



Araştırma Makalesi/Research Article

<https://doi.org/10.52105/temelegitim.1850100>

2009, 2015, 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programlarının Program Tasarım İlkeleri Açısından İncelenmesi

Analysis of the 2009, 2015, 2019, and 2024 Primary School Turkish Language Curricula Based on Design Principles

Okan Baysal¹

Received/Geliş: 27 Aralık 2025 Accepted/Kabul: 6 Temmuz 2026 Published/Yayın: 12 Temmuz 2026

Abstract

This study examined primary school Turkish language curricula published between 2009 and 2024 with respect to curriculum design principles, aiming to identify changes and differences across the curricula. A document analysis was employed. The 2009, 2015, 2019, and 2024 Turkish language curricula were analysed within the framework of curriculum design principles—scope, sequence, continuity, articulation, balance, flexibility, and usability. The findings indicate that notable differences emerged with the adoption of constructivist and student-centred approaches in the curricula. The 2009 primary school Turkish language curriculum was comprehensive and detailed, and it generally adhered to curriculum design principles. In contrast, the 2015 curriculum was more simplified than the previous one, providing general information about the curriculum and then presenting only a list of learning outcomes. The 2019 curriculum was prepared in greater detail than the 2015 curriculum. In both the 2015 and 2019 curricula, the principles of articulation and usability were not met, whereas the principle of continuity was met to a relatively greater extent. The 2024 Turkish language curriculum is notable for its inclusion of dimensions such as differentiation, teacher reflections, and school-based planning. Overall, the curricula largely complied with curriculum design principles; however, except for the 2024 curriculum, the others were not user-friendly because stakeholder views, suggestions, and questions were not considered. Further research may examine different curricula within the context of curriculum design principles.

Keywords: Curriculum, curriculum analysis, Turkish language curricula, Turkish teaching.

Öz

2009 ve 2024 yılları arasında yayımlanan ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarının program tasarım ilkeleri açısından incelendiği bu çalışmada, programlardaki değişimlerin ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. 2009, 2015, 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programları, program tasarım ilkeleri (kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, denge, esneklik ve kullanılabilirlik) çerçevesinde incelenmiştir. Bulgulara göre, incelenen ilkokul Türkçe öğretim programlarında

Sorumlu Yazar: Okan Baysal

okanbbaysal@gmail.com¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Balıkesir, ORCID: 0000-0001-9951-2169

Atıf/Citation: Baysal, O. (2026). 2009, 2015, 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe öğretim programlarının program tasarım ilkeleri açısından incelenmesi. *Temel Eğitim*, 8(31). <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1850100>

yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesiyle belirgin farklılıklar saptanmıştır. 2009 ilköğretim Türkçe öğretim programı kapsamlı ve ayrıntılı hazırlanmıştır. Program tasarımı ilkelerine genellikle uyulmuştur. 2015 Türkçe öğretim programı ise önceki programa göre daha sade olup, programla ilgili genel bilgilere yer verilmiş, ardından kazanımlar sunulmuştur. 2019 ilköğretim Türkçe öğretim programı, 2015 ilköğretim programına göre daha ayrıntılı hazırlanmıştır. Belirtilen iki programda da kaynaşıklık ve kullanışlılık ilkelerine uyulmadığı, süreklilik ilkesine ise nispeten uyulduğu belirlenmiştir. 2024 Türkçe öğretim programı, farklılaştırma, öğretmen yansımaları ve okul temelli planlama boyutlarının programa dahil edilmesiyle dikkat çekmektedir. İncelenen öğretim programlarında genel olarak program tasarımı ilkelerine uyulduğu, ancak 2024 Türkçe öğretim programı hariç diğer programlarda programla ilgili görüş, öneri ve soruların dikkate alınmadığı, kullanışlılık ilkesi açısından ihmal edildiği görülmüştür. Program tasarımı ilkeleri bağlamında farklı öğretim programları incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, program analizi, Türkçe öğretim programları, Türkçe öğretimi.

Giriş

Türkçe alan becerilerinde yer alan okuma becerileri (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a) ile ilgili uluslararası raporlar ve sınavlar incelendiğinde, mevcut durumun istenen düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. PISA 2022 sonuçları bağlamında Türkiye, “81 ülke arasında okuma becerileri alanında 36. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almakta”dır (MEB, 2024b, s.91). Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma ve yazma ile ilgili dil becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2024c). Uluslararası değerlendirme bulguları, Türkçe dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin geliştirilmesinde güçlüklerle karşılaşıldığına işaret etmektedir.

Değişen eğitim paradigmaları ve güncel gereksinimler doğrultusunda ilköğretim Türkçe öğretim programı 2004 yılından bu yana beş kez güncellenmiş olmasına rağmen, uluslararası veriler karşılaşılan sorunların yalnızca program değişiklikleri ya da güncellemeleriyle aşılamadığını göstermektedir. Öğretim programlarının hazırlanması aşamasında, program değişikliklerinde ya da güncellemelerinde önceki programlardan, programla ilgili araştırmalardan ve programın paydaşları olan öğretmenler, akademisyenler ve okul yöneticilerinin görüşlerinden yararlanılması önemlidir. MEB tarafından yayımlanan resmi program ve ilgili raporlar incelendiğinde, 2019 ve 2024 yılları haricinde geçmiş Türkçe öğretim programlarının hazırlık süreçlerinde paydaş görüşlerine başvurulduğuna dair somut bir veriye ulaşılamamıştır. Bununla birlikte, 2024 yılında yürürlüğe giren modelin tanıtımına ilişkin olarak hazırlanan tymm.meb.gov.tr adresinde, program okuryazarlığı sekmesinde öğretmenler için hazırlanan tanıtıcı kılavuzların yanında okul yöneticileri ve veli-öğrenci bilgilendirici kılavuzlarının da yer alması, programın uygulanması sürecinde paydaşlara da önem verildiğini göstermektedir (Baysal, 2024). Öğretim programlarında paydaş görüşlerinin ve önerilerinin yeterince önemsenmemesi, programdaki aksaklıkların ve hataların sürmesine neden olacaktır.

Türkçe öğretim programlarının son yirmi yıllık tarihi seyri, 2005 yılında ayrıntılı bir şekilde hazırlanan ve yapılandırmacı anlayışın benimsendiği Türkçe öğretim programıyla başlamaktadır. Ardından 2009 yılında Türkçe öğretim programı güncellenmiş, 2015, 2019 ve 2024 yıllarında ise Türkçe öğretim programı

geliştirilmiştir. 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarının, 2005 ve 2009 Türkçe dersi öğretim programı gibi ayrıntılı hazırlanmadığı ifade edilebilir (Bulut, 2019). Bununla birlikte, 2005 Türkçe dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği belirtilirken (MEB, 2005), 2015 yılından itibaren uygulamaya konan Türkçe öğretim programlarında net bir yaklaşımdan söz edilmemektedir.

Alanyazında, Türkçe öğretim programlarına ilişkin çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda, programların kapsamının (Kalaycı ve Yıldırım, 2020), boyutlarının karşılaştırıldığı (Atık & Aykaç, 2017; Direkci & Yavuz, 2018), Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların ele alındığı (Alyılmaz, 2010), öğretmen ve/veya öğrenci görüşlerinin incelendiği (Avcı, 2018; Bıçak & Alver, 2018; Baysal, 2015; Çakmak, 2010; Durukan, 2013), ilk okuma ve yazma eğitimine yönelik sorunların değerlendirildiği (Arslan & Ilgın, 2010; Erdoğan, 2012; Güneş, 2017; Şahin, 2012) görülmüştür. Bununla birlikte, mevcut alanyazında son 20 yılda yayımlanan Türkçe dersi öğretim programlarının program tasarım ilkeleri açısından bütüncül ve karşılaştırmalı biçimde incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa, öğretim programlarına ilişkin analiz ya da değerlendirmeler, programların değerini belirlemede, benimsedikleri değerler dizisini (paradigmayı) ortaya çıkarmada, güçlü ve zayıf yönlerine ışık tutmada ve paydaşların karar vermesini kolaylaştırmada katkı sağlamaktadır (Ariav, 1986). Farklı derslere ilişkin program tasarım ilkeleri çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde (Canlier & Bümen, 2018; Geçitli & Bümen, 2020; Yazıcılar & Bümen, 2017; Yücel vd., 2017), programların bir bütün olarak analiz edilerek kendi içlerindeki tutarlılıkların saptandığı, programlar arasındaki sınırlılıkların ve güçlü yönlerin karşılaştırılarak ortaya çıkarıldığı belirlenmiştir. İlkokul sınıflarında Türkçe öğretiminde kullanılan son beş öğretim programını incelemek, paradigmalardaki değişimi ve programlardaki değişiklikleri ortaya koymak açısından araştırma değerlidir.

2005 Türkçe öğretim programı, 2009 yılında güncellenmiş; 2017 Türkçe öğretim programı ise 2019 yılında güncellenmiştir. Programların güncellemelerden sonraki halleri araştırmanın kapsamına alınmıştır. Bu nedenle, araştırmada son 15 yılda ilkokulda uygulanan Türkçe dersi öğretim programlarının (2009, 2015, 2019 ve 2024) program tasarım ilkeleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, “2009, 2015, 2019 ve 2024 yıllarında uygulamaya konan Türkçe dersi öğretim programları kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık ve esneklik açısından nasıldır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Bu araştırma, Türkçe dersi öğretim programlarının birbirleriyle ve kendi içlerinde ilk defa bu kadar ayrıntılı olarak incelenmesi ve program analiz ilkeleri bağlamında son 15 yıllık tarihi seyrin izlendiği bir kaynak olması açısından önemlidir. Bu bağlamda, Türkçe öğretim programlarındaki eksikliklerin saptanması ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çözümler sunması açısından değerli olabilir. Elde edilen bulgular, ileride hazırlanacak veya güncellenecek Türkçe öğretim programlarına ışık tutabilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

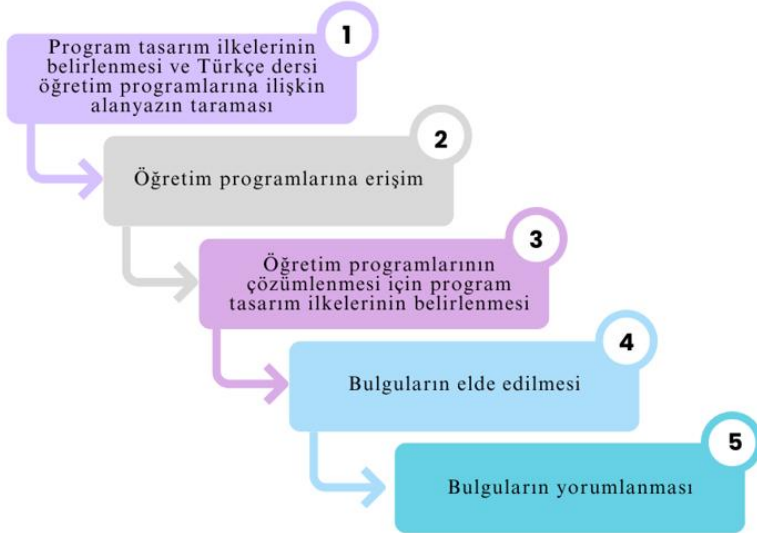
Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı veya görsel olarak basılmış kaynaklarda

araştırılacak konu hakkındaki bilgilerin analiz edilmesidir (Ary, vd., 2010). Doküman incelemesinde yapılacak ilk iş, uygun dokümanların bulunmasıdır. Ardından ulaşılan dokümanların orijinal olup olmadığı kontrol edilmelidir. Kontrol edilen belgeler sistematik bir biçimde kategorilere ayrılmalıdır. Son olarak, veriler analiz edilip yorumlanmalıdır (Merriam & Tisdell, 2016). Çalışmada 2009 ve 2015 öğretim programlarına MEB Tebliğler Dergisinden, 2019 ve 2024 öğretim programlarına ise MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi internet sitesi (<https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>) üzerinden erişim sağlanmıştır.

2009 Türkçe öğretim programı, ilköğretim birinci kademe ilk beş sınıftan ibarettir. 2012 yılında ise 4+4+4 eğitim yasasıyla ilköğretim bölümü dört yıla indirilmiştir (MEB, 2012a). Bu nedenle, araştırmanın kapsamı ilköğretim birinci kademe ya da başka bir deyişle ilköğretim Türkçe öğretim programlarıdır. Bu kapsamda, 2009 Türkçe öğretim programında ilk beş sınıf; 2015, 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarında ilk dört sınıf kapsama alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, (1) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada, işlem basamakları Şekil 1'de sunulduğu gibi gerçekleştirilmiştir:



Şekil 1'de sunulduğu gibi, Türkçe dersi öğretim programlarının analiz edilmesi için alanyazın taraması yapılarak program tasarım ilkelerine ilişkin çeşitli kaynaklara ulaşılmış ve analize temel oluşturacak program tasarım ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkeler, kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, kullanılabilirlik, esneklik ve denge (Henson, 2015; Ornstein & Hunkins, 2018; Saylor vd., 1981; Tyler, 1969; Wiggins & McTighe, 2005) olarak belirlenmiştir. Ayrıca program tasarım ilkelerinin belirlenmesinde, daha önce program analizine ilişkin yayımlanan çalışmalardan da yararlanılmıştır (Canlıer & Bümen, 2018; Geçitli & Bümen, 2020; Yazıcılar &

Bümen, 2017; Yücel vd., 2017). Bu bilgiler ışığında program analiz ilkeleri, kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, denge, esneklik ve kullanılabilirlik olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmada incelemelere temel oluşturan program tasarım ilkeleri Tablo 1’de açıklanmıştır:

Tablo 1. Araştırmada Ele Alınan Program Tasarım İlkeleri

Kavram	Tanım
Kapsam (Scope)	Eğitim programının herhangi bir düzeyde veya herhangi bir zamanda kapsamını ifade eder. Örneğin, sekizinci sınıf fen bilimleri dersinin genişliği, sekizinci sınıf boyunca kapsanan çeşitli fen bilimleri konularını ifade eder (Henson, 2015). Aynı zamanda öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanları dikkate alınmalı ve seçilecek konuların ince ayrıntısına kadar belirlenmesi sağlanmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2018).
Aşamalılık (Sequence)	Konuların zamana göre genişletilerek sunulmasıyla ilgilidir. Örneğin, biyolojide öğrenciler önce hücreyi, sonra dokuyu, organları ve sistemleri inceleyebilir (Henson, 2015). Başka bir deyişle, programın sunulduğu sıra ve aşamalı olarak nasıl düzenlendiği ile ilgilidir (Hewitt, 2006). Aşamalılık, süreklilikle yakından ilişkilidir; ancak ondan daha fazlasını ifade eder. Birbirini izleyen her yaşantının bir öncekinin üzerine daha geniş ve derinlemesine inşa edilmesi anlamına gelmektedir. İlgili konuyla ilgili her öğrenme yaşantısında düzeyin artırılması amaçlanır (Tyler, 1969). İçerik, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden ve zamandan uzağa doğru sıralanmalıdır (Sönmez, 2020, s.137).
Süreklilik (Continuity)	Eğitim programında zaman içindeki pürüzsüzlüğün veya aksaklığın olmamasını ifade eder. İyi bir aşamalılığa sahip, ancak kesintileri olan bir program süreklilikten yoksundur (Henson, 2015). Becerilerin uygulanması ve geliştirilmesi için tekrarlanmasına olanak tanınması gerektiğinden, program öğelerinin dikey olarak tekrar edilmesini ifade eder (Tyler, 1969). Süreklilik, aşamalılıkla yakından ilişkilidir. Bununla birlikte, süreklilik bireyin içinde, bir dizi öğrenme deneyimi yoluyla zaman içinde veya dikey olarak ilerlerken gerçekleşir (Saylor vd., 1981).
Kaynaşıklık (Articulation)	Farklı konu alanları arasında ortak içerik düzenlenip öğrencinin bunların arasında bağ kurmasının sağlanmasıdır (Tyler, 1969). Eğitim programının dikey ve yatay her iki boyuttaki düzgün akışını ifade eder (Henson, 2015). Bireyin bir sınıf düzeyinde öğrendiğini başka bir sınıf düzeyinde ilişkilendirdiğinde dikey kaynaşıklıktan söz edilirken, aynı sınıf düzeyinde farklı derslerle ilişkilendirildiğinde yatay kaynaşıklıktan söz edilir (Saylor vd., 1981). Örneğin, sekizinci sınıf sosyal bilgiler ve İngilizce dersi ile ilişkili bir tema işlendiğinde yatay kaynaşıklık (Ornstein & Hunkins, 2018), aynı dersin ilerideki sınıflardaki konu ile bağlantı kurulması dikey kaynaşıklıktır. Öğrenenler öğrenmelerinde kaynaşıklık sağlayabildikçe, eğitimsel deneyimlerin kalitesi artar çünkü öğrendiklerini çeşitli eğitim deneyimleriyle bütünleştirirler (Saylor vd., 1981). Kaynaşıklık, programın kapsam, aşamalılık, süreklilik ve denge özellikleri arasındaki uyumunu da ifade eder (Hewitt, 2006).
Denge (Balance)	Bir program tasarlanırken, eğitimciler tasarımın her yönüne uygun ağırlık vermeye çalışır. Dengeli bir programda öğrenciler kişisel, sosyal ve entelektüel hedeflerini ilerletecek şekilde bilgi edinebilir ve kullanabilir (Ornstein & Hunkins, 2018). Programın öğrenenle ilişkisi de denge ilkesiyle ilgilidir. Öğrenenin gelişim düzeyine göre programın karmaşıklığı ayarlanmalıdır. İlkokula giden bir öğrencinin lisedeki fizik dersini anlaması mümkün değildir (Hewitt, 2006).

Esneklik (Flexibility)	Tüm öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmak için kullanılabilen bir nitelikler. Özellikle yeni yüzyılda, düşünme, insanlar arasındaki farklılıkları kabul etme, başkalarının fikirlerini kabul etme ve öğrenme sürecinin bir parçası olarak hataları kabul etme yüksek düzeyde esneklik gerektirir. Rol model olarak öğretmenler, esnek olmalı ve programlar da bu esnek davranışları besleyecek şekilde tasarlanmalıdır (Henson, 2015).
Kullanışlılık (User-friendliness)	Öğretim programının uygulanabilir, düşük maliyetli, ulaşılabilir olması; fiziksel ve teknolojik olanaklarla ilgilidir (Ornstein & Hunkins, 2018).

Türkçe dersi öğretim programlarının analizinde, Geçitli & Bümen'in (2020) alanyazındaki çalışmalardan yararlanarak geliştirdikleri Öğretim Programı Tasarım İlkeleri Kılavuz Soruları kullanılmıştır. Bulguların elde edilmesinde, her soruda tüm öğretim programlarına sırayla karşılaştırmalı olarak yanıt aranmıştır. Excel dosyasında tüm maddeler ve öğretim programları için matris oluşturulmuş, elde edilen kanıtlar orada toplanmış, ardından raporlama işlemlerine geçilmiştir.

Etik Konular, Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Doküman incelemesinde geçerlik ve güvenilirlik, dokümanların orijinal olması, zaman içinde belgelerin hasar görmemesi ve araştırmacının yorumundan etkilenmemesi ile sağlanır (Cohen vd., 2007). Araştırma kapsamında incelenen öğretim programlarına doğrudan Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) resmi web sitesi üzerinden erişilmiş, böylece veri kaynağının orijinalliği ve güvenilirliği güvence altına alınmıştır. Ayrıca araştırmacı yanlılığının olabildiğince ortadan kaldırılması amacıyla, bulgular bölümü mümkün olduğu kadar kanıtla sunulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, 14 yıllık deneyimi olan bir Sınıf Öğretmeni olup yüksek lisansını ve doktoraasını eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanında tamamlamıştır. 2009 ve 2015 ilköğretim Türkçe öğretim programlarını uygulamıştır. 2024 öğretim programları içinse eğitici eğitimlerine katılmış, pek çok öğretmene ve okul yöneticisine programın tanıtımını gerçekleştirmiştir. Programları deneyimlemesi, onu yanlı bakmaya itebileceği için bulgular bölümünde dokümanları kanıt olarak sunarak analiz etmiştir. Bu deneyim, araştırmacının bulguları ortaya çıkarma ve yorumlama açısından araştırmayı güçlendirmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, 2009, 2015, 2019 ve 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları, program tasarım ilkelerinden kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaklılık, denge, esneklik ve kullanışlılık açısından karşılaştırılarak ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Kapsam

Öğretim programının biçimsel özellikleri ve haftalık ders saatleri

İncelenen öğretim programlarında, kapsam açısından ciddi değişiklikler meydana gelmiştir. Yürürlüğe giren ve uygulanan son dört Türkçe öğretim programına bakıldığında, kapsam açısından oldukça farklı oldukları belirlenmiştir. İncelenen programların adları ve sayfa sayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İncelenen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Adları ve Sayfa Sayıları

Yayın tarihi	Öğretim Programının Adı	Sayfa Sayısı
2009	İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)	410
2015	Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı	44
2019	Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)	63
2024	İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3ve 4.Sınıflar)	228

Tablo 2 incelendiğinde, 2009 ilköğretim Türkçe öğretim programının ayrıntılı bir şekilde hazırlandığı ve dolayısıyla sayfa sayısının diğer programlara kıyasla fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı anlayışa geçilmesiyle yeni programın tanıtılması olabilir. 2015 Türkçe öğretim programı, sayfa sayısı açısından en kısa program olup, ardından uygulanan 2019 Türkçe öğretim programları daha kapsamlı hazırlanmıştır. 2024 Türkçe programı ise ondan önce uygulanan son iki programla karşılaştırıldığında hem daha ayrıntılı hazırlandığı hem de yalnızca ilkokul sınıf düzeylerini kapsadığı belirtilebilir. Ayrıca incelenen Türkçe dersi ilkokul programlarına ilişkin haftalık ders saatleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İncelenen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Haftalık Ders Saatleri

Yayın tarihi	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
2009	11	11	11	6	6
2015	10	10	8	8	-
2019	10	10	8	8	-
2024	10	10	8	8	-

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretim programlarının değişimiyle birlikte Türkçe ders saatlerinin de değiştiği, 4+4+4 eğitim sisteminin uygulamaya girmesiyle 2012 yılında öğretim programında değişime gidilmeden haftalık ders saatinin farklılaştığı saptanmıştır (MEB, 2012b). Ayrıca haftalık ders saatlerine yalnızca 2015 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programında yer verilmiştir. Diğer programlarda Türkçe haftalık ders saatlerine Tebliğler Dergisi'nden ulaşılmıştır (TTK, 2005; TTK, 2009; TTK, 2012; TTK, 2018; TTK, 2024).

Öğretim programlarının benimsediği temel görüş/yaklaşım ve program tasarım yaklaşımı

2009 Türkçe öğretim programında Programın Temel Yaklaşımı başlığında, “yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır.” biçiminde temel yaklaşımdan söz edilmiştir (MEB, 2009, s.10). 2015 Türkçe öğretim programında net bir yaklaşımdan söz edilmemekle birlikte, “Türkçe öğretim programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.” ifadeleri ile yetiştirilmek istenen bireylerin özellikleri açıklanmıştır (MEB, 2015, s.4). 2019 Türkçe öğretim programında, Öğretim Programlarının Perspektifi başlığı altında değerlerimiz ve yetkinliklerimiz ele alınmıştır. Değerlerimizin, öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olduğundan söz edilerek şu

açıklamalar yapılmıştır (MEB, 2019, s.3):

Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme-öğretme sürecinde hem kendi başarılarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.

2024 Türkçe öğretim programında, “...Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınmış ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemek amaçlanmıştır.” (MEB, 2024c, s.4) ifadesiyle dersin temel yaklaşımı belirtilmiştir.

Programı oluşturan öğeler

2009, 2015, 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programları yapısal öğeleri bağlamında incelendiğinde, programların tasarımı yıllar içinde belirgin farklılıklar meydana geldiği tespit edilmiştir. 2009 Türkçe öğretim programının yapısal olarak Kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar şeklinde üç temel sütundan oluştuğu görülmektedir (örn. MEB, 2009, s. 24). Bu programda yer alan etkinlik örnekleri ve açıklamalar bölümlerinde dersin nasıl işleneceğine dair bilgilere yer verilirken uyarı simgeleriyle ara disiplinlerle ve farklı disiplinlerle (örneğin; Hayat Bilgisi, Matematik vb.) kurulacak ilişkiler açıkça belirtilmiştir (örn. MEB, 2009, s. 19, 24). Buna karşın, 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında yapısal bir sadeleşmeye gidildiği, programların etkinlik örneklerinden arındırılarak ağırlıklı olarak kazanımlar ve açıklamaları başlıklarından ibaret olduğu tespit edilmiştir (örn. MEB, 2015, s. 16; MEB, 2019, s. 19-20). 2024 Türkçe öğretim programı incelendiğinde, program yapısının önceki yıllara kıyasla çok daha kapsamlı bir çerçeveye dönüştüğü saptanmıştır. Her bir tema; ders saati, alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenler (sosyal duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri), disiplinler arası ilişkiler, beceriler arası ilişkiler, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme), öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırma (zenginleştirme ve destekleme) ve öğretmen yansımaları gibi geniş kapsamlı bölümlerden oluşmaktadır (MEB, 2024c, s. 21-22).

Genel amaçlar ve kazanımlar

2009 Türkçe öğretim programında, Programın Yapısı (MEB, 2009, s. 12), 2015 Türkçe öğretim programında, Programın Genel Amacı (MEB, 2015, s. 5), 2019 Türkçe öğretim programında, Öğretim Programlarının Amaçları (MEB, 2019, s. 3) ve 2024 Türkçe öğretim programında, İlkokul Türkçe Dersi Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları (MEB, 2024c, s.4) başlıklarında genel amaçlara yer verilmiştir. 2005 yılından itibaren hedef kazanım olarak belirtilmiş ve son öğretim programına kadar bu kavram kullanılmış, 2024 programında da hedefler yerine öğrenme çıktıları ifadesi yer almıştır. 2009, 2015, 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının vizyon ve genel amaçları incelendiğinde, hedeflerin ağırlıklı olarak bilişsel alanda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Programlarda genel amaçlar listesinde yer alan “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, zihinde yapılandırma ile eleştirel ve yaratıcı

düşünme becerilerini geliştirme” gibi ifadeler bu bilişsel ağırlığı kanıtlamaktadır (MEB, 2009, s. 12; MEB, 2015, s. 5; MEB, 2019, s. 8; MEB, 2024c, s. 4-5). Bununla birlikte, ilgili programların temel amaçları arasında öğrencilere “okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığı kazandırmak” ve “Türkçeyi sevmelerini sağlamak” gibi ifadelere de açıkça yer verilerek duyuşsal hedeflerin de gözetildiği saptanmıştır (MEB, 2009, s. 12; MEB, 2015, s. 5; MEB, 2019, s. 8; MEB, 2024c, s. 4). Bununla birlikte programların genel amaçları düzeyinde devinişsel hedefler belirgin bir ağırlık taşımamaktadır; ancak ilk okuma yazma ve değerlendirme süreçlerinde kalem tutma, boyama, çizgi çalışmaları, parmak-el-kol kaslarını geliştirme ve psikomotor becerilerin izlenmesi gibi devinişsel boyuta ilişkin uygulamalara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2009, s. 34; MEB, 2019, s. 9-13; MEB, 2024c, s. 6-9). Programlara ilişkin hedef sayıları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İncelenen İlkokul Türkçe Öğretim Programlarının Hedef Sayılarının Karşılaştırılması

Program	Hedef Sayıları				
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
2009	132	172	210	250	252
2015	51	43	47	49	-
2019	47	46	54	78	-
2024	99	108	111	114	-

Tablo 4 incelendiğinde, 2009 Türkçe öğretim programının hedef sayılarının 2015, 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. 2009 Türkçe öğretim programından sonra düşüşe geçen hedef sayısı, son iki programda aşamalı olarak artmıştır. Türkçe öğretim programlarının tarihi seyri incelendiğinde, hedef sayıları değişse de sınıf düzeylerine göre ders saatleri 2012 yılından beri aynı kalmıştır (bkz. Tablo 3).

Öğretim programlarında içerik ve eğitim durumları

2009 Türkçe dersi öğretim programında Zorunlu ve Seçmeli Temalar başlığı altında, her temada öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere dört metin işlenmesi gerektiği belirtilmiş ve bu metinlerden üçünün ders kitabında, birisinin de dinleme metni olarak öğretmenin kılavuz kitabında yer alması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2009, s. 142). Sadece birinci sınıfta, her temada dört metin olmak üzere toplam 16 dinleme metni olacağı ifade edilmiştir. Örnekler üzerinden metinlerin nasıl işlenebileceği etkinlikler halinde sunulmuştur (MEB, 2009). 2015, 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarında ise, metinlerin niteliklerinin nasıl olması gerektiği açıklanarak ders kitaplarında yer alacak okuma ve dinleme metinlerinin türleri ve dağılımı hakkında bir tabloya yer verilmiştir (MEB, 2015, s. 9; MEB, 2019, s. 17; MEB, 2024c, s. 16). 2024 Türkçe öğretim programında hangi temada hangi metin türünün (hikaye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir) kullanılacağı kitap yazar(lar)ına bırakılırken (MEB, 2024c, s. 17), 2015 ve 2019 programlarında metin örneklerine yer verilmemiştir.

Programdaki öğrenme alanları ve temalar

İncelenen tüm öğretim programları temalardan oluşmaktadır. 2009 Türkçe öğretim programları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan

oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır (MEB, 2009). 2015 Türkçe öğretim programı, sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarından oluşmaktadır (MEB, 2015). 2019 Türkçe öğretim programında, öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak değişmiştir (MEB, 2019). 2024 Türkçe öğretim programı, sekiz temadan oluşmaktadır ve tema başlıkları sınıf düzeyine göre adlandırılmıştır (MEB, 2024c, s. 14). Beş program incelendiğinde, 2015 Türkçe öğretim programında, öğrenme alanlarının azaldığı ve son üç programda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verilmediği belirlenmiştir.

İlk okuma ve yazma süreci

2005 yılına kadar cümle temelli ilk okuma-yazma yaklaşımı benimsenirken, 2005 Türkçe öğretim programı itibarıyla ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir. 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında da ilk okuma eğitiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılmıştır. Ses temelli cümle yönteminin öğrencinin dikkat gelişimine uygun olduğu, cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve ses temelli cümle yönteminin Türkçenin ses yapısına uygun olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2009, s. 233). Yöntem aynı olmakla birlikte, 2019 Türkçe öğretim programlarında Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi ifadesi yer almıştır.

Bitişik eğik yazı 2009 Türkçe öğretim programında kullanılmış, Atatürk'ün okuma-yazma seferberliğinde de bitişik eğik yazı kullandığı belirtilerek hızlı yazmayı destekleyeceği ve sözcükleri tanımayı kolaylaştıracağı ifade edilmiştir (MEB, 2009, s.235-236). 2015 Türkçe öğretim programında, kullanılacak yazı türü ilgili İlk Okuma Yazma Süreci başlığı altında bitişik eğik yazı kullanılacağı belirtilmiştir (MEB, 2015, s.10). Bunun aksine 2019 Türkçe öğretim programında yazı öğretiminin “turnaksız dik temel harflerle” (MEB, 2019, s. 10) gerçekleştirileceği belirtilerek 15 yıl sonra tekrar dik temel harflere geçilmiştir. Dik temel harflere geçme nedeni olarak öğretmenlerin %80'inin öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmada zorlandığı ve 2017 program taslağına el yazısı konusunda gelen 8000'e yakın görüşün 6000'inin yazı biçimini değiştirmeye yönelik olduğu belirtilmiştir (MEB, 2017).

İlk okuma yazma sürecinde harf gruplarının sırası

İlk okuma yazma sürecinde, 2005 Türkçe öğretim programı ile harfler gruplandırılmış, harf gruplarının belirli bir sıraya göre öğretilmesi planlanmıştır. İncelenen programlarda harflerin bu şekilde gruplanmasının nedeni açıklanmamakla birlikte, harflerin öğretim sırası bazı programlarda farklılık göstermiştir. 2009 Türkçe öğretim programlarında ses grupları aynı sıralamada ve bitişik eğik yazı ile örneklenirken, 2015 Türkçe öğretim programında bitişik eğik yazı ile gösterim devam etmiş, ancak harflerin sırası değişmiştir. 2019 Türkçe öğretim programında, önceki programlara göre sıralama değişirken, belirtildiği gibi programda dik temel harflerle gösterim yapılmıştır (MEB, 2019, s. 12). Bunun yanı sıra, ilk okuma yazma süreci, harflerin yazma aşamaları ve sesi tanıma/hissetme ile ilgili etkinlik ve örnekler 2009 Türkçe öğretim programında ayrıntılı bir şekilde sunulurken, 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında böyle bir açıklamaya yer verilmemiştir.

2024 Türkçe öğretim programında, ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi

kullanılmaya devam etmiştir, seslerin öğretim sırasında değişikliğe gidilmiştir. Yazım konusunda da bazı seslerin (örn. a, g ve ğ) ve 5 rakamının yazımı değiştirilmiştir (MEB, 2024c, s.10). 2024 Türkçe öğretim programında, ilk okuma yazma sürecine ilişkin esaslar ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları

2009 Türkçe öğretim programında, öğretmenlerin çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme ve dil gelişim düzeylerini belirlemesi gerektiği ve bu konularda öğrencileri bilgilendirmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2009, s.380). 2015 Türkçe öğretim programında, her sınıfa ve öğrenme alanına başlarken hazırbulunuşluk düzeyinin değerlendirilmesi gerektiği, aksi takdirde eksik ya da hatalı öğrenmelerin ileriki öğrenmeleri de etkileyebileceği belirtilmiş birinci sınıfta okumanın öğrenilmesine, öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanılırken süreçte anlık dönütlerin faydalı olacağı ve “süreç içinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğrenciye bu becerilerin bilgisini sormak yerine, becerilerin ne ölçüde edinildiğini sınımayı sağlayacak uygulamalar ve öğrenme deneyimleri oluşturulmalıdır.” (s.14) ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2015). Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili “ilkokulun ilk üç sınıfında notla değerlendirme yapılmaması” (s.13) ve “ilk dört sınıfta yer alan kazanımların niteliği ve beceriler dikkate alınarak çoktan seçmeli testler kullanılmamalıdır.” (s.14) ifadeleri süreç temelli değerlendirmenin benimsendiğini göstermektedir (MEB, 2015). 2019 Türkçe öğretim programında, “ölçme ve değerlendirme sürecinin herkese uygun, herkes için geçerli ve standart olması insanın doğasına ters” olacağı belirtilmiş ve bununla ilgili değerlendirme ilkeleri verilmiştir (MEB, 2019, s.6). Ayrıca 2019 Türkçe öğretim programında, “1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılması” ve “4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2019, s.9). 2024 Türkçe öğretim programında uygulamaya ilişkin esaslarda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin şu açıklamalarda bulunulmuştur:

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak ele alınmalıdır. Dört temel dil becerisinin gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde süreç ve sonuç değerlendirmeye dönük araçlarla değerlendirme uygulamaları yapılmalı ve öğrencilerin eksik/yanlış öğrenmeleri belirlenerek dönüt verilmelidir (MEB, 2024c, s.14).

Öğretim Süreci

2009 Türkçe programında, Programın Yapısı başlığında öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalar aşamalarında neler yapılacağı genel olarak ifade edilmiştir (MEB, 2009). Ayrıca Program Kılavuzu bölümünde, sürecin nasıl yürütülmesiyle ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Bölüm sonunda, her sınıf düzeyine göre metin işleme örnekleri bulunmakta ve ardından farklı bir başlık olan ilk okuma yazma öğretim sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir (MEB, 2009). 2015 Türkçe programında sürecin nasıl yönetileceğine ilişkin açıklamalara yer verilmemiştir. 2019 Türkçe programında Öğrenme Öğretme

Yaklaşımı başlığında öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, özel eğitim öğrencilerine ve materyal kullanımına ilişkin sürecin nasıl yürütülmesiyle ilgili genel açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2019, s.8-9). 2024 Türkçe programında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması başlığında öğretim sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı ve Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar alt başlıklarında öğretim sürecinin nasıl yürütüleceği ilk okuma özelinde ve diğer sınıfları da kapsayacak şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2024c).

2. Aşamalılık

2009 Türkçe dersi öğretim programlarında temel yaklaşım belirtilirken, sarmal ve tematik yaklaşımlardan yararlanıldığından bahsedilmiştir (MEB, 2009, s.10). Seslerin kazandırılmasında ve sessiz okumaya ayrılan zamanda kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru gidildiği görülmektedir. Örneğin, okuma öğrenme alanında, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” (s.159) ve yazma öğrenme alanında, “Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.” (s.166) kazanımları her sınıf düzeyinde birbirini takip etmiştir (MEB, 2009). Belirtildiği gibi, kazanımların her sınıfta aynı şekilde tekrar etmesi derinleşmeden yoksun olduğu algısını oluşturmaktadır. Buna karşın, açıklamalar bölümünde, her kazanımda hangi noktalama işaretinin hangi görevinin verileceği ifade edilerek aşamalılık sağlanmıştır.

2015 Türkçe öğretim programında, derslerin sarmal bir şekilde ilerlediği belirtilmiştir. Öğrenme alanlarının aşamalı bir şekilde tasarlandığı ifade edilmiştir:

Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” alanlarında temel becerileri kazanmaları ile üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Örneğin ilköğretimin ilk yıllarında sözlü iletişim alanında konu dışına çıkmadan, önceden belirlenmiş kurallara uyarak konuşma beklenirken, sonraki yıllarda topluluk önünde konuşmalar veya sunumlar için hazırlık yapma, konuşmasını hazırlamak için okuduklarına atıf yapma, konuşma/tartışma içinde ana fikri belirleme, sorgulama, konuyu özetleme gibi sarmal bir şekilde ilerleyen bir kazanım hiyerarşisi oluşturulmuştur (MEB, 2015, s.3).

Noktalama işaretleri örneğine 2015 Türkçe dersi öğretim programında tekrar bakılacak olursa, kazanımlar üçüncü sınıfa kadar birbirini tekrar etmiştir ve dördüncü sınıftan itibaren derinleşmeye başlamıştır. Ayrıca, öğrencinin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar aşamalı bir şekilde konuşmada temel becerilerinin gelişimi gözlemlenmeli, izlenmeli ve tam öğrenmenin sağlanması için gerekli düzeltmelerin yapılması belirtilmiştir (MEB, 2015, s.13). Bu bulgular da aşamalılık ilkesine dikkat edildiğini göstermektedir.

2019 Türkçe öğretim programının genel amaçları belirtilirken dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımların artan yoğunlukta verilerek aşamalılığa dikkat edilmiştir (MEB, 2019, s.8). Kazanımlar incelendiğinde, noktalama işaretleri ile ilgili kazanımların üçüncü sınıfa kadar birbirini tekrar ettiği, dördüncü sınıftan itibaren derinlik kazandığı görülmüştür (MEB, 2019). Örneğin, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda yer alan “Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.” (MEB, 2019, s.51) kazanımının her sınıf düzeyinde açıklaması

genişlemektedir. Birinci sınıfta, “sadece olay, şahıs ve varlık kadrosuna yönelik sorular (ne, kim) yöneltilir.” (MEB, 2019, s.51) ifadesi yer almaktadır. Kazanımın altında yer alan açıklamalarda, ikinci sınıfta “ne, kim, nerede” (MEB, 2019, s.23), üçüncü sınıfta “ne, kim, nerede ve nasıl” (MEB, 2019, s.26) ve dördüncü sınıfta ise “ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman” (MEB, 2019, s.30) soruları eklenmiştir.

2024 Türkçe programında, uygulama esasları açıklanırken “öğrenme çıktılarına ait bileşenlerin 1-4. sınıflar düzeyinde aşamalı olarak yapılandırıldığı ve uygulama sürecinin bu aşamalı yapıya dikkat edilerek planlanması gerektiği” ifade edilmiştir (MEB, 2024c, s.14). 2024 Öğretim Programları Ortak Metni’nde öğrenme-öğretme yaşantılarının “öğrencilerin ünite, tema ya da öğrenme alanı ile ilgili ihtiyaç duyacağı ön öğrenmeleri gösteren temel kabuller”den oluştuğu ifade edilmekte (MEB, 2024a, s.13) ve her temada temel kabullere yer verildiği görülmektedir.

3. Süreklilik

İncelenen 2009, 2015, 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının sarmal bir anlayışla hazırlandığı belirtilmiştir (MEB, 2009; MEB, 2015; MEB, 2019; MEB, 2024c). Bu nedenle kazanımların her sınıf düzeyinde tekrar edilmesi beklenmektedir. 2009 Türkçe dersi öğretim programı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu temalarından oluştuğu için aynı sınıfta kazanımların birbiriyle ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak programda yer alan kazanımlar, sonraki sınıf düzeyinde yer almıştır ve birbiriyle önkoşul gerektiren kazanımların yer almasına dikkat edilmiştir. Örneğin, konuşma öğrenme alanına ilişkin “Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” (s.122) kazanımı tüm sınıf düzeylerinde tekrar etmiştir. Örnekte belirtildiği gibi, toplam 110 kazanımın ilk beş sınıfta tekrar ettiği saptanmıştır (MEB, 2009).

2015 Türkçe dersi öğretim programında, kazanım tablosuna bakılarak kazanımların dikey olarak sınıf düzeylerinde daha az tekrar ettiği saptanmıştır. Bununla birlikte, kazanımların aynı şekilde tekrar etmese de derinleştiği belirlenmiştir. Örneğin, birinci ve ikinci sınıfta yer alan “Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.” (s.39) kazanımı, üçüncü ve dördüncü sınıfta “Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.” (s.39) olarak verilerek hem önceki bilgilerin tekrarını hem de yeni bilgilerle bağlantı kurmayı amaçladığı ifade edilebilir (MEB, 2017).

2019 Türkçe dersi öğretim programında, kazanımların yatay olarak tekrar etmediği belirlenmiştir. Ayrıca bazı kazanımlar tüm sınıf düzeylerinde aynı şekilde verilmiş, ancak açıklamalarla derinleşmeler ve genişlemeler sağlanmıştır. Örneğin, “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.” kazanımı tüm sınıflarda yer almaktayken, kazanım açıklamaları olarak ifade edilen kısımda her sınıf düzeyinde farklılaşmalara gidilmiştir (MEB, 2019, s.60).

2024 Türkçe programına ilişkin ortak metin kitabında süreklilikle ilgili şu bulgulara yer verilmiştir (MEB, 2024a, s.49):

İçerikte esneklik sağlamakla birlikte, sınıf düzeyine göre derinliğin artırılması ve sürekliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Öğrenmenin öğrenciler için anlamlı hâle getirilmesi ve belirli bir bağlam içinde ele alınması amacıyla dersin özelliğine

göre üniteler, temalar ya da öğrenme alanları belirlenmiştir. Böylece aynı bağlamdan beslenen birbiriyle ilişkili bilgiler sistematik ve bütüncül olarak ifade edilmiştir.

4. Kaynaşıklık

Analiz edilen programlar kaynaşıklık ilkesi bağlamında, günlük hayatla, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme açısından incelenmiştir. Analiz edilen 2009 Türkçe programında günlük hayatla, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme olduğu belirlenmiştir. Örneğin Program Kılavuzu bölümünde kazanımların günlük hayatla; hayat bilgisi, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi dersleriyle; afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, spor kültürü ve olimpiik eğitim ara disiplinleriyle ilişkilendirildiği belirtilmiştir (MEB, 2009, s.163). Ayrıca programın sadece dil becerileri kazandırmak amacıyla olmadığı diğer derslerle ya da disiplinlerle ilişkilendirildiği ifade edilmiştir:

Program, öğrencinin bu derste kazandığı ve geliştirdiği becerilerini diğer derslerde de kullanmasını öngörmüştür. Bu nedenle Türkçe dersinin diğer ders ve disiplinlerle ilişkilendirilmesine gerek duyulmuştur. Diğer derslerle ilişkiler $\square$ simgesi ile ara disiplinler ise $\bowtie$ simgesi ile gösterilmiştir (MEB, 2009, 20).

Örneğin, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe programında yer alan “Matematiksel ifadeleri doğru yazar.” (s.34) kazanımı matematik dersindeki doğal sayılar alt öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Farklı bir örnek olarak üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe programında bulunan “Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.” (s.70) kazanımı, hayat bilgisi dersi dün, bugün, yarın teması ve sosyal bilgiler dersi geçmişimi öğreniyorum ünitesi ile ilişkilendirilmiştir (MEB, 2009).

2015 Türkçe öğretim programı, kaynaşıklık ilkesi bağlamında incelendiğinde, doğrudan günlük yaşamla ya da diğer derslerle ilişkilendirmeye ilgili açıklama saptanmamıştır, ancak yer alan kazanımların ve konu örneklerinin bu ilişkiyi kurmada katkısı olabilir. Örneğin “Dinledikleri/izledikleri ile ilgili günlük hayattan örnekler verir.” kazanımı günlük yaşamla; “Harfleri, rakamları ve matematiksel işaretleri tekniğine uygun yazar.” kazanımı matematik dersiyle; “Düşüncelerini ve duygularını daha iyi ifade edebilmek için uygun yerlerde çizimler, resimler vb. görselleri kullanır.” kazanımı ise görsel sanatlar dersiyle ilişkilendirilebilir (MEB, 2015).

2019 Türkçe öğretim programında kaynaşıklık ilkesi, 2015 Türkçe öğretim programıyla aynı çerçevede kalmakla birlikte, seçmeli olan bilim ve teknoloji temasına matematik okuryazarlığı konusu eklenmiştir (MEB, 2019, s.16). Ayrıca zorunlu olan Atatürk ve Milli Mücadele temasına 15 Temmuz, Atatürk, Kut’ül Amare, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb. konu önerileri eklenmiştir (MEB 2019). Bu konularla sosyal bilgiler dersleriyle ilişki kurulabilir. Bunun yanı sıra, incelenen tüm programlarda, kazanımlarda çeşitli dersler ya da konularla ilişkilendirme görülmediği halde, sınıf düzeyine göre temalar ve konu örnekleri adlı çizelgede, çevre, doğa, doğal afetler, eşitlik, özgürlük, ilkyardım, spor, teknoloji ve iletişim gibi çeşitli derslerin kapsamına girecek konuların da Türkçe dersiyle

ilişkilendirildiği belirlenmiştir (MEB, 2019).

2024 ortak metin kitabına bakıldığında öğretim programlarında hedeflerin (öğrenme çıktıları) belirlenmesinde kaynaşıklıkla ilgili şu bulgulara yer verilmiştir: “Öğrenme çıktılarının programın konuları kapsamında dikey ve yatay olarak düzeye uygunluk, ön koşulluluk ve karmaşıklık açısından bağlantılı olmasına önem verilmiştir. Öğrenme çıktıları, öğretim programlarının genel amaçları ve ilgili dersin öğretim programının özel amaçlarıyla tutarlı bir şekilde belirlenmiştir.” (MEB, 2024a, s.49).

2024 eğitim modelinde içeriğin belirlenmesinde de kaynaşıklığa dikkat edildiği “Öğretim programlarında içerik hem yatay hem de dikey boyutta ele alınmıştır. Yatay boyut, farklı konu alanları arasındaki ilişkiyi gösterirken dikey boyut ise herhangi bir konu alanının farklı sınıf düzeylerine göre seviyesini ifade etmektedir.” ifadeleriyle vurgulanmıştır (MEB, 2024a, s.49).

2024 Türkçe öğretim programı yatay kaynaşıklıkla ilgili olarak incelendiğinde, sınıf düzeylerine ait temalarda, disiplinler arası ilişkiler başlığında o temanın hangi derslerle ilişkilendirilebileceği belirtilmekte (örn. MEB, 2024c, s.26) ancak nasıl ilişkilendirileceği ifade edilmemiştir. 2024 Türkçe öğretim programındaki temalar, sınıf düzeyi arttıkça derinleşerek ve bir önceki sınıf düzeyinin ön koşul olmasını sağlayarak devam etmekte; bu durum da dikey kaynaşıklığa dikkat edildiğini göstermektedir. Örneğin, 2. tema 1. sınıfta “Mustafa Kemal’den Atatürk’e”, 2. sınıfta “Atatürk ve Çocuk”, 3. sınıfta “Atatürk ve Kahramanlarımız” ve 4. sınıfta “Millî Mücadele ve Atatürk” olarak adlandırılmış, genişleyerek ve derinleşerek devam etmiştir (MEB, 2024c, s.18-19). 2024 Türkçe öğretim programının uygulama esaslarında, ölçme ve değerlendirmenin “günlük yaşamla ilgili, uzak ya da yakın çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmesi” (s.5) gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024c). Ayrıca temalarda yer alan okuryazarlık becerilerinin “Yeni durumlara uyum sağlamayı, değişimi fark etmeyi ve teknolojik yenilikleri günlük hayata aktarmayı sağladığı” (s.21) ifade edilmiştir (MEB, 2024c).

5. Denge

2009 Türkçe öğretim programında, “yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik sarmal ve beceri yaklaşımı gibi günümüz eğitim yaklaşımları ve modelleri göz önünde bulundurulduğu” (MEB, 2009, s.3) ifade edilmiştir. 2009 Türkçe öğretim programları denge ilkesi açısından incelendiğinde, kazanımların kolaydan zora, basitten karmaşığa sıralandığını gösteren ifadelere yer verilmemiştir, ancak açıklamalar bölümünde “kazanımların içeriği, yöntemi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgileri içerdiği” (s.20) belirtilerek öğrencinin gelişim düzeyi dikkate alınmıştır (MEB, 2009). Ayrıca öğrenme, tür, yöntem ve teknikleri başlığında, “öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmede önemli olan bazı öğrenme tür, yöntem ve teknikleri” belirtilmiştir (MEB, 2009, s.353). Programın özellikleri belirtilirken “kazanımların belirlenmesinde, öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulduğu” ifade edilmiştir (MEB, 2009, s.10). Ölçme değerlendirme açısından denge ilkesi ile ilgili olarak şu ifadelere yer verilmiştir:

Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir (MEB, 2009, s. 11-12).

2015 Türkçe öğretim programında, ders ve öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin nitelikleri, “öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yaş seviyelerine uygun olması”, “öğrencilerin ruh dünyalarını olumsuz yönde etkileyecek nitelikte olmaması” ve “bir sınıf seviyesi için seçilen bir metnin başka bir sınıf için kullanılmaması” gerektiği (MEB, 2015, s.8) belirtilmiştir. Ayrıca denge ilkesine yönelik olarak şu açıklamalara yer verilmiştir: “Öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi, yazım kuralları, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk ve derinlik içinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2015, s.4).

2019 Türkçe öğretim programında, bireysel gelişim ve öğretim programı başlığında, “öğretim programlarında, her yaş döneminde bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak destekleyici önlemler alınması önerildiği” (s.6) belirtilmektedir. Bu açıklama, programda denge ilkesine önem verildiğini göstermektedir. Ayrıca insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine değinmek gerektiği ve “öğretim programlarında insan gelişiminin bir bütün olduğu ilkesi”ne uyulması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2019, s.7).

2024 Türkçe öğretim programında, ilk okuma yazma sürecinde, öğrencilerin yaş ve gelişimsel dönemlerine uygun olarak “ulaşılacak sözcükler vasıtasıyla öğrencinin ön bilgilerine uygun ve bilişsel gelişimine katkı sağlayacak cümleler oluşturulmalıdır.” (s.6) ifadesi yer almaktadır (MEB,2024c). Ders kitabı hazırlayacaklara da önerilen etkinliklerin öğrencilerin yaşlarına uygun olması gerektiği “Metinlerde eserden alınan bir bölüm ya da parçanın değil eserin tamamının öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat edilmelidir.” (s.17) ifadeleriyle belirtilmiştir (MEB, 2024c). Ölçme-değerlendirmenin “öğrencilerin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmesi” (s.5) ve kullanılacak araç-gereçlerin buna göre belirlenmesi, programda bu açıdan denge ilkesine dikkat edildiğini göstermektedir (MEB, 2024c).

6. Esneklik

İncelenen öğretim programlarının, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, öğretim etkinliklerinin uygulanmasında öğretmenlere seçenekler sunup sunmadığı, okulun fiziki ve teknolojik altyapısı açısından uygunluğu analiz edilmiştir. 2009 Türkçe öğretim programında, programın özellikleri belirtilirken “bireysel farklılıklara duyarlı eğitime” (s. 10) ve “kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimlerinin göz önünde bulundurulduğuna” (s.11) vurgu yapılmıştır (MEB, 2009). “Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır” (s.11) ifadelerine ek olarak, değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin “kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri”nin (s.12) kullanılacağı belirtilmiştir (MEB, 2009).

2015 Türkçe öğretim programında sadece ilk okuma yazma sürecinde “bireysel farklılıkların göz önüne alınması” belirtilmiştir (MEB, 2015, s. 11). Bireysel farklılık ifadesi, programın başka kısımlarında geçmese de, “öğrencilerin gelişim düzeylerinin üzerinde zorlanmalarının olumsuz tutum geliştirmelerine” (MEB, 2015, s. 13) neden olabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca ölçme-değerlendirmelerin süreç içerisinde yapılması gerektiği, ancak “öğrenme eksiklikleri ve yanlışlıkları belirlendiğinde bunların düzeltilmesinde öğrencinin benlik algısını olumsuz yönde etkileyecek nitelikte ve yargılayıcı olmamasına dikkat edilmesi gerektiği” belirtilmiştir (MEB, 2015, s. 14). 2019 Türkçe öğretim programında, esneklik ilkesi bakımından, şu ifadeler önemli olarak görülebilir (MEB, 2019, s.7):

Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan, bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin, bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlüyken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir.

Öğretim programının öğretmenlere öğretim etkinliklerinde esneklik sağlayıp sağlamadığıyla ilgili olarak 2009 Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde, “verilen etkinlikler birer öneri ve örnek niteliğinde olduğu için öğretmen bu etkinlikleri aynen kullanabileceği gibi bunlara ekleme ve çıkarmalar yapabileceği” (s. 19) belirtilmiştir (MEB, 2009). 2015 Türkçe dersi öğretim programında, öğretmenlere öğretim sürecinde tanınan esneklik net bir şekilde ifade edilmemiştir. 2019 Türkçe dersi öğretim programında ise, öğrencilerin bireysel gelişimlerinin farklı olduğu vurgulanmış ve bu nedenle “programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklendiği” (s. 6) ifade edilmiştir (MEB, 2019).

2024 Türkçe öğretim programında, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek her temanın sonunda, farklılaştırma başlığı altında öğrencilerin gelişimlerine göre destekleme ve zenginleştirme önerileri yer almaktadır (MEB, 2024c). Okul temelli planlama kapsamında program, öğretmenlere seçenekler sunmaktadır. Okul temelli planlamanın neyi kapsadığı ve nasıl yapılacağı hakkında ayrıntılı olarak şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2024a, s.52):

Okul temelli planlama, zümre öğretmenler kurulu tarafından ders kapsamında gerçekleştirilmesi kararlaştırılan araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar, okuma etkinlikleri gibi çalışmalara ayrılan süreyi ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere öğretim programını uyarlama imkânı tanınarak esneklik sağlanması amaçlanmıştır. Okul temelli planlama çalışmaları, öğretmenlere özerklik tanıyan bu yapıyla öğretim programlarının tamamlayıcısı ve destekleyicisi bir alan olarak görülmelidir.

Okuma yazma sürecinde ise harflerin verilme süresi ile ilgili olarak “süre, hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme hızı, sınıf mevcudu gibi değişkenler göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından düzenlenebilir.” (s.7) ifadesi öğretmene süreçte esneklik sağladığını göstermektedir (MEB, 2024c).

7. Kullanışlılık

2009 Türkçe dersi öğretim programı kullanışlılık ilkesi bağlamında değerlendirildiğinde, kullanılan dilin açık ve anlaşılır olduğu ifade edilebilir. Ayrıca kazanımların sınıf düzeyine göre ayrıntılı bir şekilde belirtildiği bölümde “Tablolarda kazanımlara ilişkin açıklamalar ile etkinlik örnekleri de yer almaktadır.” ifadesi öğretmene öneri sunmak adına önemli olarak görülebilir (MEB, 2009, s. 22). 2009 Türkçe öğretim programında öğretmenin rolü başlığı altında, “öğrencilerine Türkçe dersiyle ilgili zengin kaynak ve materyaller sunmalı” (MEB, 2009, s. 148) açıklaması bulunmaktadır, ancak belirtilen kaynak ve materyallere öğretmenlerin nasıl ulaşabileceği ile ilgili bilgi bulunmamaktadır. Programda yer alan ilköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programına göre hazırlanacak kitapların forma sayıları (MEB, 2009, s. 20) başlığı altında, okuma-yazma, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının kitap boyutu ve forma sayısına ilişkin bilgiler çizelgede sunulmuştur. Kitapların standartlaşmasına yönelik olarak bunun önemli olduğu belirtilebilir. Öte yandan, program kılavuzu bölümünde benimsenen yapılandırıcı yaklaşım hakkında bilgi verilerek metin seçme ve işleme, ilk okuma-yazma öğretimi ile her öğrenme alanına ilişkin etkinlik örnekleri sunulmuştur. Bu örneklerin öneri mahiyetinde olduğu düşünülürse, öğretmenin bakış açısını zenginleştirebileceği de söylenebilir. Ayrıntılı açıklamalara rağmen programa ait görüşlerin, sorunların ve önerilerin nereye bildirileceğine ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

2015 Türkçe dersi öğretim programının dili, açık ve anlaşılırdır. Kazanımlar listesinden ibaret olduğu belirtilebilir. Bu nedenle etkinlik örneklerine, ilk okuma yazma sürecinde neler yapılacağına dair ayrıntılı bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bununla birlikte, programa ilişkin materyallere de nasıl ulaşılacağı hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Programa ilişkin görüşlerin, önerilerin, soruların ve sorunların bildirileceği herhangi bir açıklama bulunmamaktadır (MEB, 2015).

2019 Türkçe öğretim programı, tıpkı 2015 Türkçe öğretim programı gibi ayrıntıya yer vermeyen bir programdır. Programda kullanılan dil açık ve anlaşılırdır. 2009 Türkçe dersi öğretim programında görüldüğü gibi Türkçe dersi 1-8. sınıflar ders kitabı forma sayıları ve ebatları başlığı altında ders kitaplarının boyutu hakkında bilgi veren çizelge yer almıştır (MEB, 2019, s. 19). Bu ölçütler, kullanışlılık hakkında ipucu verebilir. Sonuç başlığı altında, programın güncellenme aşamasında, farklı ülkelerdeki programların güncellenme çalışmalarının, yurt içi ve yurt dışı akademik çalışmaların, illerden gelen zümre raporlarının ve eğitim fakültelerinin branşlar bazında hazırladıkları raporların incelendiği belirtilmiş; diğer yandan programa ilişkin görüşlerin, önerilerin, soruların ve sorunların bildirileceği herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir (MEB, 2019).

Türkçe öğretim programında, öğretmenlerin görüşlerini iletebileceği bir öğretmen yansıtması bölümü yer almaktadır. Tema tanıtımında bu bölümün açıklamasında “Programa yönelik görüş ve önerileriniz için karekodu akıllı cihazınıza okutunuz.” (s.22) ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2024c). Ayrıca modelin tanıtıldığı ortak metin kitabında, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerine önem verildiği şu ifadelerle desteklenmektedir: “Öğretmen yansıtması aracılığıyla,

öğretmenlerin hem kendilerinin hem de öğretim programlarının güçlü ve iyileştirilmesi gereken yönlerini değerlendirmeleri beklenmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin öğretim sürecini iyileştirebilmeleri ve öğrencilere daha iyi öğrenme deneyimleri sunmaları amaçlanmıştır” (MEB, 2024a, s.13).

2024 Türkçe öğretim programında, programın etkin bir şekilde uygulanması için öğrenci sayıları hakkında bilgi verilmemiştir. Programın etkili bir şekilde uygulanması açısından fiziki ortamla ilgili temaların öğrenme-öğretme uygulamaları bölümünde kavramsal becerilerden şu ifadelerle yer verilmiştir: “Dinlemeye başlamadan önce bulundukları ortamın fiziki (ışık, ses, sıcaklık vb.) açıdan dinlemeye uygun olup olmadığını kontrol etmeleri beklenir, bu ortamın duygu, düşünce ve davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamaları istenir” (MEB, 2024c, s.154). İncelenen Türkçe öğretim programlarına ilişkin özet analiz Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğretim Programı Tasarım İlkeleri Kılavuz Soruları

Öğretim Programı Tasarım İlkeleri Kılavuz Soruları	Öğretim Programları			
	2009	2015	2019	2024
Öğretim programının adı nedir?	Bkz. Tablo 2	Bkz. Tablo 2	Bkz. Tablo 2	Bkz. Tablo 2
Öğretim programının kapsadığı sınıf düzeyleri nelerdir?	1-5. sınıf	1-8. sınıf	1-8. sınıf	1-4. sınıf
Program için önerilen haftalık ders saati nedir?	Bkz. Tablo 3	Bkz. Tablo 3	Bkz. Tablo 3	Bkz. Tablo 3
Öğretim programının sayfa sayısı nedir?	410	44	63	228
Programda temel alınan felsefi yaklaşım nedir?	Yapılandırmacı	Bilgi yok	Bilgi yok	Bütüncül
Benimsenen eğitim programı tasarım yaklaşımı nedir?	Öğrenen merkezli	Bilgi yok	Bilgi yok	Öğrenci merkezli
Programı oluşturan öğeler nelerdir? (Hedef/kazanım, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme)	Kazanım İçerik Eğitim durumları Ölçme ve değerlendirme	Kazanım ve Açıklamalar Ölçme Değerlendirme	Kazanımlar Kazanımlar ve Açıklamaları	Öğrenme çıktıları İçerik çerçevesi Programlar arası bileşenler Disiplinler arası ilişkiler Beceriler arası ilişkiler Öğrenme kanıtları ve ölçme ve değerlendirme Öğrenme-öğretme yaşantıları Farklılaştırma
Programı oluşturan alt birimler nelerdir? (Ünite/Tema/Alan vb.)	Tema	Tema	Beceri Alanı	Tema
Programın genel amaçları belirtilmiş midir?	✓	✓	✓	✓
Programda yer alan kazanım/hedef sayısı nedir?	Bkz. Tablo 4	Bkz. Tablo 4	Bkz. Tablo 4	Bkz. Tablo 4
Programda konuların sınırlılığı belirtilmiş midir?	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Programda öğretim sürecinin nasıl yürütüleceği açık ve net olarak belirtilmiş midir?	✓	Hayır	Hayır	✓
Programda ölçme-değerlendirme sürecinin nasıl yürütüleceği açık ve net olarak belirtilmiş midir?	✓	Kısmen	Kısmen	✓

Kapsam

Aşamalılık	Konular/üniteler/temalar bilinenden bilinmeye doğru sıralanmış mıdır?	✓	✓	✓	✓
	Konular/üniteler/temalar derinleşerek ve/veya genişleyerek devam etmekte midir?	✓	✓	✓	✓
	Kazanımların/hedeflerin taksonomik düzeyleri üst düzey düşünme becerilerine doğru (analiz, değerlendirme ve sentez) devam etmekte midir?	✓	✓	✓	✓
	Program içerisinde önkoşul öğrenmeler dikkate alınmakta mıdır?	✓	✓	✓	✓
	Kazanımlar/hedefler önceki kazanımların/hedeflerin üzerine inşa edilmekte midir?	✓	✓	✓	✓
	Öğretim programı kolay olandan zor olana doğru olma öğretim ilkesini gözetmekte midir?	✓	✓	✓	✓
	Öğretim programı yakın olan çevreden uzak olan çevreye doğru olma öğretim ilkesini gözetmekte midir?	✓	✓	✓	✓
	Öğretim programında kavramların öğretiminde somut olandan soyut olana doğru bir yön gözetilmekte midir?	✓	✓	✓	✓
Süreklilik	Programda yer alan hedefler/kazanımlar sonraki sınıf düzeylerinde de yer almakta mıdır?	✓	Kısmen	Kısmen	✓
	Programda yer alan kavramlar önceki sınıf düzeylerindeki kavramlar dikkate alınarak seçilmiş midir?	✓	Kısmen	✓	✓
	Üniteler/konular önceki ünitelerdeki kavramları tekrar etmekte midir?	✓	✓	✓	✓
	Program içerisindeki bir bilgi/beceri ya da kavram tekrar sunulduğunda, unutmaya neden olmayacak bir süre olmasına dikkat edilmiş midir?	✓	✓	✓	✓
	Programda yer alan kritik kavram ve beceriler belirli zaman aralıklarında tekrar etmekte midir?	✓	✓	✓	✓
Kavnaşıklık	Program içerisindeki kazanımlar/hedefler, diğer öğretim programlarının kazanımları/hedefleri ile ilişkilendirilebilmekte midir?	✓	Kısmen	Kısmen	✓
	Öğretim programı içerisindeki kazanımlar/hedefler birbirleriyle ilişkilendirilebilmekte midir?	✓	✓	✓	✓
	Diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirilebilecek kazanımlar/hedefler açıkça ifade edilmiş midir?	✓	Hayır	Hayır	✓
	Öğretim programındaki kavramların/becerilerin günlük hayatla ilişkisi kurulmuş mudur?	✓	Kısmen	Kısmen	✓
	Öğretim programı; kapsam, aşamalılık, süreklilik ve denge açısından uyumlu ya da tutarlı mıdır?	Kısmen	Kısmen	Kısmen	✓
Denge	Hedef/kazanımlar öğrencilerin yaş ve gelişimsel dönemleri açısından uygun mudur?	✓	✓	✓	✓
	Programda yer alan konu/içerikler öğrencilerin yaş ve gelişimsel dönemleri açısından uygun mudur?	✓	✓	✓	✓
	Hedef/kazanımlar öğrencilerin yaş ve gelişimsel dönemleri açısından uygun mudur?	✓	✓	✓	✓
	Ölçme-değerlendirmede kullanılacak araç ve yöntemler öğrencilerin yaş ve gelişimsel dönemleri açısından uygun mudur?	✓	✓	✓	✓

	Öğretim programının öğrencilerin bireysel farklılıklarına (ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluluk vb.) dikkat edilerek hazırlandığı açıkça belirtilmiş midir?	✓	✓	✓	✓
	Öğretim programı, öğretim etkinlikleri için öğretmenlere seçenekler sunmakta mıdır?	✓	✓	✓	✓
Esneklik	Öğretim programı öğretim sürecinde bölge, okul ve öğrenci özelliklerini dikkate alarak, öğretmenlere esneklik tanımakta mıdır?	✓	✓	✓	✓
	Program, paydaşların sorumluluklarını yerine getirmelerinde özgür iradelerine öncelik vermekte midir?	Hayır	Hayır	Hayır	Kısmen
	Program, öğrenci ve öğretmenin özerkliğine yer veren ifadeler içermekte midir?	Hayır	Hayır	Hayır	✓
	Programda kullanılan dil açık ve anlaşılır mıdır?	✓	✓	✓	✓
	Programda öğretmenlerin ek kaynak ya da materyallere nasıl ulaşabileceği konusunda bilgi verilmiş midir?	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Kullanışlılık	Programla ilgili görüş ve önerilerin nasıl ve nereye bildirileceğine ilişkin bilgi verilmiş midir?	Hayır	Hayır	Hayır	✓
	Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için maksimum öğrenci sayısı hakkında bilgi verilmiş midir?	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
	Programda etkili bir öğretim süreci için gerekli teknik ve fiziki alt yapı-donanım ile ilgili bilgi verilmiş midir?	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, kapsam ilkesi bakımından incelendiğinde, ilkökul Türkçe öğretim programlarında haftalık ders saatlerinin ve programın ayrıntılı bir şekilde hazırlanması açısından farklılıklar saptanmıştır. 2005'te yürürlüğe konan ve ardından güncellenerek son halini alan 2009 Türkçe öğretim programı, yeni bir yaklaşım olan yapılandırmacılığın merkeze alınmasıyla ayrıntılı bir şekilde hazırlanmış olabilir. 2015 Türkçe öğretim programı, önceki iki öğretim programı göz önüne alındığında, kazanım listesi olmaktan öteye gidememiştir. 2019 Türkçe öğretim programı, 2009 Türkçe öğretim programına göre daha sade; 2015 Türkçe öğretim programına göre ise daha kapsamlı hazırlanmıştır. 2019 Türkçe öğretim programının ayrıntıdan arındırılması ve kazanım sayılarının azaltılması, öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde daha bağımsız hareket etmesine olanak sağlayabilir. 2024 Türkçe öğretim programıyla birlikte yeni bir anlayışa geçilmiş olup hedefler öğrenme çıktıları (MEB, 2024a) olarak ifade edilmiştir. 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarına göre ayrıntılı olarak hazırlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak ifade edilen eğitim programında pek çok yeni kavrama (öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, eğilimler, öğretmen yansımaları vb.) yer verilmiştir. Eğitim programının tanıtımı için ayrıca ortak metin kitabı hazırlanmıştır.

30 Mart 2012 tarihinde 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikler sonucunda, 4+4+4 eğitim sisteminin uygulamaya girmesiyle (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) 2012 yılında, uygulanmakta olan öğretim programında gerekli değişikliklere gidilmeden (MEB, 2012b) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanmaya başlandığı ve haftalık ders saatinin farklılaştığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğretim programının uygulama boyutunda ders sürelerinin yetmemesi ve hedeflerin

hangi kademedede verilmesinin uygun olacağı konularında çeşitli sorunlara yol açabilir. Uzun ve Alat (2014), 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesinin gerekli altyapı eksikliklerinin tamamlanmadan ve öğrencilerin küçük yaşta okula başlama gibi nedenlerle dezavantajla eğitim-öğretime başlayan çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal hazırbulunuşluk açısından farklı sorunlar oluşturduğunu ve bunun da okuma yazma öğrenimini olumsuz etkilediğini saptamıştır. Aynı şekilde Demir ve Ersöz (2016) 4+4+4 eğitim sistemiyle programdan kaynaklı olarak uyum sürecinin çok uzun olması, 5-5,5 yaşındaki çocukların gelişimine uygun olmaması, ders kitaplarının sistemle uyumlu olmaması, öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi, programın uzman görüşü alınmadan uygulanması gibi çeşitli aksaklıklardan bahsetmişlerdir. Cerit ve diğerleri (2014) 4+4+4 eğitim sistemiyle ilgili en büyük eleştirinin öğrencilerin okula erken başlamaları olarak belirtmişlerdir. 10 Temmuz 2019'da Resmî Gazete'de yer alan değişiklikle "İlkokulların birinci sınıfına kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir." ifadesiyle 4+4+4 sistemi devam etmekle birlikte, ilkokula başlama yaşı 66 aydan 69 aya çıkarılmıştır. 4+4+4 sistemi halen tartışmalı bir alan olup henüz bir adım atılmasa da yeni formüller düşünülmektedir.

İncelenen Türkçe öğretim programlarında haftalık ders saatine, sadece 2015 Türkçe öğretim programında yer verildiği saptanmıştır. Haftalık ders saatinin belirtilmesi, programı daha kullanışlı hale getirecektir. Programlarda haftalık ders saatlerine yer verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. 2024 Türkçe öğretim programında haftalık ders saatine yer verilmezken, sınıflara ilişkin öğrenme çıktılarının kaç ders saatinde verilmesi gerektiğine dair tablolara yer verilmiştir (MEB, 2024c, s.18-19). Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenler için yol haritası olması açısından yarar sağlamaktayken, deneyimli öğretmenlerin özerkliği üzerinde baskı yaratabilir.

Benimsenen temel felsefe, 2009 Türkçe öğretim programında belirtilirken; 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında net bir yaklaşımdan söz etmek mümkün değildir. 2009 Türkçe öğretim programında, yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenci merkezliliğin benimsendiği ifade edilmektedir (MEB, 2009). 2015 Türkçe öğretim programında, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireylere (MEB, 2015); 2019 Türkçe öğretim programında ise adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik kök değerlerinden söz edilmiştir (MEB, 2019, s.4). 2024 Türkçe öğretim programında net bir yaklaşımdan söz edilmeyip "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni"nin benimsediği ilke ve yaklaşımların" esas alındığı belirtilmiştir (MEB, 2024c, s.5). Ortak metin kitabında ise "öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, beceriler çerçevesi bileşenlerinden oluşan bütüncül bir model" olduğu belirtilmiştir (MEB, 2024a, s.3). 2009 yılından sonra hazırlanan programların herhangi bir bilimsel yaklaşıma dayandırılmaması olumsuz bir nitelik olarak değerlendirilebilir. Baştuğ ve Demirgüneş (2020) de 2019 Türkçe öğretim programıyla ilgili olarak programın felsefesinin ve yaklaşımının net bir şekilde kuramsal bir temele dayandırılmadığını belirtmektedirler. Kalaycı ve Yıldırım (2020) öğretim programlarında benimsenen felsefenin kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme

süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğelerinin bu felsefe doğrultusunda yapılandırıldığını belirtmişlerdir. Öğretim programlarında benimsenen felsefenin net bir şekilde ortaya konması programın daha iyi kurgulanmasını sağlayacaktır. Programın öğeleri arasındaki ilişki, öğretim programının başarıya ulaşmasındaki önemli etkenlerdendir.

Analiz edilen programların amaçları değerlendirildiğinde, 2009, 2015, 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarında bilişsel alanın belirgin biçimde öne çıktığı; ancak Türkçeyi sevme, okuma-yazma sevgisi ve olumlu tutum geliştirme gibi duyuşsal öğelerin de korunduğu görülmektedir (MEB, 2009; MEB, 2015; MEB, 2019; MEB, 2024c). Bu bulgu, Türkçe öğretim programlarında eleştirel düşünme, iletişim, problem çözme ve 21. yüzyıl becerilerinin öne çıktığını gösteren çalışmalarla da uyumludur (Altunkeser & Coşkun, 2018; Erdamar & Barası, 2021; Kalaycı & Yıldırım, 2020). Bununla birlikte, bu çalışmanın nicel bulguları 2009 programında amaç ve kazanım yapısının 2015 ve 2019 programlarına göre daha geniş bir kapsam sunduğunu; 2015 ve 2019 programlarında ise daha sade ve daraltılmış bir çerçevenin benimsendiğini düşündürmektedir. Nitekim önceki karşılaştırmalı araştırmalar da 2009'dan sonraki programlarda sayfa sayısı, yapısal kapsam ve öğretmen rehberliği boyutlarında belirgin bir sadeleşmeye işaret etmektedir (Altunkeser & Coşkun, 2018; Kalaycı & Yıldırım, 2020).

2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, değerler ve okuryazarlıklarla bütünleştiren çok katmanlı bir yapı ortaya koymaktadır (MEB, 2024). Bu yönüyle 2024 programı, çağdaş öğretim programlarının yalnızca içerik ve kazanım listeleriyle birlikte, beceri, eğilim, değer ve değerlendirme boyutlarıyla birlikte kurgulanması gerektiğini vurgulayan uluslararası çerçevelerle uyumludur (Voogt & Pareja Roblin, 2012). Bununla birlikte, söz konusu yapının kuramsal açıdan ayrıntılı ve bütüncül olması olumlu bir özellik olarak değerlendirilebilse de, uygulama açısından ilk bakışta daha karmaşık algılanabildiği söylenebilir. 2024 programına ilişkin öğretmen görüşleri, programın genel yaklaşımını ve kapsamını olumlu bulan değerlendirmelerin yanında, bazı bileşenlerin yoğun, ağır ya da ek açıklama gerektiren bir yapı sergilediğini de ortaya koymaktadır (Kaya & Aydın, 2024; Kayman & Özdemir, 2025; Yurdakal, 2024).

Analiz edilen Türkçe öğretim programları, içerik ve öğretim durumları açısından incelendiğinde, 2009 Türkçe öğretim programında, metinlerin nasıl işleneceği etkinlik örnekleriyle sunulmuş ve adım adım ne yapılması gerektiğinin belirtilmesi, yeni bir yaklaşımın benimsenmesiyle açıklanabilir (MEB, 2009). 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında ise metin türlerinin dağılımları çizelge şeklinde verilmiş, ancak hangi temada hangi metin türünün kullanılacağı kitap yazarına bırakılmıştır (MEB, 2015; MEB, 2019). 2024 Türkçe öğretim programında, öncelikle Türkçe öğretim programının yapısı tanıtılmış (MEB, 2024c, s.20-21) ve sınıf düzeylerine ait temalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Metin seçiminde dikkat edilecek hususlarda, özellikle ders kitabı yazarı tarafından üretilecek metinlere sınırlılık getirilmiş ve öğrenci düzeyine uygun olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024c, s.17). Ders kitabında tema seçiminin yayınevi yazarına bırakılmaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Bıçak & Alver, 2018). İlk okuma yazma süreci açısından

programlar incelendiğinde, 2005 Türkçe öğretim programı itibarıyla ve daha sonra belirtilen programın güncellenmiş hali olan 2009 Türkçe öğretim programında ses temelli yaklaşıma ve bitişik eğik yazıya geçilmiştir. Ses temelli yaklaşım, 2005 Türkçe öğretim programından itibaren tüm programlarda varlığını sürdürmekle birlikte, taslak olarak yayınlanan 2017 Türkçe öğretim programından itibaren ve daha sonra güncellenerek 2019 Türkçe öğretim programından itibaren geçerli olarak bitişik eğik yazıdan dik temel harflere dönüş yapılmıştır. 2024 Türkçe öğretim programında da ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ve dik temel harflerle sürecin gerçekleştirilmesi devam ettirilmiştir. Sürecin nasıl gerçekleştirileceği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Elde edilen hecelerden ulaşılan sözcüklerin öğrenci için anlamlı olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencinin fiziksel durumunun nasıl olması gerektiği, hazırlık ve ilerleme süreçleri belirtilmiştir. Harflerden hecelere, hecelerden sözcüklere ve sözcüklerden cümlelere nasıl ulaşılması gerektiği örneklerle açıklanmıştır (MEB, 2024c). Erdoğan (2012), araştırmasında öğrencilerin bitişik eğik yazılarının okunaklılık açısından gelişim göstermediği ancak yazma hızı açısından ise gelişim gösterdiği, Şahin (2012) ise bitişik eğik yazı harflerinin öğretiminde çok fazla sorunla karşılaşmadığını; Güneş (2017), bitişik eğik yazının kullanılmasının daha faydalı olacağını belirtmiştir; Arslan ve Ilgın (2010) ise öğretmenlerin birinci sınıfta dik temel yazı ile başlanması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Alanyazında bitişik eğik yazıya ilişkin farklı görüşler olsa da, on iki yıl süren bitişik eğik yazı yerini dik temel harflere bırakmıştır. 2005 Türkçe programıyla başlayan ses temelli yaklaşım ilk okuma yazma öğretiminde sürdürülmektedir.

2009 Türkçe öğretim programının uygulanmaya konulmasıyla süreç temelli ölçme-değerlendirme ağırlık kazanmıştır. 2015 Türkçe öğretim programında, ilk okuma sürecinde bireysel farklılıklara dikkat çekilmiş ve ilk dört sınıfta çoktan seçmeli sınavlara yer verilmemesi gerektiği belirtilmiştir. 2019 Türkçe öğretim programında da ölçme-değerlendirmenin bireysel olması gerektiğinden ve “öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlaması” (MEB, 2019, s. 6) gerektiğinden bahsedilmiştir. 2024 Türkçe öğretim programında da süreç ve sonuç değerlendirmesine yönelik uygulamaların yapılması gerektiği belirtilmiştir. İncelenen öğretim programlarının tümünde, süreç temelli yöntemlerin ve bireysel değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının kullanılmasına önem verilmiştir. Akyol (2020), süreç temelli ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğretim sürecinin her aşamasında yer aldığını ifade eder. İncelenen Türkçe öğretim programlarında, sonuç odaklı yaklaşımın yanında süreç temelli yaklaşıma da ağırlık verildiği ifade edilebilir. Bununla birlikte, öğretim programlarında yer alan değerlendirme sürecinde programın tüm öğelerinde olduğu gibi öğretmenin programı kullanması ve yeterlikleri ön plana çıkmaktadır.

İncelenen Türkçe öğretim programlarında, aşamalılık ilkesine dikkat edildiği saptanmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça aynı kazanımın yer alması aşamalılık ilkesi açısından ikilem oluştursa da, 2009 Türkçe öğretim programında açıklamalar bölümündeki ifadelerin derinlik oluşturmaları bu sorunu ortadan kaldırmaktadır. 2015 ve 2019 Türkçe programlarında ilk üç sınıfta kazanımlar birbirini tekrar etmiş ve dördüncü sınıftan itibaren kazanımlar derinlik kazanmaya başlamıştır. 2024 Türkçe öğretim programına bakıldığında, programda her sınıf düzeyinde tema sıraları aynı

olup sınıf düzeyi yükseldikçe tema adlarının değiştiği ve aşamalı bir şekilde derinleştiği görülmektedir. Alanyazında yer alan saptamalarda, kazanımların sınıflandırmasının ve yapısının temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini sağlayacak şekilde artan yoğunlukta ve aşamalı olarak yapılandırıldığını ortaya konulmaktadır (Gözüküçük, 2019).

İncelenen öğretim programları, süreklilik açısından ele alındığında, öğrenme alanlarında ve sınıf düzeylerinde önemli konu ve kavramların tekrar ettiği saptanmıştır. 2009 Türkçe öğretim programında, hedeflerin tekrar ettiği yoğun bir şekilde gözlemlenmektedir. 2015 Türkçe öğretim programında ise birbirini tekrar eden hedeflere diğer öğretim programlarına göre oldukça az yer verilmiştir. 2019 Türkçe öğretim programında, birbirini tekrar eden kazanımlar, 2015 Türkçe dersi öğretim programına göre artış göstermekteyken, 2009 Türkçe öğretim programları ile karşılaştırıldığında azaldığı saptanmıştır. 2024 Türkçe programında her sınıf düzeyinde tema konularının ve sıralamalarının aynı olması, süreklilik ilkesine dikkat edildiğini göstermektedir. Bu bulgu da öğrencinin herhangi bir sebeple ulaşamadığı bir kazanımı ilerideki dönemlerde tamamlama olanağı verilmesi adına olumlu olarak nitelendirilebilir. Direkci ve Yavuz (2018) kazanımların sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı ve yeri geldikçe tekrar edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazından elde edilen sonuçlar da süreklilik ilkesi açısından ulaşılan sonuçları doğrular niteliktedir.

Analiz edilen programlar kaynaşıklık ilkesi bağlamında incelendiğinde, 2009 Türkçe öğretim programlarının, günlük yaşamla, disiplinlerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirildiği saptanmaktadır. 2015 Türkçe öğretim programında günlük yaşamla ilişkilendirme yalnızca bir noktada belirtilmektedir. Bu ilişkilendirme günlük hayatla ve görsel sanatlarla ilgilidir. 2019 Türkçe öğretim programı ise kaynaşıklık bakımından kısıtlı olarak sadece günlük yaşamla ilişkilendirildiği, ancak *Atatürk ve Milli Mücadele* temasına 15 Temmuz, Atatürk, Kut’ül Amare, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb. konu önerileri eklenerek Türkçe dersinin sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılabilir. 2024 Türkçe öğretim programında yatay ve dikey kaynaşıklığa özen gösterildiği saptanmıştır. Yatay kaynaşıklık, temalarda disiplinler arası ilişkiler başlığında hangi derslerle ilişkilendirilebileceği belirtilmiş, ancak nasıl ilişkilendirileceği öğretmenin kararına bırakılmış ve herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Her sınıf düzeyinde tema-konu sıralamalarının aynı olması ve derinleşerek ilerlemesi açısından dikey kaynaşıklığa dikkat edildiği saptanmıştır. Öğretim programının günlük yaşamla, diğer disiplinlerle ya da ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi, dersin daha somut olmasını sağlayabilir. Bu bağlamda alanyazında, metinlerin ve etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi (Avcı, 2018), disiplinler arası bir yaklaşımla Atatürkçülük ve ara disiplin alanları arasında (Atik & Aykaç, 2017) ilişki kurulmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Baştuğ ve Demirgüneş (2020) de tüm derslerin, Türkçe dil becerilerinin etkin bir şekilde kullanılabileceği şekilde yapılandırılmasını desteklemektedir.

Denge ilkesine ilişkin ulaşılan sonuçlar, 2009 Türkçe öğretim programında bu ilkeye öğrencilerin gelişim düzeyine ve bireysel farklılıklara dikkat edildiği ifade edilen ayrıntılı açıklamalardan görülmektedir. 2015 Türkçe öğretim programında denge ilkesine önem verildiğini gösteren öğrenci gelişim düzeyiyle ilgili

açıklamalara yer verilmiş, ancak ayrıntılı bilgiye yer verilmemiştir. 2015 Türkçe öğretim programında diğer programlara kıyasla daha az yer verildiği gözlemlenmektedir. 2019 Türkçe öğretim programında bireysel gelişim ve öğretim programı bölümünün yer alması ve insan gelişiminin bir bütün olmasının belirtilmesi, incelenen diğer programlara göre bu ifadelerin ilk kez dile getirilmesi, denge ilkesine önem verildiğini göstermektedir. 2024 Türkçe öğretim programında, öğretmenlere ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin gelişimine ve ön bilgilerine dikkat edilmesi gerektiği; ders kitabı yazarlarına da öğrenci düzeyine uygun metinler yazmaları ve ölçme-değerlendirmede öğrenci yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre şekillendirilmesi gerektiği yönünde denge ilkesine dikkat edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında, giriş bölümlerinde denge ilkesine dikkat eden açıklamalar bulunsa da hedefler, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme açılarından bu ilkelere dikkat edilmediği belirlenmiştir. Alyılmaz'ın (2010) programın giriş bölümlerinde bireysel farklılıklara dikkat edilmesi yönünde açıklamalar bulunsa da, kazanımların farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik koşullardaki öğrencilere uygunluğunun sağlanamaması saptamaları bu görüşü desteklemektedir.

Programlarda esneklik, öğrencilerin gereksinimlerine ve yeteneklerine uyarlanabilirliği ve erişilebilirliği açısından değerlendirilebilir (Jonker, vd., 2020). Bu bağlamda, esneklik ilkesine en fazla önem 2024 Türkçe öğretim programında yer verilmiştir. Diğer öğretim programlarında öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat edilmesine yönelik ifadeler olsa da, işe vuruk olmadığı belirlenmiştir. 2024 Türkçe öğretim programında her temada farklılaştırma bölümünde yer alan zenginleştirme ve destekleme önerileri, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretmene programı uyarlama esnekliği sunmaktadır. 2024 Türkçe öğretim programında, öğretmen özerkliğine olanak tanıyan okul temelli planlama, esneklik ilkesi adına önemlidir.

Kullanışlılık ilkesine göre bulgular değerlendirildiğinde, incelenen tüm programlarda kullanılan dilin açık, anlaşılır ve sade olduğu görülmektedir. 2009 Türkçe öğretim programında, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerin sunulması ve etkinlik örneklerinin verilmesi olumlu olarak nitelendirilebilirken, programla ilgili görüş, öneri, soru ve sorunların nasıl iletileceğine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmaması olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. 2015 Türkçe öğretim programı, incelenen öğretim programları arasından sayfa sayısı en az olan programdır ve kazanımlar haricinde programın diğer öğelerine ilişkin açıklamalar ve öneriler sınırlıdır. Bu durum öğretim programının kullanışlılığını da olumsuz etkilemektedir. 2019 Türkçe öğretim programında, illerden gelen zümre raporlarının ve eğitim fakültelerinden gelen görüş, öneri, eleştiri ve beklentilerin değerlendirildiğinin belirtilmesi ve bundan sonraki program güncellemelerinde de bu şekilde çeşitli görüşlerin dikkate alınacağını belirtilmesi kullanışlılık ilkesine bundan böyle daha fazla dikkat edileceği algısı oluşturmaktadır. 2024 Türkçe öğretim programında her temanın sonunda yer alan öğretmen yansımaları bölümünde karekod aracılığıyla öğretmenler programa yönelik görüşlerini ve önerilerini bildirebilmektedir. Durukan (2013) öğretmenlerin ve akademisyenlerin Türkçe öğretim programı konusundaki görüşlerinin ve önerilerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ilk defa programa yönelik görüşlerini sunacak bir alanın açılması

paydaşların önemsendiğini göstermektedir.

Sınırlılık ve Öneriler

Bu araştırma, 2009, 2015, 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarıyla ve programların analiz edilmesine aracılık eden program tasarım ilkeleriyle (kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, denge, esneklik ve kullanılşılık) sınırlıdır. Farklı öğretim programlarının belirtilen program tasarım ilkeleri çerçevesinde analiz edilmesi ya da seçilen herhangi bir program tasarım ilkesi bağlamında uygulanmakta olan öğretim programlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi alana katkı sağlayabilir. Öğretim programları arasındaki ilişki ilkökul, ortaokul ve lise bağlamında karşılaştırılabilir.

Sonuç

Analiz edilen Türkçe öğretim programlarında, kapsam ilkesi açısından 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarının giderek ayrıntılardan uzaklaşarak hedefler listesi olduğu, 2009 Türkçe öğretim programında yer alan felsefenin diğer programlarda yer almadığı sonucuna ulaşılabilir. Ölçme-değerlendirmenin süreç temelli olarak benimsenmesi olumlu bir özellik olarak belirtilebilir. Aşamalılık ilkesi bağlamında, hedefler arasında genellikle belirli bir hiyerarşi gözetilir. Bu durum da olumlu olarak değerlendirilebilir. Analiz edilen programlarda süreklilik ilkesine dikkat edildiği görülmektedir. Kaynaşıklık ilkesi 2024 Türkçe öğretim programında incelenen diğer öğretim programlarına göre daha fazla yer alırken, diğer programlarda bu ilkeye dikkat edilmediği sonucuna ulaşılabilir. Denge ve esneklik ilkesine programların giriş bölümünde yer verilse de, programların diğer bölümlerinde gözden kaçtığı saptanmıştır. Kullanışlılık ilkesine, öğretim programlarının dilinin akıcı ve sade olmaları açısından dikkat edildiği, ancak 2024 Türkçe öğretim programı haricinde programa ilişkin soruların, sorunların ve önerilerin nasıl iletileceği hakkında bilgi verilmemiştir.

Beyanlar

Etik Kurul İzin Bilgisi: Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanıldığı için etik onay belgesi gerekmemektedir.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Yayın Onayı: Bütün haklarımı Temel Eğitim dergisine devrettiğimi onaylarım. Makalede geçen ifadeler ve açıklamalar yazarlara aittir.

Bilgilendirilmiş Onam: Bu araştırmada doküman incelemesi kullanıldığı için bilgilendirilmiş onam gerekli değildir.

Finansman: Bu çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir kurum veya kuruluşun fon kullanılmadı.

Kaynakça

Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Aktaş-Salman, U. (2024, Temmuz 24). Maarif modelini öğretmenler nasıl değerlendiriyorlar? *Eğitim Reformu*

Girişimi. <https://egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-maarif-modelini-ogretmenler-nasil-degerlendiriyorlar/>

- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114–135. <https://doi.org/10.24315/trkefd.36669>
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728–749. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Arslan, D. & Ilgin, H. (2010). Teachers' and students' opinions about cursive handwriting. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 69–92.
- Ariav, T. (1986). Curriculum analysis and curriculum evaluation: A contrast. *Studies in Educational Evaluation*, 12(2), 139–47.
- Atik, S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586–607.
- Avcı, İ. M. (2018). *Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Baştuğ, M. & Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi yeni programa uygun içinde* (s. 1-51). Anı Yayıncılık.
- Baysal, O. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe ders programına ve uygulamasına ilişkin görüşleri: Ağrı ili örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Baysal, O. (2024). *Öğretmenler için program okuyazarlığı mesleki gelişim programının geliştirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Bıçak, N. & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(4), 2480–2501.
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 862–881.
- Canlier, D. & Bümen, N.T. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi. İçinde S. Dinçer. (Ed.). *Değişen dünyada eğitim* (s. 161-177). Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786052412480.12
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K. & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59–82. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.4os4a>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Tokat ili örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Demir, O. & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 1–27. <https://doi.org/10.17569/tojqi.90651>
- Direkci, B. & Yavuz, M. (2018). 1-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlara yaklaşımı açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 583-599.
- 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>
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93–103.
- Geçitli, E. & Bümen, N. T. (2020). İlkokul ve ortaokulda bilişim teknolojileri alanında yer alan derslerin öğretim programları üzerine bir analiz: 1998-2018. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1912-1934.
- Gözüküçük, M. (2019). Ses esash ilk okuma yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (s. 1-34). Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1–20.
- Jonker, H., März, V. & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 68–84.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238–262.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108–146.
- Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri ve

- öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 517–531.
- Henson, S. W. (2015). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Waveland Press.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Sage Publications.
- MEB (2005). *Türkçe 1-5.sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2012a). 12 yıl zorunlu eğitim: Sorular-cevaplar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2012b). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2017). *Dik temel harflerle eğitim-öğretimin detayları belli oldu*. Erişim adresi (1.12.2021): <https://www.meb.gov.tr/dik-temel-harflerle-egitim-ogretimin-detaylari-belli-oldu/haber/13311/tr>
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- MEB (2024a). *Türkiye yüzüylü maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2024b). 2022 PISA Türkiye Raporu Erişim tarihi: 15.05.2025 https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf
- MEB (2024c). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research*. Jossey Bass.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum foundations, principles and issues*. Pearson.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Holt-Saunders Japan.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168–179.
- TTK (2005). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 68(2575), 539–541.
- TTK (2009). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 72(2617), 115.
- TTK (2012). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 75(2658), 313–316.
- TTK (2017). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinin seçmeli dersler ve açıklamalar bölümlerinde değişiklik yapılması. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 80(2714), 1417–1419.
- TTK (2018). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinde değişiklik yapılması. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 81(2732), 2187–2189.
- TTK (2024). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 87(2779), 1173–1176.
- Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Uzun, E. M. & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkökula başlayan öğrencilerin hazırlanışları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15–44.
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299–321.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yazıcılar, Ü. & Bümen, N. T. (2017). 2005, 2011 ve 2013 yıllarında uygulamaya koyulan lise matematik dersi öğretim programları üzerine bir analiz. Ö. Demirel & S. Dinçer. (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (ss. 139-165). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzüylü Maarif Modeli: 2024 ilkököl Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76–88.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702–737.

Extended Abstract

Introduction

When international reports and assessments of reading skills—one of the language-domain skills in Turkish (Ministry of National Education [MoNE], 2024a)—are examined, the results are not particularly encouraging. In the context of the PISA 2022 results, Türkiye “ranks 36th in reading literacy among 81 countries and 30th among 37 OECD countries” (MoNE, 2024b, p. 91). In Turkish lessons, students are expected to develop language skills in listening/viewing, speaking, and writing (MoNE, 2024c). Looking at global results, it appears that students are not adequately equipped with the skills expected in the Turkish course.

One barrier to addressing these problems is the curriculum itself; the primary school Turkish language curriculum has undergone five revisions since 2004. During curriculum preparation and revisions, it is important to draw on previous curricula, curriculum-related research, and the views of key stakeholders—teachers, academics, and school administrators. It was found that, in the curricula examined other than the 2019 and 2024 Turkish language curricula, no stakeholder input was incorporated into the curriculum development process. The 2024 Turkish language curriculum, on the other hand, sparked debate because the draft version was open for public consultation for only one week (Aktaş-Salman, 2024). Failure to adequately value stakeholders’ views and suggestions in curriculum development will perpetuate persistent problems and errors.

The trajectory of Turkish language curricula over the past two decades begins with the 2005 Turkish language curriculum, which was prepared in detail and adopted a constructivist perspective. The curriculum was updated in 2009 and further developed in 2015, 2019, and 2024. It can be stated that the 2015 and 2019 Turkish language curricula were not prepared as comprehensively as the 2005 and 2009 Turkish course curricula (Bulut, 2019). Moreover, although the 2005 Turkish course curriculum explicitly stated that it adopted a constructivist approach (MoNE, 2005), the Turkish language curricula implemented from 2015 onward do not clearly articulate an instructional approach. Examining the most recent five curricula used for Turkish language teaching in primary school is therefore worth investigating, as it can reveal shifts in paradigms and changes across the curricula.

Purpose

The 2005 Turkish language curriculum was revised in 2009, and the 2017 Turkish language curriculum was revised in 2019. The post-revision versions of these curricula were included in the study's scope. Accordingly, this study aims to examine the Turkish language curricula implemented in primary schools over the last 15 years (2009, 2015, 2019, and 2024) in relation to curriculum design principles. In line with this aim, the study seeks to answer the following research question: To what extent do the Turkish language curricula implemented in 2009, 2015, 2019, and 2024 align with the principles of scope, sequence, continuity, articulation, balance, flexibility, and usability?

Design/Method

This study employed document analysis, a qualitative research method. Document analysis involves examining information about the subject under investigation in written or printed sources (Ary et al., 2010). The first step is to locate appropriate documents. Subsequently, the authenticity of the documents must be verified. The verified documents must then be systematically categorised. Finally, the data must be analysed and interpreted (Merriam & Tisdell, 2016). In the study, the 2009 and 2015 curricula were accessed from the MoNE Journal of Communiqués (Tebliğler Dergisi), while the 2019 and 2024 curricula were retrieved from the MoNE Curriculum Monitoring and Evaluation System website (<https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>).

Results

When the research findings are examined in terms of the principle of scope, differences were found in primary school Turkish curricula regarding weekly course hours and the level of detail in programme preparation. The 2009 Turkish curriculum, which took its final form after the 2005 curricula update, may have been prepared in detail due to the emphasis on constructivism as a new approach. Compared with the previous two curricula, the 2015 Turkish curriculum did not go beyond being a mere list of learning outcomes. The 2019 Turkish curriculum, on the other hand, was prepared in a simpler manner than the 2009 Turkish curriculum, yet more comprehensively than the 2015 Turkish curriculum. The simplification of the 2019 Turkish curriculum and the reduction in the number of learning outcomes may allow the teacher greater autonomy in the educational process. With the 2024 Turkish curriculum, a new understanding was adopted, and objectives were expressed as learning outcomes (MoNE, 2024a). It was prepared in greater detail than the 2015 and 2019 Turkish curricula. In the curriculum presented as the Türkiye Century Education Model, many new concepts (learning outcomes, process components, dispositions, teacher reflections, etc.) have been included. Additionally, a standard framework text was prepared to introduce the curriculum.

Conclusions

Across the analysed Turkish language curricula, it can be concluded that, in terms of the principle of scope, the 2015 and 2019 curricula increasingly moved away from detailed explanations and essentially took the form of lists of objectives, and that the educational philosophy articulated in the 2009 curriculum was not included in the other curricula. The adoption of process-based assessment and evaluation is a positive feature. With respect to the principle of sequence (progression), a clear hierarchy among the objectives is generally observed, which is also positive. This suggests that attention was paid to the principle of continuity in the analysed curricula. The principle of articulation (integration) appears to be addressed more extensively in the 2024 Turkish language curriculum than in the other curricula; by contrast, it can be concluded that this principle was not adequately considered in the other curricula. Although the principles of balance and flexibility are mentioned in the introductory sections, they appear to be overlooked in the remaining parts of the curricula. Regarding the principle of practicality (usability), attention was paid to the curricula's fluent, plain language; however, except for the 2024 Turkish language curriculum, no information was provided on how to communicate questions, problems, or suggestions regarding the curricula.

Author and Affiliations

Okan Baysal¹ 

¹Republic of Türkiye Ministry of National Education, Balıkesir, Türkiye, okanbbaysal@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9951-2169