

21. Yüzyılın Sesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisinin Yeni Yol Haritası

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehtap ÖZDEN¹, Funda ÖRGE YAŞAR²

1 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mehtapgunes@comu.edu.tr. OCRID: 0000-0003-0385-5744

2 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fundaorge@comu.edu.tr. OCRID: 0000-0002-8207-9685

Gönderilme Tarihi: 15.05.2025 Kabul Tarihi: 03.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1700258

Atıf: “Özden, M., & Örgü Yaşar, F. (2025). 21. yüzyılın sesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma becerisinin yeni yol haritası. *Millî Eğitim*, 54(1), 1401-1432. DOI: 10.37669/milliegitim.1700258”

Öz

Çalışmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin ele alınışı incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni ile yapılan çalışmada, öğretim programı içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik, nitel araştırmalara yönelik önerilen ilkelere dayalı olarak sağlanmıştır. Bulgular, konuşma becerisinin yalnızca dil ile ilgili bir yeterlilik değil; aynı zamanda programda bilişsel, sosyal-duygusal ve kültürel gelişim aracı olarak yapılandırılmış bir iletişim şekli olduğunu göstermektedir. Konuşma becerisinin programda sözlü üretim ve etkileşim olmak üzere iki temel başlıkta ele alındığı görülmektedir. Ayrıca program; uygulama esasları, ölçme-değerlendirme ve farklılaştırma ilkeleriyle bütünsel bir yaklaşım sergilemektedir. Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin konuşma süreciyle bütünleştirilmesi, üretim atölyeleri ile desteklenerek sınıf seviyelerine uygun temalarla yapılandırılması ile öğrencilerin yaratıcı ve etkili konuşmacılar olarak yetiştirmeleri programda hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı, konuşma becerisi, Türkçe eğitimi

Speaking Skills in the Türkiye Century Education Model: A New Pathway in the Middle School Turkish Curriculum

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study examines how the skill of speaking is addressed in the 2024 Turkish Language Curriculum for Middle Schools, developed within the scope of the Century of Türkiye Education Model. Employing the document analysis design, a qualitative research method, the curriculum was evaluated through content analysis. Validity and reliability were ensured based on principles recommended for qualitative research. The findings indicate that speaking is not merely considered a linguistic competence, but rather a structured form of communication that serves cognitive, socio-emotional, and cultural development goals within the program. It is observed that the speaking skill is approached under two main dimensions: oral production and oral interaction. Furthermore, the program presents a holistic framework through its application principles, assessment strategies, and differentiation practices. By integrating cognitive and metacognitive strategies into the speaking process, supporting it through production workshops, and structuring it according to grade-level themes, the program aims to cultivate creative and effective speakers.

Keywords: *the Century of Türkiye Education Model, 2024 secondary school Turkish curriculum, speaking skill, Turkish language education*

Giriş

Eğitim, çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sistematik bir süreçtir. Her toplum sürdürülebilirliği için devlet eliyle belirlenen uzun vadeli hedefler doğrultusunda yetişmiş bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda, formel eğitim aracılığıyla geleceğin insan kaynağına yönelik programlar geliştirilmekte ve bu programlar, geçmişten elde edilen deneyimler ile günümüz araştırma ve geliştirme faaliyetleri doğrultusunda şekillendirilmektedir. Çok sayıda paydaşın katılımıyla ve çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak yürütülen program geliştirme süreçleri, gelecekte ihtiyaç duyulacak nitelikli bireylerin yetiştirilmesine yönelik öngörüler içermektedir.

Cumhuriyet'in ilanından bu yana çeşitli öğretim programları hazırlanmıştır. Türkçe eğitiminin amaçları ve uygulamalarında farklılaşmalara yol açan ilkökul programları arasında 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981 ve 2005 programları (Melanlıoğlu, 2008); ortaokul programları arasında 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981 ve 2006 programları (Temizyürek & Balcı, 2021) öne çıkmaktadır. 2005'te değiştirilen ve 2006'da yenilenen öğretim programı ile esasici eğitim felsefesinden uzaklaşılarak ilerlemecilik felsefesi

benimsenmiştir. Bu doğrultuda, davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmıştır. Böylece öğrencinin yalnızca etki-tepki ilişkisine dayalı bir öğrenme sürecine tabi olduğu anlayışından vazgeçilerek bilişsel becerilerin geliştirilmesi ve üstbilişsel süreçlerin yapılandırılması esas alınmıştır (Güneş, 2025). Türkçe Dersi Öğretim Programları tarihi süreç boyunca çeşitli yenileme ve düzeltmelerden geçmiş; 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında güncellenmiş (Özden & Yaşar, 2021), son olarak da 2024'te Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeni bir öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye’de eğitim sisteminde zaman içinde çeşitli öğretim programları uygulanmış ve her bir program, dönemin eğitim politikaları, pedagojik yaklaşımları ve toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nden önce kullanılan öğretim programları da eğitimde belirlenen hedefler, içerik, yöntem ve değerlendirme süreçleri açısından farklı dönemlerde çeşitli güncellemelere tabi tutulmuştur. Bu bağlamda önceki programların etkililiğini, uygulanabilirliğini ve öğrenci başarılarına olan etkisini inceleyen çalışmalar, yeni programların oluşturulmasında önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öncesinde yürürlükte olan öğretim programlarına dair çeşitli akademik araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda geçmişten günümüze öğretim programlarının gelişim süreci ve temel özellikleri üzerinde durulmuştur. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Karadağ (2012), 2006 öğretim programını anlama becerileri açısından eleştirel bir bakış açısıyla incelemiş; Güzel ve Karadağ (2013), anlatma becerileri bağlamında eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutmuş; Durukan (2013) kazanımlar, öğretmen görüşleri doğrultusunda çözümlemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2015) yönelik çalışmalarda daha çok karşılaştırmalı yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Bu bağlamda programın 2006 programı ile (Bayburtlu, 2015), 2009 programı ile (Altunkeser & Coşkun, 2017) ve 2017 programı ile (Aydın, 2017) karşılaştırıldığı araştırmalar dikkat çekmektedir. Ayrıca programın yapısı ve kullanımına yönelik değerlendirmeler içeren çalışmalar da mevcuttur (İşeri & Baştuğ, 2016). Bunun yanı sıra, 2015 programının bağımsız olarak farklı açılardan ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır (Alver & Sancak, 2016; Çalışkan, 2016). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na yönelik araştırmalarda ise programın dil becerileri açısından incelendiği (Aktaş, 2021), okuryazarlık çerçevesinde değerlendirildiği (Direkci vd., 2020; Koparan, 2022) ve öğretmen görüşlerinin alındığı (Deniz & İzci, 2025) çalışmalar öne çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne (2024)

yönelik çalışmalarda programın okuryazarlık becerileri açısından incelendiği (Banaz, 2024), üstbilişsel stratejiler bakımından değerlendirildiği (Can & Kardaş, 2024) ve karşılaştırmalı olarak ele alındığı (Kaya & Aydın, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024) tespit edilmiştir.

Öğretim programlarının temel işlevi yalnızca bilişsel becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı değildir. Eğitimin temel hedefi olan “insan yetiştirme” sürecinin, kültürel aktarım çerçevesinde şekillendiği ve beceri kazandırmanın bu sürecin bir aracı olduğu söylenebilir. Özellikle ana dili eğitimi kapsamında değerlendirilen Türkçe dersinin en önemli işlevlerinden birinin kültürel aktarım olduğu düşünülmektedir. Kültür aktarımını eğitimin öncelikli amacı olarak gören eğitim bilimciler ise eğitimin toplumsal kültürü yeni kuşaklara aktarma, temel değerleri koruma, ortak bir kültürel bilinç oluşturma ve okulun bu aktarım sürecinin en önemli kurumsal aracı olduğu yönünde ortak görüşlere sahiptir (Gutek, 2021; Ornstein & Hunkins, 2018; Sönmez, 2023). Bu doğrultuda, öğretim programlarının öncelikle bilimsel bir rol üstlendiği, bilinçli hedeflerin akademik disiplinler aracılığıyla kazandırıldığı ve okulların bireysel ve toplumsal eksiklikleri gidermeye yönelik bir işleve sahip olduğu ifade edilmektedir (Pratt, 1994). Bu bağlamda, 2024 yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarının temel yaklaşımına göre eğitim, herkesin yaşam boyu erişiminin güvence altına alındığı temel bir hak olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca eğitim alma ve öğrenme süreci, toplumun güvenli ve refah içinde gelişimini destekleyen, birlik ve beraberliği güçlendiren ve Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik vizyonu doğrultusunda sürdürülebilirliğini sağlayan bir ödev olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024).

Bu yaklaşım doğrultusunda, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın birey yetiştirmeyi merkezine aldığı görülmekte ve kazandırılacak özelliklerin “yetkin ve erdemli insan” profili olduğu vurgulanmaktadır. Yetkin ve erdemli insan “ahlaklı, bilge, cesaretli, iradeli, zarif düşünceli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken ve vatansever” bir öğrenci profilini ifade etmektedir. Ayrıca bu programda Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde “saygı, sorumluluk ve adalet” gibi duyguları taşıyan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda bireylerin oluşturacağı toplumda, “içsel ahenge sahip huzurlu insan, çevre dostu yaşantıların olduğu yaşanabilir bir çevre ile millî ve manevî değerlerin yaşandığı huzurlu aile ve huzur toplumu” kavramlarının hâkim olduğu bir gelecek tasarlanmaktadır (MEB, 2024). Türkiye

Yüzyılı Maarif Modeli ve bu modele bağlı olarak geliştirilmiş öğretim programının kültür aktarımı amacı çerçevesinde, toplumu uzun vadede geliştirmeye yönelik somut hedeflere sahip olduğu söylenebilir. Bireyde oluşturulmak istenen niteliklerin, dilsel yeterliliklerle ilgili olduğundan yola çıkarak değer aktarımı ve kimlik inşasının, büyük ölçüde bireyin dili anlama ve etkili kullanma becerisine bağlı olduğu söylenebilir. Dil becerileri, insanın dış dünyayla kurduğu iletişimin temel aracıdır. Ana dili eğitimi, bireylerin dünyayı anlaması ve kendilerini ifade etmeleri için dil becerilerinde yetkinlik kazandırma sürecidir. Konuşma becerisi, en çok kullanılan dil becerisidir. Konuşma becerisi, bireylerin günlük yaşamda en sık kullandığı iletişim aracıdır çünkü düşünceleri anında ve doğrudan ifade etme imkânı sunar. Sosyal etkileşimlerde, ihtiyaç bildirimlerinde ve duyguların aktarımında hızlı ve etkili bir yol sağlar. Ayrıca yüz yüze ya da sözlü iletişim ortamlarının yaygınlığı, konuşma becerisini diğer dil becerilerine göre daha fazla kullanılır hâle getirir. 21. yüzyılda dijital teknolojilerin etkisiyle konuşma becerisi yalnızca yüz yüze ortamlarda değil, çok katmanlı ve çok kanallı iletişim ortamlarında da işlevsellik kazanmış; dilsel bir yeterlik olmaktan çıkarak bilişsel, sosyal, duygusal ve kültürel gelişimin de temel bir bileşeni hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na da yansımış ve konuşma becerisi daha kapsamlı bir şekilde yeniden tanımlanmıştır. Ancak programın konuşma boyutuna ilişkin akademik çalışmaların hâlen sınırlı olduğu görülmektedir. Aydın (2025) çalışmasında, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki konuşma becerisinin dijitalleşme, medya ve teknoloji bağlamında ele alınışını incelemiş ve dijital konuşma pratiklerinin kazanımlara sınırlı ve parçalı biçimde yansıdığını ortaya koymuştur. Yıldırım (2025), programı konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ve ölçme-değerlendirme araçları açısından ayrıntılı biçimde analiz etmiş; strateji, yöntem ve tekniklerin yüzeysel düzeyde ele alındığını belirtmiştir. Bu çalışma ise söz konusu öğretim programında konuşma becerisinin bütüncül bir yapıda nasıl kurgulandığını; bilişsel, sosyal-duygusal ve kültürel gelişim boyutlarıyla nasıl ilişkilendirildiğini; sözlü üretim ve etkileşim başlıkları, strateji bütünleşmesi, uygulama esasları ve ölçme-değerlendirme ilkeleriyle nasıl yapılandırıldığını sistematik biçimde ortaya koyarak önceki araştırmalarda sınırlı kalan pedagojik derinlik ve bütüncül yaklaşım eksikliğini gidermeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın araştırma sorusu “2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda konuşma becerisi nasıl ele alınmaktadır?" şeklindedir. Çalışmanın alt problemleri ise:

- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin öğretimine ilişkin uygulama esasları nelerdir?
- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi tema ve öğrenme çıktıları açısından nasıl ele alınmıştır?
- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi sınıf düzeylerine göre ve temalara göre nasıl dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel materyallerin sistematik olarak incelenmesine dayanan bir veri toplama ve çözümleme sürecidir (Bowen, 2009). Doküman analizi, dokümanları incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntem olarak anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış geliştirmek ve ampirik bilgi oluşturmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin & Strauss, 2008). Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanmış 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenerek çözümlenmiş, konuşma becerisiyle ilgili barındırdığı içerikler belirlenip elde edilen verilerle sonuca ulaşılmıştır. Doküman analizi, özellikle politika belgeleri, öğretim programları ve resmî dokümanların yapısını, amaçlarını ve pedagojik yönelimlerini değerlendirmek amacıyla tercih edilen etkili bir yöntemdir (Prior, 2003). Çalışmada kullanılan belge, kamuya açık ve yürürlükte olan resmî bir program metni olduğundan, veri toplama aşamasında etik bir engel bulunmamaktadır.

Araştırma Materyali

Araştırma materyali olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. İnceleme, T.C. Millî Eğitim Bakanlığının resmî internet sitesinde yer alan elektronik metin üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ayrıca program içeriğinde yapılan yönlendirmeler doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yayımlanan “Programlar Arası Bileşenler” ve “Beceriler Çerçevesi” belgelerinden de açıklayıcı destekleyici bilgiler alınarak çözümleme derinleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, konuşma becerisini içeren ifadeler bakımından incelenmiş ve çözümlenmiştir. Bire bir alıntılar, örnek ifade olarak kullanılmış; programdaki ifadelerin tamamı ise özetlenerek yorumlanmıştır. Bu yöntemle, öğretim programının konuşma becerisine bakışı, kullanılan konuşma yaklaşımı/ yaklaşımları, eğitim öğretim sürecinde yapılacak uygulamalar, konuşma becerisine ilişkin öğrenme çıktıları ve açıklamalar ele alınarak, programın bu beceriyi nasıl ele aldığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerdeki anlamlı örüntüleri belirlemek, bu örüntülerden temalar oluşturmak ve verileri sistematik bir biçimde yorumlamak amacıyla başvurulmuş temel analiz yöntemidir (Miles vd., 2014). Önce araştırmacılar tarafından 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, konuşma becerisiyle ilgili içerikler açısından dikkatlice taranmış ve konuşma becerisine ilişkin bütün ifadeler okunmuş ve analiz edilmiştir. Daha sonra veriler anlam birimlerine ayrılarak açık kodlama sürecine tabi tutulmuştur. Elde edilen kodlar, konuşma becerisinin öğretimine ilişkin uygulama esasları, strateji ve yöntemler, üretim atölyeleri, tematik yapı, ölçme ve değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve metin seçim esasları gibi başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Üçüncü aşamada, kodlar ve temalar tablo hâline getirilerek yapılandırılmış, öğretim programındaki ifadelerin hangi temaya hizmet ettiği analiz edilmiştir. Bu yapılandırma sayesinde konuşma becerisiyle ilgili programın genel yaklaşımı, öğretim süreci ve kazanım hedefleri açık biçimde ortaya konulmuştur. Son olarak analiz edilen veriler yorumlayıcı bir yaklaşımla ele alınmış ve her tema kapsamındaki bulgular detaylandırılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmanın geçerlilik ve güvenirliliğinin sağlanmasında nitel araştırmalar için önerilen geçerlilik ve güvenirlik ilkelerinden faydalanılmıştır (Ravitch & Carl, 2019). Veri çeşitliliği, doğrudan alıntılarının kullanımı ve uzman

görüşleriyle doğrulama gibi yöntemlere başvurulmuştur (Creswell & Poth, 2018). Bu bağlamda veri analizi sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlama ve tema oluşturma süreci iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüş; elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak uzlaşma sağlanmıştır. Kodlar ve temalar, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü [Güvenilirlik = Uzlaş / (Uzlaş + Uzlaşmazlık)] ile değerlendirildiğinde %80'in üzerinde bir uyum elde edilmiştir. Bu durum, analiz sürecinin yüksek düzeyde tutarlılıkla gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Bulgular

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisinin Öğretimine İlişkin Uygulama Esaslarına Ait Bulgular

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslarda Konuşma Eğitimi

Programda konuşma becerisi uygulama esasları ile ilgili olarak öğrencinin dili bilinçli, özgün ve etkili bir şekilde kullanabilmesi için düzenleme yapıldığı görülmektedir.

Tablo 1

Konuşma Becerisine İlişkin Uygulama Esasları

Sınıflandırma	Açıklama
Tanımlama ve Süreç Takibi	Öğrencinin konuşma becerisine hazırbulunuşluğu eğitim öğretim yılının başında tanımlama ölçümleri aracılığıyla belirlenerek yıl boyu izlenir.
Konuşma Kusurlarının Tespiti ve Akıcı Konuşma Öğretim Süreci	Öğrencilerin var olan fiziksel, zihinsel ve psikolojik konuşma kusurları tespit edilerek takip planı hazırlanır. Öğrencinin ve öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda konuşma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerini uygulaması sağlanır.
Süreç Odaklı Değerlendirme	Konuşma etkinliklerinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenden nesnel değerlendirmeler yapması beklenir.
Sözlü Üretim ve Sözlü Etkileşim Ayrımı	Öğrencinin konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktıları iki kategoriye ayrılarak değerlendirilmiş ancak bu iki işleyişin birlikte de işe koşulması gerektiği durumların olması gerektiği belirtilmiştir.

Sınıflandırma	Açıklama
Ön Koşul İlişkileri ve Kademeli Gelişim	Öğrenme çıktılarının diğer bazı öğrenme çıktılarına ön koşul olduğu (örneğin plan yapmadan sunum yapılamaması) ve öğretimin bu ön koşullar dikkate alınarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır.
Yöntem ve Modelleme Desteği	Öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini gerektiren yorumlama, değerlendirme, eleştirmede destek sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.
Dijital ve Yüz Yüze Ortamlar	21. yüzyıl konuşma ortamlarının değişimini ve yenilerinin eklenmesini gerektirmektedir. Bu sebeple etkinliklerin yüz yüze ve dijital ortamlarda gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir.

Kaynak: (MEB, 2024, s. 8).

Konuşma becerisine ilişkin uygulama esaslarının tanılama, izleme, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu ve böylelikle öğretim sürecinin bütün aşamalarını kapsadığını söylemek mümkündür. Ayrıca program sosyal-duygusal gelişimi de destekleyerek iletişim becerilerine odaklanmakta bilgi kazandırmanın yanında kültürel ve toplumsal gelişime de hizmet etmektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Strateji ve Yöntem Öğretimi Uygulama Esasları

Programda dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazandırılması aşamasında öğrenciye bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin birlikte kazandırılması amaçlanmıştır. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de bağımsız, etkili ve eleştirel düşünebilen konuşmacılar yetiştirmek için program yapılandırılmıştır.

Tablo 2*Konuşma Becerisine İlişkin Strateji ve Yöntemlerin Programa Yansıması*

Boyut	Açıklama	Konuşma Becerisine Yansıması
Bilişsel Stratejiler	Bu boyut, öğrencinin bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırma becerilerini içerir.	Plan yapma, düşünceleri yapılandırma, konuşma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat etme bilişsel stratejilerin kullanıldığının göstergesidir.
Üst Bilişsel Stratejiler	Bu boyut, öğrencinin konuşma sürecini izleme, denetleme ve değerlendirme becerilerini içerir.	Kendini izleme, gerekli duraklamaları yapma ve duruma göre düzeltmeler yaparak yeniden ifade etme üstbilişsel stratejilerinin kullanıldığının göstergesidir.

Kaynak: (MEB, 2024, s. 9-15).

Konuşma becerisi, programda sözlü üretim ve sözlü etkileşim şeklinde iki temel başlıkta toplanmıştır. Konuşma ürününe göre kullanılacak yöntem ve tekniklerin özelleştirilmesi söz konusudur ve strateji ve yöntemler konuşma süreciyle doğrudan ilişkilendirilmiştir. Konuşma süreci yani planlama, yürütme ve değerlendirme bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir.

Tablo 3*Programda Konuşma Becerisi ve Yöntem/Tekniklerin Sınıflara Göre Dağılımı*

Yöntem/Teknik	Sınıflar			
	5	6	7	8
Katılımlı konuşma	X	X	X	X
Empati kurma	X	X	X	X
Güdümlü konuşma	X	X	X	X
Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma	X	X	X	X
Serbest konuşma	X	X	X	X
Yaratıcı konuşma	X	X	X	X
Hafızada tutma	X	X	X	X
Tartışma		X	X	X
İkna etme			X	X
Eleştirel konuşma				X

Kaynak: (MEB, 2024,s. 75).

Tablo 6, konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikleri sınıf düzeylerine göre yansıtmaktadır. Yöntem ve teknikler bütün sınıflarda benzer şekilde kullanılmakta ancak üst sınıflarda ikna etme, eleştirel konuşma vb. daha üst düzey beceriler gerektiren teknikler devreye girmektedir. Bu dağılım 5. sınıfta temel becerilerin kazandırılmasının hedeflendiğini, 7 ve 8. sınıflarda ise tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntemler kullanılarak öğrencilerin düşünme, değerlendirme ve savunma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığını göstermektedir. Programdan elde edilen bulgular, konuşma becerisinin sadece dilsel değil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi de desteklediğini göstermektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Üretim Atölyeleri Uygulama Esasları

Programda konuşma becerisine yönelik esaslar 23 madde hâlinde yer almaktadır. Konuşma becerisiyle öğrencinin kendisini etkili, yaratıcı ve doğru biçimde ifade etmesini sağlamak amacıyla atölye çalışmalarında aşağıdaki tabloda yer alan hususlar bulunmaktadır.

Tablo 4

Konuşma Becerisine İlişkin Üretim Atölyelerinin Programa Yansıması

Konuşma Becerisine Yönelik Madde	Konuşma Becerisine Yönelik Açıklama
1	Atölye çalışmalarında metin türü konuşma becerisine uygun seçilir.
3	Üretilecek ürün türü ile konuşma becerisi arasında uygunluk gözetilir (örneğin röportaj gibi).
4	Konuşma, her temanın sonunda atölye çalışması ile gerçekleştirilir.
5	Öğrenci seviyesine uygun yöntem ve tekniklerin (etkileşimli, serbest, ikna edici vb.) konuşma atölyelerinde kullanılmasına dikkat edilir.
7	Dijital içerik platformlarıyla da konuşma atölyeleri gerçekleştirilir.
11	Konuşma atölyeleri sınıf içinde, okul dışı ortamlarda ya da sanal ortamda uygulanabilir.

Konuşma Becerisine Yönelik Madde	Konuşma Becerisine Yönelik Açıklama
12	Konuşma ürününün niteliğine göre bireysel ya da grup çalışmasına karar verilir.
13	Atölye süreci planlama, üretim ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir.
14	Süreç; dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ve gözlem formu ile değerlendirilir.
20	Konuşma atölyelerinde ortaya çıkan ürünler öğrenci ürün seçki dosyasında yer alabilir.
21	Türleri temsil eden örnek metinler sınıfta incelenerek öğrencilerin bu türde sözlü ürünler vermesi sağlanır.
22	Rol kartları, doğaçlama, dramatizasyon gibi eylem temelli tekniklerle konuşma becerisi desteklenir.
23	Konuşma ürünlerinde telif hakkı, kişisel veri güvenliği ve toplumsal duyarlılık gözetilir.

Kaynak: (MEB, 2024, s. 16-17).

Üretim atölyeleri uygulama esaslarında konuşma becerisine yönelik 13 madde yer almaktadır. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik bu esaslar aracılığıyla iletişim yeteneklerini geliştirme, düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilme ve yaratıcı dil kullanımını teşvik etme gibi amaçlar gözetilmiştir. Programın; şiir, türkü, masal, slogan, öykü, röportaj/ mülakat, münazara, anı, söyleşi vb. metin türleri aracılığıyla konuşma becerisi açısından uygulanabilir, yenilikçi ve katılımcı konuşma etkinlikleriyle üretim atölyesi çalışmaları öngördüğü söylenebilir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Temalara İlişkin Açıklamalar ve Konuşma Becerisi

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi, temalar aracılığıyla sınıf seviyelerine uygun şekilde kurgulanmış ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır. 5. sınıfta oyunlar, duygular, sağlık vb. daha somut ve öğrencinin günlük yaşantısıyla doğrudan ilişkili temalar öne çıkarken 8. sınıfa gelindiğinde akademik düşünce, sanat ve estetik gibi daha soyut ve çok katmanlı konular ele alınarak konuşma becerisi bilişsel düzeyde derinleştirilmiştir.

Tablo 5*Programda Konuşma Becerisi ve Metin Yapılarının Temalara Göre Dağılımı*

	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Tema	Serbest konuşma	Bilgilendirici anlatım	Sebep-sonuç anlatıları, ikna edici anlatı	İşlenen metin yapılarının tekrarı
2. Tema	Olaya dayalı anlatım, betimleyici anlatım	Bilgilendirici anlatım	Sebep-sonuç anlatımı	İşlenen metin yapılarının tekrarı
3. Tema	Olaya dayalı anlatım, betimleyici anlatım	İşlenen metin yapılarının tekrarı	İşlenen metin yapılarının tekrarı	İşlenen metin yapılarının tekrarı
4. Tema	Tanıtma	Karşılaştırma/zıtlık anlatımı	Tartışmacı anlatı, problem-çözüm anlatımı	İşlenen metin yapılarının tekrarı
5. Tema	Tanıtma, Sıralı/kronolojik anlatım	Karşılaştırma/zıtlık anlatımı	Problem-çözüm anlatımı	İşlenen metin yapılarının tekrarı
6. Tema	İşlenen metin yapılarının tekrarı	İşlenen metin yapılarının tekrarı	İşlenen metin yapılarının tekrarı	İşlenen metin yapılarının tekrarı

Kaynak: (MEB, 2024).

Tablo 5, her sınıf seviyesinde konuşma becerisine yönelik metin yapılarını ortaya koymaktadır. 5. sınıfta serbest konuşma ve olaya dayalı anlatım gibi öznel anlatımlar öne çıkarken 6 ve 7. sınıfta bilgilendirici, karşılaştırmalı ve tartışmacı yapılar içeren metinler devreye girerek öğrenciler eleştirel ve analitik düşünmeye yönlendirilmektedir. 8. sınıfa gelindiğinde ise önceki sınıflarda öğrenilen metin yapılarına dönülerek tekrar yapılmakta ve kazanımlar pekiştirilmektedir. Bu durum geçmişte öğrenilenlerin pekiştirilmesi açısından olumlu bir stratejidir. Bu yapıyı sınıflar arası dikey bütünlüğü sağlayan bir düzenleme olarak görmek mümkündür.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisi Açısından Metin Seçimine İlişkin Esaslar ve Metin Türleri

Programda konuşma becerisine yönelik metin seçimiyle ilgili esaslar yedi maddedir. Her bir madde, konuşma becerisinin gelişimini metin seçiminin nasıl desteklediğini göstermektedir.

Tablo 6

Programda Konuşma Becerisine Göre Metinlerin Seçimi

Madde	Konuşma Becerisine Göre Metin Seçimine Yönelik Açıklama
3	Programda metinlerin çocuğa görelilik ilkesi göz önüne alınarak yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum da öğrencinin yaşına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre kendisini sözlü olarak ifade etmesini destekleyecektir.
4	Programda, metinlerin sınıf seviyesine uygun ve söz varlığını geliştirecek özellikte olması vurgulanmıştır. Bunlar da öğrencilerin konuşma becerisini geliştirecektir.
5	Programda seçilecek metinlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak ve okur kimliği oluşturacak nitelikte olması beklenmektedir. Bu durum daha nitelikli okur ve daha nitelikli konuşmacı olmayı sağlayacaktır.
6	Programda Türk ve dünya edebiyatından edebî ve kültürel değer taşıyan metinlerin seçilmesi vurgulanmıştır. Böylelikle öğrenciler bu metinler aracılığıyla estetik zevk ve etkili konuşma becerisi kazanacaktır.
16	Programda metinlerin dil ve estetik zevk oluşturmaları; duygu, düşünce, bilgi ve hayal dünyasını zenginleştirmesi beklenmektedir. Bu durum da öğrencide konuşma içeriğinin zengin olmasını sağlayacaktır.
17	Programda biyografi metinlerinin yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilere bu tür metinler konuşmalarında ilham olacaktır.
24	Programda ülkemizi başarıyla temsil eden ilham verici metinlere yer verilmesi öğrencilerin ufku geniş ve ikna edici konuşmalar yapmasını sağlayacaktır.

Kaynak: (MEB, 2024).

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Konuşma Becerisi Açısından Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Esaslar

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, konuşma becerisini yalnızca iletişimsel bir yeterlilik değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişim, düşünsel derinlik ve kültürel aktarım aracı olarak da konumlandırmaktadır. Bu bağlamda konuşma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları, geleneksel not odaklı yaklaşımların ötesine geçerek sürece dayalı, çok boyutlu ve gelişim odaklı bir anlayışla yapılandırılmıştır.

Programda konuşma becerisi; “sözlü üretim” ve “sözlü etkileşim” olmak üzere iki ana başlıkta ele alınmış, değerlendirme süreçlerinde her iki boyutun da ayrı ayrı izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle konuşma sürecinin öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamadan oluştuğu belirtilmiş; bu aşamaların her biri için öğrencinin performansının değerlendirilmesi esas alınmıştır. Bu durum, konuşma becerisinin yalnızca sonuç ürün (örneğin bir konuşma metni ya da sunum) değil, aynı zamanda süreç becerisi olarak da izlenmesini zorunlu kılmıştır.

Programda, konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde tanılama, süreç izleme ve biçimlendirici değerlendirme ilkelerine yer verilmiştir. Eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleriyle öğrencinin mevcut konuşma yeterliliği belirlenmekte; yıl içinde gerçekleştirilen etkinlikler ile gelişimi izlenmekte; öğretmenler bu süreçte bireysel farklılıkları gözeterek gerekli yönlendirme ve destekleme çalışmalarını planlamaktadır. Öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin hazırladığı veya programda önerilen konuşma becerisi takip formları kullanılmakta; böylece değerlendirme yalnızca puan verme değil, aynı zamanda geri bildirim yoluyla öğrenmenin bir parçası hâline gelmektedir.

Konuşma etkinliklerinin değerlendirilmesinde ölçüt dayanaklı yaklaşımlar benimsenmiş; öğrencinin söylem planı yapabilme, akıcılık, beden dili kullanımı, içerik bütünlüğü, dinleyiciyle etkileşim gibi unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) kullanılarak öğrencilerin farklı düzeylerdeki performansları nesnel biçimde değerlendirilmekte ve gelişim süreçleri daha sistemli biçimde izlenebilmektedir.

Sonuç olarak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrencinin gelişimini merkeze alan, sürece yayılmış, çok yönlü ve bireysel farkları dikkate alan çağdaş bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu yönüyle program, Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin izlenmesine dair önemli bir paradigma değişimini temsil etmektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisi Açısından Farklılaştırma Uygulamalarına İlişkin Esaslar

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında konuşma becerisine yönelik farklılaştırma uygulamalarının temel esasları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını merkeze alarak konuşma becerilerinin gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Zenginleştirme, özellikle ileri düzeydeki öğrencilere yönelik olarak derinlemesine öğrenmeyi, özgünlük ve liderlik becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Buna karşılık destekleme, temel düzeyde yeterlilikleri kazandırmaya odaklanır ve öğrencilerin yapılandırılmış ortamlar ve araçlar eşliğinde konuşma becerilerini adım adım geliştirmelerine imkân tanır. Tablo 7'de iki uygulama türü karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve öğretmenin her iki süreçte rehberlik rolünü üstlendiği tespit edilmiştir.

Tablo 7*Programda Konuşma Becerisi Açısından Farklılaştırma Uygulamaları*

Ölçütler	Zenginleştirme	Destekleme
Hedef Öğrenci Profili	İleri düzey, yetkin öğrenciler	Desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler
Amaç	Derinlemesine öğrenme, eleştirel ve yaratıcı düşünme	Temel yeterliklerin kazandırılması, anlamının desteklenmesi
Etkinlik Özellikleri	Karmaşık, özgün düşünce gerektiren etkinlikler	Basitleştirilmiş, yapılandırılmış etkinlikler
Kullanılan Araçlar	Dijital araçlar, projeler, özgün yorumlar	Görseller, kavram haritaları, sesli kitaplar, şemalar
Konuşma Becerisine Yönelik Uygulamalar	Özgün üslup kazandırma, eleştirel değerlendirme, liderlik	Soru-cevap, drama, görsellerle destekleme
Öğretmenin Rolü	Rehber, kolaylaştırıcı, öğrenme ortamı tasarımcısı	Model olma, birebir rehberlik
Beklenen Ürün	Özgün yazılı/sözlü metinler, projeler	Yapılandırılmış cevaplar, anlatım çalışmaları

*Kaynak: (MEB, 2024).***Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisi ve Tema/Öğrenme Çıktılarına Yönelik Bulgular****Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle Öğrenme Çıktıları Açısından Karşılaştırılması**

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin diğer dil becerileri (dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi) ile öğrenme çıktıları açısından nicel olarak değerlendirilmesine ilişkin becerilerin sınıf seviyesine göre dağılımını Tablo 8 göstermektedir.

Tablo 8*Programda Dil Becerilerine Göre Öğrenme Çıktılarının Dağılımı*

Dil Becerisi	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Dinleme	25	25	27	27	104
Konuşma	26	26	26	26	104
Okuma	27	27	28	28	110
Yazma	22	22	22	22	88
Dil Bilgisi	16	21	19	12	68
Toplam	116	121	122	115	474
Konuşma Becerisinin %'si	%22,41	%21,49	%21,31	%22,61	%100

Kaynak: (MEB, 2024).

Konuşma becerisi her sınıfta 26 öğrenme çıktısı ile sabit tutulmuştur. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi çıktılarının 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde sayısal olarak eşit olması eğitsel açıdan ve programın hazırlanma vizyonu açısından bazı gerekçelere dayanmaktadır. Bu durum, yüzeysel bir tekrarla değil; aksine derinlemesine bir gelişim anlayışı ile açıklanabilir. Ayrıca süreç odaklı ve nitelik temelli gelişimin esas alınması, doğal gelişim ve sosyal ortamlarla bu becerideki gelişimin sağlanabileceği düşüncesi, programda sarmal öğretim yaklaşımdan yola çıkılmış olması ve konuşma becerisindeki öğrenme çıktısı sayısının sabit tutulmasıyla ölçme ve değerlendirme açısından kolaylık oluşabileceği düşüncesi de etkili olmuştur.

5-8. sınıflar arasındaki Türkçe dersi öğrenme çıktıları incelendiğinde, okuma ve dinleme becerilerinde sınıf düzeyine bağlı olarak artış görülmektedir. Okuma çıktıları 5-6. sınıfta 27 iken 7-8. sınıfta 28'e çıkmakta, metin derinliği ve strateji kullanımının arttığını göstermektedir. Dinleme çıktıları ise 25'ten 27'ye çıkarak anlama stratejilerinin geliştiğini işaret etmektedir. Yazma becerisi her sınıfta sabit (22 öğrenme çıktısı) tutulmuş, bu da yapılandırılmış ve kademeli bir öğretim sürecine işaret eder. Dil bilgisi çıktıları en düşük toplam sayıya (68) sahiptir ve inişli çıkışlıdır, bu durum dil bilgisinin araç olarak işlevsel kullanımın hedeflendiğini gösterir. Konuşma becerisi ise 104 öğrenme çıktısıyla dinleme ile eşit, okuma becerisinden biraz geride ama yazma ve dil bilgisine göre daha yüksektir. Konuşma becerisine her sınıfta eşit yer verilmesi, bu becerinin

iletişimsel ve sosyal gelişimde merkezî bir rol oynadığını ortaya koyar. Program, öğrencilerin dili aktif biçimde kullanmalarını hedeflemektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerisi Sınıf Düzeylerine ve Temalara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Temalarda Konuşma Becerisi

Programda yer alan temaların konuşma becerisi açısından değerlendirilmesi sonucunda, her temanın konuşma becerisi odaklı öğrenme çıktısı ve önerilen konuşma etkinlikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 9

Konuşma Becerisinin Programdaki Temalara Yansıması

Sınıf	Tema	Alt Konular
5. Sınıf	Oyun Dünyası	Fiziksel, entelektüel, sosyal-duygusal, dijital eğitici oyunlar
5. Sınıf	Atatürk'ü Tanımak	Atatürk'ün bireysel ve toplumsal yönleri
5. Sınıf	Duygularımı Tanıyorum	Temel duygular ve olumlu/olumsuz duygu farkındalığı
5. Sınıf	Geleneklerimiz	Selamlaşma, kutlama, misafirperverlik, bayramlar, kıyafetler vb.
5. Sınıf	İletişim ve Sosyal İlişkiler	İletişim becerileri, empati, arkadaşlık, komşuluk vb.
5. Sınıf	Sağlıklı Yaşıyorum	Bedensel sağlık, ruhsal sağlık, halk sağlığı ve spor
6. Sınıf	Dilimizin Zenginliği	Bilim ve kültür dili olarak Türkçe, Türkçenin tarihi gelişimi, Türk kültürüne ait metinler ve söz varlığı
6. Sınıf	Bağımsızlık Yolu	Atatürk, millî egemenlik, Millî Mücadele, Cumhuriyet vb.
6. Sınıf	Farklı Dünyalar	Kültürlerarası ilişkiler, mutfak kültürü, tören ve kutlamalar, giyim, halk dansları, beden dili, görgü kuralları, mimari, el sanatları
6. Sınıf	İletişim ve Sosyal İlişkiler	İletişim, kitle iletişimi

Sınıf	Tema	Alt Konular
6. Sınıf	Bilim ve Teknoloji	Merak duygusu, bilim ve teknolojiye yön veren bilim insanları, bilim ve gelecek, yapay zekâ kavramı vb.
6. Sınıf	Lider Ruhlar	Başarılı Türk sporcuları, bilim insanları, edebiyatçıları, sanatçıları ve girişimcileri; girişimcilik, meslekler, yaratıcılık
7. Sınıf	Hayat Boyu Gelişim	Gelecek planlama, kişisel gelişim, erdemler
7. Sınıf	Bir Hilâl Uğruna	Atatürk, Millî Mücadele, İstiklâl Marşı, millî egemenlik, Çanakkale, gazilik, şehitlik, kahramanlık
7. Sınıf	İletişim ve Sosyal İlişkiler	Farklı iletişim ortamları, nezaket ve görgü kuralları
7. Sınıf	Türk Sanatı	Klasik Türk sanatı, geleneksel el sanatları, Türk sanatı, Türk dünyası ve Türk İslam Medeniyeti'nde önemli mekânlar ve mimari yapılar
7. Sınıf	Okuma Kültürü	Okuma dünyası, yazı dünyası, okuma ortamı, okuryazarlık
7. Sınıf	Hak ve Sorumluluklar	Haklar, bireysel sorumluluk, toplumsal sorumluluk, eşitlik ve adalet
8. Sınıf	İletişim ve Sosyal İlişkiler	Genel ağ, sosyal medya, dijital içerik üretimi, dijital yenilikler
8. Sınıf	Vatan Sevgisi	Atatürk, İstiklâl Marşı, millî irade, millî kimlik, vatanseverlik, gazilik, şehitlik, ülke varlıklarına sahip çıkma; Sarıkamış Harekâtı, Kut'ül Âmare, 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü
8. Sınıf	Doğa ve İnsan	Yaşadığımız gezegen, doğa olayları, sürdürülebilirlik
8. Sınıf	Türk Hikâye Efsane ve Destanları	Türk destanlarında yer alan olağanüstü motif ve semboller, Türk destanları örnekleri, efsane, halk hikâyesi, hikâye anlatıcılığı vb.
8. Sınıf	Sanat ve Estetik	Sanatın doğuşu ve gelişimi, sanatın farklı dalları, sanat eseri okuma, dijital sanat vb.
8. Sınıf	Akademik Düşünce Dünyası	Düşünme ve düşünme türleri, bilim, proje hazırlama süreci

Kaynak: (MEB, 2024).

Tablo 9, konuşma becerisinin 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda yer alan temalar aracılığıyla nasıl işlendiğini göstermektedir. Program, gelişimsel yaklaşımla hazırlanmış ve her sınıf seviyesinde öğrencilerin yaş gelişimine uygun şekilde temalar belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda alt konular konuşma becerilerinin gelişimini destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. 5. sınıfta öğrencilerin duyu farkındalığı, oyunlar, iletişim ve sağlık gibi konularla tematik bağ kurularak konuşma becerileri temel düzeyde desteklenirken 8. sınıfta akademik düşünce, sanat ve estetik gibi daha soyut ve çok katmanlı konular ele alınarak konuşma becerisi bilişsel olarak derinleştirilmeye çalışılmıştır.

Tartışma

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, konuşma becerisini sadece iletişimsel bir yetkinlik olarak değil; aynı zamanda bilişsel, sosyal-duygusal ve kültürel gelişim aracı olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, çağdaş eğitim literatüründe yer alan çok boyutlu beceri gelişimi anlayışı ile örtüşmektedir (Alexander, 2008; Bruner, 1996). Nitekim son yıllarda yapılan çalışmalar, Türkçe dersinde konuşma öğretiminin öğrencilerin sadece dilsel yeterliliğini değil; eleştirel düşünme, empati kurma, iş birliği ve öz yönetim gibi 21. yüzyıl becerilerini de geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019; Erdamar & Barası, 2021).

Programda konuşma becerisi; tanılama, plânlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları ile bütünsel bir sürece yayılmakta her aşama öğrenci merkezli stratejilerle desteklenmektedir. Özellikle bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin konuşma sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin metabilişsel farkındalık kazanmalarına olanak tanımakta ve öğrenmeye yönelik özerkliklerini artırmaktadır (Flavell, 1979; Paris & Winograd, 1990). Bu durum ise öğrencilerin öğrenme sürecinde daha bağımsız hareket etmelerini sağlamakta ve öğrenmeye yönelik özerkliklerini artırmaktadır. Demir'in (2022) önerdiği Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli, öğrencinin konuşma etkinliklerine giderek artan bir düzeyde katılımını sağlayan ve sorumluluk almasını teşvik eden etkileşime dayalı bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Üretim atölyeleri ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ise bireysel farklılıkları gözetken çağdaş pedagojik anlayışın bir yansımasıdır (Tomlinson, 2001). Bu uygulamalar, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına hitap edecek şekilde tasarlanmıştır ve yaratıcı düşünme, empatik dinleme ile ikna edici konuşma gibi üst düzey dilsel becerilerin gelişimine

katkı sunmaktadır. Programın temalar aracılığıyla sınıf seviyelerine uygun yapılandırılması, konuşma becerisinin gelişimsel olarak derinleştirilmesini sağlamaktadır. Bu durum, Vygotsky'nin (1978) gelişimsel bölge kuramı ile de örtüşmektedir.

Ayrıca, değerlendirme sürecinin rubrikler, gözlem formları ve bireysel geri bildirim mekanizmalarıyla desteklenmesi, nitel değerlendirme anlayışını ön plana çıkarmaktadır. Bu tür araçlarla yapılan değerlendirme öğrencilerin yalnızca ürünlerine değil, öğrenme süreçlerine de odaklanmayı mümkün kılmaktadır (Black & Wiliam, 1998). Böylelikle öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönleri belirlenmekte sunulan geri bildirimler aracılığıyla da öğrenme süreci sürekli olarak iyileştirilmektedir.

Bağcı Ayrancı (2016), Türkçe Dersi Öğretim Programlarının konuşma eğitime yönelik bakışında zamanla bir dönüşüm yaşandığını; konuşma becerisinin artık yalnızca diğer becerilerin destekleyicisi değil, bağımsız ve stratejik bir beceri olarak konumlandırıldığını ifade etmektedir. Nitekim 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı, kendisinden önceki programa kıyasla konuşma öğretimine daha sistematik, işlevsel ve yapılandırılmış bir yaklaşım sunmaktadır (Kaya & Aydın, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024).

Tüm bu yönleriyle program, konuşma becerisinin öğretiminde geleneksel ezberci anlayıştan uzak, süreç odaklı ve bireyselleştirilmiş bir model sunmakta; öğrencilerin eleştirel düşünme, empati, ikna etme ve yaratıcı anlatım gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Sonuç

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın konuşma becerisine yönelik esasları, çağdaş pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Program, konuşma becerisini yalnızca sözlü anlatım düzeyinde değil; bilişsel, duyuşsal ve toplumsal boyutlarıyla ele almakta; süreç odaklı, katılımcı ve bireysel gelişimi önceleyen bir anlayış sunmaktadır.

Öğrenci merkezli öğretim stratejileri, konuşma sürecini yapılandırmada önemli bir işlev üstlenirken; üretim atölyeleri, tematik yapı ve farklılaştırma uygulamaları öğrencilerin yaratıcı düşünme ve iletişim yetkinliklerini geliştirme açısından dikkate değerdir. Konuşma becerisinin tüm sınıf düzeylerinde eşit

sayıda öğrenme çıktısına sahip olması ise niteliksel gelişime dayalı sarmal bir öğretim yaklaşımını yansıtmaktadır.

Sonuç olarak program; etkili iletişim kurabilen, kendini ifade edebilen, empati geliştiren, düşüncelerini yapılandırabilen ve topluluk önünde konuşabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamakta; bu yönüyle Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik paradigma değişiminin güçlü bir örneğini sunmaktadır.

Öneriler

- Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisine ilişkin öğrenme çıktıları sınıf düzeylerinde sayısal olarak sabit tutulmuştur. Ancak çıktıların içeriksel düzeyi sınıf düzeyine göre artacak biçimde yeniden yapılandırılabilir ve daha açık biçimde sınıf düzeylerine uygun hedefler belirlenebilir.
- Öğrenci farklılıklarını göz önünde bulunduran zenginleştirme ve destekleme stratejileri, dijital ortamlarda erişilebilir hâle getirilerek öğretim süreçlerine çeşitlilik kazandırılabilir. Dijital platformlar üzerinden yürütülecek konuşma atölyeleri, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artıracaktır.
- Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik uzun vadeli gelişim izleme formları oluşturulabilir ve öğrencilerin bireysel gelişimi bu formlar aracılığıyla sistematik olarak takip edilebilir.
- Programdaki temalardan yola çıkılarak disiplinler arası bütünsel etkinliklere daha fazla yer verilebilir, öğrencilerin farklı alanlarda konuşma becerisi geliştirmeleri böylece desteklenebilir.
- Konuşma becerisine yönelik program uygulamalarının etkililiği geri bildirim mekanizmaları ile izlenebilir. Böylece hem öğretmen hem de öğrenci görüşleri ile programda sürekli iyileştirme yapılabilir.

Extended Summary

Introduction

Since the proclamation of the Republic, various curricula have been developed. Among the primary school programs that shaped the goals and practices of Turkish language education, those introduced in 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, and 2005 (Melanlıoğlu, 2008) stand out. At the secondary level, the prominent programs were launched in 1924, 1929, 1931–1932, 1938,

1949, 1962, 1981, and 2006 (Temizyürek & Balcı, 2021). The 2005 reform and its 2006 revision marked a shift from essentialist to progressivist educational philosophy, replacing the behaviorist approach with a constructivist one. In this new framework, emphasis was placed on developing cognitive skills and structuring metacognitive processes, moving beyond stimulus-response models of learning. Over time, Turkish language curricula have undergone multiple revisions—most notably in 2006, 2015, 2017, 2018, and 2019 (Özden & Yaşar, 2021)—culminating in the 2024 curriculum developed under the “Century of Türkiye” Education Model. Each curricular reform has been shaped by its era’s educational policies, pedagogical trends, and social needs. In the 21st century, communication has become central to the development of individuals, academics, and society. Reflecting this, the 2024 Turkish Language Curriculum prioritizes the development of speaking as a multidimensional competence. It redefines speaking not merely as a linguistic output but as a form of expression with cognitive, socio-emotional, and cultural dimensions. This study aims to identify and evaluate the objectives related to speaking skills in the revised 2024 curriculum. Accordingly, the program is analyzed with a specific focus on how speaking is addressed. The main research question is: “How is the skill of speaking addressed in the 2024 Turkish Language Curriculum developed within the Century of Türkiye Education Model?”. The sub-questions are as follows:

- What are the implementation principles regarding the teaching of speaking skills in the lower secondary Turkish Language Curriculum?
- How are speaking skills addressed in terms of themes and learning outcomes in the lower secondary Turkish Language Curriculum?
- How are speaking skills distributed across grade levels and themes in the lower secondary Turkish Language Curriculum?

Methodology

This study employed a qualitative case study design to provide an in-depth and holistic understanding of the research problem (Baxter & Jack, 2008). It focused on answering “How?”, “Why?”, “When?”, and “Who?” questions. The data collection method was document analysis, a systematic approach for examining and interpreting documents to develop understanding and generate empirical insights (Corbin & Strauss, 2008). The research material was the 2024

Middle School Turkish Language Curriculum, developed under the Century of Türkiye Education Model, accessed from the official Ministry of National Education website. Additional explanatory information was drawn from related documents, namely the “Interprogram Components” and “Skills Framework,” to enrich the analysis. Data were analyzed through content analysis, which identifies meaningful patterns and organizes them into themes for systematic interpretation (Miles et al., 2014). The curriculum was thoroughly reviewed for content related to speaking skills, with relevant statements coded and classified into categories such as teaching principles, strategies, thematic structure, assessment, differentiated instruction, and text selection. Codes and themes were tabulated to clarify how the curriculum addresses speaking skills, teaching processes, and learning outcomes. The data were interpreted thematically and in detail. To ensure reliability, two researchers independently coded and themed the data, achieving over 80% agreement based on Miles and Huberman’s (1994) reliability formula.

Findings

The findings encompass seven key dimensions of the curriculum’s approach to teaching speaking skills. The program offers a structured framework including implementation principles such as assessing readiness levels, monitoring speaking fluency, and adopting process-oriented teaching strategies. To adapt to the evolving communication environments of the 21st century, the integration of both face-to-face and digital speaking contexts is emphasized. Speaking skills are addressed in two dimensions: “oral production” and “oral interaction,” allowing for their simultaneous use when necessary. Cognitive and metacognitive strategies hold significant importance within the program. Students are expected to utilize planning, organizing, emphasis, self-monitoring, and rephrasing strategies during speaking. Speaking is linked to higher-order thinking processes, aiming to develop students into effective, conscious, and reflective speakers. Various methods and techniques, such as interactive speaking, guided discussions, creative speaking, persuasion, and critical speaking are progressively structured according to grade levels. While basic methods are included at all levels, more advanced techniques are emphasized in higher grades. Production workshops stand out as structures enabling students to develop speaking skills creatively and functionally. These workshops—covering genres like interviews, narratives, slogans, and debates—can be conducted in both face-to-face and digital environments. Each workshop involves three phases: planning, production, and evaluation, employing tools such

as rubrics, checklists, and observation forms. The thematic structure organizes speaking instruction around developmentally appropriate themes. Concrete themes like play, emotions, and health dominate 5th grade, while abstract topics such as academic thinking, art, and aesthetics deepen cognitive engagement in 8th grade. Each theme is aligned with specific speaking learning outcomes and oral activities. Text selection is guided by seven principles supporting speaking skills, including age-appropriateness, vocabulary development, aesthetic and emotional growth, and cultural value. Biographies and inspirational stories are integrated to serve as models for students. In assessment and differentiation, a process-focused paradigm shift is evident. Priority is given to diagnostic, formative, and monitoring assessments, evaluating discourse plans, fluency, body language, content coherence, and audience interaction through rubrics. Differentiation includes enrichment activities targeting originality, critical thinking, and leadership for advanced learners, while scaffolded instruction with visual and auditory supports is designed for students requiring additional assistance.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

The analyses reveal that the program positions speaking skills not only as a communication tool but also as a means of individual identity formation, critical thinking development, and social participation. The retention of 26 consistent speaking outcomes across all grade levels indicates a shift away from superficial repetition toward deep and holistic development. The growth of speaking skills is supported by students' exposure to diverse contexts and their ability to use language strategically. Integration with digital environments aims to equip students for multimodal communication, fostering adaptability to contemporary communication demands. Speaking activities linked with texts of high aesthetic and cultural value contribute to both national awareness and universal expression skills. Speaking skills are prioritized equally with listening (104 learning outcomes) and ranked higher than writing and grammar skills in the program. This underscores speaking's central role not only in education but also in social life, emphasizing the program's goal for students to use language effectively, consciously, and creatively. The 2024 Turkish Language Curriculum adopts a multidimensional, developmental, and process-oriented approach to speaking, redefining it as a vehicle for individual identity and cultural transmission. Speaking skills are addressed integratively across cognitive, emotional, and cultural dimensions, with thematic structures supporting meaningful, context-

based learning. Assessment is designed as an ongoing, individualized, and multidimensional process rather than a final product. Differentiated instruction offers alternative learning pathways based on students' needs, readiness, and learning styles, promoting inclusivity.

Based on these findings, the following recommendations are proposed:

- Teacher training should focus on process-based speaking instruction, rubric use, and integration of digital tools.
- Incorporating multimodal texts and speaking activities can enhance creativity and media literacy.
- Curriculum developers in other countries may consider the Century of Türkiye Education Model as an example of language teaching integrated with identity formation and cultural awareness.
- Longitudinal studies should be conducted to monitor the effectiveness of the new model.
- Schools should be equipped with resources that support digital speech production and interactive speaking practices.

In conclusion, the Century of Türkiye Education Model represents a significant pedagogical innovation in teaching speaking skills within Turkish education and offers a strong roadmap for the future.

Yazar Katkıları: Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma, Etik Onay Belgesi almayı gerektiren bir çalışma değildir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Milli Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın yazımında yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programındaki (1-8. sınıflar) okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(LII), 1758–1784. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50041>
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1, USOS 2016 Özel Sayısı), 114–135. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>

- Alver, M., & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 31–60. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830>
- 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*, 12(28), 41–66. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12476>
- Aydın, H. (2024). Dijital çağın gölgesinde konuşmak: Yeni Türkçe programı konuşma kazanımlarında medya ve teknoloji izi var mı? *Uluslararası Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 15-28.
- Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, 15–24.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279–290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- 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*, 10(15), 137–158. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 9(2), 708–738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Can, F., & Kardaş M. N. (2024). 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının bilişsel ve üstbilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *İctimaiyat*, 8(Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler Özel Sayısı), 166–185. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1533868>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200–214. <https://doi.org/10.16916/aded.93425>
- Demir, T. (2022). Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: Kademeli sorumluluk aktarım modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50–60. <https://doi.org/10.21666/muefd.1025897>
- Deniz, S., & İzci, E. (2025). 2019 yılı ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerini destekleme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, 54(246), 609–648. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1527497>
- Direkci, B., Şimşek, B., & Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34–49.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 2–14.
- Erdamar, G., & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312–342. <https://doi.org/10.37217/tebd.868788>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Guttek, G. L. (2021). *Philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education* (2nd ed.). Pearson.
- Güneş, F. (2025). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (13. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. sınıflar)” eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45–52. <https://doi.org/10.16916/aded.16019>
- İşeri, K., & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17–35. <https://dx.doi.org/10.18033/ijla.428>
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. sınıflar) eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97–110.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108–146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Koparan, B. (2022). Türkçe dersi öğretim programının (2019) çoklu okuryazarlık becerisi bağlamında incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.29228/ejle.63817>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64–73.
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176–199. <https://doi.org/10.29228/ijla.76352>

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Özden, M., & Yaşar, E. (2021). Ortaokul Türkçe öğretim programının tarihsel gelişimi. S. Aslan, & N. D. Şimşek (Ed.ler), *Türkçe öğretmenin rehberi: Öğretim programı içinde* (ss. 22–44). Anı Yayıncılık.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Harcourt Brace College Publishers.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage Publications.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Sage Publications.
- Sönmez, V. (2023). *Eğitim felsefesi* (17. baskı). Anı Yayıncılık.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2021). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları* (3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, N. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli-2024) konuşma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(2), 568-586. <https://doi.org/10.7884/teke.1598993>