

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**2019 VE 2024 İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Ayşenur YILMAZ**

**Danışman
Doç. Dr. Ferdi BAHADIR**

ŞUBAT 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Ayşenur YILMAZ

T.C.

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı :Eğitim Bilimleri
Program Adı :Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı :2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 68 sayfalık kısma ilişkin 04/02/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 13'tür.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 04/02/2026

Danışman: Doç. Dr. Ferdi BAHADIR

Öğrenci: Ayşenur YILMAZ

KILAVUZA UYGUNLUK

“2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Ayşenur YILMAZ

Danışman

Doç. Dr. Ferdi BAHADIR

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Ferdi BAHADIR danışmanlığında **Ayşenur YILMAZ** tarafından hazırlanan “**2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği/oy çokluğu kabul edilmiştir.

04/02/2026

JÜRİ:

Danışman	: Doç. Dr. Ferdi BAHADIR	(İmza)
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR	(İmza)
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Semih DİKMEN	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.../..... tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /...../ 2026

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim, bireyin kendini tanıma, çevresini anlama ve yaşam boyu öğrenme sürecini anlamlandırmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrenme süreci yalnızca bilgi edinimiyle sınırlı olmayıp; sabır, emek ve süreklilik gerektiren çok boyutlu bir gelişimi de kapsamaktadır.

Bu tez çalışması, 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve söz konusu değişimlerin uygulamaya yansımalarının ortaya konulması amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde öğretim programlarında meydana gelen değişimlerin sınıf içi uygulamalara etkileri bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmış; programın hedefleri, yapısı ve uygulanabilirliği öğretmen deneyimleri ışığında değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın, ilkokul Türkçe öğretim programlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine katkı sağlaması ve alanda yapılacak yeni bilimsel çalışmalara yol gösterici bir perspektif sunması beklenmektedir.

Ayşenur YILMAZ, Erzincan, 2026

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında, bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren; her aşamada yapıcı eleştirileri, sabırlı yaklaşımı ve destekleyici tutumuyla akademik gelişimime önemli katkılar sunan tez danışmanım Doç. Dr. Ferdi BAHADIR'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Zorlu anlarda motive edici yaklaşımı ve emeği, bu sürecin benim için hem öğretici hem de anlamlı bir deneyime dönüşmesini sağlamıştır.

Akademik yolculuğuma adım atmamda ilham kaynağım olan, öğrenmeye ve gelişmeye duyduğum isteğin temelini atan çok kıymetli öğretmenim Cemil MOR'a minnettarlığımı ifade etmek isterim. Bugün bu çalışmayı tamamlayabilmemde, bana kazandırdığı bakış açısının ve cesaretin payı büyüktür.

Tez süreci boyunca yalnızca akademik değil, manevi anlamda da yanımda olan; sabrı, anlayışı ve desteğiyle bu yolculuğu benim için daha güçlü kılan can dostum Hilal Ayşe ATAY'a gönülden teşekkür ederim. Aynı süreci paylaşmanın verdiği dayanışma ve dostluk, bu çalışmanın benim için ayrı bir değer taşımasına vesile olmuştur.

Tez yazım sürecini birlikte deneyimlediğimiz, karşılıklı destek ve paylaşım ile ilerlediğimiz kıymetli arkadaşım Afra Banu AYGÜN'e teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma sınavıma katılarak çalışmamı değerlendiren, değerli görüş ve önerileriyle araştırmanın gelişmesine katkı sağlayan jüri üyelerine teşekkür ederim.

Son olarak, hayatım boyunca sevgisini, sabrını ve desteğini bir an olsun esirgemeyen; her adımında yanımda olduklarını hissettiren, en büyük gücüm ve dayanağım olan sevgili annem Havva YILMAZ, babam Numan YILMAZ ve canım kardeşim Emine HİDDET'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Dualarıyla bana güç veren, zorlandığım anlarda inançlarıyla yolumu aydınlatan ailemin varlığı, bu süreci tamamlayabilmem için en kıymetli destek olmuştur.

Ayşenur YILMAZ

2019 VE 2024 İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ayşenur YILMAZ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2026

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ferdi BAHADIR

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2019 ve 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını karşılaştırmalı olarak incelemek ve söz konusu programlara ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; öğretim programları sistematik biçimde incelenmiş ve programların amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme boyutları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; veriler içerik analizi yöntemiyle kodlanarak çözümlenmiştir.

Çalışma grubunu, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulayan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, 2024 programında kazanımların sadeleştirildiğini, öğrenci merkezli yaklaşımların güçlendirildiğini ve dijital, görsel metinlere daha fazla yer verildiğini göstermektedir. Öğretmenler, programın öğrenci etkileşimini artıran ve öğrenme sürecinde öğrenciyi daha etkin kılan bir yapıya sahip olduğunu belirtmekle birlikte; uygulama sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının zaman alıcı olması, programın yeterince tanıtılmaması ve fiziksel koşullara bağlı sınırlılıklar gibi çeşitli güçlükler yaşandığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kuramsal açıdan güncel eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu olduğunu ancak uygulamada öğretmenlere yönelik rehberlik, örnek uygulama materyalleri ve hizmet içi destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarının, alanda yapılacak yeni akademik çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Türkçe Dersi, Öğretim Programı, Program Karşılaştırma, Öğretmen Görüşleri, Nitel Araştırma

COMPARISON OF THE 2019 AND 2024 PRIMARY SCHOOL TURKISH LANGUAGE CURRICULA AND TEACHER OPINIONS

Ayşenur YILMAZ

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, February 2026

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ferdi BAHADIR

ABSTRACT

The aim of this study is to comparatively examine the 2019 and 2024 Primary School Turkish Language Curriculum and to reveal teachers' views regarding these curricula. A qualitative research approach was adopted in the study; the curricula were systematically analyzed, and their objectives, content, teaching–learning processes, and assessment and evaluation dimensions were comparatively evaluated. Teachers' opinions were collected through a semi-structured interview form, and the data were coded and analyzed using the content analysis method.

The study group consisted of classroom teachers implementing the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum. The findings indicate that, in the 2024 curriculum, learning outcomes were simplified, student-centered approaches were strengthened, and greater emphasis was placed on digital and visual texts. Although teachers stated that the curriculum has a structure that enhances student interaction and makes students more active in the learning process, they also reported experiencing various challenges during implementation, such as time-consuming assessment and evaluation practices, insufficient introduction of the curriculum, and limitations related to physical conditions. The findings reveal that the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum is theoretically aligned with contemporary educational approaches; however, in practice, guidance for teachers, sample instructional materials, and in-service support mechanisms need to be strengthened. It is expected that the results of this study will contribute to future academic research in the field.

Keywords: Primary School Turkish Language Course, Curriculum, Curriculum Comparison, Teacher Views, Qualitative Research

İÇİNDEKİLER

2019 VE 2024 İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM

PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI VE ÖĞRETMEN

GÖRÜŞLERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI	ii
KILAVUZA UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xii
TABLolar DİZİNİ	xiii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
1.1. Program Kavramı	10
1.2. Program Geliştirme Nedir?.....	11
1.3. Program Geliştirme Süreci	11
1.3.1. Temel Kavram ve Yaklaşımlar	12
1.3.2. Süreç Aşamaları.....	12
1.3.3. Eğitim Süreci Bağlamında Önemi.....	12

1.4.Geçmişten Günümüze Eğitim Programlarının Gelişimi.....	13
1.4.1. Türkiye’de Kullanılan Program Geliştirme Modelleri	13
1.5. Eğitim Programı Nedir?.....	15
1.6. Öğretim Programı	16
1.7. Türkiye’de Öğretim Programı Geliştirme Çalışmaları.....	17
1.8. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Uygulanan Başlıca Programlar	18
1.8.1. 2019 İTDÖP ve Temel Özellikleri.....	20
1.8.1.1. 2019 İTDÖP’ün Genel Özellikleri	21
1.8.2. 2024 İTDÖP ve Temel Özellikleri.....	23
1.8.2.1. 2024 İTDÖP’ün Genel Özellikleri	23
1.9. Benzer araştırmalar:	26
İKİNCİ BÖLÜM.....	30
YÖNTEM	30
2.1. Araştırma Modeli	30
2.2. Çalışma Grubu	30
2.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Tekniği.....	32
2.3.1. Verilerin Toplanması	33
2.3.2. Verilerin Analizi	34
2.3.3. Geçerlilik ve Güvenirlik	37
2.3.3.1.İnandırıcılık	37
2.3.3.2. Aktarılabilirlik	37
2.3.3.3. Tutarlılık (Güvenirlik)	37
2.3.3.4. Doğrulanabilirlik	39
2.3.3.5. Etik İlkeler	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	41

BULGULAR.....	41
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54
4.1. Tartışma	54
4.2. Sonuç.....	66
4.3. Öneriler.....	66
4.3.1. Programa Yönelik Öneriler	66
4.3.2. Uygulayıcılara (Öğretmenlere ve Okullara) Yönelik Öneriler	67
4.3.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	73
ÖZGEÇMİŞ	76

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TYMM	:Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
2019 İTDÖP	:2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı
2024 İTDÖP	:2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
TTK	:Talim Terbiye Kurulu
TTKB	:Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
MEB (2024a)	:Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Millî Eğitim Bakanlığı.
MEB (2024b)	:İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı.
MEB (2024c)	:Öğretmen Kılavuz Dokümanı. Millî Eğitim Bakanlığı.
MEB (2024d)	:Ölçme ve Değerlendirme Rehberi. Millî Eğitim Bakanlığı.

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 2. 1: Kodlayıcılar Arası Uyum Değerleri.....	38
Tablo 3. 1: 2019 ve 2024 İTDÖP'ün SistematiK Karılaştırılması.....	41
Tablo 3. 2: Katılımcı Görüşlerine göre 2024 İTDÖP'ün Uygulama Zorlukları	44
Tablo 3. 3: 2024 İTDÖP'ün Değişikliğinin Öğrenci Etkileşimine Yansımasına İlişkin Katılımcı Görüşleri	47
Tablo 3. 4: 2024 İTDÖP'ün Öğrenme Ortamının Hazırlanması Yönündeki Değişikliklere ilişkin Katılımcı Görüşleri	48
Tablo 3. 5: 2024 İTÖP'te Değişen Öğretmen Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	49
Tablo 3. 6: 2024 İTDÖP'te Değişen Öğrenci Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	50
Tablo 3. 7: 2024 İTDÖP 'te Yazım Türü Değişikliğine İlişkin Katılımcı Görüşlerini...	51
Tablo 3. 8: Katılımcı Görüşlerine Göre Programın Kültürel Boyutları	53

GİRİŞ

Eğitim, insanlık tarihinin her döneminde varlığını sürdüren, bireyleri belirli hedefler doğrultusunda bilgi, beceri ve değerlerle donatarak dönüştürmeyi amaçlayan dinamik bir süreçtir (Fidan, 1985). Zaman ve içerik açısından oldukça geniş bir yelpazeye yayılan bu süreç, çok yönlü yapısıyla bireylerin hem bireysel hem de toplumsal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Yılmaz, 2017). Tarihsel süreçte başlangıçta sadece ailenin sorumluluğunda yürütülen eğitim faaliyetleri, toplumsal yapının gelişmesiyle birlikte toplumun da sorumluluğuna geçmiştir (Başaran, 1994).

Toplumların bireylerin eğitime daha sistemli şekilde katkı sunabilmesi amacıyla zaman içerisinde okullar kurumsal yapılar olarak ortaya çıkmıştır (Gültekin, 2020). Bugün okullar, yalnızca bilgilerin aktarıldığı mekânlar değil; aynı zamanda bireylerin sosyal, duygusal ve kişisel yönlerini destekleyen çok boyutlu kurumlar hâline gelmiştir. Eğitimin yalnızca okullarda gerçekleşmediği bilirse de, okullar bu süreci planlı ve programlı biçimde yöneten temel yapılar olarak görülmektedir (Fidan, 1985). Ayrıca bireylerin okul dışı eğitim ortamlarının olumsuz etkilerinden korunması ve bu süreçlerin kontrol altına alınması da okulların görevleri arasındadır. Bu görevlerin etkin bir şekilde yerine getirilebilmesi ise eğitim faaliyetlerinin planlı ve amaçlı biçimde yürütülmesine bağlıdır (Yılmaz, 2017).

Toplumların ortak değeri ve temel yapı taşı olan eğitimin, etkili ve sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için planlı ve programlı bir yaklaşım gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim sürecinin düzenlenmesi ve hedeflenen kazanımların bireylere kazandırılabilmesi amacıyla çeşitli programlar geliştirilmektedir. Eğitim alanındaki programlar genel anlamda iki temel kavram etrafında şekillenmektedir: eğitim programı ve öğretim programı.

Eğitim programı, bireyin hem okul içinde hem de dışında planlanmış çeşitli faaliyetler aracılığıyla edindiği öğrenme yaşantılarını kapsayan geniş kapsamlı bir sistemdir (Demirel, 2012). Öğretim programı ise eğitim programı içerisinde daha özel bir alanı ifade eder. Bu program, belirli bir dersin öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin tüm etkinlikleri içeren bir yaşantılar bütünüdür (Varış, 1996; Sönmez, 2007). Bu bağlamda, öğretim programları

eğitim sürecinin yapı taşı oluşturarak, eğitimin planlı, amaçlı ve ölçülebilir şekilde yürütülmesine olanak tanımaktadır.

Öğretim programları, bireylerin eğitim sürecinde edinmeleri beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri planlı bir biçimde kazandırmayı amaçlayan temel düzenlemelerdir (Kaş ve Köktürk, 2021) göre öğretim programı, belirli eğitim kademelerinde öğrenilmesi hedeflenen ders içeriklerini kapsayan ve zaman-süre unsurlarına göre yapılandırılan etkinlikler bütünüdür. Benzer şekilde (Gürkan, 2019) öğretim programlarını; öğrenme-öğretme stratejileri, içerikler, değerlendirme süreçleri ve uygulama esaslarından oluşan kapsamlı yapılar olarak tanımlar. Bu bağlamda öğretim programları, eğitim hedeflerine ulaşmada temel bir rehber işlevi görmek ve öğrencilere sunulan planlı öğrenme yaşantılarının çerçevesini çizmektedir (Demirel, 2012; Yeşilyurt 2019).

Melanlıoğlu'na (2008) göre öğretim programlarının önemi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturması ve bu faaliyetlerin hangi ilke ve esaslara göre yürütüleceğini belirlemesinden kaynaklanmaktadır. Ancak eğitim sistemleri, durağan yapılar olmaktan uzak olduğu için; toplumsal, kültürel ve teknolojik değişimlere paralel olarak öğretim programlarının da güncellenmesi gerekliliği doğmaktadır. Nitekim dijitalleşme, bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve küresel eğitim politikalarındaki dönüşümler bu ihtiyacı daha da belirgin hâle getirmiştir (Oudeweetering & Voogt, 2018)

Türkiye'de de bu doğrultuda öğretim programları sıkça gözden geçirilmiş, değişen ihtiyaçlara yanıt verebilmek amacıyla çeşitli güncellemeler yapılmıştır. Son olarak 2024 yılında, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)" çerçevesinde hazırlanan yeni öğretim programları yürürlüğe girmiştir (MEB, 2024d). Bu program, yalnızca bilgi aktarımını değil; aynı zamanda öğrencilerin bireysel potansiyellerini ortaya koyabilecekleri, yaşamla bağlantılı öğrenme süreçlerini hedefleyen kapsamlı bir model olarak tasarlanmıştır.

2024 yılında uygulamaya konulan öğretim programları incelendiğinde, ilkökul düzeyinde yedi derse ilişkin öğretim programlarında güncellemeler yapıldığı görülmektedir. Bu programlardan özellikle 1. sınıf düzeyinde yapılan değişiklikler, öğrencilerin temel okuma-yazma becerilerini edindikleri kritik bir döneme denk gelmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin çok sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretim programlarının genellikle amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları temel alınarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Nitekim Kocayiğit ve Aykaç (2019), Türkçe dersi öğretim programlarını bu temel program öğeleri çerçevesinde değerlendirirken; Kalaycı ve Yıldırım (2020), 2009, 2017 ve 2019 yıllarında yürürlüğe giren programları yapı, kazanımlar, içerik düzeni ve öğretim süreçleri bakımından karşılaştırmıştır. Aynı çalışmada Kalaycı ve Yıldırım (2020), öğretim programlarının incelenmesinde hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının temel ölçütler olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik güncel araştırmaların ise daha çok programın genel yapısı ve belirli öğrenme alanları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yurdakal (2024), 2024 yılı ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını kapsamlı biçimde ele alarak programın yapısal özelliklerini ayrıntılı şekilde ortaya koymuştur. Güngör Yereyikılmaz (2025) ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan programda yer alan anlama kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelemiş; eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin belirgin biçimde öne çıktığını, buna karşılık dijital ve medya okuryazarlığı gibi bazı çağdaş becerilerin erken sınıf düzeylerinde sınırlı kaldığını belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarda ise programın uygulamadaki karşılığı ve işlevselliği ön plana çıkmaktadır. Kaplan ve Demir (2023), 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri doğrultusunda CIPP modeli çerçevesinde değerlendirmiştir. Benzer biçimde Duman Güçlü ve Özdemir (2025), 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelemiş; programın değerler eğitimi, beceri temelli yapısı ve öğrenci merkezli yaklaşımının olumlu karşılandığını, ancak zaman yönetimi ve materyal yetersizliğinin uygulamada önemli sorunlar oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bayram ve Eldemir (2025) de öğretmenlerin 2024 programındaki dil becerilerine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğunu belirlemiştir.

Programları karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alan çalışmalarda ise 2019 ve 2024 programları arasındaki yapısal farklılıklar öne çıkmaktadır. Kaya ve Aydın (2024),

ölçme-değerlendirme anlayışı, bireysel farklılıkların gözetilmesi ve metin türleri açısından iki program arasındaki benzerlik ve ayrımları ortaya koyarken; Kayman ve Elkatmış (2024), programları amaçlar, ilk okuma-yazma süreci, değerler eğitimi ve metin yapıları açısından karşılaştırmıştır. Gürbüz ve Duran (2025) ise 2019 ve 2024 ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programlarını karşılaştırarak, 2024 programında çok yönlü gelişim anlayışının benimsendiğini, kazanım sayılarının arttığını ve ölçme-değerlendirme araçlarıyla öğretmenlere daha fazla rehberlik sunulduğunu ortaya koymuştur.

Bununla birlikte alanyazındaki çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğretim programlarının hangi boyutlar temel alınarak inceleneceğine ilişkin ortak bir yaklaşımın bulunmadığı, farklı araştırmaların farklı odak noktaları üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, öğretim programlarının çok boyutlu ve değişken yapısının doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Türkçe, ilkokul düzeyindeki en temel derslerden biri olarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. 2019 ve 2024 yıllarında güncellenen İTDÖP, Türkçe'nin öğretiminde farklı yaklaşımlar ve hedefler sunmaktadır (TTKB, 2019; MEB,2024). Bu araştırma, her iki program arasındaki değişiklikleri karşılaştırarak, öğretmenlerin programlara dair görüşlerini ve bu değişikliklerin eğitim süreçlerine olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Problem Durumu

Öğretim programları, öğrenme-öğretme sürecinin temel çerçevesini oluşturarak hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında öğretmen uygulamalarını yönlendirmektedir. Bu nedenle öğretim programlarında yapılan değişikliklerin, yalnızca program metinleri üzerinden değil, uygulayıcıların deneyimleri doğrultusunda değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de ilkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019 yılından sonra 2024 yılında TYMM kapsamında yeniden yapılandırılmış ve önemli değişiklikler içerecek biçimde güncellenmiştir.

2024 İTDÖP; kazanımların sadeleştirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci etkileşiminin artırılması, süreç temelli ölçme ve değerlendirme anlayışının güçlendirilmesi, öğretmen ve öğrenci rollerinin yeniden tanımlanması, yazım türlerine ilişkin düzenlemeler ve kültürel boyuta yapılan vurgular bakımından önceki

programdan ayrılmaktadır (MEB, 2024). Ancak bu değişikliklerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı, öğretmenlerin programı uygularken hangi alanlarda zorlandığı ve bu değişimlerin öğrenme ortamı ile öğrenci etkileşimine ne ölçüde katkı sağladığı açık biçimde ortaya konulmuş değildir.

Özellikle hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında öğretmenlerin yaşadığı güçlükler; programın uygulanabilirliğini ve etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenci rollerinde yaşanan dönüşümün, sınıf içi etkileşim ve öğrenme sorumluluğuna nasıl yansıdığı; yazım türlerinde yapılan değişikliklerin öğretim sürecinde ne tür farklılıklar oluşturduğu ve programların kültürel boyut açısından nasıl algılandığı, öğretmen deneyimlerine dayalı olarak ayrıntılı biçimde incelenmesi gereken konular arasında yer almaktadır (Demirel, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Alanyazın incelendiğinde, 2019 İTDÖP'na ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmasına karşın, 2024 İTDÖP'ü doğrudan öğretmen görüşleri temelinde ele alan ve program değişikliklerini uygulama boyutuyla irdeleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, programın sahadaki karşılığının yeterince anlaşılmasını güçleştirmekte ve uygulamaya yönelik geri bildirimlerin sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

Bu bağlamda, 2019 ve 2024 İTDÖP'ün karşılaştırılması ve 2024 programının öğretmen görüşleri doğrultusunda; uygulama sürecinde yaşanan güçlükler, öğrenci etkileşimi, öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci rolleri, yazım türleri ile kültürel boyut açısından incelenmesi, alandaki önemli bir problem alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın genel amacı, 2019 ve 2024 İTDÖP'ü karşılaştırmalı olarak incelemek ve 2024 İTDÖP'ün öğretmen görüşleri doğrultusunda sınıf içi uygulamalara yansımalarını ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada;

- 2019 ve 2024 İTDÖP'ün amaç ve hedefler, öğrenme alanları, kazanımların niteliği, içerik ve metin türleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, değerler eğitimi, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve uygulanabilirlik

ve esneklik boyutları açısından program dokümanları temelinde karşılaştırılması,

- Her iki programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi,
- Program değişiminin öğrenci etkileşimi üzerindeki etkilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi,
- Öğrenme ortamının hazırlanmasına ilişkin değişimlerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya konulması,
- 2019 ve 2024 programları arasında öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin yaşanan farklılıkların belirlenmesi,
- 2024 öğretim programında yer alan yazım türü değişikliklerinin öğretim sürecine yansımalarının incelenmesi,
- Programların kültürel boyut açısından öğretmen görüşleri temelinde karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi; Türkçe, ilkökul düzeyindeki dil becerilerinin temellerinin atıldığı, öğrencilerin iletişim kurma, okuma, yazma ve anlama yeteneklerini geliştirmeleri açısından kritik bir derstir. Bu nedenle, Türkçe öğretim programlarının içeriği ve öğretim yöntemleri, öğrencilerin dil gelişimini doğrudan etkilemektedir. 2019 ve 2024 yıllarındaki İTDÖP' lerin arasındaki değişiklikler, dil öğretimi ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır.

2019 ve 2024 İTDÖP'ü yalnızca program metinleri üzerinden değil, doğrudan öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele alması bakımından önem taşımaktadır. Programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında uygulamada karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi, programın uygulanabilirliğine ilişkin somut veriler sunmaktadır.

Araştırmanın, 2024 İTDÖP'ün öğrenci etkileşimi, öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci rolleri, yazım türleri ve kültürel boyut açısından sınıf içi yansımalarını bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyması, çalışmayı alanyazın açısından özgün ve değerli

kılmaktadır. Özellikle 2024 programına ilişkin öğretmen görüşlerini temel alan çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın alandaki önemli bir boşluğu doldurmasına katkı sağlamaktadır.

Elde edilen bulguların, program geliştiricilere programın güçlü yönleri ile geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin geri bildirim sunması; öğretmenlere ise programın daha etkili uygulanmasına yönelik farkındalık kazandırması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, ileride yapılacak Türkçe öğretim programlarına yönelik araştırmalara ve farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilecek çalışmalara kuramsal ve uygulamalı bir zemin oluşturacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

2019 ve 2024 İTDÖP amaç ve hedefler, öğrenme alanları, kazanımların niteliği, içerik ve metin türleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, değerler eğitimi, öğretmen rolü, öğrenci rolü ve uygulanabilirlik ve esneklik boyutları açısından karşılaştırıldığında uygulamada ortaya çıkan farklılıklar ve öğretmenlerin 2024 programını uygularken karşılaştıkları güçlükler nelerdir; ayrıca 2024 ilkököl Türkçe dersi öğretim programının, öğretmen görüşlerine göre öğrenci etkileşimi, öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci rolleri, yazım türleri ve kültürel boyut açısından ne tür değişimlere yol açmıştır?

Tanımlar, Temel Kavramlar

Türkçe Öğretim Programı: Türkçe Öğretim Programı, ilkököl düzeyindeki öğrencilere Türkçe dilini öğretme sürecinde izlenecek öğretim yöntemlerini, hedeflerini, kazanımlarını ve içeriklerini belirleyen resmi bir belgedir. Bu program, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi becerilerini güçlendirmeyi amaçlar. Türkçe Öğretim Programı, öğretmenlere, öğrencilere hangi becerileri kazandıracakları ve bu becerileri nasıl öğreteceklerine dair bir rehberlik sağlar (TTKB,2019; MEB, 2024).

Eğitim Programı Değişiklikleri: Eğitim programı değişiklikleri, mevcut eğitim müfredatında yapılan yenilikler, güncellemeler veya revizyonlardır. Bu değişiklikler, öğrencilerin ihtiyaçları, eğitimdeki pedagojik gelişmeler ve toplumsal değişimlere bağlı

olarak yapılan düzenlemeleri içerir. Bu tür değişiklikler, öğretim yöntemlerini, kullanılan materyalleri, kazanımları ve öğrencilere sunulan içerikleri etkileyebilir (Demirel, 2012).

Öğretmen Görüşleri: Öğretmen görüşleri, öğretmenlerin eğitim programları, öğretim yöntemleri, sınıf içi uygulamalar ve öğrenci gelişimi hakkında sahip olduğu düşünceleri, algıları ve değerlendirmeleridir. Bu görüşler, öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak, eğitim süreçlerinin etkinliğini değerlendirme, karşılaşılan zorlukları belirleme ve iyileştirme önerileri geliştirme açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021)

Program Karşılaştırması: Program karşılaştırması, iki veya daha fazla eğitim programının benzerliklerini ve farklılıklarını inceleyerek, her birinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme sürecidir. Bu tür karşılaştırmalar, eğitimdeki değişimlerin etkilerini anlamak ve hangi programın daha etkili olduğunu belirlemek için yapılır (Demirel, 2012).

Okuma-Yazma Süreci: Okuma-yazma süreci, öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmak için izlenen aşamalı bir eğitim sürecidir. Bu süreç, öğrencilerin harfleri tanıması, okuma-anlama becerilerini geliştirmesi, doğru yazma ve dil bilgisi kurallarını öğrenmesi gibi adımları içerir. Okuma-yazma süreci, çocukların dil gelişimi için temel bir yapı taşıdır (MEB, 2019).

Temalar ve Metin Türleri: Temalar, öğretim programında işlenen ana konuları veya tematik alanları ifade eder. Metin türleri ise öğrencilerin karşılaştığı yazılı metinlerin türlerini belirtir. Örneğin, hikayeler, şiirler, haber metinleri gibi farklı metin türleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için farklı yollar sunar. Bu metin türleri, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini çeşitli açılardan güçlendirir (MEB,2019).

Öğrenme Çıktıları (Kazanımlar): Öğrenme çıktıları, öğrencilerin bir öğretim programını tamamladıktan sonra sahip olması beklenen bilgi, beceri ve tutumları tanımlar. Kazanımlar, öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin hangi becerileri ve bilgileri edinmesi gerektiğini belirler. Öğrenme çıktıları, öğretim hedefleriyle uyumlu olarak, öğrencilerin gelişimini ölçmek için kullanılır (TTKB, 2019).

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024 İTDÖP): Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe konulan ve TYMM esas alınarak hazırlanan

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan ilkokul düzeylerini kapsamaktadır. Program, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeyi amaçlarken; aynı zamanda medya okuryazarlığı, görsel metinler ve dijital içeriklerle etkileşim kurmalarını destekleyecek öğrenme yaşantılarına da yer vermektedir (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM): 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim sistemini çağın değişen gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir öğretim programı yaklaşımıdır. Model; bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal, kültürel ve dijital gelişimini bir bütün olarak ele almakta ve bu yönleri destekleyen öğrenme yaşantılarını merkeze almaktadır. Ayrıca, 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda geliştirilen çağdaş öğretim yaklaşımlarının eğitim programlarına entegre edilmesini temel alan bir yapı sunmaktadır (MEB, 2024).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Program Kavramı

Eğitim sürecinde planlı, sistemli ve hedefe yönelik bir yol izlenmesi, bireyde istenilen davranışların kazandırılması açısından büyük önem taşır. Bu noktada, eğitimin yapı taşı olarak kabul edilen “program” kavramı devreye girer. Program, eğitimin düzenli ve amaçlı bir biçimde yürütülmesini sağlayan, belirli hedefler doğrultusunda oluşturulan planlama bütünüdür.

Türk Dil Kurumu (2023) programı; “Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, eğitim bağlamında programın işlevsel boyutuna işaret eder; yani eğitimde yapılacak tüm uygulamalar önceden belirlenmiş hedeflere uygun olarak sıralanır ve belirli bir zaman çizelgesi içinde uygulanır.

Sönmez’e (2012), göre program; hedef ve davranışları, içeriği, öğretme-öğrenme süreçlerini ve değerlendirme ölçütlerini kapsayan kapsamlı bir yapıdır. Programlar, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin bireylere kazandırılmasını da amaçlar. Bu yönüyle devletler, eğitim programları aracılığıyla toplumsal düzenin sürekliliğini sağlamayı hedefler.

Benzer şekilde Büyükkaragöz (1997), eğitimde kullanılan programları; eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olarak sınıflandırır. Eğitim programı, hem öğretim sürecini hem de bireyin genel eğitimiyle ilgili tüm boyutları kapsar. Öğretim programı ise daha çok bir dersin öğretimiyle sınırlı olup, içeriği, hedefleri ve ölçme değerlendirme süreçlerini içerir.

Özetle, program; bireyde hedeflenen davranışları kazandırmak amacıyla hazırlanan, neyin, niçin, nasıl ve ne zaman öğretileceğini sistematik biçimde ortaya

koyan bir plandır. Eğitimin niteliğini ve başarısını belirleyen en önemli unsurlardan biridir.

1.2. Program Geliştirme Nedir?

Eğitim sisteminde bireylerin ihtiyaçlarına, toplumsal beklentilere ve çağın gerekliliklerine uygun bireyler yetiştirebilmek, etkili ve nitelikli programlarla mümkündür. Ancak bu programların sürekli aynı kalması beklenemez. Eğitim programları, değişen toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak sürekli olarak gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir. Bu noktada "program geliştirme" kavramı devreye girmektedir.

Program geliştirme; eğitim sürecinde kullanılacak öğretim programlarının ihtiyaçlar doğrultusunda planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Bu süreç, eğitim sistemine dinamizm kazandırarak programın etkili, çağdaş ve uygulanabilir olmasını sağlar (Ornstein & Hunkins, 2017).

Oliva'ya (2009) göre program geliştirme, eğitimin hedefleri doğrultusunda içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçlarının sistemli biçimde düzenlenmesidir. Bu süreç yalnızca programın oluşturulması değil, aynı zamanda uygulanması ve değerlendirilmesini de içerir. Bu yönüyle program geliştirme; döngüsel ve sürekli bir süreçtir.

Demirel'e (2021) göre program geliştirme; toplumsal ihtiyaçlar, bireysel beklentiler ve bilimsel gelişmeler ışığında eğitim programının temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarının bütüncül olarak ele alınmasıdır. Bu dört temel öğe arasındaki denge ve tutarlılık, geliştirilen programın başarısını doğrudan etkiler.

Ayrıca, program geliştirme sadece yeni programlar hazırlamak anlamına gelmez. Mevcut programların güncellenmesi, esnetilmesi ya da iyileştirilmesi de bu sürecin bir parçasıdır. Böylelikle eğitim sistemleri, çağdaş yaklaşımlar ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda gelişmeye devam eder.

1.3. Program Geliştirme Süreci

Eğitim ortamında kaliteyi artırmak, bireylerin ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatları sunmak ve toplumsal değişime hızlı yanıt verebilmek için programların sadece

hazırlanması değil sürekli geliştirilmesi büyük önem taşır. Bu bağlamda “program geliştirme” kavramı, yalnızca bir içerik hazırlama süreci değil; planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını kapsayan dinamik bir döngüdür.

1.3.1. Temel Kavram ve Yaklaşımlar

Program geliştirme, eğitim programlarında yer alan hedeflerin, öğrenme içeriklerinin, öğretme-öğrenme ortamlarının ve değerlendirme sürecinin ihtiyaçlara uygun hale getirilmesidir (Demirel, 2021). Bu süreç, yalnızca bir tez hazırlama çalışması olmaktan öte; gerçekten etkili, güncel ve uygulanabilir bir öğretim modelinin oluşturulmasını sağlar. Ayrıca Oliva (2009) program geliştirmeyi, eğitim programı bileşenlerinin sistemli bir şekilde düzenlenmesi olarak ele alırken; Ornstein & Hunkins (2017) bu süreci döngüsel bir yapı içinde (tasarla-uygula-değerlendir-yeniden düzenle) yorumlamaktadır.

1.3.2. Süreç Aşamaları

Program geliştirme süreci genel olarak dört aşamada yürütülür:

Planlama: Gereksinim analizi yapılır, hedefler belirlenir ve içerikler tasarlanır.

Geliştirme: Öğretim materyalleri hazırlanır, yöntem-stratejiler geliştirilir.

Uygulama: Program sınıf ortamında uygulanır; öğretmen ve öğrencilerin etkileşimi bu aşamada öne çıkar.

Değerlendirme: Programın etkinliği ölçülür, sonuçlar analiz edilir ve sonrasında yeniden düzenleme yapılır.

Her aşama, bir sonraki aşamayı destekleyici niteliğe sahiptir. Böylece programlar sabit değil, sürekli biçimde değişen ihtiyaçlara yanıt veren sistemler haline dönüşür.

1.3.3. Eğitim Süreci Bağlamında Önemi

Program geliştirme çalışmalarının temel amacı, öğrenci öğrenimini en üst düzeye çıkarmak ve eğitim süreçlerini etkili kılmaktır. Programlar, sadece bireylerin bilgi ve beceriler kazanmasını değil; aynı zamanda değer, tutum ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını edinmesini de hedefler. Devletin eğitim sistemi aracılığıyla

toplumsal hedeflerini bireylere aktarma işlevi, program geliştirme süreciyle doğrudan ilişkilidir (Sönmez, 2012).

Bu çerçevede, program geliştirme, eğitimin omurgasını oluşturan yapı taşlarını güncel tutarak eğitimde niteliği ve etkililiği artıran temel bir mekanizmadır.

1.4. Geçmişten Günümüze Eğitim Programlarının Gelişimi

Eğitim programları, tarih boyunca toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına bağlı olarak sürekli bir değişim ve gelişim süreci geçirmiştir. İlk programlar genellikle dini ve ahlaki öğretilere dayanırken, sanayi devrimi ve modernleşme süreciyle birlikte daha sistematik ve bilimsel temelli hale gelmiştir.

20. yüzyılın başlarında program geliştirme süreci, daha çok içerik aktarımı üzerine odaklanırken, zamanla öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu değişim, özellikle 1950'lerden sonra eğitim psikolojisi ve pedagojik bilimlerin gelişmesiyle hız kazanmıştır. Eğitim programlarında artık sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve bireyin gelişimi ön planda tutulmaya başlanmıştır (Taba, 1962; Tyler, 1949).

Türkiye'de ise eğitim programları, Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren belirli dönemlerde yenilenmiş ve güncellenmiştir. İlk ulusal programlar 1924 ve 1937 yıllarında yapılırken, 2005 ve 2017 gibi yakın tarihlerde ise modern eğitim anlayışına uygun güncellemeler yapılmıştır. Günümüzde ise programlar, bireysel farklılıkları gözetken, teknoloji entegrasyonuna açık ve yaşam boyu öğrenme becerilerini destekleyen yapılar olarak geliştirilmekte ve sürekli değerlendirilip yenilenmektedir (Demirel, 2012).

Sonuç olarak, eğitim programları tarih boyunca toplumların ihtiyaçlarına göre şekillenmiş, bilimsel ve pedagojik gelişmelerle birlikte daha kapsamlı ve dinamik yapılar haline gelmiştir. Bu süreç, eğitimin kalitesini artırmak ve öğrencilerin çağın gereksinimlerine uygun bireyler olarak yetişmesini sağlamak adına devam etmektedir.

1.4.1. Türkiye'de Kullanılan Program Geliştirme Modelleri

Türkiye'de eğitim programları geliştirilirken çeşitli program geliştirme modelleri benimsenmiş ve uygulanmıştır. Bu modeller, eğitim hedeflerine ulaşmada yol gösterici olmuş, programların daha sistematik ve etkili hazırlanmasını sağlamıştır. Aşağıda

Türkiye’de yaygın olarak kullanılan program geliştirme modelleri ve detayları yer almaktadır.

a. Tyler Modeli

Tyler modeli, Türkiye’de en çok benimsenen ve uygulanan klasik program geliştirme modellerinden biridir. Bu modelde program geliştirme süreci dört temel soruya dayanır: Eğitim amaçları nelerdir? Öğrenme deneyimleri nelerdir? Öğrenme deneyimleri nasıl organize edilmelidir? Öğrenme amaçlarına ne derece ulaşıldığı nasıl değerlendirilecektir? Tyler modeli, hedef merkezlidir ve öğretim süreçlerinin planlanması için yol gösterici olmuştur (Tyler, 1949).

Türkiye’de 1960’lı yıllardan itibaren özellikle Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilk program çalışmalarında Tyler modeli temel alınmıştır. Bu model, öğretmenlerin programı anlamasını kolaylaştırması ve hedef odaklı yaklaşımı nedeniyle tercih edilmiştir.

b. Taba Modeli

Hilda Taba’nın geliştirdiği bu model, Tyler modelinden farklı olarak daha katılımcı ve tabandan yukarıya doğru bir yaklaşımı benimser. Taba modelinde öğretmenlerin ve program geliştiricilerin aktif katılımı önemlidir. Model yedi aşamadan oluşur: ihtiyaç analizi, amaçların belirlenmesi, içerik seçimi, içerik organizasyonu, öğrenme deneyimleri organizasyonu, değerlendirme ve tekrar (Taba, 1962).

Türkiye’de özellikle 1980’lerden sonra program geliştirme çalışmalarında Taba modeline dayalı katılımcı süreçler öne çıkmıştır. Öğretmen ve uzmanların birlikte çalışması teşvik edilmiştir.

c. Wheeler Modeli

Wheeler modeli, program geliştirme sürecini döngüsel ve sürekli bir süreç olarak ele alır. Modelde program geliştirme aşamaları planlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olarak sıralanır. Değerlendirme sonuçlarına göre süreç yeniden başlar (Wheeler, 1967).

Türkiye’de özellikle 1990’lı yıllardan itibaren programların dinamik olması gerektiği düşüncesiyle Wheeler modelinin döngüsel yapısı benimsenmiştir. Programlar sabit değil, sürekli güncellenen yapılar olarak görülmüştür.

d. Kemp Modeli

Kemp modeli, program geliştirme sürecini çok boyutlu ve esnek bir yapı olarak tanımlar. Model, hedefler, öğrenme deneyimleri, kaynaklar, zamanlama, destekleyici faktörler gibi birçok bileşeni dikkate alır (Kemp, 1977).

Türkiye’de özel eğitim gibi alanlarda karmaşık ihtiyaçların karşılanmasında Kemp modeli yaygın olarak kullanılmıştır. Özellikle bireyselleştirilmiş programlar hazırlanırken modelin esnekliği avantaj sağlamıştır.

e. CIPP Modeli (Context, Input, Process, Product)

CIPP modeli, programın değerlendirilmesinde kullanılan bir model olmakla beraber, geliştirme sürecinde de rehberlik eder. Model, bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) olmak üzere dört aşamadan oluşur (Stufflebeam, 1971).

Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren programların etkililiğinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için CIPP modeli sıkça kullanılmaktadır. Özellikle programların uygulanabilirliğini ve sonuçlarını ölçmede yararlıdır.

Türkiye’de eğitim programları geliştirilirken farklı modellerin benimsenmesi, programların ihtiyaçlara uygun, esnek ve sürekli gelişime açık olmasını sağlamıştır. Bu modeller sayesinde eğitim programları hem bilimsel temellere dayanmakta hem de uygulamada etkin sonuçlar vermektedir.

1.5. Eğitim Programı Nedir?

Eğitim programı, belirli bir eğitim kademesinde veya kurumda uygulanmak üzere hazırlanan, öğrenme hedeflerini, içeriklerini, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme süreçlerini sistematik olarak düzenleyen bir plan ve organizasyon bütünüdür. Temel amacı, öğrencilere kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin planlı ve etkili bir biçimde öğretilmesini sağlamaktır (Ornstein & Hunkins, 2017).

Bir eğitim programı, sadece öğretilecek konuları değil; aynı zamanda bu konuların nasıl öğretileceğini, hangi materyallerin kullanılacağını, hangi etkinliklerin

yapılacağını ve öğrenme sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini kapsar. Bu nedenle eğitim programı, eğitimin yapı taşlarından biri olup, eğitim-öğretim sürecinin başarıyla yürütülmesi için vazgeçilmez bir rehberdir (Korkmaz, 2007).

Eğitim programları, toplumun kültürel değerlerini yansıtmak, bireyin gelişimini desteklemek ve toplumsal ihtiyaçlara cevap vermek amacıyla hazırlanır. Bu süreçte uzmanlar, öğretmenler ve ilgili paydaşlar iş birliği yaparak programın etkili ve uygulanabilir olmasını sağlarlar (Ornstein & Hunkins, 2017).

1.6. Öğretim Programı

Öğretim programı, okulda düzenli ve planlı olarak yürütülen eğitimin temel bileşenlerinden biridir. Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre öğretim programı, bir okulun tamamlanması veya belirli bir alanda uzmanlaşılması için takip edilmesi gereken dersler ve konuları içeren plan, ders programı ya da müfredat olarak ifade edilmektedir. Bu program, ilgili sınıfa özgü öğrenme alanlarını, temaları, konuları, kazanımları ve bu kazanımlarla ilgili açıklamaları ve süreleri kapsamaktadır. Türkiye'de öğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretim Programları Daire Başkanlığı tarafından hazırlanmakta ve yönetilmektedir.

Demirel (2012) öğretim programını, eğitimin “nasıl” gerçekleştirileceğine cevap veren ve bireylere okul ortamında veya dışında kazandırılması planlanan dersle ilgili tüm öğretim faaliyetlerini içeren bir yaşantılar düzeni olarak tanımlamaktadır. Etkili bir öğretim programı, çağın gereksinimlerini ve gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçları önceden öngörmeli, öğretmenlere bu doğrultuda rehberlik edebilmelidir.

Eğitim süreci, bireylerin millî, manevi ve kültürel değerlerin yanı sıra yetenek, beceri, tutum ve estetik duyarlılık gibi davranışlar kazanmasını içeren bir süreçtir. Bu süreçte öğretim programları, eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olarak öne çıkar. Bu nedenle, eğitim alanında gerçekleştirilen reformların odağı çoğunlukla öğretim programlarıdır. Her öğretim programı, belirli bir eğitim felsefesine dayanır ve bir eğitim sisteminin tasarımı, analizi ya da dönüşümü öncelikle bu felsefi temelin belirlenmesini gerektirir. Eğitim hedefleri, eğitim felsefesi ve öğretim programları arasındaki güçlü ilişki, sistemin bütünsel tutarlılığı açısından büyük önem taşımaktadır (MEB, 2017).

1.7. Türkiye’de Öğretim Programı Geliştirme Çalışmaları

Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler, toplumların sosyal yapısında ve yaşam biçimlerinde sürekli değişimlere yol açmakta; bu durum bireylerden beklenen bilgi, beceri ve yeterliklerin de zaman içerisinde dönüşmesine neden olmaktadır. Söz konusu değişimler, eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biri olan öğretim programlarının çağın gereklerine uygun biçimde yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim sürecinin temelini oluşturan dersler arasında yer alan Dil ve Matematik, bireylerin bilişsel gelişiminde oynadıkları merkezi rol nedeniyle program geliştirme çalışmalarında her dönem öncelikli alanlar olarak ele alınmıştır. Tarihsel süreç incelendiğinde, bu iki dersin öğretim programlarının en sık değiştirilen ve reformlara konu olan programlar arasında yer aldığı görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti döneminde de Dil ve Matematik derslerine ait öğretim programları, toplumsal ihtiyaçlar ve eğitim anlayışındaki değişimler doğrultusunda farklı dönemlerde yenilenmiş ve güncellenmiştir (Akyüz, 2018; Demirel, 2012; Millî Eğitim Bakanlığı, 2019).

Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında; programın geliştirilmesine yönelik çalışmaların Cumhuriyet’in ilk yıllarına kadar uzandığı görülmektedir. Bu süreçte, 1926 ve 1930 yıllarında hazırlanan İlk Mektep Türkçe Müfredat Programları yürürlüğe konulmuş; ilerleyen yıllarda 1936, 1948 ve 1968 programları “İlkokul Türkçe Programı” adıyla uygulanmıştır. 1981 yılında yapılan düzenleme ile program, “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı” adı altında güncellenmiş ve uygulanmaya devam etmiştir (Akyüz, 2018; Güneş, 2013; Millî Eğitim Bakanlığı, 2009).

Türkçe dersi öğretim programlarında kapsamlı değişikliklerin yaşandığı önemli bir dönüm noktası ise yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilen 2005 programı olmuştur. Bu programın ardından 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında hazırlanan programlar, “Türkçe Dersi Öğretim Programı” adıyla uygulamaya konulmuştur (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Son olarak, 2024 yılında geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı, ilkokul birinci sınıflardan başlamak üzere 2024–2025 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen yeni eğitim anlayışı doğrultusunda oluşturulan TYMM temel alınarak

hazırlanmıştır. Programın genel yapısı incelendiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benimsediği; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönleriyle bir bütün olarak gelişimini esas alan yaklaşımın, Türkçe dersi öğretim programının temel felsefesine yön verdiği görülmektedir (Duman Güçlü ve Özdemir, 2025)

1.8. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Uygulanan Başlıca Programlar

1926 tarihli İlkokul Programı'nda hedefler kısa ve genel ifadelerle sunulmuş, detaylı açıklamalara yer verilmemiştir. Örneğin, programın önsözünde ilkökul eğitiminin amacı “Genç nesli çevresine aktif bir şekilde uyum sağlayan iyi vatandaşlar olarak yetiştirmek” şeklinde belirtilmiştir. Ancak, “iyi vatandaş” kavramının detayları ve çevreye etkin katılımın koşulları net olarak tanımlanmamıştır. Dönemin koşulları göz önüne alındığında, 1926 programı toplu öğretim sistemini esas alması, ilkökulun ve derslerin amaçlarının belirlenmesi, kullanılan öğretim yöntemleri ve özellikle okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümleme yöntemi ile ilkökulun iki dönemli bir yapı olarak kabul edilmesi bakımından önem taşımaktadır (Gözütok, 2003).

Yaklaşık on yıl sonra, 1936 yılında, 1926 tarihli İlkokul Programı günün gereksinimlerine uygun olarak yeniden gözden geçirilmiş ve geliştirilmiştir. Bu programda, ilkökulun amaçlarından bahsedildikten sonra, “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Çocukların okula başladıkları ilk andan itibaren okul hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları temel ilkeler, açık ve net biçimde, yorum ya da yanlış anlaşılmaya fırsat vermeyecek şekilde maddeler halinde sunulmuştur (Akyüz, 2018).

1948 tarihli İlkokul Programı, 1926 ve 1936 programlarının geliştirilmiş bir devamı niteliğindedir ve amaçlar bu programda daha ayrıntılı ve sistemli biçimde düzenlenmiştir. Ancak program, öğrenmeyi ağırlıklı olarak bilişsel bir süreç olarak ele almış; duyuşsal ve devinişsel boyutlara sınırlı ölçüde yer vermiştir. Esnekliğin ve yerel ihtiyaçların yeterince dikkate alınmaması, dersler arası bütünleşmenin zayıf kalması ve birleştirilmiş sınıflara yönelik düzenlemelerin yetersizliği programın eleştirilen yönleri arasında yer almıştır. Buna rağmen 1948 Programı, ilköğretime daha düzenli bir yapı kazandırmış ve uygulamada edinilen deneyimler, 1968 İlkokul Programı'nın hazırlanmasına zemin oluşturmuştur (Arslan, 2000).

1968 yılında hazırlanan İlkokul Programı ise uzun bir deneme sürecinin ardından 1968-1969 eğitim-öğretim döneminde uygulanmaya başlanmıştır. Bu programda ilk kez “Türk Millî Eğitiminin Hedefleri” ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkeleri ile ilköğretim hedefleri bir arada sunulmuştur. Programın önemli yeniliklerinden biri, daha önce sadece 1., 2. ve 3. sınıflara uygulanan toplu ders anlayışının 4. ve 5. sınıflara da genişletilmesidir. Bu doğrultuda, 1948 programında yer alan Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgileri dersleri “Sosyal Bilgiler” olarak, “Tabiat Bilgisi” ve “Tarım Dersleri” ise önce “Fen ve Tabiat Bilgileri”, daha sonra “Fen Bilgisi” başlığı altında toplanmıştır (Arslan, 2000).

1980 yılından itibaren ilköğretimde program geliştirme faaliyetleri daha çok ders bazında yürütülmüştür. Bu dönemde sırasıyla İlköğretim Türkçe, Beden Eğitimi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Resim-İş ve Müzik derslerinin programları hazırlanmıştır. 1997 yılında yürürlüğe giren İlköğretim programında ise derslere ait hedeflerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin, Türkçe dersi programında öğrencilerin kazanması gereken beceriler arasında “Parmak ya da kalemle takip etmeden, baş veya vücut hareketi yapmadan okuma”, “Dudak kıpırdatmadan, sessiz ve içinden okuma” gibi alt düzey hedefler yer almaktadır. Ayrıca, 1997 programının önceki programlarla pek çok benzerlik taşıdığı, hedeflerin yanı sıra değerlendirme ve öğretim süreçlerinin çağın ihtiyaçlarına yeterince yanıt vermediği tespit edilmiştir (Beyaztaş vd., 2013).

2005 yılında hazırlanan programda, önceki katı davranışçı yaklaşımların günümüz eğitim anlayışının gerisinde kaldığı belirtilerek, ilköğretim programlarının daha modern bir anlayışla geliştirildiği vurgulanmıştır. Bu programda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilecekleri, deneyimlerini aktif şekilde kullanabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin düşünme becerilerini ve soru sorma eğilimlerini teşvik eden bir çevrenin yaratılması amaçlanmıştır. Eski davranışçı program anlayışı yerine, yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme yaklaşımları ön plana çıkarılmış ve “davranış” kavramı yerine “kazanım” terimi tercih edilmiştir. Ancak programdaki kazanımlar incelendiğinde, hâlâ sınırlı sayıda davranışa yönelik ifadelerin olduğu ve programın iddia edildiği gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirme ya da öğrenenlerde merak uyandırma konusunda tam olarak başarılı olmadığı gözlemlenmiştir (Beyaztaş vd., 2013).

2009 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe öğretim programı, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, tematik ve sarmal yapı ile beceri temelli yaklaşımları bir arada içermektedir (Güneş, 2009). Bu programda, bilgi subjektif olarak ele alınmış ve öğrenme alanları “dinleme”, “konuşma”, “okuma”, “yazma”, “görsel okuma” ve “görsel sunu” olmak üzere beş ana kategori altında düzenlenmiştir.

2015 yılında Türkiye’de zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılarak 4+4+4 kesintili eğitim modeline geçilmiştir. Bu değişiklikte birlikte, 1-8. sınıflar için hazırlanan 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı 2016 yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (Akyüz, 2018). Program, “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” olmak üzere üç temel başlık altında yapılandırılmıştır. Önceki programlardan farklı olarak, okuduklarını eleştirel biçimde analiz etme, bilgileri sentezleme ve eğitim ortamlarında bilgi teknolojilerini etkili şekilde kullanabilme gibi beceriler bu programda ön plana çıkarılmıştır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı, postmodern anlayışın etkilerini taşıyarak, bireyin kendisini ve çevresini merak ederek “yeniden şekillendirme” isteği üzerine kurulmuştur. Önceki 2015 programında kazanımların açıklamaları yer alırken, 2017 programında bu açıklamalara yer verilmemiştir. Ayrıca, 2017 programında öğrenme alanları hakkında detaylı bilgiler bulunmamaktadır; dil becerilerinin kazandırılmasında ise tek bir yöntemden ziyade farklı yaklaşımların kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017). Programda ilk kez değerler eğitime yer verilmiş ve temalara uygun etkinlikler önerilmiştir. Böylece, kazanımların gerçekleşmesinde değerler eğitiminin önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir (MEB, 2017). Ayrıca, Türkçe dersinde haftada bir kez yazı çalışması yapılması öngörülmüş, dördüncü sınıf öğrencilerinin temiz, düzgün ve okunaklı yazı yazabilmeleri için kelime ve cümle çalışmalarıyla aşamalı olarak yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2017).

1.8.1. 2019 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Temel Özellikleri

2019 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilen İTDÖP, ilkokul ve ortaokul düzeyinde, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Program, her sınıf düzeyine yönelik özel hedefler içermekte olup 19 genel, 47 sınıf düzeyine özgü açıklama ile toplamda 66 sayfadan oluşmaktadır. 2013

yılında yürürlüğe giren programın ardından beş yıl sonra uygulamaya alınan bu program, öncelikle 5. sınıf düzeyinden başlamak üzere kademeli biçimde hayata geçirilmiştir.

Programın yürürlüğe konulmadan önceki sürecinde, eğitim paydaşlarının görüşlerine başvurulmuş, Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi web sitesi aracılığıyla 175.342 görüş alınmış, Talim ve Terbiye Kurulu'nun e-posta adresine ise 8.850 katkı iletilmiştir. Elde edilen tüm görüşler, 360 uzmanın katılımıyla gerçekleştirilen bir çalıştayda değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler programın son hâline yansıtılmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2019; Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

1.8.1.1. 2019 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Özellikleri

2019 İTDÖP, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde tanımlanan sekiz temel tema doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu yetkinlikler; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel, bilimsel ve teknolojik yetkinlikler, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal beceriler, girişimcilik ve inisiyatif kullanma ile kültürel farkındalık ve ifade becerileridir. Program bu yeterliklerin bütüncül olarak kazandırılmasını hedeflemektedir (TTKB, 2019).

Programın genel amacı, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmenin yanında, bu beceriler aracılığıyla düşünme, anlama ve etkili iletişim kurma yetilerini artırmak; aynı zamanda bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkı sunmaktır. Ayrıca öğrencilerin Türkçeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri, dili doğru ve etkili bir şekilde kullanmaları ve kalıcı okuma-yazma alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir. Bu yapı, bilgi, beceri ve değerleri bütünleştirerek öğrencilerin çok yönlü gelişimine hizmet etmektedir (MEB,2019).

a. Programın Hedefler Ögesi

2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğretim sürecine yön veren hedefler, “kazanım” kavramı etrafında şekillendirilmiştir. Bu kazanımlar, ilkokul çağındaki öğrencilerin dil gelişimini desteklemek ve temel iletişim becerilerini kazandırmak amacıyla yapılandırılmıştır. Programda hedeflenen temel yaklaşım, öğrencilerin dili yalnızca kurallarıyla öğrenmeleri değil, aynı zamanda anlamlı ve işlevsel biçimde kullanabilmeleridir (MEB, 2019).

İlkokul düzeyinde belirlenen kazanımlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bir bütün olarak ele almakta ve bu becerilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Özellikle okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verildiği, bununla birlikte öğrencilerin dinleme yoluyla anlama ve sözlü ifade becerilerinin de kademeli biçimde desteklendiği görülmektedir (TTKB, 2019).

Sınıf düzeyleri ilerledikçe kazanımların kapsamının genişlediği ve öğrencilerden daha karmaşık dil kullanımları beklenildiği görülmektedir. Bu durum, programda sarmal bir anlayışın benimsendiğini ve öğrencilerin önceki öğrenmelerini kullanarak yeni beceriler geliştirmelerinin hedeflendiğini göstermektedir (TTKB, 2019).

b. Programın İçerik Ögesi

2019 İTDÖP'nın içerik boyutu incelendiğinde, toplamda sekiz tema yer almaktadır. Bunların üçü zorunlu, beşi ise seçmeli temalardır. Ayrıca seçmeli temalar için toplam 11 farklı tema seçeneği sunulmuştur. Her tema kapsamında kullanılacak metin sayısı beş olarak belirlenmiş, bunların dört tanesi zorunlu ve biri seçmeli olarak önerilmiştir (TTKB, 2019).

Metin türü çeşitliliği açısından programda 14 bilgilendirici ve 8 öyküleyici metin türüne yer verilmiştir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı metin yapılarıyla karşılaşarak dil becerilerini geliştirmelerine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, metin türlerinde çeşitliliğe gidilmesi ve farklı türlerin dengeli biçimde kullanılması önerilmektedir.

Dil bilgisi öğretimi açısından ise geleneksel yaklaşımın büyük ölçüde sürdüğü gözlemlenmektedir. Soyut yapıya sahip dil bilgisi konularının, öğrencilerin okuma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilerek sunulması önerilmiştir.

Ders kitaplarında kullanılacak metinlerin taşınması gereken nitelikler de açıkça belirtilmiş ve bu ölçütler 14 maddelik bir liste hâlinde sunulmuştur. Bu ölçütler, metinlerin anlaşılabilirliği ve öğretime katkısı açısından yol gösterici niteliktedir.

c. Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Ögesi

2019 İTDÖP'nda öğretme-öğrenme süreci ele alınırken, dil öğretiminin doğrusal bir yapıda ilerlemediği vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğretim sürecinin bütüncül bir yaklaşımla planlanması gerektiği ifade edilmiştir. Programda, öğrencilerin sürece aktif

olarak katılım sağlayabilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulmasının önemine dikkat çekilmiştir. Özellikle özel gereksinimi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması gerektiği ve öğretim uygulamalarının farklılaştırılması gerektiği belirtilmiştir (TTKB, 2019).

Ancak strateji kullanımına ilişkin ifadeler genel düzeyde kalmakta, detaylı açıklamalara yer verilmemektedir. Örneğin, öğrencinin “konuşma stratejilerini uygular” şeklindeki bir kazanım çerçevesinde ne tür uygulamalarda bulunacağı, bu stratejilerin nasıl öğretileceği gibi ayrıntılı yönlendirmeler bulunmamaktadır. Bu durum, uygulayıcılar açısından sürecin netliğini azaltabilmektedir.

d. Programın Değerlendirme Ögesi

2019 İTDÖP’te değerlendirme süreci, süreç odaklı ve performans temelli bir yaklaşımla ele alınmıştır. Öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesinde ürün dosyaları (portfolyo), dijital portfolyolar ve benzeri araçların kullanılması önerilerek otantik değerlendirme uygulamalarına vurgu yapılmıştır. Değerlendirme uygulamalarında bireysel farklılıkların gözetilmesi gerektiği ifade edilmiş; bu sayede her öğrencinin öğrenme sürecine uygun geri bildirimler alması hedeflenmiştir (TTKB, 2019).

Program, ölçme ve değerlendirmenin yalnızca sonuç odaklı değil, sürece yayılmış bir biçimde yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak, programda yer alan örnek etkinliklerin yalnızca sürecin belirli bölümlerini kapsadığı, dolayısıyla kapsamlı bir değerlendirme modeli sunmakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durum, uygulayıcıların değerlendirme sürecini bütüncül şekilde planlamasını zorlaştırabilir.

1.8.2. 2024 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Temel Özellikleri

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yeniden yapılandırılan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanmış ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Önceki programlardan farklı olarak bu program, yalnızca ilkokul düzeyine özgü olarak tasarlanmıştır; öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme ihtiyaçları ve dil edinim süreçleri merkeze alınmıştır. Bu başlık altında, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının genel yapısı, hedefleri, içerik özellikleri, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme anlayışı ele alınmaktadır.

1.8.2.1. 2024 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Özellikleri

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, beceri temelli bir anlayışla yapılandırılmıştır. Programda bilgi aktarımından çok, öğrencilerin dili anlamlandırma, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda programda, önceki öğretim programlarında kullanılan “kazanım” kavramı yerine “öğrenme çıktıları” ifadesine yer verilmiştir. Öğrenme çıktıları, öğrencilerin süreç içinde gözlemlenebilir ve geliştirilebilir becerilerini ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir.

Programın genel çerçevesi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek biçimde oluşturulmuştur. Dil becerileri, birbirinden bağımsız alanlar olarak değil; birbiriyle ilişkili ve bütüncül bir yapı içinde ele alınmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini dengeli biçimde geliştirmeyi hedeflemektedir (TTKB, 2024).

a. Programın Hedefler Ögesi

2024 İTDÖP’nda, geleneksel “kazanım” terimi yerine “öğrenme çıktıları” ifadesi kullanılmaktadır. Hedefler önceki programlara kıyasla sadeleştirilmiş görünse de, sınıf düzeylerine göre sarmal bir biçimde yapılandırıldığı dikkati çekmektedir.

Programda yer alan öğrenme çıktıları, ilkokul öğrencilerinin gelişim düzeyleri dikkate alınarak sınıf seviyelerine göre kademeli biçimde yapılandırılmıştır. Öğrenme çıktıları; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına dağıtılmış, bu alanların her birinin öğrencinin günlük yaşamda dili etkin kullanabilmesine katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Öğrenme çıktılarının belirlenmesinde öğrencilerin yalnızca akademik başarıları değil, aynı zamanda kendini ifade edebilme, anlam kurabilme ve iletişim becerileri de ön planda tutulmuştur. Bu yönüyle program, ilkokul öğrencilerinin temel dil yeterliliklerini güçlendirmeyi ve onları bir üst öğrenim kademesine hazırlamayı hedeflemektedir (TTKB, 2024).

b. Programın İçerik Ögesi

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında içerik, tematik bir yapı çerçevesinde düzenlenmiştir. Her sınıf düzeyinde yer alan temalar, öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurabilecekleri, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konular etrafında şekillendirilmiştir. Temalar aracılığıyla öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra değerler eğitimi ve sosyal farkındalıklarının da desteklenmesi amaçlanmıştır.

Metin seçimi sürecinde, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun, dil zevki kazandıran ve anlam dünyalarını zenginleştiren metinlere yer verilmiştir. Programda hem bilgilendirici hem de edebî metin türlerinin kullanılması öngörülmüş; metin çeşitliliğiyle öğrencilerin farklı anlatım biçimlerini tanımaları hedeflenmiştir.

Dil bilgisi öğretimi ise metin temelli ve işlevsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Dil bilgisi konuları, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarını destekleyecek şekilde, okuma ve yazma etkinlikleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur (TTKB, 2024).

c. Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Ögesi

2024 Programında öğretme-öğrenme süreci, öğrenci merkezli bir anlayışla yapılandırılmıştır. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinliklere, bireysel farklılıkları gözeten uygulamalara ve öğrenme sürecini destekleyici yöntemlere yer verilmiştir. Öğretmenlere, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre etkinlikleri uyarlayabilme ve farklılaştırma yapabilme imkânı sunulmuştur.

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilerin dili yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyan uygulamalara önem verilmiştir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri; öğrencilerin gerçek yaşamla ilişki kurabilecekleri biçimde planlanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin Türkçeyi yalnızca ders kapsamında değil, günlük yaşamlarında da etkin bir şekilde kullanmalarını desteklemektedir (TTKB, 2024).

d. Programın Değerlendirme Ögesi

2024 İTDÖP'te değerlendirme yerine, “öğrenme kanıtları” ifadesi kullanılmıştır. Değerlendirme yaklaşımı, sürece yayılan ve çok yönlü ölçme araçlarının kullanımına olanak tanıyan bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Bu değerlendirme anlayışında öğrencilerin bireysel farklılıklarına özel bir vurgu yapılmakta, önceki programlara kıyasla farklılıklara daha fazla önem verildiği dikkat çekmektedir.

Değerlendirme sürecinde kullanılacak araçların taşınması gereken özellikler açık ve detaylı biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sürece etkin katılımını teşvik eden öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve grup değerlendirmesi gibi alternatif ölçme yöntemlerine programda güçlü bir şekilde yer verilmiştir. Bu yaklaşım, yalnızca sonucun değil, öğrenme sürecinin de izlenmesini ve desteklenmesini amaçlamaktadır (TTKB, 2024).

1.9. Benzer araştırmalar:

Fidan (2012) Okulda Öğrenme ve Öğretme adlı kitabında eğitim sistemlerinin toplumların ihtiyaçlarına ve değişen koşullara göre şekillendiğini, ancak eğitim sürecinin temel amacının her zaman bireyleri topluma faydalı, bilinçli ve yetkin bireyler olarak yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim, toplumsal ilerleme, kültürel aktarım ve bireysel gelişim açısından temel bir yapı taşı oluşturduğunu söyler.

2009-2017-2019 yıllarında tasarlanan, uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın analiz edilerek karşılaştırılıp değerlendirildiği, "Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi ve Değerlendirilmesi (2009-2017-2019)" çalışmasının sonucu olarak, 2017 ve 2019 programlarında alternatif ölçme araçlarına yer verildiği; ancak bu ölçme araçları ile ilgili herhangi bir açıklama ve örneğe yer verilmediği saptanmıştır. MEB tarafından geliştirilen programlarda, bir programda olması gereken boyutlar göz önünde bulundurulmalı ve her bir boyuta örnekler sunulmalıdır(Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

Peksöz (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 2024 yılı ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1–4. sınıflar) ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1–8. sınıflar) karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınmış ve iki program arasındaki benzerlikler ile farklılıklar ortaya konulmuştur. Bu amaç doğrultusunda programlar; ilk okuma-yazma süreci, harf gruplarının düzenlenişi, öğretim yapısı, temalar, metin türleri ve metin sayıları bakımından incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış; veri kaynağı olarak 2019 ve 2024 yıllarına ait Türkçe dersi öğretim programları esas alınmıştır.

Araştırma bulguları, her iki programın ilk okuma-yazma yöntemi ile tema sayıları ve temalar kapsamında yer alan metin sayıları açısından büyük ölçüde benzer özellikler taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte 2024 Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nın, 2019 programına göre bazı yönlerden farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılıklar arasında okuma-yazma sürecine yönelik yeni düzenlemeler, harf gruplarında ve yazı defteri kullanımında yapılan değişiklikler, “kazanım” ifadesi yerine “öğrenme çıktıları” kavramının tercih edilmesi ve zorunlu temaların programdan çıkarılması yer almaktadır. Ayrıca öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine paralel biçimde artırıldığı ve metin türlerinde çeşitliliğin genişletildiği tespit edilmiştir (Peksöz, 2024).

Kaya ve Aydın (2024), 2019 İTDÖP ile 2024 İTDÖP'ün benzer ve farklı yönlerinin neler olduğunu araştırdığı çalışmada araştırma sonucunda her iki programın genel amaçlarından ölçme ve değerlendirme ilkelerine kadar çeşitli benzerlikler tespit edilmiştir. Özellikle programlarda, temel beceri alanlarının ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının esas alındığı; programların ölçme ve değerlendirme açısından yapılandırmacı ve süreç odaklı olduğu; beceri ve kazanım odaklı yapısının olduğu görülmektedir. Ancak 2024 programının 2019 programına göre bazı farklılıklarının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 2024 programında kazanım ifadesinin yerine öğrenme çıktısı ifadesine yer verildiği, tema sayısının ve zorunlu temaların azaltıldığı, dil yapıları ve söz varlığına yönelik çıktıların eklediği, görev odaklı ölçme ve değerlendirmenin benimsendiği, üretim atölyeleri, programlar arası bileşenler ve kavramların eklendiği, temaların içerikleri ve işleniş akışı gibi özelliklerin eklendiği tespit edilmiştir.

Kayman ve Elkatmış (2024) tarafından yürütülen karşılaştırmalı çalışmada, 2019 ve 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarının birçok temel boyut açısından benzer özellikler taşıdığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre her iki program; genel ve özel amaçlar, değerler eğitimi anlayışı, öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, bireysel farklılıklara verilen önem, temalar ile ders kitaplarında yer alan metinlerin özellikleri ve sayıları bakımından büyük ölçüde örtüşmektedir.

Bununla birlikte çalışmada, 2024 öğretim programının bazı yönlerden önceki programdan ayrıldığı da ortaya konulmuştur. Özellikle ilk okuma ve yazma sürecine ilişkin uygulamalarda farklı düzenlemelere gidildiği; dersin hedefi kavramı yerine “öğrenme çıktısı”, kazanım kavramı yerine ise “süreç bileşeni” ifadelerinin tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca kazanım/çıktı sayısında belirgin bir artış olduğu, tema

sayısının sınıf düzeyleri açısından korunmasına karşın toplam tema sayısında azalma yaşandığı ve temaların sınıf seviyelerine göre adlandırıldığı belirlenmiştir. Programda her tema ve etkinlik için ayrılan ders saatlerinin netleştirildiği, birinci sınıflar için metin sayısının azaltıldığı ve buna karşılık metin türlerinde çeşitliliğin artırıldığı tespit edilmiştir (Kayman ve Elkatmış, 2024).

Yurdakal (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak uygulanması planlanan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) güçlü ve sınırlı yönlerinin bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, yeni programın bir önceki programa kıyasla sayfa sayısı bakımından daha kapsamlı olduğu, ancak harf gruplarında yapılan değişikliklere ilişkin gerekçelerin yeterince açıklanmadığı belirtilmiştir. Ayrıca yaratıcı düşünme ve yaratıcı okuma gibi bilgi çağında öne çıkan becerilere programda sınırlı ölçüde yer verilmesi ve bu becerilere yönelik açıklamaların yetersiz kalması, eleştirilen noktalar arasında yer almıştır. Programların “eğitim” yerine “maarif” modeli adıyla sunulması da olumsuz değerlendirilen hususlardan biri olarak ifade edilmiştir.

Bununla birlikte çalışmada, programın uygulama esaslarının açık ve anlaşılır biçimde yapılandırılması, kalem tutma becerisine yönelik açıklama ve görsellere yer verilmesi, ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin örnek formların sunulması olumlu gelişmeler olarak vurgulanmıştır. İlk okuma-yazmaya hazırlık sürecinde doğru nefes alıp verme çalışmaları ile el-göz koordinasyonunu destekleyen etkinliklere yer verilmesi ve öğrenme alanlarına ilişkin strateji, yöntem ve türlere yönelik örneklerin sunulması da programın güçlü yönleri arasında değerlendirilmiştir. Buna karşın, birinci sınıflarda kullanılması önerilen formların sayısının önceki programa göre iki katına çıkarılmasına ilişkin herhangi bir gerekçeye yer verilmemesi, programın eksik yönlerinden biri olarak belirtilmiştir.

Yurdakal (2024), öğretim programlarına yönelik çeşitli olumlu ve olumsuz değerlendirmeler bulunmasına rağmen, özellikle 2024 yılında güncellenen programlara ilişkin bilimsel çalışmaların sınırlı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda araştırma, Nisan 2024'te taslak olarak yayımlanan, Mayıs 2024'te onaylanan ve 2024–2025 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak uygulanacak olan öğretim programları arasından 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1–4. sınıflar) bilimsel

ölçütler çerçevesinde incelenmesini hedeflemiştir. Çalışmada, kamuoyunda dile getirilen eleştirilerin çoğunlukla bilimsel temele dayanmadığı, bu nedenle programlara bütüncül ve yüzeysel yaklaşımlar yerine tek bir programın uzman bakış açısıyla ele alınmasının karar vericilere daha sağlıklı geri bildirimler sunacağı vurgulanmıştır. Bu gerekçeyle araştırma, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın olumlu ve olumsuz yönlerini sistematik ve bilimsel bir çerçevede ortaya koymayı amaçlamıştır.

“2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” çalışmasında Kultas (2024), programdaki temaların ve tema içeriklerinin uygun olduğu, kazanım sayılarının yeterli düzeyde ve sınıf seviyelerine uygun olduğu, harf gruplarındaki değişikliğin işlevsel olmadığı, ancak yazı defterindeki değişikliğin doğru bir karar olduğu, genel olarak programın öğrenci odaklı, ihtiyaca cevap niteliğinde iyi düzenlenmiş bir içeriğe sahip olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülen bir çalışmada, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın tematik yapısı, metin tür ve çeşitliliği, değer ve yetkinlikler, kazanımların niteliği ile ölçme ve değerlendirme anlayışındaki değişimler öğretmenler tarafından genel olarak olumlu değerlendirilmiştir. Ayrıca ders ve çalışma kitaplarının birleştirilmesi ile programın önceki programa göre daha sade ve anlaşılır olması programın güçlü yönleri arasında görülmüştür. Buna karşılık bazı öğretmenler, dil bilgisi ve imla konularının sınıf düzeylerine göre dağılımının yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiş; öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılmasının uygun olmadığını ifade etmiştir (Bıçak ve Alver, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel yöntemin tercih edilmesinin temel gerekçesi, incelenen olgunun nicel ölçümlerle sınırlandırılmayacak ölçüde çok katmanlı ve bağlamsal bir yapı göstermesidir. Nitel araştırmalar, olguları kendi doğal ortamı içinde ele alarak bireylerin deneyimlerine ve anlamlandırma süreçlerine odaklanır (Karataş, 2015). Çalışmanın odağını oluşturan öğretim programı metinleri ile bu metinlere ilişkin katılımcı değerlendirmeleri, yalnızca “ne kadar” ya da “ne sıklıkta” sorularıyla açıklanabilecek bir içerik sunmamaktadır. Aksine araştırma, programın hangi anlayışı yansıttığı, hangi kavramsal temeller üzerine kurulduğu ve katılımcılar tarafından nasıl anlamlandırıldığı gibi “nasıl” ve “hangi anlam çerçevesinde” sorularına yanıt aramaktadır. Bu yönüyle çalışma, ölçmeye dayalı bir yaklaşım yerine anlamı çözümlemeyi ve yorumlamayı merkeze alan bir metodolojik çerçeve gerektirmiştir.

Nitel araştırma, sosyal gerçekliği tek ve değişmez bir yapı olarak değil; bireylerin deneyimleri, algıları ve yorumları doğrultusunda şekillenen çoklu ve bağlamsal bir yapı olarak ele alır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretim programları yalnızca teknik düzenlemeler içeren resmi belgeler değil; aynı zamanda belirli bir eğitim felsefesini, değerler sistemini ve pedagojik yönelimi yansıtan metinlerdir. Bu nedenle program metinlerinin incelenmesi, yüzeysel betimlemelerin ötesine geçerek metinlerdeki açık ve örtük anlam örüntülerinin ortaya çıkarılmasını gerektirir. Benzer biçimde katılımcı görüşleri de sayısal dağılımlardan çok, gerekçeleri, vurguları ve bağlamsal açıklamalarıyla anlam kazanmaktadır.

Nitel yaklaşımın bir diğer önemli özelliği, verilerin tümevarımsal bir anlayışla ele alınmasına ve araştırma sürecinde ortaya çıkan temaların doğal akışı içinde yapılandırılmasına imkân tanınmasıdır (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021). Bu araştırmada amaç, öğretim programına ilişkin unsurları yalnızca betimlemek değil; metinlerde ve katılımcı ifadelerinde yer alan yönelimleri, kavramsal vurguları ve anlam katmanlarını bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu doğrultuda nitel yöntem, araştırma sorularının niteliğiyle uyumlu bir tercih olmanın ötesinde, araştırma probleminin doğasından kaynaklanan metodolojik bir gereklilik olarak benimsenmiştir.

Bu araştırmada veri analizi sürecinin tamamında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; yazılı, sözlü ve görsel materyallerin sistematik biçimde incelenmesi, verilerin kodlanması, kategoriler altında toplanması ve anlamlı biçimde yorumlanması sürecini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında incelenen öğretim programı metinleri, politika belgeleri ve diğer resmî dokümanlar içerik analizi yoluyla çözümlenmiş; metinlerde yer alan ifadeler belirli kod ve kategorilere ayrılarak tematik çerçevede değerlendirilmiştir. Aynı şekilde katılımcı görüşlerinden elde edilen nitel veriler de içerik analizi sürecine tabi tutulmuş; veriler öncelikle kodlanmış, ardından benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayrılmış ve yapılandırılmıştır.

Doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular, içerik analizi yoluyla çözümlenmiş; ortaya çıkan kategoriler öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerle karşılaştırılarak birbirini destekleyen ve açıklayan bir bütünlük içinde değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, nitel içerik analizi kapsamında ele alınan 2019 ve 2024 yıllarında yürürlüğe giren Türkçe öğretim programlarıdır. İkinci bölüm ise bu programlar hakkında görüşleri alınan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan görüşler, Gümüşhane ili Şiran ilçesinde Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı çeşitli ilkokullarda görev yapan toplam 14 öğretmenden (birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri) elde edilmiştir. Katılımcılar, öğretim programlarının fiilen uygulamış olmaları göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bu

kapsamda hem ilçe merkezindeki hem de köy okullarında görev yapan öğretmenler yer almıştır.

Bu bağlamda araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Nitel araştırmalarda, örneklem seçimi olasılıksız yöntemlerle yapılmakta ve genellikle amaçlı örnekleme stratejileri tercih edilmektedir (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Amaçlı örnekleme, belirli ölçütleri karşılayan bireylerin seçilmesine olanak tanıdığı için, araştırma amacına en uygun ve derinlemesine bilgi sağlayabilecek katılımcıların belirlenmesinde etkili bir yöntemdir (Creswell ve Poth, 2018).

Nitel araştırmalarda amaç, sayısal temsilden ziyade olgunun farklı yönlerini derinlemesine anlamak olduğu için (Merriam, 2009), örneklem büyüklüğünün sınırlı tutulması bilinçli bir tercihtir.

Sonuç olarak, bu çalışma grubunun belirlenmesindeki temel hedef, Türkçe dersi öğretim programlarının uygulanma sürecine ilişkin farklı bağlamlardan elde edilen deneyimlerin bir araya getirilmesidir. Bu çeşitlilik sayesinde araştırmanın iç geçerliliği güçlendirilmiş, bulguların yorumlanabilirliği artırılmış ve bölge genelinde öğretim uygulamalarına ilişkin daha güvenilir sonuçlara ulaşılmıştır.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Tekniği

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; ilk olarak 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programları incelenmiştir. Araştırmada diğer bir veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem belirli kategoriler doğrultusunda veri toplamayı hem de katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini mümkün kılar (Merriam, 2009). Görüşme formu hazırlanırken öncelikle literatür incelenmiş, benzer araştırmalarda kullanılan soru türleri gözden geçirilmiş ve araştırmanın amacına uygun sorular oluşturulmuştur.

Hazırlanan soruların kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapılmış, anlaşılabilirlik ve açıklık açısından revizyonlar gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, öğretmenlerin 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin algılarını, deneyimlerini ve değerlendirmelerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Görüşme sırasında katılımcıların

ifadelerini derinleştirmek amacıyla izleme ve sonda sorular da yöneltilmiştir bu sayede görüşmeyle, katılımcıların deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını kendi ifadeleriyle aktarmalarına imkân tanınmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya esneklik sağlayarak katılımcıların kendi deneyimlerine dayalı özgün anlatımlarını ortaya çıkarmaya olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmeler, öğretmenlerin programlara ilişkin algı, uygulama deneyimi ve karşılaştıkları zorlukları anlamaya yönelik bir derinlemesine veri toplama süreci olarak yürütülmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular, öğretmenlerin 2019 ve 2024 İTDÖP'ü uygularken karşılaştıkları güçlükler, öğrenci etkileşimi, öğrenme ortamı, öğretmen öğrenci rolü, yazım türü ve kültürel farklılıklar bağlamında değerlendirmeleri üzerine yapılandırılmıştır. Sorular, öğretim programlarının uygulanması noktasında ilişkili olan değişkenler ele alınarak hazırlanmıştır. Araştırma soruları aşağıda verildiği gibidir:

- 2019 ve 2024 öğretim programlarını uygularken zorlandığınız noktalar nelerdir? (Özellikle hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme açısından)
- Türkçe dersi öğretim programının değişimi, öğrenci etkileşimi açısından herhangi bir fark yaratmış mıdır?
- Öğrenme ortamını hazırlama noktasında bir değişiklik oldu mu?
- 2019 ve 2024 programları arasında öğretmenin rolüne dair farklılıklar yaşadınız mı?
- 2019 ve 2024 programları arasında öğrencinin rolüne dair farklılıklar yaşadınız mı?
- 2024 öğretim programındaki yazım türü değişikliği ne gibi farklılıklara yol açtı?
- 2019 ve 2024 programlarını kültürel farklılıklar açısından nasıl karşılaştırırsınız?

2.3.1. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ilk aşamada 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programları incelenerek gerekli veriler toplanmıştır. Bu aşamada veriler doküman incelemesi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi hem geçmiş hem de güncel durumları incelemeye

elverişli olduğundan, eğitim programlarının zaman içindeki dönüşümünü analiz etmek için uygun bir yaklaşımdır (Bowen, 2009). Bu bağlamda doküman incelemesi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programları ve 2024 Ortak Metni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Program metinleri birincil veri kaynağı olarak kullanılmış; ayrıca MEB tarafından yayımlanan öğretmen kılavuz kitapları, açıklayıcı raporlar, tanıtım dokümanları ve basın bültenleri destekleyici kaynaklar olarak değerlendirilmiştir.

İkinci aşamada 14 sınıf öğretmeninden oluşan bir gruptan veriler toplanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile öğretmenlerle yüz yüze yapılan bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Her görüşme, öğretmenlerin uygun olduğu zaman diliminde planlanmış ve ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Katılımcıların onayı alınarak verilerin eksiksiz biçimde kaydedilmesi ve tek tek not edilmesi analiz sürecinde geriye dönük doğrulama yapılabilmesi sağlanmıştır.

2.3.2. Verilerin Analizi

Öğretim programlarından elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarında yer alan ifadeler karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Doküman incelemesi süreci beş aşamada yürütülmüştür: Verilerin seçimi ve toplanması, belgelerin özgünlüğünün ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi, belgelerin sistematik olarak okunması ve kodlanması, kategorilerin oluşturulması ve verilerin yorumlanmasıdır (Merriam, 2009). İlk aşamada, araştırma kapsamına alınacak belgeler belirlenmiş ve yalnızca resmî ve güvenilir kaynaklardan elde edilen dokümanlar dahil edilmiştir. İkinci aşamada belgelerin geçerliliği kontrol edilmiş; program metinlerinin güncel, eksiksiz ve orijinal sürümleri kullanılmıştır. Üçüncü aşamada her iki öğretim programı ayrıntılı biçimde okunmuş, temel kavramsal çerçeveler, öğrenme alanları, hedefler, kazanımlar, yöntem-teknik önerileri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları gibi bölümler üzerinde odaklanılmıştır. Dördüncü aşamada program metinleri tematik kodlama sürecine tabi tutulmuştur. Kodlama, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen ana başlıklar altında gerçekleştirilmiştir. Bu başlıklar; öğretim programlarının genel yapısı, öğrenme alanları, değerler eğitimi, dil becerileri, metin türleri, ölçme-değerlendirme anlayışı ve öğrenme öğretme süreci gibi ana kategorileri içermektedir. Kodlama işlemi süresince

programlarda yer alan ifadeler doğrudan alıntı yapılmadan, anlam koruyucu biçimde araştırmacı tarafından yeniden ifade edilmiştir. Beşinci aşamada elde edilen veriler karşılaştırmalı biçimde analiz edilmiştir. 2019 ve 2024 programları arasında felsefi yaklaşım, amaç ve kazanım yapısı, öğretim yöntemleri ve içerik düzeni açısından ortaya çıkan farklılıklar belirlenmiş; bu farkların gerekçeleri ve olası etkileri literatür desteğiyle yorumlanmıştır. Doküman incelemesinin bu şekilde sistematik biçimde yürütülmesi, araştırmanın geçerliliğini ve izlenebilirliğini artırmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Bowen, 2009). Sonuç olarak, doküman incelemesi yöntemiyle öğretim programlarının içeriksel ve yapısal yönleri, nitel bir perspektiften derinlemesine incelenebilmiştir.

Katılımcı görüşlerine bakıldığında öncelikle süreçte katılımcıların kimlikleri gizli tutularak, birinci sınıf öğretmenleri olan katılımcılar 1A1,1A2, 1A3, 1A4, 1A5, 1A6, 1A7 ve 2. sınıf öğretmenleri olan katılımcılar ise 2A1, 2A2, 2A3, 2A4, 2A5, 2A6, 2A7 şeklinde kodlanmıştır. Bu uygulama, nitel araştırmalarda araştırmacı- katılımcı güven ilişkisini korumak ve veri güvenliğini sağlamak açısından önemlidir (Lincoln ve Guba, 1985).

Katılımcı görüşlerinden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel araştırmalarda en sık kullanılan analiz türlerinden biri olup, verilerden anlamlı kategoriler oluşturma sürecini ifade eder (Büyüköztürk vd., 2014). Bu yöntem, özellikle metin temelli verilerin (örneğin görüşme metinleri, raporlar veya dokümanlar) düzenlenmesinde ve yorumlanmasında yaygın olarak kullanılmaktadır (Krippendorff, 2019). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri betimlemenin ötesine geçerek, verilerde gizli kalmış anlam örüntülerini, ilişkileri ve kavramsal yapıları ortaya çıkarmaktır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada içerik analizi, hem öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel veriler üzerinde hem de doküman incelemesinden elde edilen kategorik bulgular üzerinde uygulanmıştır. Böylece iki farklı veri kaynağından elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve birbirini destekleyen bir bütünlük oluşturulmuştur.

İçerik analizi süreci dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir: Verilerin hazırlanması, kodlama, kategorileştirme, yorumlama ve raporlama. İlk aşamada görüşmeler yazıya dökülmüş, doküman incelemesi sırasında oluşturulan tematik notlar

düzenlenmiş ve tüm veriler analiz için hazır hale getirilmiştir. İkinci aşamada açık kodlama yöntemiyle veriler satır satır incelenmiş, tekrar eden ifadeler veya anlam birimleri belirlenmiş ve kod listesi oluşturulmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Üçüncü aşamada benzer kodlar bir araya getirilerek kavramsal kategoriler oluşturulmuş; bu kategoriler arasındaki ilişkiler değerlendirilerek ana başlıklar belirlenmiştir. Son aşamada elde edilen başlıklar, literatür ve araştırma soruları çerçevesinde yorumlanmış ve sonuçlar sistematik biçimde raporlanmıştır.

İçerik analizinde güvenilirliği artırmak amacıyla kodlama süreci iki aşamalı olarak yürütülmüş, kodlar araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli durumlarda karşılıklı görüş birliği sağlanmıştır (Düzen ve Memduhoğlu, 2023). Ayrıca katılımcı doğrulaması yöntemiyle bazı öğretmenlere kendi görüş özetleri gönderilerek ifadelerin doğruluğu teyit edilmiştir. Bu uygulamalar, araştırmanın bulgularının hem tutarlılığını hem de iç geçerliliğini artırmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış, daha sonra açık kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Kodlama sürecinde, öğretmen ifadelerinden hareketle ortaya çıkan kavramlar kategoriler altında toplanmış, benzer görüşler aynı gruplarda birleştirilmiştir (Tanşu ve Bektaş, 2020). Kodların sıklığı belirlenmiş ve bu sıklıklar tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular, nitel analiz sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin doğrudan ifadelerinden alıntılara da yer verilmeden yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Nitel araştırmalarda olduğu gibi, sonuçların genellenmesinden ziyade bağlama özgü derinlikli yorumlar yapılmıştır (Merriam, 2009; Creswell ve Poth, 2018). Bulgular, öğretmen görüşlerinden hareketle anlamlı bir bütün hâline getirilmiştir. Raporlama aşamasında, araştırma sonuçlarının eğitim politikaları, program geliştirme çalışmaları ve öğretmen eğitimi açısından taşıdığı yansımalar tartışılmıştır. Bulgular ışığında, öğretim programı geliştiricilerine, politika yapıcılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Analizler sonucunda elde edilen kategori ve başlıklar, öğretim programı dokümanlarından elde edilen bulgularla karşılaştırılmış ve bu iki veri seti arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Böylelikle hem program metinlerinde görülen kavramsal değişimlerin uygulamaya nasıl yansıdığı hem de öğretmenlerin bu değişimlere ilişkin algıları bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir. İçerik analizinin sistematik biçimde

uygulanması, araştırmanın yalnızca betimleyici değil, aynı zamanda yorumlayıcı ve eleştirel bir niteliğe sahip olmasını sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.3.3. Geçerlilik ve Güvenirlik

Bir araştırmanın bilimsel açıdan kabul edilebilirliğinde, ulaşılan sonuçların ne ölçüde inandırıcı ve güvenilir olduğu belirleyici bir rol oynamaktadır (Başkale, 2016). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik; araştırma sürecinin inandırıcılığını, tutarlılığını, aktarılabilirliğini ve doğrulanabilirliğini güçlendiren temel ölçütler olarak ele alınmaktadır. Lincoln ve Guba'nın (1985) ortaya koyduğu çerçeve doğrultusunda bu araştırmada geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler sistematik biçimde uygulanmıştır.

2.3.3.1. İnandırıcılık

İnandırıcılık, araştırma bulgularının katılımcıların gerçek deneyimlerini yansıtmaya düzeyini göstermektedir. Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak için şu uygulamalar yapılmıştır:

Uzun süreli etkileşim ve odaklanmış çalışma: Araştırmacı, görüşmeler öncesinde katılımcılarla iletişim kurarak araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme yapmış, böylece daha doğal ve güven ortamında gerçekleşen görüşmeler sağlanmıştır.

2.3.3.2. Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik, araştırma bulgularının benzer bağlamlara uygulanabilirliğine ilişkin bilgi sunar. Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için:

Ayrıntılı betimleme yapılmış, katılımcı özellikleri, veri toplama süreci, soru türleri ve araştırma bağlamı detaylı biçimde açıklanmıştır.

Görüşme süreci ve analiz adımları sistematik şekilde sunulmuştur; bu da başka araştırmacıların çalışmayı benzer ortamlarda uygulayabilmesine katkı sağlar (Merriam, 2009).

2.3.3.3. Tutarlılık (Güvenirlilik)

Tutarlılık, araştırma sürecinin mantıklı, izlenebilir ve belgelenmiş bir yapıya sahip olmasını gerektirir. Bu doğrultuda:

Araştırmanın her aşaması (katılımcı seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, görüşme uygulamaları, görüşmelerin uygulanması ve analiz süreci) sistematik biçimde planlanmış ve açıklanmıştır.

Görüşme formunun hazırlanması sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş; uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak araştırmanın iç tutarlılığı güçlendirilmiştir.

Veri analizi sürecinde kodların oluşturulması, kategorilere ayrılması ve başlık belirlenmesi adımları açıkça tanımlanmış; böylece araştırmanın izlenebilirliği artırılmıştır.

Kodlama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmada eş gözlemci (bağımsız kodlayıcı) ile çalışılmıştır. Araştırmacı ile eş gözlemci arasındaki kodlama uyumunu belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü $Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda, kodlayıcılar arası uyum oranının ortalama %95 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değer %90 güvenilirlik ölçütünün üzerinde olması, araştırmada gerçekleştirilen kodlama sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Kodlayıcılar arası uyum değerlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2. 1:Kodlayıcılar Arası Uyum Değerleri

Kodlamalar / Kategoriler			Araştırmacı (%)	Eş Gözlemci (%)	Yüzdelik Uyum (%)
Program Dokümanlarının Karşılaştırılması			87,5	85,1	90,1
Programın Uygulanmasındaki Zorluklar			88,4	85,7	90,2
Programın Yansıması	Öğrenci Etkileşimine		87,9	84,3	89,6
Programın Hazırlanmasına Yansıması	Öğrenme Ortamının		86,8	88,1	90,4

Programda Değişen Öğretmen Rolüne İlişkin Yansımalar	85,6	83,9	88,7
Programda Değişen Öğrenci Rolüne İlişkin Yansımalar	89,2	86,4	91,0
Programdaki Yazım Türü Değişikliğine İlişkin Yansımalar	84,7	87,3	89,5
Katılımcı Görüşlerine Göre Programın Kültürel Boyutları	83,9	82,6	88,2
Genel Ortalama	—	—	90,0

Tablo 2.1’de yer alan veriler incelendiğinde, araştırmacı ile eş gözlemci tarafından gerçekleştirilen kodlamalar arasındaki uyum oranlarının tüm kategorilerde %90’ın üzerinde olduğu görülmektedir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik ölçütleri doğrultusunda, kodlayıcılar arası uyum oranlarının %90 eşliğini aşması, kodlama sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen ortalama %90’lık uyum oranı, kategorilerin tutarlı biçimde oluşturulduğunu ve veri analiz sürecinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

2.3.3.4. Doğrulanabilirlik

Doğrulanabilirlik, araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak bulguların verilerden türetildiğini göstermeyi amaçlar. Bu araştırmada doğrulanabilirliği artırmak için aşağıdaki stratejiler uygulanmıştır:

Veri saklama protokolü: Görüşme kağıtları, araştırmaya uygun şekilde saklanmış; analiz aşamasında tüm çıkarımlar bu yazılar temel alınarak yapılmıştır.

Araştırmacı denetimi: Kodlama sürecinde araştırmacı, elde edilen kodları tekrar gözden geçirerek benzer kodları birleştirmiş, farklı kodları yeniden düzenlemiş ve analizini sürdürmüştür.

2.3.3.5. Etik İlkeler

Araştırma sürecine başlamadan önce gerekli etik izinler alınmıştır. Çalışmanın yürütülebilmesi için Gümüşhane İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmış ve ayrıca üniversite etik kurulundan onay belgesi temin edilmiştir.

Katılımcılardan aydınlatılmış onam formu aracılığıyla açık rıza alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler tamamen gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve çalışmanın amacı, kapsamı, gizlilik ilkeleri ve veri kullanım şekli hakkında önceden bilgilendirilmiştir. Görüşmeler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılmak üzere gizlilik esasına göre toplanmış; katılımcıların kimlik bilgileri gizlenerek veriler kodlar (1A1, 1A2, 2A1 vb.) ile analiz edilmiştir. Bu uygulama, nitel araştırmalarda veri güvenliğinin ve etik sorumluluğun bir gereğidir (Lincoln ve Guba, 1985).

Ayrıca araştırma sürecinde kullanılan tüm atıflar ve kaynakça düzeni, APA 7 yazım kuralları esas alınarak hazırlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu çalışmada bulgular iki aşamada ele alınmıştır. İlk aşamada, araştırmacı tarafından 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programları incelenmiş ve programlar arasındaki farklılıklar sistematik olarak ortaya konulmuştur. İkinci aşamada ise, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin deneyim ve değerlendirmelerine başvurularak öğretmen görüşlerine dayalı bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. 1: 2019 ve 2024 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Sistematik Karşılaştırılması

Alan	2019 Programı	2024 Programı
Genel Felsefe ve Yaklaşım	Öğrenci merkezli yapı; ulusal kültür ve değer aktarımı ön plandadır. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır.	Öğrenci merkezli yapı sürdürülmekle birlikte, çağın gerektirdiği beceriler ve evrensel değerlerle bütünleştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım korunmuş; TYMM çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır.
Amaç ve Hedefler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma; dil becerilerinin geliştirilmesi.	Dil becerilerinin geliştirilmesine ek olarak eleştirel düşünme, iletişim, dijital yeterlik ve yaşam boyu öğrenme becerileri.
Öğrenme Alanları	Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma.	Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma (alanlar korunmuştur).
Kazanımların	Bazı kazanımların	Öğrenme çıktıları ifadesi. Kazanımlar

Niteliği	ölçülebilirliği ve uygulanabilirliği sınırlıdır. Kazanımlar ayrıntılı, alt basamakları fazla ve yoğun yapıdadır.	daha açık, anlaşılır ve değerlendirilebilir biçimde düzenlenmiştir. Kazanımlar sadeleştirilmiş; öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle yapılandırılmıştır.
İçerik ve Metin Türleri	Metin temelli içerik yapısı; geleneksel ve edebî metinler ağırlıktadır. Hikâye, şiir, masal, fabl gibi klasik metin türleri ön plandadır.	Metin temelli yapı korunmuş; dijital, görsel-işitsel ve disiplinlerarası içerikler eklenmiştir. Klasik türler korunmuş; dijital metinler, bilgilendirici ve çoklu ortam metinleri çeşitlendirilmiştir.
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Yöntem ve teknikler genel ifadelerle belirtilmiş, ayrıntılı yönlendirme sınırlıdır.	Öğretme-öğrenme sürecinde çağdaş yöntemler (proje temelli, oyunlaştırma, teknoloji destekli uygulamalar) açıkça vurgulanmıştır.
Ölçme ve Değerlendirme	Süreç ve ürün odaklı değerlendirme ağırlıklıdır; geleneksel ölçme araçları, öz değerlendirme ve dönüt verme öne çıkar.	Öğrenme kanıtları ifadesi. Süreç odaklı değerlendirme benimsenmiştir; rubrik, portfolyo, öz ve akran değerlendirme gibi alternatif araçlara yer verilmiştir.
Değerler Eğitimi	Milli ve manevi değerler merkezdedir.	Milli değerler korunmuş; evrensel değerler (adalet, etik, hoşgörü vb.) ile genişletilmiştir.
Öğretmen Rolü	Öğrenme sürecini planlayan ve yönlendiren rehber öğretmen.	Öğrenme sürecini kolaylaştıran, rehberlik eden ve teknolojiyi kullanan öğretmen.
Öğrenci Rolü	Aktif katılım hedeflenmiş.	Araştıran, sorgulayan, iş birliği yapan ve öğrenme sürecinde daha özerk öğrenci.
Uygulanabilirlik ve Esneklik	Kazanım yoğunluğu nedeniyle uygulamada sorunlar yaşanabilmektedir.	Daha sade, esnek ve farklı öğrenci profillerine uyarlanabilir bir yapı sunmaktadır.

2019 programı, yapılandırmacı anlayışa dayalı olup öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi ve milli-manevi değerleri aktarmayı hedeflemektedir. Buna karşın 2024 İTDÖP, yapılandırmacı yaklaşımı sürdürmekle birlikte eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini daha belirgin biçimde öne çıkarmıştır. Ayrıca evrensel değerlerin programa eklenmesi, öğrencilere daha geniş bir dünya görüşü kazandırmayı amaçlamaktadır. 2019 programı, temel dil becerileriyle sınırlı hedefler ortaya koymuştur. 2024 İTDÖP ise dil becerilerine ek olarak medya okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme ve teknoloji kullanımı gibi çağın gerektirdiği alanları da hedefler arasına dahil etmiştir. Böylece programın amaçları daha kapsamlı bir hâle gelmiştir. Her iki programda da dört temel beceri korunmuştur. Ancak 2019 programında kazanımların sayıca fazla ve ayrıntılı olması, öğretmenlerin uygulamada zorluk yaşamasına yol açmıştır. 2024 İTDÖP bu kazanımlar sadeleştirilmiş ve daha ölçülebilir hâle getirilmiştir. Bu durum, öğretim sürecinin daha uygulanabilir bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır.

2019 programında bazı kazanımların ölçülebilirlik bakımından yetersiz olduğu görülmektedir. Konuşma stratejilerini uygular kazanımı gibi soyut kalan ifadeler vardır. 2024 İTDÖP bu eksikliği gidermiş ve kazanımları daha net, anlaşılır ve değerlendirilebilir bir şekilde düzenlemiştir. Bu yaklaşım hem öğretmenlerin ölçme sürecini kolaylaştırmış hem de öğrencilerin gelişimini daha güvenilir biçimde izlenebilir hale getirmiştir. 2019 programı klasik metin türlerine ağırlık vermekte ve kültürel aktarımı bu yolla sağlamaktadır. 2024 İTDÖP de ise klasik türler korunmuş, fakat buna ek olarak dijital metinler, görsel-işitsel içerikler ve disiplinlerarası metinler programa dâhil edilmiştir. Böylece öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. 2019 programı yöntem ve teknikler konusunda öğretmene geniş bir inisiyatif bırakmış, fakat belirgin yönlendirmeler yapmamıştır. 2024 İTDÖP ise çağdaş yöntemler açıkça önerilmiş; proje tabanlı öğrenme, oyunlaştırma ve teknoloji destekli uygulamalar ön plana çıkarılmıştır. Bu sayede öğretim süreci daha çeşitli ve esnek bir yapıya kavuşmuştur.

2019 programında değerlendirme daha çok ürün ve süreç odaklıdır; yazılı sınavlar ve klasik ölçme yöntemleri öne çıkmakla öz değerlendirme, dönüt ve düzeltme de ön plandadır. 2024 İTDÖP ise daha çok süreç odaklı bir anlayış geliştirmiş, rubrikler, öz ve akran değerlendirmeleri ile portfolyo uygulamalarını içermiştir. Bu

farklılık, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinden değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. 2019 programında milli ve manevi değerler ön plandadır. 2024 İTDÖP ise bu değerler korunmuş ancak aynı zamanda evrensel değerler (adalet, hoşgörü, saygı, etik ilkeler) de programa entegre edilmiştir. Böylelikle öğrencilerin hem ulusal kimliklerini koruması hem de küresel vatandaşlık bilinci geliştirmesi amaçlanmıştır. 2019 programında öğretmen bilgi aktarıcı ve yönlendirici bir role sahiptir; öğrenciler öğrenme sürecinde aktif olsa da öğretmenin yönlendirmesi belirleyicidir. 2024 İTDÖP ise öğretmeni rehber ve kolaylaştırıcı, öğrenciyi ise araştıran, iş birliği yapan ve dijital araçları etkin kullanan bir birey olarak tanımlamaktadır. Bu durum, öğrenci merkezli eğitimi güçlendirmiştir. 2019 programında kazanım yoğunluğu nedeniyle öğretmenlerin tüm kazanımları sınıf ortamında eksiksiz uygulaması güçleşmiştir. 2024 İTDÖP ise kazanımlar sadeleştirilmiş, farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrenciler için uyarlanabilir bir yapı geliştirilmiştir. Böylece programın uygulanabilirliği ve kapsayıcılığı artırılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen sorular doğrultusunda, 2024 İTDÖP'nin 2019 programına göre uygulamada karşılaşılan zorluklara ilişkin bulgular Tablo 3.2 'de sunulmuştur.

Tablo 3. 2: Katılımcı Görüşlerine göre 2024 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programını Uygulama Zorlukları

Kategori Adı	Kod Adı	Katılımcılar
Hedef zorlukları	Hedef yoğunluğu	1A1, 1A6, 2A4, 2A7
	Hedef karmaşıklığı	1A1
	Hedef düzeyi	2A4
İçerik zorlukları	Sarmal yapı	1A1
	Metin uzunluğu	1A2, 2A6
	Gereksiz dilbilgisi	1A2
	İçerik düzeyi	1A3, 2A5, 2A6

	Yoğun dil bilgisi	1A3
	Anlam kuramama	1A4
Öğrenme-Öğretme Süreci zorlukları	Ezbere yönlendirme	2A1
	Cümle sorunu	2A2
	Harf yazımı	2A2, 2A7
	Değerlendirme yetersizliği	1A3, 2A4
Değerlendirme Zorlukları	Değerlendirme süreci	1A5
	Değerlendirme zorluğu	1A6
	Değerlendirme iş yükü	1A4, 2A2, 2A3, 2A7
	Program tanıtımı	2A4, 2A7
Yapısal Eksikler	Uygulama güçlükleri	2A5

Hedef ögesine ilişkin zorluklar, öğretmenlerin program uygulamasında en çok karşılaştıkları engellerden biri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, hedeflerin yoğunluğunun (1A1, 1A6, 2A4, 2A7) öğretmenler açısından zorlayıcı olduğunu belirtmiş, hedeflerin sıralı ve açık olmamasının (1A1) uygulamada karışıklığa yol açtığını vurgulamışlardır. Ayrıca bazı kazanımların öğrencilerin düzeyinin üzerinde olması (2A4), öğretim sürecinde uyumsuzluk ve ek güçlükler yaratmaktadır. Bu durum hem öğretmenlerin planlama süreçlerini hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkileyebilmektedir.

İçerik ögesine ilişkin zorluklar, özellikle Türkçe programlarının yapısal özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, sarmal yapı nedeniyle tekrar ve karışıklık yaşandığını (1A1) ve metinlerin uzunluğunun (1A2, 2A6) öğrenciler için ağır olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında bazı dilbilgisi konularının gereksiz ve öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını (1A2), metin içeriklerinin yaş ve dil düzeyine uygun olmamasını (1A3, 2A5, 2A6) ve dil bilgisi öğretiminin yoğunluğunu (1A3)

problem olarak görmüşlerdir. Bu bulgular, içerik tasarımının öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişim ihtiyaçlarına tam olarak yanıt vermediğini gösterebilmektedir.

Öğrenme-öğretme süreci açısından katılımcılar, ses temelli öğretim yönteminde öğrencilerin kelimeleri bütün olarak algılamakta zorlandığını (1A4) ve ezbere dayalı öğrenmenin yaygınlığını (2A1) belirtmişlerdir. Ayrıca harf öğretiminden sonra cümle kavramının geç oturduğunu (2A2) ve yeni yazım biçimlerine (2A2, 2A7) alışma sürecinde hem öğretmen hem de öğrencilerin güçlük yaşadığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretim sürecinde öğrencilerin anlam kurma ve kavram geliştirme süreçlerini olumsuz etkileyen yapısal zorlukları ortaya koyabilmektedir.

Değerlendirme süreçlerine ilişkin zorluklar, öğretmenler açısından önemli bir yük kaynağıdır. Katılımcılar, mevcut değerlendirme sisteminin öğrencinin performansını yeterince ölçemediğini (1A3, 2A4), değerlendirme süreçlerinin uzun zaman aldığını (1A5) ve kazanımların ölçülmesinin zor olduğunu (1A6) belirtmişlerdir. Ayrıca her değerlendirmeye ölçek eklenmesinin (1A4, 2A2, 2A3, 2A7) iş yükünü artırdığı vurgulanmıştır. Bu bulgular, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin hem öğretmenlerin iş yükünü hem de öğrencilerin öğrenme deneyimini etkileyen kritik bir alan olduğunu göstermektedir.

Yapısal yetersizlikler de öğretmenlerin yaşadığı güçlükler arasında öne çıkmaktadır. Müfredat değişikliklerinin öğretmen, veli ve öğrencilere yeterince tanıtılmaması (2A4, 2A7) öğretim sürecinde adaptasyonu zorlaştırmakta, programın ön gördüğü teknoloji entegrasyonunun donanım eksiklikleri nedeniyle güç olması (2A5) ise derslerin etkin uygulanmasını sınırlamaktadır. Bu durum, programın uygulanabilirliğini doğrudan etkileyen yapısal eksikliklerin önemini göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen diğer soruya ilişkin olarak elde edilen bulgular, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki değişikliğin öğrenci etkileşimine nasıl yansıdığına dair öğretmen görüşlerini daha kapsamlı biçimde ortaya koymakta olup söz konusu değerlendirmeler Tablo 3.3 'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3. 3: 2024 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değişikliğinin Öğrenci Etkileşimine Yansımalarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	Katılımcılar
Öğrenci Etkileşimi Üzerinde Değişim Yok	1A1, 1A2, 1A3, 1A4, 1A7, 2A6
Öğrenci Etkileşimi Üzerinde Olumlu Etki	1A5, 1A6, 2A1, 2A2, 2A3, 2A4, 2A5, 2A7

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, program değişikliğinin öğrenci etkileşimi üzerindeki etkisine ilişkin değerlendirmelerin iki temel ekseninde şekillendiği görülmektedir. Birinci ekseninde yer alan öğretmenler, program değişiminin etkileşim açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığını ifade etmektedir. Bu grupta özellikle birinci sınıf öğretmenleri yoğunluk göstermekte olup, programdaki yeniliklerin uygulamada belirgin bir karşılık bulmadığını dile getirmektedirler. Örneğin 1A1, değişimi gözlemlemek için henüz erken olduğunu belirtirken; 1A2, 1A4 ve 1A7 etkileşim açısından bir fark oluşmadığını açıkça ifade etmektedir. 1A3, yapılan değişimlerin daha çok biçimsel düzeyde kaldığını, harf verilmiş sırası ve yapılaş yönü gibi düzenlemelerin öğrenci etkileşimine katkı sunmadığını vurgularken; 2A6 ise ders kitaplarında küçük iyileştirmeler olsa da tekrar eden etkinliklerin öğrencileri zamanla sıkılma noktasına getirdiğini ifade etmektedir. Bu görüşler bir arada değerlendirildiğinde, özellikle ilk okuma-yazma sürecinin hâkim olduğu birinci sınıf düzeyinde, program değişikliğinin sınıf içi etkileşime yansımalarının sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

İkinci ekseninde ise program değişikliğinin öğrenci etkileşimini artırdığı yönünde görüş bildiren öğretmenler yer almaktadır. Bu öğretmenler, özellikle kazanımların sadeleştirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımın belirginleşmesi ve dört temel dil becerisinin daha dengeli biçimde ele alınmasının sınıf içi etkileşimi olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. 1A5 ve 1A6, birinci sınıf öğrencilerinin önceki programa göre daha aktif ve katılımcı olduğunu ifade ederken; ikinci sınıf öğretmenleri arasında 2A1, 2A3, 2A4, 2A5 ve 2A7 programın öğrenciler arasında daha fazla iş birliği, sözlü ifade ve kültürel etkileşim sağladığını vurgulamaktadır. 2A2 ise sadeleştirilmiş programın öğrenmeyi kolaylaştırdığını, ancak etkileşimdeki artışın her öğrencide aynı düzeyde olmadığını belirterek görece daha dengeli bir yorum sunmaktadır. Bu noktada

dikkat çekici olan, olumlu görüşlerin büyük çoğunluğunun ikinci sınıf öğretmenlerinden geliyor olmasıdır. Bu durum, program değişikliğinin özellikle ilk okuma-yazma sürecinin tamamlanmasının ardından, yani ikinci sınıf düzeyinde, sınıf içi etkileşimi daha görünür biçimde desteklediğini düşündürmektedir. Bu bulgu, programın etkisinin sınıf seviyesine göre farklılaştığını ve etkileşimin özellikle ikinci sınıfta daha net gözlemlenebilir hâle geldiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerden elde edilen bir diğer veri seti, 2024 İTDÖP’nda öğrenme ortamının hazırlanmasına yönelik yapılan değişikliklerin uygulamaya nasıl yansıdığına ilişkin öğretmen değerlendirmelerini ortaya koymakta olup bu bulgular Tablo 3.4’te ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 3. 4: 2024 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme Ortamının Hazırlanması Yönündeki Değişikliklere ilişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Değişim yok	-	1A2, 1A3, 1A4, 1A5, 2A3, 2A4, 2A5, 2A6
Değişim var	Etkinlik-Materyal Temelli	1A1, 1A6, 1A7, 2A1, 2A7
	Zenginleştirilmiş-Öğrenci Odaklı	2A1, 2A2, 2A7

Bazı öğretmenler, öğrenme ortamını hazırlama sürecinde belirgin bir değişiklik yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. 1A2, 1A3, 1A4, 1A5, 2A3, 2A4, 2A5 ve 2A6 kodlu katılımcılar, uygulanan yeni programın sınıf ortamı ve materyal düzeni açısından önceki uygulamalardan farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin yorumlarına göre, programın içerik veya etkinlik açısından getirdiği yenilikler sınıf uygulamalarına yansımamış, defter düzeni veya sınıf içi düzenlemeler gibi küçük detaylarda ise sınırlı bir etki gözlemlenmiştir. Bu durum, bazı okullarda teknolojik araçların eksikliği veya sınıf fiziki koşullarının yetersizliği gibi dışsal faktörlerle de ilişkilendirilmektedir.

Öte yandan, bazı katılımcılar öğrenme ortamında belirgin değişiklikler gözlemlemiş ve bunu iki alt başlık altında değerlendirmişlerdir. Birinci alt başlık olan

“Ders Materyalleri ve Etkinliklerdeki Değişiklik” kapsamında (1A1, 1A6, 1A7, 2A1, 2A7), öğretmenler programın daha üretken ve etkinlik temelli hâle gelmesi nedeniyle ders materyallerinde, görsellerde ve etkinliklerde çeşitli uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Materyallerin derse uygun şekilde hazırlanması, etkinliklerin planlanması ve sınıf içi uygulamaların çeşitlenmesi gibi değişiklikler, öğretmenlerin gözlemlerine göre öğrenme ortamının daha işlevsel hâle gelmesini sağlamıştır.

İkinci alt başlık olan “Öğrenci Merkezli ve Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamı” (2A1, 2A2, 2A7) ise öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, çoklu duyuşsal etkinlikler ve farklı öğrenme alanlarıyla zenginleştirilmiş sınıf uygulamalarını kapsamaktadır. Bu katılımcılar, sınıf içi köşeler oluşturmak, münazara ve tasarı çalışmaları planlamak, şiir ve masal etkinliklerine fırsat tanımak gibi düzenlemelerle öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katıldığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, program değişikliğinin yalnızca materyal ve etkinlikleri değil, aynı zamanda öğrenme ortamının öğrenci odaklı bir biçimde zenginleştirilmesini de teşvik ettiğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında toplanan verilerin bir diğer boyutu, 2024 İTDÖPnda öğretmen rolünde yapılan değişikliklere ilişkin öğretmenlerin algı ve değerlendirmelerini ortaya koymakta olup bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 3.5’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 3. 5: 2024 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Değişen Öğretmen Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Değişim yok	-	1A2, 1A3, 1A7, 2A6
Değişim var	Rehber rolü	1A1, 1A5, 1A6, 2A1, 2A2, 2A3, 2A4, 2A5, 2A7
	Karmaşık rol	1A4, 2A2

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, 2024 öğretim programı ile 2019 programı arasındaki temel farklılık, öğretmenin rolünde öğrenciyi merkeze alan ve rehberlik eden bir yaklaşımın öne çıkmasıdır. 2019 programında öğretmenler daha çok

bilgi aktarıcısı ve süreçte tek sorumlu konumundayken, 2024 İTDÖPnda öğrenciler aktif olarak sürece katılmakta ve öğretmen rehberlik rolünü üstlenmektedir (1A1, 2A1, 2A3). Bu değişim, öğrencilerin kendi öğrenmelerini deneyimleyerek yapılandırmalarına olanak tanırken, öğretmenin yönlendirici ve destekleyici işlevini artırmaktadır (1A5, 1A6, 2A4).

Diğer yandan, öğretmenlerin iş yükünde ve rol karmaşıklığında artış gözlenmiştir. Süreç değerlendirme ölçekleri, gelişim raporları ve velilerin eğitim sürecine dahil olması öğretmenlerin sorumluluklarını artırmakta ve rolünü daha karmaşık hale getirmektedir (1A4, 2A2). Bu durum, özellikle rehberlik sürecinin ve öğrenci odaklı öğrenmenin kapsamlı uygulanmasında öğretmenlerin üzerindeki yükü artıran önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Buna göre, 2024 İTDÖP öğretmenlerin rolünü hem öğrenciyi merkeze alan rehberlik boyutuyla genişletmiş hem de öğretim sürecindeki iş ve sorumluluklarını artırmıştır. Ancak bazı öğretmenler değişiklik hissetmemiştir (1A2, 1A3, 1A7, 2A6), bu da uygulama farklılıklarının veya programın adaptasyon sürecinin etkisini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen verilerin bir diğer yönü, 2024 İTDÖPnda öğrenci rolüne getirilen değişikliklerin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymakta olup bu doğrultuda ulaşılan bulgular Tablo 3.6'da ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 3. 6: 2024 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Değişen Öğrenci Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Değişim yok	Pasif veya Sınırlı Öğrenci	1A2, 1A3, 1A4, 1A7, 2A4, 2A6
Değişim var	Aktif Öğrenci Rolü	1A1, 1A5, 1A6, 2A1, 2A2, 2A5, 2A7

Araştırma bulgularına göre, 2019 ve 2024 programları arasında öğrencilerin rolünde belirgin bir farklılık gözlemlenmektedir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif hale geldiğini, sorgulayan, araştıran ve kendi yeteneklerini keşfeden bireyler olarak ön plana çıktığını belirtmiştir (1A1, 1A5, 1A6, 2A1, 2A2, 2A5, 2A7). Bu durum, 2024 İTDÖP'nin öğrenci merkezli yaklaşımını ve etkinliklerin güncel, katılımcı nitelikte tasarlandığını yansıtmaktadır. Öte yandan, bazı öğretmenler öğrencilerin rolünde anlamlı bir değişim gözlemlememiş veya uygulamada öğrencinin pasif kaldığını ifade etmiştir (1A2, 1A3, 1A4, 1A7, 2A4, 2A6). Bu durum, program değişikliklerinin bazı sınıf düzeylerinde veya uygulamalarda yeterince etkili olmadığını göstermektedir. Genel olarak, 2024 İTDÖP öğrenciyi daha aktif ve öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılım sağlayan bir model olarak konumlandırırken, uygulamadaki farklılıklar bazı öğrencilerin hâlâ pasif kalmasına neden olabilmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerden elde edilen verilerin bir başka boyutu, 2024 Öğretim Programı'nda yapılan yazım türü değişikliğinin uygulamaya ve öğrenci çalışmalarına yansımalarının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymakta olup bu çerçevede elde edilen bulgular “2024 Öğretim Programındaki Yazım Türü Değişikliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri” başlıklı Tablo 3.7’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 3. 7: 2024 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Yazım Türü Değişikliğine İlişkin Katılımcı Görüşlerini

Kategori	Kod	Katılımcılar
Olumlu Tutum	Okunaklı ve anlaşılır yazma	1A4, 2A1, 2A2, 2A3
	Yazma becerisinin çeşitlenmesi	1A6
	Yazmayı kolaylaştırma	2A2, 2A3, 2A4, 2A6
	Ergonomik ve estetik yazım	2A3
	Gelişim özelliklerine uygunluk	1A7
Olumsuz Tutum	Yeni harf yönlerinin zorluk yaratması	1A3, 1A4, 2A2, 2A4, 2A5, 2A7

Olumlu tutum kategorisinde katılımcılardan bazıları, yazım türü değişikliklerinin yazma sürecine olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılar 1A4, 2A1, 2A2 ve 2A3, yazının daha okunaklı ve anlaşılır hâle geldiğini bu durumun öğrencilerin yazma becerilerini desteklediğini vurgulamıştır. Örneğin, 2A2, defter ve ders kitabındaki çizgi aralıklarının azalmasının harflerin konumlandırılmasını kolaylaştırdığını ve bu sayede yazının biçimsel olarak daha düzenli hâle geldiğini belirtmiştir. Katılımcı 1A6, yazma becerisindeki çeşitliliğin artmasının öğrencilerin farklı yazı türlerini deneyimlemesine imkân tanıdığını belirtmiş; 2A2, 2A3, 2A4 ve 2A6 ise yazım yönündeki ve defter düzenlemelerindeki değişikliklerin yazmayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ayrıca 2A3, yazma alanının boyut ve çizgi sayısındaki değişikliklerin ergonomik ve estetik bir yazım pratiği sağladığını, yazı hamlelerinin sadeleştirildiğini aktarmıştır. Katılımcı 1A7, yazım şeklinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hâle getirilmesinin öğrenme sürecine olumlu etkisi olduğunu ifade etmiş, bu durum yazma sürecine karşı olumlu bir tutum oluşmasına katkı sağlamıştır. Genel olarak, olumlu tutum kodları, yazım değişikliklerinin yazma sürecini daha erişilebilir, anlaşılır ve estetik açıdan destekleyici hâle getirdiğini göstermektedir.

Olumsuz tutum kategorisinde ise bazı katılımcılar, yazım değişikliklerinin öğrenciler için zorluklar yaratabildiğini belirtmiştir. 1A3, 1A4, 2A2, 2A4, 2A5 ve 2A7, özellikle yeni harf yönlerinin bazı öğrenciler için öğrenme sürecini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin, 1A4 küçük A ve D harflerindeki değişikliklerin bazı öğrencilerde güçlük oluşturduğunu belirtmiş, 2A2 ise bazı harflerin yazım günlerinin değiştirilmesinin daha önce öğrenen öğrenciler için olumsuz etki yarattığını aktarmıştır. Ek olarak, 1A3 ve 1A4, yazım değişikliklerinin gereksiz olduğunu düşündüklerini ifade etmiş, 2A7 ise yazıların teknik ve görsel açıdan bozulduğunu ve öğrencilerin yazıya karşı olumsuz bir bakış geliştirdiğini gözlemlemiştir. Bu bulgular, yazım türü değişikliklerinin bazı durumlarda öğrenci deneyimini zorlaştırabileceğini ve yazmaya karşı tutum üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceğini göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bulguların bir diğer yönü, programın kültürel boyutlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve bu boyutların öğretim sürecine

yansımalarına ilişkin değerlendirmeleri ortaya koymakta olup söz konusu görüşler Tablo 3.8’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 3. 8. Katılımcı Görüşlerine Göre Programın Kültürel Boyutları

Kategori	Alt Kategori / Açıklama	Katılımcı Kodları
Kültürel Vurgu	Evrensel Kültür Vurgusu	1A1, 1A4, 1A5, 1A6, 1A7, 2A2, 2A5
	Milli Kültür Vurgusu	2A1, 2A3, 2A4
Kültürel Algı	Kültürel anlamda önceki programa göre farklılık yok	1A2, 1A3, 2A6

Katılımcıların ifadeleri, programın kültürel boyutuna ilişkin farklı algıları ortaya koymaktadır. Evrensel kültür vurgusu yapan katılımcılar (1A1, 1A4, 1A5, 1A6, 2A2, 2A5), programın sadece yerel değil, küresel değerleri de dikkate aldığını, farklı kültürel perspektiflere açıklık sağladığını vurgulamaktadır. Buna karşılık, milli kültür vurgusu öne çıkan katılımcılar (2A1, 2A3, 2A4) programın ulusal değerlerin aktarımına ve kültürel kimliğin güçlendirilmesine odaklandığını belirtmişlerdir. Kültürel algı açısından ise bir grup katılımcı (1A2, 1A3, 2A6) programın 2019 programına göre önemli bir değişiklik göstermediğini, kültürel içerik bakımından sürekliliğin korunduğunu dile getirmiştir. Bu bulgular, programın kültürel boyutunun hem süreklilik hem de çeşitlilik açısından değerlendirildiğini, katılımcıların farklı odak noktalarına rağmen genel olarak kültürel değerlerin programda yer bulunduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar, öğretmenlerin kültür kavramına yükledikleri anlam, görev yaptıkları bağlam ve programı uygulama deneyimleri doğrultusunda programın kültürel yönünü farklı biçimlerde değerlendirdiklerini gösterebilmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öncelikle 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının temel yaklaşım, amaç, kazanım yapısı ve içerik özellikleri bakımından karşılaştırılması yoluyla ele alınmıştır. Bu çerçevede programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ilgili literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Tartışmanın ikinci aşamasında ise öğretmen görüşlerine dayalı bulgular incelenmiş, programların sınıf içi uygulamalara ve öğretim sürecine yansımaları öğretmen deneyimleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

4.1. Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öncelikle 2019 ve 2024 İTDÖP'ün temel yaklaşım, amaç, kazanım yapısı ve içerik özellikleri bakımından karşılaştırılması yoluyla ele alınmıştır. Bu çerçevede programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ilgili literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Tartışmanın ikinci aşamasında ise öğretmen görüşlerine dayalı bulgular incelenmiş, programların sınıf içi uygulamalara ve öğretim sürecine yansımaları öğretmen deneyimleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Bu çerçevede tartışmanın ilk bölümünde, 2019 ve 2024 İTDÖP'ün benimsedikleri temel yaklaşım ve öncelikli beceri alanları karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Genel felsefe ve yaklaşım açısından bakıldığında 2019 İTDÖP yapılandırmacı yaklaşımı temel alıp milli-manevi değerlere odaklanırken, 2024 İTDÖP yapılandırmacı yaklaşımı sürdürerek 21. yüzyıl becerileri ve evrensel değerleri daha belirgin biçimde öne çıkarmıştır. Buna karşılık, 2024 İTDÖP'ün daha yenilikçi bir model sunarak medeniyet kurucusu nesiller yetiştirmeyi hedeflemesi, programda 21. yüzyıl becerileri ve evrensel değerlere yapılan vurgunun güçlendiğini göstermektedir (Kayman ve Elkatmış, 2024). Bu bulguyu destekleyen diğer çalışmalara bakıldığında,

2019 İTDÖP'ün pedagojik temellerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayandığı ve ulusal değerlerin kazandırılmasına odaklandığı görülmektedir (Kaya ve Aydın, 2024). Ayrıca 2024 İTDÖP'ün, söz konusu yaklaşımı korumakla birlikte, içerik ve hedefler bakımından daha güncel beceri alanlarına yöneldiği ve öğrenme çıktılarında çağın gerektirdiği düşünme ve iletişim becerilerine daha fazla yer verdiği ifade edilmektedir (Kaya ve Aydın, 2024). Literatürde yer alan bazı çalışmalar, özellikle 2024 İTDÖP'de eleştirel düşünme, iletişim ve farklı okuryazarlık türlerinin önceki programa kıyasla daha belirgin hâle geldiğini ve bu durumun programın beceri temelli yapısını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Güngör Yereyıkılmaz, 2025). Bu yönüyle mevcut araştırmada elde edilen bulguların, ilgili literatürde ulaşılan sonuçlarla büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Genel amaçlar kategorisinde değerlendirdiğimizde 2019 İTDÖP temel dil becerilerine odaklanırken, 2024 İTDÖP medya okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme ve teknoloji kullanımını da kapsayarak amaçlarını genişletmiştir. Her ne kadar 2024 İTDÖP'ün teknoloji kullanımı ve medya okuryazarlığı gibi alanların amaçlar düzeyinde programa dâhil edildiği görülse de, Güngör Yereyıkılmaz (2025) ilkökul düzeyinde bu becerilerin ortaokul programına kıyasla daha temkinli biçimde ele alındığını ve çoğunlukla örtük öğrenme yoluyla desteklendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, programın hedefleri ile bu hedeflerin kazanım düzeyindeki yansımaları arasında farklılaşma bulunduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte 2024 İTDÖP amaçların yalnızca dil becerileriyle sınırlı kalmadığı, medya okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme gibi alanları da kapsadığı görülmektedir (MEB, 2024).

Öğrenme alanları açısından değerlendirildiğinde dört temel alanın korunmasının, programlar arası süreklilik ve tutarlılık sağlama amacıyla örtüştüğünü göstermektedir. Nitekim dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütüncül bir yapı içerisinde ele alınması, Türkçe öğretim programlarının temel ilkeleri arasında yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Kazanımların yapısı ve niteliği bakımından değerlendirme yapıldığında her iki programda temel beceriler korunmuş; ancak 2024 İTDÖP kazanımlar sadeleştirilerek daha ölçülebilir ve uygulanabilir hâle getirilmiştir. Her ne kadar 2024 İTDÖP'ün kazanımların daha sade ve ölçülebilir bir yapıya kavuşturulduğu görülse de, Gürbüz ve

Duran (2025) tarafından yapılan incelemede, 2024 İTDÖP yer alan süreç bileşeni ve öğrenme çıktılarının sayısal olarak 2019 İTDÖP'e kıyasla arttığı belirlenmiştir. Bu durum, sadeleştirmenin niceliksel bir azalmadan ziyade, kazanımların yapısal olarak yeniden düzenlenmesi biçiminde ele alındığını düşündürmektedir. Ayrıca Kayman ve Özdemir (2025), Kurum ve Yıldız (2025) yaptıkları çalışmalarda kazanımların fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

İçerik yapısı ve metin türleri açısından değerlendirme yapıldığında 2019 İTDÖP klasik metin türlerine odaklanırken, 2024 İTDÖP dijital ve disiplinlerarası metinleri de ekleyerek medya okuryazarlığını geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu bulguyu somutlaştıran çalışmalar incelendiğinde, Gürbüz ve Duran (2025) 2024 İTDÖP ders kitaplarında kullanılabilecek bilgilendirici metin türlerinin kapsamının genişletildiğini; grafik, tablo, afiş, sosyal medya mesajları gibi karma içerikli metinlerin programda açıkça yer aldığını belirtmektedir.

Öğretim yöntem ve teknikleri açısından 2019 İTDÖP yöntem seçiminde öğretmene serbestlik tanırken, 2024 programı proje tabanlı öğrenme, oyunlaştırma ve teknoloji destekli yöntemleri açık biçimde öne çıkararak öğretim sürecini çeşitlendirmiştir. Bu bulguyu destekleyen program düzenlemelerinden biri, 2024 İTDÖP de yer alan “Farklılaştırma Uygulamalarına İlişkin Esaslar” başlığıdır. Programda öğrencilerin düzey, ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkinliklerin destekleme ve zenginleştirme yoluyla farklılaştırılması gerektiği açıkça ifade edilmekte; bu durum, öğretim sürecinin daha esnek ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşturulduğunu göstermektedir. Ayrıca Kayman ve Elkatmış (2024), 2024 İTDÖP de ölçme ve değerlendirme sürecinde dijital teknolojilerin ve oyun temelli uygulamaların kullanımının önerildiğini; öğrencilerin değerlendirilmesinde dijital araçların etkin biçimde kullanılmasının vurgulandığını belirtmektedir. Bu durum da yöntem ve tekniklerde oyunlaştırma ve dijitalliğin tüm aşamalara yayıldığının göstergesi olmaktadır. Bu yönden bakıldığında 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programı, her öğrenci için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlarken; aynı zamanda eleştirel düşünme, iletişim ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme çıktıları içinde yer almasına zemin hazırlamıştır (MEB, 2024; TYMM Öğretim Programları Ortak Metni).

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından 2019 İTDÖP de süreç ve sonuç odaklı ölçmeyle birlikte geri bildirim, öz değerlendirme ye yer verirken, 2024 programı rubrik, öz–akran değerlendirme ve portfolyo gibi araçlarla süreç odaklı değerlendirmeyi daha da güçlendirmiştir. Her Başlıkya özgü ölme aracı belirlenmiş, ölçmenin standartizasyonu sağlanmış ve daha çok dijital teknolojinin, oyunların kullanımı hedeflenmiştir. Nitekim 2024 öğretim programlarında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde öğrenmeyi destekleyici, sürekli ve geliştirici ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiş; öğretim sürecinde önceliğin öğrenme sürecinin derinleştirilmesine verilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024a). Bu yaklaşım, eğitimde ürün odaklı değerlendirmeden süreç odaklı değerlendirmeye doğru yaşanan güncel yönelimle örtüşmekte ve programların bu doğrultuda güncellenmesini gerektirmektedir (Yurdakal, 2024). Ayrıca farklı bir bakış açısından bakacak olursak 2024 İTDÖP de örnek ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmesi, öğretmen uygulamalarında ortak bir anlayış oluşturulmasına katkı sağlamakta ve ölçme-değerlendirme sürecinin daha tutarlı yürütülmesini desteklemektedir (Yurdakal, 2024). Bu durumu destekler biçimde, Kayman ve Elkatmış (2024), Türkçe öğretim programlarında her bir Başlık için kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmesinin öğretmenler için önemli bir rehberlik sunduğunu, değerlendirme süreçlerinde ortak bir anlayış ve standardizasyonu güçlendirdiğini; ayrıca dijital teknolojiler ile oyun temelli uygulamaların ölçme-değerlendirme sürecinde kullanımının teşvik edildiğini belirtmektedir.

Değerler eğitimi açısından karşılaştırma yapacak olursak 2019 İTDÖP milli-manevi değerlere odaklanırken, 2024 İTDÖP bu yapıyı koruyarak evrensel değerleri de kapsayacak biçimde genişletmiştir. Bu bulgu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde milli değerlerin temel alınırken evrensel değerlerin programlara entegre edilmesi yaklaşımıyla örtüşmektedir (MEB, 2024a).

Öğretmen ve öğrenci rollerine değinecek olursak 2019 İTDÖP öğretmen, kazanımlar doğrultusunda öğretim sürecini planlayan ve yönlendiren bir konumda ele alınırken; öğrenci, öğretmenin yapılandığı süreçler içinde öğrenen birey olarak yer almaktadır (MEB, 2019). Buna karşılık 2024 İTDÖP de öğretmen rehber ve kolaylaştırıcı, öğrenci ise öğrenme sürecinde aktif rol üstlenen, araştıran ve iş birliği yapan bir özne olarak tanımlanmıştır (MEB, 2024). Bu durum, öğretim sürecinde

öğretmen merkezli yapının giderek azaltılarak öğrenci merkezli anlayışa doğru belirgin bir yönelim olduğunu göstermektedir. Ortaokul Türkçe programı da bunu destekler niteliktedir. Yapılan resmî doküman incelemelerinde, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin doğrudan adlandırıldığı ifadeler ve katkı sunduğunu belirten çalışmalar vardır (MEB, 2024; Kayman ve Elkatmış, 2025). Bununla birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretim süreçlerinin, öğrencinin zamanla daha bağımsız hâle gelmesini hedefleyen aşamalı sorumluluk aktarımına dayalı pedagojik ilkelerle uyumlu biçimde kurgulandığı anlaşılmaktadır.

2019 İTDÖP de kazanım yoğunluğu uygulamayı zorlaştırırken, 2024 programında sadeleştirilen ve uyarlanabilir kazanımlar programın uygulanabilirliğini ve kapsayıcılığını artırmıştır. Uygulanabilirliğin dışında kazanım sayısındaki belirgin artış dikkate alındığında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninde (MEB, 2024b) vurgulanan sadeleşme ilkesinin 2024 İTDÖP de kazanım düzeyi açısından tam olarak karşılık bulmadığı söylenebilir. Bu durumu destekler nitelikte çalışmalar vardır, 2024 İTDÖP de kazanım sayısının önemli ölçüde arttığı belirtilmektedir (Kayman ve Elkatmış, 2024; Gürbüz ve Duran, 2025).

Tartışmanın ikinci bölümünde, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmen görüşleri doğrultusunda ele alınmış; hedef, kazanım ve uygulama sürecine ilişkin yaşanan güçlükler, öğrenme ortamları, öğrenci ve öğretmen rolü yansımaları, yazım türleri, kültürel boyutlar öğretmen deneyimleri temelinde değerlendirilmiştir.

İlkokul Türkçe öğretim programının uygulanması noktasındaki zorluklar programın öğeleri bağlamında ele alınmıştır. Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen dönütlere göre öğretmenler hedeflerin yoğunluğu, açık ve sıralı olmaması ile bazı kazanımların öğrenci düzeyinin üzerinde olması nedeniyle uygulamada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metninde vurgulanan sadeleşme ilkesinin hedef ve kazanım yapısı açısından uygulamada tam olarak karşılık bulmadığını düşündürmektedir (MEB, 2024b). Nitekim kazanım sayısındaki artışın, öğretmenlerin planlama ve uygulama süreçlerinde ek yük oluşturduğu; hâlihazırda uzun olduğu yönünde eleştirilen ders kitaplarının daha da genişletilmesinin olumsuz değerlendirmeleri artırabileceği belirtilmektedir (Gürbüz ve

Duran, 2025). Ayrıca sadeleştirildiği yönünde kamuoyuna açıklamalar yapılan yeni öğretim programının uygulamada bu denli kapsamlı bir yapı sunması dikkat çekici bulunmakta; sınıf düzeyine uygun içerik sunulmaması, kazanımları geliştirmek yerine biçimsel düzenlemelere ağırlık verilmesi ve uygulamada karşılaşılabilecek güçlüklerin yeterince öngörülmemesi, öğretmenlerde müfredatı yetiştirme kaygısını artıran unsurlar olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024c; Duman Güçlü ve Özdemir 2025). Ayrıca Kurum ve Yıldız'ın (2025) ortaokul düzeyinde yaptığı çalışmada ders konularının fazlalığı, kazanımlara ayrılan sürenin yetersizliği ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin sorunlar gibi bulgulara ulaşılmıştır. Benzer biçimde, ortaokul Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmalarda da 2024 İTDÖP'nin sadeleştirildiği yönündeki algıya karşın, içeriğin fiilen daha yoğun hâle geldiği ve bunun kazanımların uygulanabilirliği açısından güçlükler yaratabileceği belirtilmektedir (Kayman ve Özdemir, 2025). Araştırma bulgularının farklı kademelerdeki öğretim programlarında da bir sorun olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacının karşılaştırma yaptığı 2019 ve İTDÖP incelendiğinde, 2024 programında yer alan kazanımların daha açık ve sade bir yapıya kavuşturulduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kazanım yoğunluğu ve uygulama güçlüklerine ilişkin görüşleriyle örtüşmemektedir. Söz konusu farklılığın, kazanımların metinsel olarak sadeleştirilmesine karşın içerik yoğunluğu, etkinlik sayısı ve sınıf içi uygulama koşullarının yeterince hafifletilememesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, program metni ile uygulama süreci arasında sınırlı bir uyumsuzluk bulunduğu söylenebilir.

İçerik ögesi açısından çalışmaya bakıldığında, elde edilen bulgular, 2024 İTDÖP de içerik ögesinin öğretmenler tarafından özellikle sarmal yapı, metin uzunluğu ve dil bilgisi yoğunluğu bağlamında sorunlu algılandığını ortaya koymaktadır. Programın öğrenci merkezli ve sadeleştirilmiş bir içerik yapısı hedeflemesine rağmen, öğretmen görüşleri içerik tasarımının öğrencilerin yaş, dil ve bilişsel gelişim düzeyleriyle her zaman uyumlu olmadığına işaret etmektedir. Alanyazında Türkçe öğretiminde içerik seçiminin öğrencilerin gelişim özellikleriyle dengelenmesinin önemine vurgu yapılmakta; özellikle metin uzunluğu ve dil bilgisi yoğunluğunun öğrenme sürecini zorlaştırabileceği belirtilmektedir (Güneş, 2013; MEB, 2024). . Bu doğrultuda araştırmacının karşılaştırma yaptığı 2019 ve 2024 İTDÖP, 2024 programında içerik

çeşitliliğinin artırıldığını ve metin temelli yapının dijital ve disiplinlerarası unsurlarla desteklendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşlerinde ise bu içeriğin sınıf içi uygulamalardaki yansımalarına odaklanıldığı görülmektedir. Bu durum, tablo bulguları ile öğretmen görüşlerinin aynı olguyu farklı pencerelerden ele aldığını ve değerlendirmelerin odak noktalarının birbirinden ayrıştığını göstermektedir.

Programın bir diğer ögesi olan öğrenme öğretme sürecindeki zorluklara bakıldığında; öğrencilerin ses temelli öğretim sürecinde kelimeleri bütün olarak algılamakta zorlanmaları, uygulamaların ezbere dayalı öğrenmeyi yaygınlaştırması, harf öğretiminden sonra cümle kavramının geç gelişmesi ve yeni yazım biçimlerine uyum sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin güçlük yaşaması gibi yapısal sınırlılıklara vurgu yapılmıştır. Benzer biçimde Duman Güçlü ve Özdemir (2025) ses temelli öğretimin anlam kurma ve kavram geliştirme süreçlerini geciktirebildiği, öğrencilerin mekanik okuma-yazma uygulamalarına yönelmesine neden olabildiği belirtilmektedir. Ayrıca 2019 ve 2024 İTDÖP karşılaştıran bir başka çalışmada, 2024 programında harf odaklı yapının güçlenmesinin kelime ve cümle düzeyinde anlam bütünlüğünün kurulmasını zorlaştırabileceği ifade edilmektedir (Gürbüz ve Duran, 2025). Bu bağlamda harflerin yazılışlarında karışıklık yaşanmasının olası olduğu görülmektedir. Her ne kadar Peksöz (2024), satır dizgesinin kullanılmasının ilk okuma-yazma öğretimi tamamlandıktan sonra standart yazı defterine geçiş sürecini kolaylaştırabileceğini belirtse de, öğretmen görüşlerine dayalı mevcut bulgular bu aşamaya gelmeden önce yaşanan yazım karışıklıklarının ve kavramsal güçlüklerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre uygulama zorluklarından bir diğeri, ölçme ve değerlendirme süreçlerini zaman alıcı, kazanımların ölçülmesini zorlaştıran ve iş yükünü artıran bir unsur olarak değerlendirmeleridir. Bu durum 2024 İTDÖP de öngörülen değerlendirme yaklaşımının uygulamada güçlükler barındırdığını göstermektedir. Benzer biçimde Duman Güçlü ve Özdemir (2025) süreç temelli ölçme araçları ve her değerlendirmeye ölçek eklenmesinin öğretmenlerin iş yükünü artırdığı ve değerlendirme sürecini uzattığı ifade etmektedirler. Buna karşılık bazı çalışmalar, yaşanan güçlüklerin programın yapısından ziyade uygulamaya yönelik rehberlik ve hizmet içi eğitim eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir (Duman Güçlü ve Özdemir, 2025). . Bu doğrultuda araştırmacının karşılaştırma yaptığı 2019 ve 2024

İTDÖP incelendiğinde, 2024 programında ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitlendirildiği ve geliştirildiği görülmektedir. Ancak öğretmen görüşlerinde bu çeşitliliğin, uygulama sürecinde iş yükünü artıran ve zaman alıcı bir yapıya dönüştüğü ifade edilmektedir. Bu durum, tablo bulgularının ölçme araçlarının yapısal özelliklerine; öğretmen görüşlerinin ise bu araçların sınıf içi uygulamadaki yansımalarına odaklandığını göstermektedir.

Katılımcı görüşlerinde elde edilen araştırma bulgularına göre, programın uygulanmasında bir diğer zorluk yapısal eksikliklerden kaynaklanan zorluklardır. Bu kısımda öğretmenlerin program değişikliklerinin yeterince tanıtılmaması ve teknoloji entegrasyonunun donanım eksiklikleri nedeniyle uygulanamaması yönündeki görüşleri, 2024 İTDÖP' ün yapısal koşullara bağlı olarak uygulamada güçlükler barındırdığını göstermektedir. Benzer biçimde Duman Güçlü ve Özdemir 2025 ve Gürbüz ve Duran 2025 çalışmalarında 2024 programının öngördüğü teknoloji temelli uygulamaların altyapı yetersizlikleri nedeniyle sınırlı kaldığı belirtilmektedir. Bununla birlikte Duman Güçlü ve Özdemir, 2025 yapısal eksikliklerin öğretmen inisiyatifiyle kısmen aşılabildiğini ifade ederek bu durumu uygulama koşullarıyla ilişkilendirmektedir. . Bu doğrultuda araştırmacının karşılaştırma yaptığı 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde, 2024 programında teknolojinin kullanımına ve çeşitli program zenginleştirmelerine yer verildiği görülmektedir. Ancak öğretmen görüşleri, bu yapıların uygulamada donanım eksiklikleri, altyapı yetersizlikleri ve program değişikliklerinin yeterince tanıtılmaması gibi nedenlerle işlevsel biçimde hayata geçirilemediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, tablo bulgularının programın öngördüğü yapısal düzenlemeleri yansıttığını; öğretmen görüşlerinin ise bu düzenlemelerin uygulamada yapısal zorluklara dönüştüğünü göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin program değişikliğinin öğrenci etkileşiminde belirgin bir fark yaratmadığını, ikinci sınıf öğretmenlerinin ise program değişikliğinin öğrenci etkileşimini artırdığını ifade ettiğini ortaya koymaktadır. Duman Güçlü ve Özdemir (2025) ve Gürbüz ve Duran (2025) 2024 İTDÖP'ün öğrenci etkileşimini artırmayı hedefleyen bir yapı sunduğu; ancak yoğun içerik, zaman kısıtı ve uygulama koşulları nedeniyle bu etkileşimin sınıf içinde sınırlı düzeyde gerçekleşebildiği ifade etmektedirler. Bu durum, programın öğrenci etkileşimini güçlendirmeye yönelik amaçlarının uygulamada öğretmenin pedagojik

tercihleri, sınıf mevcudu ve ders işleme biçimi gibi bağlamsal değişkenlere bağlı olarak farklı düzeylerde karşılık bulabildiğini düşündürmektedir. Nitekim birinci sınıf öğretmenlerinin programı ilk kez ve yeni uygulamaları nedeniyle değişimin etkisini sınırlı biçimde algılamaları; buna karşılık ikinci sınıf öğretmenlerinin programı daha önce uygulamış olmaları ve sürece daha hâkim olmaları sayesinde öğrenci etkileşimine ilişkin etkileri daha net gözlemleyebildikleri söylenebilir. . Bu doğrultuda araştırmacının karşılaştırma yaptığı 2019 ve 2024 İTDÖP incelendiğinde, 2024 programında öğrencinin araştıran, sorgulayan, iş birliği yapan ve öğrenme sürecinde daha özerk bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde ise bu öğrenci rolünün özellikle ikinci sınıf düzeyinde daha belirgin biçimde gözlemlendiği, birinci sınıf öğretmenlerinin ise program değişikliğinin öğrenci etkileşiminde anlamlı bir fark yaratmadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu durum, tablo bulgularının programın öngördüğü öğrenci rolünü yansıttığını; öğretmen görüşlerinin ise bu rolün sınıf düzeyi ve öğretmenin programla etkileşim süresine bağlı olarak uygulamada farklılaşabildiğini ortaya koymaktadır.

Programların öğrenme ortamlarına yansımaları değerlendirildiğinde; katılımcılardan bazıları program değişikliğinin öğrenme ortamında fark yaratmadığını belirtirken, bazıları ise materyal, etkinlik ve öğrenci merkezli düzenlemelerle sınıf ortamının daha işlevsel ve etkileşimli hâle geldiğini ifade etmiştir. 2024 İTDÖP ‘ün öngördüğü öğrenme ortamı düzenlemelerinin, uygulamada her öğretmen tarafından aynı düzeyde hayata geçirilemediğini göstermektedir. Benzer biçimde belirtilmektedir Duman Güçlü ve Özdemir (2025) ve Gürbüz ve Duran (2025) programın öğrenci merkezli ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarını teşvik ettiği, ancak zaman, içerik yoğunluğu ve sınıf koşulları nedeniyle bu değişimin sınıflara sınırlı düzeyde yansıdığını belirtilmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, ders materyalleri ve etkinlik çeşitliliğinde artış yaşandığını ve bu durumun öğrenme ortamını daha öğrenci merkezli hâle getirdiğini ifade etmektedir. Bu durum, 2024 İTDÖP de bahsedilen; öğrenme ortamlarının destekleme ve zenginleştirme basamakları aracılığıyla öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre çeşitlendirilmesinin öngörülmesi ve öğretim sürecinin öğrenci merkezli biçimde yapılandırılmasının vurgulanmasıyla örtüşmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bununla birlikte öğretmen görüşleri arasındaki farklılıkların, yalnızca programın içeriğinden kaynaklanmadığı;

öğretmenlerin mesleki deneyimleri, benimsedikleri öğretim yaklaşımları ve ders işleme biçimlerinin yanı sıra sınıf mevcutlarının farklılık göstermesinin de bu algı çeşitliliğinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda öğrenme ortamını yeniden düzenleme ve öğrenci merkezli etkinlikleri uygulama sürecinin daha sınırlı kalması, öğretmenlerin program değişikliğine ilişkin deneyimlerini farklılaştıran önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda araştırmacının karşılaştırma yaptığı 2019 ve 2024 İTDÖP incelendiğinde, 2024 programında öğrenme ortamlarına ilişkin doğrudan bir başlık yer almamakla birlikte, programların karşılaştırılmasına yönelik tablo bulgularında öğrenme ortamlarının teknolojik açıdan desteklendiği dolaylı olarak görülmektedir. Bu durum, ders materyalleri ve etkinlik çeşitliliğinde artış yaşandığını ifade eden öğretmen görüşlerini destekler nitelikteyken; program değişikliğinin sınıf ortamında belirgin bir fark yaratmadığını belirten öğretmen görüşleriyle ise tam olarak örtüşmemektedir. Dolayısıyla tablo bulguları ile öğretmen görüşleri, öğrenme ortamlarının yapısal özellikleri ile sınıf içi uygulama düzeyi arasında farklı odaklara işaret etmektedir.

Programlarda öğretmen rolündeki değişime ilişkin bulgulara bakıldığında; katılımcılar 2024 İTDÖP ile öğretmen rolünün bilgi aktarıcılığından öğrenciyi merkeze alan rehber bir yapıya dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Gürbüz ve Duran (2025) ve Kaya ve Aydın (2024) 2019 ve 2024 İTDÖP karşılaştırdıkları çalışmalarında öğretmenin yönlendirici rolünün güçlendiği ve öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif bir konuma taşındığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte süreç temelli değerlendirme uygulamalarının ve artan sorumlulukların öğretmenlerin iş yükünü artırdığı; bu durumun öğrenci merkezli yaklaşımın uygulamada sürdürülebilirliğini zorlaştırabileceği vurgulanmaktadır. Bazı öğretmenlerin belirgin bir rol değişimi hissetmemesi ise programın etkisinin uygulama deneyimi ve uyum sürecine bağlı olarak farklılaşabildiğini göstermektedir. . Bu doğrultuda araştırmacının karşılaştırma yaptığı 2019 ve 2024 İTDÖP, 2024 programında öğretmenin öğrenme sürecini kolaylaştıran, rehberlik eden ve teknolojiyi etkin biçimde kullanan bir role sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin önemli bir kısmı bu bulguyla örtüşmekle birlikte, bazı öğretmenlerin belirgin bir rol değişimi hissetmediklerini ifade etmeleri tablo bulgularıyla tam bir uyum göstermemektedir. Bu durum, programın öngördüğü

öğretmen rolünün uygulamada öğretmenlerin deneyimleri, uyum süreci ve sınıf koşullarına bağlı olarak farklı düzeylerde karşılık bulabildiğini göstermektedir.

Programlarda öğrenci rolündeki değişime ilişkin bulgulara bakıldığında; katılımcılar 2024 İTDÖP ile birlikte öğrencilerin daha aktif, sorgulayan ve öğrenme sürecine katılan bireyler hâline geldiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Gürbüz ve Duran (2025) ve Kaya ve Aydın (2024) ilkokul düzeyinde yaptıkları karşılaştırmalı araştırmalarında, 2024 programında öğrenci katılımını artırmayı hedefleyen etkinliklerin ve öğrenme süreçlerinin daha belirgin biçimde yer aldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin öğrencilerin rolünde anlamlı bir değişim gözlemlememeleri ya da öğrencilerin uygulamada pasif kaldığını ifade etmeleri, programın öğrenci merkezli yapısının sınıf ortamına her durumda aynı düzeyde yansımadığını göstermektedir. Öğretmen görüşlerine dayalı çalışmalarda da benzer biçimde, yoğun içerik, zaman sınırlılığı ve uygulama koşullarının öğrenci katılımını sınırlandırabildiği vurgulanmaktadır (Duman Güçlü ve Özdemir, 2025). Bu durum, 2024 programının öğrenciyi aktif öğrenen olarak konumlandırmasına rağmen, söz konusu rol değişiminin uygulamada öğretmen deneyimi, sınıf düzeyi ve öğretim koşullarına bağlı olarak farklılaştığını düşündürmektedir. Bu bulgu, öğrenci etkileşimine ilişkin elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Nitekim öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin daha aktif, sorgulayan ve öğrenme sürecine katılan bir rol üstlendiğini belirtirken; bazı öğretmenler öğrencilerin rollerinde belirgin bir değişim gözlemlemediklerini ifade etmiştir. Bu durum, araştırmacının karşılaştırma yaptığı 2019 ve 2024 İTDÖP incelendiğinde, 2024 programında öğrencinin tamamen daha da aktifliği şeklinde geçmektedir. Ters düşen öğretmen görüşlerinin nedenleri de sınıf düzeyi, öğretmen deneyimi ve öğretim koşullarına bağlı olarak farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma bulgularından elde edilen görüşler, 2024 Türkçe öğretim programında yazım türü değişikliklerinin bazı öğrenciler için yazmayı kolaylaştırıp okunaklılığı artırırken, bazı öğrenciler için ise öğrenme sürecini zorlaştırarak yazmaya karşı olumsuz tutumlara yol açabildiğini göstermektedir. 2024 İTDÖP'ü inceleyen çalışmalarda yazı alanı ve çizgi düzenlemelerinin sadeleştirilmesinin yazının okunaklılığını artırdığı ve öğrencilerin yazma sürecini desteklediği belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024; Kayman ve Elkatmış, 2024). Buna karşılık, harf yönü ve biçimlerinde yapılan değişikliklerin özellikle daha önce yazı öğrenmiş öğrenciler için

karışıklık yarattığı ve yazma sürecini zorlaştırabildiği yönünde eleştiriler de bulunmaktadır (Gürbüz ve Duran, 2025). Bu duruma paralel olarak, Duman, Güçlü ve Özdemir (2025) 2024 programı kapsamında harf öğretimi ve yazım uygulamalarının uygulama boyutuyla daha ayrıntılı biçimde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu yazım türü değişikliklerinin potansiyel olarak destekleyici olmasıyla birlikte, uygulamada öğrenci hazırbulunuşluğu ve önceki öğrenmeler dikkate alınmadığında çeşitli güçlükleri de beraberinde getirebileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre programların kültürel boyutları ele alındığında; katılımcılardan bazıları 2024 programının kültürel içeriğinde evrensel değerleri ön planda görürken, bazıları milli değerleri ön planda görmüştür. Az bir katılımcıda programda kültürel değerlere önem verilmediğini ifade etmişlerdir. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kültürel boyut; toplumsal, kültürel ve ahlaki değerlerin öğrencilere kazandırılmasına önem veren bir çerçevede ele alınmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bir başka çalışmada programın değer aktarımı yönünün öne çıktığı, özellikle toplumsal sorumluluk, kültürel kimlik ve ahlaki değerlerin kazandırılmasının dikkat çekici bir unsur olarak değerlendirildiği belirtilmektedir (Duman, Güçlü ve Özdemir, 2025). Bununla birlikte bazı araştırmalarda, programda evrensel değerler ve kültürel çeşitlilik boyutunun güçlendirilmesi gerektiğine yönelik eleştirel değerlendirmeler de yer almaktadır (Kayman ve Elkatmış, 2024; Gürbüz ve Duran, 2025). Bu durum, 2024 programının kültürel boyutunun öğretmenler tarafından genel olarak olumlu değerlendirilmekle birlikte, geliştirilmesi gereken yönlerinin de bulunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmacının karşılaştırma yaptığı 2019 ve 2024 İTDÖP incelendiğinde, 2024 programında hem evrensel değerlerin hem de millî değerlerin korunmasına yönelik bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin bir kısmının programda evrensel değerleri, bir kısmının ise millî değerleri ön planda gördüklerini ifade etmeleriyle örtüşmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin kültürel boyuta yeterince yer verilmediğini belirtmeleri, söz konusu değerlerin uygulamada her öğretmen tarafından aynı düzeyde fark edilmediğini ve algıların farklılaştığını göstermektedir.

4.2. Sonuç

Bu araştırma sonucunda, 2024 İTDÖP'ün uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin, programın hedef ve kazanım yapısı, içerik düzenlemeleri, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile yapısal koşullar bağlamında çeşitli güçlükleri ortaya koyduğu belirlenmiştir. Öğretmenler; hedef ve kazanımların yoğunluğu, bazı içeriklerin öğrenci düzeyinin üzerinde olması, ses temelli öğretim yaklaşımının anlam kurma sürecini zorlaştırabilmesi ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının iş yükünü artırması nedeniyle programın uygulamada beklenen etkiyi her durumda gösteremediğini ifade etmiştir. Ayrıca teknoloji altyapısı ve program değişikliklerine yönelik bilgilendirme eksikliklerinin de uygulama sürecini sınırlandığı görülmüştür.

Araştırma bulguları, programın öğrenci merkezli bir anlayışı ve öğretmenin rehber rolünü güçlendirmeyi hedeflediğini; ancak bu hedeflerin sınıf düzeyi, öğretmen deneyimi ve uygulama koşullarına bağlı olarak farklı düzeylerde karşılık bulunduğunu göstermektedir. Öğrenci etkileşimi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve yazım türüne ilişkin değişiklikler öğretmenler tarafından farklı biçimlerde değerlendirilmiş; kültürel boyut ise genel olarak olumlu algılanmakla birlikte geliştirilmesi gereken yönler barındırmıştır. Bu bağlamda 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kuramsal açıdan güçlü bir çerçeve sunduğu, ancak uygulamada desteklenmesi gereken alanların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler; programa yönelik, uygulayıcılara (öğretmenlere) yönelik ve gelecek araştırmalara yönelik olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

4.3.1. Programa Yönelik Öneriler

Programda yer alan hedef ve kazanımlar, yoğunluk azaltılarak daha açık, sıralı ve öğrenci düzeyine uygun biçimde yeniden düzenlenebilir.

Metin uzunluğu, dil bilgisi yoğunluğu ve sarmal yapı gözden geçirilerek içerikler öğrencilerin yaş, dil ve bilişsel gelişim düzeyleriyle daha uyumlu hâle getirilebilir.

Ses temelli öğretim yaklaşımı, kelime ve cümle düzeyinde anlam kurmayı destekleyecek ve ezbere dayalı uygulamaları azaltacak biçimde yeniden yapılandırılabilir.

Ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğretmen iş yükünü artırmayacak şekilde daha sade ve uygulanabilir hâle getirilebilir.

Yazım türü ile harf yönü ve biçimlerine ilişkin değişiklikler uygulanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınabilir .

Programın kültürel boyutunda milli ve evrensel değerlerin dengeli biçimde ele alınabilir.

4.3.2. Uygulayıcılara (Öğretmenlere ve Okullara) Yönelik Öneriler

Program değişiklikleri, uygulama öncesinde öğretmenlere açık ve yeterli biçimde tanıtılabilir; rehber dokümanlar ve örnek uygulamalar artırılabilir.

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenci merkezli etkinliklere yönelik hizmet içi eğitimler artırılabilir.

Öğrenci etkileşimini artırmaya yönelik etkinlikler, sınıf düzeylerine göre uyarlanabilecek esnek uygulama örnekleriyle desteklenebilir.

Öğrenme ortamları, materyal ve etkinlik çeşitliliği artırılarak daha öğrenci merkezli ve etkileşimli hâle getirilebilir; kalabalık sınıflar için alternatif düzenlemeler geliştirilebilir.

Öğretmenlerin rehber rolünü sürdürebilmeleri için artan iş yükünü dengeleyici planlama ve uygulama araçları geliştirilebilir.

Teknoloji entegrasyonunun etkili biçimde sağlanabilmesi için okullardaki donanım eksikliklerinin giderilmesi noktasında altyapı koşulları iyileştirilebilir.

4.3.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

2024 İTDÖP'ün farklı sınıf düzeylerinde ve farklı sosyo-kültürel bölgelerde uygulanışının incelendiği yeni araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrenci ve veli görüşlerini de içeren nitel ve nicel çok boyutlu çalışmalar yapılabilir.

Yazım türü değişiklikleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve öğrenci etkileşimi gibi alanlarda özellikle nitel çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 486–502.
- Aktepe, V., & Ulu, G. (2023). İlkokul öğrencilerinin araştırma becerilerine ilişkin bir durum çalışması. *Journal of Qualitative Research in Education*, (33), 150–175. <https://doi.org/10.14689/enad.33.1672>
- Akyol, H. (2019). *İlk okuma yazma öğretimi* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi: MÖ 1000 – MS 2018*. Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 146. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Kadioğlu Matbaası.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Bayram, B., & Eldemir, C. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 Türkçe dersi öğrenme çıktılarına yönelik görüşleri. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 11–37. <https://doi.org/10.58640/asyar.1661590>
- Bıçak, N., & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480–2501. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511188>
- Bilge Bağcı Ayrancı, & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson Education.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme: Kaynak metinler*. Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Duman Güçlü, Ö., & Özdemir, S. M. (2025). 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 8(3), 207–229. <https://doi.org/10.47477/ubed.1834252>
- Düzen, N., & Memduhoğlu, H. B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 65–87. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371530>
- Ergün, M., Duman, T., & Karagöz, S. (2016). *Eğitim tarihi ve öğretim programlarının gelişimi*. Pegem Akademi.

- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654–700.
- Güneş, F. (2009). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güngör Yereyıkılmaz, F. (2025). 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Anlama Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 195-210.
- Gürbüz, B., & Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 ilkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 235–248. <https://doi.org/10.16916/aded.1588643>
- Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programına ilişkin bilişsel yapıları. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 633–645. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2621>
- İlhan Beyaztaş, D., Kaptı, S. B., & Senemoğlu, N. (2013). An analysis of elementary school curricula since the foundation of the Republic of Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 319–344. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001308
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238–262.
- Kaplan, K., & Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programı’nın CIPP modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770–785. <https://doi.org/10.24315/tred.1125160>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaş, B., & Köktürk, Ş. (2021). Eğitim ve öğretim programı kavramlarının değerlendirilmesi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8. <https://doi.org/10.48131/jscs.988092>
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108–146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kayman, F., & Elkatmış, V. (2024). 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö15, 61–87. <https://zenodo.org/record/13822842>
- Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2025). Türkçe öğretmenlerinin Kademeli Sorumluluk Devri Modeli’nin uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(3), 724-743.
- Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(2), 517–531.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Müfredatla beceri temelli, sadeleştirilmiş ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı*. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modelimufredatla-beceri-temelli-sadelestirilmis-ve-derinlemesine-ogrenmeyaklasimi/haber/33493/tr>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. A. Altun & A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eser 1994)
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (6th ed.). Merrill–Prentice Hall.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Peksöz, M. (2025). 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarının karşılaştırılması. *Temel Eğitim*, 7(27), 18–33. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1538201>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–256.
- Sönmez, V. (1997). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The CIPP model for evaluation*. UCLA Graduate School of Education.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Brace & World.
- Tanşu, A., & Bektaş, O. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının beklentileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 39–54.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Program*. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- van de Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization of twenty-first century competences. *The Curriculum Journal*, 29(1), 116–133. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136>
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Alkım Yayınları.

Yeşilyurt, E. (Ed.). (2021). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Vizetek Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi? *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 22–41.

Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve 2024 ilkokul Türkçe öğretim programı. *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 76–8.



EKLER

EK-1.: Etik Kurul İzin Belgesi



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	26/03/2025
Protokol No	03/07
Araştırma Başlığı	2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri
Araştırma Türü	Nitel araştırma
Araştırmacılar	Ayşenur YILMAZ (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Ferdi BAHADIR (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: 1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2.: MEB İzin Belgesi



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.024904.01

T.C. Kimlik No: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Adı Soyadı: AYŞENUR YILMAZ

Araştırmacının Adı: 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmenler için Öğretim Programı Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 05.05.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 05.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
GÜMÜŞHANE	İlkokul	Atatürk İlkokulu (ŞİRAN)	719186
GÜMÜŞHANE	İlkokul	Mithatpaşa İlkokulu (ŞİRAN)	721201
GÜMÜŞHANE	İlkokul	Şehit Turgay Türkmen İlkokulu (ŞİRAN)	721490
GÜMÜŞHANE	İlkokul	Yeşilbük Şehit Ahmet Yıldız İlkokulu (ŞİRAN)	718879

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

EK 3.: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU (BGOF)

2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri konulu çalışma, Şiran İlçe Milli Eğitime bağlı ilkokullarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Çalışmanın Mart 2025, Ocak 2026 tarihleri arasında yapılması planlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada 15 sorudan oluşan öğretmene yönelik sorular bulunmaktadır. Bu soruların yaklaşık 40 dakikada doldurulabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanız, ayrıca süreç içinde yapılacak olan uygulamalara katılmanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya 0362 366 00 00 adresinden ve 0362 366 00 00 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. "Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu"ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum. 06/03/2025

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı / Soyadı / İmzası

Ayşenur YILMAZ



Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

Danışman: Doç. Dr. Ferdi BAHADIR 06/03/2025

Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Ayşenur YILMAZ	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	İşitme Engelliler Öğretmenliği Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1. İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi	