

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi
(DEvAD)

Journal of Language Education and Research
(JLERE)

ISSN: 2149-5602 | e-ISSN: 2149-5602

2026 | 12 (1) | 708-734 |

DOI: 10.31464/jlere.1921529

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Önerilen Atıf

Murtaza, S., Mutlu, G. & Deniz, S. (2026). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul türkçe dersi öğretim programı'nın dil yapıları ve söz varlığı alanı bağlamında incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 708–734.
<https://doi.org/10.31464/jlere.1921529>

Makale Geçmişi

Geliş: 02.04.2026

Düzeltilme: 07.08.2026

Kabul: 07.08.2026

Yayın: 20.09.2026

Yazar Katkı Oranı (CRediT)

Yazar 1: Özgün taslak, kavramsallaştırma, alan yazını taraması ve yazımı, yöntem, analiz, bulgular, analiz, tartışma ve sonuç, genel yazım ve kontrol

Yazar 2: Kavramsallaştırma, alan yazını taraması ve yazımı, yöntem, analiz, bulgular, tartışma ve sonuç, genel yazım ve kontrol

Yazar 3: Alan yazını taraması ve yazımı, yöntem, tartışma ve sonuç

Etik Açıklama

Bu çalışmada etik kurul izni gerekmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanmasında üretken yapay zekâ katkısı yoktur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dil Yapıları ve Söz Varlığı Alanı Bağlamında İncelenmesi

An Examination of the Turkish Century Education Model Turkish Language Curriculum for Middle Schools within the Context of Language Structures and Lexicon

Seçkin Murtaza¹, Gülçin Mutlu*, Sabahattin Deniz³

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye — ORCID: 0009-0004-3602-7878

² İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye — ORCID: 0000-0002-0996-9104

³ İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye — ORCID: 0000-0001-9595-2917

Sorumlu yazar: gulcin.mutlu@idu.edu.tr

Öz

Bu çalışma, 2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eski adıyla dil bilgisi olan “dil yapıları ve söz varlığı” öğrenme alanının nasıl yapılandırıldığını ayrıntılı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada 2024 yılında geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil yapılarının ve söz varlığının nasıl ele alınmış ve konumlandırılmış olduğuna, dil yapıları ve söz varlığı uygulama esasları ile dil yapılarında ölçme değerlendirme uygulamalarının nasıl yapılacağına ilişkin sorulara yanıt aranmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. Çalışmanın ana veri kaynağı olarak Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kullanılmış ve ilgili dokümandan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma sonuçları mevcut programda dil yapılarının ezberci anlayıştan ve geleneksel yapı odaklı dil bilgisi öğretiminden uzak durmak adına temel dil becerilerinden birisi gibi ele alınmadığını ve işlevsel bir bakış açısı ile uygulamada ihtiyaç duyulduğunda işe koşulması gereken yapılar olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca söz varlığı ve dil yapılarının öğretim programının öğrenme temalarında temel öğrenme çıktıları arasında ifade edilmemiş oldukları tespit edilmekle birlikte, bu unsurların program metninde programın uygulama esasları bağlamında diğer dil becerileriyle ilişkilendirilerek sunulması gerektiğine yönelik ifadeler yer verildiği görülmüştür. Bu noktada, dil yapılarının hangi temel dil becerileriyle ne derecede ve ne şekilde ilişkilendirilmesi gerektiğine yönelik bir belirsizliğin varlığından söz etmek mümkündür. Çalışma sonuçları program metninde sınıf düzeyleri bağlamında listelenen dil yapılarının sarmal öğretim yaklaşımı hususunda birtakım tutarsızlıklarının olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar dahilinde dil yapıları ve söz varlığı unsurlarının daha etkili öğretimine ve gelecekte bu alanda yürütülecek araştırmalara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *dil bilgisi, dil yapıları, doküman analizi, söz varlığı, Türkçe dersi öğretim programı*

Abstract

This study aimed at investigating how the learning domain of “language structures and lexicon”, formerly known as grammar, was structured in the Middle School Turkish Language Course Curriculum (MSTLCC) published by Turkish Ministry of National Education in 2024. This study sought to answer how language structures and lexicon were dealt with and positioned and how implementational principles and the assessment of these linguistic structures were performed in MSTLCC. Data were gathered via document analysis in this study in which qualitative methodology was employed. The main source of data included the MSTLCC and content analysis was employed to analyze the data. The results indicated language structures were not treated as one of the fundamental language skills in the curricula with an attempt to abstain from rote learning and traditional form-focused grammar teaching. Though it was determined that language structures and lexicon were not expressed among the fundamental learning outcomes in the themes of the curriculum, it was seen based on program's implementation principles that the program text included statements revealing these structures should be presented in line with other language skills. In this essence, it is possible to say

that there is some degree of vagueness regarding the degree and extent of which language structures were required to be related with other main language skills. The results also showed language structures listed according to class levels within the text of the curriculum appeared to possess some inconsistencies regarding spiral teaching approach. The results also provided recommendations for future research and pedagogy.

Keywords: *document analysis, grammar, language structures, lexicon, Turkish language curriculum*

1. Giriş

İnsanoğlunun doğuştan getirdiği davranışları tamamen kabul görmediğinden eğitim gereksinimi doğmuştur. Bu nedenle istenen ekonomik ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilebilmesinin ancak tasarlanmış bir eğitimle oluşturulabileceği anlayışı önem kazanmıştır (İşman ve Eskicumalı 1999). Tasarlanmış bir eğitim ve eğitim süreçlerinin planlı ve bir sistem dahilinde yürütülebilmesinin en temel yolu ise bir eğitim programının varlığından geçmektedir. Alan yazın incelendiğinde ise eğitim programı kavramı ve bu kavramın anlaşılmasına yönelik farklı görüşlerin var olduğu görülmektedir. Demirel (2004) eğitim programını öğrenciye örgün ve yaygın eğitimde tasarlanmış etkinler aracılığıyla sunulan “*yaşantılar*”, Varış (1988, s. 18) ise milli eğitim ve eğitim kurumunun ortaya koyduğu “*tüm etkinlikler*” olarak açıklamaktadır. Alan yazında eğitim programının karşılık geldiği diğer anlam ve ifadeler bağlamında bakıldığında, bazı araştırmacıların eğitim programını “*öğrenme yaşantıları*” ile (Ertürk, 1998, s. 95, Caswell ve Campell, 1935, s. 66), “*bir öğrenme planı ve yol haritası*” olarak (Saylor ve ark., 1981, s. 8), “*planlanmış ve kılavuzlanmış öğrenme deneyimleri*” (Tanner ve Tanner, 1980, s. 43; Tyler, 1949) ya da *hedeflenen öğrenme kazanımlarının yapılandırılmış dizilimi* (Posner, 1974, s. 401) şekillerinde ifade etmiş oldukları görülmektedir. Eğitim programı çalışmalarının tarihi gelişiminde kilit bir role sahip olan Tyler’in (1949) program geliştirme mantığı ile paralel olarak, program tanımlamalarında bir eğitim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere birbiriyle ilişkili dört temel bileşenden oluşan bir bütün olduğu ifadelerine yer veren araştırmacılar da mevcuttur (Varış, 1988; Hızal, 1983; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2012; Taba, 1962; Wheeler, 1976). Bu farklı ifade biçimlerinin incelenmesi neticesinde, eğitim programının, öğrenenlerin okulda ve okul dışında kazandığı farklı öğrenme ürün ve deneyimlerini kapsayan, hedef, konu ve öğrenme-öğretme yaşantıları gibi farklı bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir kavram olduğu sonucuna ulaşmak mümkün olmaktadır. Bu durumda kesin ve net bir ifade ile eğitim programının tanımı budur, görünüşü de böyledir demek oldukça güçtür. Eğitim programı canlı, değişken ve üretme döngüsü içinde sürekli yenilenen bir kavramdır (Mutlu ve Anılan, 2025). Bu noktada, eğitim programı kavramını Pinar’ın (2004) ile Priestley ve Nieveen’in (2020) bir programın yaşanmışlıklar ve öz deneyimleme süreci sonunda elde edilen öznel bir ürün olması bakış açısıyla örtüşecek şekilde tanımlamak mantıklı olacaktır. Öyle ki bir eğitim programı deneyimlendiğinde, yani gerçek yaşamda ilgili öğrenme ortamında işe koşulduğunda, öğrenme ortamına var olan farklı paydaşların da sürece dahil olması neticesinde, çok katmanlı kişisel ve öznel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, tanımlama anlamında bile kapsamlı ve çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkan eğitim programının uygulamada ve gerçek yaşam bağlamında incelenmesi ile ilgili çalışmaların da çok boyutlu ve farklı program bileşenlerinin farklı yollarla ele alınması yoluyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim programı kavramı ile ilişkili sıklıkla kullanılan bir diğer kavram öğretim programıdır. Öğretim programı örgün eğitim kurumlarında genel eğitim programına yönelik işlevsel bir çerçeve oluşturan, belli bir dersin ya da uzmanlık alanının hedeflerini, o alana özgü konuları, öğrenme-öğretme etkinliklerini ve değerlendirme koşullarını içeren bir plan anlamına gelmektedir (Görgeç, 2019; Mutlu & Anılan, 2025; Varış, 1988). Bir derse ya da bir disiplin alanına indirgediğimizde her ne kadar daha küçük ve o ders bağlamında yapılan planlamalardan bahsediyor olsak da öğretim programı eğitim programı gibi kapsamlı

bir bütünün bir parçasıdır. Bu noktada, öğretim programlarının hem genel eğitim programı hem de bu genel eğitim programının içerisindeki diğer derslerin öğretim programları ile olan muhtemel ilgi ve etkileşimleri bağlamında çok yönlü bir inceleme ve anlama süzgecinden geçirilmesi önemlidir. Ayrıca, her bir dersin özel bağlamı ile de ilişkili olmak koşulu ile öğretim programı neyin bilinmesi gerektiğini, nasıl gerçekleştirileceğini sağlayan, öğretim ilke ve yöntemleri, öğrenme ortamları ve değerlendirmeleri de içeren öğeler bütününü temsil etmektedir (Popkewitz, 2011). Öğretim programları öğretimin standart ve kurumsal yapılanmasında, hedef öğrenen grubunun gelişmesinde ve değişmesinde rol oynarlar ve aslında kendilerine özgü bir program felsefesi ve takip ettikleri yöntemler bağlamında bir ülkenin yetiştirmek istediği insan profiline yönelik genel bakış açısını da yansıtır (Özmantar ve ark., 2018). Daha net bir ifade ile, uygulanan öğretim programlarının kalitesi ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliği ve vizyonu ile yakından ilişkilidir. Bu ilişkiden hareketle, öğretim programlarının incelenmesine yönelik çalışmalar hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi programı oluşturan farklı bileşenlere ilişkin olası sıkıntıların belirlenmesi, değişen dünya şartlarına yönelik güncellenmeyen içerik ya da materyal gibi olası eksiklik alanlarının tespiti ya da uygulanmada ortaya çıkabilecek sorunların öngörülerek iyileştirilmesi gibi farklı destek noktaları sunmak koşuluyla eğitimin niteliğinin artırılması bağlamında önemli bir işleve sahiptir. Bu noktada, çoğu program geliştirme ve değerlendirme çalışmasında mevcut öğretim programlarının incelenmesi önemli bir araştırma adımıdır. Öyle ki Stufflebeam'ın (1971) program değerlendirme modelindeki girdi (context), Bellon ve Handler'in (1982) program geliştirme ve değerlendirme modelindeki yapı (organisation) ve Stake'in (1967) uygunluk-olasılık değerlendirme modelindeki öncül/ön durum (antecedent) bileşenleri incelenen programa yön veren, öğretim programı ve diğer bazı durumları kapsayan ön koşulların ve girdilerin incelenmesi hususunu yansıtan öğelerdir.

Zaman içerisinde toplum ve bireylerin değişen gereksinimleri, eğitim kalitesinin artırılması isteği, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim kuramları, modelleri ve yaklaşımlarındaki gelişmeler ile program izleme çalışmasından elde edilen veriler ve benzeri sebeplerle öğretim programlarını güncellenme zorunluluğu doğmaktadır (Bakar ve Köse, 2019). Bu durum örgün öğretimde eğitimin ve öğretimin güncel koşullara uygun bir biçimde geliştirilmesini zorunlu kılar. Son olarak 2019 yılında yayımlanmış olan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'ndan sonra böyle bir zorunluluk doğduğu düşüncesiyle 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP) adıyla Türkçe dersi öğretim programı yenilenmiş ve ilköğretim ile ortaokul öğretim programları birbirinden ayrılmıştır. Türkiye'de 2006 yılından sonraki Türkçe öğretim programlarını da içine alan çoğu öğretim programında yapılandırmacı öğrenme kuramına yönelik bir anlayışın hâkim olduğu açıkça görülmektedir. Değişen dünya ve yaşam koşullarına paralel olarak, 2024 yılında birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan diğer tüm derslerde olduğu gibi, Türkçe öğretim programlarında da üst düzey düşünme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri gibi çağın gereklerine uygun, öğrenen merkezliliği destekleyen ve 21. yüzyıl becerileri (Trilling ve Fadel, 2009) ile örtüşen bir takım yeni becerilerin eklenmiş olduğu görülmektedir (Eroğlu, 2025). Bu durum yenilenen 2024 OTDÖP'ün önceki programlara nazaran köklü değişiklikler içerebileceğini düşündürmekte ve incelenmesine yönelik ihtiyacı anlamlı kılmaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağın gerekleri ve yapılandırmacı öğrenme kuramının etkileri bağlamında dil öğretimine yönelik de yenilikçi bakış açıları geliştirilmeye başlanmıştır. Bu noktada, tüm dünyada hem birinci dil hem de ikinci dil öğretiminde farklı dil becerilerinin (konuşma, okuma, yazma ve dinleme başta olmak üzere) bütüncül olarak işe koşulmasının ve dil becerilerinin birbirinden bağımsız değil gerçekten anlamlı bağlamlar içerisinde ve gerçek yaşamdakine benzer şekilde birbirleriyle bağlantılı olarak öğretilmesinin gerekliliğine yönelik görüşler gittikçe önem kazanmıştır. Ana dil bağlamında bütünleşik dil becerileri öğretimi (integrated language arts instruction) ya da yabancı dil bağlamında kullanıldığında

bütünleşik dil öğretimi (integrated language instruction) olmak üzere yeni dil öğretimi yönelimleri ve araştırma alanları ortaya çıkmıştır (Brown, 2007; Canale ve Swain, 1980; Cummins, 2000; Goodman, 1967, 1986; Hymes, 1972; Moffett, 1968; Oxford, 2001; Richards, 2006). Bu doğrultuda, aslında 2024 yılı öncesinde başlamış olan ve halen devam eden bu beceri odaklı öğretim eğiliminin, bir dil öğretim programı olan ve yenilenen Türkçe dersi öğretim programında nasıl ve ne şekilde işletildiğinin ele alınması önemlidir. Öyle ki, beceri odaklılık ve işlevsellik bakımlarından güçlü bir program olduğu sıklıkla belirtilmiş olan yeni Türkçe öğretim programının (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a, 2024b), güncel dil öğretim yöntem ve yönelimleri ile ne kadar uyum göstermekte ve özellikle de gerçek yaşam uyumlu bütüncül dil öğretimi bakış açısını ne derecede yansıttığı hususunun araştırılması önem kazanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde 2024 TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bir grup araştırmacı 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 OTDÖP'ü karşılaştırmalı olarak incelemiştir (Kaya ve Aydın, 2024; Memiş ve Kalyoncu, 2024). Eroğlu (2025), 2024 OTDÖP'ü 21. yüzyıl becerileri bağlamında ele alırken, Karagöl (2025) yenilenen Bloom taksonomisi bağlamında, Yıldırım (2025) ise konuşma öğrenme alanı bağlamında incelemiştir. Ayrıca 2024 OTDÖP'ü Can ve Kardaş (2024) bilişsel ve üstbilişsel stratejiler açısından, Banaz (2024) dijital okuryazarlık açısından, Özkan (2025) üst düzey düşünme becerileri açısından, Karakoç Öztürk ve Alyaprak (2024) ise önceki 2019 programı ile karşılaştırmak suretiyle program öğeleri açısından incelemiştir. Kayman ve Özdemir (2025) OTDÖP ile ilgili çalışmasını öğretmen görüşleri ve önerileri bağlamında yürütmüşken, Demir ve ark. (2025) öğretmenlerin 2024 OTDÖP'ün ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Görüldüğü üzere 2024 TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Türk araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle ve de farklı program öğeleri bağlamında ele alınmışken, dil yapıları ve söz varlığı bağlamında Talancı'nın (2025) bu içerikleri sınıf düzeylerine göre 2006, 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarını karşılaştırarak incelediği çalışmasına rastlanılmıştır. Ulaşılan alan yazın dahilinde yine, dil yapıları ve söz varlığına ilişkin ders kitabı inceleme çalışmalarının yapıldığı (Armut ve Başar, 2025; Dağ, 2024) tespit edilmiştir.

Yukarıda bahsedildiği üzere yeni öğretim programında adı geçen bir takım temel dil becerileri, kavramsal beceriler (üst düzey düşünme gibi), okuryazarlık becerileri gibi farklı beceri ve programlar arası bileşenleri ele alan çalışmaların incelenmesi neticesinde, araştırmacıların ulaşabildiği alan yazın dahilinde, 2024 OTDÖP'te dil bilgisinin, program geliştirme ve öğrenme-öğretme ilkeleri kapsamında ve bir eğitim programını oluşturan dört program ögesi (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) dahilinde, sistem yaklaşımı bakış açısı ile, nasıl ve ne şekilde ele alındığını gösteren bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda, mevcut çalışma 2024 TYMM Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programını dil yapıları ve söz varlığı bağlamında incelemeyi ve dil yapıları ve söz varlığına yönelik öğrenme çıktısı (hedef), içerik (konu), öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme etkinlikleri bağlamında bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Alan yazında var olan benzer çalışmalar dikkate alındığında, yukarıda da ele alındığı üzere, Türkçe öğretim programı ile ilgili yürütülmüş olan araştırmalarda çalışmaların genelde programın bütünü ile ilgili görüşlerin özellikle öğretmenlerin bakış açıları dahilinde alınması koşuluyla yürütüldüğü görülmektedir. Öğretim programlarındaki özel temel beceri alanları bağlamında yürütülmüş çalışmalarda işletilmiş olan doküman analizi yöntemi genellikle tercihe edilen bir yöntem olsa da bu çalışma eğitim programını oluşturan daha önce değinmiş olduğumuz tüm temel bileşenlerini tek tek ve araştırma soruları dahilinde oluşturulan analiz birimleri kapsamında sistematik şekilde ele alması bağlamında alan yazındaki doküman analizi çalışmalarına yöntemsel bir derinlik ve farklılık katmayı hedeflemiştir.

Çalışmanın bir diğer amacı ise genel anlamda köklü değişikliklerin yapıldığı öngörülen TYMM 2024 OTDÖP’te dil yapısı ve söz varlığı unsurlarının bu köklü değişiklikler noktasında nasıl bir yerde durduğunu ve bu dil becerisi alanının yeni öğretim programında nasıl ve ne şekilde ele alındığını eleştirel bir gözle incelemektir. Bu noktada, dil bilgisi yeni adı ile dil yapıları ve söz varlığı alanı, özü itibarı ile içerik yönü baskın bir alandır. Öyle ki çoğu dil eğitimcisi için dil bilgisi bağımsız ve temel bir beceri alanı değil, dilin temel yapı taşı olan ve anlamlı ve anlaşılır olmak adına dikkat edilmesi gereken birtakım konulardan oluşan bilişsel yönü baskın bir bilgi alanıdır (Chomsky, 1985; Katz, 1966). Yapı odaklı dil öğretimini destekleyen bu genel geçer algı güncel dil öğretim felsefesi bağlamında tepki çekmekte ve sıklıkla eleştirilmektedir. Bu hususta, Türkçe öğretim programının da ısrarla yapı odaklı değil, işlev ve beceri odaklı bir program olacak şekilde yenilendiğine yönelik açık ifadelerle yer verilmiştir. Bir başka ifade ile, klasik dil bilgisi öğretiminin dil bilgisi unsurlarını bağlamdan bağımsız ele alan öğretimsel uygulamalarının yerine, dil yapıları ve söz varlığı şeklindeki iki farklı unsurun birbirini tamamlayıcı biçimde kullanılması ve bu doğrultuda söz varlığına eklenen dil yapılarının cümleye kattığı anlam ve işlevlerin tartışılması gibi bağlamı işe koşan, işlev ve beceri odaklı bir bakış açısının ortaya konması vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a, 2024b). Her ne kadar önceki programlarda da beceri odaklı bir dil eğitimi algısı vurgulanmış olsa da TYMM 2024 OTDÖP belki de hem yeni yüzyılın ilk Türkçe öğretim programı olması hem de daha önce bahsedilen dil bilgisini konu olarak mı beceri olarak mı öğretelim sorunsalını tamamen yıkmak istemesi nedeniyle, dilimize ve kullanımımıza çok da yerleşmiş olan dil bilgisi ifadesini bile değiştirme yoluna gitmiştir. Bu husus köklü ya da derin değişikliklerin yapıldığına yönelik bir algının oluşmasını desteklemiştir. Bu noktada, özellikle bu dil bilgisi ya da yeni adıyla dil yapıları ve söz varlığı alanının incelenmesi hem araştırmacıların hem de uygulayıcıların dikkatini çekecek bir araştırma ve merak alanı olacaktır. Bu noktadan hareketle, mevcut araştırmadan elde edilecek sonuçların ilgili alan dersini okutan öğretmenlere, öğretim programı tasarımcılarına, mevcut TYMM program değerlendirme çalışmalarına ve de genel olarak alan yazınına, özgün değeri olan bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkçe öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci uygulamaları bağlamında önemli bir yere sahip olan ders materyallerinin tasarlanması hususunda da bazı iyileştirmelere ihtiyaç olduğu açıktır (Armut & Başar, 2025; Ercan ve Doğan Kahtalı, 2024; Mete, 2017). Mevcut çalışma bağlamında dil yapıları ve söz varlığı hususunda tespit edilmiş olan eksiklik ve ihtiyaçların daha nitelikli ders materyallerinin tasarlanması anlamında materyal tasarımcılarına fikir vereceği düşünülmektedir. Ders materyalleri programın öğrenme-öğretme süreçlerinin uygulama bağlamında bir parçasıdır ve genel olarak iyi geliştirilmiş bir program nitelikli materyallerinin oluşturulması anlamında rehberlik edecektir. Bu doğrultuda, 2024 OTDÖP’ün dil yapılarını ve söz varlığını ele alış biçiminin eğitim programının temel öğeleri doğrultusunda bütüncül ve detaylı bir çerçevede incelenmesine yönelik bir ihtiyaç alanı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç alanından hareketle, daha kapsamlı ve bütüncül bir değerlendirme yapmak adına, mevcut çalışmada aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Buna göre 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında,

1. Dil yapıları ve söz varlığı unsurları öğretimsel uygulamalar bağlamında nasıl ve ne şekilde ele alınmıştır?
2. Dil yapıları ve söz varlığı konuları nasıl tasarlanmıştır?
3. Dil yapıları ve söz varlığı unsurları ölçme ve değerlendirme uygulamaları bağlamında nasıl ve ne şekilde ele alınmıştır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışmanın amacı, Talim Terbiye Kurulunun 23.05.2024 tarih ve 20 sayılı kararı ile kabul edilerek yürürlüğe giren ve hâlen yürürlükte olan 2024 OTDÖP'ü dil yapıları ve söz varlığı bağlamında incelemektir. Bu inceleme için veriler doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, bilgi edinilmek istenen olgu veya olguların kaynağı olan yazılı belgelerin incelenmesine dayalı bir tekniktir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Creswell'e (2014) göre araştırma sürecinde resmî raporlar, toplantı tutanakları gibi dokümanlar araştırmacı tarafından kullanılabilir. Benzer şekilde Patton'a (2002) göre doküman incelemesi tekniği kullanılan çalışmalarda eğitim alanında doküman olarak seçilen belgelerin içinde resmî kayıtlar, program kayıtları gibi dokümanlar yer alabilir. Bu çalışma kapsamında 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli OTDÖP" (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b) incelemeye tabi tutulmuştur.

2.2. Verilerin Toplanması

2024-2025 eğitim öğretim yılı başlangıcından beri uygulamada olan resmî öğretim programı, ortaokul Türkçe eğitimi ile ilgili olarak tüm kademelerin bütüncül olarak dikey ve yatay anlamda da değerlendirilmesine imkân tanıyacak şekilde tek bir doküman halinde Millî Eğitim Bakanlığı resmî web sayfasında Temel Eğitim Öğretim Programları kategorisinde Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı adıyla listelenmektedir. Mevcut çalışma kapsamında doküman olarak incelemeye tabi tutulan ilgili 2024 OTDÖP, tüm kademelere (Ortaokul 5, 6, 7 & 8. Sınıf) ait öğretim programı ile bu bütüncül öğretim programı metninin giriş kısmında yer alan uygulayıcılara yönelik açıklayıcı ve tanıtıcı işleve sahip giriş bilgilerini içermektedir. Bu çalışma kapsamında ilgili tüm bölümlere yönelik bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ihtiyaç duyuldukça Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metninden (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a) yararlanılmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Doküman analizi yoluyla elde edilen veriler, araştırmacılarca belirlenen analiz birimleri bağlamında içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, incelenen dokümanda birbirleriyle ilişkili verileri kavramlar ve temalar ekseninde anlaşılabilir duruma getirerek düzenlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgun (2008) ise içerik analizini bir araştırmada elde edilen her türlü veri üzerinden çıkarımlar yapılması olarak tanımlamıştır. Bu noktada çalışmanın araştırma soruları ile ilgili çıkarımlarda bulunmak üzere araştırma soruları ile paralel olacak şekilde söz konusu 2024 OTDÖP dokümanı üzerinde "konu odaklı, temel dil becerisi, alt (yan) beceri, süreç bileşeni, öğrenen merkezli, sarmallık, aşamalılık, bilenenden bilinmeyene, rubrik, formatif değerlendirme, noktalama işaretleri" gibi birtakım kodlar tespit edilmiştir. Daha net bir ifade ile araştırmacılarca tutarlılığı da artırma amacı ile önceden oluşturulan bir ön kod listesi kullanılmıştır. Bu noktada, Patton (2002)'in öncül liste (apriori list) dediği ön bir kodlama listesi ile verilerin çözümlenmesi sürecine başlanmış ve verilerin detaylı okunması sürecinde okuma devam ettikçe yeni kodlar listeye dahil edilmiştir. Patton'un (2002) "analitik çıkarım" (analytic induction) dediği bu kodlama eğilimi, Fereday ve Muir-Cochrane (2006) tarafından "hibrit kodlama" olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla, araştırmacılar bu çalışmada tümden gelimci ve tümevarımcı analiz biçimlerinin ikisini sentezleyerek hibrit kodlama tekniğini kullanmışlardır.

Hibrit kodlama yoluyla oluşturan kodlar önce eğitim programını meydana getiren dört bileşenle (öğrenme kazanımları, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme) ile ilişkilendirilmiştir ve bu

aşama kodların mantıksal olarak dört öge bağlamında oluşturulmasını kolaylaştırılan bir teyit mekanizması olarak hizmet etmiştir. Bu bağlamda, dört program bileşeni bir nevi geçiş temaları olarak kullanılmıştır (Çizelge 1). Mevcut kodlar ilişkilendirildikleri geçiş temalarının ışığında çalışmanın ana teması olarak belirlenen araştırma soruları ile bağdaştırılmıştır. Özetle, araştırma soruları esas üst tema olarak kabul edilmiştir ve verilerin bu sistem dahilinde çözümlenmesi ile i) dil yapıları ve söz varlığı unsurlarının uygulama bağlamındaki temel özellikleri, ii) dil yapıları ve söz varlığı konularının kurgu ve tasarımı ve de son olarak iii) dil yapıları ve söz varlığı unsurlarının ölçme-değerlendirme uygulamaları olmak üzere üç araştırma sorusuna denk gelecek şekilde üç ana tema oluşturulmuştur.

Çizelge 1. Veri analizi kod ve kategorileri (temsili örnekler)

Kod	Geçiş Kategorisi (Teması)	Ana Kategori (Tema)	İlgili Olduğu Araştırma Sorusu
öğrenen merkezli sarmallık aşamalılık bilenenden bilinmeyene öğrenme yaşantısı yoluyla öğretim	<i>Öğrenme-Öğretme Süreci</i>	Dil Yapıları ve Söz Varlığı Unsurlarının Uygulama Bağlamındaki Temel Özellikleri	<i>AS 1</i>
temel dil becerisi alt (yan) beceri süreç bileşeni anlama/alma becerileri anlatma/üretme becerileri	<i>Kazanımlar</i>	Dil Yapıları ve Söz Varlığı Konularının Kurgu ve Tasarımı	<i>AS 2</i>
konu odaklı noktalama işaretleri yazım kuralları tümevarım (sözcükten cümleye) yapım eki	<i>İçerik</i>	Dil Yapıları ve Söz Varlığı Konularının Kurgu ve Tasarımı	<i>AS 2</i>
rubrik formatif değerlendirme süreç odaklılık işlevsel yapıda ölçme sorunu ölçme ve değerlendirme dışı tutulma	<i>Değerlendirme</i>	Dil Yapıları ve Söz Varlığı Unsurlarının Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları	<i>AS 3</i>

Not: AS = Araştırma Sorusu

İlk araştırmacı tarafından ön kod listesine eklenen diğer kodlar aracılığıyla gerçekleştirilen kodlama işlemi, çalışmanın nitel araştırma konusunda deneyimli ortak araştırmacısı tarafından okunmuş ve iki araştırmacı tarafından yapılan tüm kodlamalar ($n=58$) görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodların sayısını tespit etme amacı ile karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği şekilde hesaplanan kodlayıcılar arası güvenirlik sonucunun makul ve kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır. (Güvenirlik = $51 / (51 + 7) = 0.88$). Çalışma sürecinin devamında, mevcut çalışmada verilerin kodlanmasında kodlama yapan bu çalışmanın ilk iki araştırmacısı aynı fikirde olmadıkları kod ve tema ilişkilendirmesi bağlamında eğitim bilimleri alanında uzmanlığa sahip bir diğer araştırmacının görüşünü alarak verilerin tutarlılığını (% 100) sağlama hususunda çalışmışlardır.

2.4. Etik İlkeler

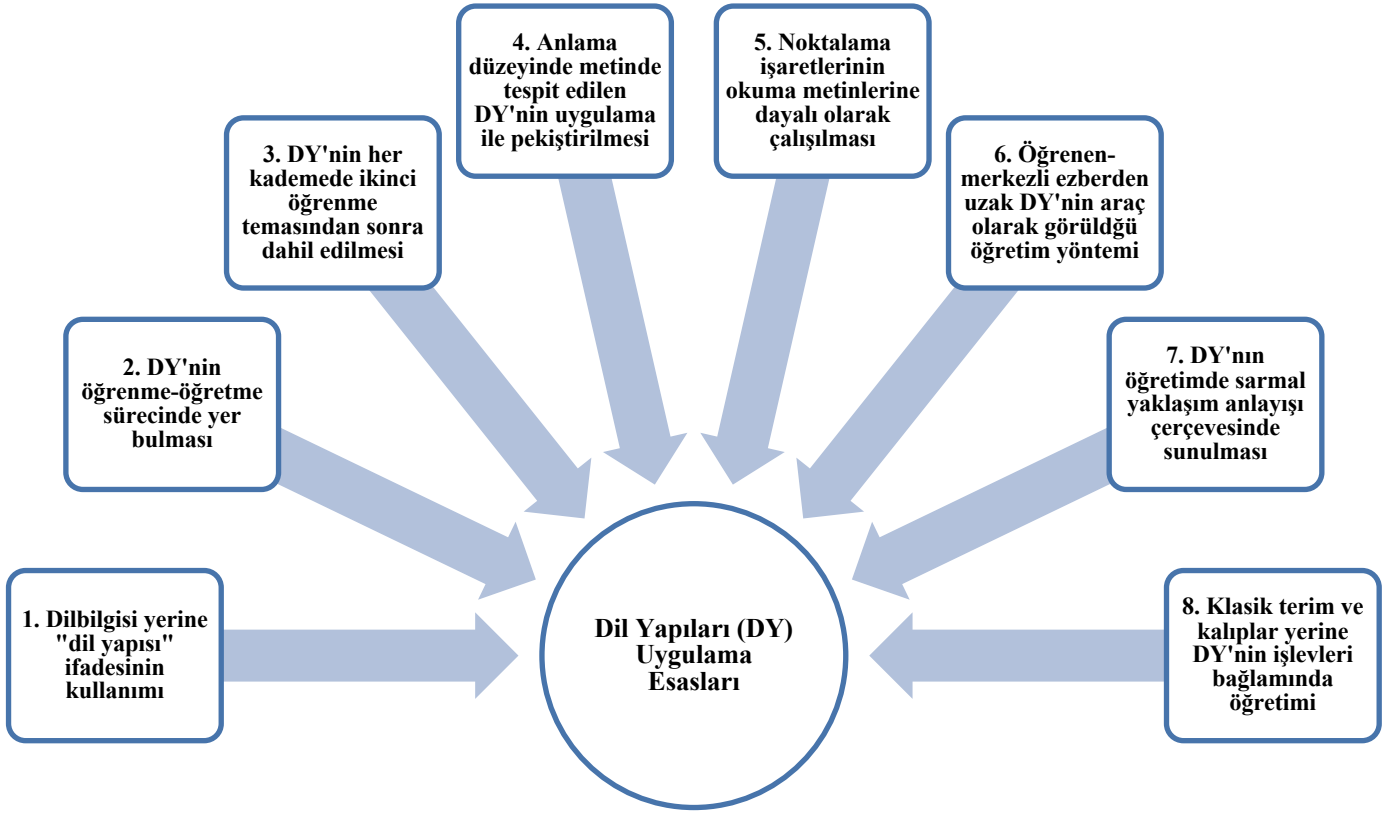
Bu çalışma, örneklem veya çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. Bulgular

3.1. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Dil Yapıları ve Söz Varlığı Unsurlarının Uygulama Bağlamındaki Temel Özellikleri

Mevcut 2024 ÖTDÖP incelendiğinde öğrenme çıktılarının dört temel dil becerisine dayandırılarak yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Programda her alan becerisi için (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) uygulama esaslarına yer verildiği görülmüştür. Alan becerileri içine dahil edilmemelerine ve öğrenme çıktıları içinde yer almamalarına rağmen, dil yapıları ve söz varlığı unsurları özelinde de uygulama esaslarının eklenmiş olduğu tespit edilmiştir. Dil yapıları ve söz varlığı 2024 OTDÖP bağlamında ana dört dil becerilerinden herhangi biri ile ilişkilendirilmemiştir. Bu kapsamda, özellikle programın uygulanması ve uygulama esasları bağlamında dil yapılarının ve söz varlığı olarak ifade edilen diğer dil unsurlarının hangi beceri ile işe koşulması ya da hangi bağlam altında ele alınması gerektiğine yönelik bir belirsizlik olduğu söylenebilir. Bu noktada her bir program kademesi bağlamında yapılan doküman incelemesi kapsamında dil yapılarının ve söz varlığının temalar altında adı geçen kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri veya okuryazarlık becerileri gibi diğer program bileşenlerinin dahil edildiği biçimde benzer bir ilişkilendirme kurgusu çerçevesinde ders üniteleri kapsamında işe koşulmadığı açık bir şekilde görülmektedir.

TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı dil yapıları ve söz varlığı uygulama esaslarına (toplamda sekiz adet) ilişkin gerçekleştirilen incelemeler bağlamında, Çizim 1'de de belirtildiği üzere, öğrencilerin dil yapıları ve söz varlığı konularının öğrenme-öğretme sürecinde metin ve öğrenme çıktılarına dayalı olarak etkinliğe dönüştürülecek biçimde anlamaları ve gerek yazılı gerek sözlü anlatımlarında kullanmaları vurgulanmıştır. Bu noktada, dil yapıları ve söz varlığı öğrenme çıktıları dikkate alınmak suretiyle öğrenme-öğretme sürecinde ve ders kitaplarında kendilerine yer bulacaktır. Benzer bir şekilde noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile ilgili olan dil yapıları konuları için yine okuma metinlerinin gözetilmesi yoluyla metinlerden hareket ederek bu konuların bir bağlam üzerinde çalışılmasına yönelik bir vurgu vardır. Bu noktada, ilgili verilerden noktalama işaretleri sanki bir dil yapısı konusu olarak ele alınmalı ve hatta okuma alanı ile ilişkilendirilerek öğretilmeli gibi bir çıkarım yapmak mümkündür. Fakat, aynı konulara 2024 OTDÖP'te yer alan kazanımlar içerisinde “yazma” dil becerisi içinde “Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 63) ifadesiyle bir öğrenme çıktısı olarak da yer verildiği de ayrıca tespit edilmiştir. Öyleyse diğer dil yapısı konularından farklı ve istisnai olarak dil yapıları uygulama alanında listelenmiş olan bu adı geçen konu aslında yazma becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, noktalama işaretleri ile ilgili oluşturulacak etkinliklerde beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerine kıyasla bu konuların daha yaygın olarak kullanılan ve karşılaşılan özelliklerine yer verilmesi gerektiği öğretim programının uygulama esasları kapsamında belirtilmiştir.



Çizim 1. 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı dil yapıları ve söz varlığı uygulama esasları (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 12'den uyarlanmıştır.)

Kademeler arasındaki geçiş ve bağlantının gözetilmesine yönelik vurgu bir diğer uygulama esasında sarmal yaklaşım ifadesi altında diğer tüm konuları da kapsayacak şekilde daha bütüncül bir bakış açısı ile vurgulanmıştır. Öyle ki dil yapılarının ve söz varlığının öğretimde sarmal yaklaşım anlayışı çerçevesinde her kademede sadece belirtilen (öğretim programında verilen sınırlama kapsamında) konulara yer verilmesi ile beraber sonraki kademeler bağlamında da sunulması ve tekrar gözden geçirilmesine ilişkin bütüncül bir bakış açısının işe koşulmasına yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama esaslarından bir tanesi dil yapılarının ve söz varlığının öğretime yönelik yol haritasını diğer esaslarda geçen ifadeleri de kapsayacak açık ve net bir şekilde dile getirmiş ve neredeyse öğrenme-öğretme sürecinin genel bir resmini ortaya koymuştur. Özgün OTDÖP metninin altı numaralı esası olan bu geniş kapsamlı esas (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 12), dil yapıları klasik öğretim yöntemlerinden uzak olacak şekilde öğretilmeli, direkt olarak sunulmamalı ve bu yapıların öğrencilerce sözlü ve yazılı bağlamlarda kullanıldığı ezberden uzak bir öğretim metodu benimsenmelidir şeklinde bir bakış açısını ileri sürmektedir. Aynı uygulama esası kapsamında dil yapılarının ve söz varlığının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesi bağlamında bir araç olarak ele alınması ve direkt öğretilmedikleri için değerlendirme süreçlerine de tabi tutulmaması konusunda değerlendirme süreçlerini ilgilendiren bir açıklamaya da yer verilmiştir.

Bir diğer uygulama esasında, dil yapılarının programda öğrenme çıktısı olarak yer almamasına bir açıklama teşkil edecek biçimde, uygulama esaslarında öğrencilerin terim adı bilgisinden ziyade terimin anlamına odaklanarak yazılı ve sözlü ürünlerini oluştururken dil yapılarını bir araç olarak kullanmaları gerekliliğine değinilmiştir. Böylelikle programın dil yapıları için benimsediği işlevsel yaklaşıma vurgu yapılmıştır. Dil yapıları konularının her bir kademede ikinci temadan itibaren öğretiminin yapılması ve

konuların belirlenen sınırlar içinde öğretimi esası getirilmiştir. (bkz. Çizim 1; Millî Eğitim Bakanlığı 2024, s.12).

2024 OTDÖP’te beceriler kapsamında uygulama esaslarının yanı sıra öğrenme-öğretme sürecinde uygulanacak stratejilere de yer verildiği görülmektedir. Dinleme/izleme ve okuma becerileri için “ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, tahmin etme, görselleştirme, metin yapılarını analiz etme, bilgileri organize etme, soru sorma, çıkarım yapma, özetleme”; yazma becerisi içinse “planlama, metin (taslak) oluşturma, gözden geçirme (değerlendirme ve düzenleme), paylaşma bilişsel stratejilerinin yer aldığı belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b). Ayrıca bu stratejilerin izlenmesi ve başarı düzeyinin değerlendirilmesi içinse “üst bilişsel izleme ve üst bilişsel kontrol” adları altında üst bilişsel stratejilerinin de bulunduğu görülmektedir. Yukarıda adı geçen temel beceriler bağlamında gözlemlenen bu stratejik eğilimin aksine, dil yapıları ve söz varlığı unsurları kapsamında ne bilişsel ne de üst bilişsel stratejilere yer verilmemiştir.

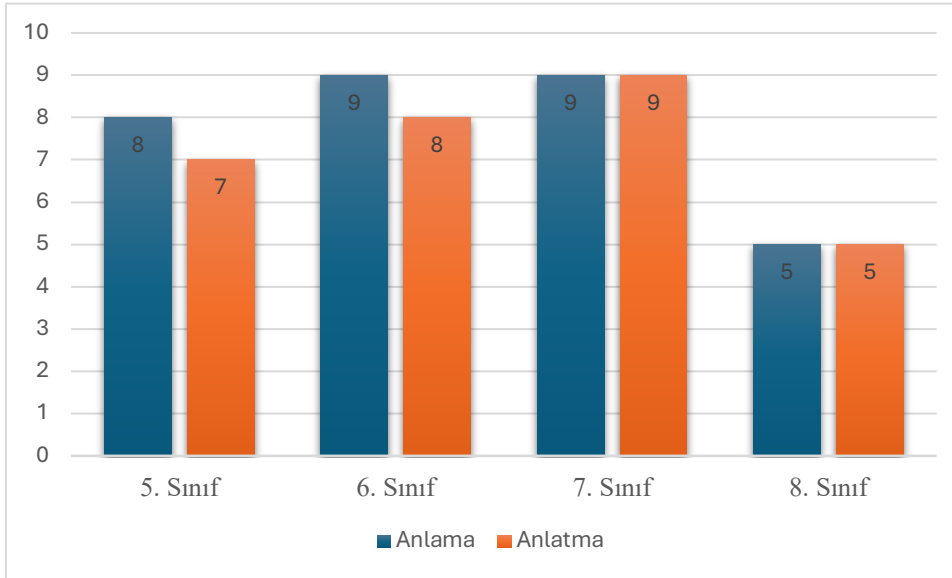
3.2. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Dil Yapısı ve Söz Varlığı Konularının Kurgu ve Tasarımı

Dil yapılarının 2024 OTDÖP’te Türkçe dersinin alan becerileri olan dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden biri olarak tanımlanmış olmadığı ve bu noktada birer öğrenme hedefini yansıtmadığı görülmektedir. TYMM altında yayımlanan diğer tüm seviyelere ait programlarda süreç bileşenleri bağlı oldukları üst öğrenme çıktısını (hedefi) gerçekleştirmeye yönelik adımları ifade etmekte olan alt hedeflerdir. Fakat, mevcut 2024 OTDÖP bağlamında, incelememize tabi olan dil yapıları ve söz varlığının, TYMM ile ilgili diğer tüm programlarda yer alan süreç bileşenleri gibi, bağlı oldukları bir üst öğrenme çıktısı (kazanımı) ya da bağlı oldukları bir temel dil becerisini kapsayan herhangi bir öğrenme çıktısı yoktur. Bir başka ifade ile 2024 OTDÖP’te her bir kademe kapsamında verilen temalar (ders üniteleri) içerisinde ilgili işlevlerin ve bağlamların ne olması gerektiğine yönelik diğer tüm dil becerilerine (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) ve bunlara bağlı alt süreç bileşenlerine yer verildiği halde, dil yapıları ve söz varlığı için bu tür bir kurgulama bulunamamıştır. Bu bağlamda, dil yapıları ve söz varlığı unsurlarının öğrenme çıktısı olarak değil birer “konu” gibi ele alındığını ve bu biçimde adlandırıldığını (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s.9) söylemek mümkündür.

Dört dil becerisi olan dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için oluşturulmuş olan öğrenme çıktıları yeterlilik eylemi biçiminde (-abilme/-ebilme) ifade edilirken, zaten öğrenme çıktısı olmadıkları “dil yapıları ve söz varlığı konuları başlığı” ile bir kez daha vurgulanan dil yapılarının geniş zaman kipiyle (-ar/-er) ifade edildiği görülmektedir. Kazanım yazarken her iki ifade biçiminin de tercih edilebilmesi mümkündür. Fakat, içerik (konu) çerçevesi olarak etiketlenmiş olan söz varlığı ve dil yapıları konularının bir konu listesinden öte öğrenme kazanımı (çıktısı) gibi ifade edilmesi bir tezat oluşturmaktadır. Yani, 2024 OTDÖP’te dil yapıları ve söz varlığı unsurları konu ve öğrenme çıktısının farklı bir biçimde melezlenmesi yoluyla ifade edilmiştir. Özetle, dil yapıları ve söz varlığı konuları yapısal anlamda ders kazanımları gibi görünmektedirler; lakin, ders ünitelerinde ana öğrenme çıktısı ya da onu oluşturan süreç bileşenleri içerisinde yer almamaktadırlar. Yapılan incelemeler kapsamında, 2024 OTDÖP’te yer alan bu konuların ifade biçiminde terimsel ifadelerden ziyade işlevsel ifadelerin kullanılması hususundaki bulgu dikkat çekicidir. Örneğin, edat terimsel ifadesi yerine “benzerlik işlevli söz varlığını/dil yapıları” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 9) ya da “tahminde bulunma işlevli söz varlığını/dil yapıları” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 12) biçiminde daha işlevsel ifadeler tercih edilmiştir. Ayrıca, içerik çerçevesi anlamında yapılan bir diğer değerlendirmede, önceki programlarda sıklıkla yer alan sözcükte yapı (basit-türemiş ve

birleşik sözcükler), ek fiil, cümlelerin öğeleri, cümle türlerini de içeren birtakım konuların 2024 OTDÖP dil yapıları bağlamında yer almadığı tespit edilmiştir.

Öğrenme çıktıları anlama ve anlatma olarak iki temel başlık altında sınıflandırılmıştır. Anlama basamağı ilgili dil yapılarına ve söz varlığına yönelik temel düzeyde bir algılama ve kavrama düzeyine sahip olmayı gerektiren ifadelerden oluşmaktayken, anlatma başlığı altında yer alan ifadeler bağlamında anlamanın ötesine geçecek bir uygulama alanı oluşturulmasına yönelik bir kurgu dikkat çekmektedir. Sınıf düzeylerine göre dil yapıları ve söz varlığı konularının sayısal olarak dağılımına Çizim 2’de yer verilmiştir. Sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere beşinci ve altıncı sınıf kademesinde anlama basamağı altında yer alan her bir ifadenin (becerinin) uygulama gerektirecek anlatma becerisi kapsamında bir üst beceri alanına dönüşümü ya da geliştirilmesi hususunda bir anlatma beceri ifadesine yer verilmemiştir. Bir başka ifade ile anlama becerileri bağlamında beşinci ($n=8$) ve altıncı sınıf ($n=9$) kademesinde yer becerilerin karşılık bulduğu birer anlatma becerisi mevcut değildir ve bu anlamda anlama becerileri sayısından birer tane eksik olmak üzere ilgili sınıf düzeyleri için sırasıyla yedi ve sekiz tane anlatma becerisi vardır.



Çizim 2. Sınıf düzeylerine göre işlev temelli dil yapıları ve söz varlığı yapılarının sayısal dağılımı

Yukarıda yer alan değerlendirmelere bağlı olarak, her iki kademe bağlamında 2024 OTDÖP metninde yer alan dil yapıları ve söz varlığına yönelik anlatma becerisine dönüştürülmediği anlaşılan iki beceri ifadesi incelendiğinde, beşinci sınıf düzeyindeki becerinin isim ve fiili ayırt etmekle ve altıncı sınıf düzeyindeki ise yine bezer şekilde kelimelerin kökünü ve ekini ayırt etmekle ilgili olduğu görülmüştür. Bu noktada, anlama kapsamında yer alan bu iki beceri ifadesinin aslında bir anlamda adı geçen ayırt etme eylemi çerçevesinde de değerlendirildiğinde bir uygulama noktasına, yani anlatma becerisi alanına da tekabül ettiği kanısına varmak da mantıklı olacaktır. Fakat, adı geçen bu iki dil yapısı becerisine yönelik uygulama çerçevesini daha da genişletmek adına, öğrenciler için ayırt etme becerisinin ötesine geçecek yeni ve farklı uygulama alanlarının açılmasına yönelik daha üst düzeyde bir anlatma becerisi ya da becerileri kurgusu yapılmadığını söylemek de mümkündür.

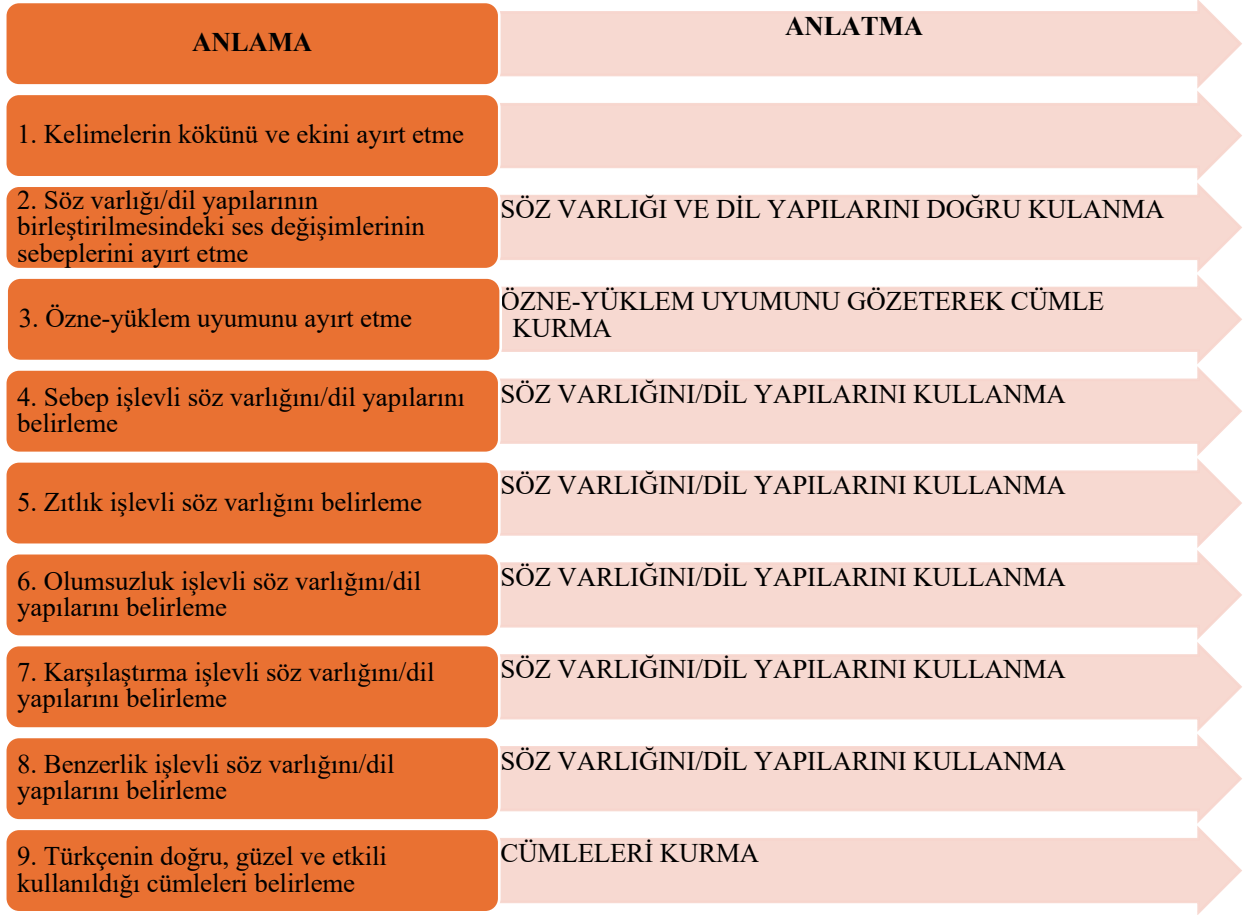
Söz varlığı ve dil varlığı yapıları her bir orta öğretim kademesine yönelik olarak incelendiğinde, kademeler arası ilerleme bağlamında yapıların kolaydan zora ya da basitten karmaşığa doğru olmak üzere temel öğrenme öğretme süreçlerine yönelik ilkeler kapsamında planlanmış olduğu açıkça görülmektedir.

Çizim 3, beşinci sınıf kademesine ait dil yapıları ve söz varlığı yapılarını göstermektedir. Beşinci sınıf düzeyinde isim ve eylem olmak üzere cümle kurmak için gerekli olan en temel iki öğeden başlayan, sonrasında sözcük türlerine ve söz varlığına yer veren ve parçadan bütüne gitmek suretiyle cümleye ve cümle kurmaya doğru ilerleyen bir aşamalılık süreci göze çarpmaktadır. Bu yönüyle beşinci sınıf düzeyinde kendi içinde bir bütünlük taşıma amacı gözetildiği söylenebilir. Daha önce de söz edildiği üzere bir konu hariç tüm konuların anlama ve anlatma yönleriyle işlevsel kullanımına yer verilmiştir.

ANLAMA	ANLATMA
1. İsim ve fiili ayırt etme	
2. İsmi tür özelliklerini ayırt etme	TÜR ÖZELLİKLERİNE UYGUN KULLANMA
3. İsmi yerine kullanılan söz varlığını ve işlevlerini belirleme	SÖZ VARLIĞINI/DİL YAPILARINI İŞLEVİNE UYGUN KULLANMA
4. İsimleri niteleyen ve belirten söz varlığını/dil yapılarını belirleme	SÖZ VARLIĞINI/DİL YAPILARINI KULLANMA
5. Karşılaştırma işlevli söz varlığını/dil yapılarını belirleme	SÖZ VARLIĞINI/DİL YAPILARINI KULLANMA
6. Benzerlik işlevli söz varlığını belirleme	SÖZ VARLIĞINI/DİL YAPILARINI KULLANMA
7. Özetleme işlevli söz varlığını/dil yapılarını belirleme	SÖZ VARLIĞINI/DİL YAPILARINI KULLANMA
8. Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleleri belirleme	CÜMLELERİ KURMA

Çizim 3. 5. sınıf kademesi için işlev temelli dil yapıları ve söz varlığı konuları (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 9’den uyarlanmıştır.)

Çizim 4’te gösterildiği üzere, altıncı sınıf düzeyinde de benzer şekilde, kelimelerin kökü ve eklerinin tespitinden başlayan ve ses olaylarının oluşma sebepleri ile devam eden konu sıralamasının özne-yüklem uyumu ve cümle düzeyinde anlam ilişkileri ile cümle kurma sürecine doğru evrilen bir gelişim ve aşamalılık yaklaşımının uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Fakat, bu noktada özellikle özne-yüklem uyumu ile ilgili bir bulgu dikkat çekicidir. Altıncı sınıf dil yapıları ve söz varlığı konuları içinde yer alan “Özne ve yüklem uyumunu ayırt edebilme” konusunu öğrencilerin kavrayabilmeleri için “özne” ve “yüklem” kavramlarını, “yüklem” kavramını kavrayabilmeleri için de öğrencilerin sözcüklerin yapılarını ayırt edebilmesi, çekimli eylemlerin işlevlerini belirlemesi ve ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanabilmesi beklenir. Bu önkoşul konular bağlamında yapılan incelemeler neticesinde adı geçen konulardan cümlelerin öğeleri ve ek fiil konularına 2024 OTDÖP’te altıncı sınıfın ön koşul aşaması olan beşinci sınıf kademesinde ve hatta sonraki kademelerde hiç yer verilmemiş, çekimli eylemlerin işlevlerini belirleme ve kullanma konusuna ise bir sonraki kademede yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sınıf düzeyinde sözcüklerin aldığı ekler kapsamında öncelikle çalışılacak olan ek yapım ekleri olarak belirlenmiştir. Kelimelerin kök ve eklerini ayırt etme üzerine çalışmalar yapılırken çekim eklerine yönelik bir farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır; ancak mevcut anlama düzeyi çalışmaların anlatma becerileri yani bir nevi uygulamaya yönelik beceriler bağlamında ele alınmasına yönelik bir bilgi yoktur.



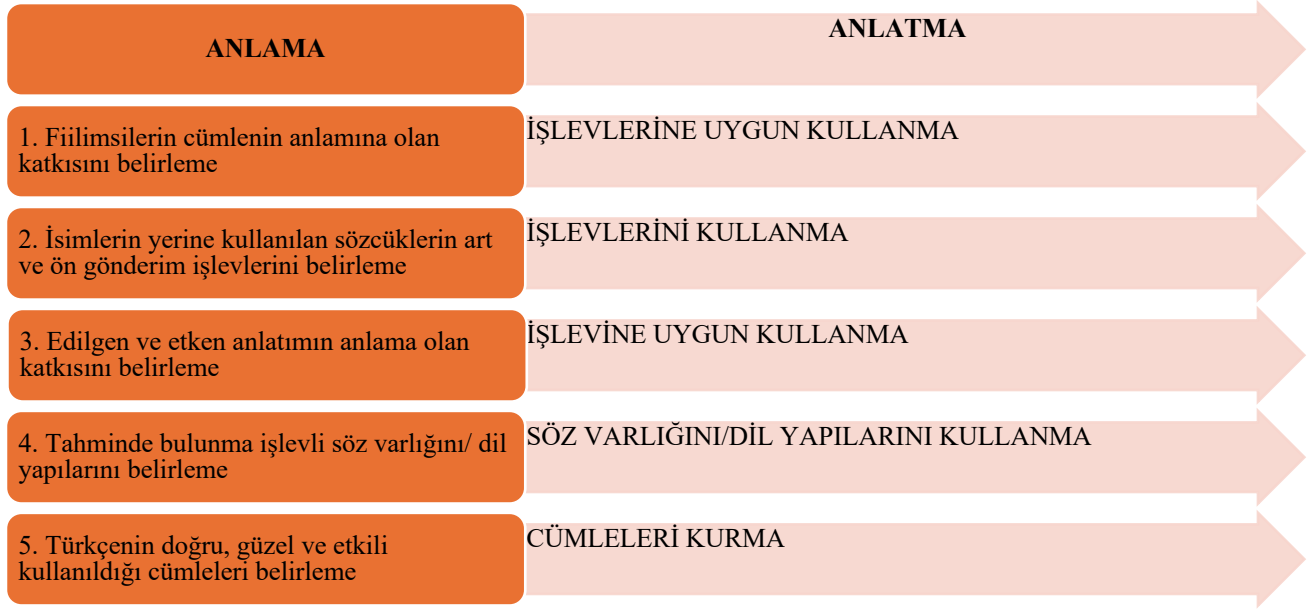
Çizim 4. 6. sınıf kademesi için işlev temelli dil yapıları ve söz varlığı konuları (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 10'dan uyarlanmıştır.)

Dil yapıları ve söz varlığı konularının yedinci sınıf kademesinde incelenmesi bağlamında Çizim 5'te de gösterildiği üzere bu kez çekim eklerine yönelik daha detaylı bir inceleme alanının oluşturulmasının söz konusu olduğu söylenebilir. Hatta öğrencilerin çekim eklerinin farklı işlevlerine (türlerine) yönelik bir inceleme yapması ve farklı işlevleri ayırt edebilme adına bir farkındalık oluşturulması hususu açıkça ifade edilmiştir. Yukarıda belirtilen önceki iki öğrenim kademesinde özellikle başlangıç düzeyindeki isim-fiil ile kök-ek ayırt etme becerisini çalıştırma hususunda yoksunluğunu ifade ettiğimiz uygulama yani anlatma becerilerinin bu kez yedinci sınıf düzeyinde açık ve net bir şekilde çekim eklerinin farklı işlevlerini karşılayacak şekilde cümle kurma bağlamında kullanılması ve çalışılması bu kademenin uygulama boyutunun daha kapsamlı ve detaylı olduğunu göstermektedir.



Çizim 5. 7. sınıf kademesi için işlev temelli dil yapıları ve söz varlığı konuları (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 11’den uyarlanmıştır.)

Çizim 6’da gösterildiği üzere sekizinci sınıf kademesinde dil yapıları ve söz varlığı konularının incelenmesi bağlamında önceki üç kademeye benzer şekilde aşamalılık ilkesi çerçevesinde kolaydan zora olacak şekilde farklı dil yapısı ve söz varlığı konularını önce anlama ve kavrama ve sonrasında bu yapıları kullanarak uygulamaya dökme gibi bir sürecin varlığı kolayca anlaşılabilmektedir. Etken ve edilgen anlatımdan ilk kez bahsediliyor olması bu dil yapılarının ilk seferde anlama olan katkısını belirleme gibi bir düzeyden ele alınmasının öğrenciler açısından bakıldığında cümlelerin öğeleri konusunda temel düzeyde bir farkındalığa sahip olunmadan bu yapıların anlama olan katkısı üzerine yorum yapabilme kabiliyetini nasıl ve ne düzeyde geliştirmiş olabileceklerine yönelik bir soru işareti oluşturmaktadır. Bir anlamda etken ve edilgen yapılar ve bunların anlama olan katkıları çerçevesinde sarmallığı destekleyecek biçimde bir ön yapı ya da konu alanı tespit edilememiştir.



Çizim 6. 8. sınıf kademesi için işlev temelli dil yapıları ve söz varlığı konuları (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 12'den uyarlanmıştır.)

Dil yapıları ve söz varlığı konularına yönelik dört farklı sınıf düzeyi bağlamında yapılan incelemelerde, 2024 OTDÖP metni içerisinde dil yapıları ile söz varlığı kavramlarının adlarının geçtiği yerlerde, bu iki kavramın eğik çizgi (/) işareti ile ayrılarak yazıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, yukarıda dört sınıf düzeyine ilişkin dil yapıları ve söz varlığı konuların listelendiği çizimlerde (bkz. Çizim 3-6), bu iki kavram OTDÖP metnindeki (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, ss. 9-12) yazım biçimlerine sadık kalacak şekilde eğik çizgi (/) noktalama işareti ile belirtilmişlerdir.

Sınıf düzeylerine ilişkin incelemede de tespit edildiği ve programın uygulama esaslarında da belirtildiği üzere sarmal yaklaşım gereği bazı konular üst sınıflarda tekrar edilmiştir. Çizelge 2 sarmallık bağlamında farklı sınıf düzeyinde tekrar eden dil yapısı ve söz varlığını konularını ($n=5$) göstermektedir. Sarmal yapı incelendiğinde programda dil yapıları ve söz varlığı konularının (anlama becerileri olarak sayıldığında) sınıf düzeyleri toplamında 31 tane olduğu, bunlardan yalnızca beşinin çeşitli sınıf düzeylerinde biri hariç olmak üzere en fazla iki kez olacak biçimde tekrar edildiği tespit edilmiştir. Toplamda 31 kazanımdan tekrar edilen bu beş konu kapsamında, dil yapıları ve söz varlığının sarmallık oranının yaklaşık %16.13 olduğu görülmektedir.

Çizelge 2. Sarmal özellikli dil yapıları ve söz varlığı konuları

Sarmal Özellikli Dil Yapıları ve Söz Varlığı Konuları	Sınıf Düzeyi			
	5	6	7	8
Anlama (&Anlatma)				
Karşılaştırma işlevli söz varlığını/dil yapılarını belirleme & kullanma	✓	✓		
Benzerlik işlevli söz varlığını belirleme & kullanma	✓	✓		
Zıtlık işlevli söz varlığını belirleme & kullanma		✓	✓	
Olumsuzluk işlevli söz varlığını/dil yapılarını belirleme & kullanma		✓	✓	
Dinlediklerinde/izlediklerinde ve okuduklarında Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleleri belirleme & kullanma	✓	✓	✓	✓

Not: Anlatma becerileri anlama becerileri üzerine ve aynı kazanım bağlamında kurgulandıkları için bu iki beceri türü beraber sayılmışlardır. Tablodaki konular Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, ss. 9-12’den çekilmiştir.

3.3. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Dil Yapıları ve Söz Varlığı Unsurlarının Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları

Daha önce de geçtiği üzere 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulama esasları çerçevesinde dil yapılarının ve söz varlığının ölçme ve değerlendirme süreçleri bağlamında ele alınmaması ya da daha net bir ifade ile bu dil yapılarının ve söz varlığı unsurlarının sınavlar bağlamında değerlendirmesinin yapılmamasına yönelik açık ifadelerin yer aldığı görülmektedir. 2024 OTDÖP’te dil yapıları ve söz varlığı uygulama esaslarında dil yapılarının uygulamada dolaylı olarak öğretilmesine yönelik mesaj gayet açık ve net olarak anlaşılmakla birlikte bu yapıların değerlendirme süreçlerinin bir parçası olmayacağı da açıkça vurgulanmıştır. Uygulama esasları kapsamında (Uygulama Esası 6. Madde) yer alan ifadelerden özellikle öğrencilerin “daha nitelikli sözlü ve yazılı üretim” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s.12) yapmak adına dil yapılarını ve söz varlığını bir vasıta olarak kullanmalarına yönelik bilgi dikkat çekicidir. Öyle ki eğer bir üretim bekleniyorsa, bu sonuç odaklı da bir değerlendirme sürecinin varlığına da işaret edebilecektir. Ayrıca daha etkili yazılı ve sözlü üretim yapmaya giden süreç içerisinde dil yapıları birer vasıta gibi kullanılacaksa da, zaten program metninde sıklıkla ifade edildiği üzere, bir süreç içi biçimlendirici değerlendirme olgusunun var olduğuna yönelik bir bulguyu da tespit etmek mümkündür. Bu noktada, doküman analizindeki bulgular ışığında, hem sonuç odaklı (düzey belirleyici) değerlendirme hem de süreç odaklı (formatif değerlendirme) bağlantıları olan dil yapıları ve söz varlığı değerlendirme süreçlerinin parçası olmayacaksa, öğrencilerin gelişim ve beceri düzeyinin tespiti anlamında ne yapılmalıdır hususunda 2024 OTDÖP metni tarandığında, programda ve programın ekler bölümünde örnek olarak yer alan ve ölçme ve değerlendirme araçlarında tamamlayıcı görev biçimleri başlığı (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 249) altındaki bir örnek dışında dil yapılarına ilişkin bir ölçme ve değerlendirme aracına yer verilmemiştir. Yani, programın ekler bölümünde alan becerilerine yönelik birçok değerlendirme aracı bulunmasına ($n=41$) rağmen dil yapıları ve söz varlığı ile ilgili yalnızca tamamlayıcı değerlendirme görev biçimlerinden tanılayıcı dallanmış ağaç görev biçimine ($n=1$) yer verilmiştir (%2.44). Bu noktada elde edilen veriler ışığında, dil yapıları ve söz varlığı için uygulayıcılarca kullanılabilecek süreç odaklı değerlendirme görev biçimleri, dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri ve bunlara benzer değerlendirme teknikleri bağlamında bir eksiklik olduğu ya da uygulayıcılar için örnek teşkil edebilecek yeterli örneğin olmadığı gözlemlenmektedir.

Tüm bunlara ek olarak programda dil yapılarının ve söz varlığının ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil edilmemesi durumunun süreç odaklı değerlendirme için mi yoksa sonuç odaklı değerlendirme için mi geçerli olduğu belirsizdir. Burada açık bir şekilde anlaşılan dil yapılarının ve söz

varlığının sonuç ve düzey belirleme odaklı sınav süreçlerinin bir parçası olmayacağıdır, fakat sınıf içi geribildirim ya da biçimlendirici (formatif) değerlendirme süreçlerinin esnek doğası belirsizlik algısını desteklemekte ya da uygulayıcılar için bir soru işareti oluşturmaktadır. Bir başka ifade ile dil yapıları ve söz varlığı için uygulama esaslarında ezberden uzak dolaylı bir dil bilgisi öğretim süreci öneriliyorsa bu yapılara ilişkin değerlendirme süreçlerinin düzenlenmesi bağlamında da otomatik olarak sınıf için performans görevleri, portfolyo uygulamaları, sunumlar ya da farklı proje görevlerinin işe koşulabilme ihtimalinin akla gelmesi muhtemeldir. Bu kapsamda, dil yapılarının ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilmemesi yönündeki bilginin, tüm değerlendirme biçimlerini (süreç ve sonuç odaklı) kapsamasına yönelik olasılık, hem programda yer alan temel açıklamalardaki ifadeler hem de daha önce bahsedildiği üzere, program ekinde yer alan örnek ölçme ve değerlendirme araçları arasında dil yapılarına yönelik çok kısıtlı örneklerin olması anlamında ele alındığında, daha da kuvvetli bir hale gelmektedir. Bu durum da süreç odaklı bütüncül ve ilerlemeci program felsefesi ile bir tezatlık içerisindedir.

İstisnai bir durum olmakla beraber noktala işaretlerinin, dil yapıları konuları arasında yer almasalar da dil yapıları ve söz varlığı unsurlarının uygulama esasları arasında yer aldıkları bulgusu daha önce ortaya konulmuştu. Bu bağlamda, incelemeye tabi tutulan dil yapılarının ve söz varlığının değerlendirilmesi özelinde baktığımızda ise, noktalama işaretleri madem dil yapısı uygulama esasları içerisinde gösterilmekte o halde dil yapılarına ilişkin değerlendirme süreçlerinin bir parçası olarak da yer alabilirler gibi bir bağlantı kurmak da olasıdır. İlgili 2024 OTDÖP dokümanının analizinde bu doğrultuda yapılan incelemelerde, noktalama işaretlerinden dil yapılarına ilişkin değerlendirme süreçleri kapsamında hiçbir yerde bahsedilmediği tespit edilmiştir. Fakat, 2024 OTDÖP'ün bütüncül incelenmesi sonucunda, noktalama işaretlerinin tüm sınıf düzeylerinde yazma becerisi alanında “Yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulayabilme” şeklinde ifade edilmiş olan bir kazanım içerisinde yer aldığı görülmüştür. Buradan noktalama işaretlerinin yazma becerileri bağlamında değerlendirilmesinin mümkün olabileceğine yönelik bir bulguyu dolaylı olarak çıkarsamak mümkün olsa da, ilgili konu alanının dil yapısı bağlamında ele alınması uygulama esasları ile sınırlı kalmıştır, program dahilinde değerlendirme süreçleri ile ilgisi kurulmamıştır.

Özetle, programın dayandığı temel eğitsel felsefe gereği sonuç odaklı değerlendirmeyi reddedip süreç odaklı değerlendirmeyi öncelemesi hususu hem OTDÖP uygulama esaslarında (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s.12) hem de ölçme-değerlendirmeye ilişkin genel bilgilendirici metinde (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a, ss.59-61) açıkça belirtilmiştir. Fakat, yukarıda da belirtildiği üzere, sözlü ve yazılı üretim yapma gibi hususlar sonuç ya da ürün odaklı bir değerlendirme süreci ile de ilişkilendirilmeye açıktır. Aksine dil yapılarının ve söz varlığının hiçbir şekilde değerlendirilmeye tabi tutulmayacağına yönelik genel değerlendirme yöntemi açıkça 2024 OTDÖP metni üzerinde belirtilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

TYMM 2024 yılında yayımlanan OTDÖP dil yapıları ve söz varlığı bağlamında yürütülen doküman analizi çalışması neticesinde dil yapıları ve söz varlığı unsurlarının ele alınma biçiminin bu programla birlikte önemli bir değişim geçirdiği ve takip ettiği temel bakış açısı bağlamında önceki programlardan farklı bir biçimde konumlandırıldığı söylenebilir (Kaya ve Aydın, 2024; Talancı, 2025). Bu işlevsel yaklaşıma paralel olacak biçimde, özellikle uygulama ve dil yapılarını sınıf içi görevlerde kullandırma bağlamında zaman kaygısını da ortadan kaldırma adına, bazı konuların yeni programa alınmamasının, dil bilgisi anlayışında değişime gitmenin bir sonucu ve dil yapıları ile söz varlığının işlevsel kullanımına yönelik bir sadeleştirilmenin göstergesi olduğunu kabul etmek mantıklıdır. Bazı klasik dil bilgisi konularının işlevsel ve bağlam temelli dil öğretim yaklaşımı çerçevesinde 2024 öğretim programına dahil edilmemesi, yine aynı

yaklaşım çerçevesinde dil bilgisi yerine dil yapıları ve söz varlığı ifadesinin tercih edilmesi, bazı dil bilgisi terimsel ifadelerinin değil onların işlevsel boyutunu yansıtan ifadelerin kullanılması ve de dil yapılarının dersin amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda bir vasıta gibi işlem görmesine yönelik tespit edilen bulgular daha önceki çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Ercan ve Doğan Kahtalı, 2024; Karakoç Öztürk ve Alyaprak, 2024; Kaya ve Aydın, 2024; Memiş ve Kalyoncu, 2024; Talancı, 2025). Fakat, bu çalışmaya özgü bulgular bağlamında bakıldığında ve öğrenme-öğretme süreçleri ve program geliştirme ilkeleri çerçevesinde ele alındığında, dil yapılarının ve söz varlığının sarmallığı ve ardışıklığı, bu yapıların kazanım ve içerik bağlamlarının melezlenmesi doğrultusunda oluşturulmasıyla bütünleşik ifade edilmiş olması ve bu ayrımsızlığın paralelindeki belirsizlik, dil yapılarının değerlendirilme dışı tutulmasının programın bütünü ve değerlendirme felsefesi ile uyumsuzluğu, ve de anlama ve anlatma becerilerinin sayısal değerleri hususlarında önceki çalışmalardan farklı bulgulara ulaşıldığını söylemek mümkündür.

Uygulama esaslarına ve konuların kurgulanmasına (etken-edilgen anlam ve özne-yüklem uyumu gibi) ilişkin bulgular kapsamında da detaylı şekilde ele alındığı üzere, mevcut programın dil yapılarının farklı kademelerde ilişkilendirilmesi hususunda birtakım sıkıntıların tespit edildiği ortaya konmuştur. Örneğin, mevcut çalışma bulgularında da ifade edilmiş olduğu üzere, özellikle altıncı sınıf bağlamında, öğrencilerin bu kademeye ait dil yapıları ve söz varlığı konuları içinde yer alan “Özne ve yüklem uyumunu ayırt edebilme” konusunu-beşinci sınıfta değinilmemesi nedeniyle- kavramakta güçlük çekeceğini öngörmek olasıdır. Öyle ki, Ercan ve Doğan Kahtalı’nın (2024) çalışma bulguları arasında da özellikle beşinci sınıf düzeyindeki kazanımlarla ilgili bir kaygı ve eleştiri durumuna yer verilmiştir. Bu duruma kuramsal anlamda bakıldığında, eğitim programının yapısı yani eğitim programındaki konu, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve derslerin nasıl ve ne şekilde düzenlenmesi ve birbiriyle ilişkilendirilmesi gerektiğine yönelik tartışmalarda sıklıkla dile getirilen kavramlardan bir tanesinin sarmallık (spirallik) olduğu gerçeğini yinelemek mantıklı olacaktır. Sarmallık ifadesi alan yazında hem konularının birbirini takip edecek şekilde ardışıklık ilkesi bağlamında ark arkaya öğretimi hem de konuların birbirini takip etmese de daha önceden geçen konularla ilişkilendirilerek sunulması anlamlarında kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ardışık konuların öğretimi Tyler’in (1949) sıralama kavramı (sequence), Taba’nın (1962) dikey organizasyon (vertical organization), Briggs’in (1967) dikey yapı (vertical structure) ve Schrader’in (1972) sarmallama (spiraling) kavramları ile anlatmaya çalıştığı temel bir eğitim programı yapılandırma ilkesidir. Ardışıklık ilkesi bağlamında olmasa da konuların önceki ve sonraki konular çerçevesinde ilişkilendirilerek sunulması ile ilgili olan sarmallık bakış açısı ise Bruner’in (1960) sarmal (spiral) öğretim kavramı ile ifade ettiği husustur. Bir başka ifadeyle, ister aşamalılık ve ardışıklık ister konular arasında ilişkilendirilmelerin kurulması vurgusu ile olsun sarmal öğretim ya da sarmallaştırma bakış açısı öğrenme süreçlerinin planlanmasında ve genel olarak da programlarının tasarımı ve geliştirilmesinde gözetilmesi gereken en önemli ilkelerden birisidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994; Özden, 1997). Kaldı ki yapılandırmacı öğrenme kuramı, insanın bilgiyi yapılandırma sürecinde bu sarmal ilişkilendirme temeli üzerine kurgulanan bir bakış açısına sahiptir. Bu nedenle ve özet olarak, 2024 OTDÖP dil yapılarının ve söz varlığının sarmallık açısından hassasiyetle gözden geçirilmesi ve özellikle TYMM ile ilgili yürütülen program değerlendirme çalışmalarında öğretim programının bu açıdan ele alınması özellikle önerilmektedir.

Bu araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda söz varlığı ve dil yapıları konuları sınıf düzeylerine dengeli ve birbiriyle hem ilişkili olarak hem de yapılandırmacı öğrenme kuramının bir takım ön koşul öğrenmelerin sonraki öğrenmelere temel oluşturması noktasındaki ilkesine tam anlamıyla olmasa da genel olarak riayet edecek şekilde dağıtılmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar Ercan ve Doğan Kahtalı’nın (2024) çalışmalarının bir bölümünde öğretmenlerin güncel OTDÖP programındaki dil bilgisi öğretimi bağlamındaki kuramsal değişikliklere yönelik görüşlerine dayalı

elde ettikleri bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Öyle ki Ercan ve Doğan Kahtalı (2024)’nın çalışmasına katılan Türkçe öğretmenleri yeni program ile sınıf düzeyinde dil bilgisi konularına yönelik ekleme ve azaltma işlemlerinin yapılmış ve hatta önceki programa göre dil bilgisi konularının yoğunluk olarak azaltılmış olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde, Kaya ve Aydın (2024) 2019 ile 2024 yılı Türkçe dersi öğretim programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında 2024 OTDÖP için öğrenci kazanımlarının hem tüm dört becerisi hem de dil yapıları bağlamında sınıf düzeyleri dahilinde dengeli bir biçimde dağıtılmış olduğundan bahsetmektedirler. Ayrıca bir önceki program olan 2019 Türkçe Öğretim Programı’yla ilgili bir çalışmada Mete (2017) Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularının dağılımının öğrenim düzeyleri (sınıfları) bağlamında değerlendirildiğinde dengesiz buldukları yönünde bir görüş ileri sürmüştür. Buna karşılık 2024 OTDÖP’te dil yapıları konularına her sınıf düzeyinde 5-9 arasında değişen sayıda yer verildiği göz önünde bulundurulduğunda konuların sınıf düzeylerine göreceli dengeli bir biçimde dağıtıldığını ve bu noktada önceki Türkçe öğretim programındaki eksikliği gidermeye çalıştığını söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın temel iki odak kavramı olan dil yapıları ve söz varlığı kavramlarının 2024 OTDÖP metni içerisindeki yazımlarında, iki kavramının arasına eğik çizgi (/) işareti koymak sureti ile ifade edilmiş oldukları tespit edilmiştir. Türkçe’de eğik çizgi (/) noktalama işareti “veya” anlamına da gelecek biçimde birbirine alternatif sunulan ifadeler arasında kullanılan bir işarettir ve ayırdığı kavramlar arasında bir seçim ya da tercih yapılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu iki kavram bilindiği üzere birbirinden farklı kavramlardır. Dil yapıları dilin yapısal ve biçimsel özellikleri ve bunları düzenleyen dil bilgisi kurallarını ifade etmekte iken, söz varlığı kavramı ise kelimeler, terimler, deyimler, atasözleri ve kalıplaşmış ifadeler gibi Türkçe’de yer alan tüm anlatım ve kelime unsurlarını içeren geniş bir kavramdır. O halde, program metninde bu iki kavramın eğik çizgi (/) noktalama işareti ile ayrıştırılması bu iki kavramdan bir tanesinin vurgulanması ya da tercih edilmesi gibi bir çağrışım yapabileceğinden yanlış bir kullanım örneği sunmaktadır. Bu anlamda, söz konusu bu durum program terminolojisi anlamında hem muğlak bir ifade oluşturmakta hem de kavramlardan bir tanesinin tercihi gibi elen alındığında programda vurgulanan işlevsel dil öğretim yaklaşımı ile büyük bir tezat içerisinde durmaktadır. Öyle ki işlevsel yaklaşım zaten iki kavramın farklı olduğunu kabul etmekle beraber, öğretimsel olarak birlikte işe koşulduklarında, daha bağlam temelli, gerçekçi ve anlaşılır bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunmaktadır.

Dil yapıları ve söz varlığı konularının “anlama” ve “anlatma” olarak sınıflandırıldığı böylelikle kazandırılması gereken dil yapıları ve söz varlığı unsurlarının işlevsel yaklaşıma uygun olarak alan becerileri içinde etkin bir biçimde kullanılmasının sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durumun yaşanan çağa ve programın felsefesine uygun düştüğü söylene de dil yapıları ve söz varlığının bir öğrenme çıktısı olarak ele alınmış olmaması hususuna yönelik bulgunun konuların öğretimi ile ilgili birtakım sorunlara yol açabileceği öngörülmektedir. 2024 OTDÖP’te dil yapıları ve söz varlığı unsurlarının programda belirtildiği üzere öğrenme yaşantıları yoluyla öğrencilere kavratılacağı düşünüldüğünde bu durumda dil yapıları ve söz varlığı konuları hangi öğrenme çıktısı ile ilişkilendirilecektir? Bu durumun programda açıklanmadığı ve dil yapıları ve söz varlığı yapılarının öğretimi konusunda belirsizliğe neden olabileceği hususunu dile getirmek mantıklı olacaktır. Bir başka ifade ile, öğretmenler ilgili kazanımları/konuları öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirirken daha çok hangi alan becerisi (konuşma, okuma, yazma ve dinleme) ile hangi şekilde ve bağlamda ve hatta anlama ya da anlatma temel beceri alanlarından hangisinde daha ağırlıklı olacak şekilde bir planlama yapmalıdırlar hususunda bir netliğin olmadığını söylemek mümkündür.

İlgili dil yapıları ve söz varlığı kazanımları bağımsız birer kazanım olarak ünitelerde açık bir şekilde belirtilmemiş olsalar da 2024 OTDÖP’te dil yapıları ve söz varlığı unsurlarına yönelik uygulama esaslarının belirlenmiş olmasının dil yapılarının öğretimindeki karışıklık ve belirsizliğin önüne geçilmesi açısından

olumlu bir girişim olduğunu söylemek mantıklı olacaktır. Uygulama esaslarının dil yapılarının öğretiminde genel bir çerçeve çizdiği söylenebilir. Buna karşılık dinleme/izleme, okuma ve yazma alanları için belirlenen bilişsel stratejiler, dil yapıları ve söz varlığı konuları için belirlenmemiştir ve bu noktada bir eksikliğin hissedildiğini ifade etmek mümkündür. Nitekim benzer bir durum konuşma alan becerisi için de söz konusudur. Yıldırım (2025) çalışmasında 2024 OTDÖP'te bazı konuşma tekniklerine yer verildiğine ancak diğer temel becerileri ile kıyaslandığında konuşma stratejilerinin ayrıntılı olarak ele alınmadığına değinmiştir. Programda bilişsel stratejilere yer vermenin önemini destekler şekilde Memiş ve Kalyoncu (2024) programın güçlü yönlerini değerlendirirken mevcut OTDÖP'te temel dört dil becerisi kapsamında bilişsel stratejilere yer verilmiş olması şeklinde olumlu bir görüşü dile getirmişlerdir. Bu noktada dil yapılarının hem bir öğrenme çıktısı olarak konumlandırılmaması hem de programda yeni yaklaşımı benimsetebilecek öğrenme stratejilerine yer verilmemesi gibi hususların uygulamadaki program kapsamında dil yapılarının öğretiminde sorunlara yol açabileceğini düşündürmektedir.

Programda söz varlığı ve dil yapılarına yönelik incelemeler kapsamında, dil yapılarının tekabül edebileceğini düşündüğümüz bir eğitim programının temel öğelerinden olan hedef ve içerik öğeleri bağlamında OTDÖP'ün genel olarak olumsuz özellikler taşımadığı; fakat, öğrenme çıktıları arasında dahil edilmemeleri nedeniyle bunların konu mu kazanım mı olduğunun net olmadığı ve aslında bir melezleme bakış açısını yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık dil yapılarının öğretiminde stratejilere yer verilmemesi, dil yapılarının öğrenme çıktıları içinde öğrenme yaşantılarıyla öğretiminin yapılmasındaki belirsizlikler, konularda bulunması gereken öncelik sonralık ilişkisi ve ön koşul öğrenmeleri ile dil yapılarının ölçme ve değerlendirme kapsamı dışında bırakılması, program öğelerinden öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme açısından bir takım olumsuz özellikler taşımakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sıkıntılar, özellikle konuların sıralanış biçimi, temaların ve dil yapılarının düzenlenme ve organizasyonu ve de öğrenme çıktılarının açık ve net şekilde ifade edilmemiş olması gibi hususlar, Eroğlu ve Kalyoncu'nun (2026) 2024 OTDÖP için Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretmen adaylarının ve Türkçe eğitimi alanındaki üniversite öğretim üyelerinin görüşlerini inceledikleri nitel çalışmaları kapsamında da ortaya konmuştur. Bu noktada, mevcut doküman analizi çalışmasına dayalı olarak elde edilen bulgular genel olarak Eroğlu ve Kalyoncu'nun (2026) çalışmasına ait bulgularla örtüşmektedir. Özellikle öğretim programının uygulanması boyutunda yaşanan sıkıntılara yönelik bulgular Ercan ve Doğan Kahtalı'nın (2024) çalışmasına ait bulgularla paralellik göstermektedir. Öyle ki Ercan ve Doğan Kahtalı'nın (2024) çalışmasında, mevcut araştırmada öğrenme çıktılarının belirsizliklerin olduğuna yönelik bulgularla örtüşecek şekilde, özellikle beşinci sınıf düzeyindeki öğrenme kazanımlarının soyut bulunduğuna ve bu kapsamda uygulamada zorlandığına yönelik bir bulgu raporlanmıştır.

Son olarak TYMM OTDÖP'te dil yapılarının ve söz varlığı unsurlarının hiçbir biçimde değerlendirilmeye tabi tutulmayacağı gibi bir ifade yer almıştır. Bu durum kendilerine has öğretim esaslarının olduğu, fakat şaşırtıcı bir şekilde programda verilen Türkçe dersi temalarında diğer tüm temel dört dil becerisi ve hatta programlar arası bileşenlerin (okuryazarlık becerileri, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler vb.) kendilerine yer bulmalarına rağmen dolaylı da olsa bir yere yerleştirilmeyen dil yapılarının öğretim-değerlendirme uyumluluğu (teaching-testing alignment) bakımından da sorgulanmasına yol açmaktadır. Bir başka deyişle öğretim esasları var ise ve hatta ilgili yapıların öğretiminde ezbere dayalı olmayan, öğrenen merkezli ve hatta tümevarım tabanlı bir yol haritası izlenecekse -ki bu durum bu yapılarının öğretimde yer aldığına işaretler- öğretilenler neden değerlendirilemeyecektir? Bu noktada ne öğretiyorsak onu test edelim gibi bir bakış açısının bu yapılar için geçerli bir ifade olmadığı mevcut program metninden anlaşılabilmektedir. Ayrıca öğrenme çıktısı olarak tanımlanmayan dil yapılarının ve söz varlığının edinilme ya da kavranılma durumunun gerçekleşip gerçekleşmediğinin nasıl tespit edileceği

hususunda bir cevapsızlık mevcuttur. Bu hususta, ölçme ve değerlendirme dışında bırakılan dil yapıları ve söz varlığı unsurlarının uygulayıcılarca bir öğrenme çıktısı ilişkilendirilip öğretiminin yapıpı yapılmadığının tahmin edilmesi güç olacaktır. Öyle ki 6. sınıf düzeyindeki “Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s.63), öğrenme çıktısına yönelik bir etkinlik gerçekleştiren öğrencinin bir betimleme paragrafı yazarken daha önce (beşinci sınıf düzeyinde) ele alınması gereken “İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığı/dil yapıları” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 9) unsurlarına kendi metninde yeterince veya hiç yer vermediği tespit edildiğinde öğrencinin konuyu anlamadığı için mi kullanmadığı yoksa tercih etmediği için mi kullanmadığının tespiti de mümkün olamayabilir.

5. Öneriler

İncelemeye tabi tutulan 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Program’ında dil yapılarının ve söz varlığı unsurlarının öğretimi için stratejilere yer verilmesi, dil yapılarının ve söz varlığının öğretiminin hedefe ulaşp ulaşmadığının ölçülmesi için süreç değerlendirmeye yönelik öğretim araçları belirlenmesi, dil yapılarının hangi öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirileceğinin programda açıkça belirtilmesi, konu sıralamasında ve ardışıklığında programın taşıdığı öğretim ilkelerine aykırılıkların ortadan kaldırılması, dil yapıları konularının öğretimi için ön koşul niteliğindeki konuların programa eklenmesi veya ön koşul gerektiren ancak ön koşul konusu bulunmayan dil yapılarının programdan çıkarılması dil yapıları öğretiminin işlevsel bir yapıda kullanımını güçlendirecek öneriler arasında sayılabilir. Daha net bir ifade ile, özellikle programın sarmal öğretim boyutu gözden geçirilmelidir. Ayrıca bulgular arasında özellikle tespit edilen noktalama işaretleri bir dil yapısı unsuru olarak davranılmayacaksa neden dil yapılarının uygulama esaslarında yer bulmuştur gibi bir belirsizlikten bahsedilmişti. Noktalama işaretlerinin yazma becerisi içerisinde olması hususu programda açıkça vurgulanmışken (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 63), bu şekildeki bir ikilik ya da belirsizlik durumunun düzeltilmesi uygulayıcılar için önemlidir.

Mevcut araştırma bir doküman analizi çalışmasıdır ve çalışma sonuçları sadece doküman analizi ile elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu noktada daha büyük ölçekte yürütülecek bir program değerlendirme çalışmasında doküman analizine ek ve destek olacak şekilde daha başka veri toplama tekniklerinin kullanılması hem veri kaynağının çeşitlenmesi hem de geçerlik ve güvenilirliğin desteklenmesi bağlamında önemli bir fayda sağlayacaktır. Mevcut programın 2025-2026 eğitim öğretim yılı başında uygulamaya konduğunu düşünecek olursak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir program değerlendirme ve/veya öğretmen görüşlerine dayalı birtakım verilerin henüz değerlendirilmediğini ya da tam olarak henüz elde edilmediğini öngörmek mümkündür. Bu noktada bu mevcut çalışmanın verileri ileride tamamlanacak olan daha bütüncül bir program değerlendirme çalışmasına ait veriler ile karşılaştırıldığında Türkçe öğretim programının niteliğine ya da özelde söz varlığı ve dil yapılarının nasıl ve ne şekilde bu programda ele alındığına yönelik daha geçerli ve bütüncül bir resim elde edilebilecektir.

Mevcut çalışma sonuçlarına dayalı olarak dil yapıları ve söz varlığı hususunda ortaya konan yeni bakış açısının TYMM programlarının temel felsefesi ile paralellik gösterdiğini söylemek açık bir şekilde mümkün olmakla birlikte özellikle programların uygulanması bağlamında sarmallık, bazı dil yapılarının yoksunluğu, aşamalılık ilkesinin uygulanmasına yönelik bir takım olumsuz uygulamalar ile anlama becerilerinden anlatma becerilerine geçiş bağlamında yetersiz kalınabilecek alanların olması gibi hususlar noktasında iyileştirmelere ihtiyaç olduğuna yönelik bir görüşü de bu çalışma dahilinde belirtmek mantıklı olacaktır. Bu doğrultuda daha bütüncül bir kapsamda ve farklı veri toplama teknikleri ile desteklenecek bir program değerlendirme çalışmasının ortaokul Türkçe öğretim programı dahilinde yapılması önemli bir ihtiyaçtır. Bu noktada kuramsal anlamda belirtildiği üzere, resmi program ile işlevsel ya da uygulamadaki

programın arasında öngörülen olası farklılıkların (Görge, 2019) Türkçe programı özelinde de var olacağını unutmamak gerekir. Bu noktada, bu çalışmadaki resmî program incelemesinin ötesinde uygulamaya dayalı aktif bir program değerlendirme çalışmasının yapılması ile gerçek sınıf ortamlarında uygulamadaki öğretim programının incelenmesi, programın etkililiği ve iyileştirilmesi gereken yönleri hakkında daha detaylı ve geçerli bir veri kaynağı sunacaktır (Mutlu, 2020).

Bu araştırmaya yön veren iki temel anahtar kavram olan dil yapıları ve söz varlığı unsurlarının, 2024 OTDÖP metni içerisinde birbirine alternatif kavramlarımı gibi yanlış bir biçimde anlamlandırılmasına neden olabilecek noktalama işareti ile gösterimine yönelik olarak, programın kullanıcıları için daha net ve doğru bir ifade ve yönlendirme sağlamak adına, bu iki unsurun yazım ve adlandırılma biçimlerinin program metni içerisinde düzeltilmesi önem arz etmektedir. Son olarak, benzer bir çalışma Millî Eğitim Bakanlığı program değerlendirme ve izleme araştırmaları ya da herhangi bir başka akademik çalışma kapsamında yürütüldüğü takdirde, mevcut çalışmanın dil yapılarına ve söz varlığına yönelik bulgularının bu çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada diğer dil becerilerinin de detaylı inceleneceği mevcut çalışmaya benzer nitelikte çalışmaların yürütülmesi Türkçe öğretim programının daha derinlemesine ve bütüncül bir bağlamda ele alınmasına katkı sunacaktır.

Etik Bildirimler

Bu dergi COPE (Committee on Publication Ethics) ilkelerini benimser.

Çıkar çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansman

Bu çalışma herhangi bir kurum/kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Kaynakça doğrulama bildirimi

Yazarlar kaynakçada yer alan tüm çalışmaların metin içinde atıf aldığını ve doğruluğunun denetlendiğini bildirir.

İntihal bildirimi

Bu çalışma intihal saptama yazılımları ile taranmış olup bilimsel etik kurallarına uygun hazırlanmıştır.

Hakemlik süreci

Bu makale çift kör hakemlik sürecinden geçirilmiştir.

Makale erişim ve lisans

Yazarlar çalışmalarının telif hakkını saklı tutar ve dergiye ilk yayımlama hakkını verir. Tüm makaleler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası (CC BY 4.0) lisansı kapsamında lisanslanmaktadır.

Kaynakça

- Armut, M. & Başar, T. (2025). Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin işlev temelli dil yapıları / söz varlığı ve taksonomik düzeyleri. *Millî Eğitim*, 54(1), 709–758. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1710286>
- Bakar, E. & Köse, Ş. (2019). Temel eğitimde güncel öğretim programlarının hazırlık süreci. *Millî Eğitim, Özel Sayı 1*, 917–926.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279–290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Bellon, J. J., & Handler, J. R. (1982). *Curriculum development and evaluation: A design for improvement*. Kendall/Hunt.
- Briggs, L. J. (1967). *Sequencing of instruction in relation to hierarchies of competence* (Final report). American Institutes for Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED018975.pdf>
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Büyükkaragöz, S. S., & Çivi, C. (1994). *Genel öğretim metotları*. Atlas Kitabevi.
- Can, F., & Kardaş, M. N. (2024). 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının bilişsel ve üstbilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *İctimaiyat*, 166–185. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1533868>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Caswell, H. L., & Campell, D. S. (1935). *Curriculum development*. American Book Company.
- Chomsky, N. (1985). *Aspects of the theory of syntax* (14th ed.). The M.I.T Press. <https://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965-ch1.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dağ, G. (2024). *Türkçe ders kitaplarındaki edat etkinliklerinin işlev temelli dil yapıları ve söz varlığı kazanımlarına göre incelenmesi* (Tez No. 909384). [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, E., Cüm, B. I., Kul, N., & Gündem, A. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Journal of Curriculum and Educational Studies*, 3(5), 122–152. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15680687>
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Pegem A Yayıncılık.
- Ercan, M., & Doğan Kahtalı, B. (2024). Türkçe öğretmenlerinin bakışıyla ana dili eğitiminde dil bilgisinden dil yapılarına geçiş. İ. Taşcıoğlu ve H. Gökçen Çetinkaya (Ed.), *11th international European congress on scientific research full textbook* (ss. 444–456) içinde. Institute of Economic Development and Social Researches Publications.
- Eroğlu, A. (2025). 21. yüzyıl becerileri bağlamında 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(2), 587–600. <https://doi.org/10.7884/teke.1621698>
- Eroğlu, A. & Kalyoncu, M. R. (2026). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretim elemanı, öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 45–75. <https://doi.org/10.31464/jlere.1846078>
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme* (10. baskı). Meteksan.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language? A parent/teacher guide to children's learning*. Heinemann.

- Görgen, İ. (2019). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar yaklaşımlar* (5. baskı, ss. 1–18) içinde. Anı Yayıncılık.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler* (Yayın No: 122). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- İşman, A., & Eskicumalı, A. (1999). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Değişim Yayınları.
- Karagöl, E. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (2024): Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında alan becerilerine eleştirel bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 1–28. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1613117>
- Karakoç Öztürk, B., & Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1122–1158. <https://doi.org/10.32321/cutad.1558058>
- Katz, J. J. (1966). *The philosophy of language*. Harper & Row.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108–146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 517–531. <https://doi.org/10.30703/cije.1567388>
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176–199. <https://doi.org/10.29228/ijla.76352>
- Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 306–328. <https://doi.org/10.18033/ijla.3604>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/ortaokul-turkce-dersi>
- Moffett, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Houghton Mifflin.
- Mutlu, G. (2020). A look into curriculum evaluation and curriculum evaluation models. In O. Zahal ve K. Baş (Ed.), *Theory and research in educational sciences II* (pp. 228–245). Gece Publishing.
- Mutlu, G., & Anılan, H. (2025). Eğitim programı ve ilgili temel kavramlar. Ş. S. Anagün, B. Anılan, & Z. M. Demir (Ed.), *21.yy öğrenen ve öğretenler için fen bilimleri öğretim programı* (ss. 1–14) içinde Vizetek Yayınları.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66–70.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Oxford, R. L. (2001). *Integrated skills in the ESL/EFL classroom* (ERIC Digest No. ED456670). ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456670.pdf>
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayınları.
- Özkan, N. K. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programında üst düzey düşünme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 68–89. <https://doi.org/10.48066/kusob.1611586>
- Özmantar, M. F., Akkoç, H., Kuşdemir Kayıran, B., & Özyurt, M. (Ed.). (2018). *Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme*. Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Popkewitz, T. S. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2010.507222>
- Posner, G. J. (1974). The extensiveness of curriculum structure: A conceptual scheme. *Review of Educational Research*, 44(4), 401–407. <https://www.jstor.org/stable/1170099>

- Priestley, M., & Nieveen, N. (2020). Understanding curriculum. In Chartered College of Teaching (Ed.), *The early career framework handbook* (pp. 135–143). Sage.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Schrader, B. H. (1972). *Function and group as unifying themes in secondary school algebra* [Unpublished doctoral dissertation]. State University of New York at Albany.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (17. baskı). Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523–540. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=2184>
- Stufflebeam, D. L. (1971, 24 Şubat). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability [Konferans bildirisi]. Annual meeting of the American Association of School Administrators, Atlantic City, NJ, Amerika Birleşik Devletleri. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Talancı, Ş. S. (2025). 2006, 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarında dil yapılarının sınıf düzeylerine göre dağılımının karşılaştırmalı analizi. *Uluslararası Akademik Dil Eğitimi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 1(1), 10–30. <https://www.ulakdil.com/index.php/pub/article/view/2>
- Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. Merrill.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass/Wiley.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Varış, F. (1988). Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler” (4. Baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wheeler, D. K. (1976). Curricular questions and model answers. *Vestes*, 19, 52–55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ146774.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının (Türkiye yüzyılı maarif modeli-2024) konuşma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(2), 568–586. <https://doi.org/10.7884/teke.1598993>

Extended Abstract

An Examination of the Turkish Century Education Model Turkish Language Curriculum for Middle Schools within the Context of Language Structures and Lexicon

Innate behaviors of human beings are not fully appreciated in society resulting in a need for education to change or improve these behaviors. This need for education is closely related to the planning of effective educational learning environments and mainly to the development of curricula to drive these learning environments in the broadest sense. An investigation into the literature about curricula and its related meanings reveals that there is a variety of conceptualizations of the term and plethora of definitions of this concept, which in fact shows us the need to examine curricula in a comprehensive and multi-dimensional manner. In this essence, it is difficult to offer one perfect explanation for the concept of curriculum but more appropriate to say that curriculum is a live and dynamic concept which is permanently reviewed and renewed in a continuous cycle of development based on the expectations of society, learner and science. When curriculum is taken as a concept at a narrower level of specific courses or discipline areas, a detailed examination regarding the particular conditions of the specific disciplines is seen very critical. That is, changing conditions in society and the needs of human beings in time and in a parallel manner with the changes in scientific and technological thinking or experience gained based upon the implementation of a certain curriculum leads to an urgent and indispensable need for investigating, updating and improving the curriculum. Guided by this need, this study aimed to investigate the Turkish Century Education Model Turkish Language Curriculum for Middle Schools (TCMTLC) developed in 2024 as the newest curriculum following the one developed in 2019. The main aim of this investigation was to evaluate the 2024 curriculum within the context of language structures and lexicon, formerly known as grammar, as one of the critical skills of a language. Based upon the literature accessible to the

authors of this study, it is seen that there has been a surge of interest to examine the newest Turkish Language Curriculum for Middle Schools; but, there is no particular study to date which has investigated how language structures and lexicon are dealt with in the new Turkish Language Curriculum for Middle Schools developed in 2024. Guided by the above aforementioned needs, this study aimed to answer the following research questions:

1. How and in what ways are the elements of language structure and lexicon addressed in terms of their theoretical conceptualizations and practical implementations in the TCEMTLC?
2. How are the topics of language structures and lexicon designed in the TCEMTLC?
3. How and in what ways are the measurement and evaluation practices in the context of language structures and lexicon performed in the TCEMTLC?

The results concerning the first research question announced that the concept of language structures replaced more traditional concept of grammar that was formerly used to label these linguistic structures. Furthermore, language structures were not categorized as fundamental language skills of language in the new curriculum as the new curriculum solely conceptualized four main language skills, reading, listening, writing and speaking. This tendency particularly stemmed from the fact that TCEMTLC aimed to abstain from a rote learning approach and traditional form-focused instruction for grammar teaching. The analysis of the 2024 curricula revealed there was a specific section devoted to the implementation principles of the program, which was seen as a positive asset helping with the problems of teaching these structures by providing a general framework for instructional practices. It was stated among the program's implementation principles that language structures and lexicon should be included within the course units as needed during the process of implementation, which, indeed was identified as a functional way of grammar teaching within the text of the new curriculum. The results also indicated that cognitive strategies were designed and included for the teaching of four language skills, reading, listening, writing and speaking but not for the skills of language structures and lexis. Accordingly, dispositioning of language structures as a category of learning outcomes (aims) and lack of inclusion of cognitive skills for students to understand and reinforce these structures appear to create problems in the teaching of these structures in classes. The results concerning the second research question revealed that language structures were categorized as receptive and productive skills as umbrella terms, which, in deed seemed to be in line with a functional approach of the new curriculum to the point that students were first expected to understand the structures prior to their putting these structures into oral or written practices. The results also showed that language structures were almost equally placed in terms of quantity for the middle school class levels for each class level possessing similar number of language structures topics or skills. One striking result showed that these structures were not in fact expressed within fundamental learning outcomes (course aims) in the course units of the curriculum. However, there were statements indicating that language structures should be integrated with other four language skills as needed within the text of the curriculum including program's implementation principles. Hence, determination of language structures as possible-to-include topics withing any probable course units as intuitively to be decided by the teachers seem to create some vagueness for the purposes of classroom teaching and of guiding teachers. The results concerning the third research question revealed that language structures and lexicon would be exempted from measurement and evaluation in the new curricula. This tendency in the curriculum seemed to be in line with the idea that language structures should not be a criterion for success in Turkish but be a functional tool that should be integrated into the teaching-learning process. However, this result can also create some concerns regarding the principle of teaching-testing alignment. That is, when not measured, it could be difficult to evaluate whether or how language structures were integrated with other fundamental learning aims or with other language skills as required within the learning units of the curriculum.