



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programının Akademisyen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

*İsmail SATMAZ**

Öz

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı, akademisyen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. 2024–2025 eğitim-öğretim yılında farklı bölgelerden 36 akademisyenin katılımıyla yürütülen çalışmada, “Öğretim Programı Değerlendirme Formu” kullanılmış ve veriler çok yüzeysel Rasch modeli ile analiz edilmiştir. Bulgular; ölçme-değerlendirme ve süreç boyutlarının en yüksek kapsam geçerlik indeksine sahip olduğunu, hedefler boyutunun güçlü düzeyde geçerlik sergilediğini, içerik boyutunun ise kabul edilebilir ancak görece daha düşük düzeyde kaldığını ortaya koymuştur. Puanlayıcılar arasında katılık ve cömertlik farklılıkları görülmüş, bu durum çoklu puanlayıcı kullanımının önemini göstermiştir. Sonuç olarak, programın genel geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli olduğu ancak içerik ve felsefi bütünlük açısından iyileştirmelere ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe öğretim programı, Program değerlendirme, Rasch modeli

Evaluation of the 5th Grade Turkish Language Curriculum within the Framework of The Century of Türkiye Education Model Based on Academicians’ Opinions

Abstract

In this study, the Turkish Language Curriculum for 5th Grade, developed within the framework of the The Century of Türkiye Education Model, was evaluated based on the opinions of academics. Conducted in the 2024–2025 academic year with the participation of 36 academics from different regions, the study employed the “Curriculum Evaluation Form,” and the data were analyzed using the many-facet Rasch model. The findings revealed that the assessment and process dimensions had the highest content validity indices, and the objectives dimension demonstrated strong validity, while the content dimension was acceptable but comparatively lower. Differences in severity and leniency were observed among raters, highlighting the importance of using multiple raters. Overall, the curriculum was found to be sufficient in terms of general validity and reliability; however, improvements were needed regarding content and philosophical coherence.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, Turkish language curriculum, Curriculum evaluation, Rasch model

Giriş

Türkçe eğitimi, bireylerin yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda diğer disiplinlerdeki öğrenme başarılarını da etkileyen temel bir unsurdur. Nitekim dil eğitimi, iletişim becerisini geliştirmenin ötesinde, hayat boyu öğrenme sürecini gerçekleştiren en önemli araçlardan biri olarak görülmektedir (Balcı vd., 2012). Okullarda gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin yalnız Türkçe derslerindeki değil, diğer derslerdeki başarıyı da etkileyecek ölçüde büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır (İmrol vd., 2021). Bu nedenle Türkçe dersi, öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları becerileri kazanmalarında merkezi bir rol oynamaktadır.

* Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Çanakkale, ismailsatmaz@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2696-3019

Türkçe öğretim programlarının, Cumhuriyet'in ilanından bu yana ülkemizde çeşitli tarihlerde değişikliklere uğradığı gözlemlenmektedir. 1924, 1926 ve 1930'lu yıllarda programlar ilk mektep Türkçe dersleri olarak belirlenmişken 1936, 1948 ve 1968 yıllarında ilkokul Türkçe müfredatları olarak tanımlanmıştır. 1981, 1998, 2005, 2009, 2015 ve 2018 yıllarında ise ders odaklı Türkçe öğretim programlarına yönelik düzenlemeler yapılmıştır (Şahin ve Bayramoğlu, 2016). En son 2024 yılında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde ortaokul Türkçe öğretim programı yayımlanmış ve kullanılmaya başlanmıştır.

TYMM, Türk eğitim sisteminde bireyin zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimini bütüncül bir perspektifle ele alan bir öğretim yaklaşımıdır (MEB, 2024). Bu noktada model, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencinin karakter gelişimini de merkeze alır; ahlaki, duygusal ve sosyal sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Efe, 2024). Modelin temel amacı, bilgi, beceri ve eğilimlerle donanmış yetkin ve ahlaki değerleri içselleştirmiş erdemli bireyler yetiştirmek olup bu doğrultuda öğrenci profilinde ontolojik, epistemolojik, zamansal ve aksiyolojik bütünlük ilkeleriyle ruh beden dengesini, tarihsel bilinç ve değer temelli yaklaşımları vurgular (MEB, 2024). Ayrıca, modelde yer alan “erdem-değer-eylem” bileşenlerinin süreç temelli kurgulanmasında eylem kısmının yetersiz kaldığına dair eleştiriler bulunmaktadır; bu bağlamda, değer ve becerilerin birlikte ele alındığı bütüncül bir yapı önerilmektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Modelin diğer bir yeniliği, eğitim sürecine eleştirel düşünme, problem çözme ve teknoloji entegrasyonunu dahil ederek teknolojik ve küresel becerilerin geliştirilmesini öngörmesidir (Ülçay, 2024). Nitekim, öğretmen perspektifinden bakıldığında modelin bütüncül yaklaşımı ve yerli-milli müfredat anlayışının eğitim sistemine yenilik getirdiği belirtilmiş ancak uygulama aşamasında öğretmen adaptasyonu, altyapı eksiklikleri ve fırsat eşitliği gibi hususlarda çeşitli kaygıların da gündeme geldiği ifade edilmiştir (Duyul vd., 2025).

TYMM, Türkçenin estetik yönünü ve kültürel derinliğini merkeze alarak dilin doğru, etkili ve güzel kullanımını öncelikli hedef olarak belirlemektedir. Bu bağlamda, temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme, konuşma ve görsel okuma-yazma; kavramsal beceriler, değerler ve eğilimlerle desteklenerek çok boyutlu bir öğrenme yapısı içerisinde sunulmuştur (MEB, 2025). Nitekim dil eğitiminin yalnızca dilsel yeterlilik kazandırmakla sınırlı olmayıp aynı zamanda bilişsel, kültürel ve estetik gelişime de katkı sunduğu literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Demir ve Açık, 2020). Bu doğrultuda program, öğrencilerin dilsel yetkinliklerinin yanı sıra düşünme, sorgulama ve metinler arası ilişki kurma becerilerinin gelişimini de öncelikli hedefler arasında konumlandırmaktadır. Araştırmalar, Türkçe öğretiminde metinler arası okuma stratejilerinin, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Çetin ve Baş, 2021). Türkçe öğretimi, bireyin millî kimliğini, kültürel mirasını ve toplumsal bağlılığını güçlendiren temel bir unsur olarak görülmekte; bu işleviyle yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürel aktarımın da taşıyıcısı olarak değerlendirilmektedir (Kavcar, 2019). Program bu hedeflere ulaşmak amacıyla yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve etkin öğrenme yaşantılarına dayalı bir tasarımı benimsemiş; bu yönüyle dilin işlevsel ve estetik boyutunu bütünlükten bir öğrenme ortamı öngörmüştür (MEB, 2025).

TYMM kapsamında yapılandırılan Türkçe alan becerileri, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini geliştirmekle sınırlı kalmayıp anlam kurma, eleştirel düşünme ve etkili iletişim becerilerini bütüncül bir biçimde desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu beceriler; dinleme-izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere beş temel başlıkta sınıflandırılmıştır (MEB, 2025). Her bir beceri alanı, öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve estetik biçimde kullanabilmelerini sağlamak amacıyla kavramsal beceriler, eğilimler ve değerlerle ilişkilendirilmiştir. Dil öğretiminde bu tür çok boyutlu yaklaşımların, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda gelişimini desteklediği araştırmalarda ortaya konmuştur (Akyol ve Yıldız, 2018). Özellikle metinler arası anlam kurma, eleştirel değerlendirme ve özgün sözlü-yazılı anlatım gibi üst düzey dilsel becerilerin kazandırılması, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kültürel kimliklerinin ve toplumsal katılımlarının güçlenmesine de katkı sağlamaktadır (Karatay, 2011). Araştırmalar, dil becerilerinin değerler eğitimi ile bütünlükten geliştirilmesinin, öğrencilerin hem dilsel performansını hem de toplumsal sorumluluk bilincini geliştirdiğini göstermektedir (Güneş, 2013). Bu bağlamda TYMM, Türkçe alan becerilerinin yapılandırılması, yalnızca dil öğretimi değil, aynı zamanda bireyin kimlik inşası ve kültürel aktarımı açısından da stratejik bir öneme sahiptir (MEB, 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programının Akademisyen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

5. sınıf, Türkçe öğretim programı içinde özel bir öneme sahiptir. İlkokuldan ortaokula geçişin ilk basamağı olan bu sınıf düzeyi, öğrencilerin yeni bir eğitim ortamına uyum sağladıkları, sosyal ilişkilerini yeniden yapılandırdıkları ve temel dil becerilerini üst düzeyde geliştirmeye başladıkları kritik bir gelişimsel evreyi temsil etmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, 5. sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmı hâlâ çocukluk döneminin özelliklerini taşımakta; önceki sınıf öğretmenlerine duygusal bağlılık gösterebilmekte ve beklenen bilişsel ve sosyal olgunluk düzeyine tam olarak erişememektedir (Karabıykoğlu ve Biber, 2019). Bu durum, 5. sınıf Türkçe öğretim programının öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle uyumlu, ilgi çekici, esnek ve destekleyici bir yapıda tasarlanmasını gerektirmektedir. Literatürde, geçiş dönemlerinde öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak ve akademik başarılarını desteklemek için öğretim programlarının yapılandırıcı, öğrenci merkezli ve çoklu öğrenme ortamlarını içermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Akyol ve Yıldız, 2018). Güncel Türkçe öğretim programı bu gereklilikler doğrultusunda tematik bir yaklaşım benimsemiş; her sınıf düzeyinde kazanımlar, okuma, yazma, dinleme-izleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi altında yapılandırılmıştır (MEB, 2025). Araştırmalar, bu becerilerin bütüncül biçimde ele alınmasının öğrencilerin hem akademik performansına hem de iletişim yeterliliklerine anlamlı katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Çetin ve Baş, 2021).

İlgili alan yazın incelendiğinde, Türkçe öğretim programının farklı boyutlarının araştırmacılar tarafından ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda, çeşitli sınıf düzeylerinde ve farklı yıllarda yayımlanan Türkçe öğretim programlarına ilişkin incelemeler (Akpınar, 2009; Bıçak & Alver, 2018; Bayburtlu, 2015; Çalışkan, 2016; Durukan, 2013; Epeçan & Erzen, 2008; İşeri & Baştuğ, 2016; Kırmızı & Yurdakul, 2019) dikkat çekmektedir. Ayrıca, programın kültür aktarımı (Melanlıoğlu, 2018), taksonomik yaklaşımlar (Aslan & Atik, 2018; Avşar & Mete, 2018; Çerçi, 2018; Erol, 2021; Filiz & Yıldırım, 2019; Kalaycı & Yıldırım, 2020; Karagöl, 2020; Süğümlü & Bahşi, 2025), beceri gelişimi (Boyacı & Özer, 2019; Direkçi vd., 2019; Erdamar & Barası, 2021; Güzel & Karadağ, 2013; Kayhan vd., 2019; Kurudayıoğlu & Soysal, 2018) ve program değerlendirmesi (Altunkeser & Çoşkun, 2018; Arcagök, 2021; Arı, 2017; Kaplan & Demir, 2023; Kayhan, 2019; Kocayiğit & Aykaç, 2019; Koç, 2021) bağlamında da ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte, güncel bir gelişme olarak 2024 Türkçe öğretim programına yönelik araştırmaların da giderek arttığı ve alanyazında yer almaya başladığı görülmektedir (Banaz, 2024; Çağ, 2025; Çiçek, 2024; Demir vd., 2025; Eroğlu, 2025; Kaya & Aydın, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024; Peksöz, 2024; Yıldırım, 2025; Yurdakal, 2024). Alan yazın incelendiği zaman 2024 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programına ilişkin akademisyenlerin bakış açısıyla program değerlendirmesine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu boşluğun, Türkçe öğretim programının etkinliğinin ve etkililiğinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi için önemli bir araştırma alanı sunduğu söylenebilir. Bu gerekçe ile bu araştırmanın amacı TYMM Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programı'nda belirlenen ölçütlerin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini çok yönlü olarak analiz etmek ve eğitimsel yeterlik düzeylerine ilişkin akademik bir değerlendirme sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. TYMM Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programı'nın değerlendirmesine ilişkin hazırlanan ölçütlerin kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri ne düzeydedir?
2. Çok yüzeysel Rasch modeli ile yapılan analizde değerlendirme ölçütlerinin logit değerleri ve veri kalibrasyon haritasında nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Değerlendirme ölçütlerinin puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesinde katılık ve cömertlik düzeylerine ait istatistiksel bilgiler nasıldır?
4. Değerlendirme ölçütlerine ilişkin ölçüm raporunun genel bulguları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama desenlerinden biri olan kesitsel tikel tarama deseni tercih edilmiştir. Kesitsel tikel tarama modeli, belirli bir örneklem grubunun belirli bir özelliğini ya da davranışını belirli bir zaman diliminde betimlemek için kullanılır (Karasar, 2022). Diğer bir ifadeyle, bu modelde araştırmacı, evrende var olan durumu o anki haliyle ortaya koyar; zaman içinde değişim ya da nedensellik arayışına girilmez (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada, TYMM Türkçe dersi öğretim

programının 5. sınıf programının, farklı ölçütlere göre ve tek bir ölçümle değerlendirildiği için veri toplama sürecinin kısa sürede tamamlanabilmesi, uygulama kolaylığı ve zaman açısından ekonomik oluşu gibi nedenlerle kesitsel tikel tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan çalışma gruplarının belirlenmesinde kullanılan ölçütler ve araştırmaya katılan kişilere ilişkin demografik özellikler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmaya ilişkin çalışma grubu ölçütleri Tablo1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çalışma Grubu Ölçütleri

Ölçüt	Kriterler
Akademik Unvan	En az Dr. Öğretim Üyesi olmak.
Deneyim	Türkçe eğitimi alanında en az 5 yıllık akademik deneyime sahip olmak.
Alan Uzmanlığı	Öğretim programları ya da ölçme-değerlendirme alanında yayın yapmış olmak.
Bölgesel Temsiliyet	Farklı sosyo-kültürel yapıya sahip üniversitelerde görev yapıyor olmak.
Etik Uygunluk ve Tarafsızlık İlkesi	Önceki çalışmalarında etik ihlal yapmamış olmak.
Bilimsel Faaliyetlere Katılım	Türkçe öğretimi veya öğretim programları üzerine düzenlenen akademik etkinliklerde görev almış olmak.

Araştırmada görev alacak puanlayıcıların (jürilerin) belirlenmesinde çeşitli akademik ve mesleki ölçütler dikkate alınmıştır. İlk olarak, adayların en az Dr. Öğretim Üyesi unvanına sahip olmaları ve Türkçe eğitimi alanında en az beş yıllık akademik deneyime sahip bulunmaları koşul olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim programları veya ölçme-değerlendirme alanında bilimsel yayın yapmış olma durumu, uzmanlık göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Puanlayıcıların ayrıca farklı sosyo-kültürel yapılara sahip TÜİK (2013) Düzey 1’e göre sınıflandırılmış bölgelerde bulunan üniversitelerde görev yapıyor olmaları veriler dikkate alınarak çalışmanın bölgesel temsiliyetini güçlendirmek amacıyla tercih edilmiştir. Etik açıdan ise, adayların geçmiş akademik çalışmalarında etik ihlale karışmamış olmaları ve değerlendirme sürecinde tarafsızlık ilkesine uygun davranacak nitelikte olmaları esas alınmıştır. Son olarak, Türkçe öğretimi veya öğretim programları konulu akademik etkinliklere (sempozyum, çalıştay, kongre vb.) aktif katılım sağlamış olmak da seçim sürecinde dikkate alınan önemli bir ölçüt olmuştur. Puanlayıcıların demografik bilgileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Puanlayıcıların demografik bilgileri

Değişken	Demografik Özellik	(f)
Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	21
Unvan	Dr. Öğretim Üyesi	17
	Doç. Dr.	12
	Prof. Dr.	7
Deneyim	5-9 yıl	16
	10-14 yıl	8
	15-19 yıl	6
	20-20+ yıl	6
Görev Yaptığı Bölge	İstanbul (TR1)	6
	Batı Marmara (TR2)	2
	Ege (TR3)	4
	Doğu Marmara (TR4)	2

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programının Akademisyen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Batı Anadolu (TR5)	4
Akdeniz (TR6)	6
Orta Anadolu (TR7)	1
Batı Karadeniz (TR8)	1
Doğu Karadeniz (TR9)	2
Kuzeydoğu Anadolu (TRA)	4
Ortadoğu Anadolu (TRB)	2
Güneydoğu Anadolu (TRC)	2

Tablo 2, araştırma katılımcılarının demografik özelliklerini ve bu özelliklere ait frekans (f) değerlerini göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların 15'i kadın, 21'i erkektir. Unvan dağılımında 17 katılımcı Dr. Öğretim Üyesi, 12 katılımcı Doç. Dr., 7 katılımcı ise Prof. Dr. unvanına sahiptir. Deneyim değişkeninde 5-9 yıl arasında mesleki deneyime sahip 16 katılımcı, 10-14 yıl deneyime sahip 8 katılımcı, 15-19 yıl deneyime sahip 6 katılımcı ve 20 yıl ve üzeri deneyime sahip 6 katılımcı bulunmaktadır. Görev yapılan bölgelere bakıldığında, katılımcıların 6'sı İstanbul (TR1), 2'si Batı Marmara (TR2), 4'ü Ege (TR3), 2'si Doğu Marmara (TR4), 4'ü Batı Anadolu (TR5), 6'sı Akdeniz (TR6), 1'i Orta Anadolu (TR7), 1'i Batı Karadeniz (TR8), 2'si Doğu Karadeniz (TR9), 4'ü Kuzeydoğu Anadolu (TRA), 2'si Ortadoğu Anadolu (TRB) ve 2'si Güneydoğu Anadolu (TRC) bölgesinde görev yapmaktadır. Bu betimleme, çalışmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet, akademik unvan, mesleki deneyim ve görev yaptıkları coğrafi bölgelere göre dağılımlarını nicel olarak ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Form 16 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin hazırlanmasında ilgili alan yazını, 2024 Türkçe öğretim programı ve program geliştirme basamakları dikkate alınmıştır. Formda kullanılan maddeler öğretim programlarının basamakları olan hedef, içerik, süreç ve değerlendirme basamakları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Maddelerden 1-4. maddeler hedefler, 5-8. maddeler içerik, 9-12. maddeler süreç ve 13-16. maddeler değerlendirme ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen form öncelikle iki eğitim programları ve öğretim alanında, iki ölçme değerlendirme alanında, iki Türkçe eğitimi alanında ve iki Türk dili olmak üzere sekiz uzmana gönderilmiştir. Bu kişilerden gelen uzman görüşleri dikkate alınarak form düzenlenmiştir. Formda değişen ve düzeltilen maddeler olmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan yapı korunmuştur. Form 16 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin konu dağılımı aynen korunmuştur. Form Beşli Likert tipinden oluşmaktadır. Son olarak form hedef kitleyi temsil eden 16 öğretim üyesi ile paylaşılmıştır. Bu pilot çalışmanın sonunda form son halini almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, TYMM 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı, 16 ölçüt temel alınarak 36 öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, çok düzeyli Rasch analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, programın değerlendirilmesinde üç boyut (program, ölçütler ve puanlayıcılar) dikkate alınarak kapsamlı bir inceleme yapılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Çanakkale Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 22.08.2025
Belge sayı numarası= 53/72

Bulgular

Bu araştırmada, TYMM Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programı'nın geliştirilen değerlendirme ölçütlerinin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri çok yönlü olarak incelenmiştir. Bulgular bölümünde öncelikle değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerliği kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGI) üzerinden değerlendirilmiştir. Daha sonra, çok yüzeyli Rasch modeli kullanılarak değerlendirme ölçütlerinin logit değerleri belirlenmiş ve bu değerlerin veri kalibrasyon haritasındaki dağılımları incelenmiştir. Ayrıca, puanlayıcıların değerlendirmelerinde ortaya çıkan katılık ve cömertlik düzeylerine ilişkin istatistiksel bulgular analiz edilmiştir. Son olarak, değerlendirme ölçütlerine ait ölçüm raporları üzerinden genel eğilimler ortaya konulmuştur. Böylece, programa ilişkin değerlendirme ölçütlerinin eğitimsel yeterlik düzeyleri, hem geçerlik-güvenirlik hem de ölçme-değerlendirme boyutlarıyla bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

Değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indekslerine ilişkin bulgular

Araştırmanın ilk alt amacı "TYMM Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programı'na ilişkin hazırlanan değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri ne düzeydedir?" sorusuna cevap aramaktadır. Değerlendirme formundaki ölçütlerin kapsam geçerlik oranları ve indeksleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

TYMM Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programı Değerlendirme Formu Kapsam Geçerlik Oranları

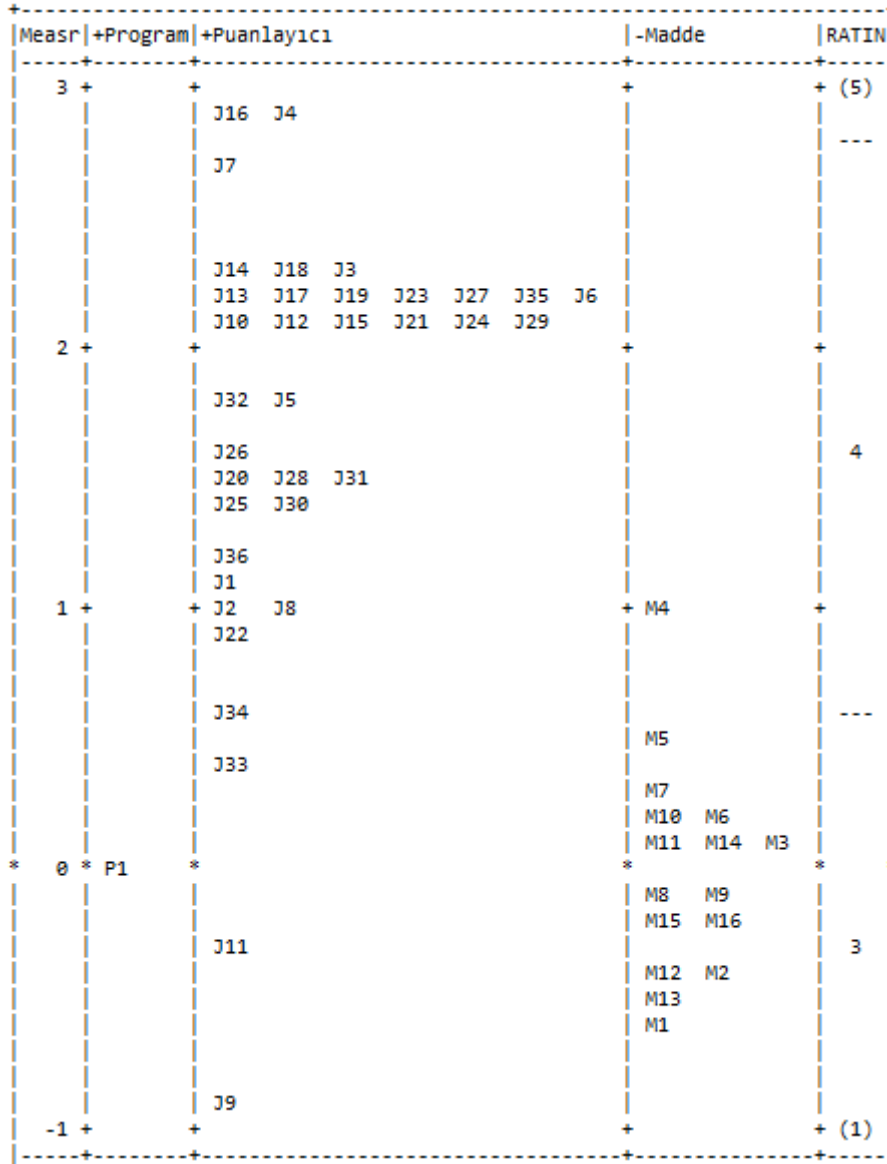
Boyutlar	Ölçüt No	Ölçütler	N _G	KGO	KGI
Hedefler	1	Programın hedefleri, Türk millî eğitim sisteminin temel amaçları ve değerleriyle uyumludur.	16	1.00	.85
	2	Programın hedefleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "yetkin ve erdemli insan" profilini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır.	15	.88	
	3	Programın hedefleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi ve yeteneklerini dikkate almaktadır.	14	.75	
	4	Programın hedefleri, epistemolojik, aksiyolojik ve ontolojik bütünlük ilkeleriyle örtüşmektedir.	14	.75	
	5	Programın içeriği, öğrenme çıktıları ile bütüncül bir yapıda ilişkilendirilmiştir.	15	.88	
İçerik	6	İçerik, kavramsal, sosyal-duygusal ve alan becerilerini bütüncül biçimde ele alacak şekilde yapılandırılmıştır.	14	.75	.75
	7	İçerik, disiplinler arası, disiplinler üstü ve ötesi yaklaşımları destekler niteliktedir.	13	.63	
	8	Program içeriği, öğrenme yaşantılarında farklılaşmayı ve zenginleştirmeyi mümkün kılmaktadır.	14	.75	
Süreç	9	Program, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerine ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kuramsal çerçevesine dayanmaktadır.	16	1.00	.91
	10	Program, öğretimsel uygulamalarda sorgulamaya dayalı, proje temelli ve iş birlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına elverişlidir.	15	.88	
	11	Öğrenme yaşantıları, öğrencilerin aktif katılımını, sorumluluk almasını ve anlam kurmasını destekleyecek şekilde tasarlanmıştır.	15	.88	
	12	Program, bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimini esas alan bütüncül eğitim anlayışıyla örtüşmektedir.	15	.88	
Ölçme ve Değerlendirme	13	Program, öğrenme çıktılarına dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımını esas alır.	16	1.00	.94
	14	Program hem süreç hem de sonuç odaklı değerlendirme türlerini dengeli biçimde içermektedir.	15	.88	
	15	Program, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, öz değerlendirme, performans görevi vb.) kullanımına olanak tanımaktadır.	15	.88	

16	Ölçme-değerlendirme süreci, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini çok boyutlu olarak izlemeyi hedeflemektedir.	16	1.00
----	---	----	------

Hedefler boyutunda yer alan dört ölçüt incelendiğinde, uzman görüşlerinin yüksek düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. “Programın hedefleri, Türk millî eğitim sisteminin temel amaçları ve değerleriyle uyumludur” ifadesi KGO=1.00 ile tam bir uzlaşya işaret etmektedir. Diğer ölçütler ise 0.75 ile 0.88 aralığında değerler almış ve kritik değerin üzerinde gerçekleşmiştir. Bu boyuta ilişkin KGI=0.85 olup, hedefler boyutunun kapsam geçerliğinin oldukça güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerik boyutunda dört ölçüt yer almaktadır. Maddelerden biri (“İçerik, disiplinler arası, disiplinler üstü ve ötesi yaklaşımları destekler niteliktedir”) KGO=0.63 ile görece daha düşük bir değer almış, ancak yine de kabul edilebilir sınırlar içerisinde kalmıştır. Diğer maddeler 0.75–0.88 aralığında değerler göstermektedir. Bu boyutun genel KGI=0.75 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla içerik boyutu, kabul edilebilir düzeyde kapsam geçerliğine sahip olmakla birlikte diğer boyutlara kıyasla görece daha düşük bir yeterlik sergilemektedir. Süreç boyutundaki ölçütler, yapılandırmacı yaklaşım ve TYMM’nin kuramsal temelleriyle güçlü bir uyum göstermektedir. İlk ölçüt KGO=1.00 ile tam uzlaşya sağlamış; diğer üç ölçüt ise 0.88 düzeyinde yüksek kapsam geçerlik oranlarına ulaşmıştır. Bu boyutun KGI=0.91 olması, süreç boyutunun kapsam geçerliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçme ve değerlendirme boyutunda dört ölçüt incelenmiş, bunlardan ikisi (KGO=1.00) ile tam uzlaşya sağlanmış, diğer ikisi ise 0.88 ile yine yüksek düzeyde kabul görmüştür. Boyutun genel KGI=0.94 olarak hesaplanması, ölçme ve değerlendirme boyutunun kapsam geçerliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe öğretim programına ilişkin değerlendirme ölçütlerine ilişkin kapsam geçerliği boyutları itibarıyla değerlendirildiğinde; Ölçme ve Değerlendirme (KGI=0.94) ve Süreç (KGI=0.91) boyutlarının en yüksek kapsam geçerlik indeksine sahip olduğu, Hedefler boyutunun (KGI=0.85) güçlü bir düzeyde geçerlik gösterdiği, ancak İçerik boyutunun (KGI=0.75) görece daha düşük fakat kabul edilebilir düzeyde bir kapsam geçerliği ortaya koyduğu belirlenmiştir (Veneziano ve Hooper, 1997). Bu sonuçlar, Türkçe öğretim programına ilişkin değerlendirme ölçütlerinin genel olarak kapsam geçerliği açısından yeterli olduğunu, ancak içerik boyutunda iyileştirmelere ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir.

Değerlendirme ölçütlerinin logit değerleri ve veri kalibrasyon haritasında dağılımına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Çok yüzeyli Rasch modeli ile yapılan analizde değerlendirme ölçütlerinin logit değerleri ve veri kalibrasyon haritasında nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap aramaktadır. Bu dağılım Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Veri Kalibrasyon Haritası

Rasch modeline dayalı olarak gerçekleştirilen analizde elde edilen madde-kişi haritası (Wright Map), katılımcıların yeterlik düzeyleri ile ölçek maddelerinin zorluk düzeylerini aynı logit ölçeği üzerinde göstermektedir. Harita incelendiğinde, katılımcıların -1 ile +3 logit aralığında dağıldığı görülmektedir. Üst düzeyde yalnızca birkaç katılımcının (örneğin J4 ve J7) yer alması, bu bireylerin ölçek maddelerine göre oldukça yüksek yeterlik sergilediklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmının 0 ile +2 logit aralığında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu durum, örneklemin genel olarak ortalama ve ortalamanın üzerinde bir yeterlik düzeyi gösterdiğini işaret etmektedir. Buna karşın, -1 logit civarında yalnızca sınırlı sayıda katılımcının (örneğin J9 ve J11) bulunması, düşük yeterlik düzeyindeki birey sayısının oldukça az olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri incelendiğinde, farklı zorluk düzeylerine yayıldıkları görülmektedir. Özellikle M4 maddesi en üst düzeyde konumlanarak en zor ve en ayırt edici madde olarak öne çıkmaktadır. Buna karşılık M1, M2, M12 ve M13 gibi maddeler en alt düzeylerde yer almakta ve görece daha kolay maddeler olarak değerlendirilmektedir. Maddelerin geniş bir logit aralığına yayılmış olması, ölçeğin farklı yeterlik düzeylerini ayırt etmede işlevsel olduğunu göstermektedir. Ancak yüksek logit düzeyinde ve düşük logit düzeyinde madde sayısının sınırlı olması, uç düzeylerde yer alan bireylerin ölçülmesinde bazı kısıtlılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak bulgular, ölçeğin orta düzey yeterlikteki bireyleri ayırt etmede güçlü bir

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programının Akademisyen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

performans sergilediğini, ancak uç düzeylerde (çok yüksek ve çok düşük yeterliklerde) ayırt ediciliğın sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, ölçeğın geliştirilmesine yönelik ileriki çalışmalarda, özellikle uç düzey yeterlikleri ölçmeye yönelik maddelerin eklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Böylelikle ölçeğın ölçüm duyarlılığı artırılarak farklı yeterlik düzeylerinin daha kapsamlı ve dengeli biçimde değerlendirilmesi sağlanabilecektir.

Değerlendirme ölçütlerinin puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesinde katılık ve cömertlik düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Değerlendirme ölçütlerinin puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesinde katılık ve cömertlik düzeylerine ait istatistiksel bilgiler nasıldır?” sorusuna cevap aramaktadır. Puanlayıcıların puanlama performanslarına ilişkin ölçüm raporu Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Puanlayıcıların puanlama performanslarına ilişkin ölçüm raporları

Puanlayıcı	T. Puan	Gözlem Ort.	Düzeltilme Ort.	Model		Uyum İçi		Uyum Dışı	
				Ölçüm	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd
J4	72	4.50	4.51	2.85	.43	.96	.0	.93	-.1
J16	72	4.50	4.51	2.85	.43	.90	-.2	.85	-.3
J7	71	4.44	4.45	2.67	.42	.78	-.6	.79	-.5
J3	69	4.31	4.32	2.35	.39	1.08	.3	1.09	.3
J14	69	4.31	4.32	2.35	.39	1.12	.4	1.11	.4
J18	69	4.25	4.32	2.35	.39	1.10	.4	1.11	.4
J6	68	4.25	4.26	2.20	.39	1.10	.4	1.10	.4
J13	68	4.25	4.26	2.20	.39	.75	-.7	.75	-.7
J17	68	4.25	4.26	2.20	.39	.68	-1.0	.69	-1.0
J19	68	4.25	4.26	2.20	.39	1.26	.8	1.21	.7
J23	68	4.25	4.26	2.20	.39	.75	-.7	.76	-.7
J27	68	4.25	4.26	2.20	.39	.71	-.9	.69	-1.0
J35	68	4.25	4.26	2.20	.39	1.25	.8	1.22	.7
J10	67	4.19	4.19	2.05	.38	1.27	.8	1.28	.9
J12	67	4.19	4.19	2.05	.38	1.07	.3	1.06	.2
J15	67	4.19	4.19	2.05	.38	.67	-1.0	.68	-.1
J21	67	4.19	4.19	2.05	.38	.39	-2.4	.40	-2.3
J24	67	4.19	4.19	2.05	.38	1.20	.1	.98	.0
J29	65	4.19	4.07	2.05	.38	1.29	.9	1.27	.9
J5	65	4.06	4.07	1.77	.37	.78	-.6	.77	-.6
J32	65	4.06	4.00	1.77	.37	.95	.0	.94	.0
J26	64	4.00	3.94	1.64	.37	1.15	.5	1.14	.5
J20	63	3.94	3.94	1.50	.36	.95	.0	.96	.0
J28	63	3.94	3.94	1.50	.36	.97	.0	.97	.0
J31	63	3.94	3.94	1.50	.36	1.62	1.6	1.62	1.6
J25	62	3.88	3.88	1.37	.36	1.02	.1	.99	.0
J30	62	3.88	3.88	1.37	.36	1.24	.7	1.25	.8
J36	61	3.81	3.81	1.24	.36	.74	-.7	.75	-.6
J1	60	3.75	3.75	1.12	.36	1.17	.5	1.17	.5
J2	59	3.69	3.69	.99	.35	.95	.0	.96	.0
J8	59	3.69	3.69	.99	.35	.67	-.9	.65	-1.0
J22	58	3.63	3.63	.87	.35	.92	-.1	.93	.0
J34	56	3.50	3.38	.62	.35	.66	-.9	.65	-.9
J33	54	3.38	3.38	.39	.34	.82	-.3	.81	-.4
J11	48	3.00	3.00	-.28	.32	.81	-.4	.81	-.4
J9	41	2.56	2.57	-.94	.30	1.85	2.2	1.87	2.2

Model, Sample: RMSE .37 Adj (True) S.D. .73 Separation 1.96 Strata 2.95 Reliability .79
Model, Fixed (all same) chi-square: 202.3 d.f.: 35 significance (probability): .00

Tablo 3'te araştırmada puanlayıcıların ölçme modeline göre sergiledikleri performansları ayrıntılı olarak verilmiştir. Bulgulara göre, puanlayıcılar arasında en cömert puanlamayı gerçekleştirenlerin "J4" ve "J16" kodlu puanlayıcılar olduğu görülmektedir. Buna karşılık, en katı puanlamayı gerçekleştirenlerin ise "J9" ve "J11" kodlu puanlayıcılar olduğu söylenebilir. Puanlayıcıların yapmış oldukları puanlamalara ilişkin olarak hesaplanan standart hata değeri (RMSE) .37'dir. Bu bulgu, ölçümde hata payının kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir. Puanlayıcıların puanlama performanslarına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .79 olarak bulunmuştur. Bu değer, puanlamaların genel olarak güvenilir olduğunu ancak daha homojen bir puanlayıcı grubu ile güvenilirliğin artırılabilirliğini düşündürmektedir. Ayrıca puanlayıcıların ayırma indeksi 1.96 ve strata değeri 2.95 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, puanlayıcıların yaklaşık üç farklı seviyede (katı, orta, cömert) puanlama eğilimi sergilediklerini göstermektedir. Sabit etkiye ait "puanlayıcıların katılık/cömertlikleri açısından aralarında anlamlı bir fark yoktur" hipotezi ki-kare testi ile sınanmış ($\chi^2_{(35)}=202.3$, $p < .05$) ve yokluk hipotezi reddedilmiştir. Buna göre, puanlayıcıların katılık/cömertlik düzeyleri açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, puanlayıcıların büyük çoğunluğunun model ile uyumlu puanlama davranışı sergilediği, ancak bazı puanlayıcıların (özellikle J9 ve kısmen J31) tutarsızlıklarıyla modelin genel uyumunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte, puanlayıcıların genel eğilimi değerlendirildiğinde, programdaki kazanımları tutarlı bir şekilde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Değerlendirme ölçütlerine ilişkin ölçüm raporunun ilişkin bulgular

Araştırmanın son alt amacı olan "Değerlendirme ölçütlerine ilişkin ölçüm raporunun genel bulguları nelerdir?" sorusuna cevap aramaktadır. Değerlendirme ölçütlerine ilişkin ölçüt raporu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Puanlayıcıların puanlama performanslarına ilişkin ölçüt raporları

Ölçütler	T. Puan	Gözlem Ort.	Düzeltilme Ort.	Model		Uyum İçi		Uyum Dışı	
				Ölçüm	S.E.	MnSq	ZStd	MnSq	ZStd
M4	127	3.53	3.55	.96	.23	.91	-.3	.91	-.3
M5	136	3.78	3.80	.47	.24	1.01	.1	1.01	.1
M7	139	3.86	3.88	.30	.24	.96	.0	.97	.0
M6	141	3.92	3.94	.19	.24	1.06	.1	1.02	.1
M10	141	3.92	3.94	.19	.24	.71	-1.2	.73	-1.2
M3	142	3.94	3.96	.13	.24	1.01	.2	1.04	.2
M14	142	3.94	3.96	.13	.24	1.09	.4	1.08	.4
M11	143	3.97	3.99	.07	.24	1.11	.5	1.11	.5
M9	145	4.03	4.05	-.05	.25	1.12	.5	1.10	.5
M8	146	4.06	4.08	-.11	.25	1.17	.7	1.16	.7
M16	147	4.08	4.11	-.17	.25	.87	-.5	.87	-.5
M15	148	4.11	4.13	-.24	.25	1.33	1.0	1.23	1.0
M2	150	4.17	4.19	-.37	.26	1.03	-.3	.92	-.3
M12	150	4.17	4.19	-.37	.26	1.02	.1	1.01	.1
M13	152	4.22	4.25	-.50	.26	1.02	.0	.99	.0
M1	154	4.28	4.31	-.64	.27	.48	-2.6	.51	-2.6

Model, Sample: RMSE .25 Adj (True) S.D. .31 Separation 1.26 Strata 2.01 Reliability .61

Model, Fixed (all same) chi-square: 39.9 d.f.: 15 significance (probability): .00

Tablo 4'te değerlendirme ölçütlerine ilişkin ayrıntılı ölçüm raporu verilmiştir. Tablo 4'teki analizler incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe öğretim programına yönelik değerlendirme ölçütlerinden "M4" kodlu *Programın hedefleri epistemolojik, aksiyolojik ve ontolojik bütünlük ilkeleriyle örtüşmektedir* ve "M5" kodlu *Programın içeriği, değerlendirme ölçütleri ile bütüncül bir yapıda ilişkilendirilmiştir* ölçütleri öğretim elemanları tarafından görece daha zayıf boyutlar olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte,

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programının Akademisyen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

“M1” kodlu Programın hedefleri, Türk millî eğitim sisteminin temel amaçları ve değerleriyle uyumludur ile “M13” kodlu Program, öğrenme çıktıklarına dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımını esas alır ölçütlerinin ise programın en güçlü yönleri arasında öne çıktığı görülmektedir. Öğretim programının değerlendirme ölçütlerine ilişkin standart hata değeri (RMSE) .25 olarak hesaplanmıştır. Bu hata değeri, ölçümlerdeki hata payının düşük olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, düzeltilmiş standart sapma değeri .31 olup referans değer olan 1.0’ın oldukça altındadır. Bu bulgu, program ölçütlerinin görece homojen bir yapıda değerlendirildiğine işaret etmektedir. Program değerlendirme ölçütlerine ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .61 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, güvenilirliğin orta düzeyde olduğunu, ancak ölçütlerin ayırt edicilik kapasitesinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Tabloya göre ayırma indeksi 1.26 ve strata değeri 2.01 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, öğretim elemanlarının programı değerlendirirken ölçütleri yaklaşık iki düzeyde (güçlü ve görece zayıf) ayırt edebildiğini göstermektedir. Sabit etkiye ait “ölçütlerin güçlük düzeyleri açısından aralarında anlamlı fark yoktur” hipotezi ki-kare testi ile sınanmış ($\chi^2_{(15)}=39.9$, $p < .05$) ve yokluk hipotezi reddedilmiştir. Buna göre, öğretim elemanları tarafından kullanılan ölçütlerin güçlük düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, 5. sınıf Türkçe öğretim programının değerlendirilmesine yönelik ölçütlerin genel olarak modelle uyumlu olduğu ancak güvenilirliğin orta düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Programın hedefleri (özellikle M1) güçlü bir yön olarak öne çıkarken içerik ve felsefi bütünlükle ilgili bazı ölçütlerin (M4, M5) daha zayıf kaldığı söylenebilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, TYMM 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ilişkin değerlendirme ölçütleri çok yönlü olarak incelenmiştir. Bu kapsamda; değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerlik oranları ve indeksleri, çok yüzeyli Rasch modeli ile elde edilen logit değerleri ve veri kalibrasyon haritasındaki dağılımları, puanlayıcıların katılık-cömertlik düzeylerine ilişkin istatistiksel bulguları ile ölçüt raporunun genel sonuçları araştırma soruları olarak ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretim programına yönelik değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerliği boyutlar temelinde incelendiğinde; ölçme ve değerlendirme ile süreç boyutlarının en yüksek kapsam geçerlik indeksine ulaştığı, hedefler boyutunun güçlü düzeyde geçerlik sergilediği, içerik boyutunun ise kabul edilebilir düzeyde kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkçe öğretim programına ilişkin değerlendirme ölçütlerinin genel olarak kapsam geçerliği açısından yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçme ve değerlendirme ile süreç boyutlarının en yüksek kapsam geçerlik indeksine ulaşması, programın öğrenme çıktıklarının izlenmesi ve öğretim sürecinin yönetimi açısından güçlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, özellikle çağdaş program değerlendirme yaklaşımlarında vurgulanan “öğrenme süreçlerinin etkin takibi” gerekliliğiyle uyumludur (Tyler, 2013; Ornstein & Hunkins, 2018). Hedefler boyutunun güçlü düzeyde geçerlik göstermesi, programın amaçlarının açık ve öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle uyumlu biçimde tasarlandığını düşündürmektedir. Nitekim, eğitim programlarının başarısı büyük ölçüde hedeflerin ölçülebilir, ulaşılabilir ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun biçimde belirlenmesine bağlıdır (Demirel, 2017; Posner, 2004). Bu bulgu, Türkçe öğretim programının genel yönelim açısından tutarlı ve yönlendirici nitelikte olduğunu göstermektedir. Buna karşın içerik boyutunun yalnızca kabul edilebilir düzeyde kapsam geçerliğine sahip olması, programın içerik-amaç uyumu noktasında bazı sınırlılıkları olduğuna işaret etmektedir. İçeriğin kapsam geçerliğinin görece düşük çıkması, öğrenme hedefleriyle tam örtüşmeyen kazanımlar ya da öğrencilerin düzeyine uygun olmayan içerik yoğunluğundan kaynaklanabilir. Alan yazınında belirtildiği üzere, içerik boyutunun güçlü olmaması programın uygulama sürecinde öğretmenler açısından belirsizlik yaratabilir ve öğrenme çıktılarında istenilen etkililiğe ulaşılmasını güçleştirebilir (Print, 1993; Marsh, 2009). Dolayısıyla, Türkçe öğretim programı genel olarak kapsam geçerliği bakımından yeterli bir yapı ortaya koymakla birlikte, içerik boyutunun güçlendirilmesine yönelik revizyonların yapılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda, içerik seçimi ve düzenlenmesinde öğrenci merkezli ve disiplinler arası yaklaşımların dikkate alınması önerilmektedir (Drake & Reid, 2018).

Türkçe öğretim programına yönelik değerlendirme ölçütlerinin kolaylık-zorluk değerleri incelendiğinde; en kolay maddeler “Programın hedefleri, Türk millî eğitim sisteminin temel amaçları ve

değerleriyle uyumludur”, “Programın hedefleri, TYMM’nin “yetkin ve erdemli insan” profilini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır”, “Program, bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimini esas alan bütüncül eğitim anlayışıyla örtüşmektedir” ve “Program, öğrenme çıktılarına dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımını esas alır” olduğu, en zor madde olarak da “Programın hedefleri, epistemolojik, aksiyolojik ve ontolojik bütünlük ilkeleriyle örtüşmektedir” olduğu görülmektedir. Türkçe öğretim programına yönelik değerlendirme ölçütlerinde bazı maddelerin görece daha kolay, bazılarının ise daha zor bulunabildiğini göstermektedir. En kolay bulunan maddelerin, programın temel amaçlar, değerler ve bütüncül eğitim anlayışı ile uyumunu vurgulayan ifadeler olması dikkat çekicidir. Bu durum, programın makro düzeyde felsefi ve politik hedeflerle uyumunun öğretmenler ve uzmanlar tarafından kolayca kavranabildiğini düşündürmektedir. Literatürde de belirtildiği üzere bir programın eğitim sisteminin genel amaçlarıyla örtüşmesi, paydaşlar arasında kabul edilebilirliğini artırmakta ve uygulama sürecinde kolaylık sağlamaktadır (Ornstein & Hunkins, 2018; Demirel, 2017). Benzer şekilde, programın bütüncül eğitim anlayışına dayalı olması ve öğrenme çıktılarına bağlı ölçme-değerlendirme yaklaşımını esas alması da kolay değerlendirilen ölçütler arasında yer almıştır. Bu bulgu, çağdaş öğretim programlarında öne çıkan yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenen merkezli paradigmanın eğitimciler tarafından açık ve anlaşılır bulunduğunu göstermektedir (Drake & Reid, 2018; Marsh, 2009). Özellikle öğrenme çıktıları temelli değerlendirme anlayışı hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kalite güvencesi sistemlerinin merkezinde yer almakta ve öğretim programlarının etkinliğini artırmaktadır (Biggs & Tang, 2011). Buna karşın, en zor bulunan ölçütün “program hedeflerinin epistemolojik, aksiyolojik ve ontolojik bütünlük ilkeleriyle örtüşmesi” olması, öğretmenler ve değerlendiricilerin felsefi boyutta daha soyut ve kavramsal düzeydeki ölçütleri değerlendirmekte güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Literatürde de programların felsefi temelleriyle ilgili kriterlerin, uygulayıcılar tarafından çoğu zaman soyut ve teorik algılandığı, bu nedenle değerlendirme süreçlerinde daha zorlayıcı bulunduğu ifade edilmektedir (Schiro, 2013; Ornstein & Hunkins, 2018). Bu durum, program geliştirme çalışmalarında felsefi temellere ilişkin ilkelerin daha somut örnekler ve açıklamalarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Türkçe öğretim programına ilişkin değerlendirme ölçütlerinin kolaylık-zorluk değerleri, programın genel amaç ve çağdaş eğitim anlayışıyla uyumunun kolay algılandığını; buna karşın felsefi bütünlük gibi soyut ilkelerin ise daha zor değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretim programı değerlendirmelerinde felsefi temellerin daha anlaşılır ve uygulamaya dönük biçimde ele alınmasının önemine işaret etmektedir.

Türkçe öğretim programına yönelik değerlendirmede puanlayıcılar arasında en cömert puanlamayı gerçekleştirenlerin “J4” ve “J16” kodlu puanlayıcılar olduğu görülmektedir. Buna karşılık, en katı puanlamayı gerçekleştirenlerin ise “J9” ve “J11” kodlu puanlayıcılar olduğu görülmektedir. Türkçe öğretim programına yönelik değerlendirmede katılımcılar arasında farklı puanlama eğilimlerinin olduğunu göstermektedir. Bu durum, ölçme ve değerlendirme literatüründe sıkça vurgulanan puanlayıcı yanlılığı olgusuna işaret etmektedir (Engelhard, 2002; Myford & Wolfe, 2003). Puanlayıcı farklılıkları, değerlendirmenin güvenilirliğini ve kapsam geçerliğini doğrudan etkilemektedir. Özellikle öznel yargıların etkili olduğu program değerlendirme süreçlerinde, puanlayıcıların ölçütlere farklı yaklaşımı değerlendirme sonuçlarında çeşitlilik yaratabilir. Bu bulgu, program değerlendirmede çoklu puanlayıcı kullanımının önemini desteklemektedir (Stemler, 2004). Çoklu puanlayıcılar aracılığıyla elde edilen veriler, bireysel yanlılıkların etkisini azaltarak daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Bununla birlikte, katılımcılar arasındaki farklılıklar aynı zamanda programın farklı boyutlarının nasıl algılandığına dair zengin bir bakış açısı da sunmaktadır. Nitekim, bazı araştırmalar puanlayıcıların farklı yorumlarının, programın güçlü ve zayıf yönlerinin daha kapsamlı şekilde anlaşılmasına katkı sağladığını göstermektedir (Berk, 2018). Dolayısıyla, cömert ve katı puanlama eğilimleri sadece bir sınırlılık değil, aynı zamanda programın değerlendirilmesinde çok boyutlu bir bakış açısı sunan bir unsur olarak da değerlendirilebilir. Sonuç olarak, bu bulgu Türkçe öğretim programı değerlendirmelerinde puanlayıcıların rolünün kritik olduğunu, yanlılıkların azaltılması için puanlayıcıların değerlendirme ölçütleri konusunda eğitim almalarının ve çoklu puanlayıcı uygulamalarının yaygınlaştırılmasının önem taşıdığını göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programının Akademisyen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

5. sınıf Türkçe öğretim programının değerlendirilmesine yönelik ölçütlerin genel olarak modelle uyumlu olduğu ancak güvenilirliğin orta düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Programın hedefleri (özellikle M1) güçlü bir yön olarak öne çıkarken, içerik ve felsefi bütünlükle ilgili bazı ölçütlerin (M4, M5) daha zayıf kaldığı söylenebilir. Bu sonuç, programın temel yönelim açısından tutarlı olmakla birlikte, değerlendirme süreçlerinde ölçütler arası istikrarın daha da güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Literatürde, program değerlendirmede güvenilirliğin orta düzeyde kalmasının, puanlayıcılar arasındaki farklılıklar veya ölçütlerin yorumlanmasındaki belirsizliklerden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Stemler, 2004; Engelhard, 2002). Araştırma bulgularında, programın hedefleri (özellikle M1) güçlü bir yön olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, öğretim programlarının başarıya ulaşmasında hedeflerin belirgin, ulaşılabilir ve sistemin genel amaçlarıyla uyumlu olmasının kritik önemini vurgulayan çalışmalarla paraleldir (Tyler, 2013; Demirel, 2017). Hedeflerin açık ve anlaşılır biçimde yapılandırılması, öğretmenler tarafından programın daha kolay uygulanmasını sağlamakta ve öğrenci çıktılarının yönlendirilmesinde belirleyici olmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2018). Buna karşın içerik ve felsefi bütünlükle ilgili ölçütlerin (M4, M5) görece zayıf kalması, programın bazı boyutlarında iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle felsefi temellere dayalı bütünlük, program geliştirme çalışmalarında çoğu zaman soyut düzeyde kaldığından, uygulayıcılar açısından net olarak algılanmayabilmektedir (Schiro, 2013). İçerik boyutunda ise hedeflerle tam uyumlu olmayan kazanımların veya öğrencilerin gelişim düzeyiyle örtüşmeyen içerik yoğunluğunun etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Marsh (2009), içerik-amaç uyumunun eksik kaldığı programlarda uygulamada çeşitli güçlüklerin yaşandığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, 5. sınıf Türkçe öğretim programı genel olarak modelle uyumlu ve hedefler açısından güçlü bir yapı sergilese de içerik ve felsefi bütünlük boyutlarında yapılacak iyileştirmeler hem programın güvenilirliğini artıracak hem de uygulamadaki etkililiğini güçlendirecektir.

Araştırmanın sonuçları ele alındığında, içerik boyutunun kapsam geçerliği açısından görece zayıf kaldığını göstermektedir. Gelecek araştırmalar, içerik-amaç uyumunu daha ayrıntılı biçimde inceleyebilir ve içerik tasarımında öğrenci ihtiyaçlarına, yaş özelliklerine ve farklı sosyo-kültürel bağlamlara uygunluğuna yönelik araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu araştırma akademisyenlere yönelik bir araştırmayı hedeflemektedir. Araştırmalar yalnızca akademik tartışmalarla sınırlı kalmamalı; eğitim politikaları ve öğretim uygulamaları ile ilişkilendirilmelidir. Özellikle 2024'te güncellenen öğretim programlarının uygulamadaki yansımalarını inceleyen karşılaştırmalı araştırmalar, politika yapıcılar için de yol gösterici olabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Çanakkale Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 22.08.2025
Belge sayı numarası= 53/72

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Araştırmaya katılan tüm akademisyenlere teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Education and Science*, 34(154), 37-49.
- Akyol, H., ve Yıldız, M. (2018). Türkçe öğretiminde temel beceriler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 15–28.
- Altunkeser, F., ve Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135.
- Arcagök, S. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programı 6. sınıf kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 589-602.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Aslan, M., ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Avşar, G., ve Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 75-87.
- Balcı, A., Coşkun, E., ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- 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.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- Berk, R. A. (2018). *Evaluation of teaching: From theory to practice*. London: Routledge.
- Bıçak, N., ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Boyacı, Ş. D. B., ve Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Çağ, H. D. (2025). 2024 ortaokul Türkçe öğretim programındaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 249-265.
- 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.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çetin, A., ve Baş, G. (2021). Metinlerarası okuma yaklaşımının öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 789–809. <https://doi.org/10.16916/aded.909436>
- Çiçek, S. (2024). Türkçe dersi öğretim programları ile Türkçe ders kitaplarında ses olayları konusunun öğretimi ve işlevsel dilbilgisine göre etkinlik önerileri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 200-222.
- Demir, E., Cüm, B. I., Kul, N., ve Gündem, A. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Journal of Curriculum and Educational Studies*, 3(5), 122-152.
- Demir, T., ve Açık, F. (2020). Türkçe öğretiminde kültür aktarımının önemi. *Türkçe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 45–60.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğretim Programının Akademisyen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

- Direkçi, B., Akbulut, S., ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Drake, S. M., & Reid, J. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31-50.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., ve Kesman, M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>
- Efe, M. E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *RESS Journal*, 11(6), 213-224. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3606>
- Engelhard, G. (2002). Monitoring raters in performance assessments. *Applied Measurement in Education*, 15(2), 121-140.
- Epçazan, C., ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 1(4), 182-202.
- Erdamar, G., ve Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342.
- Eroğlu, A. (2025). 21. yüzyıl becerileri bağlamında 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 587-600.
- Erol, T. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442.
- Filiz, S. B., ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N., E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde değerler eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Güzel, A., ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)" na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- İmrol, M. H., Dinçer, A., Güldenoğlu, B. N. D., ve Babadoğan, M. C. (2021). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Education and Science*, 46(207), 403-438.
- İşeri, K., ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(13), 17-35.
- Kalaycı, N., ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Kaplan, K., ve Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programının (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785.
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını geliştirmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1913-1932.
- Kavcar, C. (2019). Dil-kültür ilişkisi ve Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14(27), 15-28.
- Kaya, M., ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kayhan, E. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- Kayhan, E., Altun, S., ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nin 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kırmızı, F. S., ve Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.

- Kocayığıt, A., ve 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.
- Koç, E. S. (2021). Türkçe dersi öğretim programları ile okuma becerileri öğretim programının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 169-193.
- Kurudayıoğlu, M., ve Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum* (4th ed.). London: Routledge.
- MEB. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden 09.08.2025 tarihinde indirilmiştir.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Education and Science*, 33(150), 64-73.
- Memiş, M., ve 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.
- Myford, C. M., & Wolfe, E. W. (2003). Detecting and measuring rater effects using many-facet Rasch measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, 4(4), 386-422.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (8th ed.). New York: Pearson.
- Peksöz, M. (2024). 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı (1-4. sınıflar) ile 2019 Türkçe dersi öğretim programının (1-8. sınıflar) karşılaştırmalı incelemesi. *Temel Eğitim*, 7(27), 18-33.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design* (2nd ed.). Sydney: Allen & Unwin.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(4), 1-19.
- Süğümlü, A. A., ve Bahşi, N., (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27-49.
- Şahin, D., ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 2095-2130.
- TÜİK (2013). Türkiye İstatistik Kurumu. <https://www.tuik.gov.tr/>.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Yıldırım, N. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının (Türkiye yüzyılı maarif modeli-2024) konuşma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 568-586.
- Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 24, 76-88.

Extended Abstract

Introduction

Turkish language education contributes not only to linguistic proficiency but also to success in other disciplines and lifelong learning. The Century of Türkiye Education Model (TYMM), introduced in 2024, adopts a holistic approach that combines cognitive, affective, social, physical, and moral dimensions. Emphasizing national values alongside skills such as critical thinking and problem-solving, TYMM positions the 5th grade as a key transition stage. Despite extensive research on Turkish curricula, no study has yet assessed the 2024 curriculum's validity and reliability from an academic perspective. This study addresses this gap by evaluating the adequacy of the TYMM 5th Grade Turkish Language Curriculum through a many-faceted analysis.

Method

Using a cross-sectional survey design, the study was conducted in the 2024–2025 academic year with 36 academics selected for their expertise, regional distribution, and professional experience. All held at least the title of lecturer with PhD over five years in Turkish education. Data were gathered through a 16-item *Curriculum Evaluation Form* covering objectives, content, process, and assessment. Validated through expert review and piloting, the form used a five-point Likert scale. Analyses employed the many-facet Rasch model to examine curriculum outcomes, evaluation criteria, and rater behavior simultaneously.

Findings

Results indicated that the assessment (KGI = .94) and process (KGI = .91) dimensions displayed the strongest validity, while the objectives dimension also indicated a robust level of alignment (KGI = .85). By contrast, the content dimension yielded a comparatively lower but still acceptable validity index (KGI = .75). Rasch analysis revealed that the scale differentiated participants effectively at medium proficiency levels but was less sensitive at the extremes. Item calibration indicated that some criteria such as alignment with epistemological and axiological principles were rated as more difficult to evaluate, while others such as coherence with national education goals were rated more easily. Rater analysis demonstrated variability: while some raters were lenient, others adopted stricter scoring, with significant differences in severity and leniency confirmed statistically. Reliability indices indicated moderate consistency, suggesting the importance of using multiple raters to minimize bias and enhance measurement quality.

Conclusion

Overall, the TYMM-based 5th Grade Turkish Language Curriculum can be considered valid and reliable, particularly in its objectives, process, and assessment dimensions. However, weaknesses in content alignment and philosophical coherence highlighted the need for targeted revisions. Strengthening the alignment between objectives and content, clarifying abstract philosophical principles with practical guidance, and diversifying rater perspectives are recommended to improve reliability and applicability. Future research should explore the implementation of the program in varied socio-cultural contexts, examine teacher adaptation processes, and conduct comparative studies of curriculum outcomes. Such investigations would not only contribute to the refinement of the Turkish language curriculum but also offer valuable insights for policymakers and educators seeking to enhance program effectiveness.