

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2019♦ Cilt/Volume:16♦ Sayı/Issue: 44, s. 251-279

## İLKOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTİM PROGRAMI ÖGELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (1923-2017)

**ALİ KOCAYİĞİT**

Kızılyaka İlkokulu, Altınyayla/BURDUR, alikocayigit@hotmail.com

**Orcid ID:** 0000-0003-0110-9422

**Necdet AYKAÇ**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, necdetaykac@mu.edu.tr

**Orcid ID:** 0000-0001-8020-713X

**Makale Geliş Tarihi:** 04.04.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Kocayigit, A, & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 251-279.

**Öz**

*Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından nasıl bir değişim geçirdiğini ortaya koymaktır. Bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır. Bu araştırmada, nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın dokümanlarını 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2009, 2015 ve 2017 yıllarında yayınlanan Türkçe öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkokul Türkçe öğretim programının programın dört temel ögesi açısından tarihsel süreç içerisinde değişikliklere uğradığı, en köklü değişim ve gelişimin ise ölçme-değerlendirme boyutunda olduğu görülmüştür. Bu tarihsel süreçte Türkçe öğretim programlarında program geliştirme çalışmaları yapılmasına rağmen program geliştirme ilkelerine tam anlamıyla riayet edilmediği de görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul Türkçe öğretim programı, eğitim programı öğeleri, tarihsel süreç

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

**EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL TURKISH CURRICULUM IN TERMS OF EDUCATIONAL PROGRAM ELEMENTS (1923-2017)**

**Abstract**

*The aim of this research is to reveal how the evolution of the primary school Turkish curriculum has undergone in terms of educational program elements since the establishment of the Republic to the present. This research, is a research in survey model. In this research document analysis technique, which is one of the methods of the data collection in qualitative analysis, was used. The documents of the research consist of the Turkish curriculum which was published in the years of 1926, 1936, 1948, 1968, 2009, 2015 and 2017. The obtained datas in this research were analysed and interpreted by using descriptive analysis which is one of the approaches of the qualitative data analysis. The result of the research, it has been seen that primary school Turkish curriculum has changed in the historical process in terms of the four basic elements of the program from the Republic to the present, and that the most radical change and development is in the assessment and evolution. In this historical process, although program development studies were carried out in Turkish curriculum, it was also observed that the principles of program development were not fully obeyed.*

**Keywords:** *Primary school Turkish curriculum, elements of educational program, historical process*

**Giriş**

Eğitim sürecinin etkili olabilmesinde iyi hazırlanmış bir eğitim programının, önemli bir rolü bulunmaktadır. Zira iyi bir eğitim programını uygulamak için gerekli koşullar mevcut değilse, istenen başarıyı yakalamak da zordur. Buna karşın bilimsel bakış açısından uzak, iyi hazırlanmamış ve ihtiyaca göre planlanmamış bir eğitim programında da her türlü uygulama şartları etkili bir şekilde işe koşulsa bile başarı şansı bulunmamaktadır. İlköğretim okullarındaki eğitim-öğretim etkinliklerinin etkililiği açısından da gerek eğitim programının gerekse öğretim programlarının işlevselliği son derece önem taşımaktadır. Okullarda eğitimin sistematik bir şekilde yürütülebilmesi için eğitim programları işlevsel bir rol oynamaktadır (Özenc, 2018: 39).

Demirel (2007: 4) eğitim programını, “*öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” olarak tanımlamaktadır. Öğretim programı ise eğitim programının bir alt kategorisinde yer alan okullarda bir dersin öğretimiyle ilgili olarak beceri ve uygulamaya dönük olarak düzenlenen planlı ve programlı olarak yürütülen tüm faaliyetleri bünyesinde barındırmaktadır (Aykaç, 2006: 30). Bu yönüyle öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği öğretim programlarının işlevsel bir biçimde işe koşulması ile mümkün görünmektedir. Nitelikli, eğitilmiş insan gücünü, toplumun ihtiyaçlarına uygun

biçimde ve istenilen kalitede yetiştirebilmek için de eğitim programlarının bilimsel süreçler ışığında, belirli aralıklarla gözden geçirilmesi ve gerekli değişiklikler yapılarak yeniden uygulamaya konması gerekmektedir (Girgin, 2011: 12).

İlköğretim düzeyinde çocukların gelişimi için onların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim programlarının hazırlanarak uygulanmaya konması oldukça önemlidir. Programlar, ilköğretim okullarındaki eğitim-öğretim etkinlikleri açısından son derece önem ve özellik taşır. Çünkü bireyin ve çocukların yaşamındaki değişimin, gelişimin ve öğrenmenin en hızlı yaşandığı dönem ve yer ilköğretim yıllarını kapsamaktadır (Duman, 2004: 86). Bu yüzden okul öncesi dönemden sonra çocukların kişilik gelişimi ve yetişmeleri üzerinde en etkili olan kurumlardan biri temel eğitimidir. Zira temel eğitimin niteliği, öğrencilerin diğer tüm eğitim kademelerindeki başarısını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Atik ve Aykaç, 2017: 587).

Eğitim programının işlevselliği ve hayat bulması, program içinde etkili olan birçok farklı derse ait olan öğretim programlarının, eğitim programlarının genel amaçları doğrultusunda geliştirilmesi ve etkili bir biçimde uygulamaya yansıtılması ile mümkün görünmektedir. İlkokul düzeyinde düşünüldüğünde çocukların gelişiminde Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Müzik, Resim gibi birçok dersin yer aldığı görülmektedir. Kuşkusuz tüm dersler önemli olmasına karşın Türkçe dersi bu dersler içinde en etkili bir ders olarak işlev görmektedir. Zira Türkçe dersindeki başarı diğer derslerin de öğrenme düzeyini ve başarısını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Türkçe dersinin öğrenci başarısını etkilemedeki en önemli etkenleri, bu ders kapsamında dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel becerilerin kazandırılmasındaki rolü olduğu söylenebilir. Bir ifade ve beceri dersi olduğu için, Türkçeyi iyi bilmeyen bir öğrencinin, diğer derslerde de okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi ve başarılı olabilmesi mümkün değildir. Türkçe dersinin planlı ve kazandırılmak istenilen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilebilmesi için nitelikli öğretim programlarına ihtiyaç vardır (Atik ve Aykaç, 2017: 587).

Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana, diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de birçok program uygulamaya konulmuş, yeni bilimsel gelişmelerin ışığında, günün koşulları da göz önünde bulundurularak aksaklığı görülen programlar yenilenmiştir (Şahin ve Bayramoğlu, 2016: 2101). Hazırlanan programların çoğunluğu hazırdaki programın yeniden düzenlenmesi, kısmi değişikliklere gidilerek yeniden sunulması şeklinde olmuştur (Bayburtlu, 2015: 145). Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar ilkokul Türkçe programları sırasıyla; ilk mektep Türkçe programları 1924, 1926 ve 1930, ilkokul Türkçe programları 1936, 1948 ve 1968 daha sonra 1980 yılından sonra ders bazında program geliştirme anlayışıyla birlikte 1981, 1998, 2005, 2009, 2015 ve son olarak 2017 yıllarında Türkçe ders programları olarak hazırlanmıştır. 2005 programından itibaren davranışçı yaklaşımı temel alan programdan vazgeçilmiş öğrencinin öğrenme şekilleri dikkate alınarak, yeni programlar yapılandırma yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır (Şahin ve Bayramoğlu, 2016: 2102).

### *İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretim programları ile ilgili olarak yapılan çalışmalar; Aydın ve Sadioğlu (2018), Cumhuriyet'ten günümüze (1923-2017) ilkököl Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi ve imla konu alanına yer verilme durumunu belirlerken, Kurudayıoğlu ve Soysal (2016), Cumhuriyet dönemi ilkököl Türkçe dersi öğretim programlarının öğrencilerin söz varlığı unsurlarını geliştirmesi açısından incelemişlerdir. Aslan ve Atik (2018), 2015 ve 2017 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelerken, Demir (2015), konuşma becerisine, Cumhuriyetin ilanından günümüze ilköğretim birinci kademe yürütülen Türkçe derslerine yönelik hazırlanan öğretim programlarında ne ölçüde yer verildiğini tespit etmiştir. Şahin ve Bayramoğlu (2016), bakanlıkça kabul edilen MEB Türkçe dersi (1-8 sınıflar) öğretim programında metin ve tema seçimini, geçmiş dönemlerde uygulanan programlarla da karşılaştırarak, sınıf düzeylerine göre değerlendirirlerken, Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010), 2005 Türkçe öğretim programına uygun olarak hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları ilköğretim birinci kademe (1-5 sınıflar) Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesini incelemişler, Coşkun ve Taş (2008) ise 1924'ten 2006 yılına kadar hazırlanan 15 Türkçe öğretim programını, Türkçe ders kitaplarına metin seçiminde tür, tema, içerik, uzunluk, kaynak ve yazar tercihi bakımından değerlendirmişlerdir. Diğer araştırmalarda da programların karşılaştırıldığı/değerlendirildiği (Özenç, 2018; Atik ve Aykaç, 2017; Aydın, 2017; Altunkeser ve Coşkun, 2016; Bayburtlu, 2015; Girgin, 2011) ve öğretmen/yönetici görüşlerine göre de programların değerlendirildiği (Epcacan ve Erzen, 2008; Duman, 2004) görülmüştür.

Yapılan çalışmalar programların özellikleri, programlar arasındaki farklılıkların anlaşılması ve değişikliklerin ortaya çıkarılması bakımından alanyazına katkıda bulunduğu söylenebilir. İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından tarihsel süreçte ele alınıp değerlendirilmediği alanyazın incelenmesinden anlaşılmaktadır. Bu araştırmada karşılaştırmalı değerlendirme yapılarak "Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkököl Türkçe öğretim programları arasındaki farklılıklar nelerdir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu bağlamda tarihsel süreç içerisinde ilkököl Türkçe öğretim programlarının eğitim programının dört temel ögesine göre değerlendirilmesine dayalı detaylı bir analizin ürünü olan bu araştırma, ilkököl Türkçe öğretim programının tarihsel süreç içerisinde nasıl bir değişim geçirdiğini ortaya koyması açısından önemlidir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkököl Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından nasıl bir değişim geçirdiğini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul Türkçe öğretim programlarının amaçları nasıl bir değişim göstermiştir?
2. İçerik ögesi açısından nasıl bir değişim olmuştur?
3. Öğrenme-öğretme süreci açısından nasıl bir değişim olmuştur?

4. Ölçme-Değerlendirme ögesi açısından değişme ve gelişmeler nelerdir?

**Sınırlılıklar**

Araştırma, Cumhuriyet'in ilanından günümüze uygulamaya konulan 1926 ilk mektep Türkçe müfredat programı, 1936, 1948 ve 1968 ilkököl Türkçe programları ile 1998, 2009, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programları ile sınırlıdır.

**Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntemler belirtilmektedir.

**Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2018: 109).

**Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada, nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi (analizi), araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Araştırmanın dokümanlarını 1926 ilk mektep Türkçe müfredat programı, 1936, 1948 ve 1968 ilkököl Türkçe programları ile 1998, 2009, 2015 ve 2017 yıllarında yayınlanan Türkçe dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Türkçe dersine ilişkin olarak uygulamaya konulan programların dokümanları taranmış ve elde edilen veriler tarihsel süreç açısından incelenmiştir. 1924 İlk Mektep Müfredat Programının Türkçesi bulunmaması nedeniyle çalışma kapsamına alınmamıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Araştırmanın amacına ulaşmak için sorulan sorular doğrultusunda elde edilen veriler; eğitim programının öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alt başlıkları (temaları) altında sunulmuştur.

**Bulgular**

Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkököl Türkçe öğretim programlarının incelenmesiyle elde edilen bulgular, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alt başlıkları (temaları) altında tarihsel gelişim sürecine göre değerlendirilmiştir.

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

**Amaç Boyutu Açısından Programların Değerlendirilmesi**

1926 ilkokul programı incelendiğinde, giriş (mukaddime) bölümünün ilk paragrafında tek bir genel amaca yer verildiği görülmekte ve *“İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretile eyi vatandaşlar yetiştirmektir”* şeklinde belirtilmektedir (Maarif Vekâleti, 1930: 3). Bu ifadenin, amaç boyutunda son derece kapalı ve yetersiz kaldığı söylenebilir. 1926 programının en önemli özelliği dersler bazında hedeflerin belirlenmiş olmasıdır. Bu kapsamda programda 5 adet Türkçe dersi hedefi yer almıştır. Ayrıca programda Türkçe dersinin bütünlüğü şu ifadelerle belirtilmiştir: *“İlk mekteplerde her ne kadar Türkçe dersi, elifba, kıraat, inşad, temsil, imla, tahrir, sarf ve yazı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların her biri müstakil birer ders değildir. Heyet-i mecmuası bir küll teşkil eder”* (Temizyürek ve Balcı, 2015: 26). 1926 programında belirtilen bu derslere ait ayrı ayrı hedefler bulunmaktadır. Programda, Elifba: 3, Kıraat: 4, Ezber ve İnşad: 1, Tahrir: 1, Yazı: 1 olmak üzere toplamda 10 hedef bulunurken, Kavaid ve İmla derslerine hedef yazılmadığı görülmektedir. Harf inkılabından sonra 1930 yılında hazırlanan ara programda belirtilen hedeflerin 1926 Türkçe programı ile birebir aynı olduğu, Elifba ve Kavaid derslerinin adının ise Alfabe ve Gramer olarak değiştirildiği, ders hedeflerinin de aynı kaldığı görülmüştür.

1936 ilkokul programında ise hedeflerin önceki programa göre daha ayrıntılı olarak verildiği görülmüştür. Bu hedefler; *“1-Eğitim siyasamızda temeltaşı bilimsizliği gidermektir, 2-Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek, 3-Fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak, 4-Bilgiyi, yurttaşta hayatta başarı elde ettiren bir cihaz haline getirmek, 5-Ulusalcı ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek, 6-Disiplinli ve araç-gereçleri düzenli kullanan bireyler yetiştirmek, 7-Türk tarihini seven ve Türk dilinin milli bir dil olması için çalışan bireyler yetiştirmek”* (Kültür Bakanlığı, 1936: 6). 1936 ilkokul programı hedeflerinin Cumhuriyet rejimini rehber edindiği ve milliliği pekiştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. 1936 ilkokul programının en önemli özelliklerinden bir tanesi de ilk kez eğitim ve öğrenim prensiplerinin maddeler halinde açık ve anlaşılır bir biçimde belirlenmiş olmasıdır. En önemli ilkeleri arasında ilkokulun; milli bir eğitim kurumu olduğu, bir topluluk örneği olduğu, yakın yurt ve yakın zaman prensibinin olduğu, bütün faaliyetlerinde ulusal ekonomik kavrayışı ve duyuşu önemli bir yer tuttuğu ve talebeye boş zamanlarını iyi bir yolda kullanma itiyadını verdiği şeklinde sıralanabilir.

1936 ilkokul Türkçe programında hedef sayısının arttırılarak 6 adet olduğu ve Osmanlıca kelimelerinin yerine Türkçe kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir. Hedefler boyutunda dikkat çeken bir başka değişiklik de 1928 Harf inkılabının etkisiyle *“Türk Dil inkılabının payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek”* hedef cümlesidir. Ayrıca *“Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap, mecmua... gibi eserleri arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak”, “Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşunu talebenin en çok kullandığı kelimelerden başlayarak öğretmek suretile onların kelime*

Ali KOCAYİĞİT, Necdet AYKAÇ

*hazinelerini zenginleştirmek” ve “Dilimizin tabii olduğu esaslı kaideleri sezdirip sınırlandırmak suretile Türk dilini kullanışta güven kazandırmak” hedef cümlelerinde, Cumhuriyet döneminde yapılan milliyetçilik devriminin etkisiyle Türklük vurgusunun programa etki ettiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ilkökul programlarında olduğu gibi, Türkçe dersinin amaçları da ulusal ve milli bir görüntü verdiği söylenebilir.*

Önceki programda olduğu gibi bu programda da Türkçe dersinin bütünlüğü benimsenmiştir. *“Okuma, inşad, tahrir gibi faaliyetlere ayrı birer ders olarak değil ilkökulda birbirini tamamlayıcı mahiyette bir küll olarak bakmalı, bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini sözle veya yazı ile anlatmağa ve söylenenlerle yazılanları iyice anlamağa alıştıran birer vasıta olarak dikkate alınmalıdır”* (Temizyürek ve Balcı, 2015: 47). 1936 ilkökul Türkçe programında: I. Okuma, II. Talebeyi İfadeye Alıştırmak, III. İmla olmak üzere üç alt beceriye yer verilmiştir. Bu alt becerilerin hepsinde ayrı ayrı hedefler belirtilmiş ve direktifler kısmıyla da açıklanmıştır. Programda, Okuma: 5, Talebeyi İfadeye Alıştırmak: 1 ve İmla: 1 olmak üzere toplamda 7 hedef belirtilmiştir. 1926 programına göre alt becerilerin ve bu alt becerilere ait hedef sayılarının azaltıldığı görülmüştür.

1948 ilkökul programı öncesinde ülkemizdeki ilkökullarda iki tip program uygulanıyordu. 1936 ilkökul programı şehir ilkökullarında, 1930 yılında çıkartılan köy mektepleri müfredat programı ise köylerde uygulanıyordu (Gelen ve Beyazıt, 2007: 462). 1948 ilkökul programı ile bu farklılık ortadan kaldırılmıştır. Programda öğrenme zihni bir eylem olarak kabul edilmiş, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutları ihmal edilmiştir (Gelen ve Beyazıt, 2007: 462). Milli Eğitimin amaçları: “Toplumsal bakımdan (9 amaç), Kişisel bakımdan (9 amaç), İnsanlık münasebetleri bakımından (5 amaç) ve Ekonomik hayat bakımından (5 amaç)” olmak üzere daha ayrıntılı olarak toplamda 28 amaç verilmiştir. Bu yönüyle amaç sayısının arttığı ve çeşitlendiği söylenebilir. Önceki programda olduğu gibi bu programda da bu amaçlara ulaşmak için ilkökulun eğitim ve öğretim ilkeleri maddeler halinde açık ve anlaşılır bir biçimde belirlenmiştir. Bu ilkeler 1936 ilkökul programı ilkeleri ile paralellik göstermektedir.

1948 ilkökul Türkçe programı amaçları 1936 ilkökul Türkçe programı hedefleri ile hem sayı hem de ifade biçimi olarak aynıdır. Önceki programlarda olduğu gibi bu programda da Türkçe dersinin bütünlüğü ile ilgili esaslara yer verilmiştir. *1-Türkçe dersleri; dili kelimelerin ve cümlelerin medlulleriyle birlikte, bir bütün olarak ele alacaktır. 2-Türkçe dersleri, çocuğun dilinden harekete geçecek ve ona yavaş yavaş genel dili kazandırılacaktır. 3-Dilin konuşma, okuma, yazma, anlama gibi ayrı ayrı öğeleri arasında çok sıkı bir bağlılık vardır. Onun için Okuma, İmla, Tahrir, Dilbilgisi gibi ayrı ayrı dersler halinde yer alan Türkçe dersleri arasında sıkı bir bağlantı bulunacak ve bu derslere, birbirini tamamlayıcı mahiyette bir bütün olarak bakılacaktır* (MEB, 1948: 90). 1948 ilkökul Türkçe programında: I. Okuma, II. Söz ve Yazı ile İfade, III. İmla, IV. Dilbilgisi olmak üzere dört alt beceriye yer verilmiştir. Bu alt becerilerin hepsinde ayrı ayrı amaçlar belirtilmiş ve açıklamalar kısmıyla açıklanmıştır. Programda, Okuma: 4, Söz ve Yazı ile İfade: 1, İmla: 1 ve Dilbilgisi: 1

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

olmak üzere toplamda 7 amaç belirtilmiştir. Programda alt becerilere dilbilgisinin eklendiği ve bu alt becerilere ait toplam amaç sayısının aynı olduğu görülmektedir.

1948 programını önceki programlardan ayıran bir diğer özelliği beş sınıf için ayrı ayrı “Okuma, Söz ve Yazı ile İfade, İmla ve Dilbilgisi” başlıkları altında ulaşılması istenen amaçlara yer vermiş olmasıdır. Bu şekilde öğretmenlere sınıf düzeyinde ulaşılacak amaçlar beceri alanlarına göre sınıflandırılarak topluca verildiği görülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında 1948 ilkokul Türkçe programı önceki programlardan farklı olarak amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından ele alınmıştır diyebiliriz. Önceki programdan bir diğer farkı da ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri kısmına bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretmek ve okul ile aile arasındaki işbirliği ilkelerinin eklenmesidir.

1962 yılında taslak programı hazırlanan ve altı yıl süreyle denenip 13 yıl uygulamada kalan 1968 ilkokul Türkçe programı amaçlarındaki en önemli farklılık “Gözlem ve araştırma yolu ile edindikleri izlenim ve bilgileri söz ve yazı ile anlaşılır ve ilgi uyandırıcı bir şekilde anlatabilme becerilerini kazanırlar” (MEB, 1968: 112) amaç cümlesidir. Diğer amaçlar önceki programın amaçları ile benzerlik göstermektedir. Bir diğer farklılık da amaç cümlelerinin master eki ile değil geniş zaman ifadesi ile bitmesidir. 1968 ilkokul Türkçe programında: I. Okuma, II. Sözlü ve Yazılı Anlatım, III. İmla, IV. Dilbilgisi, V. İnşat, VI. Yazı olmak üzere altı alt beceriye yer verilmiştir. Bu alt becerilerin hepsinde ayrı ayrı amaçlar belirtilmiş ve açıklamalar kısmıyla açıklanmıştır. Programda, Okuma: 7, Sözlü ve Yazılı Anlatım: 1, İmla: 1, Dilbilgisi: 1, İnşat: 2 ve Yazı: 4 olmak üzere toplamda 16 amaca yer verilmiştir. 1968 programında, 1948 ilkokul Türkçe programı alt becerilerine ek olarak İnşat ve Yazı eklendiği ve bu alt becerilere ait amaçların da arttırıldığı görülmektedir. Programdaki bir diğer farklılık ise Yazı dersinin önceki programlara göre daha detaylı ele alınmasıdır. Programda “Yazı” başlığı ile ayrılan son bölüm; okunaklı, süratli ve güzel bir el yazısı geliştirme amacıyla oluşturulmuştur. Ayrıntılı bir biçimde yazı çalışmalarının nasıl yapılacağına dair açıklamalar, derslerde kullanılacak araç-gereçler, ders konularının ayrıntılı bir biçimde verilmesi ile her sınıf için ayrı hedefler belirlenmesi ve yazı örneklerine yer verilmesi programı, önceki programlardan ayırmaktadır.

1968 ilkokul programının en belirgin özelliklerinden birisi de çocukların öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında sadece bilişsel alan değil duyuşsal ve devinişsel alanlarda hedeflerin yazılmış olmasıdır. Ayrıca, 1968 programında eğitim programları öğelerinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının tamamını görmek mümkündür. Programdaki değerlendirme boyutu, dönem ve yılsonu değerlendirme, ünitenin işlenişi sırasında yapılacak ara değerlendirme, ünite sonu değerlendirme ve değerlendirme saatinde günlük çalışmaların değerlendirilmesi şeklinde verilmiştir. Bu yönüyle önceki programlara göre daha kapsamlı hazırlandığı söylenebilir. Ayrıca programda ilk defa planlamadan (Yıllık Plan – Ünite Planı – Günlük Plan) bahsedilmektedir. Bu planların uygulanma basamaklarının değişmez bir kalıpta olmadığı, öğretmenin anlayışına ve okulun



Ali KOCAYİĞİT, Necdet AYKAÇ

imkânlarına göre değiştirilebilecek olması programın esnek olduğu izlenimini vermektedir. Programda ayrıca, öğrencilerin en çok etkisi altında kaldıkları ve karşılıklı etkileşimde buldukları, okuldan sonra içine katılacağı ve etkili bir üyesi olacağı ortam, onların ve okulun yakın çevresini teşkil edeceği, dolayısıyla yakın çevrenin, eğitim amaçlarına ulaşmak için bütün sınıflarda hareket noktası olarak kabul edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yakın çevre, insanda öğrenme kolaylığı, öğrenme gücü ve isteği yaratan en büyük faktörlerden biri olarak görülmüştür. Önceki programlardan farklı olarak ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri arasında *“öğrenme karşılıklı bir etkileşimdir”, “çocuklar görmek ve işitmekten çok yaparak öğrenirler”, “eğitim ve öğretim planlı ve programlı bir çalışmadır” ve “eğitim ve öğretimde rehberlik esastır”* (MEB, 1968: 9-16) yer almaktadır. Bu ilkeler bakımından 1968 ilkokul programının öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmeyi amaçladığı, öğrenciye rehberlik etme ve eğitimin planlı olması yönleri bakımından da önceki programlara göre daha modern bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. 1968 ilkokul programı, çocuğu milli ülkülere uygun nitelikte eğitmek; özellikle inceleme, araştırma, bilimsel düşünme ve öğrenme yollarını kavratmak; öğrendiklerini yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek hedefinde olduğu görülmektedir.

İlkokul ve ortaokulun birleştirilmesiyle oluşturulan ve TTKB'nin 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilen Temel Eğitim Okulları Türkçe eğitim programı ise 26.10.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak kullanılmaya başlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2015: 9). Bu programla birlikte ilk defa Genel Amaç ve Özel Amaç ayrımı yapıldığı görülmektedir. Türkçe dersinin 8 adet genel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar içerisinde önceki programlardan farklı olarak *“estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak” ve “bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek”* gibi amaçlar bulunmaktadır. Türkçe dersi programında: I. Anlama, II. Anlatım, III. Dilbilgisi olmak üzere üç alt beceriye yer verilmiştir. Bu alt becerilere ait özel amaçlar ve bu özel amaçlara ilişkin öğrencilerin kazanacakları davranışlar her sınıf düzeyinde belirtilmiştir. Ayrıca Türkçe dersi Atatürkçülük konularına ilişkin hedef ve davranışlar her sınıf düzeyinde belirtilmiştir. 1998 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte yeniden düzenlenen Türkçe öğretim programında amaçlar yönünden herhangi bir değişikliğe gidilmediği görülmüştür. Programda Yazı dersine ayrıca yer verildiği görülmektedir. İlköğretim okulu Türkçe eğitimi Yazı dersi öğretim programı adı altında 10 adet genel amaç ve her sınıf düzeyinde özel amaç ve bu özel amaçlara ilişkin davranışlar bulunmaktadır. 1998 programında eğitim programı öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları belirgin bir şekilde bulunmaktadır. Önceki programlardan farklı olarak bu programda oldukça fazla sayıda genel ve özel amaç bulunmaktadır. Birinci sınıfta toplamda 36 özel amaç-hedef ve 128 davranış, ikinci sınıfta toplamda 32 özel amaç-hedef ve 105 davranış, üçüncü sınıfta toplamda 37 özel amaç-hedef ve 140 davranış, dördüncü sınıfta toplamda 44 özel amaç-hedef ve 149 davranış ve beşinci sınıfta toplamda 44 özel amaç-hedef ve 159 davranış olduğu görülmektedir. Özel amaçlar,

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

anlama, anlatım ve dilbilgisi başlıkları altında birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için bir arada, dördüncü ve beşinci sınıflar için de bir arada verilmiştir. Özel amaçların bazılarında birden fazla beceriye dönük amaç cümlesi yazıldığı görülmüştür. Davranışlar ise anlama başlığı altında “dinleme ve izleme tekniği bakımından”, “okuma tekniği bakımından” ve “anlama tekniği bakımından”; anlatım başlığı altında “sözlü olarak” ve “yazılı olarak”; dilbilgisi başlığı altında da her sınıf düzeyi için ayrı ayrı belirtilmiştir.

2004 yılında taslak olarak hazırlanan, 2005 yılında uygulamaya konan ve değişikliklerle son halini 2009 yılında alan ilköğretim Türkçe öğretim programı genel amaçları önceki programın genel amaçları ile benzerlikler gösterse de farklılıklar bulunmaktadır. 2009 programı genel amaçlarında zihinsel beceriler kısmında “sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme”; temel beceriler kısmında ise “kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik” şeklinde ifade edilmiştir. Bir diğer farklılık ise “davranış” ifadesi yerine “kazanım” ifadesinin kullanılmış olmasıdır. 1998 programında “anlama, anlatım ve dilbilgisi” olmak üzere üç öğrenme alanı bulunurken, 2009 programında “dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu” olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır. Kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı öğrenme alanlarının altında alt başlıklarla sunulmuştur. Birinci sınıfta 132 kazanım, ikinci sınıfta 172 kazanım, üçüncü sınıfta 210 kazanım, dördüncü sınıfta 249 kazanım ve beşinci sınıfta da 262 kazanım bulunmaktadır. Önceki programa göre kazanım sayısının oldukça fazla olduğu, fakat daha sade, anlaşılır ve tek bir beceriye dönük kazanım cümlesi yazıldığı görülmektedir. Atatürkçülük ile ilgili konuların Türkçe öğretim programında yapılandırmacı yaklaşıma göre kazanımlar halinde düzenlendiği belirtilmektedir. Önceki programda olmayan ara disiplin alanları ile ilgili kazanımlar bu programda bulunmaktadır. Ara disiplin alanları; “Afetten korunma ve güvenli yaşam”, “girişimcilik”, “insan hakları ve vatandaşlık”, “kariyer bilinci geliştirme”, “özel eğitim”, “rehberlik ve psikolojik danışma” ve “spor kültürü ve olimpik eğitim” şeklindedir. 2009 programında ayrıca önceki programda olmayan programın temel yaklaşımından da bahsedilmektedir. “*Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı’nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır*” (MEB, 2009: 10).

2015 Türkçe öğretim programı incelendiğinde, bir önceki programla vizyon bakımından benzer özelliklere sahip olsa da bazı farklılıkları bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar; “öz güveni yüksek, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen”, “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen” ve “bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma” şeklinde belirtilebilir. Programın temel yaklaşımı önceki programla aynıdır. 2009

*Ali KOCAYİĞİT, Necdet AYKAÇ*

programında yapılandırmacı yaklaşımın merkeze alındığı direkt bahsedilirken, 2015 programında yapılandırmacılık kelimesi geçmemekte fakat öğrenci merkezli olduğundan bahsedilmektedir. Önceki programda beş olan öğrenme alanının bu programda “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” olarak üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Programın genel amaçları incelendiğinde önceki programdan farklı olarak “duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak” ile “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımaları” amaç cümleleri söylenebilir. 2015 programının önceki programdan farklı olarak en belirgin özellikleri; öğrenme alanları amaç sayılarında belirgin bir azalma olduğu (toplamda 763 kazanımdan 180 kazanıma düştüğü), ilk okuma yazma öğretimi kazanım sayısının azaltıldığı, Atatürkçülük konu ve kazanımlarının bulunmadığı, ara disiplin alanları ve kazanımlarının olmadığı ve diğer derslerle ilişkilendirme yapılmadığı şeklinde belirtilebilir. Bu yönüyle bakıldığında 2015 programının 2009 programına göre kazanım bakımından daha sade hazırlandığı söylenebilir.

2017 Türkçe dersi öğretim programı amaçları 2015 Türkçe dersi öğretim programına göre daha az sayıda olduğu, amaç cümlelerinde benzer ifadeler bulunmasına rağmen bazı farklılıkların da bulunduğu görülmektedir. Önceki programdan farklı olarak, 2015 programında “sözlü iletişim” öğrenme alanının bu programda “dinleme/izleme” ve “konuşma” öğrenme becerileri şeklinde ikiye ayırıldığı, kazanım sayılarında artış olduğu (180 kazanımdan 235 kazanıma çıktığı), kazanım sayısı artmasına rağmen ifadelerin daha sade olduğu, kazanım açıklamalarında değişikliklerin bulunduğu ve alt kazanım ifadelerinin bulunmadığı görülmektedir. Önceki programla benzerliği, Atatürkçülük konularının bulunmaması, ara disiplin alanlarının ve diğer derslerle ilişkilendirmenin yapılmamış olmasıdır.

#### ***İçerik Boyutu Açısından Programların Değerlendirilmesi***

1924 yılında beş seneye indirilen ilkokulların öğretim süresi 1926 programında iki devreye ayrılmıştır. İlk üç sene birinci devre, son iki sene ikinci devre şeklinde okutulmuştur. 1926 ilkokul programında ayrıca birinci devrede bütün derslerin hayat ve cemiyet mihveri etrafında ve “toplu” olarak öğretim esas alındığı görülmektedir. Günümüzde ilköğretimde geçerli olan ve uygulanan toplu öğretim yöntemi, eğitimde o dönemin şartları göz önüne alındığında son derece çağdaş bir anlayış ve uygulama olduğu söylenebilir. Bu programda derslerin adlarında önemli sadeleştirmeler yapılmış, özellikle derslerin konuları arasında cumhuriyetle ilgili muhtevaya ağırlık verilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000: 38). Haftalık ders saati bütün sınıflarda 26 ders olup, Türkçe birinci sınıfta 10 ders (Alfabe), ikinci ve üçüncü sınıfta 12 ders (Kıraat, İmla, Tahrir, El yazısı), dördüncü ve beşinci sınıfta 8 ders (Kıraat, İmla, Tahrir, Gramer, El yazısı) olarak okutulmuştur. Türkçe dersi alfabe, kıraat, inşaat, imla, tahrir, gramer ve el yazısı gibi bölümlere ayrılrsa da bunların her biri ayrı ayrı bir ders değil, hepsi birden bir küll teşkil ettiği programda belirtilmektedir. Programda ayrıca “Şifahi temrinlere” de yer verilmiştir. Şifahi ifade dersinin konuları; çevresinde bulunan eşya ve etrafında oluşan olaylar, yaşadığı

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

durumlar ve kendi kendine yaptığı müşahedeler ile masallardır. Sadece Türkçe dersi değil diğer dersler de ifade dersine yardım edebilecek özellikler taşımaktadır.

1936 programında da önceki programda olduğu gibi Kıraat, İnşaat, Tahrir gibi dersler ayrı birer ders olarak değil, ilkokullarda birbirini tamamlayıcı nitelikte bir bütün olarak ele alındığı ve Türkçe dersi adı altında tek bir ders olarak okutulduğu görülmektedir. Ayrıca Yazı dersi Türkçe dersinden ayrılmış ve bağımsız bir ders olarak okutulmuştur. Haftalık ders saati bu programda da tüm sınıflarda 26 dersten oluşmaktadır. Türkçe birinci sınıfta 10 ders, ikinci ve üçüncü sınıfta 7 ders, dördüncü ve beşinci sınıfta 6 ders olarak okutulmuştur. Yazı dersi ikinci sınıfta 2 ders, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda ise 1 ders olarak okutulmuştur. Önceki programda olduğu gibi bu programda da ilkokulun birinci devresinde okutulan derslerin Hayat Bilgisi dersi etrafında toplulaştırılarak okutulması benimsenmiştir.

1948 programında haftalık ders saati önceki programlarda olduğu gibi 26 dersten oluşmaktadır. Türkçe dersi birinci sınıfta 10, ikinci ve üçüncü sınıfta 7, dördüncü ve beşinci sınıfta 6 ders olarak okutulmuştur. Fakat II. Devre Türkçe derslerinden birer saati Din Bilgisi alacak öğrenciler için bu derse ayrılmıştır. Yazı dersi ikinci sınıfta 2, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda 1 ders olarak okutulmuştur. Diğer derslerde her sınıf düzeyinde konular listesi bulunurken, Türkçe öğretim programında ayrıca içerik bulunmamakta, öğrencinin kazanması düşünülen amaçlar içeriği oluşturmaktadır. Yazı öğretim programında bitişik eğik yazı konusunda açıklamalara yer verilmiş, eğik yazı örnekleri gösterilmiştir.

1968 programında da önceki programda olduğu gibi Türkçe öğretim programı için içerik başlığının yer almadığı fakat amaç ifadelerinin içeriği yansıttığını söylemek mümkündür. Yazı öğretim programında ise ders konuları (içerik) her sınıf bazında gösterilmiştir. Haftalık ders saati önceki programlardan farklı olarak 25 dersten oluştuğu görülmektedir. Türkçe birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda 10 ders, dördüncü ve beşinci sınıflarda 6 ders olarak okutulmuştur.

1998 programında içerik konular şeklinde verilmiştir. Atatürkçülük konuları her sınıf düzeyinde sarmal bir yapıda ayrı ayrı düzenlenmiştir. İçerik boyutu olarak bakıldığında önceki programlardan daha üstün olduğu söylenebilir. Ayrıca yazı dersi öğretim programında da her sınıf düzeyinde konular belirlendiği görülmektedir. Birinci sınıfta 8 konu, ikinci sınıfta 6 konu, üçüncü sınıfta 8 konu, dördüncü sınıfta 7 konu ve beşinci sınıfta 6 konu belirlenmiştir. Açıklamalar bölümünde *“Bu program, haftalık ders çizelgesinde Türkçe dersine ayrılan toplam ders saatinin bir saatinde “Yazı”ya yer verilmesi öngörülerek hazırlanmıştır”* (Vural, 2003: 64) belirtilmektedir.

2009 programı içerik boyutunun tematik yaklaşım esas alınarak hazırlandığı görülmektedir. Bu kapsamda 4 adet zorunlu tema ve 10 adet seçmeli tema içinden 4 tanesinin seçilmesi şeklinde toplamda 8 tema işlendiği görülmektedir. Seçmeli temalar öğrenciler ve öğretmenler tarafından seçilmediği için zorunlu seçmeli şeklinde olmuştur. Bu da programın olumsuz yönü olarak değerlendirilebilir. Ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimi ve sınıflar düzeyinde metin işleme örnekleri

verilmiştir. Ayrıca metinlerde bulunması gereken nitelikler de belirtilmiştir. Dinleme, okuma ve serbest okuma bölümleri altında metinler sunulmuştur. Bu metinler öyküleyici, bilgilendirici ve şiir şeklinde verilmektedir. Her temada 5 metin işlenmektedir. Birinci sınıfta dinleme metni daha fazladır. Metin türleri ve niteliklerinin programda belirtilmiş olması önemli bir özellik olarak görülebilir.

2015 programı da önceki program gibi tematik yaklaşımı esas almıştır. Fakat temalar zorunlu ve seçmeli diye ayrılmamış önceden belirlenen 7 tema şeklinde işlenmiştir. Ders ve öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin nitelikleri bu programda da vardır. Dinleme/izleme ve okuma bölümleri altında metinler sunulmuştur. Bu metinler hikâye edici, bilgi verici ve şiir türlerinde verilmektedir. Programda *“metin türlerinin temalar arasında dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır”* (MEB, 2015: 10) ilkesi benimsenmiştir.

2017 programında da tematik yaklaşım benimsenerek 3’ü zorunlu 5’i seçmeli olmak üzere toplam 8 temanın işlendiği görülmektedir. 2009 programında olduğu gibi bu programda da seçmeli temaları öğrenci ve öğretmenler seçmemektedir. 2015 ve 2017 programlarında *“Milli Kültürümüz”* ve *“Milli Mücadele ve Atatürk”* temaları ortaktır. Metin sayısı ve metin türlerine ilişkin açıklamalar bu programda da mevcuttur. Tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılacağı ve her sınıf düzeyinde temalara uygun serbest okuma metnine yer verileceği programda belirtilmektedir. Metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere 3 ana biçim altında toplanmıştır. Bu programda da *“metin türlerinin temalar arasında dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır”* (MEB, 2018: 18) ilkesi benimsenmiştir. Ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri önceki programla benzer ifadeler içerse de *“yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebi yönleri ön plana çıkarılmalıdır”, “çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir”, “ders kitabında gazete haberi, reklam dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü, sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir”* gibi ifadeler farklılık göstermektedir.

#### **Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Açısından Programların Değerlendirilmesi**

1926 programında derslerin devam müddeti 40 dakikadır (Maarif Vekâleti, 1930: 2). Programda öğrenme-öğretme süreci ayrı bir başlık altında verilmemiş, amaçlar ve konular belirtilmiştir. 1923 yılında belirlenen talimatnamede önerilen öğretim yöntem ve teknikleri ile 1924 programı esasları bu programda varlığını sürdürmüştür (Çelenk ve diğer., 2000: 39). 1926 programında parçaların sırasıyla okutulma mecburiyeti yoktur. Öğretmen mevsimlere, hadiseler ve dersin Hayat Bilgisi ve diğer derslerle olan ilişkisine göre parçaların yerini değiştirebilmektedir. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda bu özelliği bakımından esnek bir programdır diyebiliriz. Çocuğun hissiyatına uygun, basit ve kısa manzumeler okutulup ezberletilmesi, kısa manzumelerin bütün olarak uzun manzumelerin ise parçalara ayrılarak ezberletilmesi programda basitten karmaşığa, kolaydan zora öğretim ilkesinin uygulandığı izlenimini vermektedir. Ayrıca, El İşleri ve Resim derslerinde el

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

yazısı dersinde öğrendikleri büyük harflerin çöp, tel veya renkli kâğıt şeritlerden yaptırılması yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin benimsendiğini göstermektedir. Türkçe derslerinde kullanılacak araç-gereçlerden de kısaca bahsedilmiştir.

İlk defa 1936 programı ile belirlenen 19 maddeden oluşan “ilkokulun eğitim ve öğrenim prensipleri” derslerin nasıl işleneceği konusunda öğretmenlere yol göstermesi bakımından önemlidir. Prensipler incelendiğinde; ezberden kaçınma, öğrencilerden iş birliğine dayalı bir ortam oluşturmaları, derslerde oyunlaştırma etkinliklerine yer verilmesi, sadece dinleyerek öğrenme yerine öğrenme-öğretme faaliyetlerini çeşitlendirme, öğrencilerin canlandırma yapmalarına olanak sağlama, faaliyetler yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene doğru gitmeli, resimlerden ve modellerden istifade edilmeli, geziler yapılmalı, anlatılanları çeşitli maddelerden modellerini yaptırma, bir liderin idaresi altında çalışma yollarını öğrenme, etkinlikler aracılığıyla yaparak öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin programda yer aldığı görülmektedir. 1936 programının önceki programlara göre öğrenme-öğretme süreci boyutunda daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Öğrencilere daha fazla etkinlik alanları oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Program her ne kadar öğretmen merkezli bir anlayışla hazırlanmış olsa da bu yönüyle bakıldığında öğrenci merkezli bir anlayışa da sahip olduğu söylenebilir. Programda öğretim vasıtaları adı altında kullanılacak araç-gereçlere ve bu araç-gereçlerin nasıl kullanılacağına dair açıklamalar verilmiştir.

1948 programında da önceki programda olduğu gibi ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri derslerin nasıl işleneceği konusunda öğretmenlere rehberlik etmektedir. Bu ilkeler 17 maddeden oluşmaktadır. Önceki programdan farklı olarak pratik bilgi ve becerilere daha çok yer verildiği, öğrencilerin çalışma yerlerinin belirlendiği (dershane, işlik, mutfak, okul ve uygulama bahçesi, aralık), okul ile aile arasında sıkı bir işbirliği sağlanması gerektiği, okulun öğrenciye bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretmesi ve ahlak eğitimi söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler 1936 programı ile benzerlik göstermektedir. Bu programda da öğrenci merkezli anlayışın devam ettirildiği anlaşılmaktadır. Programda eğitim ve öğretim sırasında ilkokulun faydalanacağı araç ve gereçler, sınıf ve okul kitaplıkları, okul ve sınıf sergileri, okul müzeleri, öğrencilerin kullanacakları ders araç ve gereçlere dair açıklamalar, ilkokulu iş hayatına uygun bir hale getirmek için gerekli çalışma araç ve gereçleri önceki programda belirtilenlerle benzer olduğu görülmektedir.

1936 ve 1948 programlarında olduğu gibi 1968 programında da öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene yol gösterecek 23 maddeden oluşan “ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri” belirlenmiştir. Diğer programlardan farklı olarak dikkat çeken ilkeler arasında “öğrenme karşılıklı bir etkileşmedir”, “eğitim planlı ve programlı bir çalışmadır”, “eğitim ve öğretimde rehberlik esastır”, “değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır” ve “bedeni ve zihni kusuru görülen öğrencilerle özel şekilde meşgul olunmalıdır” gösterilebilir. Ayrıca önceki programlardan en

önemli farklılığı ise “Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar” başlığı altında bir bölümün bulunmasıdır. Genel esaslar içinde; yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler, metot ve teknikler ile planlama ve uygulama başlıkları yer almaktadır. 1968 programı yakından uzağa ilkesini benimsemiş ve çevre koşullarını dikkate almıştır. Ünitelerin işlenişinde programdaki ünitelere, konulara ve ünitelerin sırasına aynen uymak zorunluğunun olmaması ve öğretmenlerin üniteleri sıraya koyması, düzenlemesi veya çıkarması gibi özellikleri bakımından programın esnek olduğu söylenebilir. Programda ayrıca öğrenme-öğretme süreci kapsamında metot ve teknikler başlığı altında detaylı açıklamalar yapılmıştır. *“Ünitelerin işlenişinde ihtiyaca göre anlatma, soru-cevap, gözlem, inceleme, araştırma, laboratuvar, iş, gösterme, proje, deney, problem çözme vb. metotlar ve teknikler kullanılabilir. Gerekirse bir derste bunlardan birden fazlasına da yer verilebilir”* (MEB, 1968: 20). Türkçe dersinde önceki programlara ek olarak küme çalışmaları, seviye grupları, gözlem yapma, örnek kişilerin sınıfta konuşmalar yapması, serbest yaratıcı yazma çalışmaları ve araştırma-inceleme yapma gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Seviye gruplarıyla çalışmalarda özellikle Matematik ve Türkçe derslerinde demokratik eğitim ilkesi göz önünde tutulmalı ilkesi benimsenmiştir. Öğrenme-öğretme süreci bakımında program, öğretmene rehber olma görevi vermekte öğrenciyi ise daha etkin hale getirmiştir denilebilir. Önceki programda olduğu gibi bu programda da eğitim ve öğretim sırasında ilkokulun faydalanacağı araç ve gereçler, sınıf ve okul kitaplıkları, okul ve sınıf sergileri, okul müzeleri yer almaktadır.

1998 programında belirtilen ve öğretmenlere öğrenme-öğretme sürecinde yol gösterecek olan ilköğretimin eğitim ve öğretim ilkeleri önceki programla hem madde sayısı hem de içerik olarak aynıdır. Programın uygulanmasıyla ilgili genel esaslar önceki programda olduğu gibi “Yakın Çevre”, “Öğretimde Toplulaştırma”, “Konular ve Üniteler”, “Metot ve Teknikler” ile “Planlama ve Uygulama” başlıkları altında sunulmuştur (Vural, 2003: 15-18). 1998 programı da 1968 programı gibi yakından uzağa ilkesini benimsediği ve çevre koşullarını dikkate aldığı görülmektedir. Program öğretmene yine ünite işlenişinde, üniteye konu ekleme ve düzenleme yapmasında esneklik tanımaktadır. Yöntem ve teknikler de önceki programla benzerlik göstermektedir. Programın 1968 programından farkı, derslerde kullanılacak araç-gereçlere yer vermemesidir. Türkçe dersinde kullanılacak araç-gereçler bahsedilmezken, Yazı dersinde kullanılacak araç-gereçler bahsedilmiştir. Bu yönüyle 1968 programı 1998 programından daha sistemli ve kapsamlıdır diyebiliriz.

2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğrenme-öğretme süreci ayrı bir başlık altında verildiği ve yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlandığı görülmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, işbirlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2009: 145-148). Program, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını istemektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verildiği görülmektedir. Verilen etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğinde olup, öğretmen bu etkinlikleri aynen kullanabileceği gibi bunlara ekleme ve çıkarmalar yapabilir. Programda ayrıca, çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması istenmektedir. Etkinliklerin, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi, etkinliklerde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle iletişim kurması, etkileşimde bulunması, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sorması ile araştırma yapma becerilerine ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programın yoğun etkinlik içerdiği söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki hiçbir kazanımın eksik bırakılmaması, programın sistemli bir şekilde uygulamaya yansıtılması amacıyla bütün kazanımların öğrenme-öğretme sürecine dağılımının gerçekleştirilmesinin istenmesi öğretmenleri kazanımları yetiştirme telaşına düşürebilir. Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, bilgileri yapılandırma, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ile ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır. Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında çeşitli etkinliklerle aktif duruma getirilmelidir (MEB, 2009: 149). Öğrenme-öğretme süreci aşamaları belirtilmiş ve detaylı açıklanmıştır. Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın amaçlarını gerçekleştirmek için çeşitli öğrenme tür, yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır. Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmede önemli olan bazı öğrenme tür, yöntem ve teknikleri belirtilmiştir. Gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım, özetleme yöntemleri ile beyin fırtınası, soru-cevap, drama, kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası teknikleri yapılandırıcı yaklaşımla ele alınmakta ve açıklanmaktadır. Programda öğretmenlerin uygulamada bunların yanında diğer yöntem ve tekniklerden de yararlanmaları beklenmektedir.

2015 programında öğrenme-öğretme süreci ayrı bir başlık altında verilmemiş, programın içine serpiştirilmiştir. Sözlü iletişim öğrenme alanında kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirme ve desteği ile gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikayeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanıldığı ve yazma öğrenme alanında "süreç temelli yazma modeli" esas alındığı belirtilmiştir (MEB, 2015: 6-7). Programdan da anlaşılacağı üzere, yöntem ve tekniklerin sadece isimleri yazılmış herhangi bir açıklama yapılmadığı görülmüştür.



Ali KOCA Yi ĞİT, Necdet AYKAÇ

Ayrıca programda öğrenci merkezli eğitime vurgu yapılmış ancak hangi yaklaşımın temele alındığı açıkça belirtilmemiştir. Önceki programda belirtilen etkinlik örneklerinin bu programda bulunmadığı görülmektedir.

2017 programında öğrenme-öğretme yaklaşımı ayrı bir başlık altında sunulmuş ve açıklanmıştır. Bu açıklamaları şu şekilde özetleyebiliriz. *Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2018: 8-9). Öğrenme-öğretme sürecine teknolojinin daha fazla ağırlık verildiği söylenebilir.*

İlk okuma ve yazma öğretimi 1926, 1936, 1948 ve 1968 programlarında benzerlikler göstermektedir. İlk defa 1998 programında ilk okuma yazma öğretiminde hazırlık çalışmalarından bahsedilmiştir. Bu ön hazırlıklar şöyle sıralanmaktadır; “okuma ve yazma için gerekli araç ve gereçleri kullanabilme hazırlığı”, “yazmaya hazırlık” ve “okuma hazırlığı” şeklindedir. 1926 programı ilk okuma yazma öğretiminde “sözcük yöntemi” benimsenmiştir. 1936 programı ilk okuma yazma öğretiminde basit kelimelerden başlanırken, 1948 ve 1968 programları ilk okuma yazma öğretiminde “cümle temelli okuma yöntemi” benimsenmiştir. Birinci sınıfın ilk okuma ve yazma çalışmaları bütün öğretim etkinliklerinin ayrılmaz bir bölümü olduğu, okuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanması, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere bölünmesi gerektiği, okuma ve yazma etkinliğinin her zaman beraber yürütülmesi gerektiği, tekrar ve alıştırmaların büyük rolü olduğu vurgulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı 2009 ve 2015 programları ile okuma yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” ve bitişik eğik el yazı benimsenmiştir. 2009 programında detaylı bilgi varken 2015 programında kısa ve yetersiz açıklamalar verilmiştir. 2015 programında bazı harflerin verilme sırasında ve büyük harflerin bağlanması konusunda küçük değişiklikler yapılmıştır. 2017 programında ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. *“İlk okuma yazma öğretimi dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilir” (MEB, 2018: 10). Hazırlık aşamaları önceki programlara göre bu programda daha detaylı açıklanmıştır. Bazı harflerin verilme sırasında ve gruplandırılmasında değişikliğe gidilmiştir.*

#### ***Ölçme-Değerlendirme Boyutu Açısından Programların Değerlendirilmesi***

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

1926, 1936 ve 1948 programlarında değerlendirmeye ayrı bir başlık altında yer verilmemiştir. Bu programlarda eğitim programının temel öğelerinden değerlendirme boyutu ihmal edilmiştir.

1968 programında da değerlendirme, ayrı bir başlık altında yer almamasına rağmen, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri altında 20. maddede değerlendirmenin eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğundan bahsedilmektedir. Eğitim ve öğretim süresince sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Her öğretim konusu ve bununla ilgili olarak elde edilen başarı öğrencinin ve öğretmenin öğretim amaçlarına ne dereceye kadar yaklaşabildiğini gösteren bir belirti olduğu ve bu bakımdan günlük değerlendirme, ünitenin işleniş sırasında yapılacak ara değerlendirme, ünite sonu değerlendirme, dönem ve yılsonu değerlendirmeleri sıra geldikçe yapılmasından söz edilmektedir. Öğrencilerin başarılarını ölçme yoluyla yapılacak değerlendirmenin sadece not verme işi olmadığı, sözlü, yazılı ve test şeklindeki değerlendirme yollarıyla gelişme ve ilerleme durumunu tanımının yanında, öğrenci başarısını değerlendirmenin öğretmen başarısını da değerlendirmek olduğundan bahsedilmektedir.

1998 programında ölçme ve değerlendirme alt başlık olarak verilmiştir. Türkçe derslerinde de çalışmaların sürekli olarak değerlendirilmesinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Değerlendirmenin; öğrencilerin düzeylerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını saptamaya yaradığı, öğretmenin izlediği yöntemin çalışmalarının verimini ölçmeye dolayısıyla yeni önlemler olarak yeni yöntemleri ve çalışmaları planlamaya götürdüğü, daha geniş ölçüde düşünüldüğünde programların geliştirilmesinde yol gösterici olduğundan bahsedilmektedir. Programda, Türkçe öğretiminin türlü etkinlikleri içeren bir ders olduğu, bunun için öğretmenin her öğrenci için ayrı ve ayrıntılı bir "Ölçme ve Değerlendirme Fişi" düzenlemesi gerektiği, öğrenciyi sürekli olarak izlemesi ve durumunu da fişe işlemesi gerektiğinden söz edilmektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için başlıca ölçme yolları; öğretmen gözlemleri, okuma, testler, sözlü ve yazılı yoklamadır. Bu dönemde öğretmen gözlemleri en etkili değerlendirme yoludur. Dördüncü ve beşinci sınıflar için Türkçeyi kullanma becerilerini ölçmede gözlem, okuma, anlattırma, ödevler, testler ve yazılı yoklamalar kullanılmaktadır.

2009 programında ölçme ve değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu, öğrencilerin başarılarını, gelişim durumlarını belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak için yapıldığından bahsedilmektedir. Öğretmenlerin çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme ve dil gelişim düzeylerini belirlemesi ve bu konularda öğrencileri bilgilendirmesi ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerde sınav kaygısı yaratmaması, bu sürecin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama çalışması olduğu unutmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrenme ürününün değil, öğrencilerin öğrenme

Ali KOCAYİĞİT, Necdet AYKAÇ

süreçlerinin de izlendiği ve bu sürecin değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan etkinlikler, yöntem ve tekniklerin değiştirilmesinden söz edilmektedir. Program değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediklerini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görmektedir. Programda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Programın bu anlayışı öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmasını gerektirmektedir. Programda bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik gözlem formları, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları vb. araç ve yöntemlerin de kullanılması gerektiğinden bahsedilmektedir. Ölçme-değerlendirme araçlarından dokuz tane değerlendirme form örneği verilmiştir. Verilen formların örnek niteliğinde olduğu ve öğretmen tarafından formların geliştirilebileceği belirtilmektedir. İlk okuma yazma öğretimi ile ilgili olarak ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir yer ayrıldığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin, yapılan bütün çalışmaların bir parçası olduğu, hazırlık aşamasından başlayarak okuryazarlığa ulaşıncaya kadar bütün aşamaların değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenin, ilk okuma-yazma değerlendirme formlarında yer alan değerlendirme başlıklarını temel alarak her öğrencinin gelişim düzeyini gösteren ayrıntılı değerlendirme formları hazırlaması istenmiş ve örnek formlar verilmiştir.

2015 programında önceki programda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme ayrı bir başlık altında bahsedilmektedir. Programa göre, *öğrenme sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, süreç içinde öğrenme ve gelişiminin izlenmesi ile öğrenme sürecinin sonucunda kazanımların gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi birbirini destekleyen ve tamamlayan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olarak ele alınmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarının her birinde hazırbulunuşluk, süreç ve sonuç değerlendirmeleri uygulama ve uygulamanın bağlamı içinde değerlendirilmelidir* (MEB, 2015: 13). Birinci sınıfta ve ara sınıflarda ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Önceki programdan farklı olarak ölçme ve değerlendirmede kullanılacak örnek formlar verilmemiştir. Programda ayrıca, *"birinci sınıfta öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde okul öncesi eğitim alıp almadıkları da dikkate alınarak özellikle okuma ve yazma ile ilgili kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklerde bilişsel ve psiko-motor beceriler bakımından gelişim düzeyinin değerlendirilmesi gerekir"* (MEB, 2015: 13) denilmiştir. Programda, ilk okuma yazma sürecinde ayrıca ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemiştir. Okuma yazma sürecini değerlendirmek için örnek formlar da verilmemiştir.

2017 programında ayrı bir başlık altında ölçme ve değerlendirme yaklaşımından bahsedilmektedir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürekli olması gerektiği belirtilmektedir. Program, öğretim öncesinde yapılan değerlendirmenin, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirmenin, öğrenci ve öğretmene

### *İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirmenin ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacağı ve sürekli değerlendirmenin, öğrenme gücünü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin tespiti için de önemli olduğundan bahsetmektedir (MEB, 2018: 9). Ayrıca ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşımın benimsenmesi, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen verilerin yargıda bulunmak için değil, tanı amaçlı kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılması gerektiği söylenmektedir. Bu formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, aynı zamanda psiko-motor ve duyuşsal becerilerin de gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dördüncü sınıfta sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu sınıfta bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılabilir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılması gerekmektedir. Programda, dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabileceği belirtilmektedir. Önceki programda olduğu gibi bu programda da ilk okuma yazma sürecinde ayrı bir ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemiştir.

#### **Tartışma ve Sonuç**

İlkokul Türkçe öğretim programları incelendiğinde Cumhuriyet'in ilanından günümüze birçok değişikliğe uğradığı ve Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmalarının başlamasıyla birlikte 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1981, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2017 yıllarında ilkokul Türkçe öğretim programlarının hazırlandığı görülmektedir. Türkçe öğretim programları diğer öğretim programlarına benzer şekilde teknolojik ve bilimsel gelişmeler göz önüne alınarak ya da bilimsel program geliştirme ilkelerinden ziyade dönemin özellikleri ve siyasi politik gelişmelerine paralel olarak kimi zaman kısmi kimi zaman ise tamamıyla değişikliğe uğrayarak uygulanmaya konmuştur. Bu yönüyle tarihsel açıdan ilkokul Türkçe öğretim programları incelendiğinde de programdaki gelişmelerin olumlu ve olumsuz özellikler taşıdığı söylenebilir. Türkçe öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar elde edilmiştir (Girgin, 2011; Bayburtlu, 2015; Şahin ve Bayramoğlu, 2016; Aydın, 2017).

Araştırma sonuçlarına göre programın önemli bir ögesi olan amaç boyutuna göre programlar incelendiğinde, 1926 ilkokul programının amaç boyutunda, ilkokulun tek bir amacı olduğu görülmesine rağmen dersler bazında hedeflerin belirlenmiş olması önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. 1936 ilkokul programı ve Türkçe dersi amaç cümlelerinde Cumhuriyet rejimine ve milliliğe vurgu yapılması, program hazırlanırken günün koşullarının dikkate alındığını

göstermektedir. 1948 programında ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri kısmına bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretmek ile ilgili maddenin eklenmesi bilimselliğe doğru ilk adımın atılması bakımından önemli bir gelişme olarak görülebilir. 1948 ilkokul Türkçe programı amaçlarının bir önceki programın hedefleri ile aynı kalması program geliştirme açısından olumsuz bir durum oluşturmuştur. 1926, 1936 ve 1948 programlarının ortak özelliği Türkçe dersinin bütünlüğünü esas almasıdır. Bu açıdan programların aynı anlayışla hazırlandığı ve tarihsel süreç boyutunun dikkate alındığı söylenebilir. 1968 ilkokul Türkçe programını önceki programlardan ayıran en önemli özelliği, her sınıf için ayrı hedeflerin belirlenmiş olmasıdır. 1981 yılından itibaren dersler bazında programların hazırlanmasıyla birlikte ilk defa “Genel Amaç” ve “Özel Amaç” ayrımı yapıldığı ve oldukça fazla sayıda genel ve özel amaç bulunduğu görülmektedir. 1998 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte yeniden düzenlenen Türkçe öğretim programında amaçlar yönünden herhangi bir değişikliğe gidilmemesi, program geliştirme anlayışında bu boyuta gerekli önemin verilmediğini göstermektedir. 2009 ilköğretim Türkçe öğretim programı genel amaçları önceki programın genel amaçları ile benzerlikler gösterse de bazı farklılıklar bulunmaktadır. Önceki programa göre kazanım sayısının oldukça fazla olduğu, fakat daha sade, anlaşılır ve tek bir beceriye dönük kazanım cümlesi yazıldığı görülmektedir. Öğrenme alanlarının artması kazanım sayılarının artmasında önemli etken olmuştur. Atatürkçülük ile ilgili konuların Türkçe öğretim programında yapılandırmacı yaklaşıma göre kazanımlar halinde düzenlenmesi, önceki programda olmayan ara disiplin alanları ile ilgili kazanımların bulunması ve programın temel yaklaşımından bahsedilmesi programın üstün yönlerini oluşturmaktadır. 2015 Türkçe öğretim programı incelendiğinde, bir önceki programla vizyon bakımından benzer özelliklere sahip olsa da bazı farklılıkları bulunduğu görülmektedir. Programın temel yaklaşımı önceki programla aynıdır. 2009 programında yapılandırmacı yaklaşımın merkeze alındığı direkt bahsedilirken, 2015 programında yapılandırmacılık kelimesi geçmemekte fakat öğrenci merkezli olduğundan bahsedilmektedir. Altunkeser ve Coşkun (2016), çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. 2015 programının önceki programdan farklı olarak en belirgin özellikleri; öğrenme alanlarının azaltılması ve amaç sayılarında belirgin bir azalma olduğu, ilk okuma yazma öğretimi kazanım sayısının azaltıldığı, Atatürkçülük konu ve kazanımlarının bulunmadığı, ara disiplin alanları ve kazanımlarının olmadığı ve diğer derslerle ilişkilendirme yapılmadığı şeklinde belirtilebilir. Bu yönüyle bakıldığında 2015 programının 2009 programına göre kazanım bakımından daha sade hazırlandığı söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalar (Bayburtlu, 2015; Atik ve Aykaç, 2017) bu sonucu desteklemektedir. 2017 Türkçe dersi öğretim programı amaçları önceki programa göre daha az sayıda olduğu, amaç cümlelerinde benzer ifadeler bulunmasına rağmen bazı farklılıkların da bulunduğu görülmektedir. Önceki programdan farklı olarak, 2015 programında “sözlü iletişim” öğrenme alanının bu programda “dinleme/izleme” ve “konuşma” öğrenme becerileri şeklinde ikiye ayrıldığı, kazanım sayılarında artış olduğu, kazanım sayısı artmasına rağmen ifadelerin daha sade olduğu, kazanım açıklamalarında

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

değişikliklerin bulunduğu ve alt kazanım ifadelerinin bulunmadığı görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalar da (Aydın, 2017; Özenç, 2018) bu sonucu desteklemektedir.

İçerik boyutu incelendiğinde, 1924 yılında beş seneye indirilen ilkokulların öğretim süresi 1926 programında iki devreye ayrıldığı, ilk üç sene birinci devre, son iki sene ikinci devre şeklinde okutulduğu, ayrıca, birinci devrede bütün derslerin hayat ve cemiyet mihveri etrafında ve “toplular” olarak öğretimin esas alındığı görülmektedir. 1936 programında önceki programda olduğu gibi Kıraat, İnşaat, Tahrir gibi dersler ayrı birer ders olarak değil, ilkokullarda birbirini tamamlayıcı nitelikte bir bütün olarak ele alındığı ve Türkçe dersi adı altında tek bir ders olarak okutulduğu görülmektedir. Ayrıca Yazı dersi Türkçe dersinden ayrılmış ve bağımsız bir ders olarak okutulmuştur. Önceki programda olduğu gibi bu programda da ilkokulun birinci devresinde okutulan derslerin Hayat Bilgisi dersi etrafında toplulaştırılarak okutulması benimsenmiştir. 1948 ve 1968 programlarında diğer derslerde her sınıf düzeyinde konular listesi bulunurken, Türkçe öğretim programında ayrıca içerik bulunmamakta, öğrencinin kazanması düşünülen amaçlar içeriği oluşturmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında programlarda Türkçe dersi içerik boyutunun ihmal edildiği söylenebilir. 1968 programı öğretmenlere konuların yerini değiştirme, ekleme ve çıkarma yapma gibi imkânlar verdiği için programın esnek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Yakın çevre vurgusunun yapılması programın olumlu bir özelliğidir. Aykaç (2011) da yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır. 1998 programında içeriğin konular şeklinde verilmesi önemli ve olumlu bir gelişmedir. Atatürkçülük konuları her sınıf düzeyinde sarmal bir yapıda ayrı ayrı düzenlenmiştir. İçerik boyutu olarak bakıldığında önceki programlardan daha üstün olduğu söylenebilir. 2009, 2015 ve 2017 programlarının içerik boyutunda, tematik yaklaşım esas alınarak hazırlandığı görülmüştür. 2009 ve 2017 programlarında zorunlu ve seçmeli temalar bulunmakta ve dersler bu seçilen temalara göre işlenmektedir. Seçmeli temalar öğrenciler ve öğretmenler tarafından seçilmediği için zorunlu seçmeli şeklinde olmuştur. Bu da programın olumsuz yönü olarak değerlendirilebilir. Özenç (2018)'in yaptığı çalışma da benzer sonuç ortaya çıkmıştır. 2015 programında temalar zorunlu ve seçmeli diye ayrılmamış önceden belirlenen temalar işlenmiştir. Bu yönüyle bakıldığında programın esnek bir yapıda olmadığı söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalar da (Bayburtlu, 2015; Altunkeser ve Coşkun, 2016; Şahin ve Bayramoğlu, 2016) bu sonucu desteklemektedir. Ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimi ve sınıflar düzeyinde metin işleme örneklerinin 2009 programında verilmesi, metinlerde bulunması gereken niteliklerin 2009, 2015 ve 2017 programlarında belirtilmiş olması da içerik boyutunun avantajlarıdır.

Öğrenme-öğretme süreci boyutu incelendiğinde, 1926 programında öğrenme-öğretme sürecine ayrı bir başlık altında yer verilmediği görülmüştür. Parçaların sırasıyla okutulma mecburiyetinin olmaması, öğretmenin mevsimlere, hadiseler ve dersin Hayat Bilgisi ve diğer derslerle olan ilişkisine göre parçaların yerini değiştirebilmesinin mümkün olması öğrenme-öğretme süreci boyutunda bu özellikleri bakımından esnek bir program olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

*Ali KOCA Yi ĞİT, Necdet AYKAÇ*

Basitten karmaşıĝa, kolaydan zora öğretim ilkesinin olması ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin benimsenmesi öğrenci merkezli bir program anlayışına sahip olduğunu göstermektedir. İlk kez 1936 programı ile belirlenen ve daha sonra 1948, 1968 ve 1998 programlarında da yer alan ilkokulun eğitim ve öğrenim prensipleri (ilkeleri) derslerin nasıl işleneceği konusunda öğretmenlere yol göstermesi bakımından önemlidir. 1948 programı öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler 1936 programı ile benzerlik göstermektedir. 1968 ve 1998 programı ilkelerinin önceki programlardan en önemli farklılığı “Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar” başlığı altında; yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler, metot ve teknikler ile planlama ve uygulama başlıklarının yer almasıdır. Her iki program da yakından uzağa ilkesini benimsemiş ve çevre koşullarını dikkate almıştır. Ünitelerin işlenişinde programdaki ünitelere, konulara ve ünitelerin sırasına aynen uymak zorunluğunun olmaması ve öğretmenlerin üniteleri sıraya koyması, düzenlemesi veya çıkarması gibi özelliklerin olması programların bu yönüyle esnek bir yapıda olduğunu gösterir. Aykaç (2011)’in çalışması bu sonucu desteklemektedir. 1998 programının 1968 programından farkı, derslerde kullanılacak araç-gereçlere yer vermemesidir. Bu yönüyle bakıldığında 1968 programının 1998 programından daha sistemli ve kapsamlı olduğu söylenebilir. 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1998 programları her ne kadar öğretmen merkezli bir anlayışla hazırlanmış olsa da öğrenme-öğretme boyutu incelendiğinde öğrenciyi merkeze alan bir program anlayışına sahip olduğu görülmektedir. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğrenme-öğretme süreci ayrı bir başlık altında verildiği, yapılandırıcı yaklaşımın etkisiyle etkinliklerin öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu yönüyle programın yoğun etkinlik içerdiği söylenebilir. Bayburtlu (2015)’nin çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Programda ayrıca, çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması da istenmektedir. Bu yönüyle de programın güçlü yönlerinden biri olduğu söylenebilir. 2015 programında öğrenme-öğretme sürecinin ayrı bir başlık altında verilmemesi programın zayıf yönünü oluşturmaktadır. Ayrıca programda öğrenci merkezli eğitime vurgu yapılmış ancak hangi yaklaşımın temele alındığı açıkça belirtilmemiştir. Önceki programda belirtilen etkinlik örneklerinin bu programda bulunmadığı görülmektedir. Tüm bu sonuçlardan 2009 programının 2015 programına göre daha iyi hazırlanmış olduğunu söyleyebiliriz. Atik ve Aykaç (2017) da çalışmalarında bu sonucu desteklemektedir. 2017 programında dikkat çeken en önemli kısım; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanması ve uygulanması gerektiğidir. Bu yönüyle bakıldığında dezavantajlı bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerine daha etkin katılımı için olumlu bir gelişme olduğunu söyleyebiliriz. Aydın (2017)’in çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmasının vurgulanması teknolojiye daha

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

fazla ağırlık verildiğini ve günün koşulları dikkate alınarak program hazırlandığını göstermektedir.

İlk okuma ve yazma öğretimi 1926, 1936, 1948 ve 1968 programlarında benzerlikler göstermektedir. İlk defa 1998 programında ilk okuma yazma öğretiminde hazırlık çalışmalarından bahsedilmektedir. İlk okuma yazma öğretimi 1926 programında sözcük yöntemiyle, 1936 programında basit kelimelerden başlanarak, 1948 ve 1968 programlarında ise cümle temelli okuma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı 2009 ve 2015 programları ile okuma yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” ve bitişik eğik el yazı benimsenmiştir. 2009 programında detaylı bilgi varken 2015 programında kısa ve yetersiz açıklamalar verilmiştir. 2015 programında bazı harflerin verilme sırasında ve büyük harflerin bağlanması konusunda küçük değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda da (Altunkeser ve Coşkun, 2016; Atik ve Aykaç, 2017) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 2017 programında ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve “ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi” benimsenerek ilk okuma yazma öğretiminde dik temel harf veya birleşik eğik harflerle gerçekleştirilmiştir. Bazı harflerin verilme sırasında ve gruplandırılmasında değişikliğe gidilerek öğrencilerin okuma yazmayı daha kolay öğrenmelerinin amaçlandığı söylenebilir. Özenç (2018) çalışmasında, 2017 Türkçe öğretim programında yeni ses grupları ile daha fazla kelime türetme ilk okuma yazma açısından olumlu gelişme olarak görülebilir sonucuna varmıştır.

Ölçme-değerlendirme boyutuna göre programlar incelendiğinde, 1926, 1936 ve 1948 programlarında değerlendirmeye ayrı bir başlık altında yer verilmemiş olması bu boyutun ihmal edildiğini gösterir. 1968 programında da değerlendirme, ayrı bir başlık altında yer almamasına rağmen, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri altında değerlendirmenin eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğundan bahsedilmektedir. 1998 programında ölçme ve değerlendirme alt başlık olarak verilmiştir. İlk kez programın dört temel ögesinin bir arada bu programda belirtilmiş olması program geliştirme çalışmaları açısından oldukça önemlidir. 2009 programında ölçme ve değerlendirmenin, yapılan bütün çalışmaların bir parçası olduğu, hazırlık aşamasından başlayarak okuryazarlığa ulaşıncaya kadar bütün aşamaların değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmış ve örnek formlar verilmiştir. Bu yönüyle programın ölçme-değerlendirme boyutunda öğretmenlere rehberlik ettiği söylenebilir. Bu bakımdan programın güçlü yönünü oluşturmaktadır. 2015 programında önceki programda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme ayrı bir başlık altında bahsedilmektedir. Önceki programdan farklı olarak ölçme ve değerlendirmede kullanılacak örnek formların verilmemiş olması, programda, ilk okuma yazma sürecinde ayrıca ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemesi ve okuma yazma sürecini de değerlendirmek için örnek formların olmaması önceki programa göre öğretmenlere ölçme-değerlendirme boyutunda rehberlik etmesi bakımından eksik kaldığını göstermektedir. Atik ve Aykaç (2017) yaptıkları çalışmada bu sonucu desteklemektedirler. 2017 programında da ayrı bir başlık altında ölçme ve değerlendirme yaklaşımından bahsedilmektedir. Ölçme ve değerlendirme



Ali KOCAYİĞİT, Necdet AYKAÇ

uygulamalarının sürekli olması gerektiği, dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabileceği belirtilmektedir. Önceki programdan bu yönüyle daha üstün olduğu söylenebilir. Aydın (2017) çalışmasında bu sonucu desteklemektedir. 2015 programda olduğu gibi bu programda da ilk okuma yazma sürecinde ayrı bir ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemiştir. Bu da programın zayıf yönünü oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkokul Türkçe öğretim programının programın dört temel ögesi açısından tarihsel süreç içerisinde değişikliklere uğradığı, en köklü değişim ve gelişimin ise ölçme-değerlendirme boyutunda olduğu söylenebilir. Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar birçok Türkçe öğretim programlarında program geliştirme çalışmaları yapılmış olsa da program geliştirme ilkelerine tam anlamıyla riayet edilmediği söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalar (Aykaç, 2011; Girgin, 2011; Atik ve Aykaç, 2017) bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Doküman incelemesi ile elde edilen sonuçlar, derinlemesine bilgi veren diğer araştırma teknikleriyle de yapılarak araştırma geliştirilebilir.
- Programların iyi hazırlanması tek başına yeterli değildir. Programların işlevsel olması için uygulayıcılarının da yeterli donanıma sahip olmasını gerektirir. Bu bağlamda programın uygulayıcılarına hizmet içi eğitimler verilmesi yararlı olabilir.
- Program hazırlama sürecinde ihtiyaçlar göz önüne alınarak tüm paydaşların görüşlerinin alınması ve bilimsel ölçütlerle programların geliştirilmesi programın niteliğini arttırıcı bir unsur olabilecektir.

#### **Kaynakça**

Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2016). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-133.

Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.

Atik, S. ve Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-605.

Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(28), 41-66.

Aydın, Y. ve Sadioğlu, Ö. (2018). Cumhuriyet'ten günümüze (1923-2017) ilkokul Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi ve imla. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1091-1111.

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

Aykaç, N. (2006). Eğitim programı ve program geliştirme. (Ed: N. Aykaç ve H. Aydın), *Öğrenme ve öğretme sürecinde planlama ve uygulama*. Ankara: Naturel Yayınları. s. 29-70.

Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan günümüze Sosyal Bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 406-420.

Bayburtlu, Y.S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(15), 137-158.

Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.

Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demir, O. (2015). Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-306.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme (10. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 85-108.

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

Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 457-476.

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.

Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 423-436.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (33. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Ali KOCAYİĞİT, Necdet AYKAÇ

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.

Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.

Maarif Vekâleti. (1930). *İlkmektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

Özenç, E.G. (2018). 2015 ile 2017 ilkokul Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.

Şahin, D. ve Bayramoğlu, C.D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 11(3), 2095-2130.

Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları* (2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Vural, M. (2003). *İlköğretim okulu programı*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

A well-prepared training program plays an important role in the effectiveness of the training process. Because it is difficult to achieve the desired success if there aren't required condition for applying a good education program. On the other hand, there is no chance of success even if all kinds of application conditions are effectively applied in an education program which is far from scientific point of view and not well prepared and planned according to the needs. In terms of the effectiveness of the educational activities in primary schools, the functionality of both the education and teaching program is extremely important. Educational programs play a

*İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017)*

functional role in order to carry out education systematically in schools (Özenç, 2018: 39).

It is possible to find the functionality and life of the educational program, to develop the education programs belonging to many different courses that are effective within the program in line with the general aims of the education programs and to reflect them to the application in an effective way. When the primary school level is considered, it is seen that there are many courses in the development of children such as Turkish, Life Science, Mathematics, Social Studies, Music and Painting. Beyond doubt, although all courses are important, the Turkish language course is the most effective in these courses. Because, the success of the Turkish course can significantly affect the level of learning and success of other courses. It can be said that the most important factors of the Turkish course is the role of basic skills such as listening, speaking, reading and writing within the scope of this course. Because it is an expression and skill course, it is not possible for a student who doesn't know Turkish to understand what he/she is reading in other courses, to explain what they understand and to be successful. Qualified teaching programs are required in order to carry out the Turkish course in accordance with the planned and desired objectives.

It is understood from the examination of the literature that the primary school Turkish curriculum has not been evaluated in the historical process in terms of elements of the education program. The aim of this research is to show how the primary school Turkish curriculum has changed in terms of educational program elements from the announcement of the Republic to the present. In this research, "what are the differences between primary school Turkish curriculum from the announcement of the Republic to the present day?" the answer to the question will be sought by making comparative evaluation. In this context, this research, which is the product of a detailed analysis based on the evaluation of primary school Turkish curriculum according to four basic elements of the education program, is important to show how primary school Turkish curriculum has undergone a change in the historical process.

**Method**

This research is a research in survey model. Survey models are the research model that aims to determine a situation in the past or present as it exists. The subject of the research, the individual or the object is tried to be defined in its own conditions and as it is (Karasar, 2018: 109).

In this research document analysis technique, which is one of the methods of the data collection in qualitative analysis, was used. Document review (analysis) covers the analysis of written materials that contain information about the targeted cases or cases. In qualitative research, document review can be used as a stand-alone data collection method, as well as in conjunction with other data collection methods (Yıldırım & Şimşek, 2006: 187). The documents of the research consist of the Turkish

*Ali KOCA Yi ĞİT, Necdet AYKAÇ*

curriculum which was published in the years of 1926, 1936, 1948, 1968, 2009, 2015 and 2017. The documents of the programs implemented in Turkish course were scanned and the obtained data were analyzed as historical process.

The obtained datas in this research were analysed and interpreted by using descriptive analysis which is one of the approaches of the qualitative data analysis. According to this approach, the data obtained is summarized and interpreted according to the themes of the previously determined themes. The data can be arranged according to the themes of the research questions, or it can be presented by taking into consideration the questions or dimensions used in the interviews and observation processes (Yıldırım & Şimşek, 2006: 224). In order to achieve the purpose of the research, the data obtained in accordance with the questions asked are presented under the headings of the objectives, content, learning-teaching process and measurement-evaluation sub-topics (themes) which are the elements of the training program.

#### ***Result and Discussion***

When primary school Turkish programs have been examined, many changes have been made since the announcement of the Republic and with the start of program development studies in the Republican period 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1981, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2017 it is observed that primary school Turkish curriculum was prepared. Turkish curriculum have been applied by taking technological and scientific developments in a similar way to other teaching programs, or by taking into consideration the characteristics and political developments of the period rather than the scientific program development principles, in parallel with the political developments of the period, sometimes partially changed, and at some time completely changed. From this aspect, it can be said that the developments in the program have positive and negative characteristics when the curriculum of Turkish primary school is examined. Similar results were obtained in the studies related to Turkish curriculum (Girgin, 2011; Bayburtlu, 2015; Şahin & Bayramoğlu, 2016; Aydın, 2017).

When the results of the research are evaluated in general, it can be said that since the Republic's announcement, the primary school Turkish curriculum has undergone changes in the historical process in terms of four basic elements of the program and the most profound change and development is the measurement-evaluation dimension. Although many Turkish curriculum development studies have been carried out from the Republic's announcement to the present day, it can be said that the principles of curriculum development have not been fully obeyed. Some studies (Aykaç, 2011; Girgin, 2011; Atik & Aykaç, 2017) support this result.