

2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ PROGRAM GELİŞTİRME BASAMAKLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Muhammed Eren UYGUR* / Zehra Nur BAYINDIR**

Geliş Tarihi: 18.10.2022 | Kabul Tarihi: 05.12.2022 | Yayın Tarihi: 26.12.2022

Özet: Araştırmanın amacı güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2019) kendi iç devinimsel yapısı bağlamında inceleyip yorumlamak ve program geliştirme basamaklarına göre değerlendirmektir. İlgili araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı, program geliştirme kuramları ve modelleri, bu model ve kuramların yaslandığı hem uygulamalı hem de düşünsel temellere yönelik tarama yapılmış, bu tarama yapılırken kaynak tarama tekniğinden faydalanılmıştır. Kaynak tarama yapılırken öncelikle program geliştirme ve Türkçe Dersi Öğretimi Programı'na içkin biçimde yüzeysel bir kaynakça çıkarılmış ardından araştırmada yararlanılabilecek çalışmalar derinlemesine incelenmiş ve özgün bir yorum getirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede kaynak taraması aracılığıyla toplanan veriler belge incelemesi yöntemi ile çözümlenmiş, güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın program geliştirme basamakları ve program geliştirme kuramları ile ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, sarmallık, yapılandırıcılık ve tematikliğin, var olan Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında tarihî ve düşünsel ilerleyişi ele alınmış, programın yaslandığı program geliştirme yaklaşımları açıklanmıştır. Var olan program, program geliştirme yaklaşımlarından "Akılcı Planlama Modeli", "Süreç Yaklaşımı Modeli", "Yenilikçi/Durumsal Model" ve "Sistem Yaklaşımı"nın kaynaştırılmasıyla oluşturulmuş olsa da program bireyi merkeze alması ve yapılandırıcılığa yakın konumlanmasıyla daha çok "Süreç Yaklaşım Modeli"ne yakın gözükmektedir. Ancak programa tümüyle yapılandırıcı, öğrenci merkezli de denilemez. Programda bu anlayışlara aykırı maddeler de bulunmuş ve ilgili çalışmada bu durum açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, program geliştirme basamakları, sarmal düzen, tematik yaklaşım, yapılandırıcılık.


EXPLORING 2019 TURKISH COURSE CURRICULA ACCORDING TO PROGRAM DEVELOPMENT STEPS

Research Article


Received: 18.10.2022 | Accepted: 05.12.2022 | Published: 26.12.2022

Abstract: The aim of the research is to examine and interpret the current Turkish Curricula (2019) in the context of its own internal dynamics and to address the relevant program according to the program development steps. The basic interpretive qualitative research method is used in the related research. Within the scope of the research, the current Turkish Curricula, curriculum development theories, and models, both the practical and intellectual foundations on which these models and theories are based are reviewed, and the literature review technique is used while conducting this review. While conducting the literature review, firstly the literature has been scanned in a way that is pertinent to curriculum development and Turkish language teaching program, then the studies that can be used in the research are examined in depth and an original interpretation is tried to be brought. In this framework, the data collected through the literature review are analyzed with the document analysis method, and the relationship of the current Turkish Curricula with curriculum development steps and curriculum

* Doktora Öğrencisi; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı; muhammeduygur@hacettepe.edu.tr

 0000-0003-3740-7579

** Arş. Gör.; Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bayindirzehrannur@gmail.com

 0000-0002-3792-2805

development theories is tried to be explained. In the study, the historical and intellectual course of spirality, constructivism, and thematicism within the scope of the current Turkish Curriculum is discussed, and the curriculum development approaches on which the curriculum is based are explained. Although the current curriculum is a blend of curriculum development approaches such as "Rational Planning Model", "Process Approach Model", "Innovative/Situational Model" and "System Approach", the curriculum seems to be closer to the "Process Approach Model" with its focus on the individual and its positioning close to constructivism. However, the curriculum cannot be called completely constructivist and student-centered. There are also items in the curriculum that are contrary to these understandings and this situation is explained in the related study.

Keywords: Turkish Course Curricula, curriculum development steps, spiral order, thematic approach, constructivism.

Giriş

Eğitim, bireylerin gelişim süresince toplumsal yaşamda yerlerini almak için hazırlanırken gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım eden, planlı öğrenme-öğretme sürecini de içine alan bir alan, düzendir (Oğuzkan, 1974; American Psychological Association, 2016; Bakırcıoğlu, 2016; Demirel, 2018).

Öğretim ise belirli kurallar çerçevesinde bir dersin planlı ve programlı bir biçimde yapılması, bu aşamanın istedik çıktılar elde edene kadar sürdürülmesi sürecidir (Demirel, 2018). Senemoğlu (2020), öğretimin planlılığına vurgu yaparak öğretim programını da öğreticilerin geçerli öğrenmeleri gerçekleştirmede kullandıkları temel araç olarak tanımlar. Ona göre öğretim programı, öğretim hedeflerini, eğitim durumlarını ve değerlendirme aşamasını kapsayan, gelişmeye açık, çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür (Senemoğlu, 2020, s. 429).

Zoon politikon ve *zoon logon echon*¹ olan insanın eğitimi yaşam boyu sürer, öğretimse bunu dizgeleştirir. Öğretimin ortak varlıksal yapısı ve dizgesel yapısı onun programlı ve planlı olmasını zorunlu kılar. Programlı öğretim aracılığıyla öngörülebilirlik ve ölçülebilirlik düzeyi artar, öznel karmaşık düzenden dizgesel düzene geçer. Karadağ (2012), bu zorunluluk önermesini modern toplumun yapısı ve okul/eğitimin bu gerekliliğe yanıt verebilme yetisi ile kurar. Söz konusu gereklilik öğretim programı kavramının tarihinde aranabilir.

Öğretim programı varsayımı modernlik öncesine dayanmakla birlikte güncel anlamı daha çok Sanayi Devrimi sonrası dönemde biçimlenmiştir (Tröhler, 2016). Öğretim programını, neyin bilinmesi gerektiğini ve bu bilmenin nasıl gerçekleşeceğini yöneten ilkeleri somutlaştıran alan, düşünme kalıplarının ve “uygun bireyin” oluşturulduğu eğitim ortamı biçiminde tanımlayan Popkewitz (2011), Benjaminci ve Foucaultcu bakışı birleştirerek öğretim programı tarihini pürüten ahlakın ruhuna ve okyanus ötesine yerleşen Protestan reformcuların düzen arayışına dayandırır. Ona göre Protestan

¹ Aristoteles, insanı hem “*zoon politikon*” (siyasal hayvan) hem de “*zoon logon echon*” (konuşan akıllı hayvan) biçiminde tanımlar (Çelik ve Aykutaalp, 2017: 225). Ona göre tek başına yaşayabilecek tek varlığın hiçbir şeye ihtiyacı olmayan devinmeyen devindirici/ilksel devindirici ya da ihtiyaçlarını pençeleriyle elde eden hayvandır (Cevzici, 2017). İnsan tek başına mutlu olamaz, amacına eremez, ancak bir toplum içinde yaşayabilir, insan kısaca 'toplumsal ya da siyasal hayvan' dır (Cevzici, 2017).

reformcularla başlayan bu devinimsel programlama süreci modern bilimlerin yarattığı bilgisel kırılmayla ve Chicago okulundan L. Thorndike ve John Dewey gibi psikologların çalışmalarıyla hız kazanır (Popkewitz, 2011). Özellikle Dewey'in çalışmaları programların bu dizgesel yapısının biçimlendirilmesi ve günümüz programlarının temel çatısını oluşturması süreci bağlamında ayrıca önem taşır.

Eğitim yaklaşımını endüstriyel üretimin temelleriyle dokuyan Edward Lee Thorndike da programda ölçünleştirmeye vurgu yapmıştır. Kalıtımsalıcı davranışçı psikolojiyi ve istatistiksel çözümlene yöntemlerini birleştiren Thorndike, öğretimin bu temellerle nasıl yapılandırılabilceğini açıklamaya çalışmıştır (Tomlinson, 1997). Modern toplumun gereklerine dayanarak bilimsel yaklaşım ve gözlemsel yöntemi benimseyen bu mekanik bakış açısı, öğretim programlarına karşı olgucu (pozitivist) bir yaklaşım geliştirilmesine neden olmuştur.

Dewey, ise yararcılığın etkisinde; eğitimin yaşantı düzeneklerine içkin olması gerektiğini, öznelere ve toplumsal yapının katılımcılarının yaşamlarını kolaylaştıracak biçimde olması gerektiğini önermiş, ilerlemecilik anlayışıyla bunun gerçekleşebileceğini savunmuştur (Saylan ve Çiftçiöğlü, 2010). Dewey, bu eğitim görüşü ile kuram ve uygulamayı birleştirmeyi amaçlamış, öznelere ne düşündüğünden çok nasıl düşündüğünün önemini vurgulamış, eğitimde süreç temelli yaklaşımın gerekliliğini belirtmiştir (Dewey, 1906; 1997; 2013). Dewey'e (2013) göre eğitimde olduğu gibi okullar ve programlar da bireyler ve toplumların ilgi ve deneyimlerine, yaşantı düzeneklerine dayanmalı, onların gelişimine katkı sağlamalı ve onları gelecek için hazırlamalıdır.

Dewey eğitim tasarımı konusunda yaşamsal düzlemi temel alan kendi organik bakış açısını geliştirmiştir. Ona göre söz konusu eğitim düzeneği bilimsel yöntem üzerine yapılandırılmalı ve bu yöntemle demokratik toplumda sorun çözen bireyler yetiştirmeliydi (Tomlinson, 1997). Dewey'in yaşantı temelli öğretim anlayışı günümüz program geliştirme yaklaşımlarına temel oluşturur. Thorndike ve Dewey'de ortak olan öge, eğitimin toplumsal yapıyı düzenlemede bir aygıt olarak kullanılması, şematik bir bakış açısı içinde ve ölçünlü bir çizgi üzerinde mekanik biçimde ilerlemesidir. Ölçünleştirme ve mekanikleşme modernliğin en belirgin yapı taşlarıdır. Buradan yönelimle öğretim programının gerekliliğinin modern toplum yapısının devingen düzeninde yattığı söylenebilir.

Öğretim programı, hedeflenen alanda, kişiye kısa ve uzun vadede kazandırılması gereken becerileri öngörebilmeli, bu becerilerin kişilere edindirilmesinin geçerli yollarını öğretmenlere sunabilmelidir (Güzel & Karadağ, 2013). Öğretim programının amaçları arasında planlı ve programlı bir biçimde katmanlı yapıya sahip olan bilgiyi kazandırma, toplumun gerekliliklerine uygun becerileri edindirme bulunur. Söz konusu katmanlı yapıya sahip bilgi, eğitim uzmanlarınca pek çok kez sınıflandırılmıştır. Programlı bir biçimde ilerlemesi planlanan öğretim düzeneğinde sınıflandırılmış bilgi

öğretim sürecini hızlandırır ve ölçme sırasında bilimsel, sınanabilir dayanak sağlar (Bümen, 2006).

Bilginin dizisel biçimde sınıflandırılmasında Karadağ ve Tekercioğlu (2019) kökeni “Sputnik Era”da aranabilecek Bloom Taksonomisine dikkat çeker. Amerikan Psikoloji Derneği'ne (2016) göre P. Bloom ilk olarak 1956’da bilişsel biçimlenişleri de kapsayan bir sınıflayıcı oluşturmuştur. Bloom’un amacı bu sınıflayıcı ile giderek artan bir diziselliği simgeleyen bilişsel biçimlenişleri açıklamaktır (American Psychological Association, 2016, s. 135). Böylece kazanılan bilgi sınanabilir ve kazandırılma süreçleri öngörülebilir. Öğretim programının temel amacı da öğretim sürecinin öngörülebilir olmasıdır (Güzel & Karadağ, 2013).

Öğretim programları belirli modeller çerçevesince geliştirilir. Varış’a (1985) göre program geliştirme devingen ve sürekli gelişen bir süreçtir. Bu süreç eğitbilimsel yöntembilime dayanmalıdır. Demirel (1992), geliştirilen programlarda uygulanan dört temel yaklaşımdan söz eder. Bunlar, “Ussal Planlama Modeli”, “Süreç Yaklaşımı Modeli”, “Yenilikçi/Durumsal Model” ve “Dizge Yaklaşımı”dır (Demirel, 1992, s. 36-38). Model, süreç boyunca izlenecek uygulamalara temel dayanak oluşturur. Öğretim programı içerisinde genel ve özel amaçlar, içerik, uygulama süreçleri ve değerlendirme basamakları bulunur (Erişen, 1998).

Bu araştırma çerçevesince de ilk olarak programın kuramsal temellerine değinilecek ardından ilgili programın felsefi temelleri incelenecek, programın, program geliştirme basamakları uyarınca biçimlenişi açıklanacak, kazanımların yapısı ve programın temel çatısı arasındaki uyum irdelenip programın ölçme değerlendirme bakış açısı ele alınacaktır.

Araştırmanın amacı güncel Türkçe Dersi Öğretim Programını kendi iç devinimsel yapısı bağlamında inceleyip yorumlamaktır. Bu süreçte biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Biçimlendirici değerlendirme, var olan programların uygulanmasına yönelik geribildirim sağlamak amacıyla yapılan değerlendirmelerdir (Özdemir, 2006, s. 130). Araştırmanın konusu ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın program geliştirme basamaklarına göre incelenmesi, programın kuramsal felsefi temellerinin ele alınması ve ölçme değerlendirme yaklaşımının irdelenmesidir. Bu kapsamda araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2009). Veri toplama aşamasında ise kaynak tarama tekniğinden faydalanılmış olup (Karasar, 2019) toplanan veriler ise biçimlendirici değerlendirmeye katkı sağlayacak biçimde doküman incelemesi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Özkan, 2019). Bu sayede araştırmanın amacıyla eş güdümlü olacak biçimde söz konusu programın biçimlendirici bir değerlendirilmesi sunulmuştur.

1. Programın Kuramsal Temelleri

Her öğretim programı felsefi, psikolojik ve sosyolojik kuramsal temellere dayanır (Demirel, 2007; Ergün, 2009). Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı da 2006 Türkçe dersi öğretim programında olduğu gibi açıkça dile getirilmese de yapılandırma

öğretim anlayışına dayanmaktadır. Bu çıkarsama programdaki tanımlama tümcelerinden yapılabilir. Programda belirtildiği üzere, söz konusu program, değer ve beceri kazandırma temelli, bilgiyi zihinde yapılandıran, sorun çözebilen, öğrenmeyi öğrenebilen birey yetiştirme üzerine kuruludur (MEB, 2019). Bu anlatımlar programın yapılandırmacılık temeline göre düzenlendiğinin göstergesidir. Ayrıca program daha önceki sürümleri de göz önünde bulundurularak sürekli güncellenmiş ve güncellenmeye açık bir yapı sergilemiştir (TTKB, 2017). Erdem ve Demirel'e (2002) göre yapılandırmacılık, felsefe ve psikolojiden temellenen, bilginin zihinde nasıl yapılandırıldığı sorusunu temel alan, öğrenci merkezli, süreç tasarımını baz alan, tek doğru yerine çoklu gerçekleri kabul eden çoğulcu bir yaklaşımdır. Programdaki anlatımlar ve yapılandırmacılığa ilişkin tanımlamalar karşılaştırıldığında aradaki uyum göze çarpmaktadır..

Yapılandırmacılık, sinir işlev bilimi (nörofizyoloji) alanındaki yaşanan gelişmelerden dolayı 1990'lı yıllardan başlayarak yoğun ilgi görmeye başlamıştır (Arslan, 2007). Söz konusu çalışmalar aracılığıyla davranışçı kuramın varsaydığı bilgiyi edinme sayıtları yerini bilginin ediniminin karmaşık bir süreç olduğunu vurgulayan yapılandırmacılığa bırakmıştır. Bilginin ne olduğuna ilişkin yapılan felsefi ve biyolojik tanımlamalar onun katmanlı, giderek artan ve evrimsel bir yapısı olduğunu varsayar (Onan & Arısoy, 2013). Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı da tanımlanan epistemolojik görüşe koşut olarak bireyin bilgiyi yapılandırması gerektiğini ve öğretmenin bu süreçte yol gösterici olması gerektiğini belirtir (MEB, 2019). Aşağıdaki tabloda programdaki yapılandırmacı görüşler serimlenmiştir:

Tablo 1

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yapılandırmacı Görünümler

Programın Amaçları, Genel İfadeleri, Vizyon ve Perspektifi Bağlamında Yapılandırmacı Görünümler	<ul style="list-style-type: none">• Program, bireyin kendi ihtiyaçları ve değişen topludurumun (konjonktür) ortaya çıkardığı ihtiyaçlara vurgu yaparak eğitim-öğretim süreçlerini ele almış olup bu bağlamda yapılandırmacılık ile uyumlu bir yapı sergilemektedir.• Program, bilgiyi üreten ve bu bilgiyi gündelik yaşamda işlevsel bir biçimde kullanabilen birey tipine vurgu yapmaktadır. Bu vurgu, yapılandırmacılığın bilgiyi yapılandırmayı esas alan epistemolojik görüşüne paralel bir izlek göstermektedir. Yine bu bağlamda program, bilgiyi aktaran değil yapılandıran bir model çizmektedir.• Program, yeni öğrenmelerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilmesi, diğer yaşam ve öğrenme pratikleri ile bağ kurulması konusu üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda, yapılandırmacılığın ilişkisellik kavramına vurgu yapıldığı gözlenmektedir.• Program, yapılandırmacılığa içkin bir biçimde sarmal olarak yapılandığını açıkça ifade etmektedir (s.3).
Programdaki Değerler ve Yetkinliklerin Yapılandırmacılık İle Uyumu	<ul style="list-style-type: none">• Programın temel yetkinlik metni olarak TYÇ'yi (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi) benimsemesi, söz konusu dil becerisinin diğer öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmesi bağlamında önemli görülmektedir.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımındaki Yapılandırma Görünümler	<ul style="list-style-type: none">• Program, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sürekli olması ve alternatif ölçme araçlarının kullanılması gerektiğinin altını çizerken bu süreçte öğretim süreçlerindeki öznelere etkin katılımının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca program, süreç temelli bir yaklaşım benimsemekle öğrenim süreçlerinin aşamalı bir yapı sergilediğine yönelik yapılandırma temelle uyumlu görünmektedir.
Programın Uygulamaya Yönelik İfadelerinin Yapılandırma ile Uyumunu	<ul style="list-style-type: none">• Program ilk okuma yazma süreçlerinde bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişiminin eş süremler bir düzlemde ilerlemesi gerektiğini vurgular.• Ayrıca, ilk okuma yazma sürecinde hazırlık, başlama ve ilerleme gibi aşamalı bir yapı sergilemekle program yapılandırma aşamalılığı ile uyumlu görünmektedir.
Programın Öğretme Öğrenme Yaklaşımındaki İfadelerin Yapılandırma ile Uyumunu	<ul style="list-style-type: none">• Program, yöntem ve teknik boyutunda eklektik (seçmeci) bir yapıyı benimsemekle birlikte bireysel farklılıklar üzerinde önemle durmuş ve ön öğrenmelerden yönelimle yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesi konusunu vurgulamıştır.
Kazanımlardaki Yapılandırma Görünümler ²	<ul style="list-style-type: none">• Program, eylem yapısı bakımından öğrencileri etken konuma almış, öğrencileri pasifize eden bir düzlemde değil onları aktif birer katılımcı olarak belirlemiştir. Yani, öğretmenin aktif olduğu "... yapılıır" kalıbından öğrencinin etken olduğu "... yapar", kalıbına geçilmiştir. Bu düzlem, öğrenciyi merkeze alan yapılandırma ile uyumlu görünmektedir.• Program, bilgiyi edinme (edinşsel) boyutta yapılandırma için uygun olarak sezdirimsel bir yapı benimsemektedir. Bu bağlamda " "T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır." Kazanımı yerinde bir örneklik oluşturmaktadır. Bireylerin, ilgili bilgiyi ezber dolayısıyla değil işlevsel bağlamda sezdirim yoluyla edinmesi hedeflenmiştir.• Kazanımlar, yapılandırma için uygun olarak dizgesel ve yapılandırma odaklı bir çizgide ilerlemektedir. Buna örnek olarak: "T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır." kazanımları verilebilir. Bu bağlamda bireyler, yazma sürecinde aşamalı bir çizgi takip edecek ve bilgiyi kullanma (edimsel) boyutta sıralı bir yapıda ilerleyecektir.

Güncel program, sarmal ve izleksel yaklaşıma da vurgu yapar. Sarmal yaklaşım, Direkçi ve Yavuz'a (2018) göre öğrenme çıktılarının bağlama uygun biçimde yinlendiği, öğrenme sürecinin yapısının ve kapsamının genişletilerek sürdürüldüğü, ön öğrenmeler yoluyla kalıcılığın sağlanmasının hedeflendiği, işlevselliği dolayısıyla dil öğrenme programlarında yeğlenen bir modeldir. Sarmal yaklaşımla hedeflenen sürekli aynı kavram ve sayıların yinelenmesi değil öğrenme çıktılarının üzerine uygun sayıda ögenin eklenerek bireyde bilgi ve becerilerin kalıcılığının sağlanmasıdır. Birey böylece ilişkilendirerek öğrenir, öğrendikleri üzerinden yeni bilgiler oluşturur hem de öğrendiklerini yineleme olanağı elde eder.

² Bu kısımda programdaki ifade biçimleri ve genel görünüm üzerinde durulmuştur. Kazanımların birbiri ile olan ilişkisi bakımından yapılandırma ile uyumu ayrı bir çalışma konusu olarak belirlenmiştir.

Sarmal yaklaşımın özellikle dil eğitiminde yeğlenmesi dilin yapısıyla ilişkilidir. Pinker'a (2018) göre dil, çeşitli dil arayüzleri ve zihinsel sözlükçeyle yapılır. Ona göre dil içgüdü ve dil edinim aygıtı aracılığıyla yalın girdilerle karmaşık yapılar türetilir, sınırlı sayıda sözcükten sınırsız sayıda söylem öbeği üretebilir, içselleştirilmiş dilbilgisel yeti aracılığıyla daha önce duyulmayan dilsel öğeler üretebiliriz (Pinker, 2018). Tüm bu tanımlamalar dilsel bir üretim yapabilmemiz için belirli veri dizisi gerekliliğini öncüller. Ardından bu veri dizileri üst üste konarak işlenir ve yeni dilsel çıktılar elde edilir. Bu dizgesel yapı, üstüne koyarak yapılandırma ilkesini benimseyen sarmal yaklaşımla örtüşür. Bundan dolayı sarmal yaklaşım, dil eğitiminde en çok yeğlenen modellemelerdendir (Güneş, 2011; Direkçi & Yavuz, 2018).

Programdaki bir diğer dayanak noktası ise izleksel yaklaşımdır. Programda bu durum şöyle belirtilmektedir: “Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019, s. 8). İzleksel anlayış, yapılandırmacılık temelinde türemiş, çoklu zekâ kuramıyla da ilişkili biçimde bireyin biricikliği ilkesinden yönelimle bir derste yalnızca o derse ait izleklerin değil de çok disiplinli bir anlayışla diğer derslerin izleklerinin de bulunması gerektiğini savunan, yaşama yönelik olma anlayışını benimseyen bir yaklaşımdır (Güneş, 2011; Kılınc & Duman, 2012). İzleksel anlayış aracılığıyla sarmal düzene uyumlu biçimde bir derste işlenen izlek diğer dersle ilişkilendirilebilir, bugünkü durumda var olan bilginin üstüne yeni bilgiler yapılandırılabilir. Bu anlayış hem yapılandırmacılığın hem de sarmal düzenin işleyiş biçimleriyle uyumludur.

Güncel programdaki bir diğer dayanak noktası ise Kalaycı ve Yıldırım'a (2020) göre iş birlikli (kubaşık) öğrenmedir. APA'ya (2016) göre iş birlikli öğrenme, iki veya daha fazla kişinin aynı görev üzerinde etkileşimli biçimde çalışıp tek başına çalışmaya göre daha etkin öğrenme olanağı elde edebilmesidir (s. 209). Güneş'e (2011) göre bu görüş Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı anlayışına dayanır. Bu anlayışa göre öğrenme çevresel etkileşimle başlar, öğrenilen bilginin kaynağı büyük ölçüde çevredir (Güneş, 2011, s. 137). İş birlikli çalışma sayesinde yetişkin-çocuk, çocuk-yetişkin, çocuk-çocuk etkileşimi artar ve doğal olarak öğrenme zemini de oluşmuş olur (Güneş, 2011, s. 136-137).

Güncel programda iş birlikli öğrenmeye olanak tanıyacak şu çıkarımlara varılabilir: “Anadilinde iletişim: her türlü toplumsal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı biçimde dilsel etkileşimde bulunmaktır” süreçte vurgulanan toplumsal ve kültürel etkileşim iş birlikli öğrenmenin temelini oluşturur (MEB, 2019, s. 4). “Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine etkin katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda yüreklendirilmelidir” böylece öğretmen-öğrenci etkileşimi artar ve birey bildirişim sürecinde kendi söylemsel çıktılarının sorumluluğunu alma konusunda alışkanlık geliştirir (MEB, 2019, s. 8).

İş birlikli öğrenmenin temel bileşenlerinden biri de ilişkilendirme, “Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine olanak tanıyan, etkin olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir” bireyler böylece daha etkin öğrenme çıktılarını elde eder (MEB, 2019, s. 8). İlgili programda iş birlikli öğrenmeye dayanak sağlanacak kazanımlar ile: “T. 5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular: grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır, T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır: grup hâlinde okuma, T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular: grup olarak yazma, T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır” kubaşık öğrenmede vurgulanan ortaklaşa yapılanma söz konusu stratejiler ile oluşur (MEB, 2019, s. 35-38). “T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar, T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar” kazanımları ile birey topluluk önünde kendini dile getirme olanağı bulur ve karşılıklı etkileşim, dönütler yoluyla kubaşık öğrenmeye temel sağlayan ortam oluşturulmuş olur (MEB, 2019, s. 38).

Ortak etkileşime vurgu yapan ilgili kazanım ve açıklamalardan da yönelimle denilebilir ki çevresel etkileşimle biçimlenen iş birlikli öğrenme, bireyin yalnızca eğitim ortamında değil günlük yaşamında da öğrenme yetisi kazanmasını vurgulayan öğrenmeyi öğrenme ilkesiyle örtüşür ve yapılandırmacı bakış açısıyla da uyum sağlar.

2. Programın Eğitim Felsefesi Açısından İncelenmesi³

Eğitim alanında felsefe, okulların ne için ve hangi nedenle var olduğuna, öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceğine, hangi strateji, yöntem, teknik ve araçların kullanılacağına yanıt bulmaya yardım eder (Erdem ve Demirel, 2002). Ayrıca, eğitime ilişkin felsefi görüşler, eğitimin; stratejik, yöntemsel ve teknik boyutuna ilişkin düşünsel bir çerçeve de çizer. Eğitimin geleceğini de biçimlendirme gizilgücü bulunan bu alan devletlerin ideolojik amaçlarından bağımsız değildir. Yani eğitim bir aygıt olarak içinde ideolojik, bilimsel (epistemolojik) üst yapı değerleri barındırır. Eğitim gören bireyler de bu değerler çerçevesinde biçimlenir. Söz konusu değerler de çağın ruhuna has biçimlenişler gösterir. Örneğin, güncel bir yeterlilik çerçevesi kapsamında 21. yüzyıl becerileri de günümüzdeki sosyolojik ve ekonomik tabana koşut olarak eğitim ortamlarına uygun olarak biçimlenmiştir (Kurudayıoğlu & Soysal, 2018).

Basil Bernstein’a göre, öğretim ortamındaki bilginin yasal ve doğru örgütleniş biçimi açıklanmadan sınıf ilişkilerinin ve savaşımlarının eğitimsel bağlamlardaki temel biçimleri kavranamaz (Köse, 2004, s. 27). Bu bağlamda programı etkileyen diğer bilimsel açık örnek postmodernizm ve yapılandırmacıdır. Bilginin söz konusu nedenlerle, güncel programda biçimleniş şekli onun birey tarafından yapılandırılması gerektiğine yönelik öznel temele dayanmaktadır. Hem postmodernizm hem de yapılandırmacılık bilginin birey tarafından yapılandırıldığını savunur. Aydın’a (2006) göre postmodernizm, nesnel ve mutlak doğruluğun reddi düşüncesine odaklanır. Böylece bilgi, otoriter erkeğe bağlı olmaktan çıkıp bireysel temele incek, bireye söz

³ Çalışmanın kapsamı programın kendi iç dinamikleri ile sınırlıdır. Bu bağlamda diğer ülkelerin ana dili öğretim programlarındaki felsefi boyutu karşılaştırmak, analiz etmek bir diğer çalışma konusu olarak belirlenmiştir.

konusu alanda daha fazla yer açılacaktır. Yapılandırmacılık ekseninde de öğrenen merkezli bir öğretme anlayışı çerçevesince bilginin temelde öğrenen tarafından daha önceki yaşamsal ve eğitimsel uygulamalar bağlamında biçimlendirildiği savunulur.

Her çağ kendi içerisinde kendine özel gerektirimler ve yetkinlikler dizgesi barındırır. İçinde bulunduğumuz post-modern çağın öncülü olarak modernliğin, aydınlanmacı değişmeden başlayarak benimsediği bilgilimsel açık örnek, bilginin; ön belirlenimli bir yapısı olduğunu, bilginin değişmez, saltık bir temelde konumlandığını savunur (Sallan & Boybeyi, 1994). Bu bilgi kuramsal yapı, toplumbilimsel nedenlerle yararlı ve işlevselci bakış açısıyla birleştirilmiş, günümüzde eğitsel bir ikileme neden olmuştur (Esgin, 2013). Bu ikileme güncel Türkçe Dersi Öğretim Programında da görülmektedir. Program bir yandan eleştirel düşünen, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesini, bilginin aktarılması değil birey tarafından yapılandırılması gerektiğini savunurken bir yandan da modernist ve yararlı geleneğe özel öğeler barındıran, bireyin kendi düşünsel ve duygusal güdüleriyle değil de toplumun gereksinimine göre biçimlenmesi gerekliliğini benimseyen ve özneli edilgen kılan “21. Yüzyıl Becerileri”, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” gibi belirlenimli, ulamsal yapılara yaslanan çelişik bir yapı sunar. Bir önceki açık örneğin yanında getirmiş olduğu davranışçılık, sonuç odaklılık, öğretmen merkezilik gibi öğeler yerini postmodern çağda yapılandırmacılık anlayışı çerçevesinde süreç temellilik, izleksellik, sarmallık, öğrenci merkezilik gibi öğelere bırakmıştır.⁴ Var olan programda da genellikle söz konusu yapılara uygun biçimlenişler gözlemlenmektedir ancak bu biçimlenişlere aykırı bazı temel noktalar da bulunmaktadır. Bu aykırı öğeler aşağıda tablolaştırılarak gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yapılandırmacı Biçimlenişe Aykırı Noktalar

Sarmallık	<ul style="list-style-type: none"> ○ T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar. ○ T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. • Dilbilgisel bir unsur olarak, 7. sınıfta işlenen zarf konusu içeriğinde fiilimsileri de barındırmaktadır. Fakat fiilimsiler öğrencilere 8. sınıf seviyesinde aktarılması gereken kazanımlar arasındadır. <ul style="list-style-type: none"> ○ T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. ○ T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. ○ T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. ○ T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler. ○ T.5.3.13. Okuduklarını özetler. ○ T.6.3.16. Okuduklarını özetler. ○ T.7.3.15. Okuduklarını özetler. ○ T.8.3.13. Okuduklarını özetler. • Sarmallık, “Yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine yapılandırılması temeline dayanan, aşamalılık ilkelerini göz önünde bulunduran ve öğrenmelerin yeri geldikçe tekrar edildiği bir programlama yaklaşımı olarak tanımlanabilir” (TMV, 2021, s. 310,311). Bu tanımdan yönelimle kazanımların bilişsel, edinçsel ve edimsel olarak basamaklı ve aşamalı
-----------	--

⁴ Bu çalışma özelinde yapılandırmacılık denilirken anılmak istenen tek bir yapılandırmacılık türü değil. Dışavurumcu yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık, yeniden yapılandırmacılık, bağlantıcılık, sosyal yapılandırmacılık gibi farklı yapılandırmacılık anlayışlarının ortak noktalarıdır (Olson & Hergenhan, 2016). Temelde bu ortak nokta, öğrenenin merkeze alınması ve öğrenme süreçlerinde kalıttan ziyade çevrenin etkisinin vurgulanmasıdır (Schunk, 2009).

	<p>ilerlemesi gerekmektedir. Ancak program incelendiğinde böyle bir yapılanışın söz konusu olmadığı ve kazanımların her sınıf seviyesinde tekrar ettiği gözlemlenmektedir. Bu kapsamda, yukarıda verilen kazanımların sarmal biçimi şu şekilde önerilmektedir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ T.5.1.5. Dinlediği/izlediği metindeki kurucu öğeleri özetler. (Eğer metin anlatsal metinse temel mekân, zaman ve karakter unsurları; bilgilendirici metinse temel sorunsal/amaç/konu ve sonucun hatırlanması.) ▪ T.6.1.3. Dinlediği/izlediği metindeki basit öğeleri özetler. (Eğer metin anlatsal metinse konu ve tema; bilgilendirici metinse düşünceyi geliştirme yolları ve yardımcı düşüncelerin özetlenmesi.) ▪ T.7.1.3. Dinlediği/izlediği metindeki çıkarımsal öğeleri özetler. (Ana düşünce ve ana duygunun belirlenmesi ve yorumlanması.) ▪ T.8.1.3. Dinlediği/izlediği metindeki karmaşık öğeleri özetler. (Metindeki gücül unsurların belirlenmesi ve yorumlanması.)
Kazanımların Bilişsel Yeterlilikleri	<ul style="list-style-type: none"> ○ T.5.4.1. Şiir yazar. ○ T.6.4.1. Şiir yazar. ○ T.7.4.1. Şiir yazar. ○ T.8.4.1. Şiir yazar. <ul style="list-style-type: none"> • Yazma, süreç temelli bir beceridir. Bu süreçler yazma öncesi hazırlık, tasarlama, gözden geçirerek düzenleme, redaksiyon ve yayımlamadan oluşur (Tompkins, 2000). Bu bağlamda bir metin üretim sürecini barındıran şiir yazma da söz konusu adımları içermektedir. Programda bu husus göz ardı edilmiş ayrıca ilgili sınıf düzeyindeki bilişsel yeterlilikleri dikkate alınmadan sadece sonuç odaklı bir yaklaşım gözetilmiştir.
Öğretmen Rolü	<ul style="list-style-type: none"> • Yapılandırmacılık, öğretmenin öğretme sürecinde rehber olduğu anlayışını vurgulamaktadır. Söz konusu programda öğretme sürecinde öğretmenin rolüne dair net ve açık bir ifade bulunmamaktadır.
Bireysel Farklılıklar	<ul style="list-style-type: none"> • Programda “insanın çok yönlü gelişimsel özellikleri, bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları”na yönelik ifadeler yer almaktadır. Ancak program incelendiğinde öğrenim hedeflerinin ve beklenen çıktıların yer aldığı kazanımlarda genellikle bilginin edindirilmesi/öğretilmesi ve bu bilginin sonuç odaklı biçimde ölçülmesine yönelik tek tipçi ifadeler bulunmaktadır.

Programda “Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığı altında “Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır”, “Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu nedenle söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır” (MEB, 2019, s. 6) ifadeleri yer almaktadır. Bireyin yalnızca bilgisel değil, duyuşsal ve devinimsel yeterliliklerinin zaman içerisindeki değişebilirliğini göz ardı etmemek yapılandırmacı yaklaşımın özüdür.

Programda farklı sınıf düzeylerinde yinelenen kazanımların bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu durum programda sarmallık olarak nitelendirilmiştir. Yeni öğrenmelerin, eski öğrenmelerle kurulan ilişkilerden doğduğunu temel alan sarmallık anlayışı bu doğrultuda yapılandırmacılık anlayışıyla benzerlik gösterir.

Söz konusu programda kazanımların dile getiriliş biçimi “yorumlar, üretir, belirler, değerlendirir, sorgular” gibi etken eylem çatılıdır. Öğrenciyi merkeze alan, yaparak ve

yaşayarak deneyimlemesini önceleyen yapılandırmacılık anlayışı, öğrencilere yaşantı deneyimleri sunacak etkinliklere yol gösteren kazanımlarda etken çatılı eylemlerle görünürlük göstermektedir.

Güncel programda, 2017 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında olduğu gibi doğrudan “Programın Temel Felsefesi” biçiminde bir başlık bulunmasa da “Programların Amaçları” ve “Programların Perspektifi” başlıkları altında programın güttüğü düşünsel ve ideolojik amaçlar çıkarılabılır.

Güncel program, bireyin milli ve manevi değerleri benimsemesi gerekliliğine, bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip olunması konusuna, geleneklere bağlı bireylerin yetiştirilmesi konusuna, bireylerin öğrenmeyi öğrenmesi dolayınca bilgiyi yapılandırması gerektiğine vurgu yapıp ölçme konusunda bireylerin biricikliğine yoğunlaşmaktadır. (MEB, 2019). Bu bağlamda milli ve manevi değerlere yapılan vurgu nedeniyle ilgili programda ulus-devletin gerekliliklerine özel yapılanışlar bulunmaktadır. Bu yapılanışlara örnek olarak:

- İzlek Adları ve Zorunlu İzlekler

Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk temaları.

- Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri
- Öğretim Programlarının Bakış Açısı

Değerlerimiz başlığı

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi: Türkiye'nin nasıl bir insan modeli ortaya koymak istediğine yönelik stratejik ulusal hedefleri bağlamında.

- Programın Amaçları
- Programın Özel Amaçları

gösterilebilir.

Güncel programda estetiğe ilişkin de bazı anlatımlar bulunmaktadır. Estetik temelde sanatı, güzeli ve yüceyi konu edinmekte ve bu alanlara yönelik değerbilimsel (axiological) bir soruşturma yürütmektedir (Tunalı, 1965; Cömert, 2008). İlgili programda bireylerin estetik duyarlılık kazanması beklenmekte, “Türk ve dünya kültür ve sanatına ilişkin yapıtlar aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmaktadır” (MEB, 2019, s. 3-8). Programda vurgulanan yönler estetiğin temel nesnelere oldukça yüzeysel biçimde ele almaktadır. Oysaki kültür aktarımında temel olan Türkçe dersi bu sorunu kendine başat sorunlardan saymalıdır. Bireyler estetik farkındalık aracılığıyla özdeşleşim kurabilir, programda da sözü geçen empati kurabilme yetisi geliştirebilirler.

3. Program Geliştirme Açısından 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Varış'a (1985) göre program geliştirme, geçerli olan programın uygulamada daha etkili olabilmesi için ilgili bütün canlı ve cansız varlıkların, oluşların geliştirilmesi, söz

konusu öznelere bu sürece doğrudan veya dolaylı katılımının sağlanması, programdan daha etkili yararlanabilmek amacıyla çeşitli önlemler alınması ve uygulamada “sınıfta ve okulda” araştırma yoluyla bireylerden istenen davranışların gerçekleştirilmesi sürecidir (Varış, 1985, s. 67-68). Varış, (1985) program geliştirme uygulamalarında olması gereken üç özellik sıralar. Bunlar:

1. Canlılık (dinamiklik)
2. İşe vurukluk (operasyonellik)
3. Sürekli değerlendirme ve geliştirmedir (Varış, 1985, s. 67).

Öğretim programları belirli modellemelerle geliştirilir. Demirel (1992), geliştirilen programlarda uygulanan dört temel yaklaşımdan söz eder. Bunlar, “Akılcı Planlama Modeli”, “Süreç Yaklaşımı Modeli”, “Yenilikçi/Durumsal Model” ve “Dizge Yaklaşımı”dır (Demirel, 1992, s. 36-38). Akılcı planlama modeli öğrenmede davranış değişikliği meydana getirme süreçlerini temel alır ve burada asıl amaç teknik bilgilerin aktarımını planlı bir biçimde gerçekleştirmektir (Läänemets & Kalamees-Ruubel, 2013, s. 3). Bu modelde yedi temel adım söz konusudur. Bunlar:

1. Adım: Gereksinimlerin belirlenmesi
2. Adım: Hedeflerin oluşturulması
3. Adım: İçerik seçimi
4. Adım: İçeriğin düzenlenmesi
5. Adım: Öğrenme deneyimlerinin seçimi
6. Adım: Öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesi (yöntemlerin geliştirilmesi)
7. Adım: Neyin ve nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi (Taba 1962’den aktaran Läänemets & Kalamees-Ruubel, 2013, s. 3)

Yenilikçi/Durumsal Model, Skilbeck’in akılcı modele karşı çıkışıyla geliştirilmiştir (Rodwell, 1978). Bu yaklaşımda temel amaç okulu merkeze yerleştirerek öğretim düzenliğini özgün biçime getirip ortak katılımı sağlamaktır. Rodwell’e (1978) göre programın uygulanış adımları aşağıdaki gibidir:

1. Adım: İşleme (durumsal çözümlenme)
2. Adım: Görevlerin tanımlanması
3. Adım: Tasarım (öğretim ortamının düzenlenmesi)
4. Adım: Uygulama
5. Adım: Değerlendirme

Bu süreçte program gelişimi öğrenci-öğretmen ilişkisi merkeze alınarak yürütülür ve ortak bildirişim, etkileşim hedeflenir (Rodwell, 1978). Süreç Yaklaşımı Modeli ise, merkezine öğretmenin özerkliğini yerleştirir (Demirel, 1992). Bu model ilerlemecilik felsefesinin ilkelerine dayanır ve dört adımdan oluşur:

1. Adım: İçerik/Bağlam
2. Adım: Öğrenme Durumları
3. Adım: Genel Amaçlar

4. Adım: Değerlendirme (Demirel, 1992, s. 36).

Dizge yaklaşımı ise öğretmenlerin de program geliştirebileceği varsayımına dayanır (Demirel, 1992, s. 38). Bu yaklaşım sürekli güncellemeyi vurgular. Söz konusu yaklaşım, bilgisayar sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, ortaya çıkmıştır (Acun, 2011). Acun'a (2011) göre, girdiler bu işlem süreci aracılığıyla çıktılara dönüşürler ve böylece çıktılar, bir geri besleme düzeneği aracılığı ile bir sonraki adımda dizgeye yeniden girebilir. Dizge yaklaşımı, eğitime uygulandığında ürün ve süreç yaklaşımlarının her ikisini de içeren daha bütüncül bir bakış açısı getirmektedir (Acun, 2011, s. 824). İlgili modelin üç temel basamağı ve üç temel basanın ise on alt basamağı bulunmaktadır.

1. Sorunun Tanımı:

- a- Amacın Belirlenmesi,
- b- Kurul Üyelerinin seçimi,

2. Gelişme:

- a- İçeriğin Seçimi,
- b- Öğrenciye Dönük Amaçların Yazılması,
- c- Amaçların Davranışa Dönüştürülmesi,
- d- Uygun Ders Planlarının Yazılması,
- e- Öğretim Araçlarının Geliştirilmesi,
- f- Öğrenme Ortamının Desteklenmesi,

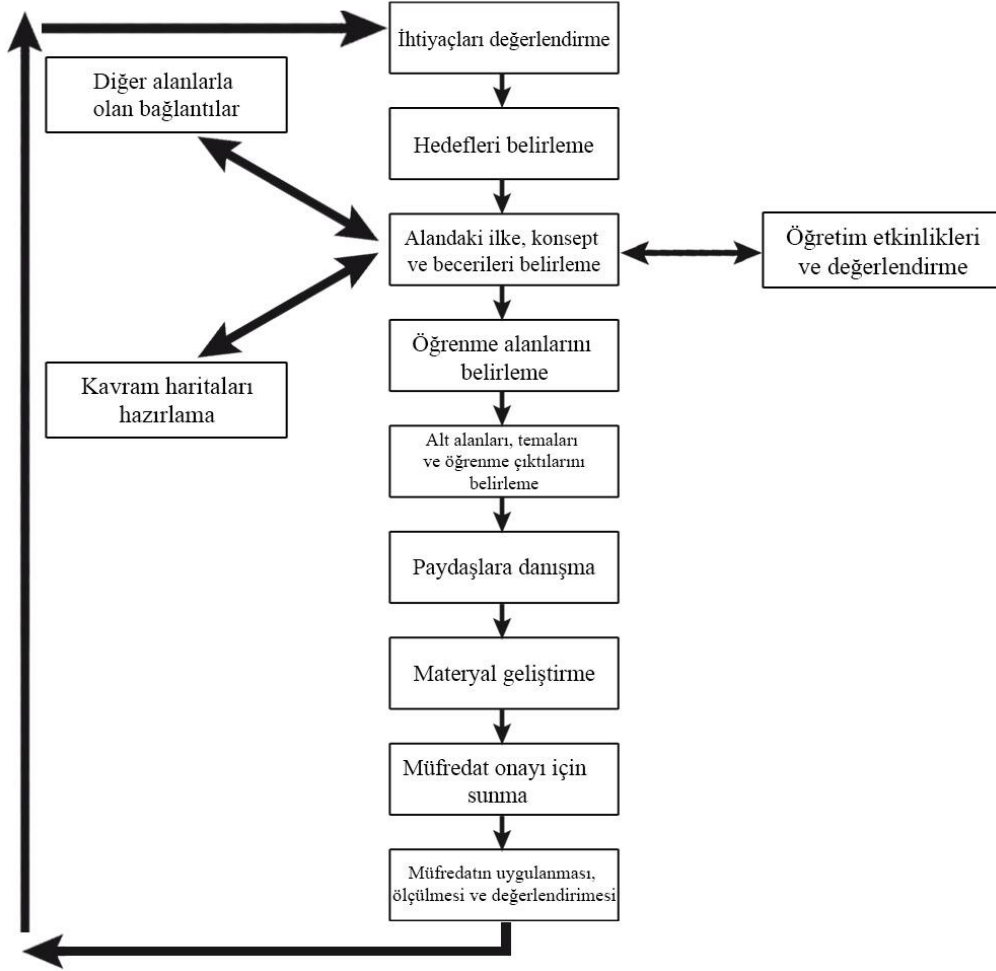
3. Değerlendirme:

- a- Sonuçların Değerlendirilmesi,
- b- Sürekli Dönüt Sağlanması (Demirel, 1992, s. 37).

Bu bağlamda güncel program yukarıda sözü geçen programlama modellerinin karması biçiminde oluşturulmuştur. Güncel programda yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış ve öğrenci merkeze yerleştirilmiş, süreç temelli, birey merkezli değerlendirme süreçleri benimsenmiştir. Bu süreçte hedeflerin belirlenmesinde, bilgiyi sınıflama süreçlerinde, kısacası tüm ölçme ve değerlendirme basamaklarında “Güncellenmiş Bloom Taksonomisi” etkili olmuştur. Ayrıca programın Değerlendirme Raporu’nda (2020) etkin ve etkileşimli bir biçimde öğretmen ve bilim insanı görüşleri doğrultusunda güncelleme yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda güncel programın tasarlanma aşamaları şöyledir:

Şekil 1

Babadoğan ve Olkun'dan (2006) uyarlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının Tasarlanma Aşamaları



4. Kazanımların Yapısının İncelenmesi

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sunulan kavramsal çerçeve, öğrenme aşamalarını ve değerlendirme yöntemlerini etkilemiş, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kılan, değerlendirme aşamasında ise geleneksel uygulamaların yanı sıra alternatif yaklaşımlara da olanak tanıyan farklı bakış açıları geliştirmiştir (Yurdabakan, 2012, s. 340). Kazanımlar da söz konusu bakış açısıyla eşgüdümlü biçimde bilişsel biçimlenişleri daha etkili şekilde değerlendirebilmek, bireylerin beceri edinme sürecinde gerçekleştireceği adımları bilimsel nedenlerle daha etkili biçimde açıklamak üzere oluşturulmuştur. Güncel program tematik yaklaşım, sarmal programlama ve yapılandırmacılık esasında hazırlanmış olup ilgili programda bulunan kazanımlar her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma altında gruplandırılmış, okuma basamağı altında ise akıcı okuma, söz varlığı ve anlama alt bölümlerine yer verilmiştir (MEB, 2019).

İlgili kazanımlar, programın yapılanışında, optimal sayıda unsurun bireye kazandırılması hedeflenerek sarmal biçimde sunulmuştur. Örneğin: “T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır: sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır” kazanımı bir üst sınıf düzeyinde “T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır: göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır” şeklinde ifade edilerek söz konusu kazanımlar farklı stratejilerle eklenerek şekillendirilmiştir. Bu bağlamda güncel program, temelde sarmal düzenin gerekliliklerine uygun şekilde yapılandırılmıştır denebilir. Burada dikkat çeken nokta öğretimin tamamen öngörülebilir bir düzenek olması ve bunun da öğretim programı ile sağlanıyor olması söz konusuysen ilgili kazanımlarda “gibi” şeklinde belirsiz bir ifade kullanılmasıdır. Karadağ (2012), bu hususu programın herhangi bir sapmaya yer vermeden açık, anlaşılır ve net olması gerektiğini vurgulayarak belirtir ve ancak bu sayede program aracılığıyla istedik öğrenme çıktılarının edinilebileceğini beyan eder (s. 100-101). Ayrıca daha önce de değinildiği üzere program, temelde sarmallık ve tematikliğe has bir yapılanış gösterse de bazı noktalarda bunlara aykırı hususlar da ifade etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların, toplumun hedef, istek ve gereksinimlerine uygunluğu, öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi ve isteklerine uygunluğu, konu alanının özelliklerine uygunluğu, birbirleriyle tutarlılığı, açık biçimde ifade edilmiş ve gerçekleştirilecek nitelikte olmaları gerekmekte olup bu özellikler, hedeflerin değerlendirilmesinde temel alınacak ölçütlerdir (Erden, 1998’den aktaran Karadağ, 2012, s. 101). Kazanımlar bu ölçütler çerçevesinde incelendiğinde ilgili istek ve gereklere cevap verebilir niteliktedir fakat programın uygunluk, tutarlılık ve netlik analizinin yapılabilmesi için tüm öğrenme alanlarındaki kazanımlar arası ilişki irdelenmelidir. Bu çalışma, kazanımların yapısı ile sınırlı tutulmuştur.

5. Ölçme ve Değerlendirme Bağlamında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Yapılandırmacı anlayışa göre yapılan değerlendirme, öğrenme sürecinin son noktası olmayıp bir sonraki öğrenmeye yol gösteren, performans değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri kullanan, yapılan değerlendirmelerin öğrenme sürecine yönelik olduğu, değerlendirmenin amacının süreç sonunda bireyin ne kadar bilgi edindiğinin tespiti değil bireyde öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koyan, dinamik bir eylemdir (Driscoll, 1994’ten aktaran Erdem & Demirel, 2002, s. 85).

Yapılandırmacı perspektife uyumlu biçimde güncel program, bilginin çok katmanlı yapısı ve eğitimde bireyin merkeze alınıp onun biricikliğinin vurgulanmasına paralel olarak süreç temelli alternatif değerlendirme araçlarını benimsemiştir. İlgili programda sonuç temelli ölçmenin de lazım geldiği vurgulanmış fakat temelde değerlendirme sürecinin zamana yayılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2019).

Programda bu yapılanım “bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir” ile bireyin biricikliğine vurgu

yapılıp “bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır” denilerek programda süreç temelli yaklaşımı benimsenmiş, “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 bulunma değil, tanı amaçlı kullanılmalı, 4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir” şeklinde sonuç temelli yaklaşımın da kimi yerde gerekliliği vurgulanarak ifade edilmektedir (MEB, 2019, s. 8-11)

Doğan Kahtalı ve Çelik’e (2020) göre öğretim sürecinden önce yapılacak bir değerlendirme, bireyin süreç başındaki durumu hakkında bilgi sahibi olunmasını, gözlenen duruma göre öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim esnasında yapılan değerlendirme öğrenci ve öğretmene süreç hakkında dönüt verilmesini; öğretim süreci sonunda yapılacak bir değerlendirme ise hedeflere ne oranda ulaşıldığı, elde edilen çıktılara dayanarak süreç aşamasında herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olup olmadığı ve eğer varsa bunun hangi aşamada yapılması gerektiğine dair bilgi edinimi sağlayacaktır (s. 238).

Güncel programda, Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (MEB, 2019). Bu dayanak noktası, Doğan Kahtalı ve Çelik’e (2020) göre geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından uzaklaşıp çağdaş, alternatif, tanılayıcı ölçme araçlarının benimsenmesini gerektirmektedir (s. 138). Göçer’e (2019) göre süreç değerlendirme uygulamaları ile öğrenme ortamında bireylerin kavrama ve bilinçli öğrenme yoluyla öğrendiklerini ilgili hedefler doğrultusunda beceriye dönüştürebilmeleri amaçlanırken sonuç değerlendirme uygulamaları ile tanılama bağlamında bireylerin yeterliliklerini, öğrenme çıktılarının verimliliğini belirleyebilme hedeflenir (s. 119).

Güncel öğretim programında, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizilmediğini, programın bu bağlamda sadece yol gösterici olduğunu bununla birlikte tercih edilen ölçme/değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2019, s. 6). Yapılandırmacı yaklaşıma göre de değerlendirme öğrenmede nihai nokta olmayıp bir sonraki öğrenmeye yol gösteren; tümel, özgün, performans değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır (Erdem ve Demirel, 2002, s. 85). Tümel değerlendirmenin bir diğer adı portfolyo veya biriktirim değerlendirme olup öğrencilerin belirli alanlardaki çabalarının, ilerlemelerinin ve başarılarının hikayesini anlatan ürünlerin amaçlı, örgütlü ve sistemli biriktirimini kapsar (Arter, Spandel & Culham, 1995; Tedick & Klee, 1998’den aktaran Yurdabakan, 2012, s. 339). Özgün değerlendirmenin diğer adı alternatif değerlendirme olup sonuç temelli değerlendirme araçlarına karşı üretilen değerlendirme araçlarını kapsar (Yurdabakan, 2012).

Doğan Kahtalı ve Çelik (2020), yaptıkları araştırmada; Türkçe öğretmenlerinin uygulaması ve değerlendirmesi daha kolay olan geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını performansa dayalı alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına oranla daha sık kullandıklarını işaret etmekle beraber geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının tamamlayıcı araçlardan daha sık kullanılmasının MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına uygun olmayacağını belirtmişlerdir (s. 241-242). Bu bağlamda bireyin biricikliğine vurgu yapan, yapılandırmacı esaslara yaslanan, öğretim süreçlerinde üst-bilişsel yetilerin gelişimi ve beceri temelli olma esasının altını çizen güncel programa dayanarak öğretim ortamlarında alternatif ölçme araçlarının kullanımının artırılması gerektiği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bilginin ve öğrenmenin yapısına bakış, devinimsel süreçler içinde farklı felsefi, sosyolojik ve psikolojik nedenlerle değişmiş ve şekillenmiştir. Günümüzdeki toplum yapısı ve buna paralel olarak öğretim ortamları da önemli ölçüde bu etkenlerle biçimlenmiştir.

Öğretim modernliğin ve kolektivitenin gereğince sistemli, düzenli ve programlı biçimde yapılmaktadır. Modern öğretim programları bu sistematize yapının bir gereği olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreçte püriten ahlak, reformist göçmenler, Sanayi Devrimi ardından Chicago Ekolünün yapmış olduğu çalışmalar ve Bloom'un taksonomisi önemli rol oynamıştır. Bilginin, enformasyonun matbaa ile hızla yayılmasının ardından demokratik hale gelmesi onun sınıflanması gereğini doğurmuştur. Bu süreçte P. Bloom oluşturduğu taksonomi de bu amaca hizmet eder. Bloom'un taksonomisi ile bilginin bilimsel yöntemlerle sınıflandırabilirliği söz konusu olmuş bu sayede bilginin çok katmanlı yapısı açığa çıkmıştır. Bilginin katmanlı yapısının keşfiyle öğretim sürecinde de farklı arayışlara gidilmiştir. Bu arayışların günümüz programına etkisi yapılandırmacı bakış, tematik yaklaşım ve sarmal programlama ile olmuştur. Yapılandırmacı bakış bireyi merkeze alır ve bilginin birey tarafından yapılandırılacağını vurgular. Bu bakış açısından yönelimle farklı ölçme ve değerlendirme araçları türetilmiş, geleneksel yöntemlere alternatif bakışlar getirilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı (2019) alanyazında pek çok araştırmacının çalışma konusu olmuştur. Programı, Kayhan, Altun ve Gürol (2019) 21. yüzyıl becerileri; Karagöl (2020) yenilenmiş Bloom taksonomisi; Bıçak ve Alver (2018) öğretmen görüşleri; Kurudayıoğlu ve Soysal (2020) dijital yetkinlik; Çağlar (2019) dilbilim; Direkçi ve Yavuz (2018) sarmal programlama yaklaşımı bakımından; Kalaycı ve Yıldırım (2020) 2009-2017 programlarıyla karşılaştırarak incelemişlerdir. Çalışma, programı kendi iç dinamiği bağlamında ele alması bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır.

Güncel program, genelde yapılandırmacı bakış, sarmal programlama ve tematikliğe has biçimde şekillenmiş, bireyin biricikliğini vurgulayan değerlendirme ölçütlerini benimsemiş ancak bazı noktalarda bu anlayışlara aykırı yapılanışlar göstermiştir. Bu hususlar ilgili araştırmada açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışma boyunca

programın biçimleniş aşamaları serimlenmiş, programlama sürecinin altında yatan unsurlar incelenmiştir.

Kaynakça

- Acun, R. (2011). Sistem yaklaşımıyla tarihte program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 823-838.
- American Psychological Association. (2016). *APA dictionary of psychology*. DC: American Psychological Association; 2015.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 001–021. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000150
- Babadoğan, C. & Olkun, S. (2006). Program development models and reform in Turkish primary school mathematics curriculum. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1(1), 1-6. <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.html> .
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Bıçak, N. & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Bümen, T. N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3–14.
- Cevizci, A. (2017). *Büyük felsefe sözlüğü*. Say Yayınları.
- Cömert, B. (2008). *Estetik*. De Ki Yayın.
- Çağlar, M.Ç. (2019). *Türkçe öğretim programının ve Türkçe ders kitabının dilbilim açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Çelik, A. & Aykotalp, A. (2017). Bios politikos'tan homo economicus'a: karşılaştırmalı bir perspektifle antik ve modern dönemde insan, ekonomi ve siyaset ilişkileri. *İnsan ve İnsan*, 4(13), 223-241 DOI: <https://10.29224/insanveinsan.312624>
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitim sözlüğü*. Pegem A.
- Dewey, J. (1906). *The child and the curriculum* (No. 5). University of Chicago press.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation.

- Dewey, J. (2013). *The school and society and the child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Direkçi, B., & Yavuz, M. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi, *Journal Of Turkish Studies*, 13(27), 583–599. <https://Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.14505>
- Doğan Kahtalı, B. ve Çelik, Ş. (2020). 2019 Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237–244. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2020.17>
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81–87.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79–97. <https://Doi.Org/10.14527/630>
- Esgin, A. (2013), The crisis of the sociology of education and its reflections in Turkey: on the critique of functionalist and eclecticist pragmatic tradition, *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 143-162.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123–148.
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na Eleştirel Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45–52.
- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 260–284. <https://Doi.Org/10.24315/Tred.580427>
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)’na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97–110.
- Karadağ, Ö. & Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628–646. <https://Doi.Org/10.17860/Mersinefd.594240>

- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 56-71. DOI: 10.31464/jlere.666641
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kayhan, E., Altun, S. & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nin 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kılınç, A. & Duman, I. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki tematik yaklaşım üzerine bir inceleme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 94-101.
- Köse, M. R. (2004). Basil Bernstein: pedagojik pratik biçimlerinin toplumsal sınıfsal kökenleri üzerine. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. <https://doi.org/175285156>
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programının dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 184-199.
- Läänemets, U. ve Kalamees-Ruubel, K. (2013). The taba-tyler rationales. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (JAAACS)*, 9(2).
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020). *Öğretim programları değerlendirme raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Olson, M. H., & Hergenhahn, B. R. (2016). *Öğrenmenin kuramları*. (Çev. S. Temizel). Nobel.
- Onan, B. & Arısoy, A. M. (2013). Türkçe öğretiminde epistemolojik bir yaklaşım. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 77-91. <https://doi.org/10.16916/aded.32758>
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Pinker, S. (2018). *Dil İçgüdüü: Zihin dili nasıl meydana getirir*. (Çev. F. İlgün). Bilge Kültür Sanat.
- 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>
- Rodwell, G. W. (1978). Skilbeck's model of school-based curriculum development and the Tasmanian primary education system. [Doctoral dissertation]. University of Tasmania.
- Sallan, S. & Boybeyi, S. (1994). Postmodernizm-modernizm ikilemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi* (Yayınlanmıyor), 15, 313–323. https://doi.org/10.1501/Felsbol_0000000137
- Saylan, N. & Çiftçioğlu, R. (2010). John Dewey ve program geliştirme. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. (Çev. Ed. M. Şahin). Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Tomlinson, S. (1997). Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of education. *Oxford Review of Education*, 23(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/0305498970230307>
- Tröhler, D. (2016). Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. *European Educational Research Journal*, 15(3), 279–297. <https://doi.org/10.1177/1474904116645111>
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi_program.pdf
- Tunalı, İ. (1965). Estetik beğeni problemi. *Felsefe Arkivi*, (15), 57-67.
- Variş, F. (1985). Program geliştirmede metodolojik sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), 67-77.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Extended Abstract

This paper aims to evaluate and review the current Turkish language teaching program regarding the theoretical and philosophical bases of the program, the formation of the program according to the program development steps, the compatibility between the structure of attainments and the framework of the program, and lastly, the assessment and evaluation perspective of the program.

In order to review and comment on the Turkish language teaching program in the context of its own internal dynamics, the formative assessment method was used. Formative evaluation is the evaluation made to provide feedback on the implementation of existing programs. The subject of the research is to examine the 2019 Turkish Curriculum according to the curriculum development steps, to discuss the theoretical philosophical foundations of the curriculum and to examine the measurement and evaluation approach. In this context, basic interpretive qualitative research method was used in the research. In the data collection phase, the literature review technique was used and the collected data were analyzed using the document review method to contribute to formative evaluation. In this way, a formative evaluation of the program in question was presented in coordination with the purpose of the research.

Firstly, in this research, in order to evaluate and criticize the current Turkish teaching program more clearly, at the beginning of the research, the historical and philosophical background of constructivism which has a huge effect on the related program is discussed. The question of “Why is a program needed for teaching?” is tried to be answered regarding and underlying the system of modern education dynamics and their philosophical and theoretical background by emphasizing Dewey’s and Thorndike’s thoughts and the pattern of puritanism and so forth.

Secondly, the theoretical foundations of the current program are handled. In this section, the constructivist dynamics of the related program are dealt with in a more detailed way.

And then, as can be seen in the related program's dynamics, themes' names and learning outcomes, its thematic and spiral texture are examined in a theoretical way.

Thirdly, the philosophical view of the program on education is reviewed. Even though there is no specific title like the 2017 Turkish Teaching Program has, which is "Educational Philosophy", we can see its philosophical approach which is the harmonization of constructivism with a little effect of the post-modernist paradigm in the current program's own dynamics such as; its statements of the learning outcomes, the individual-centered epistemological view saying that the knowledge is shaped by a person, student-centered view, emphasis on individual differences, etc. Also, although it is not as clearly stated as in the previous program made in 2006, the current Turkish language teaching program adopts the constructivist approach. In the process of reviewing the program, it was found that the program in general is true to this adoption, although there are some parts of it going against these approaches as well. As we examined the program in a more detailed way, we can clearly see contradictory statements in the program against constructivism which can be seen in "Table 1" section. The most critical thing in the table is that generally in the statements of the learning outcomes there are no sub-steps of the related learning outcome. For example, the program has a learning outcome as "T.5.3.13. Summarizes what he/she reads." or "T.5.1.5. Summarizes what he/she listens/watches.". However, the basic foundation of constructivism is that knowledge/skills have a multilayered structure. Regarding this aspect, related outcomes should be configured by considering the related skills or knowledge's sub-steps. In this regard, alternative learning outcomes are offered in Table 2.

In the same section, the other triangulation points of the program which are the spiral approach and thematic approach are reviewed regarding the program's learning outcomes, the program's own dynamics, and so forth.

Fourthly, the current program is examined in the aspect of the program development steps. For this, the historical, theoretical, and practical background of the theories of the program development steps especially having an effect on the current program are reviewed. It is found that the current program is shaped by the mixation of the "Rational Planning Model", "Process Approach Model", "Innovative/Situational Model" and "Systems Approach".

Lastly, the program's views on assessment and evaluation are reviewed. In parallel with the current approaches, especially on language evaluation and assessment, the current program recommends that teachers should use alternative evaluation approaches along with the classic approach. However, current works on the related topic show that teachers generally don't use alternative approaches. From this aspect, it can be suggested that for the program to be more compatible with constructivism, alternative assessment and evaluation techniques should be used more frequently.

To conclude, it can be said that thoughts on the structure of information and learning have formed and changed for different philosophical, sociological, and psychological reasons. The structure of our society today and with it, the environments of teaching have formed according to these factors. Bloom's taxonomy, having a major role in the systemization of teaching, has shown that information consists of many layers. This finding led to various pursuits in the process of teaching. These pursuits influenced the current program via the constructivist approach, the thematic approach, and the spiral approach. The program, in general, is formed around these approaches, taking the criteria emphasizing the individual's individuality to its core. Yet, there are also some points that are addressed in the paper where this is untrue. In the final analysis, it is tried to be exemplified with the program's own dynamics, through learning outcomes and its perspective on the assessment and evaluation. For this, the historical, theoretical, and philosophical background of them, regarding the current program, are always taken into consideration.