

# İLKOKUL DÖNEMİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

## \* *Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR*

---

- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
- Orcid no: 0000-0002-0458-3405
- hatice.bayraktar@izu.edu.tr

## \* *Dr. Sinan GİRGİN*

---

- İstanbul Bağcılar Massit Mesleki Eğitim Merkezi
- Orcid no: 0000-0003-3219-6223
- sinan.girgin@hotmail.com

## Giriş

İnsanların birbirleriyle anlaşmasını sağlayan ve doğal bir vasıta vazifesi gören dil; bireylerin öğrenme, öğrenilenleri yaşama aktarma, yorumlama gibi fıkırsel faaliyetlerin ifade edilmesini sağlar. Ergin (2000) dili, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan doğal bir araç, kendine özgü kuralları bulunan ve bu kurallar içerisinde gelişen canlı bir varlık, tarih öncesinde belirlenmeye başlanmış gizli antlaşmalar bütünü ve seslerden oluşan sosyal bir sistem olarak tanımlamaktadır. Dil, iletişim sağlamak için küçük birimleri büyük birimlerle bağlamanın sistematik bir yoludur. Dil aynı zamanda yeni anlamlar üretme potansiyelidir. Dil, çoklu işlevi olan bir varlıktır. Çünkü dil her zaman farklı işlevlerde kullanılır. Dil çeşitliliktir. Konuşulan dil kadar çeşitlilik vardır. Her ülkede hatta aynı ülke içerisinde de farklı diller konuşulabilir (Thomas, Wareing, Jones ve Thornborrow, 2004; Akt. Özenç, 2020).

Ana dilinin eğitimi ve öğretimi yakın ve uzak çevrede kendiliğinden işleyen öğrenme sürecinin daha düzenli, daha etkin ve daha güncel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etmek ve duruma uygun etkinlikler düzenlemek olarak değerlendirilebilir. Dil öğretiminde dilin öğretim ortamlarındaki boyutu ele alınmakta ve dil öğretiminin belirli bir zaman dilimi içerisinde planlı ve kasıtlı öğrenme-öğretme süreçlerini kapsadığı ifade edilmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007).

Anadili öğretimi, genel anlamda ilkökul ile başlayıp süregelen okul türü öğrenmelerde tüm derslerin başarısını etkileyen ve bu başarıyı destekleyen bir süreçtir. Bu süreçte ülkemizde ilkökoldan ortaokula değin “*Türkçe*” dersi ile anadili öğretimi yapılmaktadır. Bu öğretim süreci ise en genel anlamda Türkçe öğretimi olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2017). Türkçe eğitimi en genel anlamıyla duygu ve düşünce eğitimi sürecidir (Sever, 2008). Türkçe öğretimi; çeşitli türdeki metinler aracılığı ile bireyleri dilin tüm olanaklarıyla, zenginlikleriyle, eğilim, incelik ve güzellikleri ile buluşturmak, böylece onun dilini hem geliştirmesini hem sevmesini hem de dilin güvenle kullanır duruma gelmesini sağlamayı amaçlar (Aslan, 2017). Bununla birlikte bireylerin anlama, anlatma ve dilbilgisi gücünü geliştirmek, onlara okuma ve dinleme alışkanlığı kazandırmak, sözcük dağarcıklarını zenginleştirip anadillerini doğru ve etkili bir biçimde kullanma becerisi edindirmek ve dil bilinci ile sevgisini oluşturmak da Türkçe öğretiminin amaçları arasında söylenebilir (Çotuksöken, 2003; Dilidüzgün, 2003). Türkçe öğretiminin ulaşmak istediği en genel amaç ise okuma kültürü edinmiş, düşünen ve duyarlı bireyler

yetiştirmektedir (Sever, 2007). Türkçe ğretimi neredeyse bütünüyle dilsel, görsel ve işitsel metinler kullanılarak gerçekleştirilen bir alandır ve beceri odaklı bir ğretimi amaçlar (Yazıcı, 2017). Türkçe ğretiminde gözetilmesi gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Türkçe ğretiminde sanatçılar tarafından kurgulanmış, ocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre yapılandırılmış yazınsal nitelikteki ocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanılması gerekmektedir ve bu yapıtlar etkinliklerde ne çıkan bir uyarın olarak yer almalıdır (Aslan, 2017; er, 2016).
- Türkçe ğretimi doğal bir ortamda yapılmalıdır ve yalnızca ders saatleri içerisinde gerçekleştirilen yapay bir ğretim süreci olarak düşünülmemelidir (Sever, 2007).
- Dil becerilerini geliştirmede birden fazla duyu organına seslenen çok uyarınlı eğitim ortamları oluşturulmalı; ğretim görsel, dilsel ve yazınsal uyarınlarla yapılandırılmalı; ğretim süreci bilişim teknolojisinin olanaklarıyla desteklenmelidir (Turhan, 2016).
- Türkçe ğretiminde diğer derslerin olanaklarından yararlanılmalıdır (Göçer, 2014).
- Türkçenin temel becerileri ve kuralları öğretilirken ağdaş yaklaşımlardan ve yöntemlerden yararlanılmalıdır (Göçer, 2014).

## **Türkçe Dersi ğretim Programının Amacı**

Eğitimde hedeflenen, belirlenen amaçların öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği oluşturmasıdır. Amaçların gerçekleştirilmesinde de etkinliklerin planlanmasının çok önemli bir yeri vardır. Çünkü belirlenen doğru rota, istenilen amaçlara en kısa zamanda ve etkili bir biçimde ulaşılmasını sağlar. Eğitim ve ğretim faaliyetlerinin planlı bir şekilde yürütülmesi amaca kolay bir şekilde ulaşılmasını sağlar (Gümüş ve Bulu, 2007). Planlı faaliyetler eğitim programında çok önemli bir yer tutar. Planlanmamış faaliyetler istenilen yönde davranış değişikliği oluşturamayacağı ve tesadüfi öğrenmeler gerçekleştireceği için eğitimde kabul edilebilir öğrenme olarak görülmemektedir. Türkçe dersi ğretim programı, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmaya ilişkin yaşam süresince kullanacakları dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanarak doğru iletişim kurmalarını, ana dil sevgisiyle okuma ve yazma alanına yönelik istekli tutum geliştirmelerini sağlayacak ve bilgi, beceri ve değerleri kapsayacak biçimde yapılandırılan bir programdır. Türkçe dersi

öğretim programında farklı alanlardaki öğrenmenin, bireyin kişisel ve toplumsal gelişiminin ve mesleki alanlarda beceri kazanmasının ilk koşulu olarak dil becerisi ve yeterliliklerinin gelişmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2015).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri baz alınarak tasarlanan Türkçe dersi öğretim programı ile öğrencilerin (MEB, 2017):

- *“Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına yönelik becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uyarak bilinçli, doğru ve itinalı bir şekilde kullanmalarının sağlanması,*
- *Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,*
- *Okuma- yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,*
- *Duygu ve düşünceleri ile görüşlerini veya savlarını sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılacak şekilde ifade etmelerinin sağlanması,*
- *Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,*
- *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,*
- *Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,*
- *Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler vasıtasıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.”*

Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir şekilde aşağıdaki amaçlara ulaşmaya yöneliktir (MEB, 2019):

- “Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek,
- İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak,
- Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak,
- Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak. ”

İlköğretim programında belirtilen bu amaçların gerçekleşebilmesi için Türkçe dersiyle ilgili Öz (2006) tarafından belirtilen 8 ilke şu şekilde ifade edilmiştir:

Benimsenmesi gereken **ilk ilke** olarak Türkçe derslerinin bir bütün olarak görülmesidir. Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi başlıklar altında birbirinden ayrı görünse bile aslında amaç itibarıyla bir duygunun düşüncenin anlaşılması veya aktarılması yönüyle birbirine bağlıdır. Bundan dolayı Türkçe dersi bir bütün olarak görülmelidir.

**İkinci ilke;** Türkçe dersleriyle başka dersler arasında bir ilişkinin kurulmasıdır. Her ders kendi alanıyla ilgili, çocuklara farklı kelimeler kazandırır. Çocuklar kazanmış oldukları bu kelimeleri Türkçe derslerinde kullanacaklardır. Ayrıca bireylerin diğer derslerle ilgili bilgiye ulaşmasında

en temel yöntemlerden biri okumadır. Ders kitaplarını, ansiklopedileri okuyan ve okuduğunu anlayan birey bu derslerde başarılı olabilir çünkü Türkçe derslerinin uygulama alanı bütün derslerdir. Türkçe derslerinde kazandırılan beceri, diğer derslerde uygulamaya konulduğunda bireylerde alışkanlık haline gelecektir.

**Üçüncü ilke;** Türkçe dersinin bilgi vermekten çok alışkanlık kazandıran bir ders olmasıdır. Öğrencilere örneğin; mektup ile ilgili bilgi vermek, mektubun çeşitlerini ezberletmek onların derse karşı ilgisini ve dersin kalıcılığını azaltacaktır. Hâlbuki bu becerinin bireylere yaparak, yaşayarak öğretilmesi onlarda kalıcılığı sağlayacaktır. Türkçe dersi öğrencilere okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu beceriler bilgiye yönelik değil, davranışa yönelik olduğundan öğretmenlerimizin bu becerileri kazandırırken karşılaşılabilecekleri zorluklara karşı sabır göstermeleri gerekmektedir.

**Dördüncü ilke;** Türkçe derslerinde çocuğun dilinin hareket noktası olmasıdır. Çocuklar bilişsel anlamda gelişme gösterdikçe onlardan beklenen dili kazanmaya başlayacaklardır. Bundan dolayı çocuklardan yaşlarına uygun olmayan konuşma beklemek ya da onları bir yetişkin gibi konuşmaya zorlamak onların kişiliğine saygı göstermemek anlamına gelir. Bundan dolayı çocukları zorlamadan onların yaşlarına uygun ve dikkatli bir şekilde dil gelişimlerine katkı sağlanmalıdır.

**Beşinci ilke;** Türkçe derslerinde çevre özelliklerinin göz önünde bulundurulmasıdır. Dil öğrenimi informal bir süreç olduğundan yakın çevrenin, bireyin dil edinimine etkisi çok fazladır. Bu etki bazen yerel şivenin etkisiyle öğrencilerde dil yanlışlığına sebep olmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler çocuklarda var olan dil yanlışlıklarını belirleyecek ve bu dil yanlışlıklarını düzeltmek için acele etmeyecektir. Bu yanlışlıkların tamamını birdenbire düzeltmeye kalkışmak bireylerde okuma ve yazma korkusunun oluşmasına sebep olabilir. Öğretmenlerin bu süreçte konuşmalarıyla öğrencilere örnek olmaları bu hataların düzeltilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenin konuşmalarını takip eden öğrenciler zamanla yaptıkları hataları kendileri düzelteceklerdir.

**Altıncı ilke;** Türkçe derslerinde öğrencilerin özel yeteneklerinin göz önünde bulundurulmasıdır. Öğrencilerden bazıları konuşma, okuma ve yazmada diğer öğrencilerden daha başarılı olabilirler. Bu öğrencilerle sınıf içi

veya sınıf dışı yakından ilgilenildiğinde öğrencilerdeki başarı olumlu yönde değişecektir. Ancak sınıf içinde bu öğrencilerle yakından ilgilenilmesi diğer öğrencilerin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyecektir.

**Yedinci ilke;** Türkçe derslerinde öğrencilere verilecek ödevlerin öğrencileri bezdirmemesi ve onları yaratıcı olmaya yöneltmesidir. Öğrencilere ödev verirken onların yaşları, dikkat süreleri, zamanları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilere ceza olarak ödev verilmemelidir. Öğrencilere; öğrenme isteği uyandıracak, ödev yapma zevki verecek, başarı hazzı yaşatacak özellikte ödevler verilmelidir. Bunun yanında özellikle ilkokul öğrencilerine aşırı ödev vermek onları hem sağlık hem de psikolojik açıdan olumsuz etkilemektedir. Okula yeni başlayan öğrenciye kazandırılması gereken ilk şey okulu sevdirmektir. Onları okuldan soğutacak ve okulu sıkıcı bir ortam gibi gösterecek ödevlerden sakınılmalıdır. Öğretmen, kontrolünü yapabileceği kadar ödev vermeli, verilen ödevlerin de mutlaka kontrolü yapılmalıdır.

**Sekizinci ilke;** Öğrencilere kitap edinme ve kitaplık kurma zevkinin kazandırılmasıdır. Öğrencilerde okumaya karşı istek uyandırabilmek için onlara kitaplarla baş başa kalabilecekleri ortam sunulmalıdır. Bunun için her sınıfın kendisine ait bir kitaplığının olması kitap zevki oluşturma açısından önemlidir. Öğrencilerimize zaman zaman 100 temel eser gibi seçkin kitapları okunmalı ve okutulmalıdır. İmkânlar ölçüsünde onları kitap fuarlarına götürmek, onlarda kitapseverliği arttıracaktır. Böylece öğrenciler zamanla kendi kitaplıklarını kuracaklardır.

## **Cumhuriyetten Günümüze Türkçe Öğretim Programları**

Geçmişten günümüze tüm toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da önemli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler, okullarda verilen eğitimin değişmesine sebep olmuştur. Eğitim alanında görülen değişimler en çok öğretim programlarını etkilemiştir. Dolayısıyla Cumhuriyet'ten sonra öğretim programlarında belli tarihlerde değişimler gözlenmiştir. Atatürk'ün Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren en çok önem verdiği konulardan biri olarak karşımıza çıkar eğitim. Halkın okuma-yazma oranının arttırılmaya çalışılması, Latin harflerinin kabulü, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim öğretimin birleştirilmeye çalışılması ve 1. Eğitim Şûrası'nın toplanması bu önemi gözler önüne seren önemli olaylardandır. Eğitime verilen bu önem

sayesinde Şahbaz'ın (2005) da sözünü ettiği gibi Cumhuriyet'ten sonraki bu dönem özellikle okuma yazma için oldukça verimli bir süreç olmuştur. Türk dili ve öğretimi ile ilgili olarak ilk adım, Saffet Bey'in emekleriyle 1924'te düzenlenen Alfabe Kongresi gösterilmektedir (Engin ve Uygun, 2011).

Bir diğer adım ise Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesi eliyle 1926'da 7 kişiden oluşturulan İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonu'nun oluşturulmasıdır. Bu komisyon Elifba kitaplarını inceleyerek rapor yazar ve bu rapor resmi olarak ders kitaplarını inceleme açısından yazılan ilk rapordur (Şahbaz, 2005). Bu dönemde eğitim sisteminde her sınıf seviyesi ve ders için öğretim programları hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim programları Atatürk ilke ve inkılaplarını, temel olarak Atatürk milliyetçiliğini rehber edinerek oluşturulmuştur. Programlar, millî ahlak ve kültürün korunarak evrensel değerler içerisinde yerini almasını amaç edinmişlerdir. Başta Türkçe öğretim programları olmak üzere tüm öğretim programlarında amaç Türk dilinin bozulmadan geliştirilerek gelecek nesillere aktarılmasıdır (Akyüz, 2005).

Cumhuriyet döneminde bu amaçların yerine getirilebilmesi, Türk dilinin yurt içinde ve dışında hak ettiği yeri bulması için pek çok adım atılmıştır. Halkevleri ve Köy Enstitüleri bu önemli adımlardandır. Halkevleri, Cumhuriyet'ten sonra halkın okuma yazma öğrenmesinde örgün öğretimin dışında önemli bir rol oynamıştır. 1932 yılı başında 14 merkezde açılan Halkevleri aynı yılın sonunda 34'e ulaşmıştır. Bu kuruluşlar sayesinde halka hem Türk dili öğretilmiş hem de farklı diller tanıtılmıştır. Halkevleri ile köylerde açılan kütüphaneler ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmıştır (Özdemir ve Aktaş, 2011).

Özellikle doğu illerinde halkın Türkçe öğrenmesini, Türk dilini sevmesini sağlamak amacıyla açılan Halkevleri toplumun gelişmesi için önemli rol oynamıştır. Yaygın eğitim veren bu kurumlar sayesinde halkın okuma yazma oranında artış görülmüştür. Halkevlerinin temel mantığını örgün olarak Köy Enstitüleri yerine getirmekteydi. Köy Enstitülerinin okuma yazma ve okumayı sevdirmeye açısından önemi yadsınamaz. Sınıf kitaplıkları, serbest okuma saatleri ve okul kütüphaneleri öğrencilerde ana dillerini sevmeye ve öğrenme isteği oluşturmaktaydı (Demircan ve İnandı, 2008). Dil açısından bakıldığında Köy Enstitülerinde iş içinde öğrenme yöntemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Günlük konuşma içerisinde şiir, öykü, anı gibi yazı çalışmaları ile dil becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır (Demircan, 1998). Özet olarak bakıldığında Halkevleri ve Köy Enstitüleri Türkçe öğretiminde önemli bir rol oynamıştır. Dilin doğru ve yaygın olarak kullanılması için

gayret etmişlerdir. Bu dönemde Türkçe öğretimi örgün eğitim kurumlarında da devam etmekteydi. Türkiye Devleti kurulduğu ilk zamanlardan itibaren eğitim alanında önemli çalışmalar yapılmıştır. Eğitime verilen bu önem sayesinde Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim ile ilgili yenilikler yapılmıştır. Bu yeniliklerin başında Tevhid-i Tedrisat Kanunu gelmektedir. Biçer'in (2017) bahsettiği gibi, bu kanun ile 1924 yılında eğitim alanında birçok değişikliğe gidilmiştir. Çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve öğretim tek çatı altında birleştirilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet'ten sonraki dönemde içinde bulunulan zamanın gereklerine uyum sağlamak için Türkçe Eğitim Programı günümüze kadar 13 defa değiştirilmiştir. Değiştirilen Türkçe öğretim programları;

- 1924
- 1926
- 1929
- 1936
- 1948
- 1962
- 1968
- 1981
- 2005
- 2009
- 2015
- 2017
- 2019 şeklinde listelenebilir.

## **1924 Türkçe Öğretim Programı**

1924 Türkçe Öğretim Programı, Cumhuriyet ilan edildikten sonra kullanılmaya başlayan ilk programdır. Çerçeve program özelliğine sahiptir. Bu programda öğretmenler ilk okuma yazma öğretiminde kullanacakları yöntem konusunda özgür bırakılmıştır. Ses temelli okuma yazma öğretim yöntemi ile kelime temelli okuma yazma öğretimi yönteminden herhangi birini seçmek öğretmenlerin inisiyatifinde olup öğretmenler istedikleri yöntemi kullanmışlardır. Program 1 Kasım 1928 Harf Devrimi'nden önce kullanıldığı için Türkçe Öğretim Programı Arap harflerine göre oluşturulmuştur. Bu öğretim programında Türkçe dersi elifba (okuma yazma), kıraat (okuma), inşad (ezber), tahrir (kompozisyon), imla, sarf (dil bilgisi) dersleri ayrı olarak okutulmuştur (Kavruk ve Alver, 2019). 2. sınıflarda 4 saat

kıraat ve inşad, 2 saat imla, 1 saat tahrir ve 2 saat yazı olmak üzere toplam 9 saat Türkçe dersi okutulmaktadır. 3. sınıflarda 3 saat kıraat ve inşad, 2 saat imla, 2 saat tahrir ve 1 saat yazı dersi verilmektedir. Böylelikle Türkçe derslerinin 3. sınıf seviyesinde toplamda 8 saat olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 2. ve 3. sınıflarda 4. ve 5. sınıfların aksine sarf dersi yani dil bilgisi dersinin yer almadığı anlaşılmaktadır. 4. sınıf seviyesinde okutulan 7 saat Türkçe dersinin 2 saatinin kıraat ve inşad, birer saatinin imla, sarf ve yazı, kalan 2 saatinin ise tahrir olduğu saptanmıştır. Son olarak 5. sınıflarda da 4. sınıflarda olduğu gibi 7 saat Türkçe dersi olduğu belirlenmiştir. Okutulan bu 7 saat Türkçe dersinin ikişer saatinin kıraat, inşad ve tahrir birer saatinin ise imla, sarf ve yazı dersi olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında 2. ve 3. sınıflarda okutulan Türkçe derslerinin sayılarının 4. ve 5. sınıflarda okutulan Türkçe derslerinin sayılarından da fazla olduğu görülmüştür. Genel olarak oluşturulan tabloya bakıldığında sözü edilen derslerin 1. sınıflarda okutulmadığı kanısına varılmıştır. Binbaşoğlu'nun (2005) da sözünü ettiği gibi 1. sınıfta sadece elifba dersi öğretilmekteydi. 1. sınıflarda okutulan elifba dersi 12 saat olarak belirlenmişti. Bu durumda 1. sınıf seviyesinde verilen Türkçe dersi saatinin diğer sınıf seviyelerinden daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

## **1926 Türkçe Öğretim Programı**

Bu programda da 1924 Türkçe Öğretim Programı'nda olduğu gibi ilk ve ortaokul öğretim programları ayrı olarak hazırlanmıştır. Bu programda da ilk olarak Arap harfleri ile eğitim yapılmıştır. 1 Kasım 1928 yılından itibaren Latin harflere geçiş ile eğitim Latin harfleri ile devam ettirilmiştir. 1926 Türkçe Öğretim Programı'na bakıldığında programın amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama becerisi kazandırmak,
- Çocuklara kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme yetisi edindirmek,
- Dersi öğrenen öğrencilere kullandıkları kelimelerin anlamlarını öğretmek onların düşüncelerini doğru bir şekilde ortaya koymalarını sağlamak,
- Türkçe dersleri ile öğrencilere edebi zevk ve edebiyat sevgisi aşılamak,

- Dili yetiştikleri bölge özelliklerine göre kullanan öğrencileri ortak kullanım olan İstanbul Türkçesi konuşmaya yöneltmek (MV, 1926).

Programda Türkçe dersi için 1. sınıftan 5. sınıfa kadar olan 5 sınıf seviyesinde toplam 46 ders saati zaman ayrılmıştır. 1924 Öğretim Programı'nda da olduğu gibi elifba, kıraat, imla, tahrir, sarf ve yazı dersleri ayrı olarak işlenmiştir (Göğüş, 1971). Ancak Özbay'ın (2006) sözünü ettiği gibi programın bütünlük ilkesi gereğince dersler birbirinden ayrı düşünülmemiştir. Aksine, derslerin bir bütün olduğu ve birbirlerini tamamlayıcı olarak işlenmesi gerektiği savunulmuştur. Fakat programda etkinlikler için ayrı bir ders saatine yer verilmesi, söz konusu durum ile çelişki içerisinde bulunduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir. 1924 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma yazma öğretimi için kullanılacak yöntem öğretmenlerin seçimine bırakılırken 1926 Türkçe Öğretim Programı'nda seçim, öğretmene bırakılmadan programda belirlenmiştir. Bu programda ses temelli ve sözcük temelli okuma yazma yöntemlerinin yerini karma yöntem almıştır (Çelenk ve Baycan, 2013).

## **1929 Türkçe Öğretim Programı**

Bu program 1 Kasım 1928 tarihinde Latin harflerinin kabulü ile Latin harfleri ile hazırlanan ilk programdır. Program, içerik olarak 1926 Türkçe Öğretim Programı'nın aynısıdır. Yalnızca eski programda yer alan Arap harflerinin öğretilmesine yönelik kısımlar çıkarılarak program Latin harfleri ile yeniden düzenlenmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006).

## **1936 Türkçe Öğretim Programı**

Latin harflerinin kullanılmaya başlanması ile okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar programın değişmesi gerektiği konusunu gündeme getirmiştir. Dönemin şartlarının sürekli değişmesi, ülkenin yeniden kuruluşu ile ilgili sorunlar programın değişmesine sebep olmuştur. Böylelikle 1936 yılında yeni Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır. Programda başlangıç olarak hedefler belirlenerek Türkçe derslerinin bütünlüğü dile getirilmiştir. Türkçe dersinin önceki programlarda olduğu gibi ayrı başlıklarda değil "Türkçe Dersi" adıyla bir bütün olarak işlenmesi gerektiği programda belirtilmiştir. Öğrenme alanları ve bu alanlara ait hedefler ayrı olarak programda ifade edilmiştir. Okuma, imla, yazılı ve sözlü anlatım öğrenme alanları başlıkları olarak belirlenmiştir. Bu öğrenme alanlarında yer alan hedeflerin öğrenciye başarılı bir şekilde kazandırılabilmesi için gerekli

etkinlik ve öneriler programda ayrıca ifade edilmiştir. İlkokuma yazma öğretimi ise eski programların aksine cümle yöntemi ile yapılmaya başlanmıştır (Uçgun, 2013).

### **1948 Türkçe Öğretim Programı**

1948 Türkçe Öğretim Programı günümüze kadar kullanılan diğer programların aksine yenilikler içeren bir program olarak karşımıza çıkar. Kısmi yeniliklerden ziyade genel bir değişim söz konusudur. Bu yeniliklerin başında ilkokuma yazma eğitimi gelmektedir. Bu programa kadar kullanılan programlarda okuma yazma öğretiminde ses temelli okuma yazma öğretimi, cümle temelli okuma yazma öğretimi ve karma yöntem kullanılmıştır. Ancak 1948 Türkçe Öğretim Programı'nda çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğretimi yapılması öngörülmüştür. Programda becerilere ve bu becerilere yönelik alt amaçlara ve bu amaçlara yönelik açıklamalara yer verilmiştir (Uçgun, 2013).

### **1962 Türkçe Öğretim Programı**

1962 yılında taslak bir ilkokul programı hazırlanmıştır. Talim ve terbiye kurulu, bu taslak programın 5 yıl boyunca pilot uygulamalarının yapılarak geliştirilmesini kararlaştırmıştır. Bu programın, pilot uygulaması 1962-1963 öğretim yılında 14 ilden seçilen 106 okulda; bir sonraki sene ise 1888 okulda uygulanmış olmasına rağmen, ülke çapında uygulamaya geçirilememiştir (Coşkun, 2014).

### **1968 Türkçe Öğretim Programı**

Programın temelini 1962 yılında hazırlanan taslak program oluşturmaktadır. Hazırlanan bu taslak programın pilot uygulaması yapıldıktan sonra 1968 yılında tamamen uygulamaya konulmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2006). İlkokuma yazma eğitimi 1948 Öğretim Programı'nda olduğu gibi yine çözümlene yöntemi ile yapılmaktadır. 1968 Programı'nın okuma yazma açısından 1948 Programı'ndan temel farkı büyük ve küçük harflerin bir arada öğrenciye verilmesidir (Güleryüz, 2002).

### **1981 Türkçe Öğretim Programı**

1981 yılına kadar kullanılan programlarda ilkokul ve ortaokul programları ayrı olarak hazırlanmaktaydı. 1981 Türkçe Öğretim Programı ise

her iki kademeyi kapsayacak şekilde hazırlanmış ve 8 yıllık eğitime göre planlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006). Kendinden önce kullanılan programlara nazaran oldukça kapsamlı olan bu programda 4 dil becerisine, yazı çalışmalarına ve dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Programda kullanılacak yöntemler, araç ve gereçler süreç sonunda yapılacak ölçme değerlendirme etkinlikleri ilk defa bu programda ayrı başlıklar altında yer almıştır. Öğrencilere kazandırılacak temel dil becerileri tüm sınıf seviyeleri için ayrı ayrı planlanmıştır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006). Tam öğrenme modeli ile hazırlanan programda “İlkokuma Yazma” başlığı altında hazırlık çalışmalarıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. İlk ve ortaokullar için birleşik bir biçimde hazırlanan program 1995 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığının isteği üzerine ilk ve ortaokul olarak ayrılmış ve bu şekilde yayımlanmıştır (Uçgun, 2013).

## **2005 Türkçe Öğretim Programı**

2005 Türkçe Öğretim Programı'nı diğer programlardan ayıran temel özellik bu programa kadar kullanılan tüm programların dayandığı davranışçı yaklaşım ile değil yapısalcı yaklaşım ile hazırlanmasıdır. Yapısalcı yaklaşımla hazırlanan bu programla birlikte eğitim sisteminde pek çok kavram değişmiştir. Öğretmenin öğrenmede temel olduğu öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrencinin aktif olduğu, öğrencilerin öğrenmeyi kendi çabalarıyla gerçekleştirdiği öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir. Eğitim tanımı yapılırken ifade edilen “davranış değiştirme” yerine bu programla birlikte “beceri kazandırma” ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencileri tek yönlü düşünmenin aksine çok yönlü düşünmeye, düz mantık yerine sarmal mantık kullanmaya yönelten bir program olarak hazırlanmıştır (Güneş, 2007). Bu program hazırlanırken pek çok öğrenme modeli rehber olarak seçilmiştir. Bu kuramlar:

- Gardner'in zekânın tek değil 8 türden oluştuğunu savunduğu çoklu zekâ kuramı,
- Vygostky'nin öğrenilecek bilginin eski bilgilerle işlenerek öğrenilmesini öngören sosyal yapılandırmacılık kuramı,
- Caine'in öğrenmenin ilgi ve tutumlara bağlı olduğunu ve beynin parça bütün ilişkisiyle öğrendiğini ifade eden beyin temelli öğrenme kuramı
- Paul'ün akıl yürütme ve analiz becerilerini temel aldığı eleştirel düşünme kuramı,
- Esnek öğrenme modeli,

- Yaratıcı düşünme modeli,
- Proje temelli öğrenme modeli,
- İş birliğine dayalı öğrenme modeli,
- Yaşam boyu öğrenme modeli, program hazırlanırken yararlanılan öğrenme modelleridir (Akınoğlu, 2005).

Bu programda, önceki programlarda “temel dil becerileri” olarak ifade edilen kavramlar “öğrenme alanı” olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Temel dil becerilerinde yer almayan görsel okuma ve görsel sunu kavramları bu programda öğrenme alanları arasında yer almıştır. 2005 öğretim programına değin hedef davranış olarak adlandırılan, öğrencilere öğretilmesi gereken konular kazanım olarak adlandırılmıştır (Uçgun, 2013). Köklü değişimlerle yenilenen bu program 3 ana bölümden oluşmaktadır. 1. bölüm olan giriş bölümünde programın; vizyonu, temel yaklaşımı, özellikleri ve yapısı açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir. 2. bölüm olan kazanımlar bölümünde, her sınıf seviyesi için ayrı olarak öğrenme alanları içerisindeki kazanımlar verilmiştir. 3. bölüm olan kılavuz bölümünde ise programı uygulayacak olan öğretmenlere yol göstermek amacıyla verilen açıklamalar ve örnekler yer almaktadır. Programın kılavuz kısmında programın temel dayanağı olan yapısalci yaklaşıma göre Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği açık bir şekilde anlatılmıştır. Türkçe dersi öğretim sürecinde kazanımların nasıl kullanılacağı, metin seçme süreci, zorunlu ve seçmeli temalar, ilkokuma yazma öğretimi ve ölçme değerlendirme etkinlikleri ile ilgili açıklamalar ve yol gösterici bilgiler bulunmaktadır. Programın sonunda ise sözlük ve kaynakça bölümlerine yer verilmiştir (MEB, 2005). Kendinden önce hazırlanan programlara göre 2005 Türkçe Öğretim Programı oldukça kapsamlı olarak tasarlanmış bir programdır. Programda pek çok konuda olduğu gibi ilkokuma yazma alanında da oldukça fazla yenilikler yapılmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve yazı stili yapılan değişikliklerdendir. 2005 Türkçe Öğretim Programı ile bitişik eğik yazı kullanılmaya başlandı. Bu yazı stili ile öğrencilerin düzenli düşünme ve estetik duyarlılık geliştirecekleri düşünülmektedir. İlkokuma yazma öğretiminde ise “*Ses temelli cümle yöntemi*” kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemde okuma yazma sesler tanıtılarak başlatılmaktadır. Daha sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ulaşılacak şekilde öğretim yapılmaktadır. Program içerisinde okuryazarlığa ulaşmak için ilkokuma yazma öğretiminin aşamaları adım adım verilmiştir. 1. adım ilkokuma yazmaya hazırlık olarak belirtilmiştir. Bu adımda öğrencilere görsel materyallerle okumaya alıştırmaya çalışmaları yaptırılır ve yazma öğretimi için

çizgi çalışmaları yaptırılır. 2. adım ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme olarak adlandırılmıştır. Sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, seslerden adım adım cümlelere ulaşma ve son olarak metin oluşturma 2. adımın aşamalarını oluşturmaktadır. İlkokuma yazma öğretiminin 3. ve son adımı ise öğrencilerin artık okuryazarlığa ulaşmasıdır.

## **2009 Türkçe Öğretim Programı**

2009 yılında 2005 Türkçe Öğretim Programı bazı güncellemeler yapılarak yeniden yayımlanmıştır. 2009 Türkçe dersi öğretim programlarının vizyonu şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2009):

- *“Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,*
- *Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,*
- *Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,*
- *Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,*
- *Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir”.*

*“Dinledikleri ve okuduklarını anlayan, ifade becerisi kazanmış, eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen bireyler yetişmesi yaklaşımı amaçlanmıştır. Ayrıca millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi ile de değerler eğitimi ve öğretimi amacı, programın yaklaşım amaçları içerisinde vurgulanmıştır”* (Altunkeser ve Coşkun, 2016). Yapılandırmacı yaklaşımı esas almakla birlikte birkaç farklı model ve yaklaşımdan faydalanılarak hazırlanan programda *“Ses temelli cümle yöntemi”* ile ilkokuma ve seslerle başlanmaktadır. *“Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlkokuma yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır”* (MEB, 2009). İlkokuma ve yazmaya bitişik eğik yazı ile başlamayı esas alması önemlidir (Baş, 2018). Programda ses temelli cümle yönteminin özellikleri şu şekilde açıklanmıştır: İlkokuma yazma süreci, dilin tüm öğrenme alanları ile ilişkilendirilip seslerden, anlamlı

hecelere ve sırasıyla kelime ve cümlelere ulaşılarak yapılandırılmalı; kalıp cümlelere bağlı olmadan çeşitliliğe ağırlık verilmeli; kolaydan zora doğru ilerlemeli; öğrencinin dikkat gelişimini sağlamalı; metin oluşturma becerilerine katkı sağlamalı; cümle ezberlemenin önüne geçmeli; sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmalıdır (MEB, 2009). Program, ses temelli cümle yönteminin ilkelerini öğrencilerin ön bilgilerinden hareket etme, ağırlıklı olarak sentez tekniğini kullanma, özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde etme; kolay okunan, sık kullanılan anlamlı, açık ve somut olanı görselleştirilebilen ve işlek hecelere yer verilmesi, kısa sürede cümleye ulaşma, hece tekrarlama amacı dışında hece tablosu kullanılmaması, farklı etkinliklere başvurulması olarak belirlenmiştir (Baş, 2018). İlkokuma ve yazmaya yönelik hazırlık genel hazırlık, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık başlıkları ile ele alınmıştır. İlkokuma ve yazmaya başlama ve ilerleme bölümünde de sesi hissetme ve tanıma, sesi/ harfi okuma ve yazmanın detayları sıralanmıştır (Baş, 2018). Özellikle dinledikleri ve okuduklarını anlayan, ifade becerisinin kazanmış, eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen bireyler yetişmesi yaklaşımı amaçlanmıştır. Ayrıca millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi ile de değerler eğitimi öğretimi amacı programın yaklaşım amaçları içerisinde vurgulanmıştır (Altunkeser ve Coşkun, 2016).

## **2015 Türkçe Öğretim Programı**

Türkçe Öğretim Programı 2005 yılından itibaren kullanılmaya başlayan program gibi ilkokul ve ortaokul birlikte olacak şekilde hazırlanmıştır. Program öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerini geliştirebilecekleri şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilere zihinsel beceriler kazandırırken aynı zamanda Türkçe sevgisi ve öğrencilerin dillerini etkili kullanma yeteneklerini geliştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2015). 2005 Türkçe Öğretim Programı 3 ana başlıktan oluşurken 2015 Türkçe Öğretim Programı 10 ana başlıktan oluşmaktadır. Programda yer alan başlıklar şu şekildedir:

- Türkçe dersi öğretim programı,
- Programın temel yaklaşımı,
- Programın genel amacı,
- Programın yapısı,
- Öğrenme alanları,
- Ders ve öğretmen kılavuz kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri,

- İlkokuma yazma süreci,
- Ölçme ve değerlendirme,
- Türkçe dersi kazanımları (1-8. Sınıf),
- Türkçe dersi kazanımlar tablosu (1-8. Sınıf).

2005 Türkçe öğretim programı hazırlanırken yararlanılan yaklaşımlar programda açıkça belirtilmiştir. Programın yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı ve çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme gibi kuramlardan esinlendiği ifade edilmiştir. 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda ise hangi yaklaşımın kullanıldığı veya hangi kuramlardan esinlendiği açıkça belirtilmemiştir. Ancak programda öğrenci merkezli eğitimin yapılması gerektiği vurgusu yer almaktadır. Yapılan değişikliklerle birlikte 2015 Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarının 2005 Türkçe Öğretim Programı'na oranla oldukça azaltıldığı görülmüştür (Alver ve Sancak, 2015). Kazanım sayılarında her iki program arasında ciddi fark olduğu görülmektedir. 1. sınıf düzeyinde 2005 yılında 132 olan kazanım sayısı 2015 öğretim programında 41'e indirilmiştir. Kazanım sayısının 2. sınıf seviyesinde 172'den 43'e düşürüldüğü görülmektedir. 3. sınıf Türkçe dersi kazanımlarının sayısı 210'dan 47'ye indirilmiştir. 2005 öğretim programında 4. sınıflarda 250 olan kazanım sayısının 2015'te 49'a indirildiği görülmüştür. Her iki programda kazanım sayıları en az 1. sınıfta olacak şekilde 4. sınıf seviyesine kadar giderek artmıştır. Kazanım sayılarının azaltılması öğrenci ve öğretmenin yükünü hafifletmiştir. Bunun yanında bir yıl içerisinde öğrencilere öğretilmesi gereken konuların sayısının azalması öğrenilecek konulara ayrılacak zamanın artmasını sağlamıştır.

2005 yılında okuma, yazma, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu olarak 5 başlık altında toplanan öğrenme alanları 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere 3 ana başlıkta toplanmıştır. Önceki programda yer alan konuşma ve dinleme öğrenme alanları sözlü iletişim öğrenme alanı içine yerleştirilmiştir. 2005 ve 2015 Türkçe programlarının her ikisi de tematik yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Tematik yaklaşıma uygun olarak temalar sınıf seviyelerine uygun bir dağılıma sahiptir. 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda ilkokuma yazma eğitimi 2005 öğretim programında olduğu gibi ses temelli cümle yöntemine uygun şekilde yapılması planlanmıştır. Yazma eğitimi bu programda da bitişik eğik yazı ile verilmektedir. Okuma yazma süreci adımları 2005 Türkçe Öğretim Programı ile aynı olacak şekilde planlanmıştır. Okuma yazma süreci; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma

olacak şekilde 3 adımda yapılmaktadır. İlkokuma yazma öğretiminde seslerin öğretim sırası programda belirtilmiştir (MEB, 2015).

İlkokuma yazma öğretiminde harfler 6 gruba ayrılmıştır. Harf grupları 4, 5 ve altışar sestem oluşmaktadır. 2005 Türkçe Öğretim Programı harf gruplarıyla karşılaştırıldığında 1. grup harflerinin “t ve n” sesleri haricinde aynı olduğu görülmektedir. Diğer gruplarda ise harflerin çoğunda gruplarında veya grup içerisindeki sıralarında değişimler olduğu anlaşılmaktadır. Her iki programda da ilk okuma yazma öğretimine “e” sesi ile başlanıp öğretimin “j” sesi ile bitirildiği saptanmıştır.

Son olarak 2015 Türkçe Öğretim Programı’nın ana başlıklarından biri olan ölçme değerlendirme kısmına bakıldığında ölçme değerlendirmenin 3 aşamada yapıldığı görülmektedir. Öğrenme sürecinin başında öğrencilerin hazırbulunuşlukları ölçülürken süreç içerisinde öğrenme düzeyleri ölçülmektedir. Süreç sonunda ise kazanımların öğrencilere kazandırılmasında eksik kalan kısımlar ölçülmeye çalışılmaktadır (MEB, 2015).

## **2017 Türkçe Öğretim Programı**

Cumhuriyet ilan edildikten sonra kullanılan tüm programların değiştirilme nedenleri programın içinde bulunanların zamanın ihtiyaçlarına cevap verememesidir. Kullanılan öğretim programında eksik veya yetersiz olduğu görülen noktalar tarih boyunca değiştirilmiş veya ufak tefek güncellemelerle ihtiyaçları karşılayacak hale getirilmiştir. Son olarak 2017 yılında dönemin ihtiyaçlarına uygun eğitim verebilmek için bütün örgün eğitim seviyelerindeki tüm derslere ait öğretim programları değiştirilmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında sadece 1., 5. ve 9. sınıflarda kullanılmaya başlayan öğretim programları 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıf seviyelerinde kullanılmıştır.

1981 yılı öğretim programından itibaren uygulanan tüm programlarda olduğu gibi 2017 yılında değiştirilen öğretim programlarında da ilk ve ortaokul kademesi aynı program içerisinde yer almıştır. 2017 Türkçe Öğretim Programı 3 bölümden oluşacak şekilde planlanmıştır. Bu bölümler; giriş, öğretim programının uygulanması ve Türkçe Öğretim Programı’nın yapısıdır (Kavruk ve Alver, 2019).

Öğretim programının giriş bölümünde, programın yenilenme nedenleri, amaçları, perspektifi, esas aldığı ölçme değerlendirme yaklaşımları

açıklanmıştır. Bu bölümde aynı zamanda öğretim yapılırken bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği ve program yenilenirken hangi adımların uygulandığı belirtilmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nın kişiye göre değer ve becerileri kazandırmaya yönelik açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlandığı da bu bölüm içerisinde ifade edilmiştir. Sarmal bir yapıda hazırlanan program her sınıf seviyesinde öğrencilerin gelişimlerine uygun olacak konuları içermektedir. Programın giriş bölümünde ayrıca öğretim programının değiştirilme aşamaları verilmiştir. Bu aşamalar:

- Başka ülkelerde değiştirilen öğretim programlarının araştırılması,
- Eğitim ve öğretim alanlarında yapılan akademik araştırmaların incelenmesi,
- Ülkedeki yasa, kanun ve mevzuatların analiz edilmesi,
- Ülkede tüm illerde yapılan zümre toplantılarının tutanaklarının incelenmesi,
- Eğitim fakültelerinden gelen soru, öneri ve eleştiriler dikkate alınarak işlenmesidir. Tüm bu aşamalar göz önünde bulundurularak öğretim programları değiştirilmiştir (MEB, 2018).

Türkçe Öğretim Programı'nın ikinci ana başlığı olan “*Türkçe Öğretim Programı'nın Uygulanması*” başlığı altında programın özel amaçları, öğrenme süreci yaklaşımı, ölçme değerlendirme yaklaşımı ve ilkokuma yazma alanı ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Programın son bölümü olan “*Öğrenme Öğretme Yaklaşımı*” içerisinde öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken kısımlar açıklanmıştır (MEB, 2018). Dikkat edilmesi gereken hususlar:

- Dil öğretimi yapılırken birden fazla yöntem ve teknik kullanılmalıdır.
- Öğretim süreci planlaması yapılırken öğrenci bireylerin hazırbulunuşlukları, ihtiyaçları ve içerisinde buldukları ortamlar dikkate alınmalıdır.
- Türkçe öğretimi yapılırken kullanılan yöntemler öğrencilerin öğrenme durumlarını geliştirirken önceki öğrenmelerinden yanlış olan durumları düzeltebilmelidir.
- Öğretim ilgi çekici olabilmeli ve öğrencinin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine istekle katılabilmesi için teşvik edici olmalıdır.
- Öğretim öğrenci merkezli olmalıdır.

- Derslerde öğrenilen konular günlük hayatla ilişkilendirilebilecek düzeyde olmalıdır.
- Özel ihtiyaçlı bireyler için BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) uygulanmalıdır.
- Tüm öğrencilerde olduğu gibi özel ihtiyaçlı bireyler için de öğretim planı hazırlanırken öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve içinde buldukları çevre dikkate alınmalıdır.
- Öğretim yapılırken teknolojik gelişmelerden faydalanılmalıdır.
- Öğrenciler yaptıkları çalışmalarda veri toplama ve bu verileri sınıflama, organize etme gibi konularda teknolojiyi kullanmaları için yönlendirilmelidir.
- Eğitim ve öğretim yapılırken başta EBA (Eğitim Bilişim Ağı) olmak üzere gerekli görsel araçlardan yararlanılmalıdır.

İlkokuma yazma öğretimi daha önceden kullanılan Türkçe öğretim programlarında olduğu gibi bu programda da oldukça önemsenmiştir. Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma eğitimi bu programda devam ettirilmiştir. 2005 ve 2015 Türkçe öğretim programlarından farklı olarak bu programda yazma eğitiminin bitişik eğik yazı ile değil dik temel harfler ile yapılması kararlaştırılmıştır. 2017 Türkçe Öğretim Programı da ilkokuma yazma öğretimi 2015 öğretim programında olduğu gibi 3 aşamadan oluşmaktadır. Ses temelli ilkokuma yazma öğretimine göre okuma yazma öğretimi aşamaları programda aşağıdaki gibi verilmiştir (MEB, 2017):

- İlkokuma yazmaya hazırlık,
- İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme,
- Bağımsız okuma ve yazma.

## **2019 Türkçe Öğretim Programı**

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da daha önce düzenlenen öğretim programlarında olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşımın ve öğrenci merkezli öğretimin ele alındığı görülür (Orhan Karsak, 2020).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı temel alınarak oluşturulan programda öğrencilerin okuma, dinleme/izleme, yazma ve konuşma alanlarında gelişimlerini sağlarken bilgiyi araştırmaları, yorumlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları ayrıca okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebilme becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2019).

*“Türkçe öğretim programı da bireyin dil becerilerini kazandırmada önemli bir araçtır. Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu beceriler yardımıyla kendilerini bireysel ve sosyal açıdan geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, isteyerek okuma yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak değerleri kapsayan bilgi ve becerileri içeren bir bütünlükte yapılandırılmıştır” (MEB, 2019).*

2019 Türkçe Öğretim Programı’nda dil becerilerine yönelik dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört öğrenme alanı olduğu görülmektedir (MEB, 2019). Aydın-Yılmaz’a (2007) göre yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin süreç içerisinde aktif olması, bilginin kaynağını araştırması ve bilgiyi parçalara ayırıp bütünleştirerek içselleştirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda program içinde yer alan öğrenme alanlarıyla ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğrencinin aktif olması beklenmektedir.

*“Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazırbulunmuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir” (MEB, 2019).*

*“Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara Türkçe Dersi Öğretim Programı yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır” (MEB, 2019).*

“Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. BEP’te yer alacak olan kazanımların belirlenmesinde, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesinde ve başarının değerlendirilmesinde o öğrencinin hazırbulunuşluğu, bilişsel, sosyal ve bedensel özellikleri dikkate alınmalıdır” (MEB, 2019).

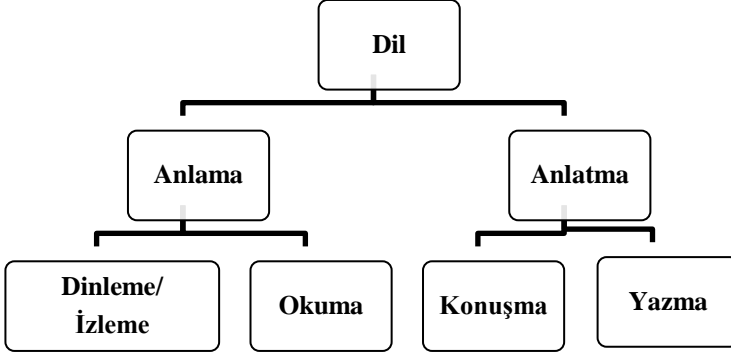
“Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir” (MEB, 2019).

“Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle internette indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır” (MEB, 2019).

## **MEB 2019 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programında Dil Becerileri**

Dil öğretimi doğrusal bir süreç değildir. Bu yüzden 4 temel dil becerisinin öğrencilere kazandırılmasında birden fazla yöntem kullanılmalıdır. Bu becerilerin öğretilmesi aşamasında ve yöntemlerin seçiminde mutlaka öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (MEB, 2019). Dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma 2019 Türkçe Öğretim Programı içerisinde yer alan temel dil becerileridir. Bu beceriler sayesinde dil öğretimi her yönden eksiksiz olarak yapılmaya çalışılmaktadır. 4 dil becerisinin başarılı bir şekilde kazandırılması için birlikte ve birbirlerini tamamlayıcı şekilde işlenmeleri gerekmektedir. Doğan’ın (2014) da ifade ettiği gibi bir dili tam anlamıyla bilmek için sözü edilen 4 temel dil becerisinin

dengeli bir biçimde öğrenilmesi gerekmektedir. Dil becerilerinin öğrenme aşaması Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Dil Öğrenme Aşamaları

Dil kullanma yetkinliğine ulaşabilmek için Şekil 1’de görüldüğü üzere öncelikle dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri öğrenilmelidir. Daha sonra bu becerileri kullanarak anlama ve anlatma yetilerine sahip olunmalıdır. Kazanılan bu 4 becerinin karşındaki kişiyi algılama ve kişinin kendini karşısındaki kişiye ifade etme yeteneğini desteklemesi gerekmektedir. Tüm bu aşamaların sonunda dili etkili bir şekilde kullanma becerisi elde edilebilir.

## Dinleme/izleme

Dinleme, bireyin doğum öncesinde başlayan ve yaşam boyu devam eden bilgilerin öğrenildiği ve becerilerin geliştirildiği temel dil becerisidir (Güneş, 2007). Özbay (2005), dinlemeyi iletişim öğeleri boyutuyla ele alarak göndericinin ilettiği iletilerin doğru algılanması faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Ungan (2007) ise dinlemeyi, iletişimin gerçekleşmesi amacıyla mesajın doğru bir şekilde alınması ve yorumlanması becerisi olarak açıklamaktadır. Güneş’e (2013) göre dinleme; anlama, öğrenme, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin yanında iletişim kurmayı da sağlar. En genel anlamıyla dinleme, “*işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak*” (Sever, 2011) olarak tanımlanabilir. Bu tanımlardan yola çıkarak dinlemenin iletiyi gönderme / iletme, iletiyi işleme /duyma, iletinin anlamlandırılması gibi özellikleri olduğu söylenebilir (Özbay, 2010). Dinleme, konuşmacı ile dinleyiciler arasındaki

iletişimin problemsiz bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Doğan ve Özçakmak, 2014). Etkili bir dinleme gerçekleştirmek için bireylerin belli yöntem ve teknikleri bilmesi gereklidir. Bu teknikler Güneş (2013) tarafından; dinleme amacını ve yöntemini belirleme, ön bilgileri devindirme, dinlediklerini ön bilgilerinin ışığında inceleme, konuşmacının aktardığı bilgilerle ön bilgileri arasında ilişki kurma, bir olay ile düşünce arasındaki farkı belirleme, ana ve yardımcı düşünceleri belirleme konuşmacının amacını belirleme, etkileme, yönlendirme ve ön yargıları belirleme, konuşmayı, konuşmanın içeriğini değerlendirme vb. olmak üzere belirlenmiştir. Bu tekniklerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yeri vardır. Eğitim sürecinde öğrencilerin bu teknikleri bilmeleri, uygulamaları ve etkin bir dinleyici olmaları amaçlanmaktadır. Dinlemeyi etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler şu şekilde ifade edilebilir (Çifçi, 2001):

- **Fizyolojik Faktörler:** Okumada gözün gördüğü işlevi dinlemede kulak görür. Öğretmenin öğrencilerin işitme yeteneklerini bilmesi gerekir. Öğretmen uygulayacağı basit yöntemlerle öğrencilerin dinleme yeteneklerini ölçerek işitme kaybı olduğundan şüphelendiği öğrencileri tespit edebilir.
- **Fiziki Faktörler:** Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995)'e göre dinleme sırasında ortamın sağlıklı işitmeye engel olmaması gerekir. Sınıf düzeni öğrenme ve dinleme açısından büyük önem taşır. Özellikle U tipi oturma düzeninde konuşanlar ve dinleyenler yüz yüzedir. Dinleyenler konuşan kişiyi ses olarak da görüntü olarak da algılayabilmektedir. Sesin iletiminde meydana gelecek kopmalar ve kayıplar görüntü yoluyla tamamlanabilmektedir.
- **Psikolojik Faktörler:** Dinleyenin içinde bulunduğu olumsuz ruh hali verimli dinlemeyi, dinleyerek algılamayı da olumsuz etkilemektedir. Bu durumun kaynağı kişinin kendisi olabileceği gibi vericiden, dinleme ortamından ve konu içeriğinden de kaynaklanabilir.
- **Zihinsel Faktörler:** Buzan (Çev., Şensoy, 1996) ve Özakpınar (1998)'e göre dinleme canlı ve dinamik bir faaliyet olduğu için muhakeme, mukayese, analiz ve yorumlama dinleme faaliyeti boyunca gerçekleşir. Aksan (1995)'e göre dinlerken tek tek kelimelerin üzerinde değil söylenen sözleri bütün olarak algılayıp sözlerin anlamı üzerinde durulur.
- **Sosyal Faktörler:** Toplumun örf ve adetleri, yaygın olan sosyal eğitim anlayışı dinlemede etkilidir.

- **Öğretmen Faktörü:** Öğretmenin veya anlatanın tutum ve davranışları dinleyenleri etkiler. Sürekli düz anlatım yöntemini kullanan bir öğretmen öğrencileri pasif dinleyici konumuna iter. Tartışma, gösterip yaptırma, soru-cevap gibi yöntem ve teknikler aracılığı ile öğrenci aktif dinleyici konumuna geçer. Ayrıca öğretmen öğrencileri güdüleyebilmeli, dikkat çekebilmeli, öğrencilerin dikkatini toplayabilmelidir.
- **Verici (Konuşmacı) Faktörü:** Taşer (1992)'e göre bir konuşmacının başarılı olabilmesi için sesini ve bedenini iyi kullanarak, anlatacağı konunun içeriği yönünden kendini geliştirmiş olması gerekir.
- **Konu Faktörü:** Dinleyicilerin ilgisini çekmeyen, seviyelerinin üstünde kalan, kelime ve kavramların yeterince tanınmadığı konular dinlenmez. Konuların öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olması gerekir.

Dinleme etkinliği, öğrenme ve öğretme sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenilecek konunun özü ve önemli noktaları öğrencilere kazandırılırken öğrencilerin dinleme becerilerinden yararlanılır. Öğretim sürecinde kullanılan materyaller görsel izleme ve işitsel dinleme ile kullanılır (Demirel, 1999). Sever (2011), dinleme beceri ve alışkanlığı kazandırabilmek için aşağıdaki çalışmalara yer verilebileceğini dile getirmiştir:

- Günlük yaşamda dinleme-konuşma sürecini örneklediren çeşitli yaşam durumlarının (selamlaşma, karşılıklı konuşmalar, telefon görüşmesi vb.) öğrenciler tarafından sınıf ortamında oyunlaştırılması ve her oyunlaştırmanın dinleme ilkeleri açısından değerlendirilmesi,
- Düzeye uygun bir oyun ya da filmin ilkelere uygun olarak izlenmesi, olayın öğrencilerin kendi tümceleriyle özetlenmesi,
- İzlenen bir film ya da oyunda geçen olayın resimlerde anlatılmasına yönelik çalışmalar yapılması,
- Düzeye uygun bir metnin (masal, şiir, öykü, deneme vb.) ilkelere uygun olarak okunması, olayın ya da içeriğin öğrencilerin kendi tümceleriyle sözlü ve yazılı olarak özetlenmesi,
- Öğrencilere klasik müzik dinletilmesi (10 veya 15 dk.). “*Dinlenen müzik, sizlerde hangi duygu ve düşünceleri oluşturdu, sizlere neler çağrıştırdı?*” sözlü ya da yazılı olarak yanıtlanması. Bu etkinliklerin sonunda, aynı soruya öğrencilerin resim çalışmalarlarıyla yanıt verilmesi,

- Düzeye uygun sanatsal ya da kültürel içerikli radyo ya da televizyon programının ilkelere uygun olarak dinlenmesi ve programın konuşma dinleme ilkeleri açısından değerlendirilmesi.”

## **Okuma**

İnsanın anlama etkinlikleri, dinleme ve okuma becerisiyle gerçekleşmektedir. Bu beceriler, yeni bilgiye ulaşmanın temelini de oluşturmaktadır. Dil becerilerinin ve özellikle anlama becerisinin geliştirilmesinde temel etkinlik alanlarından biri de okuma becerisidir. Okul öncesi dönemde görsel okuma ile başlayan bu anlama etkinliği, ilkokul sürecinde okuma yazma öğretimiyle ve metin okuma süreçleriyle devam eder (Sever, 2007).

Okuma, insanın dünyasını genişlettiği gibi hem kişiliği biçimlendirir hem de başkalarıyla arasında iletişimi sağlar (Vatansever, 2008). Güneş'e (2015) göre okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi ses ve beynin bir bütün halinde çalışmasıyla oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç harflerin çizgilerin algılanmasıyla başlar, dikkat yöntemiyle kelimeler ve cümleler anlaşılır, seçici algı ile önem verilen bilgiler belirlenir, belirlenen bilgiler sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilir. İşlenmiş olan bilgiler ön bilgilerle ilişkilendirilip yeni anlamlar üretilmektedir. Akyol'a (2016) göre okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili bir iletişim sağlayan dinamik bir anlam kurma sürecidir. Burada amaç; yazılı sembollerin iletişim kurmada kullanılabilen bir beceriye dönüşmesidir. Birey, okuma sürecinde okunan metinden anlam çıkarır. Birey, anlam kurmayı ön bilgilerini okuma ortamına yansıtarak gerçekleştirir. Bu süreçte birey okuduğunu anlama noktasında sürekli kendisini kontrol eder. Böylece okuduğu metni özetleyebilir, sorgulayabilir ve değerlendirebilir. Okuma eylemi, metni oluşturan kişiyle okuyan arasında bir tür konuşmadır (Vatansever Bayraktar, 2015).

Yücebaş (2017) okumanın farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Okumanın aileden, çevreden ve okuldan etkilenecek oluştuğunu belirtmiştir. Bireyin sadece bilgiye ulaşmada değil, kişiliğinin oluşumunda ve toplumun bir ferdi olmasında önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bu tanımlar göz önüne alındığında okuma becerisi bireyin yazılı bir metni çözümleyip bilişsel gücüne ve ön bilgilerine dayanarak algılaması ve yeni bir anlam oluşturması sürecidir. Görüldüğü gibi okuma, zihinsel bir olayı ifade ettiğinden karmaşık bir süreçtir. Bireyin yeni bilgiler

edinmesinde ve kişisel gelişiminde büyük payı olan okumanın üzerinde durulması gerekmektedir.

Keskin (2015) okumanın amacını, çevremizde yaşanan durumları öğrenmek, kültürlü olmak, geçmişimizle ilgili bilgi toplamak, zevk almak, eğlenmek, okul hayatımızda ve mesleğimizde başarılı olmak olarak ifade etmiştir. Çelik'e (2006) göre okumanın amaçları şu şekildedir

- *“Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek,*
- *Boş zamanlarını, düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirebilmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek,*
- *Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak,*
- *Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek,*
- *Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak,*
- *Güzel ve doğru bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirmek.”*

Türkçe öğretimi süreçlerinde okuma becerisinin etkili ve nitelikli bir biçimde öğrencilere kazandırılması için aşağıdaki ilkelerin yaşama geçirilmesi gerekir (Göçer 2017; Sever, 2018):

- Okuma sürecine başlamadan önce öğrencilerin okunacak metne ilgi ve dikkatlerini çekmek için okunan metnin iletisine uygun çok uyaranlı dilsel, görsel ve işitsel metinlerin işe koşulduğu etkinlikler hazırlanmalıdır.
- Okuma becerisine yönelik okuma kuralları ve okuma yöntemleri öğrencilere öğretilmeli ve süreç içerisinde öğrencilerin bu kural ve yöntemleri amaca uygun bir biçimde kullanabilmelerine dönük eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- Okuma becerisine yönelik öğrencilerin yetersizlikleri ve okumayı etkileyen öğeler bilinmelidir ve öğrencilerin yetersizlikleri giderilmeye çalışılmalıdır.
- Okuma eğitiminde bireysel farklılıkların önemine özen gösterilmeli ve okumayı etkileyen öğeler denetim altına alınmaya çalışılmalıdır.

- Okumanın bir anlam kurma süreci olduğu unutulmamalı ve bu süreçte öğrencilerin söz dağarcıklarını geliştirmeye dönük soru ve uygulamalarla okuma eğitimi sürecinin niteliği artırılmalıdır.
- Okuma eğitiminin temel süreçleri yazınsal ve öğretici nitelikli metinlerle gerçekleştirilir. Dilsel metinlerin çocuğun gelişim özelliklerine uygun, ilgi ve gereksinimlerine seslenen bir nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Dilsel metinleri anlama sürecinde öğrencilerin metnin bağlamından yola çıkarak anlama ve çözümleme çalışmaları yapmalarına yönelik uygulamalara yer verilmelidir.
- Geleneksel biçimde kazandırılan okuma becerisi amaca ulaşmayı engeller ve bu beceriler başka bir biçimde edebiyat metninde olduğu gibi anlamlı olarak öğretilemez. Bununla birlikte okuma eğitiminde yalnızca dilsel metne bağlı kalmak da etkili olmayabilir. Yalnızca dilsel metinlerle yürütülen bir Türkçe öğretimi süreci yerine görsel ve işitsel metinlerle de desteklenen bir süreç yeğlenmelidir tercih edilmelidir (Sever, 2018). Okuma eğitimi görsel ve işitsel metinlerle de desteklenmeli ve gerçekleştirilmelidir.
- Okuma eğitimi süreçleri çağdaş uygulama, yöntem ve tekniklerle desteklenmeli ve öğrenciler bu süreçte özne konumuna getirilmelidir.
- Okuma ilgi ve isteği duyan öğrencilerin bu beceriyi alışkanlık haline getirmelerine dönük bireysel okuma olanakları yaratılmalı ve öğrenciler okumaya özendirilmelidir.

Okuma becerisi ve alışkanlığının bireye kattığı nitelikler ve söz edilen ilkeler doğrultusunda Türkçe eğitimi ortamlarında okuma eğitimi süreçlerine önem verilmesi gerekmektedir.

## **Konuşma**

Konuşma, tüm insanların herhangi bir fiziki engeli olmadığı sürece doğuştan getirdiği ve istisnasız kazandığı bir yetidir. Günlük hayatta iletişimin temelidir. Öz'e (2006) göre "*konuşma, dil vasıtasıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri başkalarına anlatma eylemidir.*" Bununla birlikte konuşma, kişinin dinleyicilere belirli bir konuda söylediği ifadeler olarak açıklanmaktadır (Korkmaz, 2008).

Dinleme becerisi ile çok iç içe olan konuşma becerisi, bireyin yaşamında dinlemeden sonra kazandığı ikinci dil becerisidir (Özbay, 2006). "*İletişime geçen iki birey arasında çok önemli bir araç vardır, o da dildir.*

*Sağlıklı bir iletişim, iyi bir dil kullanmaktan geçer. Dili kullanma biçiminiz sizin konuşma becerinizi gösterir. Konuşma tarzınız, ses tonunuz, konuşma esnasında özenle seçmeniz gereken sözcükleriniz, bunun yanı sıra bakışlarınız, beden diliniz, karşınızdakini anlamaya çalışmanız iletişiminizi kuvvetlendirir”* (Vatansever Bayraktar, 2014). Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde iletişim sınırları neredeyse ortadan kalkmaktadır. Dolayısıyla sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi için kişinin konuşma becerisini en üst seviyeye çıkarması gerekmektedir (Vatansever Bayraktar, 2012).

Okullarda verilen konuşma eğitimi ile öğrencilerin kendilerini ifade ederken dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmaları amaçlanır. Çünkü konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarının çıkış noktası olarak kabul edilir. Konuşma eğitimi okullarda tüm derslerde ve ders dışı ortamlarda verilmelidir. Öğrencilerde belirli bir konu çevresinde amaçlı olarak konuşma isteği uyandırmak uzun uğraşlar gerektiren bir süreçtir. Bu sebeple planlı bir eğitim ile öğrencinin cesareti kırılmadan okuma öğretimi yapılmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2010). Okullarda öğrencilere okuma öğretimi yapılırken onları aktif kılabacak etkinlikler tercih edilmelidir. Öğrenme ortamında aktif olan öğrenci hem istekli hem de kalıcı öğrenme sağlar.

Konuşma becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde birtakım stratejiler kullanılmaktadır. Bunlar; hikâye anlatımı, sınıf içi konuşmalar, pandomim, drama ve sözel raporlardır (Akyol, 2016). Türkçe eğitimi süreçlerinde konuşma eğitiminin ilkeleri ise şöyle sıralanmaktadır (Göçer, 2017; Sever, 2011; Temizyürek vd., 2013;):

- Öğrencilerin konuşmaya isteklendirildiği, kendilerini özgür bir biçimde ifade edebilecekleri, kendi yaşantılarından yola çıkan konuşma etkinlikleri hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin varsa yerel ağız özellikleri yavaş yavaş giderilmeli ve kültür ağzının söyleyiş özellikleri kazandırılmalıdır.
- Her konuşmanın belli bir amacı olmalıdır ve bu amaç doğrultusunda konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.
- Konuşmada doğallık, içtenlik ve canlılık olmalıdır. Kullanılan sözcükler açık, anlaşılır olmalı ve doğru bir biçimde kullanılmalıdır. Bu duruma yönelik uygulama örneklerini, öğrenciye en yakın kişi olarak öncelikle öğretmen sunmalıdır.
- Konuşmacı ses düzeyini iyi ayarlayabilmeli, kullandığı sözcüklerin anlam farklılığı ve duygu yüklerini ses tonuyla sunabilmelidir.

- Konuşurken gereksiz sesler çıkarılmamalı, sözcük ve söz öbeklerinden sonra gerçekleşen durak noktaları iyi ayarlanmalıdır.
- Konuşma becerisinin dinleme, okuma, yazma, söz dağarcığını zenginleştirme gibi becerilere bağlı olarak gelişeceği unutulmamalı ve bu beceri alanlarına yönelik etkinlikler de nitelikli olmalıdır.

Konuşma becerisinin nitelikli bir biçimde geliştirilmesinde; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireylerin yetiştirilmesinde Türkçe öğretmene önemli görevler düşmektedir.

## **Yazma**

Kişinin kendini çevresindeki kişilere anlatması, ifade etmesi için konuşma oldukça iyi bir kanaldır. Konuşmanın yanında yazma da yine kişinin kendini ifade etmesi için kullanabileceği iyi bir yöntemdir. Santangelo, Harris ve Graham (2007) yazmanın zaman ve mesafeler arasında bağ kurması, bilgiyi toplaması ve koruması, yeni düzenlenen veya genişleyen bir konuda bilgi sunması, sanatsal, ruhsal, politik konularda ve kendini ifade etmede esnek bir ortam sağlamasından dolayı günümüzde son derece güçlü bir araç olduğunu belirterek yazmanın önemine değinir (Akt. Orhan Karsak, 2020a).

Güneş (2007), kişinin içinde barındırdığı duygu, düşünce ve bilgilerin harflerle ifade edilmesini yazma olarak tanımlamıştır. Yazma, bağlamsal bilgi temelinde zihinsel süreçleri içeren ve yaşam boyu devam eden bilişsel ve sosyal bir etkinlik olarak tanımlanabilir (Beaufort, 2007; Akt. Orhan Karsak, 2020a).

Yazma becerisi ile bireylerin bilgiyi transfer etmesi, kendi düşüncesi ile bilgi arasında ilişki kurması sağlanmaktadır. Yazılı anlatım becerisi ile de öğrencilerde estetik duygu oluşmaktadır (Ungan, 2014). Çocuk, yazma becerisi geliştikçe bilgiyi daha iyi transfer edebilir, düşüncelerini gözden geçirip etkili bir şekilde düzenleyebilir (Akyol, 2012).

Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, planlarını, izlenimlerini ve görüşlerini dilin olanakları çerçevesinde belirlenen kurallara uygun olarak anlatmaları, yazma alışkanlığı kazanmaları ve yazma konusunda yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bu bağlamda öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması, eksiklik ve yetersizliklerinin giderilmesi ve onlarda yazma ilgi ve isteği

oluşturulmasında temel sorumluluk Türkçe öğretmenine düşmektedir (Göçer, 2014).

Yazma eğitimi sürecinde göz önünde bulundurulacak ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Aslan, 2017; Karadağ ve Maden, 2014; Turhan, 2016;):

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilmemelidir ve ilgilerine, gereksinimlerine, gelişim düzeylerine uygun, duyma ve düşünme becerilerini geliştirici etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir. Öğrencilerin düşüncelerini önemsemelidir.
- Nitelikli ve farklı çocuk yazını ürünlerini tanıtarak ve eğitim süreçlerinde işe koşarak öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmelerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olunmalıdır.
- Öğrenciler yazmaya karşı isteklendirilmeli, güdülenmeli ve sık sık uygulama yaptırılmalıdır.
- Yazma süreçleri; konuşma, dinleme, okuma, dilbilgisi, yazım ve noktalama etkinlikleri ile bütünleştirilmelidir.
- Yazma çalışmalarının yoğunlukla yapıldığı Türkçe dersinde noktalama, yazım, dilbilgisi, okuma ve yazma etkinlikleri bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.
- Yazma etkinliklerinin niteliğini arttırmak için resim, karikatür, kısa film, klasik müzik vb. çok uyaranlı dilsel, görsel ve işitsel metinlerden yararlanarak yazma çalışmaları gerçekteştirmelidir.
- Yazma etkinliklerinde iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım ilkeleri uygulamalarla davranışa dönüştürülmelidir.
- Yazma sürecinde, açık ve anlaşır tümce kurma, sözcük ve düşünce yinelemelerinden kaçınma, söylenilmek istenileni tam anlamıyla karşılayacak sözcükler kullanma, eskimiş dile ait sözcüklere yer vermeme, tümcelerdeki sözcükleri yerli yerinde kullanma, yazım ve noktalama kurallarına uygun yazma gibi özelliklere önem verilmelidir.
- Yazma süreçlerinde başarılı ve yetenekli öğrenciler belirlenmeli ve başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerin çalışmaları değerlendirilip onların gelişim süreçlerine ve yazma çalışmalarına yönelik dönüt, düzeltme ve pekiştirme uygulamaları yerine getirilmelidir.
- Öğrencilerin yazdıkları veya oluşturdukları metinler, yalnızca yazının okunaklı olması, noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, dilbilgisi

kurallarına uygunluk, biçimsel düzen gibi ögelere göre değerlendirilmemelidir. Böyle bir değerlendirme sürecinde öğrenciler duygu, düşünce ve izlenimlerini özgün ve özgür bir biçimde iletmekten daha çok bu ögelere odaklanmaktadır.

## **Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme**

Özenç (2013) ölçme ile ilgili yapılan tanımların ortak noktalarından yola çıkarak ölçmeyi, “*belli bir niteliğe sahip olup olmamanın ve derecesinin belirlenmesi amacıyla karşılaştırma ve gözlem yaparak elde edilen verilerin, sayı ve sembollerle ifade edilerek ortaya konması*” şeklinde tanımlamıştır. Wiliam (2011) etkili bir öğretimde değerlendirmenin merkezi bir süreç olduğunu ve sadece değerlendirme yoluyla belirli bir dizi öğretim faaliyetinin amaçlanan öğrenme çıktıları ile sonuçlanıp sonuçlanmadığının belirlenebileceğini ifade etmektedir (Akt. Özenç, 2020).

Ölçme ve değerlendirme öğretim/öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenme ve öğretme sürecinin ne kadar etkili olduğu düzenli olarak ölçülmeli ve değerlendirilmelidir. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılı ve başarısız yönlerini belirlemeleri açısından son derece önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin kullandıkları yöntem, teknik ve beceriler ile gelişim düzeyleri hakkında bilgilerin sürekli toplandığı bir çalışmadır (Aydın Yılmaz, 2007).

*“Öğrencilere programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli olmalıdır. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır. Sürekli değerlendirme, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin tespiti için de önemlidir” (MEB, 2019).*

Değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim düzeyini, eksiklerini belirlemenin yanında bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenlemede de yol göstericidir. Böylece öğretmen, Türkçe dersi öğretimini öğrencilerin düzey, ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyumlu hale

getirebilir. Öğretmenler çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme amaçlarını ve dil gelişim hızlarını belirlemeli ve bu konularda öğrencileri bilgilendirmelidirler (Aydın Yılmaz, 2007).

*“Öğrenme öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunmak için değil, tanı amaçlı kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır. Bu formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, psikomotor (kalemi doğru tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme vb.) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama vb.) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir. Performansları hakkında öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler verilmeli, eksik ya da hatalı öğrenmelere ilişkin tespitler öğrencileri rencide edici değil, motive edici şekilde ifade edilmeli, sınıf içinde kıyaslamalara gidilmemelidir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisini edinmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan yapılan etkinlikler sonunda öğrencilere “Bu etkinlikten ne öğrendiniz?”, “Bu etkinliği daha iyi yapabilir miydiniz? Nasıl?” vb. sorular yöneltilerek ya da az sayıda ölçütten oluşan formlar verilerek öz değerlendirme yapıları teşvik edilmelidir. Öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi zorlamayan, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projelerde bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tanı amaçlı kullanılabilir” (MEB, 2019).*

Öğrenme süreci içinde öğrencilerde ölçme ve değerlendirme kaygısı yaratılmamalı, bu sürecin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama süreci olduğu unutulmamalıdır (Aydın Yılmaz, 2007). Türkçe dersinde başarının ölçülmesinde dinleme, konuşma, okuma, yazma, söz varlığını kullanabilme becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanına yönelik bilgilere sahip olma durumunun dikkate alındığı süreç ve sonuç değerlendirme yaklaşımlarının eşgüdüm içerisinde kullanılması gerekmektedir (Göçer, 2019).

“4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri, tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Bu tarz maddeler, öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır. Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir” (MEB, 2019).

## KAYNAKÇA

- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi* (9. Baskı). Ankara: Pegem.
- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Altunkeser, F., ve Coşkun, İ. (2016). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), USOS 2016 Özel Sayısı, 114-135.
- Alver, M., ve Sancak, Ş. (2015). Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 31-60.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. 5. Baskı, Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem.
- Aydın-Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Baş, B. (2016). *Türkçe dersi öğretim programlarında ilkökuma ve yazma öğretim yöntemleri*. Onan, B., Kan, M.O. (ed.), İlkokuma yazma ve Türkçe öğretimi içinde (s. 77-94). Ankara: Nobel.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit.
- Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk eğitimi tarihi düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı.
- Buzan, T. (1996). *Bellek eğitimiyle anımsama yöntemleri* (Çev. Gülsen Şensoy). İstanbul: Epsilon.
- Coşkun, E. (2014). *Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi*. Kırkkılıç, A., Akyol, H. (ed.), İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (s.1-12). Ankara: Pegem.
- Çelenk, S., ve Baycan, D. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminin tarihçesi, hedefleri, önemi ve ilkeleri*. Çelenk S. (ed.), İlkokuma yazma programı ve öğretimi içinde (s. 1-11). Ankara: Eğiten.

- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Ankara: Anı.
- Çotuksöken, Y. (2003). Anadili öğretiminde edebiyatın yeri ve işlevi. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 184, 48-51.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa.
- Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB.
- Demircan, Ö. (1998). Köy enstitülerinde Türkçe öğretimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 126-141.
- Demircan, C., ve İnandı, Y. (2008). Köy enstitüleri programlarında anadilinin önemi ve Türkçe öğretimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi üniversitesi, Ankara.
- Doğan, Y., ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 90-99.
- Engin, G., ve Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Göçer, A. (2014). *Yazma uğraşı*. Ankara: Pegem.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Göçer, A. (2019). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Kavruk, H., Kurnaz, H. (ed.), Türkçe öğretimi içinde (s. 253-293). Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.

- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem.
- Göğüş, B. (1971). *Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Gülyüz, H. (2002). *En son değişiklikleriyle ilköğretim okulu programı*. Pegem.
- Gümüş, O., ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S 49, 7-30.
- Karadağ, Ö., ve Maden, S. (2014). *Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı*. (ss. 265-306). Ankara: Pegem.
- Kavruk, H., ve Alver, M. (2019). *Cumhuriyet döneminde ilkokul Türkçe dersi öğretim programları*. Kavcar, H., Kurnaz, H. (ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 17-42). Ankara: Nobel.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin.
- Korkmaz, B. (2008). *Konuşma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.), Türkçe öğretimi ilke-yöntem ve teknikler içinde* (s. 188-219). Ankara: Maya.
- Keskin, T. (2015). *Hızlı okuma*. İstanbul: Az.
- MV (Maarif Vekâleti). (1926). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim
- MEB. (2017). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2018). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

- Orhan Karsak, H. G. (2020). Türkçe dersi öğretim programı, Emine Gül Özenç, Mehmet Özenç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s.19-44), Ankara: Pegem Akademi.
- Orhan Karsak, H. G. (2020a). Yazma, Emine Gül Özenç, Mehmet Özenç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s.101-128), Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Anı.
- Özakupınar, Y. (1998). *Verimli ders çalışmanın psikolojik koşulları*. İstanbul: Epsilon.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi. (1.Baskı)*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, Y., ve Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (45), 235-262*.
- Özenç, E. G. (2020). Dil öğretimi-çocuklarda dil gelişimi, Emine Gül Özenç, Mehmet Özenç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s.1-18), Ankara: Pegem Akademi.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özenç, M. (2020a). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme, Emine Gül Özenç, Mehmet Özenç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s.335-367), Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2007). *Okuma kültürü edinme sürecinde türkçe öğretiminin sorumluluğu. Millî Eğitim Bakanlığı Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sever, S. (2008). *Eğitimde ve bilimde Türkçe. Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim, Bildiriler. (s. 435-471)*. Malatya: İnönü Üniversitesi
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyarılarla dil öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Şahbaz, N. K. (2005). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar (1839-1928) Türkiye'de ilk okuma ve yazma öğretimi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Taşer, S. (1992). *Konuşma eğitimi*. İzmir: İleri.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Temizyürek, F., ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel.
- Turhan, H. (2016). *Çok Uyaranlı Eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uçgun, D. (2013). *Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi*. Güzel, A., Karatay, H. (ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 89-104). Ankara: Pegem.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.
- Ungan, S. (2014). *Dinleme eğitimi*. Kırkkılıç, A., Akyol, H. (ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.135-160). Ankara: Pegem.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Vatansever Bayraktar, H. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Vatansever Bayraktar, H. (2014). Öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 107-122.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 595-612.
- Yazıcı, N. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde çağdaş yaklaşımlar: Öğretim yöntemi olarak soruların niteliği ve kullanımı. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 535-560.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.

Yücebaşı, A. (2017). *Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.