T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

CUMHURİYET DÖNEMİ (1924-2018) TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Turhalı Ayfer AKBOĞA

DİYARBAKIR-2020

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

CUMHURİYET DÖNEMİ (1924-2018) TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN

Turhalı Ayfer AKBOĞA

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

DİYARBAKIR- 2020

D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU ……..

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN …….

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Ata PESEN ....……..

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Turhalı Ayfer AKBOĞA

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Türkçenin kültür aktarımı, iletişim, kişinin kendisini sözlü ve yazılı ifade edebilmesi gibi toplumsal özelliklere temas eden yönleri olması nedeniyle Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanmış olan Türkçe öğretim programlarının tarihsel süreçte ne gibi eksiklikleri giderdiği, nasıl değişimlerden geçerek şekillendiğini görebilmek adına uygulanan tüm Türkçe öğretim programlarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Gerekli incelemelerin ve değerlendirmelerin yapılması, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek Türkçe öğretim programlarının oluşmasını sağlayacaktır. Bu sebeplerden ötürü Türkçe öğretim programlarıyla ilgili bir araştırma yapmayı gerekli görmüş bulunmaktayım.

Bu çalışma boyunca öneri ve destekleriyle her zaman bana yardımcı olan değerli tez danışmanım ve hocam sayın Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN başta olmak üzere yüksek lisans eğitimi sırasında ders aldığım, üzerimde emeği bulunan Prof. Dr. Behçet ORAL'a, Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR'a ve Doç. Dr. Abidin DAĞLI'ya ve Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümündeki tüm öğretim üyelerine sonsuz teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimine başlamam için beni cesaretlendiren ve sonrasında her zaman beni destekleyen sevgili babam Tahsin YARAŞİR başta olmak üzere duaları ve yardımlarından dolayı sevgili annem Münevver YARAŞİR ve diğer aile üyelerime, yapabileceğime inanarak bana güven aşılayan değerli arkadaşım Yasemin DEMİRAĞ'a, özellikle tez yazım aşamasında beni yüreklendiren sevgili arkadaşım Arzu KARAGÜL'e sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunmayı bir borç bilirim.

Turhalı Ayfer AKBOĞA

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR ..... **i**
İÇİNDEKİLER ..... **ii**
ÖZET ..... **iii**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **vii**
1.GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 2
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **10**
2.1. Eğitim 10
2.2. Program Geliştirme Ögeleri 11
2.3. İlgili Araştırmalar 25
3.YÖNTEM **29**
3.1. Araştırma Modeli 29
3.2. Verilerin Toplanması 29
3.3. Verilerin Analizi 29
4.BULGULAR VE YORUMLAR **30**
4.1. Hedef ve Hedef Davranışlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar 30
4.2. İçerik İle İlgili Bulgular ve Yorumlar 41
4.3. Eğitim Durumları İle İlgili Bulgular Ve Yorumlar 49
4.4. Sınama Durumları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar 58
5.TARTIŞMA **65**
6.SONUÇ VE ÖNERİLER **68**
6.1.Sonuç 68
6.2. Öneriler 77
7.KAYNAKLAR **79**
8.EKLER **84**
9.ÖZGEÇMİŞ **148**

ÖZET
Cumhuriyet Dönemi (1924-2018) Türkçe Öğretim Programlarının İncelenmesi

Eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin bireylerin ailede edinmeye başladıkları Türkçe eğitiminde çok önemli rolleri oldukları söylenebilir. Türkçe eğitiminin planlı bir şekilde yürütülmesi için öğretim programları, öğretmenlere ve eğitim kurumlarına rehberlik ederler. Eğitim yaklaşımları öğretim programlarını şekillendirmektedir. Öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları ögeleri de etkileşim içinde oldukları için eğitim yaklaşımlarından etkilenmektedirler. Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'de uygulanan ilkokul ve ortaokul Türkçe öğretim programlarının gelişim ve değişimlerini belirlemektir. Araştırmada 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 2009 yıllarına ait ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programları 1924, 1930, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1995, 2006 yıllarına ait ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programları ve 1981, 2015, 2017, 2018 yıllarına ait birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programlarını hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olduğu için araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, Cumhuriyetin ilanından sonraki ilk program olan 1924 Türkçe öğretim programı ile 2018 Türkçe öğretim programı arasında geçen süre zarfında hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları ögelerinde anlamlı farklılıkların, gelişimlerin ve değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Bu gelişmeler, ilk olarak 1981 Türkçe öğretim programında ortaya çıksa da 2006 programıyla beraber eğitim anlayışının değişmesiyle birlikte daha büyük gelişmelerin yaşandığı görülmektedir. 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968 ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programları, 1924, 1930, 1931- 1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1995 ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programları ve 1981 birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programında kazanım ifadesi yer almaz iken 2006 ve sonrasındaki Türkçe öğretim programlarında kazanımlar öğrenme alanlarına göre verilmiştir. 2006, 2009, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe programlarında tematik ve beceri yaklaşımından dolayı daha önceki programlardan farklı olarak konular temalara ayrılmıştır. Türkçe programında eğitim durumlarıyla ilgili bir bölüme ilk kez 1981 programında yer verilmiştir. Yapılandırıcı eğitim anlayışıyla 2006 ve

sonrasında genel olarak eğitim durumları da önemsenmiştir. Sınama durumlarıyla ilgili bir bölüme de yine ilk kez 1981 programında rastlanılmıştır. 2006 ve sonrasındaki programlarda geleneksel değerlendirme teknikleri ve tamamlayıcı değerlendirme teknikleri ile ilgili veriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Program geliştirme, Türkçe öğretim programları, hedef, içerik, eğitim durumları, sınama durumları.

ABSTRACT

Investigating the Turkish Teaching Programs of Republic Period (1924-2018)

It could be said that educational institutions and teachers have a very significant role in Turkish language education that individuals start to acquire in the family. The curriculums guide teachers and educational institutions in order to conduct Turkish education in a planned manner. Education approaches give shape to the curriculums. Because the elements of the curriculums' objectives, contents, educational situations and assessments are interacting, they are affected by educational approaches as well. The aim of this study is to reveal developments and changes in the elementary and secondary schools of the Turkish teaching programs whi ch have applied in Turkey, since the proclamation of the Turkish Republic until today. In this study tried to be revealed similarities and differences in the objectives, contents, educational situations and assessments of primary stage Turkish teaching programs of the years 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 2009; secondary stage Turkish teaching programs of years 1924, 1930, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1995, 2006; primary and secondary stages Turkish teaching programs of the years 1981, 2015, 2017, 2018. Having been a qualitative study, the document analysis technique was used in the study. At the end of the study, it has been observed significant differences, developments and changes in the considered passing period, between the objectives, contents, educational situations and assessments of the Turkish teaching program of the 1924, which was the first program after the proclamation of republic, and, Turkish teaching program of the 2018. Although these developments were first observed in the Turkish teaching program of the 1981, it is seen that greater developments were experienced with the change of the Turkish teaching program of the 2006. While there is no expression of learning outcomes in the primary stage Turkish teaching programs of the years 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, secondary stage Turkish teaching programs of the years 1924, 1930, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1995; primary and secondary stages Turkish teaching programs of the year 1981objectives are given in terms of learning areas in the Turkish teaching programs of the year 2006 and the programs of following years, Unlike the previous programs, course subjects are divided into themes in the Turkish teaching programs of the years 2006, 2009, 2015, 2017 and 2018 due to the thematic and skill approach. Moreover, for the first time, a section which is related to educational situations was included in the

1981 program. With including the constructivist approach to education, educational situations have been taken into consideration in the 2006 program and the programs of following years as well. And, a section which is related to testing situations was seen first in the 1981 program. There are data related to traditional evaluation techniques and complementary evaluation techniques in the 2006 program and the programs of following years.

Keywords: Curriculum development, Turkish teaching programs, objective, content, educational situations, testing situations.

KISALTMALAR LİSTESİ

UBDP: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

1.GİRİŞ

Dil bireyin dış dünyaya açılan kapısıdır. Bilindiği gibi dil insanların düşüncelerini iletmede köprü görevi görerek, insanların duygu ve düşüncelerini en etkili şekilde aktarabilmesini sağlar. Ünlü felsefeci Konfüçyüs'e sorarlar: "Bir ülkeyi idare etmeye çağrılsaydınız, yapacağınız ilk iş ne olurdu?" Konfüçyüs soruyu şöyle yanıtlar: "İşe önce dili düzeltmekle başlardım çünkü dil bozulursa kelimeler düşünceleri anlatamaz. Düşünceler iyi anlatılmazsa, yapılması gereken işler yapılmaz. Görevler gereği gibi yapılmazsa, töre ve düzen bozulur. Töre ve düzen bozulursa, adalet yoldan sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. Bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir."

Örnekten yola çıkarak bir toplumun gelişmesinin dile bağlı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu açıdan dil eğitiminin daha çok önemsenmesi gerekir. Dil bireylerin zihinsel beceri geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve bu bilgileri aktarma, olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, karar verme, sosyalleşme ve çağdaşlaşmasını kolaylaştırma gibi özelliklerin kazanılmasını sağlar. Türkçe dersi bu sebeplerden ötürü diğer derslerin öğretimi için anahtar niteliğindedir. Öğrencilere öğretim programlarıyla Türkçenin dört öğrenme alanı olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmak amaçlanmaktadır.

Bir kültürün şah damarının dil olduğu söylenebilir. Tüm kültürlerde fikir üretmenin, hayal kurmanın, etkileşim ve ilerlemenin ana vasıtası dildir. Bu sebeple, dil hayat standartlarını belirleyen bir ögedir. İnsanlar dil yetilerinin elverdiği derecede yaşamlarına mana yükleyebilirler. Dildeki ehliyet toplumsal ve bilişsel elverişliliği destekler, dildeki eksiklik ise sosyal ve bilişsel problemlere neden olabilir. Bundan dolayıdır ki dil eğitimi tüm ülkelerde eğitim modelinin ilk ve asıl vazifelerinden biridir (Şahin, 2007: 285).

Türkçe dili dünyanın en zengin ve en köklü dilleri arasında yer almaktadır. Türkçe, Hun İmparatorluğundan itibaren sözlü olarak Gök Türklerden itibaren ise yazılı metinler ile takip edilmiştir. Kaşgarlı Mahmud'un "Divanü Lügati't-Türk'' adlı görkemli yapıtı ve günümüze erişemeyen "Cevahirü'n-Nahv" isimli dil bilgisi yapıtı başta olmak üzere 19. yüzyıla kadar birçok dil bilgisi yapıtı yazılmıştır fakat bu yapıtların çoğu yabancı

uyrukluların Türkçe öğrenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Yapıtların hazırlanmasındaki gaye, Türk diyarını görmeye gelen ve Türklerle bağlantısı olan bireylerin Türkçeyi öğrenmesidir. Türkçe öğretimine asıl değerin verilmesi Atatürk devrinde gerçekleşmiştir. Ulusal devlet temeline dayanan ve aslı ulusal ekin olan Türkiye Cumhuriyeti bilim dili olarak Türkçeyi olurlamış ve Arapça, Farsça öğretimine nokta konularak yaygın ve örgün öğretim kurumlarında yalnızca Türkçe öğretimi hızlandırılmıştır (Ağar, 2004: 1-3).

Türklerin eğitime ilişkin yaklaşımlarında, Türkçe öğretiminin tarihi kökenleri aranmalıdır. Türklerin eğitim sahasındaki fikir ve deneyimi ise eski Türk kitabelerinden günümüze ulaşan yapıtlar vasıtasıyla takip edilebilir. Erken dönemde dikilmiş kitabeler ve Çin arşivlerinden ulaşılan veriler belirtmektedir ki eski Türk cemiyetlerinde sosyal yaşam becerilerine dayalı eğitim ile birlikte okuma ve yazma eğitimine de önem verilmiştir. Türklerin kâğıt kullanmaya başlanmasından itibaren Türkçenin eğitim ve öğretim aktiviteleri zamanla hızlanmış, Türkçenin yazılı eserleri zenginleşmiştir. İslamiyet'ten sonra Türkler, Arap alfabesini kabul etmekle beraber kendi dillerini muhafaza etmişlerdir (Ensar, Baş & Tiryakiol, 2014: 225, 226).

Hükümetler farklılaştıkça değişen millî eğitim politikaları, dönemin gereksinimleri ile çağdaş eğitim zihniyetine yanıt veremeyen öğretim programları Türkçe öğretimini olumsuz yönde etkilemiştir. Tüm sahalarda başarılı olmanın yöntemi etkili bir dil eğitimine bağlı olduğundan dolayı neredeyse tüm devirlerde Türkçe öğretimine kıymet verilmiş ancak pratikte kimi noksanlar ve hatalar arzulanan amaçlara ulaşmaya engel olmuştur. Engellere rağmen Türkçe öğretiminde kayda değer ilerlemeler gözlenmiştir (Dursunoğlu, 2006: 17).

1.1. Problem Durumu

Uzun seneler ülkemizde davranışçı dil yaklaşımıyla Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir. Davranışçı dil yaklaşımının etkisi Türkçe öğretim programlarında özellikle de 1981 Türkçe öğretim programında net şekilde fark edilmektedir. Bahsedilen programda davranışçı yaklaşımın yapısından ötürü hedef tutumlar düzenlenmiş ve öğrencilere bu tutumların öğretilmesi ön görülmüştür. Türkçe öğretimi anlama, anlatım ve dil bilgisi olmak üzere üç grupta toplanılmıştır. Anlama başlığında dinleme, izleme, okuma ve anlama tekniği mevcuttur. Anlatım başlığında ise sözlü ve yazılı anlatım yer almıştır.

Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı ülkemizde 2004 yılında oluşturulan Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yer almıştır. Bu yaklaşımla beraber Türkçe öğretiminin hedefleri dil, sosyal, iletişim, öğrenme ve zihinsel özgürlük becerilerini geliştirme olarak belirlenmiştir. Öte yandan Türkçe öğrenme süreci; gelişimsel, sosyal ve etkileşimsel açılardan incelenerek bu alanlarda farklı düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı, Türkçe öğretiminde mühim ilerlemelere sebep olmuş, yeni öğrenme alanları, beceriler, modeller, yöntemler, teknikler, değerlendirmeler ortaya atılmıştır (Güneş, 2009: 9).

Davranışçı yaklaşıma göre insan davranışı, organizmanın dış çevreye verdiği tepkilerdir. Davranışçı yaklaşıma göre zihinsel süreçlerin davranış üzerindeki etkisi önemsizdir (Aydın, 2000: 184). Davranışçı yaklaşım sadece gözlenebilir davranışları dikkate aldığı için bireyin öğrenme esnasındaki zihinsel aktivitelerini yok saymıştır. Öğrenmeyi sadece sergilenen davranış bütünü olarak tanımlamak yanlış olacaktır çünkü öğrenme içsel süreçleri de içeren karmaşık bir yapıya sahiptir.

Yapılandırmacılık, davranışçı yaklaşım ve davranışçı yaklaşımın getirdiği eğitim anlayışına karşı ortaya çıkmıştır (Akınoğlu, 200: 37). Yapılandırmacılık aslında bilgi kuramından veya epistemolojiden ziyade bilginin şahsi yapılandırılmasını vurgulayan bir yaklaşımdır. Kişinin bizzat bilgiyi kendine has yapılarla kavrayarak, anlayarak yeniden yapılandırmasını temel prensip olarak benimsemektedir (Gür, Dilci ve Arseven, 2014: 125). Bundan yola çıkarak, yapılandırıcı yaklaşım ile öğrenenin pasiflikten sıyrılarak öğrenme sürecinin tam merkezinde yer aldığı ve öğrenenin aktif olduğu söylenebilir.

Esasen yapılandırmacılık yeni bir yaklaşım değildir. Yapılandırmacılığın zeminini Büyük filozof ve bilim insanı Sokrates atmıştır. Sokrates sorduğu sorular ile öğrencilerinde bulunan bilgiyi meydana çıkarmaya çalışarak yapılandırmacı bir davranış göstermiştir (Şentürk, 2009). Yapılandırmacı anlayış sistematik bir biçimde 1960'lı yılların başında Bruner tarafından ortaya konulmuş olsa da bu yaklaşımın emarelerini felsefe tarihinin köklerinde görmenin imkânı vardır. Sokrates ortalama iki bin yıl önce "bilgi sadece algıdır.'' demiş. 18. yüzyılın felsefecisi Vico, kompleks insan yapısının şekillenmesinde hisler, hasretler, takıntılar ve hayallerin tesirinin altını çizmiş, Descartesci doğrusal tümdengelimciliğin tersine sarmallık ile kompleksi benimsemiş. Çek eğitim reformcusu ve de din adamı olan Comenius, dil eğitimiyle ilgili yapılandırmacı fikirleriyle bilinmiştir.

Geleneksel sınıf ortamına karşı çıkan bayan Montessoni, öğrenci üstünlüğünü vurgulamış. (Şimşek, 2004: 117).

Öğrenenin kendi becerileri, motiveleri, değerleri, davranışı ile birikimlerinden etkilenen karar verme süreci yapılandırıcı öğrenme sürecidir (Erdem & Demirel, 2002: 86). Yapılandırmacı pedagoji için kılavuz olabilecek 6 öğrenme ilkesine dikkat çekilmiş (Greening, 1998 Akt; Kabaca, 2002: 6):

1. Çokluluk (Çesitlilik)
2. Aktiflik
3. Uyum
4. Orijinallik (Özgünlük)
5. Açıklık (Netlik)
6. Süresizlik

Yapılandırmacı öğretim program tasarılarının üretilmesi amacıyla sürece ait umutlar tatmin edilmeli, öğrenenler ile süreç tasarımı öncesinde çalışma görüşmeleri yapılmalı; onların ilgi, ihtiyaç, arzu ve becerileri göz önüne alınarak öğrenme sürecini benimsemeleri, kendi öğrenmelerinde mesuliyet almaları ve motivasyonları sağlanmalıdır. Öğrenenlerin bizzat veri dokularını kendilerinin oluşturmasına imkân vermek için ders, çalışma kitapları ve öğretmen asıl veri kaynağı olmaktan çıkarılmalı, öğrenenlerin çoklu gerçeklikler edinerek manayı kendisinin oluşturması sağlanmalıdır (Yurdakul, 2008: 65).

Yapılandırmacılık günümüzde eğitim bilimleri kaynaklarında önemli bir eğilim ve münakaşa mevzusu olmuştur. Objektif bilgiyi bütünsel veya büyük miktarda kabul etmeyen bu yaklaşım; mutabakat, işbirliği, subjektiflik ve izafililiği olmazsa olmaz ilkeler olarak sunmakta; milletler arası kaynaklarda kabul gördüğü kadar tepki de görmekte, kayda değer sayıldığı kadar hor da görülmektedir. Bazıları yapılandırmacılığı "yeni şişede eski şarap'' veya "test edilmez denenceler'' olarak tanımlarken bazıları "hayal gücünün gerçeğe tercihi'' veya "çoğunluğun tiranlığı'' şeklinde tanımlamıştır. Bilimsellikten uzaklaşma eğilimi ile eşleştirilerek felsefi ve kuramsal temelleri bakımından önemli eleştirilere mevzu olmuştur. Yapılandırmacılığı benimseyenler, klasik öğretim yaklaşımlarını köktenci şekilde eleştirmekte ve kanaatlerini sağlam veriler ışığında

pratikteki uygulamalar ile desteklemektedir (Şimşek, 2004: 135). Yapılandırmacı eğitim anlayışı bireylerin farklılıklarını önemser. Bilginin kişiden kişiye göre değişebileceğini savunur çünkü kişi sayısı kadar algıma şekillerinin olduğu temeline dayanır. Öğretmenlerin zihniyetlerine göre yapılandırmacı faaliyetler değişiklik gösterse de ortak anlayış olarak öğretmenin bilgiyi ilettiği, öğretmen merkezli uygulamalar kabul edilmemektedir. Geleneksel dersliklerde bir ders kitabına bağlı olan öğretmen, öğretme uygulamalarını bu ders kitabıyla doğru orantılı olarak düz anlatım yöntemi ile gerçekleştirir. Öğrencilerin mutlaka öğrenmesi elzem olan hep aynı kalan, değişmeyen bilgiler vardır. Bilgiler doldur boşalt mantığıyla öğrencilere verilir. Öğrenci-Öğrenci, öğretmen-öğrenci iletişimi hiç gerçekleşmiyor denecek düzeyde azdır. Yapılandırmacı sınıf uygulamalarındaysa bilgi objektif reeller değildir, farklılaşabilir; öğrenci mevcut olan önceki verilerinden yola çıkarak yeni veriye ulaşır. Öğretmenin vazifesi öğrencinin yeni veriye ulaşabileceği öğrenme alanının yaratılmasını sağlamaya çalışmaktır. Öğrencilerin sorun çözme, araştırmada bulunma, tenkidi düşünebilme vb. gibi becerilerini geliştirmek; öğrencilerin yeni görüşler keşfetmelerini, önceki öğrenmeleri ile sonraki öğrenmeleri arasında ilişki kurmaların emin edecek rehberliği yapmaktır. Yazılı öğretim program ile uygulamadaki öğretim programı arasında devimsel bir bağlantı olmalıdır. Bu sebeple yapılandırmacı öğrenme alanının yaratılmasında ve öğretim programının aktif biçimde tatbiki için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrencileri için rehber, öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir kılavuz gibi olmalı bununla birlikte öğretimde yöntem yelpazesi sağlayarak yeni öğretim yöntem ve stratejilerini uygulayabilmelidir (Ocak, 2010: 839, 840). Öğrencinin öğrenmenin merkezinde olması demek öğretmenin arka planda olduğu anlamına gelmez. Aksine yapılandırmacı yaklaşım ile öğretmenin işlevi daha da artmaktadır. Öğretmenin, öğrenci için iyi bir rehber görevi görmesi için daha fazla araştırması, kendisini yenilemesi ve öğrenme sürecini iyi organize etmesi gerekir.

Eğitim programlarında yapılandırmacı eğitim anlayışının yer almasıyla beraber öğretme, öğrenme, bilgi algısı, öğretmen ve öğrencinin görevleri yeniden oluşmuştur. Uygulanmakta olan programın başarılı olabilmesi için bu kavramların öğretmenlerce doğru anlaşılması önemlidir (Karadüz, 2010: 136). Öğrenme yaklaşımları programların şekillenmesinde çok önemli bir rol üstlenmektedir. Hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları ögeleri öğrenme yaklaşımlarına göre oluşturulmaktadır. Davranışçı öğrenme yaklaşımında hedef ifadeleri daha çok gözlenebilir özelliklere sahip iken

yapılandırıcı öğrenme yaklaşımında ise hedef ifadeleri aynı zamanda zihinsel süreçleri de içerecek biçimde yazılmıştır. Aynı şekilde kullanılacak yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme araçları da davranışçı anlayışta sadece gözlenebilir davranışları ölçmeyi amaçlarken yapılandırıcı anlayışta kullanılacak yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme araçları öğrencilerin bilişsel kazanımlarını da göz önünde bulundurarak hazırlanmıştır. Eğitim programlarının incelenmesi eğitimdeki yeniliklerin, değişimlerin gözden geçirilip programları yapılandırılmasına destek olduğu için önemlidir. Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan tüm Türkçe öğretim programlarının incelenmesinin alana büyük katkı sağlayacağı ve ilerde yapılacak benzer çalışmalar için örnek niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'de uygulanan ilkokul ve ortaokul Türkçe öğretim programları ile ilgili gelişmeleri ve değişimleri incelemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır.

Bunun için 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 2009 yıllarına ait ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programları; 1924, 1930, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1995, 2006 yıllarına ait ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programları ve 1981, 2015, 2017, 2018 yıllarına ait birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanan Türkçe öğretim programlarında,

1. Hedef ve hedef davranışlar ile ilgili gelişmeler nelerdir?
2. İçerik ile ilgili gelişmeler nelerdir?
3. Eğitim durumları ile ilgili gelişmeler nelerdir?
4. Sınama durumları ile ilgili gelişmeler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim bireyin içinde bulunduğu toplumun becerilerini, değer yargılarını, tutumlarını, hareketlerini, yaşam standartlarını değiştiren süreçlerin tamamıdır (Şahin & Bayramoğlu, 2016: 2101). Eğitim, toplumlar ve bireyler içindir. Günümüzde, toplumlar çok süratli bir biçimde değişim göstermektedir. Bundan dolayı eğitimin fonksiyonları da süratli bir biçimde değişmek mecburiyetindedir (Bacanlı, 2006: 3). Eğitimdeki değişimler eğitim programlarına yansımaktadır. Eğitim programları yapılan değişikliklerle gelişimleri takip ederek çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir.

Eğitim programlarının çeşitli amaçları vardır. Bunlar: Milli ve milletlerarası seviyede nitelikli bir eğitim modeli yaratma, ülkenin kalkınmasını ve ilerlemesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, sosyal ve kültürel değerlerin muhafaza edilmesi ve geliştirilmesini sağlamak vb. hedeflerdir (Özdemir, 2009: 127). Eğitim programının dört ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarının devingen etkileşimlerine program geliştirme denir (Demirel, 2012: 115). İhtiyaçlardan yola çıkarak bireyin davranış değişimiyle alakalı yapılanma sürecindeki bütün değişkenleri detaylı bir şekilde inceleyen bilimsel çalışma alanına eğitimde program geliştirme bilimi denir. Eğitim bilimlerinin tam da merkezinde program geliştirme bilimi yer almaktadır. Program geliştirme biliminin eğitim sürecinde meydana çıkan bireysel ve sosyal olayları irdeleyen, öğrenme-öğretme sürecini analiz eden, sorunları test ederek çözüm üreten bir tarafı vardır (Örten ve Erginer, 2016: 389). 1950'li yıllardan sonra "Eğitim Programı'' kavramı kullanılmışken daha önceleri uzun süre dersler ve konular listesi manasını yansıtan " Müfredat Programı'' kavramı kullanılmıştır (Demirel, 1992: 28).

Bir programın tüm boyutlarının veya bir ya da birkaç boyutunun tesirinin, aktifliğinin ve sahip olabileceği bütün çıktıların analiz edilmesi amacıyla; verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumunun yapılmasına program değerlendirme denir (Kaya, 1997: 59). Program değerlendirme geliştirilen programların ne kadar etkili olduğunu anlamaya yaradığı için önemlidir. Programlar değerlendirilerek hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarındaki eksiklikler tespit edilerek var olan aksaklıkların giderilmesi sağlanır.

Eğitimin hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için organize edilmesi gerekir. Bu da ancak eğitimin programlanmasıyla mümkündür. Plan ve programlarla günümüz dünyasının ihtiyaçları takip edilerek, bu ihtiyaçlara cevap verilmesi,

istenen gelişimin sağlanmasına yardımcı olur. Eğitim programlarının organize edilmesine hedef ögesi ile başlanmalıdır. Nasıl ki hedefi bilinmeyen bir gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez ise aynı şekilde hedefi belli olmayan hiçbir eğitim programının başarıya ulaşması da beklenmez. Hedef ögesi; içeriği, eğitim durumlarını ve sınama durumlarını etkilemektedir. Hedef ögesine göre diğer üç öge şekillenir. Program geliştirmenin dört ögesini dört ayaklı bir saca benzetebiliriz. Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de başarıyı yakalamak için Türkçe eğitim programlarının sistemli bir şekilde planlanması gerekir. Her yeni Türkçe öğretim programı bir önceki programın noksanlarını örtecek biçimde hazırlanmalıdır. Böylece, Türkçe dersi öğretim programları ihtiyaçlara cevap vermiş olur.

Türkçenin kültür aktarımı, iletişim, kişinin kendisini sözlü ve yazılı ifade edebilmesi gibi toplumsal özelliklere temas eden yönleri olması nedeniyle Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanmış olan Türkçe öğretim programlarının tarihsel süreçte ne gibi eksiklikleri giderdiği, nasıl değişimlerden geçerek şekillendiğini görebilmek adına uygulanan tüm Türkçe öğretim programlarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Gerekli incelemelerin ve değerlendirmelerin yapılması, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek Türkçe öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasına önemli katkı sağlayacaktır. Türkçe öğretim programlarını inceleyen çalışmalarla ilgili yapılan literatür taraması sonucunda, Türkçe öğretim programlarını program geliştirme ögelerine göre inceleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Türkçe öğretim programlarıyla ilgili yapılmış olan daha önceki çalışmalara bakıldığında en fazla altı adet Türkçe öğretim programının birlikte incelendiğini ve karşılaştırıldığını, aradaki farklılıkların ve benzerliklerin ortaya konulduğu görülmektedir. Bundan dolayı, Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan ilköğretim Türkçe programlarının araştırılması ve gelişmelerin incelenmesine gerek duyulmuştur. Bu çalışmanın Türkçe öğretim program geliştirme araştırmalarına katkıda bulunacağı ve daha sonra yapılacak araştırmalar için de yönlendirici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 2009 yıllarında oluşturulan ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programları; 1924, 1930, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1995, 2006 yıllarına ait ilköğretim ikinci kademe

Türkçe öğretim programları ve 1981, 2015, 2017, 2018 Türkçe öğretim programları ile sınırlıdır.

2. Araştırma Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanan Türkçe öğretim programlarındaki hedef, içerik, eğitim ve sınama durumları ile ilgili verilerle sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Eğitimin bireysel ve toplumsal manada değişimlere sebep olduğunu söyleyebiliriz. Bu değişimlerin istendik yönde sağlanması için de sınırları çizilmiş belli bir düzene göre gerçekleştirilmesi gerekir. Plan ve program ile eğitime yön verilebilir. Günümüzde eğitim sözcüğü Türkiye'de altı değişik anlamda kullanılmaktadır:

1) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ‘‘disiplin’’ olarak,
2) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ‘‘sosyal hizmet’’ olarak,
3) Bir bireyin eğitim seviyesi anlamında ‘‘kazanım’’ olarak,
4) Bir kişinin eğitimini tamamladığı mekân anlamında ‘‘öğrenim’’ olarak,
5) Belli bir cemiyette eğitim, bütünüyle bağımsız bir değişken sayılmaz anlamında ‘‘sosyal kurum’’olarak,
6) Eğitim kültürleme sürecinin kasıtlı bir vasıtası ve şeklidir manasında ise ‘‘Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci’’ olarak tanımlanır. (Töremen, 2010: 13).

Çağdaş toplum, toplum hayatını devam ettirmek için türlü kurumlar oluşturmuştur. Eğitimin kurumlarda verilmesi için de okullar yapılmıştır. Fakat bu durum eğitimi okulla sınırlamak manasına gelmemektedir. Okula gitmeden önce bireyin ilk altı yıllık hayatı boyunca birçok şeyi öğrendiği göz ardı edilmemelidir. Öğrenci okulda geçirdiği sürenin dışında sosyal ve doğal çevre ile iletişim halindedir. Eğitim ailede başlayarak çevre ve okulda sürmektedir. Okulda ve okul dışındaki eğitim birbiriyle uyumlu ve de birbirini bütünleyici olmalıdır. Okul ve hayatın iç içe geçmesi lazımdır. Yetişkinlerin okuldaki eğitimle ilgili sağlıklı bilgiye sahip olmaları mühimdir. Okulun, planlı ve programlı işleyerek kişi üzerinde etki bırakması sağlanmalıdır. Fertlerin okulda planlı ve programlı eğitilmesi demek toplumun planlı ve programlı bir şekilde inşa olması demektir (Varış, 1995: 8, 9). Bu sebeple, eğitim ve öğretim programları eğitim sürecinin organize bir şekilde ilerlemesi açısından büyük önem taşımaktadır.

2.2. Program Geliştirme Ögeleri

Program geliştirme en yaygın manasıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirmesi ve değerlendirme neticesinde ulaşılan bilgiden yola çıkılarak tekrar düzenlemesini içeren süreçtir. Program geliştirmenin süreçlerine bakıldığında devamlılık içeren bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Program geliştirme uzmanları tarafından eğitim programı tasarısı oluşturmak için ilk başta bir stratejinin tayin edilmesi lazımdır (Erden, 1993: 20). Ertürk, yeni bir eğitim düzeninin planlanması, örgütlenmesi, işletilmesi, denetlenmesinin nasıl olacağını sorgulayan benzer soruya şu şekilde cevap vermiştir: Öncelikle eğitimin hedefi yani toplum için nasıl bir insan yetiştirileceğine dair amaçlar tespit edilir. Belirlenen hedefler işevuruk şekilde, gözlenebilir özellikteki kritik davranışlarla tarif edilir. Sonra tanımlanan kritik davranışları ortaya çıkaracak öğrenme yaşantıları oluşturacak vaziyetler bulunur. Öğrenciler, bu davranışları tamamen öğreninceye kadar belirlenen vaziyetler ile etkileşim sağlanır. En sonunda da sınama durumları aracılığıyla davranışların oluşma seviyesini belirlenir (Özçelik, 1988: 31). Bundan yola çıkarak eğitim programının tasarlanmasının belli aşamalar neticesinde gerçekleştiği söylenebilir. Hedef kitlelerine programlarda kazandırılması, planlanan davranışların doğru eğitim durumlarıyla kazandırılması, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının asıl işlevidir. Bu işlevlerin eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilmesi uyguladıkları eğitim programlarının bütün boyutlarıyla ve bütün paydaşlarının iştirakıyla değerlendirilmesi neticesinde belirlenebilir. Bundan ötürü program değerlendirme, tasarlanan ve pratiği yapılan bir programın etkililiği hakkındaki verilerin toplandığı, bu verilerin analiz edilip yorumlandığı ve neticede programın devam ettirilmesi, geliştirilmesi veya programa son verilmesi kararının alındığı bir süreçtir (Sağlam ve Yüksel, 2007: 175, 176). Bu açıdan program değerlendirme sağladığı dönütler ile programda var olan eksikliklerin giderilmesini ve programın günceliği yakalayarak yenilenmesini sağlar. Bir eğitim programı beş unsurdan meydana gelmektedir:

1. Şahısta gözlenmesi belirlenen istendik nitelikler,
2. Bu niteliklerin belirtkesi olan tutumlar,
3. Muhteva ve mevzunun örüntüsü (üniteler),
4. Her tutumun, şahsa edinilecek eğitim durumu (çevre ayarlaması),
5. Her tutumu, şahsın edinip edinmediğini, edindi ise ne derece edindiğini yoklayan sınama durumları (değerlendirme) (Sönmez, 2002: 33).

McNeil; toplumsal, kurumsal, öğretimsel ve bireysel seviye olmak üzere program geliştirme sürecinde yer alan bireyleri dört gruba ayırmıştır. Bunlar:

- Toplumsal : Ulusal ve yerel eğitim kuruluşları, yayın evleri.
- Kurumsal : Yöneticiler, öğrenciler, aileler.
- Öğretimsel: Öğrencilerin için belirlenen amaçlar ışığında öğretmenlerin karar vermeleri.
- Bireysel: Öğrencinin sınıftaki anlamlı yaşantıları (McNeil, 1996: 112, akt: Yüksel, 2000: 583).

Varış program geliştirmenin dört hususiyetine dikkat çekmektedir (Küçükahmet, 1999: 23):

1. **Program geliştirme operasyonel bir süreçtir:** Program geliştirme ve programı uygulamanın kaynaşık olduğundan bahsedilmiştir.
2. **Program geliştirme kapsamlı bir süreçtir:** Program geliştirmeyle bağlantısı olan bütün etkenlere dikkat edilmesi ve geliştirilmesi anlatılır.
3. **Program geliştirme devamlı bir süreçtir:** Programın ilim ve sosyo-kültürel ögeler doğrultusunda devamlı geliştirilmesi lazımdır.
4. **Program geliştirme bir araştırma sürecidir:** Program geliştirme tarafsız bilgilere ulaşılmasını gerektiren uygulamalı bir süreçtir.

2.2.1. Hedef

Kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik niteliklere hedef denir. Bu nitelikler şunlar olabilir: Bilgi, yetenek, değer, ilgi, davranış, güdülenmişlik, kişilik vb. Başka bir tabirle yetiştirilecek bireyde olması gereken eğitim vasıtasıyla kazandırılabilir istendik niteliklerdir. (Sönmez, 2002: 34). Bu durumda hedef, bireyi ulaştırılmak istenen noktaya planlı ve istemli olarak ulaştırma eylemidir. Hedefler, ülkenin politikasına, eğitim felsefesine ve dersin amaçlarına göre şekillenir.

Amaçlar genelden özele doğru üç kısma ayrılır. Bunlar: Uzak, genel ve özel hedefler olarak isimlendirilir. Bu üç çeşit hedef şu şekilde tanımlanabilir:

1. **Uzak Hedef:** Devletin siyasal felsefesini aksettirir. Elli ile yüz elli yılı içerebilir. Uzak hedef devletin ülküsüdür denebilir. Bir ülkenin hangi seviyeye ulaşmayı hedeflediğini belirtir. Cihana ve uzaya hâkim olma, cihanın en güçlü devleti

olma gibi. Türkiye'nin uzak hedefi ''Çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkmaktır.''

2. **Genel Hedefler:** Devletin eğitim felsefesini kapsar. Genel hedefler uzak hedeflerin somutlaşmış biçimidir. Uzak hedeflere uygun olmalıdır. Onunla sıkı bir etkileşim halinde bulunmalıdır aksi halde uzak hedefler amacına ulaşmayabilir. Ülkenin kanununda bulunurlar. Vatandaşların hangi nitelikler sahip olacağını gösterir. İki türdür:
    a) **Eğitimin Genel Hedefleri:** Uzak hedefe varmak için eğiteceğimiz kişide bulunması gereken özellikleri ortaya koyar.
    b) **Okulların Genel Hedefleri:** İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi bitiren şahısların hangi niteliklere sahip olacağını belirtir. Tüm öğretim kademelerinin hedefleri mevcuttur. Bu hedefler birbirlerini sağlamlaştırmak mecburiyetindedirler. Bunun yanında okulun hedefleri, genel ve devletin uzak hedefleriyle sıkı bir ilişki içinde olmalıdır (Sönmez, 2010: 30).
3. **Özel Hedefler:** Dersin amaçları özel amaçlardır. Aşamalı olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak üç alanda sınıflandırılan hedeflere yatay boyut hedefleri denir. Seçilmiş olan konu veya ünitelerin bilişselliğinin, duyuşsallığının ya da devinişselliğinin ne derecede olacağının belirlendiği hedeflerdir (Otluoğlu, 2002: 165).

Hedeflerin taksonomisi, program geliştirmede büyük önem taşır. Eğitimin hedefleri, okulun hedefleri, dersin hedefleri ve konunun hedefleri arasındaki ilişki üzerinde durulacaktır. Türk milli eğitimin amaçları sosyal, ferdi ve iktisadi gelişmeyi amaçlamaktadır. Milli eğitimin hedeflerine, okulların ve derslerin hedefleri uygun olmak mecburiyetindedir (Kısakürek, 1969: 47).

Bu durum göz önünde bulundurulduğunda Türk milli eğitimin amaçları suya atılan bir çakıl taşına benzetilebilir. Bu çakıl taşının oluşturduğu halkalarda okulların ve derslerin hedefleri olarak düşünülebilir.

Eğitim programlarının ilk basamağı olan hedefler öğrencinin yalnızca bilişsel öğrenmeleriyle ilgili değil aynı zamanda duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerine de yönelik hazırlanmalıdır. Aşağıda bu üç alan ile ilgili açıklamaya yer verilmiştir.

Bilişsel alan, bilinçsel öğrenmelerin ağırlıklı olduğu ve bilinçsel becerilerin geliştirildiği alandır. Bilişsel alanın alt basamakları: Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir (Yurdabakan, 2012: 329).

Duyuşsal alan, hislerin baskın olduğu alandır. Bu hisler: Sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum, güdülenmişlik vb. kişinin nitelikleri bu alanda ön plandadır. Duyuşsal alanın alt basamakları: Alma düzeyi, davranımda bulunma düzeyi, kıymet biçme düzeyi, organize etme düzeyi, kendine mal etme düzeyidir.

Devinişsel Alan bilinç ve kas koordinasyonuna ihtiyaç duyan yetilerin baskın olduğu alandır. Yetenekler bu alanda ön plandadır (Demirel, 2015: 96).

2.2.1.1. Hedeflerin Nitelikleri

1. Hedefler, öğretmeni yapması gerekenleri değil, öğrencinin neler yapması gerektiğini anlatmalıdır.
2. Hedefler, öğrenme sürecinden değil, öğrenme ürününü yansıtır şekilde olmalıdır.
3. Hedefler, öğrenme ürününü gösterecek özellikte olmalıdır.
4. Hedef, içeriğe değil öğrenme ürününe yönelik olmalıdır. Konu başlıkları öğretim hedeflerini yansıtmaz.
5. Hedef, tek tip öğrenme ürününden bahsetmelidir.
6. Hedef, öğrencilerin kazanacağı davranışları yansıtacak bir fiille anlatılmalıdır. (Groundland, 1981 akt; Demirel, 2015: 99).

2.2.1.2. Hedef Yazmada Dikkat Edilecek Noktalar

Bir ders için amaç yazılırken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarının her aşaması için eğitimde dikkat edilecek asli kaideler vardır. Bu kaideler şöyle olabilir (Sönmez, 2010: 39-41):

1. Amaç cümlesinin bitiminde “bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgililik, farkındalık, hoşgörürlük’’ vb. kelimelerden biri kullanılmalıdır.
2. Amaçlar öğrenci hareketlerine çevrilecek ve öğrenme niteliğini gösterecek özellikte yazılmalıdır.
3. Amaçlar öğrenme ürününü yansıtmalıdır.

4. Konu başlıkları amaç olamaz çünkü bu şekildeki ifadeler, harekete çevrilemez. Öte yandan hangi konuda, hangi hareketlerin bulunduğu bu anlatımlardan çıkarılamaz.
5. Amaç hem kapsamlı hem de sınırlı olacak niteliklere sahip olmalıdır.
6. Amaçların gerçekleştirileceği mevzu içeriğiyle alakalı bilgi verilmelidir.
7. Amaçlar bütünleyici yani bitişik olmalıdır, binişik olmamalıdır. Bir amacın sınırı başka bir amacın sınırlarını işgal etmemelidir.
8. Amaçlar yazıldığı alanın özelliklerini ve basamaklarına münasip olmalıdır.
9. Amaçlar birbirlerine dayanak olacak özellikte olmalıdır. Bir ders için seçilen amaçlar, mantıksal yönden birbirleriyle çelişmemelidir. Öte yandan bir yer için seçilen amaçlar başka ders ya da derslerdeki amaçlarla tutarlı olmalıdır.

2.2.1.3. Hedeflerin Değerlendirilmesinde Araştırılması Gereken Belli Başlı Sorular

1. Hedefler, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?
2. Hedefler, öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
3. Hedefler, konu alanının özelliklerine uygun mu?
4. Hedefler, birbirleriyle tutarlı mı?
5. Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
6. Hedefler gerçekleşebilecek nitelikte mi? (Erden, 1993: 22)

Hedef, öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlardır fakat yukarıdaki maddelerden yola çıkılarak hedeflerin değerlendirilmesinde sadece öğrencilerin ihtiyaçlarının önemli olmadığını aynı zamanda başka kriterlerin de dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

2.2.2. İçerik

İçerik ögesi, hedef ve hedef davranışlarının tasvir edildiği, konuyla ilgili örneklerin yer verildiği, konularla ilgili sorunların yer aldığı, değişken ve tutarlı bir bütün olarak tanımlanabilir (Sönmez,2002: 38). Öğrencinin öğrenme esnasında edineceği bilgilerin bütününe içerik denir (Akpınar, 2014: 140).

Bütün eğitim programlarında açık ya da kapalı bir şekilde içerik ögesine yer alır. Öğretim programlarında bazen başlıklar halinde veriler konular bazen de hedef ve hedef davranışlarının içine sindirilmiş şekilde verilir.

2.2.2.1. İçeriğin Lojik ve Psikolojik Yapısı

İçeriğin dizilişi, içeriğin lojik yapısı anlamına gelir. Başka bir deyişle içeriğin basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sıralanmasıdır. Örnek: Bir öğrencinin iki bilinmeyenli bir denklemi öğrenmesi için ilk olarak bir bilinmeyenli denklemi öğretmek gerekmektedir. Bu içeriğin lojik yapısını anlatır. Fakat ilk başta öğrenciye tek bilinmeyenli denklem öğretilecekse bile bu konunun kaç yaş grubuna öğretilebileceğine bakılmalıdır. Örnek: 7 yaşındaki talebelere bir bilinmeyenli denklem anlatılabilir mi? Verilecek yanıt içeriğin psikolojik yapısıyla alakalıdır. Öğrencinin psikolojik hazırbulunuşluğu öğrenci için doğru içeriği belirlemek adına önemlidir. İçeriğin dizilişi, öğrencinin psikolojik yapısıyla uyum içerisinde olmayabilir. Psikolojik yapı sadece öğrencinin öğrenme gücü ve yaşıyla ilgili değil bunun yanı sıra öğrencinin düşünsel olgunluğuna ve birikmiş deneyimleriyle de ilgilidir (Küçükahmet, 1999: 21). Bu bilgilere dayanarak öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretim ilkeleri ve öğrencinin hazırbulunuşluğunun büyük önem taşıdığı söylenebilir. Örneğin: Türkçe öğretim programında 6. sınıfta sıfat konusu işlenecek ise öncelikle öğrencinin isim konusunu öğrenmiş olması gerekir.

2.2.2.2. Ünite Analizi

Dersin içerisinde yer alan öğrenme-öğretme etkinliklerinin üniteleştirilmesinin akabinde yapılacak ilk şey, ünitede öğretilecek unsurların belirlenmesidir. Bu işlem ünite analizi olarak adlandırılabilir. Ünite analizi, öğretmene göre içeriğin biraz daha çerçevesi belirlenmiş ve dikkat çekecek şekilde ele alınması anlamına gelir. Başka bir deyişle, eğitim programındaki özel hedefleri veya davranışsal nitelikleri, bu hedeflere ulaşmak amacıyla faydalanılması düşünülen ünitenin bölümlerini (içeriği), bu hedefler ile ünitenin bölümleri arasındaki ilişkileri gösteren ünite analiz tablosudur. Ünite analizi, ünitede öğretilecek unsurların belirtilmesidir (Demirel, 2015: 132).

Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte ünite kavramının yerini tema kavramı almıştır. Tematik anlayış ile her temanın içerisinde de alt temalar yer almaktadır. Örneğin: Sevgi temasının içerisinde vatan sevgisi, aile sevgisi gibi alt temalar bulunmaktadır.

2.2.2.3. İçerik Ögesinin Değerlendirilmesinde Araştırılması Gereken Belli Başlı Sorular

Programın içerik ögesini değerlendirmek adına aşağıda yer alan sorulara yönelik cevaplar aranmalıdır (Erden, 1993: 27):

1. Kapsam ile hedefler arasında tutarlılık var mı?
2. Kapsamda bulunan veriler önemli, sağlam ve geçerli midir?
3. Öğrenciler bakımından kapsam anlamlı mı?
4. Kapsamda bulunan verilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uyuyor mu?

2.2.3. Eğitim Durumları

Eğitim programında içeriği nasıl öğretelim? sorusuna verilen yanıt öğretim süreçlerini anlatır. Belirlenen süre içerisinde içeriğin öğretilmesi amacıyla uygulanabilecek tüm aktiviteler öğretim süreçleriyle ilgilidir. Tüm fırsatlar program uygulayıcıları için öğretim süreçlerine dâhildir. Örneğin (Küçükahmet, 2009: 22):

1. Sınıf ortamı, sınıf içi yönetim,
2. Öğretim teorilerinin sınıf ortamında kullanımı,
3. Öğretim stratejileri,
4. Öğretimin planlanması,
5. Görsel-işitsel araçlar vs. öğretim-öğrenme ortamında bulunan tüm mevzular öğretim süreçleri içerisindedir.

Program geliştirme uzmanlarını ortak görüşüne göre öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin merkezde olması gerekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde bazı değişkenler kullanılır. Bunlar: Pekiştireç, ipucu, dönüt-düzeltme, öğrenci katılımı, motivasyon, hazırbulunuşluk, öğretme yöntem ve teknikleri, araç-gereç ve zamanlamadır (Demirel, 1992: 35). Öğretme-öğrenme kısmı yetişeğin hem üçüncü hem de en mühim kısmıdır.

Öğrenme işlemi bu bölümde gerçekleşir. Bu bölüm, MEB öğretim programlarında öğrenme-öğretme aktiviteleri, dersin işleyişi gibi söylemlerle anlatılmaktadır.

1981 programında ilk kez yöntem başlığı ile eğitim durumları ögesine yer verilmiştir. Yapılandırıcı anlayış ile beraber öğretim programlarında eğitim durumları ögesine yer verilmiş. Öğretmenlerin derslerde kullanacakları yöntem ve tekniklerin özellikleri detaylı bir şekilde tanıtılmıştır.

2.2.3.1. Öğretme Stratejileri

Öğretmen derste kullanacağı stratejiyi konunun hedef davranışına, içeriğine, kendi kişiliğine, alacağı vakte, maliyetine, öğrenci sayısına ve öğretim ortamına göre seçer. Örneğin: Mevcut öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğretmenler sunuş yoluyla öğretme stratejisini daha çok kullanmayı tercih edecektir.

Öğretme stratejileri Jacobsen'nin de ifade ettiği şekilde temelde üç ana kümede toplanmaktadır. Bunlar (Demirel, 2005: 70-72) :

1. **Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi:** Mekteplerde genellikle verinin iletilmesi, kavram, ilke ve genellemelerin izah edilmesinde faydalanılır. Bu stratejide verilerin düzenlenmiş, dizilmiş olması lazımdır. İlk başta genel ilke ile kavramlar verilir, bunu detaylı verilerin kazandırılması takip eder.

2. **Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi:** Öğretmen aktivitesine dayalı motive edici bir öğretme stratejisidir. Öğretmen, öğrencinin öğrenmeye aktif katılımını bu strateji ile gerçekleştirebilir. Öğretmenin asıl vazifesi öğrenciye rehberlik yapmak ve yanıtı öğrenciye buldurmaktır.

3. **Araştırma Yoluyla Öğretme Stratejisi:** Takip edilen yol problem çözmenin tıpkısıdır. Bütünüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarının yoğunlukta olduğu bir yaklaşımdır. Öğretmen, bu stratejiyi uygularken kılavuz, öncü ve mürşit rolündedir. Böylelikle talebe, araştırma yöntemi ile bir problemin çözümünü kavramış olur.

2.2.3.2. Öğretme Yöntemleri

Amaca erişmek için önceden tespit edilmiş veya takip edilecek en kestirme yola yöntem denir. Yöntemler:

1. Anlatma,
2. Tartışma,

3. Örnek Olay,
4. Gösterip Yaptırma,
5. Problem Çözme,
6. Bireysel Çalışma.

Hiçbir ders için sabit ve doğru tek bir yöntemden bahsedilemez. Dersin konusuna ve hedefine göre kullanılacak yöntem belirlenir. Uygulama derslerinde gösterip yaptırma çok iyi bir yöntem iken soyut kavramların ve teorik bilgilerin yoğunlukta olduğu derslerde anlatma yöntemi çok iyi bir yöntem olabilir.

2.2.3.4. Öğretim Teknikleri

Derslerde kullanılacak öğretim teknikleri belirlenirken tıpkı yöntemde olduğu gibi bazı noktalara dikkat etmek gerekir. Mesela jest ve mimiklerini etkili kullanmakta, taklit yapmakta becerisi olmayan bir öğretmenin drama ve rol yapma tekniğini kullanması onu zorlayacaktır.

Genellikle kullanılan teknikler aşağıda gruplandırılmıştır (Demirel, 2012: 55):

A. Grupla Öğretim Teknikleri
   1. Beyin Fırtınası
   2. Gösteri
   3. Soru- cevap
   4. Drama ve Rol Yapma
   5. Benzetim
   6. İkili ve Grup Çalışmaları
   7. Mikro Öğretim
   8. Eğitsel Oyunlar

B. Bireysel Öğretim Teknikleri
   1. Bireyselleştirilmiş Öğretim
   2. Programlı Öğretim
   3. Bilgisayar Destekli Öğretim.

Her dersin dokusuna göre kullanılan yöntem ve teknikler değişim gösterebilir. Türkçe dersi bir bilgi değil beceri dersidir bundan dolayı da uygulanacak yöntem ve teknikler bu becerileri geliştirmeyi amaçlamalıdır.

2.2.3.5. Türkçe Dersinde Kullanılacak Olan Yöntem ve Teknikler

Türkçe dersinin verimli olabilmesi için dersin hedeflerine ve içeriğine göre farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Örneğin öğretmen teorik ya da soyut bir konudan bahsedecek ise düz anlatım yöntemi kullanılacak en uygun yöntemdir. Fakat öğretmen eğer öğrencilerle bir tiyatro metni üzerinde çalışma yürütüyor ise o zaman en uygun yöntem gösterip yaptırma yöntemidir.

Arıcı'ya göre Türkçe dersinin yöntemleri (Arıcı, 2010: 302-306):

1. Çözümleme,
2. Birleşim,
3. Sese Dayalı Harf Yöntemi,
4. Düz Anlatım (Takrir) Yöntemi,
5. Tartışma Yöntemi,
6. Gösterip Yaptırma Yöntemi.

Arıcı'ya göre Türkçe dersinin teknikleri:

1. Soru - Cevap Tekniği,
2. Tümevarım ve Tümdengelim,
3. Dramatizasyon (Oyunlaştırma),
4. Küme Çalışması.

Çözümleme, birleşim ve sese dayalı harf yöntemi daha çok ilk okuma yazma döneminde kullanılan yöntemlerdir. Yukarıda yer alan ilk üç yöntem sadece Türkçe dersinde kullanılan yöntemler iken geri kalan son üç yöntem tüm derslerde ortak kullanılan öğretim yöntemlerindendir. Aşağıda yer alan soru-cevap ile tümevarım ve tümdengelim teknikleri öğrencilerin muhakeme güçlerini, akıl yürütme şekillerini geliştirirken dramatizasyon tekniği beden dillerini kullanmalarını geliştirmelerini, küme çalışması ise öğrencilerin grupla çalışma stillerini geliştirir.

2.2.4. Sınama Durumu

Sınama, öğrencide gözlenmesi kararlaştırılan istendik tutumların edinilip edinilmediği hakkında bir hükme varma işlemidir (Demirel, 2015: 152). Yetişeğin son kısmı, ölçme ve değerlendirmedir. Bu kısımda da en mühim kriter, öğretim yetişeklerinde

bulunan tüm amaç ve davranışların en az çoktan seçmeli bir test maddesi veya sual ile sınanmasıdır. Bu kaideye olabildiğince yaraşır hareket etmek gerekir. Böylelikle öğrenciye kazandırılması planlanan her hareketin ölçülmesi sağlanacaktır. Kaliteli eğitim hizmeti vermek ve verilen hizmeti denetlemek bu şekildeki çalışmalarla gerçekleşebilir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğretim yetişeklerinde bulunan ölçme suallerinden veya muallimlerin şahsen kendilerinin yazacakları suallerden faydalanmaları görülmektedir (Demirel, 2005: 42). Bu bağlamda öğretim programının değerlendirme aşaması aslında hedef, eğitim durumlarının ve içeriğin ne kadar başarılı olduğunu ya da öğretim programının hangi aşamasında hata yapıldığını göstermeye yaramaktadır.

Sınama durumu; amaç tutumlarının oluşup oluşmadığını, oluştuysa seviyesini, oluşmadıysa sebeplerini tayin etmek ve modeli tüm olarak inceleyip ihtiyaç duyulan düzeltme, onarma, yenileme, ilerletme, tekrar kurup uygulama gayesiyle kullanılabilir. Öte yandan öğrencinin başarısını; öğretmenin, görevli ve yöneticilerin aktivitelerini belirlemek amacıyla da kullanılabilir. Bu sebepten ötürü, sınama vaziyetleri tertiplenirken ölçme ve değerlendirmenin prensiplerine uyma mecburiyeti vardır. Prensipler şunlardır (Sönmez, 2010: 451-454):

1. İlk olarak belirtke tablosu düzenlenmelidir.
2. Sınamanın hangi hedef için düzenlendiği belirlenmelidir.
3. Sınama durumu bilişsel, duyuşsal ile psikomotor alanların niteliklerine göre tertiplenmelidir.
4. Sınama durumu, amaç davranışların kontrol edilmesinde kullanılacak sual çeşidine göre tertiplenmelidir.
5. Sınama durumu, kontrol edilmesi kararlaştırılan hareketlerle alakalı olmalıdır.
6. Sınama durumu, ayan beyan ve algılanabilir olmalıdır.
7. Sual olumsuz kelime veya kelime gruplarıyla sonlanıyorsa, bunların altı ya çizilmeli veya koyu ve italik yazılmalıdır.
8. Sınama durumunda eğer amaç tutumları bulunmuyorsa öğrencinin doğru cevabı ifade etmesi için veriler eksiksiz ve doğru olarak aktarılmalı, bilimsel ve mantıksal yanılgılar olmamalıdır.

9. Sınama durumu bilen öğrenciyi yani tutumu istenilen seviyede ve miktarda olan öğreneni yanılgıya düşürmemelidir; bilmeyen, noksan veya eksik bilen öğrenciye de ipucu verilmemelidir.

10. Sınama durumunda tüm suallerin cevaplanması öteki suallerden ayrı olmalıdır.

11. Sınama durumunda tüm suallerin cevaplanması için gerekli süre verilmelidir.

12. Sınama durumunda dönüt, düzeltme, pekiştireç, ipucu verilmemelidir.

13. Sınama durumu farklı seviyelerde ve fazla miktarda sualden oluşuyorsa, basit sualler başa, güç suallerin arasına ve sona koyulmalıdır; benzer özellikte olanlar gruplandırılmalıdır.

14. Sınav alanı, edimin gerektirdiği şartlara göre tertiplenmelidir.

15. Sınama alanında, edimin özelliği gerektirmiyorsa, öğrenciye öfkelenilmemeli, onu küçümseyici, motivesini düşürücü, arzusunu kırıcı, şok edici, ürkütücü vb. gibi istenmedik edimler sergilenmemelidir. Ayrıca öğrencilerin kopya çekmesine müsaade edilmemelidir.

16. Sınama durumunda, sınav ve edim için ihtiyaç duyulan tüm araç ve gereç olmalıdır. Bu tarz araç ve gereçler öğrencinin çabucak alıp faydalanabileceği alanlarda olmalıdır.

17. Tüm okullarda bir program geliştirme ve ölçme-değerlendirme merkezi yapılmalıdır; tüm derslerin amaç davranışları ve bu davranışları ölçen sualler belirlenip kullanılmalı ve neticeye göre tekrar düzeltilip geliştirilmeli, veri bankasına bunlar konulmalı; ihtiyaç duyulduğu zaman yeniden kullanılmalı.

Norma dayalı değerlendirmeler benzer nitelikler taşıyan öğrencilerin kıyaslanması şeklinde olduğu için bireysel farklılıklar önemsenir; ölçüte göre gerçekleştirilen değerlendirmelerde kaynak hedef ve içerik ögeleri olduğu için bireysel farklılıklara dikkat edilmeye biliniyor. Bireysel farklılıklar açısından bakıldığında düzensiz değerlendirmenin doğal süreç içerisinde gerçekleşmesinden ve öğrenciyi huzursuz etmediğinden dolayı bireysel farklılık açısından düzenli değerlendirmeye göre bireysel farklılık açısından daha tesirlidir. Düzenli değerlendirme öğrencinin değerlendirme sürecini bilmesinden dolayı hem doğal değil hem de düzensiz değerlendirmeye göre daha fazla kaidelere bağlıdır. Süreç odaklı değerlendirmeler ürün odaklı değerlendirmelere göre bireysel farklılık daha

fazla göz önündedir. Süreç odaklı değerlendirmede öğrencinin aldığı yol, gelişimi, tecrübelerine dikkat edilirken ürün odaklıda ise neticeye ve varılan yere bakılır (Candan, Tuncer ve Karataş, 2015: 310).

2.2.4.1. Değerlendirme Türleri

1. **Tanılayıcı Değerlendirme:** Bu değerlendirmenin gayesi, var olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan öğrenciyi tanımak ve bu niteliklere uygun olacak programa yerleştirmektir. Bu değerlendirmede şu ölçme araçları kullanılır: Standartlaştırılmış başarı ve yetenek testleri, seçme ve yerleştirme amaçlı testler ve muafiyet testleri.
2. **Biçimlendirici Değerlendirme:** Öğrencilerin bir programa yerleştikten sonra süreç içerisinde devamlı olarak değerlendirilmeleri mühimdir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme zorluklarını meydana çıkarmak ve lazım olan kontrolleri yapmak amacıyla yapılan değerlendirme biçimlendirici değerlendirme olarak adlandırılır. Bu değerlendirme yetişeğe devamlı ve iyileştirici tedbirlerin alınması amacıyla da denetim sistemi kurmaktadır. İzleme testleri, kısa sınavlar, ara sınavlardan bu değerlendirme türünde faydalanılır.
3. **Düzey Belirleyici Değerlendirme:** Yetişeğin sonunda öğrencilerin edinilmiş bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yetilerini ölçmeyi sağlayan değerlendirme türüdür. Değerlendirme temel hedeflerinden biri, bu süreçte talebelerin öğretim yetişeğindeki amaçlara ne ölçüde eriştiğinin tespit edilmesidir. Tespit işinde genellikle kullanılan iki test türü vardır: İzleme ve başarı testleridir (Demirel, 2005: 238, 239).

Ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılırken dikkat edilmesi gereken bir diğer mesele de hangi hedef alanının ölçüleceğidir. Bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel alan için ayrı ayrı ölçme teknikleri kullanılır. Duyuşsal alanda duygular ölçüleceği için tutum envantellerin kullanılması gerekirken devinişsel alanda da psikomotor hareketler ölçüleceği için gözlem tekniği kullanılmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme teknikleri geleneksel ve alternatif (tamamlayıcı) teknikler olarak iki bölüme ayrılabilir. Aşağıda bu teknikler sıralanmıştır (Temel, 2010 Akt: Aldemir, 213: 42):

Geleneksel Değerlendirme Teknikleri:

1. Yazılı yoklamalar,
2. Kısa cevaplı sualleri,
3. Çoktan seçmeli sualler,
4. Doğru-yanlış sualleri,
5. Eşleştirme sualleri.

Tamamlayıcı Değerlendirme Teknikleri:

1. Puanlama anahtarları,
2. Tanılayıcı dallanmış ağaç,
3. Yapılandırılmış grid,
4. Kelime ilişkilendirme testleri,
5. Portfolyo,
6. Proje,
7. Performans değerlendirme,
8. Problem çözme,
9. Gözlem tekniği,
10. Kavram haritası,
11. Görüşme (mülakat) tekniği,
12. Öz değerlendirme,
13. Akran değerlendirmesi,
14. Grup değerlendirmesi.

Program geliştirmenin değerlendirme ögesi, eğitim programlarıyla beraber okuldaki eğitimi de önemli ölçüde etkilemektedir. Bundan dolayı da öğretmenlerin değerlendirme ögesini nasıl uygulayacağı eğitim programlarında, program geliştirilirken açıklanmalıdır (Ulutaş ve Erman, 2011: 149).

Dönemsel olarak düşünürsek, öğretmen dönemin başında öğrencinin hazırbulunuşluğunu ölçmek için tanılayıcı değerlendirmeyi, dönemin ortasında sürecin ne kadar verimli geçmiş olduğunu ölçmek için biçimlendirici değerlendirmeyi ve dönemin sonunda öğrencinin neler kazandığını görmek adına düzey belirleyici değerlendirmeyi kullanır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen Türkçe öğretim programlarına ilişkin araştırmalar yer almaktadır. Türkçe öğretim programıyla ilgili yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Altunkeser ve Coşkun'un (2017) "2009 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi'' adlı makalesinde 2009 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ile 2015 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının vizyon, dayandıkları eğitim yaklaşımı, muhteva, amaçlar ve sınama durumları gibi ölçütlere göre ortak ve farklı yönlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda 2009 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ile 2015 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının vizyon bakımından aşağı yukarı aynı özellikleri gösterdiği tespit edilmiştir. İçerik açısından bakıldığında iki program için ortak ve farklı olan konuların mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programların öğrenme alanları farklılık göstermektedir. İki programın amaçları aşağı yukarı aynıdır. Ölçme değerlendirmede sınıf içi gözleme önem verilmiştir.

Atik ve Aykaç'ın (2017) "2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi'' adlı çalışmasında 2009 Türkçe öğretim programı ile 2015 Türkçe öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları ögeleri mukayese edilerek programların değerlendirilmesi amaçlanmışlardır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. 2017 Türkçe öğretim programının 2015 Türkçe öğretim programından çok da farklı özelliklere sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Devrimsel'in (2016) "Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP) Dil A: Edebiyat (Türkçe) Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması'' adlı çalışmasında MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Türk edebiyatı öğretim programıyla UBDP Dil A: Edebiyat (Türkçe) öğretim programlarının; eğitim programnın dört ögesi, eğitim felsefesi, toplum ve öğretmenin rolü faktörlerine göre programları karşılaştırıp benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi içerik analizidir. İki programda değişkenlere göre farklı özelliklere sahiptir sonucuna ulaşılmıştır.

Bayburtlu'nun (2015) "2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi'' adlı çalışmasında 2006 Türkçe öğretim programı ile 2015 Türkçe öğretim programının karşılaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi doküman analizidir. 2015 Türkçe dersi öğretim programı ile 2006 Türkçe dersi öğretim programının arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Menteşe'nin (2014) "Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi'' adlı çalışmasında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda uygulanan Türkçe öğretim programının, Türkçe öğretmenlerinin fikirlerinin amaç, içerik, eğitim durumları, sınama durumları ögelerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin programları uygulamada farklı sıkıntılar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aldemir'in (2013) "Türk Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretim Programlarındaki Değişme ve Gelişmeler'' adlı çalışması 1938, 1949, 1962, 1981, 2001 ve 2005 Türkçe öğretim programlarını, eğitim programlarının dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarına göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Programların zaman içerisinde uğradıkları değişim ve gelişimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırmadır. Araştırmanın modeli betimsel analizdir. Programlarda; hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarıyla ilgili değişimlerin ve gelişimlerin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı, Coşkun ve Tamer'in (2012) "Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi" adlı çalışması Cumhuriyet dönemindeki İlköğretim Türkçe öğretim programlarını; genel amaçlarına, milli değerlere ve zihinsel becerilere göre değerlendirmeyi amaçlamış. Çalışmanın yöntemi içerik analizidir. Programlarda, okuma, yazma, dinleme, konuşma dil beceri alanlarıyla ilgili genel amaçlar yer almaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Programlarda, zihinsel becerilerle ilgili genel amaçlar vardır. Zihinsel becerilerle ilgili en fazla amaç ifadeleri 1981, 2005 ve 2006 programlarında yer almıştır sonucuna ulaşılmıştır.

Girgin'in (2011) "Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi'' adlı makalesi Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik bakımından, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı

gelişim düzeylerini, öğretim programların uygulanmasını, karşılaşılan zorlukları ve verimli bir ana dil eğitimine yanıt verebilirlik seviyelerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimseldir. Programların içeriği, genel ve özel amaçları arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaymakamoğlu'nun (2010) "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi'' adlı çalışmasında İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programı bakımından ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve 5.sınıf Türkçe dersi öğretmenlerinin öğretim programına bakış açıları arasında bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem süresi, hizmet içi eğitim süresi, mezun olunan okul) göre bir farklılığın var olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında ortak olan değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır sonucuna ulaşılmıştır.

Çaylar'ın (2008) "1981 ve 2005 Türkçe Öğretim Programlarının (6 - 8. Sınıflar) Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi'' adlı çalışmasında 1981 ve 2005 ilköğretim Türkçe dersinin (6-8.sınıflar) genel ve özel amaçları, öğrenme alanları düzeyleri arasındaki faklılıklar; Atatürkçülük, yöntem, teknikler, araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme anlayışları arasındaki benzerlik ve faklılıkları aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinde bazı değişkenlerin etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. 1981 Türkçe öğretim programının ile 2005 Türkçe öğretim programı arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Epçaçan ve Erzen'in (2008) "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirmesi" aslı makalesinde ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf düzeyi, Türkçe öğretim programının yeterliliği, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik seviye değişkenleri bakımından birinci kademe öğretmenlerinin bakış açılarına göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Betimsel bir çalışmadır. Türkçe öğretim programının olumlu ve olumsuz yönleri vardır sonucuna ulaşılmıştır.

Eyüp'ün (2008) "İlköğretim İkinci Kademe 1981 ile 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi'' adlı çalışmasında 1981 ortaokul Türkçe öğretim programı ile 2005 Türkçe öğretim programının çeşitli değişkenlere (genel amaçlar, temel beceriler, Atatürkçülük konuları, yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme çalışmaları,

sınıflarda işlenen metin türleri) göre detaylı bir şekilde mukayese edilerek, programlardaki ortak ve farklı yönlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak da doküman analizi ile gözlem yöntemleri kullanılmıştır. İki program arasında anlamlı farklılıklar vardır sonucuna ulaşılmıştır.

3.YÖNTEM

Bu bölümde; çalışmada kullanılan araştırma modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışma olduğu için araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmada araştırmacılar, araştırma yaparken konunun "ne kadar" veya "ne kadar iyi" olduğuyla ilgilenmekten ziyade daha kapsamlı bir bakış açısı yakalamak isterler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015: 240). Nitel araştırmanın, nicel araştırmalardan farkı bireyin kendine özgü özelliklerine daha fazla yoğunlaşmasıdır (Baltacı, 2019: 369). Varolan kayıt ve belgeleri sorgulayarak bilgi elde etmeye doküman analizi denir. Doküman analizinde incelenen ögeler şunlardır: Geçmişteki olguların o zaman diliminde emare bıraktığı çizim, film, plak, ses ve resim kayıtlı bantlar, araç-gereçler, bina, heykel gibi kalıntılarla; olgularla ilgili sonradan yazılmış ve resmedilmiş tüm mektup, rapor, kitap, ansiklopedi, resim ve özel yazı ve istatistikler, mazbata, hatıra, biyografi vb.lerdir (Karasar, 2013: 183).

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada incelenen Türkçe öğretim programlarının bir bölümüne Ankara Talim Terbiye Kurulu Başkanlığından, bir bölümüne Temizyürek ve Balcı'nın "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programları'' adlı kitabından, bir bölümüne ise akademik sanal veri kaynaklarından ulaşılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analize göre, ulaşılan bilgiler daha önceden saptanan konulara göre özetlenir ve bu bilgilerin açıklamaları yapılır. Betimsel analiz; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçereye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanınması, bulguların yorumlanması olarak dört evreden oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2018: 239). Türkçe öğretim programları hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarına göre gruplandırılıp incelenmiş ve Türkçe öğretim programları karşılaştırılmıştır.

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan Türkçe dersi öğretim programlarına ait hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları ögelerine yönelik verilerle ilgili tablolar, bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Hedef ve Hedef Davranışlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 2009 yıllarında oluşturulan ilkokul Türkçe öğretim programları; 1924, 1930, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1995, 2006 yıllarına ait ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programları ve 1981, 2015, 2017, 2018 yıllarına ait birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programlarında yer alan hedef ögesine dair tablolara ve bulgulara yer verilmiştir.

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan ilkokul Türkçe programlarında hedef ögesi, bazı programlarda gaye bazı programlarda amaç ismiyle kullanılmıştır. EK-1'deki tabloda bu programların hedef sayıları verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi 1340 (1924) ilk mektep Türkçe "müfredat" programında hiçbir genel hedef, gaye ya da genel amaç ifadesine yer verilmemiştir. 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı ile 1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programının genel hedef, gaye ya da genel amaç sayısı eşit iken 1936 ilkokul Türkçe programı, 1948 ilkokul Türkçe programı ve 1968 ilkokul Türkçe programlarının genel hedef, gaye ya da genel amaç sayıları da eşittir. Tabloya bakıldığında en çok genel hedef, gaye ya da genel amaç sayısına sahip programın 2009 Türkçe dersi öğretim programının olduğu görülmektedir.

1340 (1924) ilk mektep Türkçe "müfredat" programında "elifba, kıraat dersleri, inşad dersleri, tahrir dersleri, imlâ dersleri, sarf dersleri" başlıkları mevcuttur. Programda Türkçe dersinin hedeflerine dair herhangi bir başlığa ve bölüme yer verilmemiştir. Yalnızca "Tahrir" derslerinde geçen bir ifade hedef cümlesi niteliğinde kabul edilebilir. 1924 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında genel ve özel amaçlar verilmemiştir. Tahrir dersleriyle ilgili var olan hedef cümlesi ise hedef yazma ilkelerine uymamaktadır. Kullanılan ifadeler çok geneldir. Öğrencinin fikirlerini, duygularını ifade etmesi istenmiş fakat içeriğin sınırları çizilmemiştir. Programda yer alan "kıraat, inşat, imla, sarf, elifba" derslerinde hedefler yer almazken doğrudan uygulanacak kurallar anlatılmıştır.

1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında hem genel amaçlara hem de özel amaçlara yer verilmiştir. Amaç cümleleri öğrenci davranışlarını yönlendirmekten ziyade öğretmen davranışlarını şekillendirmeye yöneliktir. Programda öğrencilerde, edebi zevk oluşumu sağlamaya yönelik hedef ifadesi bulunmaktadır. Programda yer alan hedefler daha çok bilişsel alanla ilgidir. Genel hedeflerde konuşma ve yazma alanlarına dönük hedefler yer almaktadır. Genel hedeflerde okuma ve dinleme beceri alanlarına dair hiçbir hedef ifadesi yer almamaktadır. Ayrıca konuşma ve yazma alanlarıyla ilgili hedefler hem genel hedeflerde yer alırken hem de özel hedeflerde yer almaktadır. "Kıraat, ezber ve inşad" başlıkları altında okuma hedeflerine yer verilmektedir. Bazı hedefler birden fazla dil beceri alanlarıyla ilgilidir.

1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı ile 1930 ilk mektep Türkçe müfredat programı aynı genel amaçlara sahiptir. "Ezber ve inşat, kıraat ve tahrir" bölümlerinin hedefleri de aynıdır. 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programının genel hedefleri için yapılan yorumlar 1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı için de yapılabilir. Diğer programdan farklı olarak bu programda "alfabe ve el yazısı" başlıklarına ait özel hedefler mevcuttur. Hedef cümleleri, öğrencinin kazanacağı davranışları tarif etmemektedir. Hedef cümlesi öğretmenin yapması gereken davranışı tarif etmektedir. "Kıraat" dersindeki hedefler bitişiktir. Ezber ve inşat derslerinde öğrenciye vezin ve kafiyenin yanında aynı zamanda iyi düşünceler aşılamak da hedeflenmektedir. Böylelikle Türkçe dersinde günlük yaşamla doğrudan bağlantılı hedefe de yer verilmiştir denilebilir. "Gramer" dersleriyle ilgili hedef cümleleri verilmezken, doğrudan yapılacak uygulamalar maddelendirilmiştir. Hedefler genel olarak bilişsel alan ile alakalıdır.

1936 ilkokul Türkçe programında birinci sınıfta okuma yazmaya başlayış, okuma, talebeyi ifadeye alıştırmak (ağızdan ifade, yazı ile ifade), imlâ başlıkları bulunmaktadır. Genel hedeflerin yanı sıra okuma, talebeyi ifadeye alıştırmak, imlâ alanlarıyla ilgili özel hedeflere yer verilmiştir. Programdaki hedefler öğrencinin değil öğretmenin yapması gereken davranışları ifade etmektedir. Sevdirmek, ilgi uyandırmak ve güven kazandırmak gibi ifadeler ile duyuşsal alana ait hedef cümleleri kullanılmıştır. Yani duyuşsal alana yönelik hedefler vardır. Ancak hedefler bitişik değil binişiktir.. "Türk Dil inkılabının ilkokulun payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek.'' (Temizyürek & Balcı, 2006: 41) genel hedef cümlesi Türk dil inkılabı kısmından dolayı genel iken ilkokulun payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek kısmından dolayı sınırlılık özelliğine sahiptir. Bu programda

genel hedeflerde Türk dilinin zenginliğini keşfetme ve öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirici hedeflere özellikle vurgu yapılmıştır. Türkçe dersinin başlıkları bu programda farklılaşmıştır. Okuma ve talebeyi ifadeye alıştırmak alanlarının özel hedefleri yer almıştır. Okuma, konuşma, yazma ile ilgili özel hedefler var iken dinleme alanına dair hiçbir hedef cümlesi yer almamaktadır. İmlada tek bir genel hedef cümlesi yer alırken akabindeki direktifler ile detaylandırmaya gidilmiştir. Önceki programlar gibi bu programda da hedefler öğretmen davranışlarını açıklamaktadır. Bu programda diğer programların aksine az sayıda bölüm başlıkları vardır.

1948 ilkokul Türkçe programında imla ve dil bilgisi alanlarının hedefleri mevcut fakat sınıf düzeylerine göre hedefler doğrudan verilmemiş; içerik ögesinin içine sindirilmiştir. Genel amaçlar 1936 ilkokul Türkçe programıyla hemen hemen aynı özelliklere sahiptir. 1936 ilkokul programının genel hedefleri için yapılan yorumların aynısı bu program için de yapılabilir. Bu programda; hem genel hedefler yer alırken aynı zamanda okuma, söz ve yazı ile ifade, imla ve de dil bilgisi alanlarına ait özel hedefler de yer almaktadır. Özel hedefler birinci sınıftan başlayarak beşinci sınıfa kadar ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır. Yani aşamalı bir şekilde hedefler verilmiştir. Okuma alanında yer alan bir hedef cümlesi ürüne değil sürece dönüktür. Diğer programlarda ayrı başlık olarak dil bilgisi hedefleri yer almazken bu programda dil bilgisi hedeflerine ayrı bir başlık altında yer verilmiştir. Dört beceri alanından biri olan dinleme alanıyla ilgili hedef yokken diğer beceri alanlarından okuma, konuşma ve yazmayla ilgili hedefler vardır. Öğrenciye edebi zevk kazandırmanın önemi birçok hedefte vurgulanmıştır. Birçok davranış tek bir hedef cümlesinde verilmiştir. Özel hedefler sınıf seviyelerine göre verildiği için her sınıfta kazandırılacak davranışlar daha detaylı bir şekilde programda yer almaktadır. Disiplinler arası aktarıma dayalı hedef cümlesi vardır. Resmi yazıları yazabilmek ile ilgili hedef cümlesine ilk kez bu programda yer verilmiştir: Ders dışında yapılabilecek etkinliğe ilk defa bu programda değinilmiştir. Bu programın önceki programlardan çok daha açıklayıcı, detaylı ve aşamalı olduğu söylenebilir. Hedefler önceki programlara nazaran çok daha açık haldedir. Hedef yargılarının içerik ve eğitim durumlarıyla bağlantılı bir şekilde bulunduğu görülüyor. Hedefler öğrenme ürününü gösterecek şekildedir. İçerik ile kenetlidir. Hedeflerin sınırları belirgindir. Yazılan hedefler kendi içinde mantıksal açıdan tutarlıdır.

1968 ilkokul Türkçe programında genel amaçların yanı sıra okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imlâ, dil bilgisi, “inşat”, yazı alanlarıyla ilgili hem genel amaçlar hem de birinci

sınıftan başlayarak beşinci sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerine göre aşamalı bir şekilde okuma, sözlü ve yazılı anlatım, dil bilgisi ve imla çalışmalarıyla ilgili özel amaçlar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Daha önceki programlarda genel amaçlarda doğrudan dinleme alanıyla ilgili bir ifade yer almaz iken bu programda dinleme alanına vurgu yapılmıştır. Özel amaçlar içerisinde dinleme alanıyla ilgili bir başlık yer almıyor. Genel amaçlarda hedef davranışlar öğrenci davranışlarına yöneliktir. Hedef cümleleri geniş zaman çekimi ile kullanılmış ve hedefler öğrenci davranışına yöneliktir. Daha önceki programlardaki gibi bu programda da bazı hedefler birişik bir şekilde kullanılmıştır. Hedefler bilişsel alanla daha çok bağlantılı olmasına rağmen bazen duyuşsal alanla iç içe bir şekilde de kullanılmıştır. Hedef davranışlar, özel amaçlar ile çok daha somut hale getirilmiştir. Özel amaçlar geniş zaman kipiyle çekimli iken; özel amaçların sınıf düzeylerine göre sıralanan amaçları ise mastar halinde kullanılmıştır. Dinleme alanıyla ilgili ayrı bir başlığa yer verilmezken okuma alanındaki sınıf düzeylerine göre verilen özel amaçların içeriğinde dinleme alanına değinilmiştir. Programın amaçlarına bakıldığında öğretmenin rehber olduğu görülüyor. Edebi zevkin oluşumuna ve de şiir sanatına önem verilmiştir. Programda inşat başlığı altında şiire ayrıca değinilmiştir. Sınıf düzeylerine göre verilen hedefler gayet açıklayıcı, somut, içerik ve yöntem ile ilişkilidir. Hedefler yaşama yakınlık ilkesine uygundur.

2009 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının eğitim yaklaşımı daha önceki programlardan farklıdır. Yapılandırıcı yaklaşım ile öğretmenin rehberlik ettiği, öğrencinin öğrenmenin merkezinde yer aldığı bir program olma özelliğine sahiptir. Genel amaçların yanı sıra özel amaçlarda dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu, Atatürkçülük alanlarının kazanımları detaylı bir şekilde yer almıştır. Programda yazım ve noktalama kuralları da sınıf düzeylerine göre kazanımlar halinde verilmiştir. Kazanımlar öğrenci davranışlarına yöneliktir. Daha önceki programlarda görsel okuma ve görsel sunu alanı yok iken bu programda vardır. Yapılandırıcı anlayışın özellikleri programda hissedilmektedir. Aşamalılık, öğrenciye görelik, içerik ile kenetlilik ilkelerine uyumludur. Programda özel hedeflerin kazanımları ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Aynı zamanda kazanımların kazandırılması için yapılacak etkinlikler, kullanılacak yöntemler ve açıklamalar tablolaştırılmıştır. Programda, Atatürkçülük kazanımları konular ile iç içe bir şekilde verilmiştir. Programda kazanımlar ile kazandırılması hedeflenen becerilere açıklayıcı bir şekilde yer verilmiştir.

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan ortaokul Türkçe programlarında hedef ögesi bazı programlarda gaye bazı programlarda amaç ismiyle kullanılmıştır. EK-2'deki Tablo 2'de bu programların hedef sayıları verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi 1340 (1924) lise birinci devre "müfredat" programında hiçbir genel hedef, gaye ya da genel amaç ifadesine yer verilmemiştir. 1930 ortamektep Türkçe programı ile 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programının genel hedef, gaye ya da genel amaç sayısı eşit iken 1949 ortaokul programı Türkçe öğretim programı, 1951 ortaokul Türkçe programı, 1962 ortaokul Türkçe programı, 1970 ortaokul Türkçe programı, 1995 ortaokul Türkçe programlarının da genel hedef, gaye ya da genel amaç sayısı eşittir. Genel hedef, gaye ya da genel amaç sayısının en fazla olduğu program 2006 ortaokul Türkçe öğretim programıdır.

1340 (1924) lise birinci devre "müfredat" programında Türkçe dersinin hedeflerine dair hiçbir başlığa ve de bölüme yer verilmemiştir. Hedef ve hedef davranışı olarak kabul edilebilecek ifadeler kullanılmamıştır.

1930 ortamektep ve 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programlarında genel, tahrir derslerinin ve kıraat derslerinin amaçlarına yer verilmiştir. Genel amaçlarda sözlü ve yazılı ifade ile ilgili amaçlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Programda hedefler öğrenci davranışına yönelik değildir. Öğretmenin kazandıracağı davranışlar olarak verilmiştir fakat sözlü ve yazılı ifade ile ilgili özel amaçlar öğrenci davranışına yönelik olarak yazılmıştır. Genel amaçlarda hedefler; harisi gaye, mesleki gaye ve milli, içtimai, ahlaki gaye olmak üzere üç bölüme ayrılarak verilmiştir. Genel amaçlarda okuma, yazma ve konuşma alanlarına yönelik hedeflere geniş bir şekilde yer verilmiştir. "Tahrir ve kıraat" dersleri dışında Türkçe dersinin diğer ders alanlarıyla ilgili hedefler yoktur. Edebi zevk kazandırmaya önem verilmiştir. Bazı hedefler binişiktir. Programda yer alan hedefler genel olarak bilişsel alanla ilgili olmakla beraber programda duyuşsal alanla ilgili hedeflerde mevcuttur. Not: 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programı**,** 1930 ortamektep Türkçe dersi müfredat programıyla aynıdır. 1930 ortamektep Türkçe dersi müfredat programına yapılan tüm yorumlar bu program için de geçerlidir. Yalnızca tahrir derslerine şu hedef eklenmiş: "Yazacağı kelimeleri yanlışsız yazmayı öğretmek.'' (Temizyürek & Balcı, 2006: 248). Öğretmeni yönlendirici bir ifade olduğu söylenebilir.

1938 ortaokul Türkçe programında genel amaçlar, "tahrir dersleri" ve okuma dersleriyle ilgili özel amaçlar vardır. Genel amaçlarda yazılı ve de okuma ile ilgili

amaçlara madde madde değinilmiştir. Dinleme alanıyla ilgili ayrı başlığa ya da maddelere yer verilmemiştir. Genel amaçlarda kültürel gaye ve milli, "içtimai", ahlaki gaye açıklanmıştır. Bazı hedefler, öğretmenin davranışlarına yönelik iken bazı hedefler doğrudan öğrencinin davranışlarına yönelik olarak mastar halinde yazılmıştır. Daha çok bilişsel alan ile ilgili amaçlar vardır. Kitap okuma zevki kazandırmaya dayalı amaçlarda ise duyuşsal hedefler yer almıştır. Hedefler daha önceki ortaokul Türkçe programına benzer ifadeleri içermektedir.

1949, 1951, 1962 ve 1970 ortaokul Türkçe programında genel amaçların yanı sıra okuma, söz ve yazıyla ifade, dil bilgisi, imla, "inşat", yazı alanlarıyla ilgili de özel hedefler yer almaktadır. Amaçlar öğretmen davranışlarına yöneliktir. Programda bilişsel amaçlar daha fazla olmasına rağmen duyuşsal amaçlarda vardır. Bazı amaçlarda bilişsel alan ile duyuşsal alan amaçları binişik bir şekilde verilmiştir. Bu hem bitişiklik ilkesine hem de her hedef alanının kendi alanıyla ilgili amaçları taşıması gerekir kurallıyla uyumsuzdur. Bir amaç cümlesinde Türk dilini sevdirmek kısmı duyuşsal alan ile ilgiliyken Türk dili devriminin amaçlarını gerçekleştirmek kısmı ise bilişsel alan ile ilgilidir. Programda estetik zevk kazandırmaya vurgu yapılmıştır. Okuma, konuşma, yazma beceri alanlarıyla ilgili amaçlara ver verilmiş iken dinleme alanıyla ilgili amaç yer almamaktadır.

1995 ortaokul Türkçe programı 1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programının 6,7 ve 8. Sınıfını kapsayan bölümü ile aynı hedeflere sahiptir. Genel amaçlar, anlama, anlatım ve dil bilgisi hedefleri aynı olduğu için yapılacak yorumlarda aynıdır. Yazı dersiyle ilgili bu programda 1981 ilköğretim okulları Türkçe programından farklı olarak iki amaç yer almaktadır. Amaçlar öğretmeni yönlendirmeye dönüktür. Bilişsel alana yönelik amaçlardır.

2006 ortaokul Türkçe programında öğrencilerin farklı düşünme yollarını etkili bir şekilde kullanması hedeflenmiştir. Hem Türk hem de dünya kültür ve sanatını anlatan eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerlerin tanınması istenmiştir. Programda hem genel amaçlar yer almış hem de okuma, yazma, dinleme, konuşma dil beceri alanları ve de dil bilgisi ile ilgili kazanımlar sınıf düzeyine göre yer almıştır. Program yapılandırıcı yaklaşım ile yazılmıştır. Kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışlar tamamen öğrenci merkezlidir. Öğretmen sadece rehber rolündedir. Her beceri alanında yer alan amacın alt kazanımları da verilmiştir. Dil bilgisi amaçları bitişiklik ilkesine uygun bir şekilde yazılmıştır. Sınıf seviyelerine göre dil bilgisi kazanımları sıralanmıştır.

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan ilköğretim Türkçe programlarında hedef ögesi bazı programlarda gaye bazı programlarda amaç ismiyle kullanılmıştır. EK-3'teki Tablo 3'te bu programların hedef sayıları verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi en az genel hedef, gaye ya da genel amaç sayısı 1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programına ait iken en fazla genel hedef, gaye ya da genel amaç 2015 ilköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programına aittir. 2017 ilköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programı ile 2018 ilköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programlarının genel hedef, gaye ya da genel amaç sayıları eşittir.

1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programında genel amaçların yanı sıra anlama, anlatım, dil bilgisi, yazı alanlarının da özel amaçları vardır. Atatürkçülük ile ilgili hedeflere ilk kez bu programda yer verilmiştir. Daha önceki programlar ilköğretim beşinci sınıfa kadar iken 1981 programı ilköğretim sekizinci sınıfa kadar tüm sınıfları kapsamaktadır. Her bir alan sınıf düzeylerine göre alt başlıklara ayrılmıştır. Anlama başlığı dinleme ve okuma alanıyla ilgili hedefleri içerirken, anlatım başlığı da konuşma ve yazma alanıyla ilgili hedefleri içermektedir. Hedefler ya geniş zaman kipiyle çekimlenmiş ya mastar halinde ya da yeterlilik birleşik fiili kullanılmıştır. Özel hedefler aşamalılık ilkesine göre yazılmıştır. İlk defa bu programda genel hedeflerde düşünme yollarına değinilerek Türkçe dersi ile ilişkilendirilmiştir. Programın genel hedeflerinde ilk kez dünya kültürüne vurgu yapılmıştır. Böylelikle yakından uzağa ilkesine uygun bir hedef cümlesine yer verilmiştir. Program somut hedefler barındırmaktadır. Aynı zamanda günlük hayat ile ilişkilendirilmiştir. Sınıf seviyesi dikkate alınarak oluşturulmuştur. Programda edebi zevk edinmeye vurgu yapılmıştır. Hedefler açıklayıcı olduğundan dolayı öğretmenin öğrenciyi nasıl yönlendireceği gayet net bir şekilde verilmiştir. Bazı hedef ifadeleri binişiktir. Programda bilişsel alan çoğunlukta olmakla beraber duyuşsal alanla ilgili hedefler de yer almıştır. Hedefler içerik ile kenetlidir. Özellikle de dil bilgisi ve Atatürk başlığı altında yer alan hedeflerin hangi içerikle ilgili olduğu belirtilmiştir. 6.-8. sınıflar için: Programda genel amaçların yanı sıra özel amaçlar da yer almaktadır. Anlama, anlatım, dil bilgisi ve yazı alanlarıyla ilgili özel amaçlara yer verilmiştir. Anlama ve anlatım beceri alanları sınıf düzeylerine göre alt başlıklar halinde öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışları içermektedir. Dilbilgisi ile ilgili de hem genel amaçlara hem de sınıf düzeyine göre kazandırılacak özel amaçlara yer verilmiştir. Atatürkçülük ile ilgili amaçlar sınıf düzeylerine göre özel amaçlarda yer almakla beraber, hedef cümlesi özelliği

göstermemektedir. Daha çok konu listesi olarak verilmiştir. Programdaki genel amaçlar öğretmen davranışlarına yöneliktir. Özel amaçlarda ise yeterlilik kipi kullanmıştır ve hedefler öğrenci davranışlarına yöneliktir. Bazı hedef cümleleri binişiktir. Hedefler daha çok bilişsel alan ile ilgilidir. Özellikle de dil bilgisi ile ilgili amaçlar sınıf düzeylerine göre bitişiklik ilkesine uygun olarak verilmiştir. Yazı dersinin hem ilkokul hem de ortaokulda genel amaçları verilmiştir.

2015 ilköğretim Türkçe programında öğrencilerin edebi zevklerinin oluşması hedeflenmiştir. Kitle iletişim araçlarının doğru bir şekilde kullanılması istenmiştir. Hem Türk hem de dünya kültür ve sanatını anlatan eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerlerin tanınması istenmiştir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel yönlerinin de geliştirilmesi hedeflenmiş. Öğrencilerde edebi zevkin oluşturulması amaçlanmış. Değerler eğitimine değinilmiş. Öğrencilerin çoklu medya ortamlarındaki kaynakları doğru okuyup, analiz edebilmesi hedeflenmiş. Programda hem genel amaçlar hem de sözlü iletişim, okuma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili özel amaçlar vardır. Program 1.,2.,3, 4.,5., 6., 7. ve 8.sınıfı kapsamıştır. Sözlü iletişim başlığı konuşma ve dinleme beceri alanlarının kazanımlarını içermektedir. Dil bilgisi ayrı bir başlık olarak verilmemiştir. Dil bilgisinin sezdirme yoluyla kazandırılması amaçlanmıştır. Bunun içinde diğer öğrenme alanlarıyla kaynaşık bir şekilde verilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımdan dolayı hedefler öğrenciye yöneliktir. Yapılandırıcı yaklaşımın hakimiyeti programda bariz bir şekilde görülmektedir. Kazanımlar azaltılıp, sadeleştirilmiş. Hedefler hedef yazma ilkelerine uygun bir şekilde yazılmıştır. Bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal alanla ilgili kazanımlara da yer verilmiştir. Fakat bilişsel alanla ilgili kazanımlar çok daha fazladır.

2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında (1-8) Türkçe dilini kullanmada gerekli özen ve önemin gösterilmesine dikkat edilmesinden bahsedilmiştir. Zihinsel becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiş. Öğrencilerin edebi zevklerinin oluşması hedeflenmiştir. Kitle iletişim araçlarının doğru bir şekilde kullanılması istenmiştir. Hem Türk hem de dünya kültür ve sanatını anlatan eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerlerin tanınması istenmiştir. Değerler eğitimine değinilmiş. Öğrencilerin çoklu medya ortamlarındaki kaynakları doğru okuyup, analiz edebilmesi hedeflenmiş. Programda hem genel amaçlar hem de dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili özel amaçlara yer verilmiştir. Dil bilgisi ile ilgili bir başlığa yer verilmemiş. Programda yapılandırıcı yaklaşımın etkileri görülmektedir. Kazanımlar hedef yazma ilkelerine uygun

bir şekilde yazılmıştır. Hedefler öğrenci davranışlarına yöneliktir. Hedefler daha çok bilişsel alan ile ilgilidir. Sınırları çizilmiş ve somut hedeflere yer verilmiş. Hedefler kısa ve tek bir bilgiye, beceriye ve davranışa yöneliktir. Kazanımların altına kısa açıklamalar ya da örneklendirmeler yazılmıştır.

1926 ve 1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programlarının hedef ögesi birebir aynıdır. EK-4'teki Tablo 4'te programda geçen genel hedefler maddeler halinde verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi genel hedefler öğretmenin davranışlarını yönlendirmeye yöneliktir. 1.ve 2. maddelere bakıldığı zaman dinleme, yazma ve konuşma beceri alanlarına tek maddede değinildiğini görmekteyiz. İstanbul ağzının kullanılmasına dikkat edilmesi ile tüm öğrencilerin Türkçeyi bölgesel farklılıklardan ve yöresel ağızlardan etkilenmeden konuşması hedeflenmiş ve öğrencilerde küçük yaşta edebi zevk oluşturulmasına dikkat çekilmiştir.

1936 ilkokul Türkçe programında altı tane genel hedef bulunmaktadır. EK-5'teki Tablo 5'te programda geçen genel hedefler maddeler halinde verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi genel hedefler öğretmen davranışlarına yöneliktir. 2. ve 3. maddelerde dinleme, konuşma ve yazma beceri alanlarına tek maddede dikkat çekilmiş. 4. maddede öğrencilerin seviyelerinin göz önünde tutulması şartıyla okuma beceri alanıyla edebi zevklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 5. maddede bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesinin uygulanmasıyla öğrencinin kelime hazinesinin zenginleştirilmesi hedeflenmiş. 6. maddede ise dil bilgisinin sezdirme yöntemiyle verilmesi istenmiştir.

1948 ilkokul Türkçe programında altı tane genel hedef bulunmaktadır. EK-6'daki Tablo 6'da programda geçen genel hedefler maddeler halinde verilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi genel hedefler öğretmen davranışlarına yöneliktir. 1. ve 2. maddelerde dinleme, konuşma ve yazma beceri alanına tek maddede dikkat çekilmiştir. 3. maddede öğrencilerin seviyelerinin göz önünde tutulması şartıyla okuma beceri alanıyla edebi zevklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 4. maddede bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesinin uygulanmasıyla öğrencinin kelime hazinesinin zenginleştirilmesi hedeflenmiş. 5. maddede dil bilgisinin sezdirme yöntemiyle verilmesi istenmiştir. Programdaki genel hedefler ile 1936 ilkokul Türkçe programının genel hedefleri arasında maddelerin sıralanışı farklı olsa bile aynı sayıya ve hemen hemen aynı içeriğe sahiptirler. Programda genel

amaçlarla beraber okuma, söz ve yazı ile ifade, imlâ, dil bilgisi alanlarıyla ilgili özel amaçlar yer almaktadır. Özel amaçlarda okuma, söz ve yazı ile ifade alanlarının hedefleri sınıf düzeylerine göre tekrar başlıklar halinde ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

1968 ilkokul Türkçe programında altı tane genel hedef bulunmaktadır. EK-7'deki Tablo 7'de programda geçen genel hedefler maddeler halinde verilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi genel hedefler öğrenci davranışlarına yönelik yazılmıştır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma beceri alanlarına değinilmiştir. Dil bilgisinin sezdirme yöntemi ile öğretilmesinden bahsedilmiştir.

2009 ilköğretim Türkçe programında on üç tane genel hedef bulunmaktadır. EK-8'deki Tablo 8'de programda geçen genel hedefler maddeler halinde verilmiştir.

Tablo 8'de görüldüğü gibi genel hedefler öğretmen davranışlarına yöneliktir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine değinilmiştir. Öğrencinin sosyal ve kültürel yönlerinin de geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencinin temel ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesine dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin bilgi teknolojilerini ve kitle iletişim araçlarının doğru kullanımını ve analizini yapabilmesini sağlamak da hedeflenmiştir. Türkçe diline karşı duyarlı ve aynı zamanda edebi zevke sahip öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

1930 ortamektep Türkçe programı ve 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programlarının genel hedefleri aynıdır. İki programda da iki adet genel hedef ifadesine yer verilmiş. EK-9'daki Tablo 9'da hedefler maddeler halinde verilmiştir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi genel hedef ifadeleri öğretmen davranışlarına yöneliktir. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma beceri alanlarına değinilmiştir. Edebi zevkin geliştirilmesi önemsenmiştir.

1938 ortaokul Türkçe programıyla ilgili programda üç tane genel hedefe yer verilmiştir. EK-10'daki Tablo 10'da genel hedefler maddeler halinde verilmiştir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi genel hedef ifadeleri öğretmen davranışlarına yöneliktir. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma beceri alanlarına değinilmiştir. Edebi zevkin geliştirilmesi önemsenmiştir.

1949, 1951, 1962 ve 1970 ortaokul Türkçe programlarının genel hedefleri aynıdır. Programlarda sekiz adet genel hedefe yer verilmiştir. Genel hedefler EK-11'deki Tablo 11'de maddeler halinde sunulmuştur.

Tablo 11'de görüldüğü gibi genel hedef ifadeleri öğretmen davranışlarına yöneliktir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma beceri alanlarına değinilmiştir. Dil bilgisi kurallarının sezdirme yöntemiyle öğretilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak edebi zevklerinin oluşturulmasından bahsedilmiştir.

2006 ortaokul Türkçe programında on bir tane genel hedef ifadesine yer verilmiştir. Genel hedefler EK-12'deki Tablo 12'de maddeler halinde sunulmuştur.

Tablo 12'de görüldüğü gibi genel hedef ifadeleri öğrencinin davranışlarına yöneliktir. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma beceri alanlarına değinilmiştir. Değerler eğitimiyle ilgili kavramlardan bahsedilmiştir. Türk dilini kullanmada gerekli özen ve önemin gösterilmesine dikkat edilmesinden bahsedilmiştir. Zihinsel becerilerin geliştirilmesine değinilmiştir. Öğrencilerin edebi zevklerinin oluşması hedeflenmiştir. Kitle iletişim araçlarının doğru bir şekilde kullanılması istenmiştir.

1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programında sekiz adet genel hedef ifadesine yer verilmiştir. Genel hedefler EK-13'teki Tablo 13'te maddeler halinde sunulmuştur.

Tablo 13'te görüldüğü gibi genel hedef ifadeleri öğretmen davranışlarına yöneliktir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma beceri alanlarına değinilmiştir. Öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak edebi zevklerinin oluşturulmasından bahsedilmiştir. Türkçe dersi aracılığıyla milli duyguların güçlendirilmesi istenmiştir. Öğrencilerle yapılacak çeşitli aktiviteler ile kelime hazinelerinin zenginleşmesini sağlamak hedeflenmiştir. Farklı düşünme yollarının dil aracılığıyla kazandırılması hedeflenmiş.

2015 ilköğretim Türkçe programında on üç adet genel hedef ifadesi yer almaktadır. Genel hedefler EK-14'teki Tablo 14'te maddeler halinde sunulmuştur.

Tablo 14'te görüldüğü gibi genel hedef ifadeleri öğretmenin davranışlarına yöneliktir. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma beceri alanlarına değinilmiştir. Türk dilini kullanmada gerekli özen ve önemin gösterilmesine dikkat edilmesinden bahsedilmiştir. Temel becerilerin geliştirilmesine değinilmiştir.

2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının genel hedefleri aynıdır. Türkçe öğretim programlarında on adet genel hedef ifadesi yer almaktadır. Genel hedefler EK-15'teki Tablo 15'te maddeler halinde sunulmuştur.

Tablo 15'te görüldüğü gibi genel hedef ifadeleri öğretmen davranışlarına yöneliktir. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma beceri alanlarına değinilmiştir. Türk dilini kullanmada gerekli özen ve önemin gösterilmesine dikkat edilmesinden bahsedilmiştir. Temel becerilerin geliştirilmesine değinilmiştir.

4.2. İçerik İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 2009 yıllarında oluşturulan ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programları; 1924, 1930, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1995, 2006 yıllarına ait ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimi programları ve 1981, 2015, 2017, 2018 yıllarına ait birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programlarında yer alan içerik ögesine dair bulgular tablolar halinde verilmiştir.

1340 (1924) ilk mektep Türkçe "müfredat" programında içerik başlığına yer verilmemiştir. İçerikle ilgili programda yer alan ifadeler EK-16'daki Tablo 16'da başlıklara ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 16'da görüldüğü gibi programda "sarf" (dil bilgisi) alanı dışında hiçbir içerik ögesine yer verilmemiştir. "Sarf" (dil bilgisi) dersleri sınıf düzeylerine göre yazılmıştır. Türkçe dersinin diğer alanlarıyla alakalı içeriğin sınırlarının çizilmemesi öğrenciye ne öğretilecek sorusunu yanıtsız bırakmıştır.

Türkçe dersi bir beceri dersidir fakat hedefin gerçekleşmesi için konuların belirlenmiş olması gerekir. Program içerik ögesi açısında çok eksik ve soyuttur. Programda Türkçe dersinin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine dair hiçbir içerik ögesinin olmayışı programın diğer ögeleri arasındaki ilişkiyi de olumsuz etkilemektedir.

1926 ve 1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programlarının içerik ögeleri aynıdır. Türkçe öğretim programlarında içerik ögesiyle ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Türkçe öğretim programlarında bulunan içerik ifadeleri EK-17'deki Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17'de görüldüğü gibi programda "şifahi" (sözlü) ve "kavaid" (kurallar) dersleriyle ilgili konular vardır. "Şifahi" derslerde, içerik konuşma beceri alanıyla ilgilidir. "Şifahi" derslerde dinleme beceri alanıyla ilgili konulardan bahsedilmemiştir. "Şifahi" derslerle ilgili içerik, konu sıralamasından ziyade hangi becerilerin kazanılacağına dair kuralların açıklanması şeklindedir.

Masal aracılığıyla öğrencinin sözlü anlatımını geliştirmek amaçlanmıştır. Böylelikle metin türlerinden masalın etik kuralları kazandırmada etkili bir şekilde kullanılması amaçlanmıştır. Disiplinler arası yaklaşım vurgulanmıştır. Aynı zamanda şifahi dersinde kazanılması hedeflenen kazanımların kazanılması için Türkçe dersinin diğer alanlarıyla olan bağlantısına da değinilmiş. Programda okuma, yazma, dinleme beceri alanlarıyla ilgili doğrudan hiçbir içeriğe yer verilmemiştir. Dil bilgisi içeriği aşamalılık ilkesine göre ve sınıf düzeyine göre yer almıştır.

Not: 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı ile 1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programının içerik ögeleri aynıdır. 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı içerik ögesine dair yapılan yorumların hepsi bu program için de geçerlidir. Sadece 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında "kavaid" başlığı yerine 1930 programında "gramer" başlığı kullanılmıştır.

1936 ilkokul Türkçe programında içerik ögesiyle ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. EK-18'deki Tablo 18'de programda geçen içerik ifadeler başlıklar halinde verilmiştir.

Tablo 18'de görüldüğü gibi konuşma ve yazma beceri alanıyla ilgili konulara yer verilmiştir. Okuma ve dinleme beceri alanları ihmal edilmiştir.

Konular hedef ögesiyle, direktifler ve açıklamaların içerisine sindirilmiş şekilde verilmiştir. Okuma ve dinleme ile ilgili içeriğe yer verilmemiştir. Konuşma beceri alanıyla ilgili başlıkta doğrudan içeriğe yer verilmemiştir. Fakat verilen konuşma hedef ifadelerinden dolaylı olarak içerik ögesiyle ilgili çıkarımlar yapılabilir. Okulda, öğrencilerin söz söylemeye sevk edecek faaliyet türleri verilmiştir. Yazı ile ifade başlığı altında en son sayfada ilk ve ikinci devrede verilecek konular sıralanmıştır. Dil bilgisi, yazım ve noktalama, metin türleriyle ilgili hiçbir içeriğe rastlanmamıştır.

1948 ilkokul Türkçe programında içerik ögesiyle ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Türkçe öğretim programında yer alan konular EK-19'daki Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19'da görüldüğü gibi yazma beceri alanı ve dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Dil bilgisi konuları sınıf seviyelerine göre verilmiştir. Okuma, dinleme ve konuşma beceri alanları ihmal edilmiştir.

Programda Türkçe dersinin okuma, dinleme ve konuşma dil beceri alanlarıyla ilgili konulara verilmemiştir. Yazı ile ifade başlığında yapılan açıklamalarda yedinci maddede verilen tahrir çeşitleri yazı dersinin konularıyla dolaylı bir şekilde bağlantılıdır. Dil bilgisi ve imla başlığı altında sınıf seviyelerine göre açıklamalı bir şekilde konular verilmiştir. Dil bilgisi konuları öğrenci hazır bulunuşluğu dikkate alınarak ve de aşamalılık ilkesine göre verilmiştir. Metin türlerine yer verilmemiştir.

1968 ilkokul Türkçe programı içerik ögesi ile ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Türkçe öğretim programında yer alan konular EK-20'deki Tablo 20'de başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 20'de görüldüğü gibi konuşma, yazma ve dil bilgisi ile ilgili konularına yer verilmiştir. Konuşma ve yazma beceri alanlarının konuları sınıf seviyesine göre yer almaz iken dil bilgisi konuları sınıf seviyesine göre düzenlenerek programda yer almıştır. Okuma ve dinleme beceri alanları ihmal edilmiştir.

Programda Türkçe dersinin dil beceri alanlarıyla ilgili konu başlıklarına yer verilmemiştir. Konular belirsiz olmakla beraber zaman zaman yapılacak çalışmalar ve de kazanılacak hedef davranışlar ile iç içe bir şekilde verilmiştir. Sözlü anlatım ve yazı başlıklarında sıralanan çalışmalarda bunun örneklerini görmekteyiz. Sözlü anlatımda konuşma ile ilgili konulara dolaylı olarak yer verilmiştir. Sosyal yaşama dönük konulardan bahsedilerek yaşama yakınlık ilkesine uyulmuştur. Öğrencinin hayal dünyasını geliştirmeye, bilgiyi ezberlemeyip yeniden yapılandırmasına yardımcı olacak konular vardır. Yazı başlığı altında da yazma becerisiyle ilgili konular vardır. Öğrencinin yaratıcılığını artıracak konuya değinilmiştir. Günlük hayatta kullanabileceği konulardan bahsedilmiştir. Dinleme ve okuma beceri alanlarıyla ilişkili konular yoktur. Programda belirtke tablosu, ünite analizi ve de zaman çizelgesine yer verilmemiştir. Türkçe dil beceri alanlarıyla ilgili, sınıf düzeylerine göre verilecek olan konulara rastlanılmamıştır. Dil bilgisi konularına sınıf düzeylerine göre yer verilmiştir. Birinci ve ikinci sınıf konuları

hedef davranışları ve yapılacak çalışmalar içerisine sindirilerek verilmiştir. Konularla ilgili açıklamalar yapılmış. Konuların anlaşılması adına verilen konu örneklendirilmiş. Konular sarmal programlama yaklaşımı ile verilmiştir. Beşinci sınıf dil bilgisi bölümünde konuların ardışık bir şekilde işlenmesine dair açıklamaya yer verilmiştir.

2009 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında içerik ögesi ile ilgili bir bölüme yer verilmiştir. Konular temalara ayrılarak verilmiştir. Türkçe öğretim programında yer alan temalar EK-21'deki Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21'de görüldüğü gibi içerikler temalandırılmıştır. Her temanın içerisinde tema ile bağlantılı içerik örnekleri sıralanmıştır. Değerler eğitimi ile ilgili temaya yer verilmiştir. Programda hem zorunlu temalara hem de seçmeli temalara yer verilmiştir.

Programda değişen eğitim anlayışının etkisi açık bir şekilde görülmektedir. Daha önceki programlardan farklı olarak tema kavramına bu programda yer verilmiştir. Her sınıf düzeyine göre bir zorunlu tema ve seçmeli temalar vardır. Temaların alt temalarına göre metinlerin konusu belirlenmiş. Hem okuma hem dinleme metinleriyle öğrencinin anlama becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiş. Programda dört temel becerisi (dinleme, okuma, konuşma, yazma), dil bilgisi ve Atatürkçülük ile ilgili konular mevcuttur. Türkçe dil beceri alanlarıyla ve dil bilgisiyle ilgili konular temalardaki metinler aracılığıyla işlenmiştir. Böylelikle öğrencinin okuyarak, dinleyerek, yazarak, konuşarak konularla ilgili çıkarımlarda bulunması ve dil bilgisi konularını sezerek öğrenmesi amaçlanmıştır.

1340 (1924) lise birinci devre Türkçe "müfredat" programında içerik ögesi ile ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Türkçe öğretim programında yer alan konular EK-22'deki Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22'de görüldüğü gibi programda "sarf ve nahiv" (dil bilgisi) ile "kitabet" (yazma) alakalı içeriklere yer verilmiştir. Türkçe dil bilgisinin yanı sıra Arapça dil bilgisi konuları da yer almaktadır. Konular sınıf seviyelerine göre verilmiştir.

Programda Türkçe beceri alanlarına ait içerik ögesine ait herhangi bir bölüm verilmemiştir. Dil bilgisi konuları sınıf düzeylerine göre verilmiştir. Türkçe dersi bir bilgi dersi değil beceri dersidir. Dil bilgisi konularının uygulanmasının parantez içinde belirtilmesi Türkçe dersinin beceri dersi olduğunu vurgulamıştır. Dil bilgisiyle konuşma ve yazma beceri alanları arasında bağlantı kurulmuştur.

1930 ve 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe dersi "müfredat" programlarının içerik ögesi aynıdır. Türkçe öğretim programlarında yer alan konular EK-23'teki Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23'te görüldüğü gibi "gramer ve tahrir" konularına yer verilmiştir sınıf seviyelerine göre konular ayrılmıştır. Okuma, dinleme, konuşma beceri alanları ihmal edilmiştir.

Programda Tahrir derslerine ait mevzular başlık olarak yer almıştır. Programda ders saatleri sınıf düzeylerine ve ders bölümlerine göre verilmiştir. "Gramer" derslerinin konuları da programda vardır. Programda okuma, konuşma, dinleme beceri alanlarına, yazım ve noktalama, metin türlerine dair konulara yer verilmemiştir. "Gramer" dersinin ilk iki yıl için verilen konuları çok yüzeysel verilmiştir. "Gramer" derslerinde uygulamaların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Böylelikle Türkçe dersinin bir bilgi dersi değil beceri dersi olduğu vurgulanmıştır. "Tahrir" mevzuları öğrencinin günlük yaşamla ilişkilendirebileceği, bizzat sosyal çevresinde uygulayabileceği konuları içermiş. Diğer derslerle bağlantı kurulmuş. "Tahrir" mevzularında konuşma becerisiyle ilgili konular da yer almıştır. Öğrencinin hayal dünyasını geliştirmeye yönelik sınırları belirtilmemiş bir şekilde konuya yer verilmiştir. Programda Türkçe dersinin bütün alanlarıyla ilgili konular yer almadığı için eksiklik vardır. Not: 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe "müfredat" programında yer alan "tahrir" mevzuları 1930 ortamektep Türkçe programıyla aynıdır. Sadece üçüncü sınıf konularına bir madde daha eklenmiş. 1930 ortamektep Türkçe programında tahrir dersleriyle ilgili yapılan tüm yorumlar bu program için de geçerlidir. "Gramer" dersleriyle ilgili birinci ve ikinci sınıf konularına yer verilmiştir. Dil bilgisi konuları aşamalılık ilkesine uygundur. Türkçe dersinin diğer beceri alanlarıyla, metin türleriyle, yazım ve noktalamayla ilgili konulara yer verilmemiştir. Konu bakımından program eksiklikler barındırmaktadır.

1938 ortaokul Türkçe öğretim programında içerik ögesi ile ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Türkçe öğretim yer alan konular EK-24'teki Tablo 24'te alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 24'te görüldüğü gibi sadece "tahrir" (yazma) dersleriyle ilgili konulara yer verilmiştir. Sınıf düzeylerine göre tahrir derslerinin konuları sıralanmıştır. Okuma, dinleme ve konuşma beceri alanları ile dilbilgisi ihmal edilmiştir.

Gündemi yakından takip etmeye yönelik yazma etkinliği vardır. Bu ve buna benzer konular Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğunu ve günlük hayatta bu becerilerin aktif bir

şekilde kullanılabildiğini göstermektedir. Programda yer alan mevzulardan bazıları daha önceki programlarda yer alan mevzular ile ya benzerdir ya da aynıdır. Dinleme, okuma, konuşma beceri alanlarıyla, metin türlerine, dil bilgisi konularına yer verilmemiştir.

1949, 1951, 1962 ve 1970 ortaokul Türkçe öğretim programlarının içerik ögesi aynıdır. Türkçe öğretim programlarında içerik ögesiyle ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Konular EK-25'teki Tablo 25'te alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo 25'te görüldüğü gibi programda konular beceri alanlarına göre başlıklandırılarak verilmemiş. Doğrudan doğruya gözlemle elde edilen konular ve iç gözlemle "düşünme yoluyla'' elde edilen konular olarak başlıklar halinde verilmiştir. Doğrudan doğruya gözlemle elde edilen konular ve iç gözlemle elde edilen gözlem konular sınıf düzeylerine göre verilmiştir. Dil bilgisi ve imla konularına yer verilmiş. Dil bilgisi ve imla derslerinin konuları sınıf düzeylerine göre sınıflandırılmamış.

Daha önceki ortaokul programlarıyla kıyaslandığında bu programın daha detaylı olduğu görülüyor. Dinleme beceri alanı bu programda da ihmal edilmiştir. İç gözlemle elde edilen konularda duyuşsal alanla ilgili konulara yer verilmiş. Programda kültürel ögelere dair konudan da bahsedilmiştir. Günlük ve sosyal hayatta uygulanabilir konular içermektedir. Dil bilgisi ve imla derslerinin konuları sarmal program yaklaşımına uygun bir şekilde verilmemiş. Sınıf düzeylerine göre aşamalı bir şekilde maddelenmemiş. Hatta birbiriyle bağlantısı olmayan konular sıralanmış. Program eksikliklere rağmen daha önceki programlara oranla içerik ögesi bakımından daha iyi özelliklere sahiptir.

1995 ortaokul Türkçe öğretim programında içerik ögesiyle ilgili bir bölüme yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında yer alan konular başlıklar halinde EK-26'daki Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26'da görüldüğü gibi dinleme, konuşma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili konulara, dil bilgisi konularına ve sınıf seviyelerine göre de Atatürkçülük konularına yer verilmiştir. Okuma beceri alanı ihmal edilmiştir.

1995 ortaokul Türkçe öğretim programı Atatürkçülük konuları dışında tamamen 1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programı ile aynıdır. 1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programı için yapılan bütün yorumlar bu program için de geçerlidir. Programda verilen Atatürkçülük konularının metinlerle verilmesi ve bu konuyla alakalı

özdeyişlere dikkat çekilmesi gerektiğine dair açıklama yer almaktadır. Sınıf düzeylerine göre Atatürkçülük konuları verilmiştir.

2006 ortaokul Türkçe öğretim programında içerik ögesiyle ilgili bir bölüme yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında yer alan ana ve alt temalar EK-27'deki Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27'de görüldüğü gibi konular temalandırılmıştır. Temalarda konularına göre alt temalar olarak gruplandırılmıştır.

Programda değişen eğitim anlayışının etkisi açık bir şekilde görülmektedir. Daha önceki programlardan farklı olarak tema kavramına bu programda yer verilmiştir. Her sınıf düzeyine göre bir zorunlu tema ve seçmeli temalar vardır. Temaların alt temalarına göre metinlerin konusu belirlenmiş. Programda dört temel becerisi (dinleme, okuma, konuşma, yazma), dil bilgisi ve Atatürkçülük ile ilgili konular mevcuttur. Sınıf düzeylerine göre metin türleri listelenmiş. Böylelikle öğrencilerin seviyelerine, gelişim dönemlerine uygun metin türlerinin seçimi sağlanmış. Hem okuma hem dinleme metinleriyle öğrencinin anlama becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programında içerik ögesiyle ilgili bir bölüme yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında yer alan konular sınıf seviyelerine göre başlıklar halinde EK-28'deki Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28'de görüldüğü gibi dinleme, okuma, yazma ve konuşma beceri alanları ile ilgili konular ve dil bilgisi konuları sınıf seviyesine göre verilmiştir.

1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim program önceki programlardan farklı olarak ilk ve ortaokulu beraber kapsayacak şekilde sekiz yıllık süreci içermektedir. Tüm beceri alanlarının konuları hedef davranışlarla iç içe bir şekilde programda yer almıştır. Konular, günlük yaşamdan ve edebi zevki geliştirecek metin türlerinden sıklıkla bahsetmiş. Atatürkçülük konuları da hedef davranışlarda anlama becerisi başlığı altında alt başlıklar halinde yer almıştır. Atatürkçülük konuları detaylı olarak programda yer almaktadır. Atatürkçülük konuları ile öğrencinin dikkati temel toplumsal değerlere çekilmiştir. Konular aşamalı bir şekilde sınıflandırılmıştır. Özellikle dil bilgisinde öğrencinin hazır bulunuşluğuna dikkat edilmiştir. Programda metin türleri ve edebiyat sevgisinin edinilmesine ayrıca önem gösterilmiştir. Daha önceki programlarda dinleme beceri alanıyla ilgili başlığa yer verilmezken bu programda dinleme becerisi ön plandadır. Atatürkçülük

ile ilgili birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar konular birkaç başlık halinde verilmiştir. İçerik ögesi hedef ifadelerine sindirilmiş durumda verilmiştir. El yazısı dersiyle ilgili ders konuları başlığı altında işlenecek konular açıklamalı bir şekilde anlatılmıştır. Sınıf düzeylerine göre verilen özel hedeflere bakılınca konu çeşitliliğinin fazla olduğu söylenebilir.

2015 ilköğretim Türkçe öğretim programında içerik ögesiyle ilgili bir bölüme yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında yer alan konular EK-29'daki Tablo 29'da temalar ve konu örnekleri başlıkları halinde sunulmuştur.

Tablo 29'da görüldüğü gibi konular temalandırılmıştır. Temalarda konu örnekleri olarak alt gruplara ayrılmıştır.

Programda yapılandırıcı yaklaşım hâkimdir. Öğrenciye öğretilecek konular planlanmıştır. Programda tema ve alt temalar yer almaktadır. Metin türleri sınıf düzeyine ve kategorilerine göre tablolaştırılmıştır. Öğrencilerin gelişim dönemleri metin seçiminde etkili olmuştur. Atatürkçülük ile ilgili konulara yer verilmiştir. Programda yer alan kazanımlar içerik ile ilişkilidir. Değerler konusuna bu programda daha fazla özen gösterilmiş. Temalar ile ilgili açıklamalarda bulunulmuş. Dil bilgisi konuları ayrı bir başlık altında verilmemiştir. Türkçenin dil beceri alanlarının özel amaçlarında, dil bilgisi konuları sezdirme yoluyla öğrenciye kazandırılmaya çalışılmış.

2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının içerik ögeleri aynıdır. Türkçe öğretim programlarında yer alan temalar ve konu örnekleri EK-30'daki Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30'da görüldüğü gibi konular temalara ayrılmıştır. Temalarda konu örnekleri olarak alt başlıklara ayrılmıştır.

Sınıf düzeyine göre zorunlu ve seçmeli temalar vardır. Metin türleri sınıf düzeyine ve kategorilerine göre tablolaştırılmıştır. Öğrencilerin gelişim dönemleri metin seçiminde etkili olmuştur. Atatürkçülük ile ilgili konulara yer verilmiştir. Programda yer alan kazanımlar içerik ile ilişkilidir. Değerler konusuna bu programda daha fazla özen gösterilmiş. Temalar ile ilgili açıklamalarda bulunulmuş. Dil bilgisi konuları ayrı bir başlık altında verilmemiştir. Türkçenin dil beceri alanlarının özel amaçlarında, dil bilgisi konuları sezdirme yoluyla öğrenciye kazandırılmaya çalışılmış. İçerik ögesiyle ilgili çok açıklayıcı bir programlar oldukları söylenebilir.

4.3. Eğitim Durumları İle İlgili Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 2009 yıllarında oluşturulan ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programları; 1924, 1930, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1995, 2006 yıllarına ait ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programları ve 1981, 2015, 2017, 2018 yıllarına ait birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programlarında yer alan eğitim durumlarıyla ilgili tablolara ve bulgulara yer verilmiştir.

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan ilkokul Türkçe öğretim programlarına bakıldığında yöntem ve teknikler başlığına 2009 Türkçe öğretim programından önce yer verilmediği görülmektedir. Türkçe öğretim programlarında doğrudan yer alan ve doğrudan verilmemiş fakat çıkarımlardan elde edilmiş öğretim yöntem ve teknikler EK-31'deki Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31'de görüldüğü gibi en az öğretim yöntem ve teknik çeşitliliğine ve sayısına sahip olan program 1340 (1924) ilk mektep Türkçe müfredat programıdır. En fazla öğretim yöntem ve tekniğine sahip program ise 2009 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programıdır. Öğretim programlarında en fazla bahsedilen ilk üç yöntem sırasıyla anlatma, tartışma ve örnek olay incelemesidir. 1948 ilkokul Türkçe programı ile 1968 ilkokul Türkçe programlarında aynı öğretim yöntemleri kullanılmıştır. 1340 (1924) ilk mektep Türkçe müfredat programı, 1926 ilk mektep Türkçe müfredat programı ve 1930 ilk mektep Türkçe müfredat programlarında hiçbir öğretim tekniği yer almamıştır.

1340 (1924) İlk mektep Türkçe "müfredat" programı eğitim durumlarıyla ilgili hiçbir başlığa ve de bölüme rastlanılmamıştır. Öğretmenin kolaydan zora ilkesine uyması belirtilmiş. Okuma ve yazma beceri alanlarının eş zamanlı öğretilmesi hedeflenmiştir. Öğrencinin anlamlandıramayacağı hiçbir bilgiye yer verilmemesine önem verilmiş. Her dersin her öğrenciye tam, eksiksiz öğretilmesi ve tekrar yapılmasına dikkat edilmiş. Yazılı materyallerden yararlanılması tavsiye edilmiştir. Okuduğunu özetleme ve ezber yapma alıştırmalarının yapılması gerektiğine değinilmiş. Küçük adımlar ile ilerleme kaydetme hedeflenmiş. Programda öğretmenin kullanacağı yöntem, teknik ve stratejilere doğrudan yer verilmemiştir. Ancak sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve anlatma yöntemi programın genelinde kendini hissettirmektedir.

1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında eğitim durumlarıyla ilgili ayrı bir başlık yoktur. Programın genelinde sunuş stratejisinin izleri görülmektedir. Yöntem olarak da anlatma yöntemi ağırlıktadır. Öğrencilerin güzel ve düzgün konuşabilmeleri için konuşma alıştırmaları yapılması gerektiği belirtilmiştir. Konuşma dersinde çocuğun örnek olay yöntemi kullanmasına değinilmiş. Elifbanın öğretiminde kullanılacak usuller açıklanmıştır. Elifba derslerinde öğrencilerin tahtada alıştırmalar yapmalarına dikkat çekilmiştir. Elifba dersi için hece levhalarının hazırlanacağına değinilmiş. Tekrara, ezbere ve karşılıklı okuma çalışmalarına yer verilmiştir. Ezber yaparken uzun metinlerin parçalara bölünerek ezberlettirilmesi gerektiği söylenmiş. Sessiz okumanın yaptırılmasından bahsedilmiş. Sözlükten kelime bulma alışkanlığının kazandırılmasına değinilmiş. Okutulacak metinlerin kitapta yer alış sırasına göre takibine gerek olmadığına ve de metinlerin işlenişinde diğer derslerle paralel bir şekilde okunabileceğine değinilmiş. Ezber ve inşat derslerinde okutulacak metinlerin çocukların his dünyasına hitap etmesine dikkat çekilmiştir. Çocuklara ezberlettirilecek olan metinlerin kısa ve basit olması gerektiği belirtilmiş. Karşılıklı şiir okuma alıştırmaları yapılmış. Yazı derslerinde öğrencilerin özgür bir şekilde çalışmasına izin verilmelidir görüşü ifade edilmiş. İmla derslerinin kopya ile öğretilmesi gerektiği belirtilmiş. İmla dersinde gösterip yaptırma yöntemi ile öğretilmesi gerektiği belirtilmiş. Okuma ve yazma beceri alanlarının eş zamanlı yürütülmesi istenmiş. "Kavaid" derslerinde öğrencinin örneklerden kurala ulaşması gerektiği belirtilmiş. Yani tümevarım yöntemi benimsenmiş. Tartışma yöntemiyle ilgili bir ifade kullanılmıştır. Yazı çalışmalarının sınıf sergisinde sergileneceğine değinilmiş. Programda doğrudan hiçbir strateji, yöntem ve de tekniğe yer verilmemiştir.

1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında eğitim durumlarıyla ilgili ayrı bir başlık yok. Programın genelinde sunuş stratejisinin izleri görülmektedir. Yöntem olarak da anlatma yöntemi ağırlıktadır. Konuşma dersinde çocuğun örnek olay yöntemi kullanmasına değinilmiş. Okuma derslerinde okuduğunu anlatma alıştırmaları yapılmalıdır. Alfabe derslerinde kara tahtada alıştırmaların yapılmasına değinilmiş. Duvar levhaları materyal olarak kullanılmış. Sözlükten kelime araştırma alıştırmaları, sessiz okuma, ezber ve tekrar yaptırılmış. "Tahrir" derslerinde çocukların raporlar hazırlamaları istenmiş. Dikte çalışmaları yaptırılmış. Derste farklı malzemeler kullanılmış. Tartışma yöntemiyle ilgili bir ifade kullanılmıştır. İmla dersinde gösterip yaptırma yöntemi ile öğretilmesi gerektiği belirtilmiş. Yazı çalışmalarının sınıf sergisinde sergileneceğine değinilmiş. Yazı dersiyle ilgili eğitim durumları ögesi 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programıyla aynıdır.

1936 ilkokul Türkçe programında eğitim durumlarıyla ilgili ayrı bir başlık yoktur. Programın genelinde sunuş stratejisinin izleri görülmektedir. Yöntem olarak anlatma yöntemi ağırlıktadır.. Dikkatli tekrarın önemine değinilmiş. Okuma yazma öğretiminde çamurdan, kum masasından, kara tahtadan, küçük ve büyük fişlerden istifade edilmiş. Soru cevap yönteminin önemine değinilmiş. Okuma yazma çalışmalarının eş zamanlı yürütülmesine dikkat çekilmiş. Öğrencinin anlayarak okuma becerisi kazanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Okuma yöntemi olarak sessiz okumaya değinilmiş. Sessiz okuma yöntemiyle ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Öğrencilerin kitabın içindekiler kısmından nasıl yararlanabileceğinden bahsedilmiş. Gazete ile günlük hayatın nasıl takip edilebileceğinden bahsedilmiş. Resim, ilan, grafik ve karikatürler okuma dosyaları meydana getirmek için araç olarak kullanılan malzemelerdir. İnşat dersinde ezberletilecek şiirler şu yol ile ezberlettirilir: Öğretmen, öğrencilerin okul ortamında günlük hayatta karşılaşabilecekleri durumları yaşamasını sağlamalıdır. Tartışma yöntemi kullanılmalıdır. Taklit etmenin kullanılabileceğine değinilmiş. İmla dersinde gösterip-yaptırma yönteminden bahsedilmiş. Okulda öğrenciye konuşma becerisi kazandıran faaliyetler şunlardır: Görüşme, ziyaretler, telefonda konuşma, müzakere ve münakaşa, temsildir. Öğrencinin sözlü olarak ifade edeceği mevzular günlük hayatını yansıtıp bilinenden bilinmeyene doğru ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin hayal dünyalarını genişletmekle beraber yazma becerilerini geliştirmek için de eksik verilen bir metni tamamlama alıştırması yaptırılmalıdır. Öğrencinin okuyacağı metne ilgisini arttırmak için soru-cevap yöntemi kullanılmalıdır. Programda doğrudan hiçbir stratejiye, yönteme ve de öğretim tekniğine rastlanmamıştır.

1948 ilkokul Türkçe programında eğitim durumlarıyla ilgili ayrı bir başlık yok. Disiplinler arası etkileşimin Türkçe dersi için önemine değinilmiş. Türkçe dersinin sadece diğer derslerle değil kendi içindeki alanlarının arasında da bağlantılarının olması gerektiğine değinilmiş. Türkçe dersinde yer alan her alan için farklı tekniklerin kullanılmasına da vurgu yapılmıştır. İlk okuma yazma çalışmaları tümdengelim yöntemi ile öğretilmiştir. İlk okuma yazma alıştırmalarında büyük fişler, küçük fişler, çözümleme levhaları, kara tahta, kum masası, müteharrik harfler gibi araç ve gereçler kullanılmıştır. Tekrarın öneminden bahsedilmiştir. Sesli ve sessiz okuma yöntemiyle ilgili detaylı bilgiler programda yer almaktadır. Okuma konularının canlandırılmasında kullanılacak olan: sözle canlandırma, yazı ile canlandırma, resimle canlandırma, üç boyutlu ifade, güzel yazıyla canlandırma, müzikle canlandırma, dramatizasyon türleri ve açıklamaları verilmiştir. Sözle

ifadede öğrencilerin öğretmenler tarafından cesaretlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sınıfça konuşma, kümeler içinde konuşma uygulamaları ile kalabalık sınıflarda öğrencilerin daha fazla konuşması sağlanmalıdır. Ders dışı aktiviteler ile öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğretmenin sözlü ifadede dramatizasyon tekniğini sıklıkla kullanması önerilmiştir. Kukla oyunlarının ve yazılı piyeslerin temsilinin de öğrencilerin sözlü ifadelerine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Yazılı ifade de ise başta cümle ve tahrir tekniği alıştırmaları yaptırılırken öte yandan da serbest yazma alıştırmaları yapılmıştır. Sözlü ifade de olduğu gibi yazılı ifadede de geziler, incelemeler, gözlemler ve sosyal hayattaki aktiviteler önemlidir. Güzel yazılmış ve süslenilmiş ödevlerin sınıfta ve sergilerde sergilenmesi ile öğrencilerin motivasyonları arttırılmaya çalışılmıştır. İmla derslerinde öğretmenin hem kelimeyi doğru söylemesi hem de tahtaya doğru bir şekilde yazması vurgulanmıştır. Dikte metodu, öğrencilerin imlasını bilmedikleri kelimeleri yanlış yazmasına sebep olacağı için yalnız başına kullanılması tavsiye edilmemiştir. Dil bilgisi birinci devrede sezdirme yöntemi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Okuma dil alanında soru-cevap tekniğinin kullanılmasına dair örnekler mevcuttur. Kelime öğretiminde oyun bir araç olarak kullanılmıştır. Konuşma beceri alanının gelişimi için tartışma yönteminden yararlanılmıştır. Konuşma becerisinin gelişimi için gözlem gezisi tekniğinden dolaylı olarak bahsedilmiştir. Örnek olay yöntemine de değinilmiştir.

1968 ilkokul Türkçe programında eğitim durumlarıyla ilgili ayrı bir başlık yok. Dilin dört becerisi arasındaki bağlantıya değinilmiştir. Türkçe dersi tüm alanlarıyla birbirini etkileyen bir bütün olarak görülmüştür. Oyun, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için araç olarak kullanılmıştır. Konuşma becerisinin gelişimi için tartışma yönteminden faydalanılması tavsiye edilmiştir. Konuşma becerisinin gelişimi için örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Dinleme beceri alanıyla ilgili çalışmalar yapılmasına bu programda değinilmiştir. Dinleme becerisini olumsuz etkileyebilecek sınıf ortamındaki faktörlere de dikkat çekilmiştir. Okuma ve yazma çalışmalarının eş zamanlı yürütülmesi ve gerekli tekrarların yapılmasına değinilmiştir. Derste kullanılacak bazı araç gereçlerin isimleri verilmiştir. Bunlar: Büyük fişler, küçük fişler, yazı tahtası, kum masası, çözümleme levhaları, harfler (kâğıt, plastik, mukavva vb.den kesilmiş harfler). Öğrencilere eğlenceli şekillerde tekrarlar yaptırılmalıdır. Yazma becerisini geliştirici etkinliklerde grup çalışmalarına yer verilmelidir. Yazma dersinde yazıların itina ile yazdırılması istenmiştir. Sesli ve sessiz okuma yöntemlerinden ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiştir. Dil bilgisi

derslerinin sözlü anlatıma olan etkisine dikkat çekilmiştir. Sözlü anlatımda eğlenceli faaliyetlere yer verilmelidir. Tartışma yöntemi ile öğrencilerin sözlü ifadeleri güçlendirilmelidir. Sınıf dışı etkinlikler ile sözlü ifade gücü pekiştirilmelidir. Canlandırma tekniği de etkili şekilde kullanılmalıdır. Serbest konuşmayı geliştirmek için çeşitli yöntemlere başvurulmalıdır. Hem birlikte yazma hem de serbest yazma yöntemi kullanılmalıdır. Yazma beceri alanıyla ilgili yapılan çalışmalar da günlük hayatı yansıtmalıdır. Yazma dersinde öğrencinin kısıtlanmış hissetmemesi için öğretmenin belli bir plan çizmemesi gerektiğinden bahsedilmiştir. İmla çalışmalarında belirli kaynaklardan istifade edilmelidir. Dil bilgisi kuralları öğretilmez sadece sezdirilir. Öğrencilere yazma becerisi içerisinde dil bilgisi alıştırmaları yaptırılmalıdır. Dil bilgisi kurallarının çokça örnekle pekiştirilmesi gerektiği belirtilmiş. İnşat derslerinde çocuğun şiiri içinden geldiği gibi okumasına teşvik edilmiştir. Dil bilgisi dersinde çağrışım yolu kullanılmalıdır. Öğrencilere yaptırılacak el yazısı çalışmalarında sınıf düzeylerine göre zaman zaman saat tutarak yazı hızı denemeleri yapılmalıdır. Öğrencileri bıktıracak kadar ev ödevleri verilmemelidir. Öğrencide estetik sanat zevki oluşturmak için güzel yazılar sınıfın, okulun panosunda sergilenmelidir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar anında düzeltilmelidir. Programda el yazı için gerekli olan ders araç ve gereçlerine de yer verilmiştir. Bunlar: Kâğıt, kurşun kalem, mürekkepli kalem ve kalem ucu, kalem sapı, tebeşir, kum tablaları, kum masasıdır.

2009 İlköğretim Türkçe öğretim programında (1-5. Sınıflar) Programda yapılandırıcı eğitim anlayışının etkileri belirgin bir şekilde fark edilmektedir. Öğrencilerin merkeze alındığı programda öğrenme türleri, yöntem, tekniklerle ilgili ayrı ayrı başlıklar ve de detaylı bilgilendirici detaylı açıklamalar yer almaktadır. Öğrencinin hem bireysel hem de grup çalışmalarında yer almasını sağlayan uygulamalar mevcuttur. Öğretmen rehber görevindedir. Öğrencilerin düşünen, sorgulayan, inceleyen, araştıran, deneyen ve aktif bir şekilde uygulayan bireyler olmasını sağlayıcı yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Dört beceri alanını geliştirici etkinlik çeşitliliğine sahiptir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri alanlarına hitap edici yöntem ve teknikler barındırmaktadır. Gösteri ve oynama özellikle de psikomotor becerileri geliştirecek yöntemlerdir. Davranışçı eğitim anlayışında sunuş stratejisi hâkim iken yapılandırıcı anlayışta buluş ve araştırma stratejileri hâkimdir. Daha önceki ilkokul programlarında dinleme beceri alanıyla ilgili ayrı bir açıklama yer almazken bu programda öğrenme türleri içerisinde dinleme beceri alanına da yer verilmiştir. Program da örnek etkinlikler de yer aldığı için kullanılacak yöntem ve

teknikler daha somut halde sunulmuştur. Dil bilgisiyle ilgili ayrı yöntemler ya da teknikler verilmemiştir.

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan ortaokul Türkçe öğretim programlarına bakıldığında yöntem ve teknikler başlığına 1995 Türkçe öğretim programından önce yer verilmediği görülmektedir. 2006 Türkçe öğretim programında ise yöntem ve tekniklere daha geniş ve açıklayıcı bir şekilde yer verilmiştir. Türkçe öğretim programlarında doğrudan yer alan ve doğrudan verilmemiş fakat çıkarımlardan elde edilmiş öğretim yöntem ve teknikler EK-32'deki Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32'de görüldüğü gibi en az öğretim yöntem ve tekniğine sahip program 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programı iken en fazla öğretim yöntem ve tekniğine sahip program ise 2006 ortaokul Türkçe öğretim programıdır. 1340 (1924) lise birinci devre "müfredat programı", 1930 ortamektep Türkçe programı ve 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programında hiçbir öğretim tekniği kullanılmamıştır. 1949 ortaokul programı Türkçe öğretim programı, 1951 ortaokul Türkçe programı, 1962 ortaokul Türkçe programı ve 1970 ortaokul Türkçe programında aynı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. 1930 ortamektep Türkçe programı ile 1938 ortaokul programı Türkçe öğretim programında aynı yöntemler kullanılmıştır.

1340 (1924) Lise birinci devre "müfredat" programında eğitim durumlarıyla ilgili ayrı bir başlık yok. Öğretmen öğrencinin ders kitabı dışında parçalar okumasına, onlar üzerinde tartışmasına ve tahassüs tecrübelerinde bulunmasına müsaade etmelidir. Öğrencinin ezberleyeceği şiirleri bulmasına izin verilmelidir. Okuma ve inşat dersinde hem öğretmenin rehberliğinde derste metinler seçilmesi hem de öğrenciye istediği kitabı okuma ve şiiri ezberleme hakkı tanınması öğrencinin duygu ve düşüncelerine bir nebze de olsa önem verildiğini gösterir niteliktedir. Yazma konularının öğrencinin hayattaki ihtiyaçları göz önünde bulundurarak oluşturması örnek olay tekniğinin kullanıldığını gösterir. Programın genelinde anlatma yöntemini uygulandığı seziliyor.

1930 Ortamektep Türkçe dersi "müfredat" programında Eğitim durumlarıyla ilgili ayrı bir başlık yok. Türkçe dersinin beceri dersi olduğuna vurgu yapılmıştır. Tartışma yöntemine değinilmiştir. Öğrencinin ezber yaparken izlemesi gereken yol aşamalar halinde açıklanmıştır. Sessiz ve sesli okuma yöntemleriyle ilgili açıklamalar mevcuttur. Öğrenciye sözlük kullanımının öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Programda yöntemle ilgili detaylı

bulgular edinilmezken genel olarak kullanılan stratejinin sunuş ve yöntemin de anlatma olduğu anlaşılmaktadır.

1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programında eğitim durumlarıyla ilgili ayrı bir başlık yok. Öğrencinin ezber yaparken izlemesi gereken yol aşamalar halinde açıklanmıştır. Sessiz ve sesli okuma yöntemleriyle ilgili açıklamalar mevcuttur. Programda yöntemle ilgili detaylı bulgular edinilmezken genel olarak kullanılan stratejinin sunuş ve yöntemin de anlatma olduğu anlaşılmaktadır.

1938 ortaokul Türkçe programında eğitim durumlarıyla ilgili ayrı bir başlık yok. Tartışma yöntemi tavsiye edilmiştir. Eleştiri tekniğine vurgu yapılmıştır. Öğrencinin ezber yaparken izlemesi gereken yol aşamalar hâlinde açıklanmıştır. Sessiz ve sesli okuma yöntemleriyle ilgili açıklamalar mevcuttur. Sınıf dışı faaliyet olarak gezi yaptırılmasından bahsedilmiştir. Sözlük kullanma alıştırmaları yapılmasından bahsedilmiştir. Öğrencinin yaşanmış olaylardan yola çıkarak yazılar yazması tavsiye edilmiştir. Yazma derslerinde metin tamamlama etkinliğinin yapılması önerilmiştir. Böylelikle öğrencinin hayal dünyasının genişlemesi ve serbest yazma becerisinin gelişimi hedeflenmiştir.

1949, 1951, 1962 ve 1970 ortaokul Türkçe programlarında eğitim durumlarıyla ilgili ayrı bir başlık yoktur. Okuma metinlerinin canlandırma yoluyla işlenmesi için farklı uygulamalardan bahsedilmiştir. Sesli okuma ve sessiz okuma yöntemleri hakkında detaylı açıklamalar yer almaktadır. Öğretmenden ziyade öğrencinin derste konuşması gerektiği belirtilmiştir. Konuşma beceri alanının gelişimi sadece derste değil ders dışı etkinlikler ile de desteklenmelidir. Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleşmesi için disiplinler arası bir anlayışın hâkim olması gerekir. Öğrencilerin karşılaştırma yolu ile çıkarımlarda bulması sağlanmalıdır vurgusu yapılmıştır. Amaçlarına göre yapılacak okuma türlerinden bahsedilmiştir. Anlamı bilinmeyen kelimeler öğretilirken somutlaştırma yoluna gidilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Öğrencilerin sınıf ortamında yazılan metinler üzerinden eleştiri yönlerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin derslerde fihrist, indeks, harita, resim, plân, sözlük, imla kılavuzu, ansiklopedilerden yararlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Dil bilgisi konularının soyut kurallar yığını olarak değil sezdirme yoluyla öğretileceğinden bahsedilmiştir. Dil bilgisi kuralları cümle metotları ile işlenmiştir. Dil bilgisi, okuma, yazma çalışmaları beraber yürütülmüş. İmla düzeltmelerinde öğretmen standart bir yöntem kullanmamalıdır. Hem imla kuralı hem fonetik hem de dikte yanlışları

üzerinde beraberce durmalıdır. İmla alıştırmalarında sadece kural söylemekle kalmamalı uygulamalar yapılmalıdır. Öğrencilerin, öğrendikleri yeni kelimeler için sözlük oluşturması istenmeli. Böylelikle imla çalışmalarına da katkısı olmuş olur. İmla düzeltmeleri okulda ve okul dışındaki görevlendirmeler, kontroller ile düzeltilebilir. İnşat derslerinde öğrencilerin sevdikleri konular, okudukları manzum ve mensur eserler üzerine sınıfça konuşmalar yapılması gerekir. El yazısı derslerinde öğretmen öğrenciyi usandıracak kadar ödev vermemelidir. El yazısı derslerinde metotlu alıştırmalar yaptırılmalıdır. El yazısı derslerinde kullanılacak malzemeler ilkokul programındakiyle aynıdır. Programın geneline bakıldığında anlatma metodunun yanında öğrenci uygulamalarına yönelik metotlara sıkça yer verildiği görülmektedir. Dil bilgisi dersleriyle ilgili de diğer programlara oranla daha detaylı açıklamaların yer aldığını görmekteyiz.

1995 Ortaokul programının Türkçe dersi öğretim programı, 1981 ortaokul Türkçe öğretim programı ile aynıdır. Eğitim durumları ögesi için 1981 programı ile aynı yorumlar yapılır.

2006 ortaokul Türkçe öğretim programında yöntem ve teknikler ile ilgili bir bölüm yer almaktadır. Yapılandırıcı anlayışı barındıran programda dilin dört temel beceri alanında kullanılacak olan yöntemler ayrı ayrı sıralanmıştır. Her bir yöntemin amacı ve uygulamasıyla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğrenciyi merkeze alan yöntemlerdir. Öğretmen rehber görevindedir. Davranışçı eğitim anlayışında ihmal edilen dilin dinleme beceri alanı bu programda önemsenmiştir. Öğrenciyi soran, tartışan, üreten, inceleyen, deneyen, bilgiyi kullanan bir birey haline getirmeyi amaçlayan yöntemlere yer verildiği görülmektedir. Etkinlikler ile kullanılacak yöntemler örneklendirilmiştir. Dil bilgisi etkinliklerine yer verilirken dil bilgisiyle ilgili yöntem başlıklandırılması yapılmamıştır.

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan ilköğretim Türkçe öğretim programlarına bakıldığında yöntem ve tekniklere sadece 1981 Türkçe öğretim programında yer verildiği görülmektedir. EK-33'teki Tablo 33'te dört Türkçe öğretim programında yer alan yöntem ve teknikler sunulmuştur.

Tablo 33' te görüldüğü gibi 2015 ilköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programı, 2017 ilköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programı ve 2018 ilköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programlarında hiçbir öğretim yöntem ve tekniği yer almamaktadır. 1981 programında ise üç yöntem ve teknik kullanılmıştır.

1981 İlköğretim okulları Türkçe eğitim programında (1-5 sınıf) yöntem ve derste kullanılacak araç gereçlerle ilgili başlıklar yer almıştır. Yöntemde hem genel açıklamalar yer alırken aynı zamanda dersin beceri alanları ve dil bilgisi öğretimiyle ilgili sınıf düzeylerine göre detaylı açıklamalar bulunmaktadır. Genel açıklamalarda Türkçe dersinin bir bilgi değil beceri dersi olduğuna vurgu yapılmıştır. Kullanılacak yöntemlerin uygulamalara dönük etkin nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir. Örnek olay tekniğinin kullanılmasına yönelik örnekler mevcuttur. Sesli ve sessiz okuma tekniğiyle ilgili detaylı açıklamalar yer almıştır. Geziler, ziyaretler, müsamereler gibi sınıf dışı etkinliklerin öğrencilerin doğal ortamlarda konuşma becerisini geliştireceğine değinilmiştir. Hikâye etme, tartışma, dramatizasyon, kukla oyunları oynatmak, karagöz ve yazılı piyesler öğrencinin konuşma becerisini geliştirici uygulamalardır. Okuma parçalarındaki resimler, çocuğun ilgilenme ve görsel sanat zevkini geliştirmede hızlandırıcı ders aracıdır. Özellikle de ilk üç yıl dil bilgisi kuralları doğrudan verilmez sadece sezdirme yolu ile tüm derslerde öğrenciye hissettirilir. Program daha önceki programlardan farklı olarak yöntem ve araç gereçlerle ilgili başlıklar barındırmaktadır. Türkçe dersinin uygulamalara dönük etkinlikler, öğrencinin daha merkezde olduğu faaliyetlere değinilmiştir. Daha önceki programlardan daha detaylı bir şekilde açıklamalar barındırmakla beraber tamamen öğrenciyi merkeze alan öğretmeni sadece rehber rolünde bırakan bir program olduğunu söyleyemeyiz. Programda dinleme beceri alanına ayrı olarak yer verilmemiştir. Dil bilgisinin sezdirme yoluyla öğretimine değinilmesine rağmen hangi teknik ve uygulamalar yapılması gerektiğine dair açıklamalar yer almamaktadır.

6.-8. sınıfların programında, yöntem başlığı altında eğitim durumları ögesi hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Programın genelinde de eğitim durumlarıyla ilgili verilere ulaşılmaktadır. Aynı zamanda öğrencinin derste faydalanabileceği araç gereçler bir liste halinde sıralanmıştır. Program öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya yönelik yöntemler içermektedir. Programda yer alan yöntemler öğrenciyi merkeze alan ve de öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayan yöntemlerdir. Araç gereçlerde de çeşitliliğe önem verilmiştir. Hem görsel hem işitsel kaynaklara yer verilmiştir. Dil bilgisi dersleri diğer beceri alanlarının bir parçası olarak görülmüştür. Dil bilgisi ile ilgili ayrı bir yöntem gruplandırılmasına gidilmemiştir. Öğrencilerin olaylar arasındaki ilişkileri analiz etmesi sağlanmıştır. Örnek olay incelemesi yöntemine yer yer değinilmiştir. Dramatizasyon tekniğine vurgu yapılmıştır. Edebi zevki oluşturmak, geliştirmek adına söz korosu çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir. Program amaçların

somutlaştırılmasına yönelik yöntemler içermektedir. Okuma, anlatma ve dil bilgisi çalışmalarının tüm çalışma aşamalarından bahsedilmiştir. Öğrencilerin ilgilerini canlı tutma adına araştırmalar yapmaları önerilmiştir. Gereksiz tekrarlar yaptırılmamalıdır. Ezbercilik anlayışına karşı çıkılmıştır. Soru- cevap tekniğinin öğrencinin metni çözümlemesi bakımından faydası çoktur.

2015, 2017, 2018 Türkçe öğretim programlarında (1- 8) yöntem ve teknikler ismen sıralanmamıştır. Ancak Türkçe dersinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasından bahsedilmiştir. Teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması ve de öğrenciler tarafından kullanılmasına teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için BEP'in hazırlanması istenmiştir.

4.4. Sınama Durumları İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 2009 yıllarında oluşturulan ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programları; 1924, 1930, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1995, 2006 yıllarına ait ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programları ve 1981, 2015, 2017, 2018 yıllarına ait birinci ve ikinci kademe Türkçe öğretim programlarında yer alan sınama durumlarıyla ilgili tablolara ve bulgulara yer verilmiştir.

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan ilkokul Türkçe öğretim programlarına bakıldığında ölçme ve değerlendirme başlığına 2009 Türkçe öğretim programından önce yer verilmediği görülmektedir. Türkçe öğretim programlarında doğrudan yer alan ve doğrudan verilmemiş fakat çıkarımlardan elde edilmiş geleneksel ve çağdaş değerlendirme teknikleri EK-34'teki Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34'te görüldüğü gibi geleneksel değerlendirme tekniklerine sadece 2009 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında yer verilmiştir. Bütün ilkokul programlarında çağdaş değerlendirme tekniklerinden yararlanılmıştır. En az değerlendirme tekniğine sahip olan program 1340 (1924) ilk mektep Türkçe "müfredat" programı iken en fazla değerlendirme tekniğine sahip program ise 2009 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programıdır. En fazla kullanılan tamamlayıcı değerlendirme tekniğinin görüşme olduğu tabloda görülmektedir.

1340 (1924) İlk mektep Türkçe "müfredat" programında görüşme tekniğine yer verilmiştir. Programda sınama durumlarıyla ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Kıraat ve inşad derslerinde sözlü değerlendirmeyle ilgili ifadelere rastlanılmıştır. Programda sınama durumlarıyla ilgili net bilgilere yer verilmemiştir.

1926 İlk mektep Türkçe "müfredat" programında sınama durumlarıyla ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Sözlü değerlendirmeyle ilgili ifade kullanılmış. Rapor hazırlama etkinliği de yazılı bir değerlendirme çeşidi sayılabilir. Öğretmenin ve de sınıfın değerlendirmesine yönelik ifadeye rastlanılmıştır. Programda sınama durumlarıyla ilgili net bilgilere yer verilmemiştir.

1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında elifba dersinin açıklamasında geçen sözlü değerlendirme ifadesi 1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında ise alfabe dersinde geçmektedir. İki programda yer alan başlıklar farklı olsa bile 1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı sınama durumları ögesi, 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı sınama durumları ögesi ile aynıdır. Sınama durumları ögesi için 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı için yapılan yorumlar 1930 programı içinde yapılabilir.

1936 İlkokul Türkçe programında sınama durumlarıyla ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Sözlü değerlendirmeyle ilgili ifade kullanılmış. Akran değerlendirmesiyle ilgili ifadeye yer verilmiştir. Programda sınama durumlarıyla ilgili net bilgilere yer verilmemiştir.

1948 İlkokul Türkçe programında sınama durumlarıyla ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Programda sınama durumlarıyla ilgili net bilgilere ve kurallara yer verilmemiştir. Program genelinden çıkarımda bulunulan örnekler öğrencinin bilgi ve becerilerini sonuç merkezli değerlendirmeye değil süreci değerlendirmeye yöneliktir. Akran değerlendirmesi ve de sözlü değerlendirmeyle ilgili çıkarımda bulunulabilir. Konuşma beceri alanının değerlendirilmesinde öğrenci ödevlendirilmiştir. Yazı yazma etkinlikleriyle öğrencinin kelimeleri cümle içinde kullanımı ölçülmelidir. Dönütler şu şekillerde yapılabilir: Kendi kendine düzeltme, karşılıklı düzeltme, yakın arkadaşlar arasında veya kümeler içinde düzeltme, sınıfça düzeltme, öğretmenin düzeltmesi. Öz değerlendirme uygulamasına yer verilmiştir. Konuşma etkinliklerinde öğretmen yanlışları anında saptayacak ve not edecektir.

1968 İlkokul Türkçe programında sınama durumlarıyla ilgili bir bölüme yer verilmemiştir. Programda sınama durumlarıyla ilgili net bilgilere ve kurallara yer verilmemiştir. Öğrencinin Türkçe dersiyle ilgili yaptığı yanlışları düzeltmek için Türkçe dersi beklenmemelidir. Öğrencilerin yazdığı yazılara anında geri dönüt verilmelidir. Grup değerlendirmesine de değinilmiştir. Aynı zamanda akran değerlendirmesine de yer verilmiştir. Öğrencilere tahtada da yazı uygulamaları yaptırılmalıdır. Sözlü değerlendirmeler yapılmalıdır. Öğrencilerin de değerlendirme sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır. Program genelinden çıkarımda bulunulan örnekler öğrencinin bilgi ve becerilerini sonuç merkezli değerlendirmeye değil süreci değerlendirmeye yöneliktir.

2009 İlköğretim Türkçe öğretim programında (1-5) değerlendirme teknikleri daha çok bilişsel alan davranışlarını ölçmeye yöneliktir. Duyuşsal ve devinişsel alanın değerlendirilmesi ihmal edilmiştir. Yapılandırıcı anlayışın etkileri programın sınama durumları ögelerinde de kendini hissettirmektedir. Sınama durumları öğrenci merkezlidir. Kullanılan ölçme araçları sonuca değil sürece yöneliktir. Sınama durumları hedef, içerik ve eğitim durumlarıyla bağlantılı şekildedir. Yani davranışa, konuya ve yönteme göre ölçme aracı da değişim göstermektedir. Etkinlik örnekleri ile ölçme araçları öğretmene örnek teşkil edecek şekilde somutlaştırılmıştır. Programda hem geleneksel değerlendirme araçlarına hem de tamamlayıcı değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Öğrencinin motivasyonu önemsenmiştir. Not kaygısı ile yaşanacak sorunları önlemek amacıyla öğrencinin yapabildiklerine yoğunlaşmanın gerektiğine değinilmiş. Ölçme ve değerlendirme sürecinde yeniliğe ve değişime açık bir anlayış mevcut.

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan ortaokul Türkçe öğretim programlarına bakıldığında ölçme ve değerlendirme başlığına 1995 Türkçe öğretim programından önce yer verilmediği görülmektedir. 2006 Türkçe öğretim programında ise sınama durumlarına daha geniş ve açıklayıcı bir şekilde yer verilmiştir. Türkçe öğretim programlarında doğrudan yer alan ve doğrudan verilmemiş fakat çıkarımlardan elde edilmiş geleneksel ve çağdaş değerlendirme teknikleri EK-35'teki Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35'te görüldüğü gibi 1340 (1924) ilk mektep Türkçe "müfredat" programında hiçbir geleneksel ve çağdaş değerlendirme tekniğine yer verilmemiştir. Geleneksel değerlendirme teknikleri sadece 1995 ortaokul Türkçe programı ve 2006 ortaokul Türkçe öğretim programında geçmektedir. En fazla değerlendirme tekniğinin olduğu program 2006 ortaokul Türkçe öğretim programıdır. En fazla kullanılan değerlendirme tekniği ise

görüşmedir. 1930 ortamektep Türkçe programı, 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programı, 1938 ortaokul programı Türkçe öğretim programlarının değerlendirme teknikleri aynı iken 1949 ortaokul programı Türkçe öğretim programı, 1951 ortaokul Türkçe programı, 1962 ortaokul Türkçe programı ve 1970 ortaokul Türkçe programlarının da değerlendirme teknikleri birebir aynıdır.

1340 (1924) lise birinci devre "müfredat" programında sınama durumları ögesiyle ilgili ayrı bir başlık mevcut değildir. Programda sınama durumlarıyla ilgili herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır.

1930 ortamektep Türkçe programında sınama durumları ögesiyle ilgili ayrı bir başlık mevcut değildir. Programda sınama durumlarıyla ilgili hedef ifadesinden yola çıkarak dolaylı bir şekilde sözlü değerlendirmeye ulaşabiliriz. Akran değerlendirmesine değinilmiş. Gözlem tekniği ile değerlendirmeye değinilmiştir. Öğrencilerin yazdıklarını öz değerlendirme ile öğretmen gözetiminde değerlendirmesi istenmiştir. Programda öğretmene ölçme ve değerlendirmede yol gösterecek doyurucu hiçbir bilgiye yer verilmemiştir.

Not:1931-132 ders senesi tadilatı Türkçe programı sınama durumları ögesiyle 1930 ortamektep Türkçe öğretim programı sınama durumları ögesi aynıdır. Sınama durumları ögesi için 1930 programı ile aynı yorumlar yapılabilir. 1938 ortaokul Türkçe programı sınama durumları ögesiyle 1930 ortamektep Türkçe öğretim programı sınama durumları ögesi aynıdır. Sınama durumları ögesi için 1930 programı ile aynı yorumlar 1938 programı içinde yapılabilir.

1949, 1951, 1962 ve 197 ortaokul Türkçe programlarında sınama durumları ögesiyle ilgili ayrı bir başlığa yer verilmemiştir. Yazma ödevlerinin düzeltilmesinde hem öz değerlendirme hem akran hem de grup değerlendirmesi çeşitlerine yer verilmiştir. Düzeltmeler yapılırken öğrencinin duygusal olarak yıpranmamasına dikkat edilmelidir. Öğrenciyi merkeze alan ve sonuçtan ziyade süreci göz önünde bulunduran bir yaklaşım sezilmektedir. Programda yazma ödevlerine detaylı bir şekilde değinilmesinden yola çıkarak ödevin sınama aracı olarak kullanıldığını söyleyebiliriz. Gözlem tekniğiyle ölçme ve değerlendirmeye değinilmiş. Öğrenciye en kısa sürede dönüt verilerek yanlışın düzeltilmesine önem verilmiştir. Öğretmenin öğrencinin konuşmalarını dinleyip yanlışlarını düzeltmesi ile sözlü değerlendirmede bulunulacağı anlaşılmaktadır. Programda yer alan sınama durumları ögelerinin genellikle biçimlendirme amaçlı bir değerlendirme

olduğu görülüyor. Öğrencinin yanlışını anında fark etme ve hemen dönüt verme yoluna gidilmiştir.

2006 Ortaokul Türkçe öğretim programında tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme, değer biçmeye yönelik (sonuç) değerlendirme ile ilgili bilgilendirici bilgiler verilmiştir. Değerlendirmenin hem sürece hem ürüne yönelik olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Öğretmenin sınama araçlarından birkaç tanesini beraber kullanabileceğine değinilmiştir. Öğretmene ölçme değerlendirmede yol gösterecek bilgiler verilmiştir. Aynı zamanda öğretmene örnek teşkil etmesi için de sınama araçlarının örneklerine de program da yer verilmiştir. Hem geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları hem de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları mevcuttur. Programdaki sınama durumu ögelerine baktığımız zaman öğrenciyi merkeze alan bir yapıya sahip olduğunu görmekteyiz. Ölçme ve değerlendirmenin sonuçlarından öğrenciden ziyade öğretmenin ve mevcut programın mesul olduğuna değinilmiştir. Böylelikle tüm sorumluluğun öğrencini omuzlarına yüklenilmesinin önüne geçilmiştir. Eğitim birçok faktörün etkileşimin sonucunda ortaya çıkan bir süreçtir. Sonuçlarından sadece öğrencinin mesul tutulması yapılandırıcı anlayış ile ters düşer. Programın sınama durumları ögesi bakımından öğretmene doyurucu bilgiler sağladığını söyleyebiliriz.

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanmış olan ilköğretim Türkçe öğretim programlarına bakıldığında 1981 ve sonrasındaki tüm Türkçe öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verildiği görülmektedir. Türkçe öğretim programlarında doğrudan yer alan ve doğrudan verilmemiş fakat çıkarımlardan elde edilmiş geleneksel ve çağdaş değerlendirme teknikleri EK-36'daki Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36'da görüldüğü gibi 2015 ilköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programında geleneksel değerlendirme tekniğine yer verilmemiştir. 2017 ilköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programı ile 2018 ilköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programında yer alan geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme teknikleri aynıdır. Gözlem ve öz değerlendirme tamamlayıcı değerlendirme teknikleri dört programda da yer almaktayken en fazla kullanılan geleneksel değerlendirme tekniği ise yazılı yoklamadır.

1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programında "ölçme ve değerlendirme'' başlığı altında sınama durumlarıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Öğrencilerin

seviyelerine göre sınama durumları farklılık göstermektedir. İlk üç yıl öğrencinin yazılı sınama durumlarda zorluk yaşayacağı göz önünde tutularak daha çok gözlem ve sözlü sınama yöntemlerine yer verilmiştir. Programda sınama durumlarının sonuçtan ziyade sürece yönelik olduğunu görmekteyiz. Dönem başlarında öğrenciler için tutulan fişler bunun göstergesidir. Programda tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme çeşitleriyle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Aynı zamanda öğrencinin hazırbulunuşluluğunun derecesini ölçmek için de dönem başında sınamanın yapılması gerektiği belirtilmiştir. Somut ölçümlerin yapılması gerektiğine değinilmiştir. Programda hem geleneksel değerlendirme araçları hem de tamamlayıcı değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Programda öğretmenin sınama durumlarıyla ilgili doyurucu bilgi elde edebileceği söylenebilir. Sınama araçlarının hangi sınama durumlar için uygun olabileceğine dair açıklamalar da yer almaktadır. Programda ilkokulda sınama aracı olarak daha çok gözleme önem verilirken ortaokula gelindiğinde geleneksel değerlendirme şekillerinden sözlü yoklamalar, kısa cevaplı çok sorulu sınavlar (testler), sınırlı sayıda sorulu yazılı yoklamalara ve ödevlere önem verilmiştir. Bu da sınama durumlarının öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine göre değişmesi gerektiğini gösterir. Ölçme ve değerlendirmede her öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda öğretmenin sergileyeceği tavır öğrenciyi motive edici, cesaretlendirici olmalıdır. Programın geneline bakıldığında öğrenciyi merkeze alan, süreci önemseyen ve farklı araçlar ile ölçme yapılan bir anlayışın hâkim olduğunu görmekteyiz.

Not: 1995 Ortaokul programının Türkçe dersi öğretim programı, 1981 ortaokul Türkçe öğretim programı ile aynıdır. Sınama durumları ögesi için 1981 programı ile aynı yorumlar yapılır.

2015 İlköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programında ölçme ve değerlendirme için kullanılacak araçların isimlerine doğrudan yer verilmemiştir. Sınama durumu ögesinin özelliklerinden, bu ögenin taşıması gereken özelliklerden bahsedilmiştir. Süreç değerlendirmesine değinilmiştir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi vurgulanmıştır. İlk dört yıl test tekniğinin kullanılmaması gerektiğinden bahsedilmiştir. Gözlem ve görüşme tekniklerinin önemine dolaylı olarak değinilmiştir. Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili savunulan görüşleri destekleyici örneklemeler yapılmıştır.

Programda sınama durumlarıyla ilgili teorik bilgiler yer alırken, sınama araçları ve bunlarla ilgili örneklere rastlanılmamıştır.

2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında(1-8) öğretmenin kullanacağı tüm ölçme ve değerlendirme tekniklerinden bahsedilmemiştir. İsmi geçenler şunlardır: Ürün dosyaları, elektronik portfolyo, yazılı sınavlar, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış gözlem formları, öz değerlendirme formları. Öğretmen, 1-3.sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunmak için değil tanı amaçlı kullanılmalıdır. Sadece bilişsel değil duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili ölçümler elde edilmelidir. Öğretmen öğrenciyi motive etmeli, hatalarını anında düzeltmelidir. Dördüncü sınıftan sonra sürecin yanı sıra sonuç değerlendirilmesi yapılabilir. Öğrenciye soru cevap yöntemi ile kendisini değerlendirme şansı tanınmalıdır. Açıklamalarda eksiklikler barındırmasıyla beraber öğrenci merkezli ve süreci dikkate alan bir program olduğu söylenebilir.

5.TARTIŞMA

Bu bölümde Türkçe öğretim programları ile ilgili sonuçlardan yola çıkarak ilgili çalışmalar ve literatür bağlamında sonuçların tartışılmasına yer verilmiştir.

Programları yıllara göre kıyaslayacak olursak programların hedef ögesi açısından birçok gelişim ve değişim yaşadıklarını görebiliriz. Programlardaki hedeflerin yıllar geçtikçe geliştiklerini var olan eksikliklerin, ihmal edilen noktaların iyileştirildiği görülmektedir. Aldemir (2013)'in çalışmasındaki sonuçlar 1938, 1949, 1962, 1981 ve 2006 ortaokul Türkçe öğretim programlarıyla ilgili bulguları destekler özelliktedir. 1340 (1924) ilk mektep Türkçe "müfredat" programında ve 1340 (1924) lise birinci devre Türkçe "müfredat" programında genel ve özel hiçbir hedef yer almazken daha sonraki programlara bakıldığında hem genel hem özel hedeflerin yer alması yıllar içinde Türkçe öğretim programlarında gelişmelerin yaşandığının göstergesidir. Girgin (2011) çalışmasında Cumhuriyet dönemindeki ilk Türkçe öğretim programlarındaki hedeflerin anlaşılır olmadığı, hedef davranışların öğretmenlerin farklı yorumlayacağı şekilde yazıldığı ve hedef ögesinin öğrenci davranışına dönük olarak ifade edilmediği sonucuna ulaşmıştır. 2006 ve sonrasındaki programlarda yapılandırıcı eğitim anlayışının etkisiyle hedef ifadelerinin öğrenciyi merkeze alacak şekilde değiştiğini görmekteyiz. Eyüp (2008)'ün çalışmasında elde edilen sonuçlardan biri olan, 1981 programında hedef-amaç, hedef-davranış kavramları yer alırken 2005 programında bunların yerini kazanım kavramı almıştır, ifadesi kazanım teriminin Türkçe öğretim programlarına daha sonradan girdiğini destekler niteliktedir. 1981 yılına kadar programlarda dinleme öğrenme alanı ihmal edilmişken 1981 ve sonrasındaki Türkçe öğretim programlarında ise dinleme öğrenme alanı yer almıştır. Öğrenme alanlarıyla ilgili eksikliklerin yıllar içerisinde giderildiği görülmektedir. Balcı, Coşkun ve Tamer (2012)'in çalışmasındaki sonuçlardan biri olan görsel okuma-sunu ve zihinsel becerilerle alakalı hedefler 1981 öncesi programlarda yer almaz iken 1981, 2005 ve 2006 Türkçe öğretim programlarında önemsenmiştir, ifadesi 1981 ve sonrasındaki programlarda öğrenme alanlarının ve zihinsel becerilerin daha fazla önemsendiğini göstermektedir. Çaylar (2008)'ın yürütmüş olduğu çalışma sonuçlarından biri olan 1981 programında genel ve özel amaçlarda daha çok dilsel becerilere yer verilirken; 2005 programında temel dil becerilerinin yanı sıra zihinsel becerilerin geliştirilmesine de önem verilmiştir, ifadesi yapılandırıcı eğitim anlayışının hedef ögesinde farklılıklara sebep olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Yapılandırıcı eğitim anlayışıyla

birlikte 2006, 2009, 2015, 2017 ve 2018 programlarında daha önceki programlarda yer almayan kazanım ve etkinlik ifadeleri kullanılmıştır. 2009 programında görsel okuma ve görsel sunu kazanımları programlarda yer almıştır. Böylelikle okuma beceri alanı daha da zenginleşmiştir. 2006, 2015, 2017 ve 2018 programlarında görsel okuma ve görsel sunu alanı ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almamış diğer öğrenme alanlarıyla birlikte verilmiştir. Dil bilgisi kazanımları 2006, 2009, 2015, 2017 ve 2018 programlarında sınıf düzeylerine göre verilmiştir. Bayburtlu (2015), çalışmasında 2006 Türkçe öğretim programında kazanım sayısının 2015 Türkçe öğretim programında bulunan kazanım sayısından daha fazla olduğu ve öğrenme alanlarıyla ilgili başlıklandırmaların programlarda farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. 2006 ve sonrasındaki programlarda kazanım sayıları farklılıklar barındırmasına rağmen tüm öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlara programlarda yer verilmiştir. 2015, 2017 ve 2018 programlarında kazanım sayıları azaltılarak öğrenme alanları daha sade ve anlaşılır bir hale getirilmiştir.

1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1981, 1995, 2006, 2009, 2015, 2017, 2018 Türkçe programlarında yer alan konuların programlarda değişiklik gösterdiğini görmekteyiz. 1981 Türkçe programıyla tematik anlayışın temeli atılırken 2006 ve sonrasındaki Türkçe programlarında tematik ve beceri yaklaşımından dolayı konular temalara ayrılmıştır. Ana temalar ve alt temalar ile konular metin üzerinden işlenmiştir. Epçaçan ve Erzen (2008)'in çalışmasında öğrencilerin tematik metinlerle ulusal ve evrensel değerlere karşı duyarlılık seviyelerinin artmış olduğu aynı zamanda tematik anlayışın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ve öz yeterlik algılarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak programlarda en çok dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Dil bilgisi konularına öğrenci seviyesine göre etkinlik açıklamalarıyla beraber 2006 ve sonrasındaki Türkçe programlarında daha derli toplu bir şekilde yer verildiği söylenebilir. 1995 programında Atatürkçülük konularına öğrenme alanlarının içinde yer verilirken 2006 ve sonrasındaki Türkçe programlarında Atatürk ile ilgili her sınıf düzeyinde zorunlu bir temaya yer verilmiştir. Eyüp (2008)'ün çalışmasında Atatürkçülük konularının 1981 ve 2005 programlarında birbirine yakın olduğu fakat 2005 programında Atatürkçülük konularının sınıflar arasında daha düzenli tasnif edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tematik ve beceri yaklaşımıyla birlikte değerler eğitimi de önem kazanmıştır.

1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1981, 1995, 2006, 2009, 2015, 2017, 2018 Türkçe programlarında yer alan yöntem ve tekniklerin değişiklik gösterdiğini görüyoruz. 1981 Türkçe programından önce eğitim durumlarıyla ilgili hiçbir başlıklandırmaya yer verilmemişken 2006, 2009 programlarında çok daha detaylı bir şekilde eğitim durumlarından bahsedildiğini görmekteyiz. 2006 ve 2009 programlarında öğrenme alanlarına göre yöntem ve teknikler de verilmiştir. Eyüp (2008), çalışmasında 2005 programının 1981 programına göre daha fazla yöntem ve tekniği ele aldığı sonucuna ulaşmıştır. 2015 Türkçe programında eğitim durumları ihmal edilmiştir. Atik ve Aykaç (2017)'ın çalışmasında öğrenme-öğretme süreci açısından 2009 programının daha olumlu nitelikler taşıdığı, 2015 programında öğrenme-öğretme sürecine yeteri kadar önem verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 2017 ve 2018 programlarında eğitim durumlarından yeteri kadar bahsedilmemiştir.

1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970, 1981, 1995, 2006, 2009, 2015, 2017, 2018 Türkçe programlarında ölçme ve değerlendirmenin değişimler gösterdiğini görüyoruz. 1981 Türkçe programından önce programlarda sınama durumuyla ilgili bir bölümün yer almadığını görüyoruz. 2006 ve 2009 programlarında ise kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerinin çeşitlilik kazandığı söylenebilir. 2015, 2017 ve 2018 Türkçe programlarında ölçme ve değerlendirme başlıklarına yer verilmiştir. Fakat 2006 ve 2009 Türkçe programlarıyla kıyaslandığında ölçme ve değerlendirme tekniklerine yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. Altunkeser ve Coşkun (2017)'un çalışmasında, 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında ölçme değerlendirmede sınıf içi gözleme önem verildiği sonucuna ulaşılmış. 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1931-1932, 1938, 1949, 1951, 1962, 1970 Türkçe programlarında sınama durumlarıyla ilgili başlıklandırmaya yer verilmese bile tamamlayıcı değerlendirme tekniklerinin görülmesi programların bir nebze de olsa çağdaş değerlendirme yaklaşımlarını içerdiklerini gösterir. Genel olarak programlara bakıldığında daha çok tamamlayıcı değerlendirme tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu da programların sonuçtan ziyade süreci önemsediğini gösterir. Bağcı, Ayrancı ve Mutlu (2017)'nun çalışmasında sınama durumunun ihmal edildiği sonucuna ulaşılmış. Devrimsel (2016), çalışmasında MEB ve UBDP Dil A programlarının sınama durumlarında hem geleneksel hem de tamamlayıcı değerlendirme tekniklerine yer verdiği sonucuna ulaşmış.

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuç

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle hedef ve hedef davranışlar, içerik, eğitim durumları, sınama durumlarıyla ilgili değişim ve gelişimlere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bu ögelerin her biri ayrı başlık altında ele alınmıştır. Programlar birbirleriyle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

6.1.1. Hedef ve Hedef Davranışlarla İlgili Sonuçlar

1340 (1924) ilk mektep Türkçe "müfredat" programında, Türkçe dersinin genel ve özel amaçlarına yer verilmemiştir. Bu durum programın en önemli ve ilk ögesinin ihmal edildiğini gösterir. 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında, genel hedeflerle beraber özel hedeflere de yer verilmiştir. Dinleme beceri alanı ve görsel okuma bu programda ihmal edilmiştir. Konuşma ve yazma dil beceri alanlarına bu programda daha çok önem verilmiştir. Genel ve özel hedef ifadeleri öğretmen merkezlidir. Hedefler genel olarak bilişsel alan ile ilgilidir. 1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programındaki genel amaçlar 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı ile aynıdır. 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programından farklı olarak bu programda alfabe ve el yazısı başlıklarına ait özel hedefler vardır. Türkçe dersinin, ezber ve inşat, kıraat ve tahrir bölümlerinin hedefleri de 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı ile aynıdır. 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı için yapılan değerlendirmeler bu program için de geçerlidir.

1936 ilkokul Türkçe programında, hem genel hedefler hem de özel hedeflere yer verilmiştir. Okuma, konuşma ve yazma dil beceri alanlarıyla ilgili özel hedefler mevcut iken dinleme dil beceri alanıyla ilgili herhangi bir özel hedefe yer verilmemiştir. Bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal alanla ilgili hedef ifadeleri de kullanılmıştır. Genel ve özel hedef ifadeleri öğretmen merkezlidir. 1948 ilkokul Türkçe programında, genel amaçlar 1936 ilkokul Türkçe programının genel amaçlarıyla hemen hemen aynı ifadelere sahiptir. Programda genel amaçların yanı sıra konuşma, yazma, okuma ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili özel hedefler mevcuttur. Dinleme beceri alanı ile görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili hedef ve hedef davranış ifadelerine yer verilmemiştir. Sınıf düzeylerine göre konuşma, yazma ve okuma beceri alanlarının özel hedeflerine yer verilirken dil bilgisi alanının özel hedeflerinde böyle bir gruplama yoktur. Hedef ifadeleri öğretmen

davranışlarına yöneliktir. 1968 ilkokul Türkçe programında; genel hedeflere, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili özel hedeflere yer verilmiştir. Dinleme beceri alanıyla ilgili özel hedeflere değinilmemiştir. Fakat genel amaçlardan birinde dinleme becerisinden ilk defa bahsedilmiştir. Bilişsel alan yoğunlukta olmakla beraber duyuşsal alan ile ilgili hedeflere de değinilmiştir. Hedef ve hedef davranışları öğrenci davranışlarına yöneliktir. 1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programında, hem genel amaçlara hem de özel hedeflere yer verilmiştir. Okuma, konuşma, dinleme, yazma ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili özel hedefler vardır. Anlama ve anlatım başlıklarıyla dil beceri alanları gruplandırılmıştır. Dil beceri alanlarıyla ve dil bilgisiyle ilgili sınıf düzeylerine göre özel hedefler sınıflandırılmıştır. Dil bilgisi hedef ifadeleri bitişiklik ilkesine uygundur. Hedefler daha çok bilişsel alan ile ilgili olmasına rağmen duyuşsal alan ile ilgili ifadeler de yer almaktadır.

2009 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında; genel amaçların yanı sıra dinleme, okuma, yazma, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu, dil bilgisi, Atatürkçülük ile ilgili özel hedeflere yer verilmiştir. Hedefler öğrenciye yönelik ifadelerle yazılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımının etkileri görülmektedir. Bu programda ulaşılması gerekli olan temel becerilere yer verilmiştir. Hedefler hem bilişsel hem duyuşsal alanla bağlantılıdır. Diğer programlardan farklı olarak kazanım ve etkinliklerle öğrenme alanlarıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1340 (1924) lise birinci devre Türkçe "müfredat" programında genel veya özel hiçbir hedef ve hedef ifadesine rastlanılmamıştır. 1930 ortamektep Türkçe dersi "müfredat" programında genel hedeflerin yanı sıra okuma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili özel hedeflere de yer verilmiştir. Genel hedeflerde okuma, yazma ve konuşma beceri alanlarından bahsedilirken dinleme beceri alanından bahsedilmemiştir. Hedefler öğretmen merkezli bir anlatıma sahiptir. Hedefler, bilişsel alana yöneliktir. 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programının genel ve özel hedefleri 1930 ortamektep Türkçe dersi "müfredat" programıyla aynıdır. Sadece tahrir dersiyle ilgili programa özel bir hedef ifadesi eklenmiştir. 1938 ortaokul Türkçe programında, genel amaçların yanı sıra konuşma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili özel hedef ifadelerine de yer verilmiştir. Dinleme beceri alanından hiç bahsedilmemiştir. Hedef ifadeleri öğretmen merkezlidir.1949 ortaokul Türkçe programında; genel amaçların yanı sıra okuma, söz ve yazıyla ifade, dil bilgisi, imla, inşat, yazı alanlarıyla ilgili de özel hedefler yer almaktadır. Hedefler öğretmen

davranışlarına yöneliktir. Dinleme beceri alanı ihmal edilmiştir. 1951 ortaokul Türkçe programı, 1962 ortaokul Türkçe programı, 1970 ortaokul Türkçe programları; 1949 ortaokul Türkçe programının hedefleri aynıdır. 1995 ortaokul Türkçe programında hem genel hem de anlama, anlatım ve dil bilgisi, Atatürkçülük ve yazı dersleriyle ilgili özel hedefler vardır. Dört dil becerisiyle ve de dil bilgisiyle ilgili sınıf düzeylerine göre hedefler yer almaktadır. Fakat hedef ifadeleri öğretmen davranışlarına yöneliktir.

2006 ortaokul Türkçe programında, genel amaçlarla beraber okuma, yazma, dinleme, konuşma beceri alanları ile dil bilgisi kazanımlarına yer verilmiştir. Kazanımlarda bitişiklik ilkesine uyulmuştur. Öğrenci merkezli ve yapılandırıcı öğretim anlayışıyla hazırlanmıştır. Programda etkinliklere ve de örnek etkinlik kâğıtlarına yer verilmiştir. 2015 ilköğretim Türkçe programında genel amaçlarla beraber dört dil becerisi alanıyla ilgili özel amaçlara yer verilmiştir. Sözlü iletişim adıyla konuşma ve dinleme becerileri tek bir başlık altında birleştirilmiştir. Dil bilgisi ayrı bir başlık altında verilmeyerek diğer beceri alanlarına sindirilmiştir. Kazanım sayısı azaltılmış. Hedef ifadeleri öğrenciye yöneliktir. 2017 ilköğretim Türkçe programında, hem genel amaçlar hem de dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili özel amaçlara yer verilmiştir. Dil bilgisi ile ilgili bir başlığa yer verilmemiştir. Programda yapılandırıcı yaklaşımın etkileri görülmektedir. Kazanımlar hedef yazma ilkelerine uygun bir şekilde yazılmıştır. Hedefler öğrenci davranışlarına yöneliktir. Hedefler daha çok bilişsel alan ile ilgilidir. Sınırları çizilmiş ve somut hedeflere yer verilmiştir. 2018 ilköğretim Türkçe programı, 2017 ilköğretim Türkçe programı ile aynı hedeflere sahiptir.

6.1.2. İçerik ile İlgili Sonuçlar

1340 (1924) ilk mektep Türkçe "müfredat" programında, dört dil beceri alanıyla ilgili içeriğe yer verilmez iken dil bilgisiyle ilgili sınıf düzeylerine göre konular verilmiştir. Program içerik ögesi bakımından büyük eksiklikler göstermektedir. 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında, konuşma beceri alanı ve dil bilgisiyle ilgili konular mevcut iken dinleme, okuma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili konulara doğrudan değinilmemiş. Dil bilgisi konuları aşamalılık ilkesine göre ve sınıf düzeylerine göre verilmiştir. 1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programı, 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programıyla aynı içeriğe sahiptir. Tek farkı 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında kavaid başlığı kullanılırken 1930 programında gramer başlığı kullanılmıştır. 1936 ilkokul Türkçe programında, doğrudan hiçbir dil beceri alanı ve dil bilgisiyle ilgili

konular yer almazken dolaylı olarak konuşma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili konulara değinilmiştir denebilir.

1948 ilkokul Türkçe programında, dil bilgisi ve imla konuları sınıf düzeylerine göre verilmiştir. Yazma beceri alanıyla ilgili içerik çıkarımlarında bulunulmuştur. İçerik ögesi çok yüzeysel kalmıştır. Konuşma, okuma ve dinleme alanlarıyla ilgili konulara yer verilmemiştir. 1968 ilkokul Türkçe programında, dil bilgisi konuları sınıf düzeylerine göre verilmiştir. Dinleme ve okuma beceri alanlarıyla ilgili konulara yer verilmemiştir. İçerik ögesi yüzeysel bir şekilde programda yer almıştır. 1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programında, dil bilgisi ve dört dil beceri alanıyla ilgili konulara yer verilmiştir. İçerik ögesi ile hedef ögesi kaynaşık bir şekildedir. Programda Atatürkçülük konularına detaylı bir şekilde sınıf seviyelerine göre yer verilmiştir. Aynı zamanda metin türlerine de değinilmiştir. El yazısı ile ilgili konular da yer almıştır. 2009 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında, yapılandırmacı yaklaşım ile tema kavramı programa girmiştir. Metinler aracılığıyla konular işlenmiştir.

1340 (1924) lise birinci devre Türkçe "müfredat" programında, dil bilgisi konuları yer alırken dört dil beceri alanıyla ilgili konulara yer verilmemiştir. 1930 ortamektep Türkçe dersi "müfredat" programında, yazma beceri alanıyla ilgili konulara yer verilmiştir. Gramer derslerinin konuları da programda vardır. Programda okuma, konuşma, dinleme beceri alanlarına, yazım ve noktalama, metin türlerine dair konulara yer verilmemiştir. 1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programında, 1930 programındaki yazma beceri alanıyla ilgili aynı (sadece bir madde eklenmiş) içeriğe sahiptir. Dil bilgisi ve gramer konularına yer verilmiş. İçerik ögesi bakımından eksiklikler vardır. 1938 ortaokul Türkçe öğretim programında, yazma beceri alanıyla ilgili konulara yer verilmiştir. Programda içerik ögesi bakımından büyük eksiklikler vardır. 1949 ortaokul Türkçe öğretim programında, dil bilgisi ve imla konularına yer verilmiştir. Fakat dil bilgisi konuları öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alınarak sınıflandırılmamıştır. Türkçe dil beceri alanlarına göre konular verilmemiştir. Daha önceki programlar gibi bu programda da dinleme beceri alanı ihmal edilmiştir. Bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal alan ile ilgili konulara da yer verilmiştir. 1951 ortaokul Türkçe programı, 1962 ortaokul Türkçe programı, 1970 ortaokul Türkçe programı; 1949 ortaokul Türkçe programıyla aynı içerik ögesine sahiptir. 1981 ilköğretim okulları Türkçe eğitim programında, dil bilgisi ve dört dil beceri alanıyla ilgili konulara yer verilmiştir. İçerik ögesi ile hedef ögesi kaynaşık bir

şekildedir. Programda Atatürkçülük konularına detaylı bir şekilde sınıf seviyelerine göre yer verilmiştir.

2006 ortaokul Türkçe öğretim programında, yapılandırmacı öğretim anlayışının etkileri görülmektedir. Daha önceki programlardan farklı olarak tema kavramı bu programda yer almıştır. Ana tema ve alt temalar ile metinler aracılığıyla çeşitli konular işlenmiştir. Dil bilgisi konuları sınıf düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Atatürkçülük konularına da yer verilmiştir. 2015 ilköğretim Türkçe öğretim programında, yapılandırıcı öğretim anlayışı hâkimdir. Programda dil bilgisi konuları ayrı olarak verilmemiştir, dört dil becerisinin içine sindirilmiştir. Metin türleri sınıf düzeylerine göre verilmiştir. Ana ve alt temalara yer verilmiştir. Atatürkçülük konularına tema halinde metinler aracılığıyla yer verilmiştir. 2017 ilköğretim Türkçe öğretim programı ile 2018 ilköğretim Türkçe öğretim programı içerik ögeleri açısından birebir aynı özelliklere sahiptir. 2015 ilköğretim Türkçe öğretim programı, 2017 ilköğretim Türkçe öğretim programı ile 2018 ilköğretim Türkçe öğretim programı tema açısından farklılıklara sahip olmasına rağmen öğretim program anlayışları aynı olduğu için 2015 ilköğretim Türkçe öğretim programı içerik ögesi için varılan sonuçlara bu programlarda da varılmıştır.

6.1.3. Eğitim Durumları ile İlgili Sonuçlar

1340 (1924) ilk mektep Türkçe "müfredat" programında, eğitim durumları ögesiyle ilgili hiçbir veriye yer verilememiştir. Programda sunuş stratejisi ve anlatma yöntemini etkileri sezilmektedir. 1926 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında, eğitim durumları ögesiyle ilgili ayrı bir başlığa yer verilmemiştir. Programda doğrudan hiçbir yöntem ve teknikten bahsedilmemiştir. Dolaylı olarak anlatma, sergi, gösterip-yaptırma, tartışma, örnek olay incelemesinden bahsedilmiştir. 1930 ilk mektep Türkçe "müfredat" programında, eğitim durumları ögesiyle ilgili bir başlıklandırmaya gidilmemiştir. Programın genelinden geleneksel yöntem ve tekniklerinin hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Araç ve gereçlerle ilgili bazı bilgilere yer verilmiştir. 1936 ilkokul Türkçe programında, eğitim durumlarıyla ilgili hiçbir başlığa yer verilmemiştir. Dolaylı olarak anlatma, tartışma, örnek olay incelemesi, gösterip-yaptırma yöntemlerinden ve soru-cevap, rol oynama tekniklerinden bahsedilmiştir. Derste kullanılacak araç-gereçlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir. 1948 ilkokul Türkçe programında, eğitim durumlarıyla ilgili bir başlık veya bölüme rastlanılmamıştır. Anlatma, tartışma, örnek olay incelemesi yöntemlerine ve oyun, soru-cevap, sergi, dramatizasyon, gözlem gezisi tekniklerine dolaylı olarak ulaşılmıştır.

Öğrenciyi aktif kılacak aktivitelerden sıklıkla bahsedilmiştir. Derste kullanılacak araç ve gereçlere değinilmiştir. Sesli ve sessiz okuma hakkında detaylı bilgilendirmeye yer vermiştir. Dil bilgisinin sezdirme yoluyla öğretilmesinden bahsedilmiştir.

1968 İlkokul Türkçe Programında eğitim durumlarıyla ilgili bir başlık veya bölüme rastlanılmamıştır. Derste kullanılacak araç ve gereçlerden bahsedilmiştir. Tartışma yöntemine, örnek olay yöntemine değinilmiştir. Dinleme beceri alanıyla ilgili çalışmalar yapılmasına dikkat çekilmiştir. Yazma becerisinin gelişmesi adına birlikte yazma ve de serbest yazma yöntemleri önerilmiş. Dil bilgisinin öğrencilere sezdirilmesi gerektiği belirtilmiştir. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programında ilk defa yöntem başlığına yer verilmiştir. Yöntemde hem genel açıklamalar yer alırken aynı zamanda dersin beceri alanlarıyla ilgili ve dil bilgisi öğretimiyle ilgili açıklamalar da mevcuttur. Örnek olay, sesli ve sessiz okuma, sınıf dışı etkinliklerin örneklerine yer verilmiştir. Dil bilgisinin sezdirilmesi gerektiğine değinilmiştir. Kullanılacak yöntemlerin isimlerinin doğrudan programda yer almadığı görülmektedir. 2009 İlköğretim Türkçe Öğretim Programında (1-5. Sınıflar) öğrenme türleri, yöntem ve tekniklerle ilgili ayrı ayrı alt başlıklandırmalar yapılmıştır. Yapılandırıcı eğitim anlayışıyla beraber programlarda ilk defa öğrenme alanlarından ve öğrenme alanlarının oranlarından bahsedilmiştir. 2006 öncesinde programlarda öğrenme alanlarının oranları ihmal edilmiştir. Öğrenme alanlarının oranına göre kitapta yer alacak metin türleri ve etkinlik çeşitleri belirlenmiştir. Daha önceki programlardan daha ayrıntılı ve örnekleriyle beraber yöntemler açıklanmıştır. Kazanımlara göre kullanılacak yöntemlerle ilgili bilgiler içermektedir. Dil bilgisinin bu programda da sezdirme yoluyla öğretilmesi hedeflenmiştir.

1340 (1924) Lise Birinci Devre "Müfredat" Programında eğitim durumlarıyla ilgili hiçbir başlığa yer verilmemiştir. Programın genelinde anlatım yönteminin kullanıldığı anlaşılmaktadır. 1930 Ortamektep Türkçe Dersi "Müfredat" Programında eğitim durumlarıyla ilgili hiçbir başlığa yer verilmemiştir. Programda yöntemle ilgili detaylı bulgulara yer verilmezken genel olarak kullanılan stratejinin sunuş ve yöntemin de anlatım olduğu anlaşılmaktadır. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programında eğitim durumlarıyla ilgili hiçbir başlığa yer verilmemiştir. Programda yöntemle ilgili detaylı bulgulara yer verilmezken genel olarak kullanılan stratejinin sunuş ve yöntemin de anlatım olduğu anlaşılmaktadır. 1938 Ortaokul Türkçe Programında eğitim durumlarıyla ilgili hiçbir başlığa yer verilmemiştir. Programda bulunan açıklamalarda kullanılacak

yöntemlerle ilgili bilgiler mevcuttur. Daha önceki programlara nazaran eğitim durumlarıyla alakalı veriler daha fazladır.

1949 Ortaokul Türkçe Programında eğitim durumlarıyla ilgili hiçbir başlığa yer verilmemiştir Programın genelinden yola çıkarak bahsedilen yöntem ve tekniklerin öğrenciyi diğer programlara oranla daha fazla aktif hale getirdiği söylenebilir. Dil bilgisinin sezdirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Derste kullanılacak araç ve gereçlerden bahsedilmiştir. 1951 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı ve 1970 Ortaokul Türkçe Programları; 1949 ortaokul Türkçe öğretim programı ile aynıdır. 1949 Ortaokul Türkçe Programı için eğitim durumları ögesi için yapılan tüm değerlendirmeler bu programlar için de geçerlidir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programında (6. ,7. ,8. Sınıflar) yöntem başlığı ile eğitim durumlarıyla alakalı bilgilere yer verilmiştir. Derste kullanılacak araç ve gereçlerin listesi de programda vardır. Beceri alanlarıyla ilgili ayrı ayrı yöntem başlıklarına yer verilmiştir Dil bilgisinin diğer beceri alanlarıyla birlikte işlenmesine değinilmiştir. Ezberciliğe karşı çıkılmıştır. Daha önceki programdan farklı olarak ilk kez eğitim durumlarından doğrudan bahsedilmiştir. 1995 Ortaokul programının Türkçe dersi öğretim programı, 1981 ortaokul Türkçe öğretim programı ile aynıdır. Eğitim durumları ögesi için 1981 programı ile aynı değerlendirmeler yapılır.

2006 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında eğitim durumlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler vardır. Kullanılacak olan yöntem ve teknikler kazanımlarla birlikte tüm beceri alanları için verilmiştir. Yapılandırıcı eğitim anlayışı ile öğrenciyi merkeze alan bir tutumun sergilendiği söylenebilir. Daha önceki programlarda doğrudan yöntem ve teknik isimleri yer almaz iken bu programda yöntem ve tekniklerin isimlerine yer verilmiştir. Dil bilgisi etkinliklerine ilk kez bu programda yer verilmiştir. 2015 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programında eğitim durumlarıyla ilgili herhangi bir başlıklandırmaya yer verilmemiştir. Bu programda, programın ögelerinden biri olan eğitim durumlarının ihmal edilmesi büyük bir eksiklik teşkil etmektedir. 2017 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programında öğrenme öğretme yaklaşımı başlığı altında kullanılacak yöntem ve teknikler yer almaz iken kullanılacak yöntem ve teknikler hakkında çeşitli noktalara temas edilmiştir. Dört beceri alanıyla ilgili farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına dikkat çekilmiştir. Araç- gereçlerden bahsedilmiştir. Teknolojinin aktif olarak kullanımıyla ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Programda, eğitim durumlarıyla ilgili eksiklikler mevcuttur.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8) ile 2018 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8) aynı sonuçları içermektedir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8) için yapılan değerlendirmeler 2018 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8) içinde yapılabilir.

6.1.4. Sınama Durumları ile İlgili Sonuçlar

1340 (1924) İlk Mektep Türkçe "Müfredat" Programında sınama durumlarıyla ilgili herhangi bir başlığa ya da açıklamaya yer verilmemiştir. Programda görüşme tekniğiyle ilgili ifadeye rastlanılmıştır. Program geliştirmenin en son ögesi olan değerlendirme ihmal edilmiştir.1926 İlk Mektep Türkçe "Müfredat" Programında sınama durumlarıyla ilgili herhangi bir başlığa ya da açıklamaya yer verilmemiştir. Programda akran değerlendirme ve de görüşme teknikleriyle ilgili ifadeler görülmüştür. Programda geleneksel değerlendirme tekniklerinden hiç bahsedilmezken az da olsa tamamlayıcı değerlendirme teknikleriyle ilgili ifadeler görülmüştür. Bu programda sınama durumu ihmal edilmiştir. 1930 İlk Mektep Türkçe "Müfredat" Programında sınama durumlarıyla ilgili herhangi bir başlığa ya da açıklamaya yer verilmemiştir. Programda akran değerlendirme ve de görüşme teknikleriyle ilgili ifadeler görülmüştür. Programda geleneksel değerlendirme tekniklerinden hiç bahsedilmezken az da olsa tamamlayıcı değerlendirme teknikleriyle ilgili ifadeler görülmüştür. Bu programda sınama durumu ihmal edilmiştir. 1936 İlkokul Türkçe Programında sınama durumlarıyla ilgili herhangi bir başlığa ya da açıklamaya yer verilmemiştir. Programda akran değerlendirme ve de görüşme teknikleriyle ilgili ifadeler görülmüştür. Programda geleneksel değerlendirme tekniklerinden hiç bahsedilmezken, az da olsa tamamlayıcı değerlendirme teknikleriyle ilgili ifadeler görülmüştür. Bu programda sınama durumu ihmal edilmiştir.

1948 İlkokul Türkçe Programında sınama durumlarıyla ilgili herhangi bir başlığa ya da açıklamaya yer verilmemiştir. Daha önceki programlara nazaran daha fazla sınama tekniği ifadelerine rastlanılmıştır. Fakat bu tekniklerde diğer programlardaki gibi süreci değerlendiren tekniklerdir. Programda sınama durumunun eksik olduğu görülmektedir. 1968 İlkokul Türkçe Programı'nda sınama durumlarıyla ilgili herhangi bir başlığa ya da açıklamaya yer verilmemiştir. Öğrencilerinde değerlendirme sürecine katılımının sağlanması istenmiştir. Tamamlayıcı değerlendirme tekniklerinden bazılarıyla ilgili ifadeler vardır. Geleneksel değerlendirme tekniklerine rastlanılmamıştır. 1948 ilkokul Türkçe programıyla bu programda aynı tekniklere dair ifadeler yer almaktadır. Programda

sınama durumunun eksik olduğu görülmektedir. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programında ölçme ve değerlendirme başlığı ile sınama durumlarına yer verilmiştir. İlk kez bu programda sınama durumlarıyla ilgili doğrudan açıklamalar ve de kullanılacak ölçme şekillerinden bahsedilmiştir. Hem geleneksel değerlendirme teknikleri hem de tamamlayıcı değerlendirme teknikleri ve de bunların sınıf düzeylerine göre kullanımı hakkında bilgiler mevcuttur. Daha önceki programlara göre sınama durumunun bu programda önemsendiği söylenebilir.

2009 İlköğretim Türkçe Öğretim Programında (1-5. Sınıflar) ölçme ve değerlendirme başlığı ile sınama durumlarına yer verilmiştir. Yapılandırıcı eğitim anlayışı ile öğrenci merkezli öğretim modelinin kullanıldığından bahsedilmiştir. Bu da değerlendirmede öğrencinin aktif rol oynadığının göstergesidir. Programda hem geleneksel değerlendirme tekniklerinden hem de tamamlayıcı değerlendirme tekniklerinden bahsedilmiştir. Daha önceki programlardan farklı olarak örnek teşkil etmesi adına değerlendirmeler etkinliklerle verilmiştir.

1340 (1924) Lise Birinci Devre "Müfredat" Programında sınama durumuyla ilgili hiçbir başlığa ve de açıklamaya rastlanılmamıştır. Sınama durumunun ihmal edildiği söylenebilir. 1930 Ortamektep Türkçe Programında sınama durumuyla ilgili hiçbir başlığa ve de açıklamaya rastlanılmamıştır. Tamamlayıcı değerlendirme teknikleriyle ilgili bazı ifadeler vardır. Genel olarak sınama durumunun ihmal edildiği söylenebilir. 1931-132 ders senesi tadilatı Türkçe programı sınama durumları ögesiyle 1930 ortamektep Türkçe öğretim programı sınama durumları ögesi aynıdır. 1930 programı için yapılan değerlendirmeler bu program için de geçerlidir. 1938 ortaokul Türkçe programı sınama durumları ögesiyle 1930 ortamektep Türkçe öğretim programı sınama durumları ögesi aynıdır. 1930 programı için yapılan değerlendirmeler bu program için de geçerlidir. 1949 Ortaokul Programı Türkçe Öğretim Programında sınama durumlarıyla ilgili herhangi bir başlığa yer verilmemiştir. Programda tamamlayıcı değerlendirme teknikleriyle ilgili ifadelere rastlanılmıştır. Programda yer alan sınama durumları ögelerinin genellikle biçimlendirme amaçlı bir değerlendirme olduğu görülmektedir. 1951 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı ve 1970 Ortaokul Türkçe Programları 1949 ortaokul Türkçe öğretim programı ile aynıdır. 1949 ortaokul Türkçe programı sınama durumları ögesi için yapılan tüm değerlendirmeler bu programlar içinde geçerlidir.

1995 Ortaokul programının Türkçe dersi öğretim programı, 1981 ortaokul Türkçe öğretim programı ile aynıdır. 1981ortaokul Türkçe programı için yapılan tüm değerlendirmeler bu program için de geçerlidir. 2006 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında sınama durumuyla ilgili bir bölüme yer verilmiştir. Programda ölçme ve değerlendirme süreci hakkında detaylı bilgiler mevcuttur. Süreç ve sonuç değerlendirmesinden bahsedilmiştir. Geleneksel değerlendirme teknikleri ve tamamlayıcı değerlendirme teknikleri ile ilgili veriler vardır. Programın sınama durumuyla ilgili öğretmeni yönlendirecek bilgilere sahip olduğu söylenebilir. 2015 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme başlığına yer verilmiştir. Sınama tekniklerinin isimleri doğrudan listelenmemiştir. Tamamlayıcı değerlendirme tekniklerinden bazılarından bahsedilmiştir. Özellikle yazma beceri alanı üzerinde çok durulmuştur. Ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiği hakkında uzun açıklamalara yer verilmiştir. 2017 Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programında sınama durumlarıyla ilgili bir bölüm vardır. Bu bölümde ölçme ve değerlendirmenin özelliklerinden ve de amaçlarından bahsedilmiştir. Tamamlayıcı ölçme tekniklerinden birkaçının ismi programda yer almaktadır bu da sürece dönük değerlendirmeye vurgu yapıldığını göstermektedir. Dördüncü sınıftan sonra sonuca yönelik değerlendirmeler yapılması gerektiğinden bahsedilmiş. 2018 ilköğretim Türkçe dersi (1- 8) öğretim programı sınama durumlarına ait değerlendirmeler, 2017 Türkçe dersi öğretim programı (1-8) sınama durumlarıyla aynıdır.

6.2. Öneriler

1. Şuana kadar yürütülmüş Türkçe öğretim programlarıyla ilgili çalışmalar aynı hızla devam ettirilmelidir.
2. Cumhuriyetten günümüze (1924-2018) Türkçe öğretim programları bu çalışmada doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından farklı yöntemler ile incelenebilir.
3. 1949, 1951, 1962, 1970 Ortaokul Türkçe öğretim programları ve 2017, 2018 Türkçe dersi öğretim programları birbirlerinin tekrarı niteliğindedir. Türkçe öğretim programlarının gelişim ve değişimleri yansıtır şekilde olmasına dikkat edilmelidir.
4. Türkçe öğretim programlarında hedef alanlarının (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) hiçbiri ihmal edilmemelidir.

5. Türkçe öğretim programlarında öğrenme alanlarının oranları verilmelidir. Öğrenme alanlarının oranlarına göre etkinlik sayıları belirlenmelidir.

KAYNAKLAR

Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(2). Erişim adresi: https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/91

Akınoğlu, O.(2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının pskolojik temelleri. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 22, 31-46. **http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1743**(14.07.2018).

Akpınar, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. (2.Baskı). Ankara: Data Yayınları.

Aldemir, D. (2013). *Türk eğitim sisteminde Türkçe öğretim programlarındaki değişme ve gelişmeler.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Altunkeser, F. & Coşkun, İ. (2016). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 114-135.Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383967 .

Arıcı, A. F.(2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(11), 299-307. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31988.

Atik, S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 586-607. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/.

Aydın, C. H.(200). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. *Kurgu Dergisi*, 17, 183-197. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/150383 (05.07.2018).

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.

Bağcı-Ayrancı, B. & Mutlu, H.H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy,* 119130. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/.

Balcı, A., Coşkun, E. & Tamer, M. (2012). **C**umhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi,1*(1),1-13.

Baltacı, A.(2019). Nitel Bir Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(2), 368-388.

Bayburtlu, Y.S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 10*(15),37-158.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015).

Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Candan, Ç., Tuncer, B. & Karataş, H.(2015). Program değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 307-312.

Çaylar, A. (2008). *1981 ve 2005 Türkçe öğretim programlarının (6 - 8. sınıflar). karşılaştırmalı bir değerlendirmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çeliköz, M. & Erişen, Y.(2017). Epö alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 286-304.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,7*, 27-43.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı.* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö.(Ed.). (2011). *Eğitimde yeni yönelimler*. (5. baskı*).*Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara:Pegem Akademi.

Devrimsel, D. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim Türk edebiyatı ve uluslararası bakalorya diploma programı (ubdp) dil: Edebiyat (Türkçe) dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve Edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi,* 34(169).

Ensar, F. Baş, B. & Tiryakiol, S.(2014). Türkçe öğretiminin tarihi kaynakları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(25), 215-228.

Epçaçan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi,1*(4).182-202.

Erdem, E. & Demirel, Ö.(2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 , 81-87.

Erden, M.(1993). *Eğitimde program geliştirme.* (6. baskı). Ankara: Pegem.

Eyüp, B. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (1), 11-26.

Gür, T., Dilci, T. & Arseven, A.(2014). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçmişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: bir söylem analizi. Karadeniz,18, 123-135. **http://dergipark.gov.tr/download/article-file/155303** (14.07.2018).

Güneş, F.(2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 1-21.

Kabaca,T. (2002). Bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı yapılandırmacılık (Constructivizm). Doktora Tezi Ödevi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*7(14), 135-154.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* .Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim* Dergisi, 5(5), 59-72.

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

Kısakürek, M. A. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,*2*(1), 45 53.

Küçükahmet, L. (1999). *Eğitimde planlama ve değerlendirme.* (10. Baskı). İstanbul: Alkım.

Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. (24. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Menteşe, H. (2013). Türkçe *dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara. Devlet Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Türkçe programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara. Devlet Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara. Devlet Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara. Devlet Basımevi.

Ocak, G.(2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,*30(3), 835-857. http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77016 (17.10.2019)

Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*, 163-172.

Örten, Ö. & Erginer, E. (2016). Türkiye'de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *6*(11).

Özçelik, D. A. (1988). Prof. Dr. Selahattin Ertürk'ün eğitime bakış açısı düşünce ve uygulamalarda yeni bir çağın başlangıcı olmuştur. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*, 31-34.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 126-149.

Sağlam, M. & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18.

Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi.* (6.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı.* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *Elementary Education Online,6*(2),284-304.

Şahin, D. & Bayramoğlu, C. D. (2016). Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies,* 11(3), 2095-(http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9289) (03.01.2021).

Şimşek, N.(2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 3(5). 115-139. **http://www.ebuline.com/turkce/pdfs/ebu5_7.pdf**(05.07.2018).

Şentürk, C.(2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık. *Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi*,23.

Taşkaya, S. M. & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(25), 240-251.

Temizyürek, F. & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Töremen, F. (Ed.). (2010). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Ulutaş, S. & Erman, S.(2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2*(1), 148-154.

Varış, F. (1995). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri.*(11.Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Yurdabakan, İ.(2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348.

Yurdakul, B.(2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,11(20),39-67. **http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c11s20/makale/c11s20m4.pdf**(14.07.2018).

Yüksel, S.(200). Milli Eğitim Bakanlığındaki program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*, 581-586.

8.EKLER

EK-1. Tablo 1. İlkokul Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Genel Hedef, Gaye veya Genel Amaçların Sayıları

İlkokul Türkçe Öğretim Programları	**Programlarda Yer Alan Genel Hedef, Gaye veya Genel Amaçların Sayıları**
1340 (1924) İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	Yok
1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat P.	5
1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat P.	5
1936 İlkokul Türkçe Programı	6
1948 İlkokul Türkçe Programı	6
1968 İlkokul Türkçe Programı	6
2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	13

EK-2. Tablo 1. Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Genel Hedef, Gaye veya Genel Amaçların Sayıları

Ortaokul Türkçe Öğretim Programları	**Programlarda Yer Alan Genel Hedef, Gaye veya Genel Amaçların Sayıları**
1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı	-
1930 Ortamektep Türkçe Programı	2

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı	2
1938 Ortaokul Programı Türkçe Öğretim Programı	3
1949 Ortaokul Programı Türkçe Öğretim Programı	8
1951 Ortaokul Türkçe Programı	8
1962 Ortaokul Türkçe Programı	8
1970 Ortaokul Türkçe Programı	8
1995 Ortaokul Türkçe Programı	8
2006 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı	11

EK-3. Tablo 2. İlköğretim Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Genel Hedef, Gaye veya Genel Amaçların Sayıları

İlköğretim Türkçe Öğretim Programları	**Programlarda Yer Alan Genel Hedef, Gaye veya Genel Amaçların Sayıları**
1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı	8
2015 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8)	13

Öğretim Programı	
2017 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programı	10
2018 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programı	10

EK-4.Tablo 3. 1926 ve 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programları Hedef Ögesi

1. Talebede, başkaları tarafından şifahen veya tahriren ifade olunan fikirleri doğru anlamak melekesini husule getirmek.
2. Talebeye, düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahen veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisab ettirmek.
3. Talebenin kullandığı kelimelerin manaları hakkında vazıh fikre sahip olmalarını temin etmek ve bu suretle onları doğru düşünmeye alıştırmak.
4. Lisan vasıtasıyla çocuklarda iyi ve güzel hisleri tenmiye ederek kendilerinde sinn ü seviyelerine göre bir zevk-i edebi uyandırmak.
5. Mahalli şiveleri isti'mal eden talebenin ifadelerini tedricen tashih ederek onları müşterek milli şiveye (İstanbul şivesine) istinas ettirmek.

EK-5.Tablo 4. 1936 İlkokul Türkçe Programı Hedef Ögesi

1. Türk Dil inkılabının ilkokulun payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek.
2. Talebeyi sözle veya yazı ile ifade olunan düşünceleri ve duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak.
3. Talebeye; bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatmak iktidarını kazandırmak.

4. Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap, mecmua… gibi eserleri arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak.
5. Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşunu talebenin en çok kullandığı kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle onların kelime hazinelerini zenginleştirmek.
6. Dilimizin tabi olduğu esaslı kaideleri sezdirip sınırlandırmak suretiyle Türk dilini kullanışta güven kazandırmak.

EK-6.Tablo 5. 1948 İlkokul Türkçe Programı Hedef Ögesi

1. Öğrencileri sözle veya yazıyla ifade olunan düşünceleri, duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak.
2. Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak.
3. Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap ve yazıları arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak.
4. Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşlarını, en çok kullandıkları kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek.
5. Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları sezdirip onlara Türk dilini kullanmada güven kazandırmak.
6. Türk Dili Devriminin ilk okulun payına düşen amaçlarını gerçekleştirmek.

EK-7.Tablo 6. 1968 İlkokul Türkçe Programı Hedef Ögesi

1. Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya alışırlar.
2. Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle veya yazı ile doğru, amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücünü kazanırlar.
3. Dinlenme ve okuma alışkanlık ve zevkini elde eder; seviyelerine göre yazılmış kitapları, yazıları arayıp bulmaya, istekle okumaya yönelirler.
4. Gözlem ve araştırma yolu ile edindikleri izlenim ve bilgileri söz ve yazı ile anlaşılır ve ilgi uyandırıcı bir şekilde anlatabilme becerilerini kazanırlar.
5. Dilimizdeki kelimelerin anlamlarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğrenerek kelime hazinelerini zenginleştirirler.
6. Türk dilini kullanmada güvenle birlikte dil sevgisi kazanırlar, dilimizin bağlı olduğu ana kuralları yavaş yavaş sezer, öğrenir ve benimserler.

EK-8.Tablo 7. 2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedef Ögesi

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek.
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak.
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek.
4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi

temel becerilerini geliştirmek.
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek.
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek.
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek.
9. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak.
10. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak.
11. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek.
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak.
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır.

EK-9.Tablo 8. 1930 Ortamektep Türkçe Programı ve 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı Hedef Ögesi

1. Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeye alıştırmak.
2. Talebede dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve bedii kıymeti takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek, talebeye iyi eserleri okuma zevkini vermek ve okumaya değer kitaplarla kendilerinin daimi temasını temin etmek.

EK-10.Tablo 9. 1938 Ortaokul Programı Türkçe Öğretim Programı Hedef Ögesi

1. Talebeyi meramını hem sözel olarak hem yazı ile ifade etmeye alıştırmak.
2. Talebede dinlediği ve okuduğu parçalar üzerinde düşünme ve

estetik değerini takdir etme kabiliyetini inkişaf ettirmek
3. Talebeye iyi eserleri okuma zevkini vermek ve okumaya değer kitaplarla kendilerinin daimi temasını temin etmek.

EK-11.Tablo 10. 1949, 1951, 1962 ve 1970 Ortaokul Türkçe Programı Hedef Ögesi

1. Öğrencileri söz ve yazı ile ifade olunan düşünceleri, duyguları, iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak.
2. Onlara gördüklerini, duyduklarım, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazı ile doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak.
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış faydalı kitap ve yazıları arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak.
4. Türk dilindeki kelimelerin mânalarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğretmek suretiyle onların kelime hâzinelerini, yaş ve seviyeye uygun bir şekilde ve ilk okula nispetle daha fazla, zenginleştirmek.
5. Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları sezdirip öğreterek, onlara Türk dilini kullanmada güven sağlamak.
6. Öğrencide millî heyecanı kökleştiren, insanlığa faydalı, estetik bakımdan değerli düşünce ve sanat eserlerini tanıma yeteneğini geliştirmek.
7. Türk dili devriminin ortaokul payına düşen amaçlarım gerçekleştirmek.
8. Metinler yoluyla öğrencinin hayat ve tabiatı tanımasına, bunları sevmesine yardım etmek.

EK-12.Tablo 11. 2006 Ortaokul Türkçe Programı Hedef Ögesi

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri.

2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri.
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları.
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri.
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları.
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri.
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri.
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları.
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları.
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri.
11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

EK-13.Tablo 12. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı Hedef Ögesi

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun

olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak.
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenli kullanmaya yöneltmek.
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak.
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek.
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak.
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak.
8. Onlara, bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

EK-14.Tablo 13. 2015 İlköğretim Türkçe Programı Hedef Ögesi

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek.
4. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak.
5. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak.
6. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve

yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.
7. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek.
8. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek.
9. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek.
10. Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak.
11. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak.
12. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek.
13. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır.

EK-15.Tablo 14. 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları (1-8) Hedef Ögesi

1. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi.
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması.
3. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması.
4. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması.
5. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi.
7. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi

düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi.
8. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması.
9. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi.
10. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

EK-16.Tablo 15. 1340 (1924) İlk Mektep Türkçe Müfredat Programının İçerik Ögesi

Sarf Dersleri Üçüncü sınıfta ayrıca kavaid dersi yoktur. Ancak kıraat dersinde tatbiki ve ameli bir tarzda ve şifahi olarak talebeye (cümle, fiil fâil, isim ve sıfat) fikirleri verilecektir. Dördüncü Sınıf Haftada 1 Ders İsim, sıfat, zamir, izafî ve tavsifî terkipler, fiil, mastar, cümle hakkında izahât ve temrinler.
Dördüncü Sınıf Haftada 1 Ders İsim, sıfat, zamir, izafî ve tavsifî terkipler, fiil, mastar, cümle hakkında izahât ve temrinler.
Beşinci Sınıf Haftada 2 Ders 1. Kelime, hece, harf, harekeler. 2. Ahenk kaidesi. Kelimenin aksâmı 3. İsim. 4. Sıfat. 5. Zamir 6. Mastar.

Müştak isimler.

7. Fiil: Zaman, şahıs, kemiyet.
8. Hâl (zarf).
9. Edatlar.
10. Cümle: Fiil, fâil, mef' ûl.Tam, aslî, mülemmim cümle.
11. Sarfî ve nahvî basit tahliller (kıraat kitapları üzerinde ve şifahî olmak üzere).

EK-17.Tablo 16. 1926 ve 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programının İçerik Ögesi

Şifahî ifade dersinin mevzuları şunlardır:

1) Çocuğun muhitinde bulunan eşya ve etrafında cereyan eden hadiseler. Bu itibarla ifade dersi, hayat bilgisi dersiyle sıkı sıkıya alakadardır. Bu ders, muhitteki eşya, hadiseler ve vakalar hakkında çocuğun edindiği malumatı tevsî, tasnif ve tavzîh edecektir.
2) Çocuğun yaşadığı haller ve kendi kendisine yaptığı müşahedeler.
3) Masallar. Masal ve hikâyelerin çocukları ne kadar cezb ve teshir ettiği malumdur. Bundan istifade etmelidir. Yalnız masalların pek fazla hayali olmamasına ve çocukları korkutacak ve onlarda muzır kanaatler tevlîd edecek vakaları musavver bulunmamasına dikkat lazımdır. Bundan başka masallardan daima bir neticei ahlakiye çıkarmaya gayret etmemelidir. Masal çocuklara o suretle nakledilmeli ve mevzu öyle bir tarzda münakaşa edilmelidir ki – bir netice-i ahlâkiye matlup ise- bu kendiliğinden husule gelmiş olsun.
4) Kıraat, inşâ ve tahrir dersleri de ifade dersine yardım edecektir. Kıraat kitabından okutulan bir parçanın meali serbestçe anlattırılacaktır. Kezalik hayat bilgisi, tarih ve coğrafya derslerinde de çocuğun bildiğini ve bellediğini müselsel ve mıntazam anlatmasına dikkat edilecektir.
5) Mahalli şive ile konuşan çocukların ifadelerini ve telaffuzlarını tashih ederek

onları İstanbul şivesiyle konuşmaya alıştırmalıdır. Bu hususta tedrice riayet elzemdir.

6) Muallim, ifade dersinde sıkılgan, korkak, kekeme ve peltek çocukları bilhassa nazar-ı dikkate alacak, birincileri konuşmaya teşvik edecek ve ikincileri tashihe uğraşacaktır.

7) Birinci senenin ifade dersinde evvela küçük cümleler teşkil edilecek ve bu cümleler talebeye münferiden ve bazı kere de hep bir ağızdan tekrar ettirilecektir. Hep bir ağızdan telaffuz esnasında karışıklık ve gürültü olmamasına dikkat etmelidir.

8) Şifahi ifade temrinlerinin mevzuları münasebet düştükçe tahrir, el işi ve musiki derslerinin mevzularına rabt edilecektir.

Kavaid

Üçüncü Sınıf

Üçüncü sınıfta ayrıca kavaid dersi yoktur. Ancak kıraat ve tahrir derslerinde tatbiki ve ameli bir tarzda talebeye (cümle, fiil, fâil, isim, sıfat ve zamir) fikirleri verilecektir.

Dördüncü Sınıf

Basit cümle, fiil, fâil,müfret, cem', sıfat izafi ve tevsikî terkipler, zamir, fiil, mastar, cümle hakkında izahat ve temrinler.

Beşinci Sınıf

1) Kelime, hece, harf, harekeler.

2) Türkçede ahenk kaidesi.

3) İsim.

4) Sıfat.

5) Zamir.

6) Mastar.

7) Fiil: Zaman, şahıs, kemiyet. Lazım, müteaddî, malum,meçhul, menfî, istfham,

rabt sigaları, mana ve isti'malleri. Mürekkep fiiller (hikâye, rivayet, şart)

8) Hal (zarf).

9) Edatlar.

10) Cümle, fiil,fâil, mef'ûl, tâmm, aslî ve mütemmim cümle.

Sarfî ve nahvî basit tahliller. (Kıraat parçaları üzerinde şifahi temrinler).

EK-18.Tablo 17. 1936 İlkokul Türkçe Programının İçerik Ögesi

A. Ağızdan İfade

a) Gördüğü, tetkik ve müşahede ettiğini, işittiğini arkadaşlarına nakletme,

b) Bir sınıf gezintisinde, bir ziyarette şahsi müşahedesini anlatma, başkasının görmediği veya dikkat etmediği bir noktayı belirtme.

c) Yapılan bir faaliyeti nakletme: Yapılan bir tecrübeyi veya bir ziyareti, oynanan bir oyunu, görülen bir işi nakletme.

d) Sınıfça halledilmek istenilen bir meseleyi aydınlatmak için bir kitaba müracaat ederek öğrendiği noktayı arkadaşlarına anlatma.

e) Sınıfça bilinmesine lüzum gösterilen bir şeyi, mesela filan vak'anın tarihini, filan işin hangi zamanda kimin tarafından yapıldığını, filan dağın yüksekliğini, filan nehrin uzunluğunu, filan memleketin başlıca mahsullerinin ne olduğunu alakadarlardan veya bilenlerden öğrenip sınıfa haber verme.

f) Dinlediği bir muhavereyi veya bir nutku hulasa olarak veya en önemli kısmını nakletme.

g) Okuduğu bir kitabı, bir çocuk romanını, bir seyahatnameyi arkadaşlarına anlatma veya hulasa etme.

B.Yazı ile ifade

İlk devrede:

a) Çocukların tetkik ve müşahede ettikleri mevzuların birkaç cümle içinde

ifadesi.

b) Gezintilerden, milli bayram ve tatillerden alınan intibalar, mevsimlerin dikkate değer tezahürlerinin tespiti.

c) Çocukların yaptıkları işleri ve yaşadıkları vak'aları anlatmaları.

d) Çocuklara basit bilmeceler tertip ettirilerek diğer arkadaşlarına hallettirilmesi (Mesela bir çocuğun köpek için: Avcılar beraber götürür, çobanlarla beraber sürüleri korur. Kemiklere saldırır. Havlar … şeklinde bir bilmece tertip etmesi).

e) Çocuklar tarafından okunan veya kendilerine anlatılan hikayelerin, fıkraların, latifelerin yazdırılması.

f) Çocukların muhayyilelerini faaliyete sevkedecek mevzular: Bazı hikâyelerin sonunun tamamlanması, hikâyenin kahramanları ağzından bir şey anlatılması ve yazdırılması.

g) Bir resmin, bir tablonun tasviri.

h) Mektuplar: Hasta arkadaşın hatırını sormak, başka yere giden akrabaya, arkadaşlara mektup yazmak, kitap ısmarlamak, bir mecmuaya abone olmak, eşya katalogu istemek için kitapçıya veya bir müesseseye mektup yazmak.

i) Okulun duvar gazetesine havadis yazmak.

j) Okunan bir kitabın mündericatını birkaç cümle ile hulasa etmek.

k) Okunan bir parçaya münasip bir unvan bulmak.

İkinci devrede:

a) Birinci devre için yazılan bütün mevzulardan geniş bir ölçüde istifade

b) Muhtelif ders mevzular ile alakalı yazılar.

c) Basit hikâyeler tertip etmek.

d) Bir resimden, bir tablodan ilham alarak hikâye veya fıkra yazmak.

e) Okulun duvar gazetesine okulun muhtelif faaliyetine ait izahlar, havadisler.

f) Diyaloglar, basit temsiller.

g) Mektuplar, iş mektupları.

Senetler, makbuzlar, dilekçe, matbu beyannameler ve ilmühaber doldurulması (son sınıfta).

EK-19.Tablo 18. 1948 İlkokul Türkçe Programı İçerik Ögesi

Yazı ile

İlkokulda yer verilecek tahrir çeşitleri şunlardır:

a) Bizzat yaşanmış, gözlenmiş ve incelenmiş olaylara dayanan tahrir,

b) Ders konularıyla ilgili sonuçların kaydı,

c) Rüyaların yazılması,

d) Resim ve levhalara bakarak yazma,

e) İmgelem tahrirleri,

f) Dinlenen veya okunan yazılarla ilgili tahrir,

g) Mektup,kartpostal, telgraf, tebrik veya davet tezkereleri yazmak.

h) Makbuz, beyanname doldurmak, dilekçe senet… kaleme almak.

i) Sınıf haberlerini okulun ilan levhasına yazmak, okuldaki çeşitli kolların toplantı ve çalışmalarını basit birer tutanak özeti halinde tespit etmek,

j) Karakter tasvirleri.

Dil Bilgisi ve İmla

Sınıf I

Birinci devrede başlı başına bir dil bilgisi dersi olmadığına göre bu sınıfın dil bilgisi ve imla çalışmaları "başka derslerin de yardımıyla ana dilini kullanmada güven sağlamak" şeklinde özetlenmiştir. Bu sebeple aşağıdaki konuların dil bilgisi terimleri söylenmeden hazırlanması yeterli görülmelidir. (Aşağıda verilen konular, açıklamaların birinci, ikinci, üçüncü ve beşinci maddelerine göre işlenecektir.)

1) Çocukların dil yanlışlarının saptanması.(Öğretmen dil yanlışlarını

çocukların evde veya okulda öğrendikleri masallar, hikâyeler, manzumeler, bilmeceler… veya gördükleri, yaşadıkları olaylar üzerinde konuşmalar yaptırırken saptayacak ve not edecektir.)

2) Düzgün konuşma alıştırmaları,
3) Varlıkların adları: Çocuk, hayvan, kuş, çiçek, meyve isimleri; akrabalık tabirleri; gün, ay, mevsim isimleri, sandal, terlik, iskarpin, fotin, çizme gibi bir ismin hatırlatabileceği aynı cinsten başka isimler. İskarpin, ökçe, taban, burun…gibi bir şeyin parçalarına ait olan isimler.
4) Varlıklarda teklik çokluk (sınıfta, okulda, okul bahçesindeki tek ve çok varlıklar incelenecek, somut örneklerle tekil ve çoğul isimler hakkında fikir verilecektir.)
5) Varlıkların özellikleri. (eşyanın renklerinden faydalanılarak, renklerin varlıkları vasıflandırdığı belirtilecek; isimleri başka türlü vasıflandıran sıfatlara geçilerek sınıfta ve okuldaki eşya için çeşitli sıfatlar ve bu sıfatların zıtları buldurulacaktır.(uzun- kısa, kalın-ince, katı-yumuşak..gibi)
6) Varlıkların hal ve etkinlikleri.(Evde anne ne yapar? Okulda çocuklar, tarlada çiftçiler ne yaparlar? Söylenen fiilleri çocuklara taklit ettirmek taklit edilen hareketleri isimlendirmek.) Bir araç ve aletle yapılan fiiller: Kalemle, bıçakla su ile ne yapılır? Bunun tersi: Ne ile yazılır, ne ile kesilir… gibi. Fiillerde zaman kavramını sezdirmek için : "Dün nereye gittiniz? Şimdi ne yapıyorsunuz? Yarın nereye gideceğiz?.." gibi sorular.
7) Çağrışım, benzerlik ve zıt anlamlar yoluyla kelimeleri tanımak: Ateş, alev, yakmak; baklava, bal, tatlı, acı…gibi
8) Ses ve heceleri ayırmak. (Bu alıştırmalar ilk okuma ve yazmada çözümlemeye başlanacağı zaman yaptırılacaktır.)
9) Noktalama: Nokta ve soru işareti
10) Büyük ve küçük harfleri yazabilmek.

Sınıf II

Dil bilgisi ve imla çalışmalarında kural, tanım ve terimlere başvurulmadan aşağıdaki konular, çocukların yanlış yaptıkları veya güvenle kullanamadıkları dil şekilleri üzerinde durularak hazırlanacaktır:

1) Birinci sınıfta ele alınan dil şekillerini gözlemeye ve doğru konuşma alıştırmaları yapmaya bu sınıfta da devam etmek.
2) İsimlerin i, e, de de den hallerini doğru kullanmayı sağlamak için alıştırmalar yaptırmak,
3) Küçük söz bütünlerini- görülmüş, yaşanmış basit olayları veya bir resim, bir levha üzerinde görülenleri-kısa cümlelerle anlatmak ve sonradan bunları yazdırmak.
4) Kelime türemeleri: Av, avcı, avlamak, avladı…gibi.
5) Çeşitli anlamları olan sözler: Al, ekmek, kurum, ek…gibi.
6) Noktalama: Nokta, soru işareti ve virgül.

Sınıf III

1) Takıların mana değişikliklerini göstermek ve bunlar üzerinde konuşmak: lik, güzel, güzellik; iyi-iyilik; sarı-sarılık; cömert-cömertlik; lak, sulak gibi.
2) İsmin beş halini cümleler içinde doğru kullanmak,
3) Tekil ve çoğul isimler,
4) Sıfat,
5) Şahıs zamirlerini cümleler içinde doğru kullanmak,
6) Fiil,
7) Kelime türemleri ve deyimler: Göz-gözlem-gözlemek-gözetmek-gözcü-gözüpek tokgözlü-gözü dönmüş… gibi.
8) Noktalama: Nokta, soru işareti, virgül ve ünlem.

Sınıf IV

1- Cümle ve kelime: Cümle çeşitleri, cümle yerine geçen kelimeler.

2- Kelime yapısı:

a) Hece,

b) Sesli ve sessiz harfler,

c) Hecelerde uyum,

3- İsimler:

a) Özel isimler ve cins isimler,

b) Bileşik isimler,

c) Tekil ve çoğul isimler,

d) İsimlerde sevgi, acıma ve küçültme anlamı veren son ekler,

4- İsim Takımları

5- Sıfatlar

a) Sıfat çeşitleri ve sıfatların kullanılışı,

b) İsimlerden türeyen sıfatlar,

c) Sıfat yerine geçen isimler,

d) Sıfat takımları,

6- Fiil:Üç basit zaman.

7- Şahıs zamirleri,

8- Başlıca imla kuralları:

a) Büyük harflerin kullanılışı(Özel isimler ve cümle başları.)

b) Dahi ifade eden, de ve da nın ayrı yazılışı,

c) Özel adların yazılışı,

Sınıf V

1-Zamirler:

a) Şahıs zamirleri,

b) Belgisiz zamirler, soru ve işaret zamirleri,

c) İyelik ekleri.

2- Fiiller:

a) Özne ve fiil, zaman, şahıs,

b) Haber kipleri,

c) Fiilerden türeyen isimler ve sıfatlar,

3-Zarflar

4-Edatlar ve bağlaçlar.

5-Söz dizimi ve belli başlı kurallar. Özne, tümleç, yüklem.

6-Cümlelerin kuruluşunda kelimelerin yerleri ve halleri,

7-Başlıca imla kuralları:

a) Büyük harflerin kullanışı,

b) Özel adların yazılışı,

c) Ses benzeşmeleri,

d) Bileşik isimlerin yazılışı,

e) Noktalama işaretlerinin hepsi.

EK-20.Tablo 19. 1968 İlkokul Türkçe Programı İçerik Ögesi

A. Sözlü Anlatım

a. Bir kimseye kendini veya bir başkasını tanıtmak, telefonla konuşmak,

b. Gördüklerini anlattırmak, konuların özelliklerini bularak söylemek,

c. Oyuncaklarla yaptıklarını anlatmak,

ç. Evde, okulda, gezintilerde, bayramlarda, törenlerde gördüklerini anlatmak, dikkate değer noktaları bulmak,

d. Gözlemini yaptıkları, inceledikleri şeylerin göze çarpan niteliklerini belirtmek,

e. Kendilerini başkalarının yerine koyarak onların özelliklerini canlandırmak,

f. İki veya daha çok varlıkta veya deneyde ortak ve ayırıcı nitelikleri bulup söylemek,

g. Görülmüş bir olayı, geçirilmiş bir tecrübeyi anlatırken önemli noktaları belirtmek, bunu yaparken amaca uygun bir yol izlemek, yaşanılmış olaylardan görüşülen konu ile ilgili olanını seçerek anlatmak,

h. Hayal güçlerini harekete geçiren konular üzerinde konuşmak; öğretmen tarafından anlatılmaya veya çocuklar tarafından okunmaya başlanıp yarım bırakılan bir hikayeyi tamamlamak, okunan hikayenin herhangi bir bölümüne başka bir şekil vermek için düşünmek ve konuşmak.

i. Radyoda veya herhangi bir yerde dinlediklerini, sinema ve televizyonda gördüklerini doğru ve eksiksiz olarak anlatmak.

Yazı ile Anlatım

İlkokulda yer verilecek yazma ile ilgili çalışma çeşitleri şunlar olabilir:

a. Öğrencinin yaşadığı, gördüğü ve incelediği olayları anlatmak,

b. Ders konuları ile ilgili sonuçlar yazmak (Türkçe dersinde öğrenilenlerden öbür derslerde nasıl yararlanılacağını göstererek),

c. Resim ve levhalara bakarak yazma,

ç. Dinlenen veya okunan parçalarla ilgili yazılar yazmak,

d. Mektup, posta kartı, telgraf, kutlama ve davetiye yazmak,

e. Alındı, bildiri doldurmak, dilekçe, senet… yazmak

f. Sınıf haberlerini okulun ilan tahtasına yazmak, okuldaki çeşitli kolların toplantı ve çalışmalarını basit birer tutanak özeti haline getirmek.

g. Tasvir ve portreler yazmak.

h. Okul gazetesine çeşitli türde yazılar yazmak.

i. Hayali konular vb. yazmak

Sınıf I

Dil bilgisi ve İmla

a. Varlık adlarının öğrenilmesi: İnsan, hayvan, çiçek, meyve isimleri; en yakın akrabalık terimleri; gün, ay, mevsim isimleri (insan, şehir ve hayvan özel isimlerinin büyük harfle yazılacağı ve gelen eklerin kesme işaretiyle ayrılacağı kavratılmalıdır.)

b. Varlıkların teklik- çokluğu hakkında genel bilgi verilmesi: Sınıfta, okulda, okul bahçesindeki tek ve çok varlıklar incelenmeli, somut örneklerle tekil ve çoğul isimler hakkında genel bilgi verilmelidir.

c. Varlıkların özelliklerini belirtme ile ilgili çalışmalar: Varlıkları şekil ve renk bakımından belirten kelimeler üzerinde çalışmalar yaptırılmalıdır. Öğrencilere bunların sıfat olduğu söylenmemelidir. Uzun kalem, kısa kalem, kırmızı ceket, sarı tebeşir, siyah çanta vb. örneklerinde olduğu gibi.

ç. Varlıkların yaptığı işlerle ilgili çalışmalar: Varlıkların yaptıkları belli başlı iş ve hareket gösteren kelimeler öğretilmeli; fakat bunların fiil olduğu söylenmemelidir. Kuş uçar, çocuk okuyor, kedi kaçtı, annem okula gelecek, babam işe gidecek vb.

d. Noktalama ile ilgili çalışmalar: Nokta ve soru işareti üzerinde durulmalıdır.

SINIF: II

Öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi aşağıdaki yollarla yapılabilir:

a. Çağrışım yolu ile hatırlanan kelimelerle eş ve zıt anlamlı kelimeler incelenerek: ateş, alev, yakmak, baklava, bal, tatlı, acı gibi.
b. Çeşitli eklerle türemiş kelimelerden yararlanarak: Göz, gözcü, gözlük, gözleme, şeker, şekerci, şekerleme, şekerli, şekersiz vb. gibi.
c. Yazılışı aynı eş sesli kelimelerin değişik anlamları belirtilerek: Al, ekmek, yüz, çalmak, ek… gibi.

b. İsimlerin ‘‘yalın, -e, -de, -den’’ hallerini doğru kullanmayı sağlamak için alıştırmalar yapmak.
c. Kısa olayları – görülmüş, yaşanmış basit olayları veya bir resim, bir levha üzerinde görülenleri- kısa cümlelerle anlatmak ve bunları sonradan yazdırmak.

d. Noktalama işareti ile ilgili çalışmalar: Nokta, soru işareti, virgül, ünlem .

e. Satır sonuna sığmayan kelimelerin nereden kesileceğini öğretmek.

SINIF:III

a. En işlek eklerle, öğrencinin tanıdığı köklerden türemiş kelimeler yapmak: ci,-li,-lik,-siz.

b. İsmin hallerini cümle içinde doğru kullanmak.

c. Özel isimlerle cins isimlerin ve bileşik isimlerin yazılışını kavratmak

d. İsimlerde teklik ve çokluğu kavratmak.

e. İsim, sıfat, zamir ve fiil gibi kelimelerin cümle içinde ayrı görevler gördüğünü öğrencilere sezdirmek.

b. Noktalama işareti ile ilgili çalışmalar: Nokta, soru işareti, virgül, ünlem

SINIF:IV

1. Büyük harflerin kullanıldığı yerler:

a. Cümlenin başında,

b. Özel isimlerin başında,

c. Mısraların başında,

ç. Kısaltmalarda,

d. Bütün yazı başlıklarının her kelimesinin başında,

e. Saygı ve meslek unvanları bildiren kelimelerin başında.

2. Kelime içinde sesli harflerin incelik, kalınlık bakımından uyumu:

a. Türkçe kelimelerde genellikle ses uyumu bulunduğu (çocuk, ağaç, çiçek, ince)

b. Dilimizdeki bazı kelimelerin ses uyumu kuralına uymadığı (anne, kardeş, şişman)

c. Dilimizdeki bazı kelimelerin sonuna gelen bazı eklerin de ses uyumuna uymadığı (-yor: gülüyor, -ken: koşarken, -ki:akşamki).

3. Sert sessizler(ünsüzler): ç,f,h,k,p,s,ş,t. Kelimeler sonunda p,ç,t,k seslerinin

sesli(ünlü) harf alınca çoğunlukla yumuşamaları.

4. Kelime yapısı: Kök, ek, yapım ve çekim ekleri.

5. Kesme işareti: Özel isimlere gelen eklerin kesme işareti ile ayrılması: Atatürk'ün, Türkiye'ye vb.

6. Hal eki olan ‘‘de’’ ile ‘‘dahi’’ anlamına gelen ‘‘de’’nin anlam ve yazılış farkları.

7. Soru bildiren ve bağlaç olarak kullanılan ‘‘mi’’ ekinin kelimeden ayrı yazılışı.

8. İsimler.

a. Cins isimleriyle, özel ve bileşik isimlerin tanıtılması,

b. İsimlerin beş hali,

c. İsim tamlamaları.

9. Zamirlerin tanıtılması (Çeşitlerine geçilmeyecektir.).

10. Sıfatın tanıtılması (Çeşitlerine geçilmeyecektir.).

11. Fiilin tanıtılması (çeşitlerine geçilmeyecek ve çekimi verilmeyecektir.)

SINIF:V

1. Kelime yapısı. Kelime türetme yolları.

2. Bileşik kelimeler.

3.Sert sessizlerin (ünsüzlerin) benzeşmesi.

4. Düzeltme işareti.

5. İdi, imiş, ise, ile'nin bitişik yazıldığı zaman aldığı şekiller.

6. Basit cümle öğelerinin sezdirilmesi.

7. İsim, sıfat, zamir ve çeşitleri.

8.Fiil

9. Ek olan ‘‘ki’’ ile bağlaç olan ‘‘ki’’nin anlam ve yazılışlarındaki ayrılık.

10. Noktalama işaretleri ile ilgili çalışmalar

EK-21.Tablo 20. 2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerik Ögesi

ZORUNLU TEMALAR 1. ATATÜRK Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri (Hayatı, Ailesi, Öğrenim Hayatı, Askerlik Hayatı, Fikir ve Siyasî Hayatı, Atatürk ve Millî Mücadele) Atatürk'ün Kişilik Özellikleri Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular (Millî Eğitim, Atatürk ve Güzel Sanatlar, Türkiye Cumhuriyetinin Temel Amaç ve Görevleri, Millî Kültür, Türk Kadını, Çevre Bilinci, Planlı Çalışması, Türk Dış Politikası, Diğer Din, Örf ve Âdetlere Hoşgörülü Olma) Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi, Millî Bayramlar vb.
2. DEĞERLERİMİZ Türkçemiz, Türk kültürü (bayramlar ve törenler, türkü, halk oyunları, vatan, kahramanlık, bayrak vb.), Türk büyükleri (Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, Mevlânâ, Hacı Bektaş-ı Velî, Yunus Emre, Mimar Sinan, Nasrettin Hoca vb.)
3. SAĞLIK VE ÇEVRE Ağız, diş ve vücut sağlığı, temizlik, sağlık alanında çalışanlar (doktor, hemşire, eczacı…), sağlık hizmetleri, beslenme, yaşadığımız yer (köy, kasaba, şehir) çevre bilinci, toprak, su, hava olayları, bitkiler, hayvanlar vb.
4. BİREY VE TOPLUM Duygular (mutluluk, sevgi, üzüntü…), beğeniler, büyümek, aile, ev, okul, misafir engelliler, yaşlılar, demokrasi, dayanışma, barış, hoşgörü, kurallar vb.
SEÇMELİ TEMALAR 1. GÜZEL ÜLKEM TÜRKİYE Tarihî ve turistik yerler, coğrafya, iklim, ürettiklerimiz, şehirler, akarsular vb.
2. YENİLİKLER VE GELİŞMELER Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler (telefon, bilgisayar vb.), sosyal değişimler, keşifler, buluşlar vb.
3. OYUN VE SPOR İzcilik, takım sporları, bireysel sporlar, yüzme, oyunlar, başarılı sporcular, oyuncaklar vb.

4. DÜNYAMIZ VE UZAY Gökyüzü, yıldız, ay, gezegen, güneş, bulut, volkanlar, okyanus, iklim, kıta, astronot vb.
5. ÜRETİM, TÜKETİM VE VERİMLİLİK Meslekler, reklâm, alışveriş, iş yaşamı, giysiler, yiyecekler, tasarruf vb.
6. HAYAL GÜCÜ Düşler, rüyalar, kurgular, tasarımlar, uzaya yolculuk, gökkuşağı vb.
7. EĞİTSEL VE SOSYAL ETKİNLİKLER Sinema, tiyatro, gezi, kutlama, sirk, lunapark, kamp, sınıf ve okul seçimleri, tatil vb.
8. KURUMLAR VE SOSYAL ÖRGÜTLER TBMM, belediyeler, valilik, kaymakamlık, güvenlik kurumları, dernekler, üniversiteler, yardım kurumları vb.
9. DOĞAL AFETLER Deprem, sel, çığ, kasırga, arama ve kurtarma, doğal afetlere karşı alınacak önlemler vb.
10. GÜZEL SANATLAR Resim, ebru, tezhip, hat, bale, seramik, heykel, müzik, Âşık Veysel, Barış Manço, ozanlar vb.

EK-22.Tablo 21. 1340 (1924) Lise Birinci Devre Türkçe Müfredat Programı İçerik Ögesi

SARF VE NAHİV Sarf ve navihin mahiyeti, kelime, hece, hareke. Yalnız Türkçeye, Arapçaya, Farisiye mahsus harfler. Harf-i meddler. Teşdid, tenvin, ahenk kaideleri (şifahi tatbikat). Tenkit, kelime aksamı: İsim ve muhtelif nevileri (şifahi ve tahriri tatbikat), isimlerde kemiyet: Türkçede, Arapçada, Fariside cem' kaideleri.

İsimlerde keyfiyet: Arapçada müzekker ve müennesler. Türkçede kullanılan zaman, mekân, aleti tasgir isimlerinin teşkili hakkında (şifahi ve tahriri) tatbikat. İzafet ve nevileri, Türkçe, Arabi, Farisi izafetler.

Sıfat, muhtelif nevileri, Türkçede kullanılan mürekkep sıfatlar. Mütemmimli sıfatlar (tatbikat). Tavsifi terkipler, mutabakat kaideleri (tatbikat). Alelumum Arabi ve Farisi (izafi ve tavsifi) terkiplerin Türkçede gittikçe azalmakta olduğuna ve bu azalışın lüzum ve faydasına dair izahat. Zamir ve muhtelif nevileri.

KİTABET

Talebenin müşahede ve tahassüslerine müstenid serbest mevzular; esas, hududu çizilmiş vazifeler.

SARF VE NAHİV

İKİNCİ SENE

Mastarlar, Türkçede mastar ve nevileri. Arabi mastarlar. Aksam-ı Seba (tatbikat). Arapçada ism-i faiiler, ism-i mef'uller, mübalağa, tafzil, sıfat-ı müşebbehe, aksam-ı seb'aya göre tahavvül eden şekiller (tatbikat). Fiiller, fiilerde zaman, şahıs, kemiyet, müteaddi, gayr-i müteaddi, malum, meçhul, mutavaat, müşareket (şifahi ve tahriri izahat). Sigalar, nevileri, müsbet, menfi, istifham (şifahi ve tahriri tatbikat).

Fiil, fail, mef'ul, naib-i fail, müsned, müsnedün-ileyh, rabıta, cümle (fiile, faile, naib-i faile, müsnede, müsnedün- ileyhe rabıtaya dair tatbikat). Edatlar, muhtelif nevileri, isim, sıfat teşkiline hizmet etmeleri (tatbikat). Zarflara, nidalara dair malumat (şifahi ve tahriri tatbikat). Sarfi ve nahvi tahliller, lisanların taksim ve tasnifi, Türkçenin bu cihetle mevkii, muhtelif Türk lehçeleri hakkında mücmel malumat. Türkçenin tarihçesi, Türkçede milli sarfın hâkimiyeti, bundan mütevellid sadelik cereyanı.

KİTABET

ÜÇÜNCÜ SENE

Bu sene zarfında edinebilecekleri edebi malumata müsteniden esas, hududu

çizilmiş vazifelere ve talebenin müşahedelerine müstenid serbest mevzulara devam.

EK-23.Tablo 22. 1930 ve1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Dersi Müfredat Programı İçerik Ögesi

Gramer Dersleri Birinci Sene (Haftada 2 ders) Gramerin mahiyeti, Harfler ve nevileri, hece ve kelime. Ahenk kaideleri. Noktalama. Kelimelerin kısımları. İsim ve nevileri, kemiyet ve keyfiyetleri. Zaman, mekân alet, tasgir isimlerinin teşkili. İzafet ve nevileri, isimlerin ahvali. Sıfat, muhtelif nevileri, mürekkep sıfatlar, mütemmimli sıfatlar. Tavsifi terkip. Zamir ve muhtelif nevileri. İkinci Sene (Haftada 2 ders) Mastarlar, muhtelif nevileri. Fiil, fiillerde zaman, şahıs, kemiyet, müteaddi, lazım, malum, meçhul, mutavsat, müşareket şekilleri. Sigalar, nevileri, müsbet, menfi ve istifham şekilleri. Fiil, fail, mef'ul, naibi fail, müsnet, müsnedünileyh rabıta. Cümle tertibi, anasırı. Edatlar, muhtelif nevileri. İsim ve sıfat teşkiline hizmetleri. Zarf ve nidalara dair malumat. Gramer tahlilleri, terkip ve cümlelere ait tatbikat. Lisanların taksim ve tasnifi, Türkçenin bu cihetle mevkii. (Her iki sınıfta gramer dersleri istikrai usulle ameli ve tatbiki bir yolda tedris edilecektir.
Tahrir Mevzuları Birinci sınıf Haftada 2 ders Birinci sınıfta talebeye ağızdan söyletilecek ve yazı ile yazdırılacak başlıca mevzular: A) Tatile, gezintilere ve talebenin mektep harici faaliyetlerine ait hâdiseleri hikâye

(Muallim talebeye yazacağı mevzuların arkadaşlarına alaka verecek surette anlatılmasını, alaka vermeyecek tafsilattan sakınmasını telkin edecektir.)

B) Muhtelif sahne ve eşyanın tasviri (Talebenin kendi bildiği fakat arkadaşlarının bilmediği u şeylerin tasviri daha münasiptir.)

C) Talebenin öteki derslerde ve mektep haricindeki faaliyetlerine ait tafsilat.

D) Muhtelif mektuplar.

E) Talebenin yaptığı işler hakkında izâhât; veya başkasına yaptırılacak işlere dair talimat.

F) Sınıf haricinde talebenin okuduğu kitap hakkında arkadaşlarına şifahi izahat.

G) Muallim tarafından talebeye karşı yarıya kadar okunulan veya anlatılan bir hikâyenin ötesii uydurmak veya baştanbaşa okunan yahut anlatılan bir hikayeyi zeyil yazmak.

H) Kitaplarda görülen vak'alar ve vaziyetlerin telkin ettiği mevzuları genişletmek.

İ) Milli, vatani mevzular, Türk inkılabına dair mevzular.

İkinci sınıf

Haftada 1 ders

Bu sınıfta, birinci sınıfın tahrir mevzularından başka şu gibi mevzular da verilmelidir:

A) Mahalli, milli veya vatani mevzular, Türk inkılabına dair mevzular.

B) Hayali seyahatler.

C) Talebenin hayatta veya kitapta temas ederek seciyelerine hayran oldukları şahsiyetler.

D) Öteki derslerde yapılan alaka verici işlerin tasviri; bilhassa el işleri, ev idaresi ve fen derslerindeki faaliyetler.

E) Muhtelif kitaplarda talebenin tesadüf edeceği muhtelif şahsiyetler arasında hayali

F) mükalemeler.(Bunlar talebe için temsil mevzuu da olabilir.)

G) Sade münakaşa mevzuları (Mevzuların mektep hayatından seçilmesi daha iyidir; münakaşa mevzuları mevzudan dışarı çıkmamaya ve muarızlarına karşı nezaketle muamele etmeye talebeyi alıştırır.)

H) Muhtelif mevzuları başkasına anlattırmak temrinleri.(Talebeye filan şeyi nasıl yaptığını filan şeyin nerede, ne surette yapıldığını, muhtelif yerlere nasıl gidilebileceğini, arkadaşlarına anlattırmak.

Üçüncü Sınıf

Haftada 1 ders

Bu sınıfta ikinci sınıfın tahrir mevzularından başka şu gibi mevzular da ilave edilmelidir:

A) Muhtelif meslekler hakkında talebeden her birinin elde ettiği hususi malumatı arkadaşlarına ifade (Filan mesleğe nasıl girilir, oraya girenler ne ile meşgul olur, bu meslekte bulunmanın faydalı ve mahzurlu noktaları)

B) Bu sınıfta talebeye tasvir ettirilecek mevzular seçilirken talebenin muhtelif duygularına hitap edecek mevzulara ehemmiyet verilmeli ve yazılan eserin kıymeti dinleyenlerin üzerinde yaptığı tesirin derecesi ile ölçülmelidir.

C) Kitapta görülen bir vak'anın bugün cereyan ediyormuş gibi bir gazeteye havadis olarak yazılması,bu havadisemünasip bir serlevha konulması,

D) Kitaplarda tesadüf edilen muhtelif şahsiyetler arasında mektuplar.

E) Gazetelerde görülen mühim vak'alara dair ağızdan izahat.

Milli, vatani mevzular. Türk Cumhuriyetinin ve Türk inkılabının muhtelif cephelerine dair mevzular.

EK-24.Tablo 23. 1938 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı İçerik Ögesi

Tahrir Mevzuları

1.Sınıf

a. Tatile, gezintilere ve talebenin okul dışındaki faaliyetlerine ait hadiseleri hikâye etmek. (Öğretmen, talebeye yazacağı mevzuların arkadaşlarına ilgi verecek

surette anlatılmasını, ilgi verilmeyecek tafsilâttan sakınılmasını telkin edecektir.

b. Muhtelif sahne ve eşyanın tasviri (Talebenin kendi bildiği, fakat arkadaşlarının bilmediği şeylerin tasviri daha uygundur.)

c. Talebenin öteki derslerdeki faaliyetlerine ait tafsilât.

d. Muhtelif mektuplar.

e. Talebenin yaptığı işler hakkında izâhât; veya başkasına yaptırılacak işlere dair direktif.

f. Talebenin okuduğu kitap hakkında arkadaşlarına izahat.

Talebe, okuduğu kitap hakkında izahat verirken o kitaba arkadaşlarının ilgisini çekmeye önem vermelidir.

g. Öğretmen tarafından bir kısmı talebeye okutulan veya anlatılan bir hikâyenin, ötesini uydurmak veya baştanbaşa okunan yahut anlatılan bir hikâyeyi zeyil yazmak.

h. Kitaplarda görülen vak'alar ve vaziyetlerin muhtelif cephelerine dair mevzular.

II. Sınıf

Bu sınıfta, birinci sınıfın tahrir mevzularından başka şu gibi mevzular da verilmelidir:

a. Mahalli, milli veya vatani mevzular, Türk inkılâbına dair mevzular.

b. Hayali seyahatler.

c. Talebenin hayatta veya kitapta temas ederek karakterlerine hayran oldukları şahsiyetler.

d. Öteki derslerde yapılan ilgi verici işlerin tasviri; bilhassa el işleri, ev idaresi ve fen derslerindeki faaliyetler.

e. Muhtelif kitaplarda talebenin tesadüf edeceği muhtelif şahsiyetler arasında hayali mükâlemeler (Bunlar talebe için temsil mevzuu da olabilir).

f. Basit münakaşa mevzuları. (Mevzuların okul hayatından seçilmesi daha iyidir; münakaşa mevzuları, mevzudan dışarı çıkmamaya ve muarızlarına karşı nezaketle muamele etmeye talebeyi alıştırır.

g. Muhtelif mevzuları başkasına anlattırma temrinleri. (Talebeye filân şeyi nasıl yapıldığını, filân şeyin nerede, ne suretle yapıldığını, muhtelif yerlere nasıl gidebileceğini… arkadaşlarına anlattırmak).

h. İlgi verici muhtelif yerleri ziyaretten sonra gördüklerini anlattırmak.

III.Sınıf

Bu sınıfta ikinci sınıfın tahrir mevzularından başka şu gibi mevzular da ilave edilmelidir.

a. Muhtelif meslekler hakkında talebeden her birinin elde ettiği hususi malûmatı arkadaşlarına ifade. (Filân mesleğe nasıl girilir, oraya girenler ne ile meşgul olur, bu mesleğin dikkate değer cepheleri).

b. Bu sınıfta talebeye tasvir ettirilecek mevzular seçilirken talebenin muhtelif duygularına hitap edecek mevzulara önem verilmeli ve yazılan eserin değeri dinleyenlerin üzerinde yaptığı tesirin derecesi ile ölçülmelidir.

c. Kitapta görülen bir vak'anın bugün cereyan ediyormuş gibi bir gazeteye havadis olarak yazılması, bu havadise münasip bir başlık konulması.

d. Kitaplarda tesadüf edilen muhtelif şahsiyetler arasında mektuplar.

e. Gazetelerde görülen mühim vak'alara dair izahat.

f. Milli, vatani mevzular, Türk Cumhuriyetinin ve Türk inkılabının muhtelif safhalarına dair mevzular.

g. Dilekçe yazmak, resmi işlerle ilgili mevzular üzerine yazılar yazmak

EK-25.Tablo 24. 1949, 1951, 1962 ve 1970 Ortaokul Türkçe Öğretim Programları İçerik Ögesi

Doğrudan Doğruya Gözlemle Elde Edilen Konular (I. Sınıf)

a) Ayrı iki çevre arasındaki farkları belirtmek. (İlkokulla ortaokul arasında ne gibi değişiklikler görüyorsunuz?)

b) Yaşanılan çevrenin özelliklerini anlatmak. (Oturulan evi, sokağı, mahalleyi,

kasabayı, şehri, taşıt araçlarını... ve bunların özelliklerini tanıtmak.)

c) Türlü işler gören insan tipleri. (Bakkal, kasap, manav, demirci, şoför, arabacı, vatman, sandalcı, tenekeci, çöpçü, balıkçı, çoban, değirmenci... v. b.)

d) Ödevi hazırlayan öğrencinin bildiği, arkadaşlarının bilmediği olay ve eşyanın tasviri.

İç Gözlemle ‘‘Düşünme Yoluyla’’ Elde Edilen Konular

a) Yeni ders yılma geçme, ilkokulu hatırlayış, tatil ayları, yeni yıl için verilen kararlar.

b) Yeni kitaplar, yeni öğretmenler, bunların uyandırdığı çağrışımlar, geçen yılkilerle mukayese.

c) Okul içinde ve dışında bizden büyüklere karşı borçlu olduğumuz nezaket kuralları, bunları gerektiren sebepler.

d) Basit atasözü ve deyim açıklamaları, bunların yerinde kullanılabilmeleri.

e) Korku, teessür, sevinç... duygularına dayanan bir olayın bıraktığı izlenimlerin anlatılması.

f) Aileye, hemşerilere, millete ve bütün insanlığa karşı beslenen sevgi ve bağların ifadesi.

g) Türlü sosyal yardım kurumlarının amaç ve çalışmalarının belirtmesi ve bunlara karşı medenî ödevlerimiz. (Kızılay, Çocuk Esirgeme, verem ve sıtma ile savaş, Yeşilay. Yardım Sevenler... vb.)

h) Toplu veya tek başına oynanan oyunların çocuk üzerindeki izlenimleri.

i) Ulusal ve dinî bayramlar, Türk devrimine ait konular.

j) Muaşeret mektupları, bayramlaşma, telgraf ve dilekçe örnekleri.

Doğrudan Doğruya Gözlemle Elde Edilen Konular (II.sınıf):

a) Gidilen, gezilen, görülen yerleri tasvir etmek.

b) Oturulan yeri, sokağı, mahalleyi, şehri, taşıt araçlarını, medenî hayat hareketlerini tanıtmak. (Seviyeye uygun başarı aranır.)

c) insan, hayvan, eşya, tabiat tasvirlerinde seviyeye uygun ayrıntılara girebilmek.

d) Türlü dersleri ilgilendiren deney, konferans ve tartışmaların tesbiti.

İç Gözlemle "Düşünme Yoluyla" Elde Edilen Konular:

a) Yeni yıla başlarken duyulan azim, alınan kararlar, yeni arkadaşlar hakkında düşünceler.

b) Hayat veya kitapta rastlanan karakterlerin' tasviri.

c) Yaşanmış bir olayın hikâye, piyes veya konferans halinde anlatılması.

d) Hayalî ve hakikî seyahat izlenimleri.

e) Beğenilen bir kitap ve yazarının yazılı olarak belirtilmesi.

f) Atasözü ve deyimlerin anlamını genişletmek, bunları yerinde kullanmak.

g) Tablo, heykel, anıt, tiyatro ve filim gibi sanat eserleri karşısındaki izlenimlerin anlatılması.

h) Mektup, telgraf, dilekçe, bildirge, senet, makbuz, davetiye, bayramlaşma mektupları yazmak; okul kurumlarının çalışmalarını rapor halinde özetlemek.

i) Doğduğumuz memleketi, bütün memleketi ve dünyayı ilgilendiren konular üzerindeki duyguların tespiti.

j) Sosyal kurumların ziyareti ve bunların amaç ve çalışmaları.

k) Ulusal ve dinî bayramlar, tarihten alman konular üstündeki duygular

Doğrudan Doğruya Gözlemle Elde Edilen Konular (III. Sınıf)

a) İlk defa görülen bir köy, kasaba, şehir... vb. tasviri.

b) Toplu veya tek başına gezintilerde görülen yerlerin, olayların tasviri.

c) Tip ve karakter tasvirleri. (Seviyeye uygun başarı aranır.)

d) Bayram, tören, panayır, toplu ziyaret, miting ve kongre gibi büyük topluluk hareketlerinin tasviri.

İç Gözlemle “Düşünme Yoluyla” Elde Edilen Konular

a) Hayat veya kitapta rastlanan şahsiyetlerin yazıyla ruhi ve fiziki portrelerini çizmek.

b) Duygu ve düşüncelerin tahlilleri.

c) Erkek ve kız arkadaşlara beslenmesi gerekli karşılıklı saygı duygularının anlatılması.

d) Dinlenen bir müzik parçası, seyredilen bir film, görülen bir piyes hakkında tenkidlerde bulunmak ve hükümlere varmak.

e) Okunan eserlerden alınan notların bir topluluk karşısında konuşulurken kullanılması.

f) Bir konferans, nutuk veya yazının özetini çıkarmak, tenkidini yapmak.

g) Hayvanlarla cansız varlıklar arasında hayalî olaylar tasarlayarak şahıslandırmak, bu nitelikte hikâye veya küçük piyesler yazmayı denemek.

h) Herhangi bir konuyu istenilen bir yazı türü içinde ifade edebilmek. (Bir hikâyeyi piyes, bir piyesi hikâye haline getirmek; bir makaleyi, fikirleri türlü şahıslara taksim ederek, konuşma haline sokmak; bir söylevi özetlemek... vb.)

i) Resmî makamlara hitabeden dilekçe, senet, rapor, makbuz gibi şekli belli yazılar yazmak.

j) Her çeşit iş mektupları yazabilmek.

k) Ortaokuldan sonraki öğrenim veya hayat şekline dair düşüncelerini yazmak.

l) Büyük sanat eserleri karşısındaki hayranlık heyecanlarını tespit etmek.

m) Tarihî, millî kahramanların portre ve hizmetleri hakkında yazılar yazmak.

n) Türk devriminin çeşitli safhalarına dair küçük etütlere dayanan yazılar hazırlamak.

o) Medenî topluluklarda insanlık hak ve meziyetleri üzerindeki düşüncelerin tespiti

p) Yanlış inançların topluluğun bünyesindeki tahripleri.

r) Gülünç olayları küçük bir piyes veya hikâye halinde tespit etmek.

s) Belli bir düşünceyi derleyip toplayarak küçük bir yazı meydana getirmek

DİL BİLGİSİ

1) Dil ve dil bilgisi. (İnsanların anlaşması, işaretler, seslenmeler, konuşmanın, dillerin doğması. Dil aileleri, dünya dillerinin bölünmesi, dilin millet varlığındaki önemi, dünya dilleri arasında Türkçe, Türkçenin zenginliği.)
2) Duygu ve düşüncelerin ifadesi. (Cümle "yalnız tanıtılacak" cümlenin mânaya göre söyleniş farkları, cümlenin uzunluğu, kısalığı, cümlenin imlâsı.)
3) Kelimelerin ses yapısı ve mâna bakımından görev ve özellikleri, (a . Ses yapısı bakımından: ses, ses yolu, seslerin çıkışları, hece ve harf, harflerin çeşitleri, sesli ve sessiz harfler, hece çeşitleri, sesli harflerin değişmeleri, kaynaşma, hece düşmesi, kelimelerde vurgu, sestes kelimelerin mânasını belirtmekte vurgunun rolü, vurgu değişikliğinin mânaya tesiri, ulama, b . Mâna bakımından: kelimelerde zamanla anlam değişmesi, kelimelerde anlam dereceleri, sözlük anlamı, terim anlamı, mecaz anlamı, sesteş ve anlamdaş kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, deyimler, atasözleri ve mânalarındaki özellikler).
4) İsim. (Çeşitleri, cins ismi, özel isim, somut isim, soyut isim, basit isimler, türemiş isimler, bileşik isimler, imlâları, isimlerde teklik çokluk, özel isimlerde çoğul eki, isim takımı, isim takımının türlü kullanışları, isimlerin halleri, cümle kuruluşunda isimlerin görevleri, ismin cümlede özne, tümleç oluşu... v. b.)
5) Sıfat. (Çeşitleri, kullanılışları, sıfatlarda derece, isimlerle sıfatlar arasında münasebetler, sıfatlarda pekiştirme, sıfat takımı, özel isim yerinde kullanılan sıfat takımları, basit sıfatlar, türemiş sıfatlar, bileşik sıfatlar... vb.)
6) Zamir. (Çeşitleri, şahıs zamirleri, işaret zamirleri, belgisiz zamirler, soru zamirleri, zamir vazifesi gören takılar... vb.)
7) Fiil. (Fiil ve özne, fiillerin adları, fiil çekimi, fiillerde zaman, fiil kipleri,

kipler arasında zaman ve mâna kaymaları, fiillerin bileşik zamanlı şekilleri, olumlu ve olumsuz fiiller, fiillerin soru şekilleri, ek-fül, yardımcı fiil, basit, türemiş, bileşik fiiller, fiil çatısı, geçişli, geçişsiz fiiller, oldurgan ve ettirgen fiiller, etken ve edilgen fiiller, dönüşlü fiiller, işteşlik fiilleri, fiilimsiler, isim-fiil, sıfat-fiil, bağ-fiil, olumlu ve olumsuz şekilleri... vb.)

8) Edat, zarf, bağ, ünlem. (Çeşitleri ve cümledeki görevleri, edatlar ve çekim ekleri, zaman, yer, hal, azlık ve çokluk zarfları, "ve, ya, ne..., gerek... gerek..., de, ki, meğer, çünkü, zira, ancak, halbuki, meselâ, yoksa, ile, için, gibi, kadar, göre, fakat..." bağlaç ve edatları, edatları meydana getiren kelime gurupları... vb.)
9) İmlâ kuralları ve noktalama işaretleri.
10) Sözdizimi. (Cümle, cümlede kelime sayısı, cümlenin öğeleri, yüklem, özne, yüklemle öznenin uygunluğu, tümleçler, dizilişlerine göre cümleler, kurallı cümle, kurallı cümlelerde öğelerin sıralanışları, yapılışlarına göre cümleler, basit cümle, bileşik cümleler, cümleciklerin görevleri, bağımsız cümleciklerden birleşmiş cümleler, «sıra cümlecikler» bağlı cümlecikler, cümleden kelime düşmesi, cümle vurgusu, cümlenin nesir ve nazımdaki şekil farkı, kelimelerin cümle içindeki kullanılışlarına göre çeşit ve özellikleri).

İMLÂ

İmlâ çalışmalarında aşağıdaki konuların işlenmesi uygun olacaktır:

İmlâ kuralları ve noktalama işaretleri, (a. İmlâ kuralları: Büyük harflerin kullanılışı, ayrı ve bitişik yazılan ekler, bileşik kelimeler, düzeltme işareti, eski metinlerin yazılışı, b. Noktalama işaretleri: Şekil, görev ve kullanılışları, nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, sıra noktalar, ünlem işareti, soru işareti, çizgi, tırnak işareti, parantez, köşeli parantez, paragraf.)

EK-26.Tablo 25. 1995 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı İçerik Ögesi

6.-8. SINIFLAR

Dinleme ve İzleme, Anlama Tekniği Bakımından

- Radyoda, televizyonda ilgi duyduğu haberleri vb. dinlemek
- Film, röportaj, oyun, müsamere vb. yayınları izleyebilmek.
- Kitaplardaki içindekiler, dipnot, dizin ve sözlük bölümlerinden yararlanabilmek
- Yazım Kılavuzu'ndan, sözlüklerden, ansiklopedilerden ve kaynak kitaplardan yararlanabilmek
- Günlük gazete ve dergi izleme alışkanlığı kazanabilme
- Ana fikir, yardımcı fikir bulma
- Olayların sırasını, sebep- sonuç ilişkisini, başlıca kişilerini, kişilerin fiziksel ve karakter niteliklerini kavrayabilmek
- Gerçek, mecaz anlamı, kelime gruplarını, benzetmeleri, atasözlerini çözümleyebilmek
- Bir olay, fikir yazısıyla bir şiirin kendilerine özgü planını kavrayabilmek
- Paragraflardaki düşünceleri anlayabilmek
- Özel mektup, iş mektuplarını, bildirileri, duyuruları vb. ni anlayabilme
- Şiir ve düzyazı ezberleyebilmek
- Bir tartışmayı, açık oturumu dinleyip izlemek
- Düzeyine uygun bir filmi, oyunu, müsamereyi izleyebilmek

Anlatım

- Yakın çevreyi, görülen, bilinen bir köy, kasaba, kent vb.ni anlatabilmek
- Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yeri ve orada olanları anlatabilmek
- Kelime grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek

- Yazım yanlışı yapmadan yazabilmek, noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanabilmek
- Özel mektup, iş mektubu yazmak
- Dilekçe, telgraf, alındı, senet yazabilmek, bir karar, bir olay üzerine rapor düzenleyebilmek
- Seçme şiirler defteri tutma zevk ve alışkanlığını kazanabilmek
- Öykü, şiir yazma
- Atasözü, özdeyiş, deyim, kelime, kelime grupları ve benzetmeleri açıklayabilmek

Dil Bilgisi

- Kelimede ve cümlede vurgu
- Sesteş kelimeler, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek, kelime yapıları ve Türkçede türetme yollarını, en işlek yapım eklerini kavrayabilmek
- Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek
- Büyük ses uyumunu tanıyıp kullanabilmek
- Cümledeki görevine ve anlamına göre aynı kelimenin hangi türde kullanıldığını anlayabilmek (sıfat, fiil, zarf vb.)
- Cümle içinde edatı, bağlacı, zarfı tanıyabilmek, kullanabilmek
- Cümle içinde niteleme ve belirtme sıfatlarını (işaret, belgisiz, sayı, soru sıfatları) tanıyabilmek, kullanabilmek
- Cümle içinde zamiri tanıyabilmek, kullanabilmek (kişi, işaret, belgisiz, soru zamiri)
- Ki bağlacını kullanabilmek
- De bağlacını doğru kullanabilmek

- İle kelimesini doğru kullanabilmek
- Fiil kiplerini kullanabilmek
- Fiillerin olumlu, olumsuz, soru biçimlerini doğru kullanabilmek, anlamlarına göre türlerini kavrayabilmek
- Soru eki "mi''yi doğru yazabilmek
- Kurallı ve devrik cümleyi kavramak
- Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek
- Türkçe "sözlük''e yazım kılavuzuna vb. başvurabilmek
- Deyimleri anlayıp kullanabilmek
- Anlamlarına göre cümle türlerini kavrayabilmek,
- Ek fiil,
- Yardımcı fiiller
- Etken, edilgen, geçişli, geçişsiz fiiller
- Kurallı ve devrik cümle
- Kelimeleri yapılarına göre tanıyabilmek
- Zarflar
- Fiillerin basit ve birleşik zamanlı biçimlerini kavramak ve cümle içinde kullanmak
- İşteş, dönüşlü fiiller
- Cümlenin ögeleri
- Fiillimsiler
- Yapılarına göre cümleler

VI. Sınıfta

Dinleme ve İzleme Tekniği Bakımından

Atatürk’ün Hayatı

- Doğum tarihi, yeri ve ailesi (Anne ve Babası)

- İçinde yaşadığı sosyal ortam

- Son günleri

- Atatürk'le ilgili anılar

Anlama Tekniği Bakımından

Atatürk’ün Kişisel Özellikleri ve Çeşitli Yönleri

- Vatanseverliği

- Türk'ün öz vasıflarını bütünlükle ve en gerçek ölçüler içerisinde ilk defa ortaya koyan Türk büyüğü oluşu

(Konu ile ilgili metin içerisinde işlenecek ayrıca, ödev konusu olarak verilecek

VII. Sınıfta

Dinleme ve İzleme Tekniği Bakımından

Atatürk’ün Hayatı

- Öğrenim hayatı

-Atatürk'le ilgili anılar

Anlama Tekniği Bakımından

Atatürk’ün Kişisel Özellikleri ve Çeşitli Yönleri

- Vatanseverliği

- Sanatseverliği

- Türk'ün öz vasıflarını bütünlükle ve en gerçek ölçüleri içerisinde ilk defa ortaya koyan Türk büyüğü oluşu

(Konu ile ilgili bir metin içerisinde Atatürk'ün Türk diline, şiir ve tiyatroya verdiği önem vurgulanacak 10. Yıl Nutkundan konu ile ilgili bir parçaya yer verilecek.)

VIII. Sınıfta

Anlama Tekniği Bakımından

Atatürk'ün Kişisel Özellikleri ve Çeşitli Yönleri

• Vatanseverliği

• İdealistliği

• Hakikati arama gücü

• Yaratıcı zihniyeti

• Sabır ve disiplin anlayışı

• İyi kalpliliği

• Sanatseverliği

• Gurura yer vermemesi

• Türk ün öz vasıflarını bütünlükle ve en gerçek ölçüler içerisinde ilk defa ortaya koyan Türk büyüğü oluşu.

VI. Sınıfta

A.Sözlü Olarak

Atatürkçü Düşüncede Özellik Taşıyan Önemli Yaklaşımlar

İnsan sevgisi ve evrensellik

Kin ve nefret yerine iyilik, güzellik, doğruluk

Dayanışma

VII. Sınıfta

A.Sözlü Olarak

Atatürkçü Düşüncede Özellik Taşıyan Önemli Yaklaşımlar

Akılcılık ve bilime verilen önem.

"Hayatta En Hakiki Mürşit İlimdir" prensibi.

Millî Tarih - Millî Ahlâk - Millî Eğitim - Millî Kültür.

Millî Kültürün temelleri Millî Tarihtir.

Ahlâkın kaynağı millettir.

Millî ahlâka uygun hareket, millî birliği sağlar.

Millî ahlâkımız medenî esaslara ters düşmez.

Eğitim politikası.

Millî olmalı.

Çağdaş olmalı.

Millî kültür dinamik ve ileriye dönük olmalıdır.

Atatürk'ün millî kültür konusundaki direktifleri.

Millî kültürümüzün yaygınlaştırılması.

VIII. Sınıfta

A.Sözlü Olarak

Atatürkçü Düşüncede Özellik Taşıyan Önemli Yaklaşımlar

İnsan sevgisi ve evrensellik.

İnsanlık kavramı.

İnsan sevgisi.

Millet sevgisi.

Yurt sevgisi.

Dayanışma.

Millî birlik ve beraberlik yönünden dayanışmanın önemi.

Akılcılık ve bilime verilen önem.

Bilimin insan yaşamındaki yeri ve önemi.

"Hayatta En Hakiki Mürşit İlimdir" prensibi.

Barışçılık.

"Yurta Sulh Cihanda Sulh" prensibi.

Millî Tarih-Millî Ahlâk- Millî Eğitim - Millî Kültür. Ahlâkın kaynağı millettir. Eğitim politikası. Millî olmalı. Çağdaş olmalı.

EK-27.Tablo 26. 2006 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı İçerik Ögesi

ANA TEMA	ALT TEMALAR
Sevgi	İnsan, Aile, Vatan, Millet, Bayrak sevgisi
Millî Kültür	Geleneksel sanatlarımız, Türk büyükleri, Türk müziği, Zanaatlar, Seyirlik oyunlar, Spor, Oyunlar, Bayramlar
Toplum Hayatı	Medeniyet, Birey ve toplum, Yardımlaşma, Komşuluk ilişkileri, Küreselleşme, Dayanışma, Dostluk, Konukseverlik, Konukseverlik, Okuma sevgisi, Okuma alışkanlığı, Kitaplar, Süreli yayınlar, Kütüphaneler.
İletişim	İnsanlarla iletişim, Uluslararası iletişim, Kültürel iletişim, Bilgi iletişimi, Aile iletişimi, Öğrenci öğretmen iletişimi, Diğer canlılarla iletişim, Kitle iletişim araçları, İletişim becerileri.
Hak ve Özgürlükler	Bireysel haklar, İnsan hakları, Eğitim hakkı, Çocuk hakları, Hasta hakları, Hakkını savunma, Özgürlükler
	Kendini tanıma, Kendine saygı, Kişilik

Kişisel Gelişim	tipleri, Empati, Sorumluluk, Sosyal gelişim, Olumlu düşünme, Meslek seçimi, Karar verme, Başarı, Girişimcilik, Öz eleştiri
Bilim ve Teknoloji	İletişim araçları, Bilgisayar, Buluşlar, Teknoloji ve hayat
Alışkanlıklar	Alışkanlık ve insan, İyi alışkanlıklar, Kötü alışkanlıklar, Sağlıklı yaşama, Spor
Zaman ve Mekân	Odamız, Evimiz, Sınıfımız, Okulumuz, Şehirler, Ülkeler, Zaman planlaması, Geçmiş, şimdi, gelecek, Çevremiz
Duygular	Umut, Mutluluk, Heyecan, Korku, Kaygı, Üzüntü, Yalnızlık, Özlem, Sitem, Veda, Kıskançlık, Bağışlama, Takdir etme, Beğenme, Mizah, Kıskançlık, Bağışlama,, Takdir etme, Beğenme, Mizah
Doğa ve Evren	Mevsimler, İklim, Doğa olayları, Canlılar Doğadaki fiziksel değişiklikler, Doğal afetlerden korunma, Çevrenin korunması, Manzaralar, Kar, Yağmur, Yıldızlar, Renkler, Gezegenler, Dünya, Yeryüzü ve uzay
Güzel Sanatlar	Sinema, Tiyatro, Resim, Müzik, Fotoğraf, Mimarî, Heykel, Dans.
Kavramlar ve Çağrışımlar	Rüya, düş, hayal, oyun ve eğlence, Harfler ve sayılar, Estetik zevk, Güzellik Zıtlıklar, Önce, şimdi, sonra

EK-28.Tablo 27. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı İçerik Ögesi

1.-5. Sınıflar

Dinleme ve İzleme Tekniği Bakımından

- Sesli ve sessiz okuma
- Resimleri yorumlama
- Masal, öykü dinlemek
- Radyo, teyp, pikap vb. araçları dinleme,
- Duraklama, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek dinlemek
- Tekerleme ve masal okumak
- Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitaplarından yararlanma
- Günlük gazeteleri ve düzeylerine uygun dergileri izleyebilme,
- Kitaplardaki içindekiler, dizin ve sözlük bölümlerinden yararlanabilmek
- Röportajı, bir belgesel filmi ve çocuk filmini izleyebilmek

Anlatım

- Yazım kurallarını uygulayabilme, noktalama işaretlerini kullanabilme
- Masal, hikâye anlatabilme,
- Görülen ve yaşanan bir olayı anlatma
- Kısa bir mektup, zarf üstü, kutlama kartı yazabilmek
- Söyleyebildiği tekerlemeleri yazabilmek
- Yol tarifi yapabilmek
- Küme ve sınıf tartışmalarına katılabilmek
- Kutlama, teşekkür, çağrı yazıları, zarf üstü, etiket ve fiyat listeleri yazabilmek
- Rapor düzenleyebilmek

- Anı, gezi, masal, öykü anlatabilmek
- Özdeyiş ve atasözlerinin anlamlarını açıklayabilmek
- Dilekçe, telgraf, alındı, senet yazabilmek

Dil bilgisi (I.- III. Sınıf)

- Tekil, çoğul isimler
- Tür adlar, özel adlar
- Özel adların yazımı
- Cümlenin ilk harfini büyük harfle yazabilmek
- Cümlenin sonuna nokta ya da soru işareti koyabilmek
- Ses ve heceleri çıkarabilmek
- Kesme işareti
- Virgül
- Satır sonuna sığmayan kelimeleri bölebilmek
- Soru ekini ayrı yazabilmek
- İsmi halleri
- Bileşik kelimelerin yazımı
- Ünlem İşareti
- Ses ve heceleri ayırabilmek, satır sonuna sığmayan kelimeleri bölebilmek (heceleri bölerken küçük çizgi işaretini kullanabilmek)
- Soru ekini ayrı yazabilmek, görevini kavrayabilmek

IV.-V. Sınıf

- Sesli ve sessizlerle ilgili kuralları uygulama
- Cümle içinde adları, fiilleri, sıfatları, zamirleri, zarfları, ad ve sıfat tamlamalarını tanıyabilme, yerli yerinde kullanabilme
- Cümle içinde yüklem, özne ve tümleci bulabilme, kavrayabilme

- Fiilin üç temel zamanını, üç temel kişisini kavrayabilme
- Eş ve karşıt anlamlarını
- En yaygın köklerden ve işlek eklerden türetilmiş kelimelerin anlamlarını kavrayabilmek
- Eş sesli sözcükler
- Bileşik adları yazabilmek
- Büyük harfleri doğru kullanabilmek
- Seslileri, ince ve kalın seslileri ayırabilmek, büyük ses uyumunu kavrayarak çekim ve yapım eklerini doğru kullanabilmek
- Kelime sonunda süreksiz yumuşak sessiz bulunmayacağını kavrayabilmek
- Süreksiz sert sessizlerin iki sesli arasında kelime sonunda sesli alırsa yumuşayacağını kavrayıp uygulayabilmek
- Mi soru edatını doğru yazabilmek
- -de durum takısını bitişik dahi anlamına gelen de'leri ayrı yazabilmek
- Virgülü cümle içinde kullanabilmek
- Tırnak işaretini, başkalarından alınan sözleri belirtmek amacıyla kullanabilmek
- Yazım kılavuzunu kullanabilmek
- Büyük harfleri doğru kullanabilmek
- Küçük ses uyumu kuralını doğru kullanabilmek
- Sert sessizlerin benzeşmesini kavrayarak çekim ve yapım eklerini doğru kullanabilmek
- Zamirlerin adların yerini tuttuklarını belirtebilmek
- Zarfların, fiillerin anlamları üzerindeki etkilerini fark edebilmek

- Tırnak işaretini, başkalarından alınan sözleri belirtmek amacıyla kullanabilmek
- İki noktayı açıklanacak sözlerden sonra, tırnak içine alınan sözlerden önce ve konuşma çizgisinden önce kullanabilmek
- Sıfat türeten ve ilgi zamiri olan –ki'leri kelimeye bitişik, ilgi bağlacı olan ki'leri ayrı yazabilmek.

Dinleme ve İzleme, Anlama Tekniği Bakımından (6-8)

- Radyoda, televizyonda ilgi duyduğu haberleri vb. dinlemek
- Film, röportaj, oyun, müsamere vb. yayınları izleyebilmek.
- Kitaplardaki içindekiler, dipnot, dizin ve sözlük bölümlerinden yararlanabilmek
- Yazım Kılavuzu'ndan, sözlüklerden, ansiklopedilerden ve kaynak kitaplardan yararlanabilmek
- Günlük gazete ve dergi izleme alışkanlığı kazanabilme
- Ana fikir, yardımcı fikir bulma
- Olayların sırasını, sebep- sonuç ilişkisini, başlıca kişilerini, kişilerin fiziksel ve karakter niteliklerini kavrayabilmek
- Gerçek, mecaz anlamı, kelime gruplarını, benzetmeleri, atasözlerini çözümleyebilmek
- Bir olay, fikir yazısıyla bir şiirin kendilerine özgü planını kavrayabilmek
- Paragraflardaki düşünceleri anlayabilmek
- Özel mektup, iş mektuplarını, bildirileri, duyuruları vb. ni anlayabilme
- Şiir ve düzyazı ezberleyebilmek
- Bir tartışmayı, açık oturumu dinleyip izlemek
- Düzeyine uygun bir filmi, oyunu, müsamereyi izleyebilmek

Anlatım

- Yakın çevreyi, görülen, bilinen bir köy, kasaba, kent vb.ni anlatabilmek
- Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yeri ve orada olanları anlatabilmek
- Kelime grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek
- Yazım yanlışı yapmadan yazabilmek, noktalama işaretlerini doğru ve eksiksiz kullanabilmek
- Özel mektup, iş mektubu yazmak
- Dilekçe, telgraf, alındı, senet yazabilmek, bir karar, bir olay üzerine rapor düzenleyebilmek
- Seçme şiirler defteri tutma zevk ve alışkanlığını kazanabilmek
- Öykü, şiir yazma
- Atasözü, özdeyiş, deyim, kelime, kelime grupları ve benzetmeleri açıklayabilmek

Dil Bilgisi

- Kelimede ve cümlede vurgu
- Sesteş kelimeler, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek, kelime yapıları ve Türkçede türetme yollarını, en işlek yapım eklerini kavrayabilmek
- Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek
- Büyük ses uyumunu tanıyıp kullanabilmek
- Cümledeki görevine ve anlamına göre aynı kelimenin hangi türde kullanıldığını anlayabilmek (sıfat, fiil, zarf vb.)
- Cümle içinde edatı, bağlacı, zarfı tanıyabilmek, kullanabilmek
- Cümle içinde niteleme ve belirtme sıfatlarını (işaret, belgisiz, sayı, soru sıfatları)

tanıyabilmek, kullanabilmek

- Cümle içinde zamiri tanıyabilmek, kullanabilmek (kişi, işaret, belgisiz, soru zamiri)
- Ki bağlacını kullanabilmek
- De bağlacını doğru kullanabilmek
- İle kelimesini doğru kullanabilmek
- Fiil kiplerini kullanabilmek
- Fiillerin olumlu, olumsuz, soru biçimlerini doğru kullanabilmek, anlamlarına göre türlerini kavrayabilmek
- Soru eki ‘‘mi’’yi doğru yazabilmek
- Kurallı ve devrik cümleyi kavramak
- Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek
- Türkçe ‘‘sözlük’’e yazım kılavuzuna vb. başvurabilmek
- Deyimleri anlayıp kullanabilmek
- Anlamlarına göre cümle türlerini kavrayabilmek,
- Ek fiil,
- Yardımcı fiiller
- Etken, edilgen, geçişli, geçişsiz fiiller
- Kurallı ve devrik cümle
- Kelimeleri yapılarına göre tanıyabilmek
- Zarflar
- Fiillerin basit ve birleşik zamanlı biçimlerini kavramak ve cümle içinde kullanmak

- İşteş, dönüşlü fiiller - Cümlenin ögeleri - Fiillimsiler - Yapılarına göre cümleler

EK-29.Tablo 28. 2015 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı İçerik Ögesi

Temalar	Konu Örnekleri
Biz ve Değerlerimiz	Aile, büyüklerimiz, insan ilişkileri, dostluk, vefa, sadakat, merhamet, saygı, sevgi, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, arkadaşlık, sözünde durma, çalışkanlık, dürüstlük vb.
Dünya ve Çevre	Çevre, doğa, doğal afetler, bitkiler, hayvanlar, evren, zaman bilinci, mevsimler, gece, gündüz vb.
Millî Kültürümüz	Yurdumuz, özellikli şehirler, yerler, kültürel, tarihî vb. önemli mekânlar, geleneksel sporlar, gelenekler, dinî bayramlar, vatan, bayrak, millî bayramlar, tarihî şahsiyetler vb.
Millî Mücadele ve Atatürk	Millî mücadele, kahramanlık, cesaret, fedakârlık, Çanakkale vb.
Vatandaşlık Bilinci	Eşitlik, özgürlük, sorumluluk, görev bilinci, adalet, hukukun üstünlüğü, çalışma, üretme, paylaşma, emeğin değeri, vergi bilinci, tüketici bilinci vb.
	Temizlik, beslenme, ilk yardım, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı,

Sağlık, Spor ve Oyun	spor, spor kültürü, dinlenme, eğlenme, oyun, geleneksel çocuk oyunları, bilgisayar oyunları vb.
Sanat ve Toplum	Sanat, estetik, insan ve toplum, müzik, resim, tiyatro, mimari eserler, sinema vb.
Bilim ve Teknoloji	Teknoloji, ulaşım, iletişim, haberleşme, sosyal medya, merak duygusu, keşif ve icatlar vb.

EK-30.Tablo 29. 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları (1-8) İçerik Ögesi

TEMALAR	KONU ÖNERİLERİ
ERDEMLER	Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.
MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	Aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıla, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.
MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut'ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.

BİREY VE TOPLUM	Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.
OKUMA KÜLTÜRÜ	Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.
İLETİŞİM	Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.
	Bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan

HAK VE ÖZGÜRLÜKLER	özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.
KİŞİSEL GELİŞİM	Başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.
BİLİM VE TEKNOLOJİ	Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.
SAĞLIK VE SPOR	Adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam,

	spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.
ZAMAN VE MEKÂN	Çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.
DUYGULAR	Bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.
DOĞA VE EVREN	Bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.
SANAT	Afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.
VATANDAŞLIK	Adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.
	Çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark,

ÇOCUK DÜNYASI	merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb.

EK-31.Tablo 30. İlkokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Öğretim Yöntem ve Teknikler

İlkokul Türkçe Öğretim Programları	Öğretim Yöntemleri	Öğretim Teknikleri
1340 (1924) İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	Anlatma	-
1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	Anlatma, Sergi, Gösterip-yaptırma, Tartışma, Örnek Olay İncelemesi	-
1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	Anlatma, Sergi, Gösterip-yaptırma, Tartışma, Örnek Olay İncelemesi	-
1936 İlkokul Türkçe Programı	Anlatma, Tartışma, Örnek Olay İncelemesi, Gösterip-yaptırma,	Soru-cevap, Rol oynama
1948 İlkokul Türkçe Programı	Anlatma, Tartışma, Örnek Olay İncelemesi	Oyun, Dramatizasyon
1968 İlkokul Türkçe Programı	Anlatma, Tartışma, Örnek Olay İncelemesi	Oyun, Dramatizasyon

2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	Gözlem ve inceleme, Tartışma, Problem Çözme, Rol Oynama, Gösteri, Anlatma, Özetleme.	Beyin fırtınası, Soru-cevap, Drama, Kavram Haritası, Balık Kılçığı, Zihin Haritası.

EK-32.Tablo 31. Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Öğretim Yöntem ve Teknikler

Ortaokul Türkçe Öğretim Programları	**Öğretim Yöntemleri**	**Öğretim Teknikleri**
1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı	Anlatma, Örnek Olay İncelemesi	-
1930 Ortamektep Türkçe Programı	Anlatma, Tartışma	-
1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı	Anlatma	-
1938 Ortaokul Programı Türkçe Öğretim Programı	Anlatma, Tartışma	Gözlem gezisi
1949, 1951, 1962 ve 1970 Ortaokul Türkçe Programları	Anlatma	Soru-cevap, Dramatizasyon, Gözlem gezisi
1995 Ortaokul Türkçe Programı	Anlatma, Örnek Olay İncelemesi,	Dramatizasyon, Soru – Cevap

2006 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı	Dinleme/İzleme (Katılımlı, Katılımsız , Not alarak , Kendini konuşanın yerine koyarak, Yaratıcı dinleme, Seçici, Eleştirel). Okuma (Sessiz, Sesli, Göz atarak, Özetleyerek, Not alarak,İşaretleyerek, Tahmin ederek, Soru sorarak, Söz korosu, Okuma tiyatrosu, Ezberleme,Metinlerle ilişkilendirme, Tartışarak, Eleştirel, Konuşma (İkna etme, Eleştirel, Katılımlı, Tartışma Kendisini karşısındakinin yerine koyarak, Güdümlü ,Kelime ve kavram havuzundan seçerek, Serbest konuşma, Yaratıcı konuşma, Hafızada tutma tekniği, Not alma Özet çıkarma, Boşluk doldurma) Yazma (Kelime ve kavram havuzundan seçerek, Serbest,	

	Kontrollü, Güdümlü, Yaratıcı, Metin tamamlama, Tahminde bulunma, Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, Duyulardan hareketle, Grup olarak, Eleştirel yazma	

EK-33.Tablo 32. İlköğretim Türkçe Öğretim Programlarındaki Öğretim Yöntem ve Teknikler

İlköğretim Türkçe Öğretim Programları	Öğretim Yöntemleri	Öğretim Teknikleri
1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı	Anlatma, Tartışma, Örnek olay incelemesi	Soru-cevap, Dramatizasyon, Gözlem gezisi
2015 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programı	-	-
2017 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8)	-	-

Öğretim Programı		
2018 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programı	-	-

EK-34.Tablo 33. İlkokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Geleneksel ve Çağdaş Değerlendirme Teknikleri

İlkokul Türkçe Öğretim Programları	Geleneksel Değerlendirme Teknikleri	Çağdaş Değerlendirme Teknikleri
1340 (1924) İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	-	Görüşme
1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	-	Görüşme, Akran Değerlendirme
1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	-	Görüşme, Akran Değerlendirme
1936 İlkokul Türkçe Programı	-	Görüşme, Akran Değerlendirme
1948 İlkokul Türkçe Programı	-	Görüşme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirmesi, Grup Değerlendirmesi
1968 İlkokul Türkçe Programı	-	Görüşme, Öz Değerlendirme,

		Akran Değerlendirmesi, Grup Değerlendirmesi
2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	Çoktan Seçmeli Sorular, Boşluk Doldurma Soruları, Eşleştirme Soruları, Kısa Cevaplı Sorular, Açık Uçlu Sorular	Gözlem formları, Portfolyo, Öz Değerlendirme

EK-35.Tablo 34. Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Geleneksel ve Çağdaş Değerlendirme Teknikleri

Ortaokul Türkçe Öğretim Programları	Geleneksel Değerlendirme Teknikleri	Çağdaş Değerlendirme Teknikleri
1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı	-	-
1930 Ortamektep Türkçe Programı	-	Görüşme, Gözlem, Akran Değerlendirmesi, Öz Değerlendirme
1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı	-	Görüşme, Akran Değerlendirmesi, Gözlem, Öz Değerlendirme
1938 Ortaokul Programı Türkçe Öğretim Programı	-	Görüşme, Gözlem, Akran Değerlendirmesi, Öz Değerlendirme

1949, 1951, 1962 ve 1970 Ortaokul Türkçe Programı	-	Görüşme, Gözlem, Akran Değerlendirmesi, Öz Değerlendirme, Grup Değerlendirmesi
1995 Ortaokul Türkçe Programı	Çoktan Seçmeli Sınavlar, Yazılı Yoklama,	Görüşme
2006 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı	Kısa Cevaplı Sorular, Çoktan Seçmeli Sorular, Eşleştirme Soruları, Doğru-Yanlış Soruları, Açık Uçlu sorular	Gözlem, Tutum Ölçekleri, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Görüşme,Portfolyo, Performans Değerlendirme, Proje

EK-36.Tablo 35. İlköğretim Türkçe Öğretim Programlarındaki Geleneksel ve Çağdaş Değerlendirme Teknikleri

İlköğretim Türkçe Öğretim Programları	Geleneksel Değerlendirme Teknikleri	Çağdaş Değerlendirme Teknikleri
1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı	Test, Yazılı Yoklama	Görüşme, Problem Çözme, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Gözlem, Grup Değerlendirme.

2015 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programı	-	Gözlem, Öz Değerlendirme, Görüşme, Akran Değerlendirme
2017 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programı	Yazılı Yoklamalar	Ürün Dosyaları, Portfolyo, Kontrol Listeleri, Dereceli Puanlama Anahtarı, Yapılandırılmış Gözlem Formları, Öz Değerlendirme
2018 İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8) Öğretim Programı	Yazılı Yoklamalar	Ürün Dosyaları, Portfolyo, Kontrol Listeleri, Dereceli Puanlama Anahtarı, Yapılandırılmış Gözlem Formları, Öz Değerlendirme

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı [redacted] İlk ve orta öğrenimini Diyarbakır'da tamamladı. 2010 yılında yerleştiği Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretimi bölümünden 2014 yılında mezun oldu. 2015'te Diyarbakır ilinin Eğil ilçesine bağlı Kalkan Köyü Ortaokuluna Türkçe Öğretmeni olarak atandı aynı yıl Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim dalında yüksek lisansa başladı. 2016 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyoloji bölümünden mezun oldu. 2018 yılından beri Ankara Keçiören Yavuz Sultan Selim İmam Hatip Ortaokulu'nda görev yapmaktadır.