



## Genel Eğitim Okulları ile Özel Eğitim Uygulama Okullarındaki Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

### Comparative Analysis of Turkish Curricula in General Education Schools and Special Education Practice School

M. Abdulkaki KARACA<sup>1</sup>

**Makale Türü<sup>2</sup>:** Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi:** 18.05.2022

**Kabul Tarihi:** 10.10.2022

**Atf İçin:** Karaca, M. A. (2022). Genel Eğitim Okulları İle Özel Eğitim Uygulama Okullarındaki Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(4), 383-405.

**ÖZ:** Eğitim sistemine yön verebilmek adına yapılan tartışmalardan yola çıkarak, eğitimin verimliliğinin ve kalitesinin artırılması, bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarının karşılanması için öğretim programlarının güncel ve dinamik olması önemlidir. Bu bağlamda yapılan araştırmada genel eğitim okullarında ilköğretim ve ortaokul düzeyi için hazırlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı” (2018), özel eğitim uygulama okulları (ÖEUO) I. ve II. kademe öğrencileri için hazırlanan “Türkçe Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı” (2019) ve “Türkçe Dersi Öğretim Programı” (2019) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan yöntem doğrultusunda Türkçe öğretim programları; amaçları, değerleri, yetkinlikleri, güncellenebilir olması, öğrenme ve öğretme yaklaşımları ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, genel eğitim okulları için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik uyarlanabilir olma özelliği sınırlı bulunmuştur. Her iki programda da Türkçeyi konuşma yazma kurallarına uyması, temel okuma yazma becerileri edinmesi, dinleme, izleme, konuşma becerilerinin geliştirilmesi gibi temel yeterliklerin kazanımı amaçlanmaktadır. Ancak programlarda yer alan yetkinliklerin içeriği her iki grupta da aynı şekilde ifade edilmiştir. Türkçe öğretim programlarında özel gereksinimli bireylerin öğrenimini kolaylaştıracak öğretim durumlarına yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli öğrencileri merkeze alarak hazırlanan ve zamanla gelişim gösteren Türkçe programlarının daha kapsamlı ve etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretim programlarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına uyum sağlayabilmeleri için, akademik ve kişisel gelişimlerine yardımcı olacak yöntem, teknik ve stratejilere yer verilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe programı, özel eğitim, genel eğitim, özel gereksinimli birey, doküman analizi.

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, akaracaegitim@gmail.com, OCID: 0000-0002-4192-6307

**ABSTRACT:** Based on the debates addressed to shape the education system, the curriculum is required to be up-to-date and effective (dynamic) to improve efficiency and quality of education and meet the evolving needs of individuals and society. In the study conducted within this context, a comparative analysis of the Turkish language literacy (first reading-writing) curriculum and Turkish language curriculum (2019) designed for students with mild intellectual disabilities and the students with autism spectrum disorder attending the first and second stages in special education practice schools along with the Turkish language curriculum (2018) designed for primary and secondary education in general (regular) education institutions was made. In the current study, the document analysis method, a form of qualitative research, was used. Under the method used in the study, Turkish curriculums were evaluated in terms of their aims, values, competencies, being updatable, approaches to learning and teaching, and approaches to measurement and evaluation. As a result of the study, the activities covered in the Turkish language course curriculum designed for general (regular) education schools were found limited in terms of the adaptability for inclusive students. In both curriculums, it is aimed that they gain core competencies, such as following the rules for speaking and writing in Turkish, acquiring basic reading and writing skills, and improving listening, monitoring, and speaking skills. However, the content regarding the competencies covered in the curriculums was explained in the same way in both groups. It has come to light that alternative teaching events that will facilitate the learning of individuals with special needs should be included in Turkish curriculums. It is considered that Turkish curriculums which are designed by focusing on students with special needs and develop over time would be more comprehensive and effective. Therefore, we came to the conclusion that methods, techniques, and strategies that will help them develop academically and individually should be included in Turkish curriculums so that students with special needs could adapt to the educational environment.

**Keywords:** Turkish Curriculum, Special Education, General Education, Individual with Special Needs, Document Analysis

## 1. GİRİŞ

Öğrenme, beynin çalışması sırasında en iyi etkiye sahip olacak şekilde davranış gösteren bir faaliyettir. Öğrenen ise öğrenme sürecini gerçekleştirmek için öğretim sürecine katılan bireydir (Fer, 2015). Gerekli ön bilgi birikimi, öğrenmenin ön şartıdır. Giriş seviyesinde yeni bilgiye ulaşmak önemlidir. Öğrenmede kullanılacak materyallerin öğretim için anlamlı olup olmadıkları göz önüne alınmalıdır. Öğrenciler mevcut ya da sonradan geliştirilen yöntem, teknik ve stratejiler ışığında öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bilgi ve becerileri öğrenmeleri ve uygulamaları için uygun stratejiler takip eden programlar hazırlanmalıdır. Demirel'e (2017) göre, program okul içinde ya da dışında bireylere kazandırılması öngörülen bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantıların planlanarak sunulmasıdır. Sadece konuların sunulma sırasını değil aynı zamanda bir konuyu açıklamada rehberlik yapan öğretim programları, mevcut zamanda öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilmeleri için farklı etkinliklere nasıl zaman ayrılması gerektiğini de açıklamaktadır.

Program geliştirme stratejileri; belirli öğretim stratejilerini belirli yöntemler aracılığıyla öğrenen bireylerin beklenen hedefleri edinmesini, diğer bir ifadeyle öğrenmenin oluşmasına yönelik programların geliştirilmesini ifade etmektedir (Fer, 2015). Örneğin program içerisinde yer alan bir kazanım "planlı bir öğrenme deneyimi" olarak tanımlanmıştır (Kern, Thomas, Howard ve Bass, 1998). Eğitim ve öğretimin amacı, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamakla birlikte, öğretme sürecini teşvik eden, kolaylaştıran ve ilerleten, yaşam boyu kendi kendilerine yetebilmesini sağlamaya yönelik olmalıdır. Tüm öğretim etkinlikleri, öğrencinin öğrenmesine ve kişisel gelişimine hizmet etmeli, diğer bir ifadeyle öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretim programlarının öngörmüş olduğu ilkeler Talim Terbiye Kurulununca hazırlanan ders kitaplarında tanımlanarak, açıklanmıştır. Mevcut ilkeler doğrultusunda öğretim programında günlük yaşamda ihtiyaç duyulabilecek bilgi ve beceriler tespit edilip, uygun planlamalar dahilinde öğrencilere kazandırılmalıdır. Program içeriğinin tüm öğrenciler için uygun olarak belirlenmesi, program içeriğinin ve hedeflerin güçlü olmasına bağlıdır. Güçlü bir öngörüye rağmen, zaman içinde ortaya çıkan gelişmeler, ihtiyaçlardaki güncel farklılıklar programlarda değişikliğe gidilmesini gerekli kılabilir (Güzel ve Karadağ, 2013; Ocak ve Gündüz, 2006). Bu açıdan özel gereksinimli bireylerin eğitim gördüğü kaynaştırma eğitim ortamlarında ve özel eğitim uygulama okullarında yer alan öğretim programlarının öğrencilere uygunluğu önem arz etmektedir.

Özel eğitimle ilgili eğitim programlarının belirleyici unsurları oluşturulurken, uygulama sürecinde öğrencilerin kendi kendini yönlendirebilmeleri göz önüne alınmalıdır. Dolayısıyla bu öğrenciler için zaman planlamasının yapılması özel eğitim programlarının temel hedefleri kapsamındadır. Ayrıca, bir program veya programın yapılandırılmasının temelinde kültürler, öğretmenlerin bireysel tercihleri ve isteklerinden veya ailelerin düşüncelerinden yararlanılmalıdır. Özel gereksinimli bireylerin öğrenim gördüğü kurumlara yönelik programların hazırlanmasında, yukarıda belirtilenler ayrıntılar ele alınmadığı takdirde, programın istenilen hedeflere ulaşmadığı görülebilir, dönüt ve düzeltme kısmında istenilen sonuçlar alınamayabilir ya da programın tanımlanması güç olabilir. Bu da özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitimin amacına ulaşılmasını güçleştirebilir (Karaca, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin öğrenim gördüğü programlar; zengin öğrenci çeşitliliği ve program içeriğinde ve stratejilerin kullanımında çeşitlilik gösterebilir. Program bu çeşitliliği tanımalı ve farklı gereksinimlere ihtiyaç duyan öğrencilerin tamamına hitap etmelidir. Özel gereksinimli bir öğrencinin öğrenme stilini değiştirmek, bu öğrenciler açısından oldukça rahatsız edici olabilir. Bu tür güçlükler hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrencilere uygun öğretim programlarının hazırlanmasıyla giderilebilir (Oliver, 2004). Öğretim programları özel gereksinimli öğrenciler dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır. Programlar öğrencilerin

bilişsel ve psikolojik özelliklerine uygun hazırlanmalı ve öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte özel eğitim alanının mevcut beklentileri göz önüne alınarak öğretmenlerin değişime hazır olması ve bilgilendirilmesi önem arz etmektedir. Tüm bu süreçte ilgili kaynaklar gözden geçirilerek zamanın etkin kullanımının gerekli olduğu düşünülmektedir (Nicholls, 2002; Karaca, 2018).

Örgün eğitimde programlar, eğitimin omurgasını teşkil etmektedir ve öğrencilerin eğitim sürecinde hedeflenen düzeye ulaşabilmesinde önemli rol oynamaktadır. Program kavramı, kendi içerisinde, eğitim programı, öğretim programı ve ders programı biçiminde farklılaşmaktadır. Eğitim programı en genel program olarak düşünülmektedir. Eğitim programı, öğretim programını içerisine alır. Yine öğretim programının eğitim programı içinde ağırlıklı bir bölüm oluşturduğu söylenebilir. Ders programı ise, öğretim programı içerisinde yer alır ve bu açıdan eğitim programının da bir parçasıdır (Karadağ, 2012). Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programları öğrencilere bugün ve gelecekte dil kullanımını açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Yıldız, 2003).

İlköğretim döneminde Türkçe derslerinin hem özel gereksinimli öğrenciler hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için diğer tüm dersleri destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Çünkü Türkçe dersinin bireylerin düşünce yapısını, duyu bütünlüğünü ve bilişsel yönünü geliştirdiği bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin karar verme gücünü, evrensel ve ulusal kültürü tanımasını sağlamada etkili rol oynamaktadır (Akyol, 2006; Öztürk, 2007; Demirel, 1999; Yaman, 2009). Uygulamaya konulan yeni Türkçe öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma uygun tasarlanmıştır. Açık göz'e (2003) göre yapılandırmacılık bilgi, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bilginin kendi doğası, bilgiyi nasıl bildiğimiz ve bu sürecin nelerden etkilendiği gibi çeşitli konuları ele almaktadır. Türkçe öğretim programlarında yapılandırmacılık ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır. Yeni Türkçe öğretim programlarıyla öğretmenler artık doğrudan bilgi verici değil, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını sağlamak açısından yönlendirici konumda yer almaktadır (Coşkun, 2007). Hem normal gelişim gösteren öğrenciler hem de özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan Türkçe dersi öğretim programında hedeflenen genel amacın öğrencilerin alıcı dil ve ifade edici dil becerileriyle dil bilgisi ve yazı yazabilme becerilerini geliştirmek, öğrencilere dinleme ve okuma alışkanlığı edinimini sağlamak, öğrencilerin mevcut sözcük hazinelerini geliştirmek, Türkçenin doğru ve etkili şekilde kullanımını kazandırmak ve nihayetinde öğrencilere dilimizi sevdirmek olduğu söylenebilir (Temizkan, 2010; Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012; Lüle-Mert, 2013; Özbay ve Özdemir, 2014).

Geçmiş araştırmalarda Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşleri (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009; Durukan, 2013; Güven, 2011), amaçlar ve kazanımlar açısından (Temizkan, 2010; Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012; Lüle-Mert, 2013; Özbay ve Özdemir, 2014) incelendiği görülmektedir. Yine öğretme stilleri ve anlatma-anlama becerileri (Karadağ, 2013; Maden, 2012; Güzel ve Karadağ, 2013), temel beceriler (Temizkan, 2014), öğrenme alanları ve öğeleri açısından (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010; Akpınar, 2009; Atik ve Aykaç 2017) ve değerler bakımından da (Doğan ve Gülüşen, 2011) incelenen araştırmalar yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri (Melanlıoğlu ve Karakuş-Tayşi, 2013; Gök ve Erdoğan, 2009; Karadüz, 2009) ve öğrenme yaklaşımları açısından (Karadüz, 2009; Güneş, 2011; Karatay, 2010; Arslan, Orhan ve Kırbay, 2010) program değerlendirilmesine yönelik çalışmaların da olduğu görülmektedir. Ancak özel eğitim uygulama okulları Türkçe dersi öğretim programlarıyla genel eğitim okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılarak incelenmesine yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi programları özel gereksinimli bireylerin eğitsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi açısından önemli olduğu gibi genel eğitim okullarında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı da kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim uygulama okulları I. ve II. kademe ile genel eğitim okulları

için hazırlanan ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmada aşağıdaki araştırma sorularının yanıtlanması hedeflenmektedir:

1. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarında amaçlar ve özel amaçlar nasıl açıklanmıştır?
2. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programların içeriği, yapısı ve kazanımlarının öğrenme alanlarına göre dağılımları nasıl gerçekleştirilmiştir?
3. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarında değerler nasıl açıklanmıştır?
4. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarında yetkinlikler nasıl açıklanmıştır?
5. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları nelerdir?
6. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarında önerilen öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?
7. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarında öğrenme ve öğretme yaklaşımları nelerdir?
8. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarında program güncelliği nasıl sağlanmıştır?
9. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarında bireysel gelişim ve öğretim programları nasıl açıklanmıştır?
10. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programların yapısı nasıl açıklanmıştır?
11. Genel eğitim okullarıyla özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları nelerdir?

Türkçe derslerinin hedeflerini, içeriğini, esaslarını, kullanılmasında öngörülen teknoloji destekli materyalleri ve hedeflenen yöntem ve teknikleri kapsayan temel kaynak Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlanan ve güncel olan Türkçe Dersi Öğretim Programlarıdır. Araştırmada 2018 yılında ilkokul ve ortaokul için hazırlanan genel eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programıyla 2019 yılında özel eğitim uygulama okulları I. ve II. kademe için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı karşılaştırmalı incelenmiştir.

## 2.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, veri kaynaklarına ve analizi süreciyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen bu araştırma, bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Bu yöntemle kullanılan çeşitli yaklaşımlar vardır. Örnek olay, problem çözme, tanımlayıcı, açıklayıcı, dikey, yatay ve değerlendirici yaklaşımlar bunlar arasında yer almaktadır (Çepni, 2010). Bu araştırmada

Öğretim programlarından özel eğitim uygulama okulu I. ve II. kademe Türkçe dersi ğretim programlarıyla, genel eğitim ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi ğretim programları amaçları, değerleri, yetkinlikleri, güncellenebilir olması, bireysel gelişim ve öğrenme ve öğretme yaklaşımları ile lme ve değerlendirme yaklaşımları açısından karşılaştırılmıştır. Aralarındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması amaçlanmış, buna bağlı olarak yatay yaklaşım tercih edilmiştir.

## 2.2.Veri Kaynakları ve Analizi

Araştırma sürecinde ve verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılan olgular hakkında mevcut yazılı kaynakların detaylı bir Şekilde incelenerek analiz edilmesi Őeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yine epni (2010) doküman analizini araştırmacının belli bir amaç doğrultusunda kaynaklara erişmesi, incelemesi, not alması ve değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı zel eğitim uygulama okulu I. kademe Türkçe Okuma Yazma Dersi ğretim Programı (MEB,2018a) ve II. kademe Türkçe Dersi ğretim Programıyla (MEB, 2018b), genel eğitim ilkokul ve ortaokul öğrencileri için hazırlanmış Türkçe Dersi ğretim Programından (MEB, 2019) yararlanılmıştır. İlgili programlar incelenmiş betimsel analiz çalışması yoluyla benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmış, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

## 3.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde genel eğitim ve özel eğitim uygulama okulları için hazırlanan Türkçe dersi ğretim programlarının amaçları, değerleri, yetkinliği, programın güncellenmesi, bireysel gelişim ve ğretim, öğrenme ve öğretme yaklaşımları, lme ve değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

**Tablo 1:** Genel Eğitim ve zel Eğitim Uygulama Okulları I. ve II. Kademe Türkçe Dersi ğretim Programlarının Amaçlar Ve Değerler Kısımının Karşılaştırılması

	Genel Eğitim Türkçe Dersi ğretim Programı	zel Eğitim Uygulama Okulları Türkçe Dersi ğretim Programları
<b>Amaçlar ve zel Amaçlar</b>	•1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2.Maddesi	•1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesi •573 sayılı Kanun Hükmündeki Kararnamedeki zel Eğitim İlkeleri
<b>Değerlerimiz</b>	•Değer tanımı •Kök değerler	•Değer tanımı •Kök değerler

Tablo 1’ de genel eğitim ve özel eğitim uygulama okulları I. ve II. kademe Türkçe dersi ğretim programlarının amaçlar ve değerler kısmına ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir. Genel eğitim ve özel eğitim uygulama okullarının temel amaçlarının olduğu görülmektedir. Her iki program da 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Ancak zel eğitim uygulama okulları ğretim programının hazırlanma sürecinde 573 sayılı kanun hükmündeki kararnamede yer alan özel eğitim ilkelerinin de dikkate alındığı görülmektedir. Eğitim ve uygulama okullarında öğrenim gören orta ve ağır derecede zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler ile otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için hazırlanan Türkçe Dersi ğretim Programı ve Türkçe Okuma Yazma Dersi ğretim Programında; okul öncesi, birinci, ikinci ve üçüncü kademede olmak üzere dört amaç yer almaktadır. Okul ncesi eğitimini tamamlayan özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurulurken dil ve iletişim, öz bakım ve günlük yaşam becerileri ile bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarının sağlıklı



bir şekilde gelişimlerini tamamlaması amaçlanmaktadır. Birinci kademedede eğitimini tamamlayan özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duyacakları temel akademik becerileri kazanmaları ve etkin şekilde kullanmaları amaçlar arasında yer almaktadır. İkinci kademedede eğitimini tamamlayan özel gereksinimli öğrencilerin kazandıkları yeterlilikleri geliştirerek milli ve manevi değerler doğrultusunda toplumla bütünleşmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Üçüncü kademe eğitimini tamamlayan öğrencilerin ise temel düzey yeterliliklerini kazanarak toplum hayatına hazırlanmaları ve üretime katkı sağlamaları amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 2018a; MEB, 2018b).

**Tablo 2:** Genel Eğitim ve Özel Eğitim Uygulama Okulları I. ve II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programının Yetkinlik Kısımının Karşılaştırılması

	Genel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı	Özel Eğitim Uygulama Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programları
<b>Yetkinlikler</b>	•Ana dilde İletişim	•Ana dilde İletişim
	•Yabancı Dilde İletişim	-
	•Öğrenmeyi Öğrenme	•Öğrenmeyi Öğrenme
	•Dijital Yetkinlik	•Dijital Yetkinlik
	•Sosyal Vatandaşlık Hakkındaki Yetkinlikler	•Sosyal Vatandaşlık Hakkındaki Yetkinlikler
	•İnsiyatif Alma ve Girişimcilik	-
	• Kültürel Farkındalık ve İfade	• Kültürel Farkındalık ve İfade

Tablo 2’de genel eğitim ve özel eğitim uygulama okulları Türkçe programının yetkinlik kısmına yönelik karşılaştırmalara yer verilmiştir. Genel eğitim ve özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programlarının her ikisinde de anadilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal vatandaşlık hakkındaki yetkinlikler ve kültürel farkındalık ve ifade yer almaktadır. Bununla birlikte yabancı dilde iletişim, inisiyatif alma ve girişimciliğe ilişkin yetkinlikler özel eğitim uygulama okullarında yer alan Türkçe dersi öğretim programında yer almazken genel eğitim okulları Türkçe dersi öğretim programında yer almaktadır.

**Tablo 3:** Genel Eğitim ve Özel Eğitim Uygulama Okulları I. ve II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programının Program Güncelliğinin Sağlanmasına Yönelik Karşılaştırmalar

	Genel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı	Özel Eğitim Uygulama Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programları
<b>Program güncelliğinin sağlanması</b>	•Akademik çalışmaların dikkate alınması	•Akademik çalışmaların dikkate alınması
	•İllerden gelen her bir branş hakkındaki zümre raporlarının incelenmesi	-
	•Öğretmenlerden programların hedefleri ve yapısı hakkında görüş alınması	•Öğretmenlerden programların hedefleri ve yapısı hakkında görüş alınması
	•Branşlara yönelik elektronik ortamda erişime açılan ve açık uçlu sorulardan oluşan anketler	-
	•Farklı ülkelerdeki eğitim programlarının incelenmesi	•Farklı ülkelerdeki eğitim programlarının incelenmesi
	•Şura kararları, raporlar ve dokümanlar analizi	•Şura kararları, raporlar ve dokümanlar analizi

Tablo 3'te genel eğitim ve özel eğitim uygulama okulları I ve II. kademe Türkçe dersi öğretim programlarının güncelliğinin sağlanmasına yönelik karşılaştırmalara yer verilmiştir. Her iki programda da akademik çalışmaların dikkate alındığı, programların hedefleri ve yapısı hakkında öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğu, farklı ülkelerdeki eğitim programlarının incelendiği ve şura kararları, raporlar ve dokümanların analiz edildiği görülmektedir. Genel eğitim okullarında elektronik ortamda erişime açılan anketlere, branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve illerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları incelenmiştir. Ancak özel eğitim uygulama okulunda yer alan programda güncelliğin sağlanmasına ilişkin açıklamalar arasında bu durumun yer almadığı görülmektedir.

**Tablo 4:** Genel eğitim ve özel eğitim uygulama okulları I. ve II. kademe Türkçe dersi öğretim programının bireysel gelişim ve öğretim programları yönünün karşılaştırılması

	Genel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı	Özel Eğitim Uygulama Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programları
<b>Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları</b>	•Harmonik Yaklaşım (farklı özellikleri dikkate alan)	•Harmonik Yaklaşım (farklı özellikleri dikkate alan)
	•Bireysel Yaklaşım	•Bireysel Yaklaşım
	•Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi	•Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi
	•Öğrenme stilleri	•Öğrenme stilleri
	•İhtiyaçlar	•İhtiyaçlar
	•Sosyo-kültürel farklılıklar	•Sosyo-kültürel Farklılıklar
	•Gelişim dönemleri	•Gelişim dönemleri

Tablo 4'te genel eğitim ve özel eğitim uygulama okulları I. ve II. kademe Türkçe dersi öğretim programlarının bireysel gelişim ve öğretim programları yönünün karşılaştırılması yapılmıştır. Her iki programın da harmonik ve bireysel yaklaşıma uygun hazırlandığı görülmektedir. Programlarda öğrencilerin hazırbulunuşlukları, öğrenme stilleri, ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıklar ve gelişim dönemleri dikkate alınmaktadır.

**Tablo 5:** Genel Eğitim ve Özel Eğitim Uygulama Okulları I. ve II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme Ve Öğretme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	Genel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı	Özel Eğitim Uygulama Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programları
<b>Öğrenme Öğretme Yaklaşımları</b>	•İlerlemecilik Felsefesi	•İlerlemecilik felsefesi
	•Konu merkezli Yaklaşım	•Konu merkezli yaklaşım
	•Öğrenci merkezli	•Öğrenci merkezli
	•Ön koşul beceriler	•Ön koşul beceriler
	•Öğrenci performansları	•Öğrenci performansları
	•Öğrenme alanları	•Öğrenme alanları
	•Öğrenme yaşantıları	•Öğrenme yaşantıları
	-	•Uygulamalı Davranış Analizi
	• Süreç ve Performans Temelli, Tematik Y. Sarmal Yaklaşım	•Sosyal Etkileşimci Kuram, Sarmal Yaklaşım
•BEP	•BEP	



•İletişim araçları	•İletişim araçları
•Aktif katılım	•Aktif katılım

Tablo 5’te genel eğitim ve özel eğitim uygulama okulları I. ve II. kademe Türkçe dersi öğretim programlarının öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Her iki programda da ilerlemeci felsefe esas alınmıştır. Ayrıca programlarda; konu merkezli yaklaşım ve öğrenci merkezli yaklaşım yer almaktadır. Bununla birlikte her iki programda da öğrenci performansları, öğrenme alanları, öğrenme yaşantıları dikkate alınmaktadır. Öğretim programları öğrenme yaklaşımları açısından değerlendirildiğinde genel eğitim programında süreç ve performans temelli tematik yaklaşım ve sarmal yaklaşımın görüldüğü; özel eğitim uygulama okulunda ise uygulamalı davranış analizi, sosyal etkileşimci kuram ve sarmal yaklaşımın var olduğu görülmektedir. Her iki programda da Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), iletişim araçları ve aktif katılım dikkate alınmaktadır. Eğitim uygulama okulları Türkçe Dersi Öğretim Programlarında özel gereksinimli öğrencilere uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının hazırlanması ve uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır. BEP’te yer alacak uzun dönemli ve kısa dönemli hedeflerin belirlenmesinde, öğrenme öğretme sürecinin ve ortamlarının düzenlenmesinde ve öğrenci performansının değerlendirilmesinde de o öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin, bilişsel, sosyal ve bedensel özelliklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir.

**Tablo 6:** Genel Eğitim ve Özel Eğitim Uygulama Okulları I. ve II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	Genel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı	Özel Eğitim Uygulama Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programları
<b>Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı</b>	•Bireysel farklılıklar	•Bireysel farklılıklar
	•Kazanım ve açıklamaların sınırları	•Kazanım ve açıklamaların sınırları
	•Çok odaklı ölçme değerlendirme	•Çok odaklı ölçme değerlendirme
	•Öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımı	•Öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımı
	•Sürekli değerlendirme	•Sürekli değerlendirme
	•Bilişsel-Duygu-Eylemlerin ölçümü	•Bilişsel-Duygu-Eylemlerin ölçümü
	•Öğretim öncesinde veri toplama	•Öğretim öncesinde veri toplama
	•Öğretim sırasında veri toplama	•Öğretim sırasında veri toplama
	•Öğretim sonunda veri toplama	•Öğretim sonunda veri toplama
	•Analiz etme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, görsel okuma, uzamsal becerilerin değerlendirilmesi	-

Tablo 6’da genel eğitim ve özel eğitim uygulama okulları I. ve II. kademe Türkçe dersi öğretim programlarının ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir. Her iki programda da bireysel farklılıklara yer verildiği, kazanım ve açıklamaların sınırlarının belirlendiği, çok odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı belirtilmiştir. Programlarda öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımına yer verilmesi gerektiği, değerlendirmelerin sürekliliğinin esas alındığı, bilişsel duygu ve eylemlerin ölçümü göz önüne alınarak ölçme ve değerlendirmelerin gerçekleşmesi gerektiği hedeflenmektedir. Ayrıca öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonunda veri toplanmasının önemi vurgulanmaktadır. Veriler kontrol listeleri, değerlendirme ölçekleri ve gözlem formları aracılığıyla toplanmaktadır. Genel eğitim okullarında yer alan programda eleştirel düşünme, analiz etme,

görsel okuma, akıl yürütme ve uzamsal beceriler gibi üst düzey becerilerin değerlendirilmesine yer verilmişken özel eğitim uygulama okullarında yer alan programda bu tür üst düzey değerlendirmelere yer verilmemiştir.

**Tablo 7:** Genel Eğitim ve zel Eğitim Uygulama Okulları Trk Dersi ğretim Programında Yer Alan ğrenme Alanları

	Genel Eğitim	EUO I. Kademe	EUO II. Kademe
<b>ğrenme Alanları</b>	•Dinleme-İzleme	•ğrenmeye hazırlık	•İşlevsel okuma-yazma
	•Konuşma	•Erken okuryazarlık	•Dinlediğini anlama
	•Okuma-Anlama	•İlk okuma-yazma	•Sözlü iletişim
	•Yazma	•Okuduğunu anlama	
		•Yazılı ifade	
		•Dinlediğini anlama	
		•Sözlü iletişim	

Tablo 7’de genel eğitim ve özel eğitim uygulama okulları Trk dersi ğretim programında yer alan öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Genel eğitim ilkokulu ve ortaokulunda yer alan öğrenme alanları; dinleme-izleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma şeklinindedir. Özel eğitim uygulama okulu I. kademe Trk Okuma Yazma ğretim Programında yer alan öğrenme alanları ise; öğrenmeye hazırlık, erken okuryazarlık, ilk okuma-yazma, okuduğunu anlama, yazılı ifade, dinlediğini anlama ve sözlü iletişim şeklinindedir. Özel eğitim uygulama okulu II. kademe Trk Dersi ğretim Programında yer alan öğrenme alanlarının ise; işlevsel okuma-yazma, dinlediğini anlama ve sözlü iletişim olduğu görülmektedir.

**Tablo 8:** Genel Eğitim Okulları İlköğretim Trk Dersi ğretim Programının Yapısı

<b>ğrenme Alanları</b>	<b>Kazanım Sayıları</b>							
	1. Sınıf	2.Sınıf	3. Sınıf	4.Sınıf	5. Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Dinleme-İzleme	11	9	13	13	12	12	14	14
Konuşma	4	4	6	6	7	7	7	7
Okuma-Anlama	19	19	28	37	34	35	38	35
Yazma	13	14	17	22	16	14	17	20
Toplam	47	46	64	78	69	68	76	76

Tablo 8’de genel eğitim okulları ilköğretim Trk Dersi ğretim Programının yapısına yer verilmiştir. Programda dinleme-izleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma şeklinde 4 temel öğrenme alanları yer almaktadır. 1. Sınıf için toplam kazanım sayısı 47, 2. Sınıf için 46, 3. Sınıf için 64, 4. Sınıf için 78, 5. Sınıf için 69, 6. Sınıf için 68, 7. Sınıf için 76 ve 8. Sınıf için ise 76 olduğu görülmektedir. ğrenme alanları açısından toplam kazanımlar göz önüne alındığında; dinleme-izlemede 98 kazanım, konuşmada 48 kazanım, okuma-anlamada 245 kazanım, yazmada ise 133 kazanımın yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 9:** Özel Eğitim Uygulama I. Kademe İlkokul Türkçe Okuma-Yazma Dersi Öğretim Programının Hedef ve Hedef Davranış Sayıları

Öğrenme Alanları	Hedef sayıları	Hedef davranış sayıları
Erken okuryazarlık	20	86
Okuduğunu anlama	12	36
Dinlediğini anlama	6	20
Sözlü iletişim	4	14
İlk okuma-yazma	8	26
Yazılı ifade	8	26
Öğrenmeye hazırlık	25	94
Toplam	83	302

Tablo 9’da özel eğitim uygulama I. kademe ilkokul Türkçe Okuma-Yazma Dersi Öğretim Programının hedef ve hedef davranış sayılarına yer verilmiştir. Öğrenmeye hazırlık, erken okuryazarlık, ilk okuma-yazma, okuduğunu anlama, yazılı ifade, dinlediğini anlama ve sözlü iletişim olmak üzere toplamda 7 öğrenme alanı yer almaktadır. Öğrenmeye hazırlıkta, 25 hedef - 94 hedef davranış sayısı; erken okuryazarlıkta 20 hedef - 86 hedef davranış sayısı; ilk okuma yazmada 8 hedef - 26 hedef davranış sayısı; okuduğunu anlamada 12 hedef - 36 hedef davranış sayısı; yazılı ifade de 8 hedef - 26 hedef davranış sayısı; dinlediğini anlamada 6 hedef - 20 hedef davranış sayısı; sözlü iletişimde ise 4 hedef - 14 hedef davranış sayısı olmak üzere toplamda 83 hedef ile 302 hedef davranış sayısı yer almaktadır.

**Tablo 10:** Özel Eğitim Uygulama I. Kademe İlkokul Türkçe Okuma-Yazma Dersi Öğretim Programındaki Hedeflerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanları	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor	Toplam
Erken okuryazarlık	14	3	3	20
İlk okuma-yazma	5	0	4	8
Öğrenmeye hazırlık	21	0	4	25
Okuduğunu anlama	5	5	2	12
Dinlediğini anlama	3	0	3	6
Yazılı ifade	4	1	3	8
Sözlü iletişim	3	1	0	4
Toplam	55	10	18	83

Tablo 10’da özel eğitim uygulama I. kademe Türkçe Okuma-Yazma Dersi Öğretim programındaki hedeflerin öğrenme alanlarına göre dağılımına yer verilmiştir. Öğrenmeye hazırlık, erken okuryazarlık, ilk okuma-yazma, okuduğunu anlama, yazılı ifade, dinlediğini anlama ve sözlü iletişime ilişkin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bilişsel alanda 55, duyuşsal alanda 10, psikomotor alanda 18, toplamda ise 83 kazanıma yer verilmiştir.

**Tablo 11:** Özel Eğitim Uygulama II. Kademe İşlevsel Okuma Yazma Öğrenme Alanıyla İlgili Öğretim Programında Yer Alan Hedef Ve Hedef Davranış Sayıları

Öğrenme alanları	Hedef sayıları	Hedef davranış sayıları
İşlevsel okuma-yazma	6	19
Dinlediğini anlama	9	35
Sözlü iletişim	5	29
Toplam	20	83

Tablo 11’de özel eğitim uygulama II. kademe işlevsel okuma yazma öğrenme alanını alan öğrencilerin öğretim programındaki hedef ve hedef davranış sayılarına yer verilmiştir. İşlevsel okuma-yazma, dinlediğini anlama ve sözlü iletişim olmak üzere 3 öğrenme alanı yer almaktadır. İşlevsel okuma-yazmada 6 hedef, 19 hedef davranış; dinlediğini anlamada 9 hedef, 35 hedef davranış; sözlü iletişimde ise 5 hedef, 29 hedef davranış olmak üzere toplamda 20 hedef, 83 hedef davranış sayısı yer almaktadır.

**Tablo 12:** Özel Eğitim Uygulama II. Kademe İlk Okuma Yazma Öğrenme Alanıyla İlgili Öğretim Programında Yer Alan, Hedef Ve Hedef Davranış Sayıları

Öğrenme alanları	Hedef sayıları	Hedef davranış sayıları
İlk okuma yazma	8	26
Okuduğunu anlama	18	88
Yazılı ifade	15	71
Dinlediğini anlama	9	35
Sözlü iletişim	5	29
Toplam	55	249

Tablo 12’de özel eğitim uygulama okulu II. kademe ilk okuma-yazma öğrenme alanını alan öğrencilerin öğretim programındaki, hedef ve hedef davranış sayılarına yer verilmiştir. İlk okuma yazma, okuduğunu anlama, yazılı ifade, dinlediğini anlama ve sözlü iletişim olmak üzere 5 öğrenme alanı yer almaktadır. İlk okuma-yazmada 8 hedef, 26 hedef davranış; okuduğunu anlamada 18 hedef, 88 hedef davranış; yazılı ifade de 15 hedef, 71 hedef davranış; dinlediğini anlamada 9 hedef, 35 hedef davranış; sözlü iletişimde ise 5 hedef, 29 hedef davranış olmak üzere toplamda 55 hedef, 249 hedef davranış yer almaktadır.

**Tablo 13:** Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe Öğretim Programı Hedeflerinin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme alanları	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor	Toplam
İlk okuma yazma	5	0	3	8
İşlevsel okuma yazma	4	0	2	6
Okuduğunu anlama	11	7	0	18
Dinlediğini anlama	5	4	0	9
Yazılı ifade	8	3	4	15
Sözlü iletişim	4	1	0	5
Toplam	37	15	9	61

Tablo 13’te özel eğitim uygulama okulu II. kademe öğretim programı hedeflerinin öğrenme alanlarına göre dağılımına yer verilmiştir. İlk okuma yazmada 5 bilişsel, 3 psikomotor toplam 8 kazanım,

işlevsel okuma yazmada 4 bilişsel, 2 psikomotor toplam 6 kazanım; okuduğunu anlamada 11 bilişsel, 7 duyuşsal toplam 18 kazanım; yazılı ifade de 8 bilişsel, 3 duyuşsal, 4 psikomotor toplam 15 kazanım; dinlediğini anlamada 5 bilişsel, 4 duyuşsal toplam 9 kazanım, sözlü iletişimde ise 4 bilişsel, 1 duyuşsal toplam 5 kazanım yer almaktadır.

**Tablo 14:** Özel Eğitim Uygulama Okulu Türkçe Okuma-Yazma Öğretim Programında Önerilen Yöntem ve Teknikleri

<b>Önerilen Yöntem ve Teknikler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Yanlışsız Öğretim Yöntemi •Doğrudan Öğretim Yöntemi</li><li>•Etkinlik temelli öğretim •Video model</li><li>•İçinden tekrar etme stratejisi •Paylaşımlı kitap okuma</li><li>•Tekerleme ile ses farkındalığı öğretimi •Yazıca zenginleştirilmiş oyun</li><li>•Eşzamanlı ipucu•Gösterip yaptırma yöntemi</li><li>•Alıştırmayı artırma •Soru-cevap</li><li>•Dil deneyimi yaklaşımı</li><li>•Model okuma-tekrarlı okuma-hata düzeltme</li><li>•Okuma-hata düzeltme •Kümülatif tekrar stratejisi</li><li>•Kendini izleme-takvim çalışması •Kapat-kopyala-karşılaştır stratejisi</li><li>•Planlı söyleşi •Tepki isteme-model olma •Hedef koyma</li><li>•Cümle birleştirme •Genişletme-dilsel haritalama-betimsel konuşma</li></ul>
-------------------------------------	--

Tablo 14’de özel eğitim uygulama okulu Türkçe Okuma-Yazma Öğretim Programında önerilen yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Önerilen yöntem ve teknikler; yanlışsız öğretim yöntemi, doğrudan öğretim yöntemi, etkinlik temelli öğretim, içinden tekrarlı sayma stratejisi, paylaşımlı kitap okuma, tekerleme ile ses farkındalığı öğretimi, yazıca zenginleştirilmiş oyun, eş zamanlı ipucu, gösterip yaptırma, alıştırmayı artırma, soru cevap, dil deneyimi yaklaşımı yer almaktadır. Yine model okuma-tekrarlı okuma-hata düzeltme, okuma-hata düzeltme, kümülatif tekrar stratejisi, görev analizi, kendini izleme takvim çalışması, kapat kopyala karşılaştır stratejisi, video model, planlı söyleşi, tepki isteme-model olma, hedef koyma, genişletme-dilsel haritalama-betimsel konuşma ve cümle birleştirme bulunmaktadır.

**Tablo 15:** Genel Eğitim İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Tavsiye Edilen Yöntem ve Teknikler

<b>Önerilen Yöntem ve Teknikler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Empati kurma, yaratıcı, güdümlü, ikna etme ve eleştirel konuşma, tartışma</li><li>•Serbest, güdümlü, kavram ve kelime havuzu içerisinden seçerek konuşma</li><li>•Güdümlü, serbest, kelime kavram havuzu içerisinden seçerek konuşma ve yaratıcı, hafızada tutma tekniği</li><li>• İşaretleyerek ve tartışarak okuma, özetleyerek, , göz atarak, not alarak,</li><li>• Herhangi bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, güdümlü, metin tamamlama, grup olarak yazma, boşluk doldurma</li><li>• Grup hâlinde, soru sorarak, sesli, sessiz, tahmin ederek söz korosu, ezberleyerek ve hızlı okuma</li><li>•Özet çıkarma, not alma serbest, kontrollü, bir metinden yola çıkarak yazma, duyulardan hareketle yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma</li><li>• Özet çıkarma, not alma, serbest, eleştirel, kelime ve kavram havuzu içerisinden seçerek yazma</li><li>• Güdümlü, katılımlı, tartışma, empati kurma, bir metinden ve duyulardan yola çıkarak yazma, eleştirel konuşma.</li></ul>
-------------------------------------	--

Tablo 15’te genel eğitim ilkokul ve ortaokulları Türkçe Dersi ğretim Programında tavsiye edilen yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Önerilen yöntem ve teknikler: İkna etme ve eleştirel konuşma, tartişma, güdümlü, empati kurma, serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzu içerisinden seçerek konuşma, serbest, güdümlü, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzu içerisinden seçerek konuşma, not alarak, işaretleyerek, göz atarak, özetleyerek ve tartişarak okuma, güdümlü, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, metin tamamlama, grup olarak yazma, sesli, sessiz, grup hâlinde, tahmin ederek, ezberleyerek, soru sorarak ve hızlı okuma, söz korosu, not alma, zet çıkarma, serbest, kontrollü, kavram ve kelime havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma, zet çıkarma not alma, eleştirel, yaratıcı, herhangi bir metinden ve duyulardan yola çıkarak yazma, katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, eleştirel konuşma ve tartişma şeklinde olduğu görülmektedir. Buna karşın özel eğitim uygulama okulu II. kademe Türkçe Dersi Okuma-Yazma ğretim Programında neriler arasında hedef koyma ve cümle birleştirme stratejisi yer alırken, I. Kademe Türkçe Dersi Okuma Yazma ğretim Programında yer almamaktadır. Ayrıca tepki isteme-dilsel haritalama modeli ile ğretim de II. kademe Türkçe Dersi ğretim Programında yer almamaktadır.

## TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda her iki ğretim programında konuşma eğitimi başlığı altında duygu ve düşüncelerin karşıdaki bireye doğru şekilde aktarılmasına yönelik çeşitli kazanımlara ve etkinliklere yer verilmiş olduğu görülmektedir. Her iki programda yer alan kazanımların ve etkinlik örneklerinin özel gereksinimli öğrencilerin ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesi yönünde yararlı olacağı düşünülmektedir. Balcı, Coşkun ve Tamer, (2012) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada Türkçe ğretim Programında genel amaç ifadeleri içerisinde yer alan szly iletişim amaçlarının hemen hemen her programda tekrar edildiği vurgulanmaktadır. Yine zel eğitim uygulama okulları için hazırlanan Türkçe Dersi ğretim Programı ve Türkçe Okuma Yazma Dersi ğretim Programında iletişim becerileriyle ilgili öğrenme alanları; okuduğunu, dinlediğini anlama ve szly iletişim olarak ifade edilmiştir. Ancak genel eğitim okulları için hazırlanan Türkçe dersi ğretim programında anlama başlığı altında “metinle ilgili sorular sorma” , “okuduğunu özetleme” gibi çeşitli ifade edici dil becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. İfade edici dil becerileri ve alıcı dil becerilerine farklı başlıklarda yer verilmelidir. Örneğin, zel gereksinimli grupla arasında yer alan dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler metni anlayabilir ancak ifade etmekte güçlük ekebildiklerinden davranışlarıyla öğrenim durumları belirlenebilmektedir. Dolayısıyla anlama becerileri başlığı altında ifade edici dil becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmesi, kazanımların başlıklarla uyumları açısından uygun görülmemektedir. Karadağ (2012) araştırmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada Türkçe ğretim Programında, anlama becerilerinin özelliklerine ilişkin kazanımlar belirlenirken, anlatmaya yönelik ifadelerin kullanıldığını belirtilmektedir.

Araştırma sonucunda her iki programın da 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesi göz önünde bulundurularak hazırlanmış olmasına karşın aralarında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim uygulama okullarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan Türkçe Dersi ğretim Programı ve Türkçe Okuma Yazma Dersi ğretim Programının 573 sayılı Kanun Hkmndeki Kararnamede yer alan zel Eğitim İlkeleri göz önüne alınarak hazırlanmış olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda her iki Türkçe dersi ğretim programlarında da kazanımlara uygun etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla kazanımlar ve etkinlikler birbiriyle örtüşmektedir. Ancak genel eğitim okulları için hazırlanan Türkçe ğretim Programında yer alan etkinliklerin kaynaştırma öğrencilerini de göz önüne alarak uyarlanabilir olmasına zen gösterilmelidir. Epçaçan ve Erzen (2008) de yapmış oldukları araştırmada Türkçe ğretim Programındaki kazanımların, öğrencilerin gelişim ve



öğrenme özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımların değerlendirilmesiyle ilgili açıklayıcı tanımlara yer verilmelidir. Baş'ın (2012) Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili kazanımlardan yola çıkarak yapmış olduğu araştırmada, öğrenme alanlarına yönelik kazanımların ve etkinliklerin bazı amaçlarda ortak olduğu, öğrenme alanlarının aynı ölçüde değerlendirilmediği, öğrenme alanlarının birbirinin teyit odağı olarak görüldüğü, dolayısıyla bazı amaç-kazanım ifadelerinin kullanımının kapsayıcı olmadığı gibi çeşitli hususlar eleştirilmiştir. Bu doğrultuda kazanımlarla ilgili programda yer alan örnek etkinlikler özellikle özel gereksinimli ve kaynaştırma öğrencileri göz önüne alınarak düzenlemelere gidilmesi gerektiği söylenebilir.

Özel eğitim uygulama okulu için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında ölçme değerlendirme başlığı altında hazırlanan sorularda; karikatür, fotoğraf, resim gibi öncüllere yeterince yer verilmesi gerekmektedir. Program sonunda yer alan hedef davranışlar ve açıklamalar kısmında bahsi geçen bu öncüllerden kısmen bahsedilmiştir. Yine her iki programda da Türkçeyi konuşma yazma kurallarına uyma, temel okuma yazma becerileri edinme, dinleme izleme gibi konuşma becerileri geliştirme, anlama, sınıflandırma ve sıralama becerilerin kazandırılması gibi temel yeterliklerin kazanımı amaçlanmaktadır. İlkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler için hazırlanan Türkçe Öğretim Programında bu amaçlarla birlikte öğrencilerin bilgiyi araştırması, keşfetmesi, yorumlaması ve zihinde yapılandırmasına yönelik üst düzey becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yine öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırma ve sorgulama becerisinin kazandırılması da özel amaçlar arasında yer almaktadır. Her iki programda da matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, ana dilde iletişim, dijital yetkinlik, sosyal vatandaşlıkla ve öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili yetkinlikler, kültürel farkındalık ve ifade yer alırken aralarında farklılıklarda bulunmaktadır. Özel eğitim uygulama okulu Türkçe Öğretim Programında; yabancı dilde iletişim ve inisiyatif alma ve girişimcilik gibi üst düzey becerilerin yer almaması, eğitim uygulama okullarında öğrenim gören özel gereksinimli bireyler göz önüne alındığında uygun bulunmaktadır. Ancak ortak yer alan yetkinliklerin içeriği her iki grupta da aynı şekilde ifade edilmiştir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylere yönelik yetkinliklerin içeriği özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri göz önüne alınarak uyarlanabilir olmalıdır.

Araştırma sonucunda program güncelliğinin sağlanmasına yönelik çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Her iki programda da akademik çalışmaların dikkate alındığı, öğretmenlerden programların hedefleri ve yapısı hakkında görüşlerin alındığı, farklı ülkelerdeki eğitim programlarının incelendiği ve şura kararlarına ilişkin raporların göz önüne alındığı ve dokümanların analiz edildiği görülmektedir. Genel eğitim okullarında branşlarla ilgili açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik olarak erişime açılan anketlere ve illerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları değerlendirilmesi yapılmış olmasına rağmen özel eğitim uygulama okulunda yer alan Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Okuma Yazma Öğretim Programında, güncelliğin sağlanmasına ilişkin açıklamalar arasında zümre raporlarına ve değerlendirmelere ilişkin yorumlara yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla özel eğitim uygulama okulları için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Okuma Yazma Öğretim Programının güncelliğinin sağlanmasına yönelik elektronik ortamlarda erişime açık anketlere ve programa ilişkin illerden gelen zümre toplantılarının değerlendirilmesiyle ilgili uygulamalara ve açıklamalara yer verilmelidir.

Araştırma sonucunda 2018 sonrası hazırlanan her iki programın da harmonik ve bireysel yaklaşıma uygun hazırlandığı görülmektedir. Programlarda öğrencilerin hazırbulunuşlukları, öğrenme stilleri, ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları ve gelişim dönemlerinin dikkate alındığı ifade edilmektedir. Yine öğretim programını temel alan öğrenme yaklaşımları açısından genel eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programının süreç ve performans temelli tematik yaklaşıma ve sarmal bir yapıya sahip olduğu

görülmektedir. Özel eēitim uygulama okulları için hazırlanan Türkçe Dersi ēretim Programı ve Türkçe Okuma Yazma ēretim Programları uygulamalı davranış analizi, sosyal etkileşimci kuram ve sarmal yaklaşım göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Bunun yanında programlar yapılandırmaı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. ifti'ye (2010) göre, ēretim programları 2005 yılı öncesinde eēitimi, bilgi edindirme süreci olarak tanımlamaktadır. Boş bir levha olarak kabul edilen ērencinin zihni ēretmen tarafından doērudan doldurulmaktaydı. 2005 yılı itibarıyla ēretim programlarında yeni yaklaşımların denendiēini ve uygulanmış olduēunu belirtmektedir. Türkçe ēretim Programında yer alan yaklaşımlara göre merkezde sadece ērencinin olduēu görülmektedir. Programlarda hem normal gelişim gösteren ērenciler hem de özel gereksinimli ērencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak çeşitli beceriler kazandırılmaya alıřıldıēı anlaşılmaktadır. Yine Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010) Türkçe dersi ēretim programlarının, eēitim bilimlerindeki son bilimsel gelişmeler doērultusunda yapılandırmaı yaklaşımı esas alan bir anlayışa sahip olduēunu ve genel eēitim okulları için hazırlanan yeni programda bireyselleştirilmiş eēitime yer verilmesi gerektiēini vurgulamaktadır.

Genel eēitim okulları için hazırlanan Türkçe Dersi ēretim Programında 1-3 sınıflar için süreç ve performans temelli bir yaklaşım esas alınırken 4-8 sınıflar için sonuç temelli yaklaşım esas alınmaktadır. Özellikle 4-8 sınıflar için yazılı sınavların hazırlanma sürecinde ērencilerin üst düzey bilişsel becerilerin edinimine imkn saēlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmasının önemi ifade edilmektedir. Genel eēitim programı lme deēerlendirme yaklaşımı bařlıēı altında hazırlanan sorulara yönelik görsel unsurlar (fotoēraf, karikatür, resim vb.), maddeler, yazılı (şiiir, kısa metin, tablo, grafik vb.) grafik düzenleyiciler (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilmekte ve eēitsel materyallerin aktif kullanılmasının gerektiēi programda açıkça ifade edilmektedir.

Araştırmanın diēer bir sonucunda çok odaklı lme ve deēerlendirmeye ilgili açıklamalara yer verildiēi görülmektedir. Ancak zellikle Türkçe ēretim programlarında özel gereksinimli ērencilerin süreç içerisinde doēru deēerlendirilmelerinin nasıl gerekleřtirileceēinin ayrıntısıyla ele alınması gerektiēi ortaya çıkmıştır. Geçmiş araştırmalarda benzer bulgulara ulařıldıēı görülmektedir. Melanlıoēlu ve Tayşi (2013) yapmış olduēu araştırma sonucunda, Türkçe ēretim Programında özellikle dil becerilerinin gelişimine yönelik alıcı dil becerilerinin kazandırılmasında lme ve deēerlendirme çalışmalarının sonuç odaklı olmasıyla birlikte süreç odaklı lme ve deēerlendirme örneklerinin artırılması gerektiēini, aynı zamanda karşılaşılan güçlüklerin programda; dinleme/izleme kazanımlarının tasnifinde de grldēu vurgulanmaktadır. Yine programlarda öneriler arasında yer alan lme ve deēerlendirme yaklaşımlarının kullanımıyla ilgili sınırlı açıklamalara yer verildiēi görülmektedir. Geçmiş araştırmalarda da ēretmenlerin Türkçe ēretim programlarında yer alan lme ve deēerlendirme tekniklerini kullanabilmesiyle ilgili yetersizliklerden bahsedilmektedir. (Gözütok Akgün ve Karacaoēlu, 2005; Bekci ve Erdoēan, 2007; Yaşar vd., 2005; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Erdoēan ve Gök, 2008; zdemir ve Göksu, 2008). Dolayısıyla yeni Türkçe ēretim programlarında yer alan lme ve deēerlendirme tekniklerinin kullanımının anlaşılmasına yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verilmelidir.

Karadaē'ın (2012), Türkçe Dersi ēretim Programındaki dinleme, okuma hedef ve kazanımlarına yönelik yaptıēı araştırmada; okuma ve dinleme kazanımlarından bazılarının genel çerçevede ele alındıēı, bazılarının ise aşırı detaylı aıklandıēı ifade edilmiştir. Aynı araştırmada Türkçe Dersi ēretim Programında yer alan kazanımlardan bir bölümünün ise deēerlendirilebilir olmadıēı ortaya çıkmıştır. Madem (2021) ise söz varlıēını zenginleştirmeye yönelik tüm ērenme alanlarında kazanımların yer aldıēını, ancak ilişkili kazanımların daha çok okuma ve yazma ērenme alanlarında yoēunlařtıēını belirtmiştir. Yine Durukan (2013) yapmış olduēu araştırmada açıklık, uygulanabilirlik ve lme deēerlendirmeye uygunluk açısından kazanımların kısmen uygun olduēunu ifade etmektedir. Güven (2011) ise Türkçe ēretim Programının etkili şekilde lme deēerlendirmeye müsait olmadıēını

belirtmiştir. Bunun çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Ülper ve Uzun'a (2009) göre Türkçe öğretim programlarında öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gereksinimleri de dikkate alınarak mümkün olduğunca her öğrenci için farklı bir değerlendirme yönteminin hazırlanması gerekmektedir. Değerlendirme ölçeklerinin bireyselleştirilebilir olmasına dikkat edilmelidir. Bu açıdan Ülper ve Uzun (2009) bu ölçeklerin gerekli olduğunda değişiklikler yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Yine özellikle kırsal bölgelerde yer alan öğrenciler ve özel gereksinimli öğrenciler için mevcut ölçeklerin öğretmenler tarafından yeniden yapılandırılmasıyla ilgili açıklamaların programda yeterince yer alması gerektiği (Ülper ve Uzun, 2009) ve bu kapsamda programların bireysel gelişimlere uygun olarak hazırlanması gerektiği (Avcı ve Tepeli, 2022) araştırmalarda vurgulanmaktadır.

Araştırma sonucuna göre, genel eğitim okullarında öğrenim gören öğrenciler için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında uygulamalı davranış analizi ve sosyal etkileşim kuramıyla ilgili açıklamalara yer verilmemiştir. Genel eğitim okullarında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerin gereksinimleri göz önüne alındığında, bu öğrencilere uygun çeşitli kuramlar ve yaklaşımlara yönelik açıklamaların programlarda yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında farklı sınıf ve konu düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca bir kerede kazandırılması hedeflenen ve bütünsel öğrenme çıktılarına yer verilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Hem normal gelişim gösteren bireylerde hem de özel gereksinimli bireylerde dil edinimi doğrusal bir faaliyet olmadığından özel gereksinimli öğrencilere dil becerisinin ediniminde tek bir öğrenme öğretme yaklaşımının benimsenmediği görülmektedir. Farklı öğretimsel yöntem ve teknikler birlikte ve dengeli bir şekilde kullanılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda eğitim uygulama okulu Türkçe Öğretim Programlarında iki farklı öğrenme kuramından yararlandığı görülmektedir. Öğretim programında temel alınan öğrenme yaklaşımları ise sırası ile uygulamalı davranış analizi ve sosyal etkileşimci kuram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak programlarda özel eğitimle ilgili yöntem ve tekniklerin içeriği ve kullanımıyla ilgili detaylı açıklamalara yer verilmemiştir. Dolayısıyla özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önerilen öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımıyla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmelidir. Epçaçan ve Erzen de (2008) yapmış oldukları araştırmada Türkçe Öğretim Programının farklı koşullar ve durumlarda nasıl uygulanabileceğiyle ilgili açıklamalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırma sonucunda hem özel eğitim uygulama okullarında hem de genel eğitim okullarındaki Türkçe programlarında; özel gereksinimli bireylerin öğretime katılımının sağlanması, öğretim teknolojisi ve materyallerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanabilmesi ve özel gereksinimli bireylerin aileleriyle iş birliğinin sağlanmasına yönelik açıklamalara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Güven'in (2011) yapmış olduğu araştırma sonucunda da yine Türkçe Öğretim Programının daha etkin olabilmesi için öğretmenlerin materyal ve teknoloji kullanımıyla ilgili açıklamalara daha fazla yer vermeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Yapılan farklı araştırmalarda Türkçe Öğretim Programının etkili şekilde tüm öğrencilere yönelik uygulanması için programda okul -veli iş birliğinin artırılması (Epçaçan ve Erzen, 2008; Güven, 2011), öğrenme ortamlarının uygun hale getirilmesi ve dil bilgisi konularının daha ayrıntılı ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır (Güven, 2011).

Özel eğitim program geliştirme sürecinde bölgede özel eğitim hizmeti veren çeşitli okullardaki yöneticiler, sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli bireylerin aileleri ve mümkünse özel gereksinimli öğrencilerden oluşan bir ekip özel eğitimle ilgili öğretim programlarının hazırlanma sürecine dâhil edilmelidir. Özel eğitim uzmanlarının da birlikte bulunduğu ekip içerisinde, özel eğitimle ilgili yöntem-teknik ve stratejilerinde yer aldığı öğretim programları hazırlanmalıdır. Oliver (2004), özel eğitimle ilgili herhangi bir program geliştirme sürecindeki ilk adımın, hem bölge içinde hem de ülke genelinde konuyla ilgili uzman görüşlerine yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretim programlarında özel eğitimle ilgili ulusal ve uluslararası standartlar ayrıntısıyla incelenmelidir. Program gelişirme ekip yeleri ayrıca program boyunca kullanılan ğretim materyalleri ve değerlendirmeleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bununla birlikte ekip yeni mevcut ğretim materyallerine aşına olmalıdır. Ekip yeleri özel eğitimle ilgili bakış açılarını genişletmeli ve özel eğitim uygulamalarında örnek olarak bilinen yurt içinde ve yurt dışında farklı okul sistemlerini ziyaret ederek bilgi toplamalıdır. Bu nedenle, Türkiye’deki okullarda farklı öğrenme gereksinimlerine sahip olan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına uyum sağlayabilmeleri için bu öğrencilerin gelişimlerine uygun yollarla öğrenmelerine yardımcı olmak ve öğrenme açılarını genişletmelerine yönelik uygun stratejilere yer verilmelidir. Epçaçan ve Erzen (2008) yapmış olduğu araştırmada da Türkçe ğretim Programında alternatif ğretim durumlarına yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu Şekilde ğrenciyi merkeze alarak hazırlanan ve zamanla gelişim gösteren Türkçe programlarının, hem özel gereksinimli öğrencilere hem de normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik daha kapsamlı ve etkili olacağı düşünülmektedir.

### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma tek yazarla yürütülmüştür. Tek yazarın katkısı %100 dr.

### ıkar atışması Beyanı

Çalışmada çıkar atışması bulunmamaktadır.

### KAYNAKLAR

- Açıkgoz, K. (2003). *Aktif ğrenme*. İzmır: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe ğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe ğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arslan, A., Orhan, S. & Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 85-100.
- Atik S., & Aykaç N (2017). 2009 ve 2015 Türkçe ğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(3):586-607.
- Avcı, İ. N., & Tepeli, Y. Türkçe Dersi ğretim Programı bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin ğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 99-124.
- Balcı, A., Coşkun, E., & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi ğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe programına sözlü ve yazılı kültür temelli bir eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(1), 271-290.
- Bekci, B., & Erdoğan, T. (2007). *Türkiye ve İrlanda’daki anadil ğretim programlarının karşılaştırılması*. III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi’nde Sunulmuş Bildiri, Çukurova Üniversitesi.
- Coşkun, E (2007). *Yazma Becerisi: İlköğretimde Türkçe ğretimi* Ed: A. Kırkkılıç, H. Akyol, Ankara: Pegem A Yayıncılık ss. 49-91,
- epni, S. (2010). *Araştırma ve Proje alışmalarına Giriş*, 5. Baskı. Trabzon
- Çiftçi, . (2010). İlköğretim Türkçe ğretim Programında 5. Sınıfa Ait Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Bilişsel Beceriler Yönünden Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(2), 161-184.
- Demirel, . (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe ğretimi*. İstanbül: MEB Yayınları.
- Demirel, . (2017), *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya* 25.baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan, B., & Gülüşen, A. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki (6–8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi. *Kilis Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1 (2).
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 182-202.
- Erdoğan, T., & Gök, B. (2008). *Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 233-246.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (4), 1135-1173.
- Gözütok, D., Akgün, E. Ö., & Karacaoğlu, C. Ö. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Erciyes Üniversitesi.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- 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.
- Karaca, M.A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)’na eleştirel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Yapılandırmacı Öğrenme Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 189-210.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, Sayı 14.
- Kern DE, Thomas PA, Howard DM., & Bass EB. (1998). *Curriculum development for medical education – a six-step approach*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press,
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (5), 13-31.
- Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 10(2), 756-777
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*. 1 (1), 178-200.
- Melanlıoğlu, D. & Tayşi, E. K. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 2(6), 23-32.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019), *Türkçe dersi öğretim programları (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*, (Erişim tarihi: 19.07.2021).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018a), *Özel eğitim uygulama okulları orta-ağır zihin engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için okuma-yazma öğretim programı*, (Erişim tarihi: 19.07.2021).



- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018b), *Özel eğitim uygulama okulları orta-ağır zihin engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Türkçe dersi öğretim programı*, (Erişim tarihi: 19.07.2021).
- Nicholls, G. (2002). *Developing teaching and learning in higher education*. Routledge.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 293-310.
- Oliver SJ. (2004). *Learning approaches in year one dental students: a quantitative and qualitative Pilot Study*. MSc Dissertation. University of Wales.
- Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2 (2), 31-40.
- Özdemir, M., & Göksu, V. (2008). *Sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri*, 7th Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Öztürk, N. (2007). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Arı Matbaacılık.
- Ülper H., & Uzun L. (2009), Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi, *İlköğretim online dergisi*, 8(3).
- Susar Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 25.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük bilimi Araştırmaları*, XXVII, 621-643.
- Temizkan, M. (2014) Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Yaman, H. (2009). Teachers' views on the applicability of the Turkish course curriculum in crowded primary classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (1).
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*. 6 (2), 204-212.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N., & Girmen, P. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Erciyes Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayınları.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

In Türkiye, the first and second level special education practice schools have been opened for individuals with moderate or severe intellectual disabilities and for individuals with autism spectrum disorder (ASD). In these schools, a special education program prepared by the Ministry of National Education is followed, and individualized education plans (IEP) are prepared based on the programs students follow. Education practices through inclusion/integration aim to enable individuals with special educational needs to interact with other individuals of all types and levels. In order to enable them to achieve their educational goals at the highest level, educational support is also provided to these individuals, and they are either given full-time education with their peers or part-time education in special education classes. Other legal provisions published by the Ministry of National Education are also implemented together, depending on the type and level of the school, in the formal special education schools and schools where inclusive education is given (MEB, 2018).

Special education curricula for the Turkish course in special education practice schools are thought to be important to meet the educational needs of individuals with special needs, and the Turkish course curriculum prepared for general schools is also thought to be important in terms of meeting the educational needs of inclusive students. Therefore, the aim of this research is to compare the curriculums prepared by the Ministry of National



Education for the Turkish course for the first and second level special education practice schools, and the Turkish courses for general education schools, namely, primary and secondary schools.

The main source covering the objectives, content, principles, technology-assisted materials to be used and the targeted methods and techniques of Turkish courses, is the current Turkish Language Teaching Curricula prepared by the Ministry of National Education, Board of Education. In the research, the 2018 Turkish course curriculum for general education and the 2019 Turkish course curriculum for special education practice schools have been reviewed.

## **2. METHOD**

### **2.1. The Research Model**

This study, designed in the qualitative research method, is a comparative education research. There are various approaches adopted in comparative researches. These can be listed as problem solving studies, case studies, descriptive, explanatory, horizontal, vertical and evaluative approaches (Çepni, 2010). In this study, in order to understand the curricula, the special education practice school first and second level Turkish course curriculum and the general education elementary and secondary school Turkish course curriculum have been compared in terms of content, process and evaluation methods; and the horizontal approach has been adopted to reveal the similarities and differences between them.

### **2.2. Data Sources and Data Analysis**

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, has been used in the analysis of the data. Document analysis can be defined as a detailed examination and analysis of existing written sources about the cases under study (Yıldırım & Şimşek, 2011). Similarly, Çepni (2010) defines document analysis as the access, review, note-taking and evaluation of resources by a researcher for a specific purpose. In the study, Ministry of National Education special education practice schools' first level literacy course curriculum (MEB, 2018a), second level Turkish course curriculum (MEB, 2018b) and Turkish course curriculum prepared for primary and secondary school students (MEB, 2019) have been studied. Reviewing the curricula under study, the similarities and differences between them have been revealed by means of the descriptive analysis, and lastly, these similarities and differences have been interpreted.

## **3. FINDINGS**

Both of the Turkish course teaching curriculums in general education and special education practice schools include expressions of communication in the mother tongue, digital competence, learning to learn, competencies related to social citizenship and cultural awareness. On the other hand, while the competencies related to communication in a foreign language, taking initiative and entrepreneurship are not included in the Turkish course curriculum in special education practice schools, they are available in the Turkish course curriculum of general education schools.

It is clear that, in both curriculums, academic studies are taken into consideration, teachers' opinions about the objectives and structure of the curriculums are taken, curricula in different countries are examined, and council decisions, various reports and documents are analyzed. In general education schools, there is a revision of surveys consisting of open-ended questions for branches that are open for access in electronic form, as well as group reports on each branch from provinces. However, there are no explanations regarding the up to dateness of the curriculum in the special education practice schools.

It is obvious that both curricula have been prepared in accordance with the harmonic and individual approach. They also take students' readiness, learning styles, learning needs, sociocultural differences and developmental periods into account.

They are both based on progressive philosophy as well. Moreover, they include subject-centered and student-centered approaches, and both curriculums take student performance, learning areas, and learning experiences into account. Considering in terms of learning approaches based on curricula, process and performance-based thematic approaches and spiral approach are available in the general education program. Conversely, in the special education practice schools, applied behavior analysis, social interactionist theory and spiral approach are available. Both curriculums take into account the individualized education programs, communication tools and active participation. Turkish Language Curriculum of Special Education practice schools emphasizes the need to prepare and implement an individualized Education Program for students with special needs. The student's readiness level, cognitive, social and physical characteristics should be taken into account in

determining the long-term and short-term goals to be included in the IEP when organizing the learning teaching processes and environments and evaluating student performance.

Special education practice school Turkish literacy curriculum also includes the recommended methods and techniques. These suggested methods and techniques are errorless teaching method, direct teaching method, activity-based teaching, repetitive counting strategy, shared book reading, sound awareness teaching with tongue twisters, games enriched with text, simultaneous tips, demonstrating, increasing the number of exercises, questions and answers, language experience approach, model reading, repeated reading, error correction, cumulative repetition strategy, task analysis, self-monitoring calendar study, close copy and compare strategy, video model, structured interviews, response request, modelling, target setting, expansion, linguistic mapping, descriptive speech and sentence combining.

#### 4. DISCUSSION, RESULTS AND RECOMMENDATIONS

As a result of the research, it has come out that various acquisitions and activities are included in both curriculums under the title of speaking education for the correct transfer of feelings and thoughts to others. It is thought that the acquisitions and examples of activities in both curriculums will be useful in improving the language skills of students with special needs. Balcı, Coşkun, and Tamer (2012) reached similar findings in their research which emphasizes that aims of verbal communication included in the general purposes of the Turkish curriculum are repeated in almost every curriculum. In a similar vein, in the Turkish course curriculum and literacy course curriculum prepared for special education practice schools, the learning areas related to communication skills are specified as reading and listening comprehension and verbal communication. However, in the Turkish course curriculum prepared for general education schools, under the reading comprehension title, acquisitions for some language skills such as “asking questions about the text” and “summarizing what you have read” are included.

The research revealed that the activities in both Turkish courses are appropriate for the acquisitions. Therefore, it can be concluded that the acquisitions and activities overlap each other. However, the activities in the Turkish teaching curriculum prepared for general education schools should be adapted, taking the inclusion students into account. Epçaçan and Erzen (2008) stated in their research that the acquisitions in the Turkish curriculum should be reconsidered taking the development and learning characteristics of the students into account. Moreover, explanatory definitions should be given about the evaluation of the acquisitions that are intended for students with special needs.

The research also revealed that there are various studies to keep the curricula up to date. It has come out that in both curricula academic studies and teacher opinions about the objectives and the structure of the curricula are taken into account, education curricula in different countries are reviewed, council decisions are taken into consideration, and a document analysis is also made. For general education schools, questionnaires consisting of open-ended questions for branches which are available for electronic access, and group reports from various provinces related to each branch are evaluated. However, on the other hand, these questionnaires and group reports are not included in the explanations for keeping the Turkish course curriculum and literacy curriculum in the special education practice schools up to date. Therefore, in order to keep the Turkish course curriculum and literacy curriculum prepared for special education practice schools up to date, questionnaires open to access in electronic format and content related to the evaluation of group meetings from the provinces should be included.

As a result of the research, it has come out that both curricula, prepared after 2018, are in accordance with the harmonic and individual approaches. It is also stated that the readiness of students, their learning styles, needs, sociocultural differences and development periods are taken into account in the curricula. Considering the learning approaches based on the curriculum, it has been revealed that the Turkish course curriculum for general education has a thematic approach based on process and performance, and has a spiral structure. On the other hand, the Turkish course curriculum and literacy curriculum prepared for special education practice schools have been prepared taking applied behavior analysis, social interactionist theory, spiral approaches into account.

It is clear that two different learning theories have been used in the Turkish course curriculum for the special education practice schools. They are applied behavior analysis and social interactionist theory, respectively. However, the curriculum does not include detailed descriptions of the content and use of specific training methods and techniques related to special education. Therefore, detailed explanations about the use of recommended teaching methods and techniques in the education of individuals with special needs should be included. Epçaçan and Erzen (2008) emphasized in their research that there should be explanations about how the Turkish curriculum can be applied in different teaching situations.

National and international standards related to special education in the curricula should be reviewed in detail. Team members should also be familiar with the teaching materials and assessment tools to be used. Furthermore, the team must be familiar with the existing new teaching materials. In particular, they should be familiar with

materials that can help implement new curriculum. Team members should broaden their perspectives on special education and gather information by visiting different schools which are known as good examples in special education practices at home and abroad. That's why, appropriate strategies should be developed to help students with special needs learn in accordance with their development so that they can adapt to the educational environment in our schools, in Türkiye. Epeacan and Erzen (2008) emphasized in their research that alternative teaching situations should be included in the Turkish curriculum. In this way, it is thought that Turkish programs, putting the student at the center and improving over time, will be more comprehensive and effective.