



**2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NA
YÖNELİK ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Hasan Emre PARLA
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aliye İlkay YEMENİCİ
Haziran, 2025
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NA
YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan
Hasan Emre PARLA

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Aliye İlkay YEMENİCİ

AFYONKARAHİSAR

2025

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

16/06/2025

İmza

Hasan Emre PARLA

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Hasan Emre PARLA
	Numarası	2200648001
	Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
	Programı	Türkçe Eğitimi
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Tez Savunma Sınav Tarihi		16.06.2025
Tez Savunma Sınav Saati		11.00

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Hasan Emre PARLA

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Haziran, 2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aliye İlkay YEMENİCİ

Çalışmanın amacı 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma, Türkçe öğretmenlerinin değişen öğretim programına yönelik görüşlerini ortaya koyduğu için alanda bu konuda yaşanan eksikliği gidermeye yöneliktir. Çalışma nitel yaklaşımda fenomenoloji (olgu bilim) desenine göre yapılandırılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan ve 5. sınıf düzeyinde Türkçe dersi veren 30 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlar niteliklerine göre kategoriler altında toplanmış, frekans değerleriyle birlikte tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda verilen bilgiler katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışmada programın beğenilen yönleri, eleştirilen yönleri, uygulama esnasında yaşanan zorluklar, terminolojik değişimler, programın yapısı, Kademeli Sorumluluk Devri Modeli, programa yönelik öneriler ve programın sürdürülebilirliği konularında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ulaşılan veriler ışığında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bazı başlıklarda belirli kodlar üzerinde yoğunlaşırken bazı başlıklarda ise farklı kodlara dağılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerden hareketle araştırmacılara ve programın geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmen görüşü

ABSTRACT

EXAMINATION OF TEACHER OPINIONS ON THE 2024 TURKISH COURSE CURRICULUM

Hasan Emre PARLA

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION**

June, 2025

Advisor: Assist. Prof. Dr. Aliye İlkey YEMENİCİ

The study aims to examine teachers' views on the 2024 Turkish Course Curriculum. The study aims to address the gap in this field by revealing Turkish teachers' views on the changing curriculum. The study was organized based on the principles of phenomenology within a qualitative research framework. Data were collected using a semi-structured interview form created by the researcher. The study's participant group comprises 30 Turkish teachers working in public schools under the Ministry of National Education, teaching Turkish at the 5th grade level during the 2024-2025 academic year. The data were analyzed using descriptive analysis methods, and codes were created based on the findings. The codes were organized into categories based on their qualities and presented in tables with their frequency values. The data presented in the tables is supported by direct quotes from the participants. In the study, the researchers gathered Turkish teachers' opinions on several aspects of the program. They explored the positive features that teachers appreciated, the criticisms they had, the difficulties encountered during implementation, any changes in terminology, the overall structure of the program, the Gradual Responsibility Transfer Model, as well as suggestions for improvement and considerations for the program's sustainability. Based on the data collected, Turkish teachers' opinions were focused on specific codes in some areas, while in other areas they were spread across various codes. Based on the data collected in the study, recommendations were made for the researchers and the program's development.

Keywords: Turkish Course Curriculum, Turkey Century Education Model, Teachers' views

ÖN SÖZ

Kendime, aileme, çevreme, milletime ve bilhassa öğrencilerime faydalı olabilmek adına çıktığım bu yolculuğu nihayete erdirmenin haklı gurur ve mutluluğunu yaşıyorum. Bu yolculukta beni bir an olsun yalnız bırakmayan, ilminden feyizlendiğim saygıdeğer hocam Dr. Aliye İlkey YEMENİCİ' ye teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmeme vesile olan öğretmenlerime, çalışmama katılarak bana destek olan meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştiren, bana güvenen, üzerime titreyen, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen değerli anne ve babama, beni her zaman iyiye, doğruya, güzele yönlendiren, hayatım boyunca örnek aldığım, adını ve hatırasını kalbimde yaşattığım ağabeyim Murat PARLA' ya minnet ve şükranlarımı sunarım.

Her zorlukta yanımda olan, yüzümü güldüren, varlığına duacı olduğum sevgili eşim Şerife SARIÖZ PARLA' ya sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Hasan Emre PARLA
2025, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.EĞİTİM.....	6
2.EĞİTİM PROGRAMI	7
3.ÖĞRETİM	10
4.ÖĞRETİM PROGRAMI.....	10
5.TÜRKÇE DERSİNİN ÖNEMİ VE AMACI	11
6.TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ CUMHURİYET'TEN GÜNÜMÜZE GELİŞİMİ.....	12
6.1.İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI.....	13
6.2.ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI	15
6.3.İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI	17
7.TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ	20
8.TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	24
8.1.GENEL UYGULAMA ESASLARI.....	30
8.2.DİNLEME/İZLEME BECERİSİ UYGULAMA ESASLARI	30
8.3.OKUMA BECERİSİ UYGULAMA ESASLARI.....	31
8.4.KONUŞMA BECERİSİ UYGULAMA ESASLARI.....	31
8.5.YAZMA BECERİSİ UYGULAMA ESASLARI	32
8.6.DİL YAPILARI VE SÖZ VARLIĞININ ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE KULLANIMINA İLİŞKİN ESASLAR.....	32
8.7.STRATEJİ VE YÖNTEM ÖĞRETİMİ UYGULAMA ESASLARI.....	33
8.8.STRATEJİ VE YÖNTEM ÖĞRETİMİNDE KADEMELİ SORUMLULUK DEVRİ MODELİ.....	33
8.9.ÜRETİM ATÖLYELERİ UYGULAMA ESASLARI.....	34
8.10.TEMALARA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR	34
8.11.METİN SEÇİMİNE İLİŞKİN ESASLAR	34
8.12.METİN TÜRLERİNE YÖNELİK AÇIKLAMALAR	35
8.13.ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK ESASLAR	35
8.14.FARKLILAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN ESASLAR.....	36
8.15.ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ TEMA ÖĞRENME ÇIKTI SAYISI VE SÜRE TABLOSU	36
8.16.ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTABI FORMA SAYILARI VE KİTAP EBATLARI.....	36
8.17.ÖĞRENME ÇIKTILARININ YAPISI	37

8.18.TEMALARA YÖNELİK ÖĞRENME YAŞANTILARININ YAPISI.....	37
8.19.ÖĞRENME ÇIKTILARI, SÜREÇ BİLEŞENLERİ VE AÇIKLAMALAR	37
8.20.ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENME ÇIKTILARINA YÖNELİK YAŞANTI ÇERÇEVESİ	37

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ.....	39
---------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	42
2. ÇALIŞMA GRUBU	43
3. ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ.....	44
4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	45
5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	45
6. VERİLERİN ANALİZİ	46

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. PROGRAMIN BEĞENİLEN YÖNLERE İLİŞKİN BULGULAR	47
2. PROGRAMIN ELEŞTİRİLEN YÖNLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	50
3. PROGRAMI UYGULARKEN YAŞANAN ZORLUKLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	53
4. PROGRAMIN TERİNOLOJİSİNE İLİŞKİN BULGULAR	56
5. DÖRT TEMEL BECERİNİN ELE ALINIŞINA İLİŞKİN BULGULAR	59
6. PROGRAMIN ÖĞRENME ÇIKTILARINA İLİŞKİN BULGULAR	61
7. ATÖLYE FAALİYETLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	63
8. PROGRAMIN DİL YAPILARI YAKLAŞIMINA İLİŞKİN BULGULAR	65
9. PROGRAMIN TEMALARA BAKIŞINA İLİŞKİN BULGULAR.....	68
10.PROGRAMIN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN BULGULAR.....	70
11.KADEMELİ SORUMLULUK DEVRİ MODELİ VE UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	72
12.PROGRAMA YÖNELİK ÖNERİLERE İLİŞKİN BULGULAR	74
13.PROGRAMIN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	77

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1. TARTIŞMA VE SONUÇ	79
2. ÖNERİLER.....	91
2.1. ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER	91
2.2. PROGRAMIN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER	91
KAYNAKÇA.....	94

EKLER DİZİNİ	98
---------------------------	-----------



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri	43
Tablo 2. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Beğenilen Yönlerine İlişkin Görüşler	47
Tablo 3. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Eleştirilen Yönlerine İlişkin Görüşler	50
Tablo 4. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı Uygularken Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşler	53
Tablo 5. Yaşanan Terminoloji Değişikliklerine İlişkin Görüşler	56
Tablo 6. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Dört Temel Becerinin Ele Alınışına Yönelik Görüşler	59
Tablo 7. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme Çıktılarına Yönelik Görüşler	61
Tablo 8. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Atölyelere İlişkin Görüşler	63
Tablo 9. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dil Yapıları Yaklaşımına Yönelik Görüşler	65
Tablo 10. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temalara Bakışına İlişkin Görüşler	68
Tablo 11. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı ile İlgili Görüşler	70
Tablo 12. Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler	72
Tablo 13. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı İyileştirme/Geliştirme Önerileri....	74
Tablo 14. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Sürdürülebilirliğine İlişkin Görüşler	77

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, amacına, önemine, alt problemlerine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Günümüzde bilim, teknoloji, sanat, tıp, ekonomi, eğitim ve daha birçok alanda değişimler yaşanmaktadır. Bazı toplumlar değişimlere yön verirken, bazıları bu değişimlere uymaya çalışmakta; bazı toplumlar ise sadece izlemekle yetinmektedir. Değişimlere yön verebilen tarafta olmak için bu değişimleri meydana getirebilecek bilinçli ve donanımlı bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu da ancak nitelikli bir eğitimle mümkündür. Günümüz dünyasında sürekli değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Eğitim sistemlerinin bu duruma ayak uydurabilecek bir yapıda olması gerekmektedir. Bu yapıda olmayan sistemler çağın gerisinde kalmaktadır.

Eğitim, geçmişin değerlerini koruyup gelecek nesillere aktararak toplumsal hafızayı canlı tutarken; aynı zamanda geleceği de inşa eder. Bu yönüyle eğitim, sadece bireyleri değil toplumları ve toplumların kaderlerini de şekillendirmektedir. Toplumlar kaderlerini doğru bir şekilde yönlendirmek için eğitim sistemlerinde bazı yollar izlemektedirler. İzlenen bu yollar program adını taşımaktadır. Programlar toplumların gelecek planlarına ve eğitim politikalarına göre şekillense de yaşanan değişimlerin ortaya çıkardığı farklı ihtiyaçlara cevap vermelidir. Programlar, meydana gelen bu ihtiyaçlara cevap vermek için yeniden şekillenmektedir. Ezbere dayalı yaklaşımların yerini çağdaş becerileri ön plana çıkaran yaklaşımlar almaktadır. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık becerileri, disiplinler arası öğrenme, proje tabanlı etkinlikler ve dijital kaynaklarla desteklenen esnek programlar, öğrencileri çok yönlü geliştirmekle beraber onların gelecekle daha güçlü bağ kurmasını sağlamaktadır. Programlar, sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrenciyi aktif kılan ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden bir eğitim anlayışını beraberinde getirmelidir.

Programlar eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli araçlardandır. Programlar kapsamına ve işlevine göre farklı adlar alarak sınıflandırılmıştır. Eğitim programı en kapsamlı programdır. Öğretim programıysa eğitim programına göre hazırlanmaktadır. Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte öğretim programları, çağdaş ve bilimsel bir eğitim anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Başlangıçta okuryazarlığı arttırmak ve temel bilgileri aktarmak hedeflenmiş, zamanla çağın ve toplumun ihtiyaçlarına göre programlar

güncellenmiştir. İlk andan itibaren daha çok bilgi aktarma odaklı bir sistem benimsenmiş, 2000’li yıllarla birlikte ise öğrenci merkezli yaklaşımlar, yapılandırmacı eğitim modeli ve beceri temelli öğrenme ön plana çıkmıştır. Günümüzde öğretim programları, dijitalleşme, bireyselleştirilmiş öğrenme, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramlarla şekillenmekte; sadece akademik bilgi değil, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Günümüzde yaşanan değişimlerin eğitime yansması neticesinde ortaya Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çıkmıştır. Model, 2024-2025 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Model ikinci yüzyılda Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim vizyonunun temelini oluşturmaktadır. Modelin temel amacı ise yeni nesilleri çağın gereklerine uygun şekilde yetiştirmektir. Modelle birlikte yaşanan süreç sadece eğitimde program değişikliği süreci değil, aynı zamanda öğretmen eğitiminden ölçme değerlendirme yöntemlerine kadar birçok alanda yeniliği içeren kapsamlı bir dönüşüm sürecidir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ise bu dönüşüm sürecinin somut bir ürünüdür.

Öğretim programı hazırlama süreci, sistemli ve planlı bir yaklaşımla yürütülen, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sunmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu süreçte öncelikle toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçları belirlenerek işe başlanır. Ardından belirlenen ihtiyaçlara uygun hedefler belirlenir. Hedefler açık ve ölçülebilir şekilde ifade edilir. Bu hedeflere ulaşmak için araç olarak kullanılan içerikler seçilir ve hedeflerin sırasına uygun şekilde sıralanır. Daha sonra, bu içeriklerin aktarılmasında kullanılacak yöntem, araç-gereç ve etkinlikler planlanır. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla uygun ölçme ve değerlendirme araçları belirlenir. Program uygulanırken uygulamadan elde edilen geri bildirimler ve öğrencilerin ölçme değerlendirme sonuçları doğrultusunda gerektiğinde güncellemeler yapılır. Böylece öğretim programı işler hâle getirilmiş olur (Demirel, 2013).

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirerek yetkinliklerini arttırma, kültürel değerlerle bağ kurma ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırma hedefleriyle güncellenmiştir. Dilin önemi ve işlevleri göz önünde bulundurularak hazırlanan program öğrencileri çok yönlü geliştirmeyi hedefleyen bir yapıya sahiptir. Geçmiş programlar ile karşılaştırıldığında benzerlikler ve farklılıklar taşıyan program, Türkçe dersinde hazırlanmış en kapsamlı programlardandır.

Program, 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle okullarda kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Program uygulanmaya başladıktan sonra sahadan alınan ilk dönütler önem taşımaktadır. Alınan ilk dönütler neticesinde gerekli düzenlemelerin yapılması programı iyileştirecek ve programın devamlılığını sağlayacaktır. Yeni uygulanan program konusunda ilk dönütlerin alınacağı grup öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yeni program hakkındaki görüş ve düşünceleri çalışmamızın ana problemini oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın problem cümlesini “2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” ifadesi oluşturmaktadır. Bu problem cümlesi kapsamında araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

Öğretmenlerin

1. programın beğenilen yönleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. programın eleştirilen yönleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. programın uygulanmasında karşılaşılan zorluklara yönelik görüşleri nelerdir?
4. programın değişen terminolojisine yönelik görüşleri nelerdir?
5. programın yapısına yönelik görüşleri nelerdir?
6. Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ile ilgili görüşleri nelerdir?
7. programın iyileştirilmesi/geliştirilmesi gereken yönleri ile ilgili görüşleri

nelerdir?

8. programın sürdürülebilirliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Öğretim programları, eğitimin en temel unsurlarından biridir. Öğrencilere hangi bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılacağı, nasıl öğretileceği ve başarılarının nasıl değerlendirileceği öğretim programları aracılığıyla belirlenir. Bu programlar, öğretmenlere rehberlik etmektedir. Öğretmenler ülkenin dört bir yanında bu programlar sayesinde ortak eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirirler. Eğitim sisteminde öğretim programı ve öğretmen arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin programı nasıl uyguladıkları, nasıl anladıkları, program hakkında ne düşündükleri programın başarıya

ulaşmasında son derece önemlidir. Öğretmen programı uygularken bir yandan incelemekte, programın güçlü ve zayıf yönlerini uygulamalı olarak görme fırsatı yakalamaktadır. Programın devamlılığı konusunda öğretmen görüşlerinin önemi aşikârdır.

Bu çalışma 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu inceleme sayesinde yeni program ve öğretmen arasında nasıl bir ilişki kurulduğu, programın öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, programın güçlü ve zayıf yönleri ortaya koyulacaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma zamanlama açısından özel bir öneme sahiptir. Programın ilk olarak uygulamaya koyulduğu eğitim öğretim yılında alınan öğretmen görüşleri gerekli çalışmaları yapmaya kaynaklık edecektir. Alınan görüşler sayesinde programda tespit edilen aksaklıklara düzeltme fırsatı sunulacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkındaki öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma Şanlıurfa ilinin Ceylanpınar ilçesinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapan ve 5. sınıf düzeyinde Türkçe derslerini yürüten 30 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Hazırlanan görüşme soruları bu çalışma için yeterli düzeydedir.
2. Katılımcılar 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında yeterli bilgiye sahiptir.
3. Katılımcılar görüşme sorularına verdikleri cevaplarda gerçek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tanımlar

Eğitim: “*Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir*” (Ertürk, 1998: 12).

Eğitim programı: *“Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir”* (Demirel, 2013: 4).

Öğretim programı: *“Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak olan konuları, bu konuların amaçlarını, her bir dersin hangi sınıfta haftada kaç saat okutulacağını ve hangi öğretim metot ve tekniklerinin kullanılacağını gösteren bir kılavuz”* (Büyükkaragöz, 1997’den akt. Çoban, 2020: 30). Öğretim programı TDK’nin (2025) çevrim içi sözlüğünde ise şu şekilde ifade edilmektedir: *“Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan; ders programı, müfredat, müfredat programı.”*

Öğrenme çıktıları: MEB’in (2024a: 32) hazırladığı ortak metinde öğrenme çıktıları şu şekilde ifade edilmiştir: *“Belirli bir eğitim öğretim sürecini tamamlayan öğrencilerin neyi bilmeleri, anlamaları ve yapabilmelerinin beklendiğini açıklayan öğrenme çıktıları; öğrenme-öğretme faaliyetlerini yönlendirmek ve öğrenmenin değerlendirilmesini sağlamak için referans olarak kullanılan önemli bir bileşendir.”*

Kademeli Sorumluluk Devri Modeli: Bu model bilişsel çıraklık yönteminin Türkçe Dersi Öğretim Programı’na yansımasıdır. Model öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi usta-çırak ilişkisine dayandırmıştır. Öğrencilere strateji ve yöntem öğretme süreci bu model doğrultusunda yürütülecektir (MEB, 2024b).

Görüşme: *“görüşme tekniği ise, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır. Kısacası, insanın zihnine ve kalbine girmeyi amaçlayan bilimsel bir araçtır”* (Ekiz, 2020: 69-70).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. EĞİTİM

Toplumlar zaman içinde değişerek ve gelişerek varlıklarını devam ettirmeye çalışırlar. Toplumların ilk ortaya çıktıkları zamanla aradan yüzyıllar geçtikten sonraki bilgi ve birikimleri aynı değildir. Zaman geçtikçe toplumlar gelişmiş, bilgi ve birikimleri artmıştır. Gelişen toplumlar artan bilgi ve birikimin aktarımına çare olarak eğitimi görmüşlerdir. Eğitimle gelecek nesillere aktarılan bu birikim kültür adını almış ve her millet için özel bir konuma sahip olmuştur. Amaçlı kültürleme olarak ifade edilen eğitim zamanla kasıtlı ve planlı bir hâl almıştır (Ertürk, 1998).

Eğitimin tanımı toplumlara, sistemlere, inanış ve yaklaşımlara göre farklı şekillerde yapılabilmektedir (Sönmez, 2020). Ertürk (1998: 12) eğitimi, *“bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci”* olarak ifade etmektedir. Demirel (2017: 6) ise eğitimi, *“bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci”* olarak ifade eder. Ülkemizde eğitim kavramı hakkında yapılan tanımları incelediğimizde şu anahtar kelimeler üzerinde durulmaktadır: istendik, kasıt, birey, yaşantı, kültürleme, davranış, süreç (Demirel, 2017; Sönmez, 2020; Çelenk, 2021).

Eğitimin geniş bir yapıya sahip olması onun tek boyutlu olarak incelenmesini zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı ortaya iki farklı eğitim türü çıkmaktadır: formel ve informal eğitim. Formel eğitim amaçlı, planlı ve bir program dahilinde yapılan eğitimidir (Bayram, 2021). Formel eğitimde yola çıkılan ile varılmak istenen nokta önceden bellidir. Eğitim kapsamında neler olacağı, kime, ne zaman, nasıl ve kim tarafından verileceği bellidir. Formel eğitim bir süreçtir ve bir eğitim kurumunda gerçekleşir. İnformel eğitim ise yaşam içinde kendiliğinden meydana gelen eğitimidir. Temelinde bireyin çevresiyle etkileşimi yatar (Gülaçtı, 2023).

Eğitim, insanlarla birlikte gelişmesini sürdürmüş içinde geçmişten gelen birikimleri ve gelecek hedeflerini taşıyan geniş bir alan olmuştur. Eğitimin geçmiş ve geleceği içinde barındıran bir güce sahip olması her milletin kendi eğitim sistemini kurmasına ve yönetmesine zemin hazırlamıştır. Eğitim artık toplumların vazgeçilmez parçası haline gelmiştir. Her birey milleti için bir değerdir. Bundan dolayı çağımızda eğitim bütün bireylere ulaşmaya çalışır. Milletler bu değerleri doğru şekilde işleyerek

geleceklerini şekillendirirler. Bu şekillendirmenin gelişigüzel olması istenmediği için ortaya programlar çıkmıştır. Tarihi eski zamanlara dayanan programlar günümüzde eğitim sisteminin ayrılmaz parçasıdır. Programlar eğitime formellik kazandırır. Programlar sayesinde eğitim sistemleri sürekli müdahaleye ihtiyaç duymadan işler. Eğitim sistemini amaçlara ve çağın ihtiyaçlarına göre düzenlemek yine programlar sayesinde mümkündür. Programlar kapsamlarına göre farklı isimler alarak eğitim sistemindeki görevlerini yerine getirir.

2. EĞİTİM PROGRAMI

Eğitim programı, formel eğitimin en kapsamlı ve önemli unsurudur. Bu kavramın kullanılması milattan öncesine kadar uzanmaktadır. Ülkemizde eğitim programı yerine izlenice ve yetişek kavramları da kullanılmıştır (Demirel, 2013). Eğitim programı alanda her zaman önemini koruyan bir konu olmuştur. Ülkelerin politikalarına ve hedeflerine göre şekillenen eğitim programı, okul içi ve okul dışı faaliyetleri içine alan bir yapıdadır. Eğitimin hayat boyu devam eden bir süreç olması nedeniyle eğitim programını okulla sınırlandırmak yanlıştır. Eğitim programı bireylerle olan ilgisini bireylerin hayatlarının sonuna dek sürdürmelidir.

Yapılan çoğu çalışmada eğitim programına değinilmekte, eğitim programıyla ilgili görüşler ve tanımlar ifade edilmektedir. Yapılan bu tanımları daha anlaşılır kılmak için programın hangi yönleri üzerinde durduklarına bakarak tasnif etmek yerinde olacaktır. Bazı tanımlar programın bir kılavuz niteliğinde olduğu üzerinde durmuştur. Örneğin Güven (2021: 2) eğitim programını “*öğrencinin öğrenmesi gerekenler hakkında yol gösterici bir kılavuz niteliği taşımaktadır. Bu kılavuz yazılı bir doküman olmaktan daha çok eğitim sürecinin dinamikliğini sağlayan son derece ayrıntılı bir yapı olarak da görülebilir*” şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan tanımların en çok üzerinde durduğu nokta eğitim programının okul içi ve dışı planlı etkinlikleri kapsayan yapısıdır. Örneğin Demirel (2013: 4) eğitim programını, “*Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir*” şeklinde ifade etmiştir. Dirik (2015: 24) “*Eğitim programı, örgütlenmiş öğrenme yaşantılarını belirleyen bir belge (tasarım), oluşunun yanı sıra belgenin yaşantıya geçirilmesini de kapsayan bir etkinlikler bütünüdür.*” Bu konuda öne çıkan bir diğer tanımlama ise Şahin’ in (2019: 19) “*Eğitim programı, bireylere kazandırılmak istenen amaçları, amaçları gerçekleştirici içeriği, öğrenme ve öğretme*

süreciyle değerlendirme etkinliklerini içine alan, kapsamlı ve çok boyutlu bir araçtır” tanımıdır.

Tanımların bir diğer ortak yönü ise eğitim programı ve öğretim programı arasındaki farkı ortaya koymalarıdır. Güven (2022: 22) bu farka şöyle değinmiştir: *“Eğitim programı eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikler olarak tanımlanırken, öğretim programı eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması gereken bilgi, beceri, tutum ve tavırların ders adı verilen kümeler olarak planlı bir biçimde düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır.”* Bu konudaki diğer tanım ise Güven’ in (2021: 16) *“Eğitim programı belirlenen amaçlar doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini, öğretim programı ve ders programını da kapsayan en geniş programdır. Öğretim programı ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır”* tanımıdır.

Eğitim programı hakkında yapılan tanımlar kadar önemli bir diğer konu, programı hazırlama sürecidir. Dünyada 19 ve 20. yüzyıllarda büyük bir gelişme gösteren program geliştirme süreci ülkemizde özellikle Cumhuriyet’in ilanından sonra önem kazanmıştır (Demirel, 2013). Alanda bu konu ile ilgili birçok çalışma yapılmış olsa da ülkemizde hâlâ gelişimini sürdürmektedir. Program geliştirme zaman ve maliyet açısından uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreç sonucunda ortaya çıkan programın en iyi şekilde amacına hizmet etmesi için çağın gerekleri iyi analiz edilmeli, eğitim sisteminin amaçları gerçekçi bir şekilde belirlenmelidir. Programlar uygulanmaya başladıktan sonra alınan dönütlerle devamlı iyileşmesi sağlanmalı ve güncel tutulmalıdır. Program uygulamaya konulduktan sonra sürekli takip edilmelidir. Varış’ ın (1996) da dediği gibi program geliştirme devamlı bir süreçtir.

Eğitim programları bazı sorular ve bunların cevapları üzerine inşa edilmektedir. Bu sorular şunlardır:

1. Niçin öğretilecek? (Hedef, amaç)
2. Ne öğretilecek? (İçerik)
3. Nasıl öğretilecek? (Eğitim durumları)
4. Ne kadar öğretilecek/öğretildi? (Değerlendirme) (Fer, 2022)

Bu sorular ve cevaplar birbiriyle sürekli ilişki halindedirler. Programın bir ögesinde yaşanacak değişiklik ya da aksaklık diğer ögeleri de etkilemektedir. Program

hazırlama sürecinde ilk adım hedeflerin oluşturulmasıdır. Bu hedeflere kazanım veya öğrenme çıktısı adı verilir. Hedefler oluşturulduktan sonra hedeflere uygun içerikler oluşturulur. İçerikler hedeflere ulaşmadaki araç durumundadır. Diğer adımda ise hedefe uygun olarak seçilen içerikler bireye nasıl aktarılmalıdır sorusuna cevap aranır. Bu adımda sınıf içinde uygulanacak yöntem ve teknikler ile kullanılacak araç gereçler önem kazanmaktadır. Son adım olan değerlendirmede ise hedeflere ne kadar ulaşıldığı ya da ulaşılmadığı ortaya konur. Değerlendirme adımı programa dönüt vererek devamlılığı sağlar. Alınan dönütler sayesinde gerekli düzenleme ve değişiklikler yapılır.

Eğitim programları ülkedeki eğitim anlayışının en somut göstergesidir. Eğitim anlayışının en doğru şekilde yansıtılması, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, nesillerin yanlış eğitim anlayışlarına kurban edilmemesi için eğitim programları hazırlanırken titiz bir çalışma yürütülmelidir. Yeterince titizlik gösterilmeyen eğitim programındaki aksaklıklar diğer program türlerine sirayet etmektedir. Bu da eğitim sistemini yavaş yavaş körelterek kısır bir döngüye mahkûm etmektedir. Eğitim programının sürekli geliştirilmesi için sahadan gelen dönütler dikkate alınmalıdır. Eğitim programlarının hazırlanış sürecini göz önüne aldığımızda zaman ve ekonomi faktörlerinin önemli rol oynadığını söyleyebiliriz. Millî kaynakların sürekli yeni programlar geliştirerek harcanması yerine alınan dönütlerle var olan programlarda mükemmele ulaşma yoluna gidilebilir.

Programların hedeflerine ulaşması için toplumun her ferdine dokunması gerekmektedir. Sadece belli bir gruba hitap eden programlar ülke genelinde gelişim gösterilmesine olanak sağlamamaktadır. Ülkemizde çeşitliliğin fazla olması her kesime hitap eden bir program yapmayı zorlaştırmaktadır. Bu noktada programların eğitimin verildiği çevreye göre düzenlenebilme özelliği devreye girmektedir. Bu sayede farklılıklar zorluk olmaktan çıkar ve eğitimin niteliği artırılmış olur.

Programlarda aşamalı bir yaklaşım benimsenmelidir. Okul çağına yeni gelmiş bir çocukla meslek hayatına ilk adımını atan bireylerin eğitim ihtiyaçları aynı değildir. Her birey dünyaya geldiği andan itibaren eğitim sistemindeki yerini almalı aşamalı olarak hayatının sonuna dek bu sistemle bağını sürdürmelidir. Eğitimin toplum tarafından her zaman ihtiyaç duyulan bir konu haline getirilmesi programların bireylerle bağlarını koparmamasına bağlıdır. Hayat boyu eğitim anlayışı programın her bir unsuruna sirayet etmelidir. Ancak bu sayede gerçek bir toplumsal gelişme göstermek mümkün olur. Genel olarak bakıldığında eğitim okul ile sınırlı kalmaktadır. Örgün eğitim sisteminden mezun

olan bireyler eğitim sistemiyle bağlarını koparmaktadır. Yaygın eğitim faaliyetleri bu bağları sürdürmekte pek yeterli olmamaktadır.

Eğitim programlarının doğru anlaşılması için onun kapsamı içinde yer alan diğer programlar da onu doğru yansıtmalıdır. Onun sahip olduğu anlayışı yansıtmayan alt programlar eğitim programlarının hedeflerine ulaşmasına engel olur. Bu doğrultuda eğitim programından sonra üzerinde durulması gereken diğer program türü öğretim programıdır.

3. ÖĞRETİM

Eğitim denildiğinde aklın gelen ilk kavram öğretimdir. Öğretim, toplumlar için eğitim kadar önemli bir kavramdır. Bu iki kavram birlikte kullanılsalar da öğretim, eğitimin amaçlarına ulaşması için bir araçtır. Eğitim hayatın her alanında yer alırken öğretim, amaçlı, okul gibi sınırlı bir ortamda gerçekleştirilen, kendisi için ayrılmış belirli bir zaman dilimine sahip, programlı ve düzenli bir yapıdadır (Yılmaz, 2023).

4. ÖĞRETİM PROGRAMI

Eğitim programı ve öğretim programı kavramları zaman zaman birbirleriyle karıştırılmaktadır. Öğretim programı, eğitim programının içinde yer alan bir program türüdür. Aralarında genelden özele bir ilişki vardır. Eğitim programları genel hazırlanırken öğretim programları çoğunlukla dersler özelinde hazırlanır ve bu şekilde adlandırılır (Türkçe dersi öğretim programı). Bu iki program türü arasındaki farkı daha iyi anlayabilmek için yapılan tanımları incelemekte fayda vardır. Özçelik (2016: 4) öğretim programının bir dersle ilgili olduğunu yaptığı şu tanımlamayla ortaya koymuştur: *“Özetle, öğretim programı, bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır.”* Ayrancı ve Mutlu (2017: 120) bu tanımları şu şekilde desteklemişlerdir: *“Eğitim sistemi içerisinde ders içerikleri öğretim programları ile düzenlenir. Öğretim programları bir derste nelerin, nasıl, niçin ve neyle işleneceğini gösteren ve eğitimin bir plan program dahilinde bütün olarak yürütmesini sağlayan sistemlerdir. Öğretim programlarında ayrıca değerlendirmede dikkate alınması gereken hususlar da bulunur.”*

Öğretim programının eğitim programı içindeki yerini ortaya koyan tanımlarsa şu şekildedir: *“Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kesim okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir şekilde kazandırılmasına dönük programdır”* (Varış, 1996: 14). *“Eğitim programları içerisinde,*

daha sınırlı, daha düzenli, daha belirgin zamanlı etkinlikler olarak kabul edeceğimiz, öğretim programları; genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşmakta, bilgi, beceri ve tutumların, eğitim programının amaçları doğrultusunda kazandırılmasını hedeflemekte ve gerçekleştirmektedir” (Dirik, 2015: 24). “Öğretim programı, eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir. Böylece, okul içi yaşantılara dayalı olan bu program, okulda okutulan dersleri ya da kursları kapsayan bir kılavuz kitap ya da doküman durumundadır” (Demirel, 2017: 12).

Ülkemizde program geliştirme çalışmaları MEB bünyesinde yürütülmektedir. Öğretim programının tanımı MEB (2024a) tarafından şu şekilde yapılmıştır: *“Öğretim programları her bir ders için öğrencilerin ulaşması beklenen genel amaçları, bu amaçlar doğrultusunda öğrencinin edinmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları ifade eden öğrenme çıktısı ile bunların öğrencilere aktarılması sürecinde kullanılacak öğretim ve değerlendirme yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin açıklama, yönlendirme ve uyarıları kapsar. Öğretim programları öğrencilerin her bir sınıf seviyesinde ulaşmaları gereken bilgi ve beceri düzeyini belirten öğrenme hedeflerini de ortaya koyar.”*

Yapılan tanımları değerlendirdiğimizde öğretim programının, eğitim programının okul içindeki yaşantılarını kapsadığı sonucuna ulaşmaktayız. Öğretim programı bir dersin hedeflerinin neler olduğunu, içeriğinde neler bulunduğunu, bu içeriğin öğrencilere nasıl aktarılacağını ve değerlendirme sürecini ortaya koyan bir doküman durumundadır. Bu bilgiler ışığında eğitim programının bir dersteki yansımasının öğretim programı olduğunu söyleyebiliriz. Öğretim programları, eğitim programlarının hedeflerine ulaşmasında bir araç durumundadır. Bundan dolayı eğitim programına en iyi şekilde hizmet etmelidir. Bunun gerçekleşmesi için hangi dersin öğretim programı ele alınıyorsa o dersin önemi ve amacı doğru bir şekilde ortaya konulmalıdır.

5. TÜRKÇE DERSİNİN ÖNEMİ VE AMACI

Dil, tarih ve kültür bir milletin yüzyıllar içinde oluşturduğu değerlerdir. Milletler bu değerleri oluştururken bu değerler de milletleri bir arada tutar ve onlara kimlik kazandırır. Bu değerlerin herhangi birinden uzak kalan birey kendini tam anlamıyla o millete ait hissedemez. Milletler tarihlerini dilleri ile yazar, kültürlerini dilleri ile aktarırlar. Bireyler hem kendileriyle hem de çevreleriyle dil aracılığıyla iletişim kurarlar. Dilini tam anlamıyla bilmeyen, onun zenginliğinden faydalanamayan bireyler hem kendini ifade etme hem de iletişim kurma noktasında sıkıntı yaşarlar. İletişim

kopukluğunun olduğu milletlerde çatışmalar kaçınılmaz olur. Kendi içinde çatışma yaşayan milletleri tarih ve kültürel değerleri bir arada tutmaya yetmemektedir.

Türkçe, dünyanın en köklü dillerinden biridir. Kökleri Orta Asya'ya kadar uzanan Türkçe, dünya üzerinde en çok konuşulan diller arasında yer almaktadır. Ülkemizde ana dili eğitimi Türkçe dersi aracılığıyla yapılmaktadır. Bireyler çevrelerinden edindikleri dil ile hayata başlamaktadırlar. Önce dinleyerek dillerini öğrenen bireyler konuşarak kendilerini ifade ederler. Okul çağında ise bireylere Türkçe dersi aracılığıyla okuma ve yazma becerileri kazandırılır. Bu becerilerin kazandırılmasıyla birey dilinin tüm becerilerini kullanabilir hale gelmektedir. Türkçenin dört temel becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri Türkçe dersi aracılığıyla sürekli geliştirilmektedir. Bireylerin dil becerilerini geliştirmesi, Türkçenin zenginliklerini ve kurallarını aktarması gibi nedenler Türkçe dersinin önemli işlevlere sahip olduğunu göstermektedir.

Türkçe dersinin yegâne amacı ana dilimizi geliştirmek ve gelecek nesillere doğru bir şekilde aktarmaktır. Bu dersin ana dilimize etkili bir şekilde hizmet etmesi ancak doğru öğretim programı ile mümkündür. Ders ile program bir bütünlük ve uyum içinde olmadığı sürece Türkçe dersi amacına ulaşamaz. Türkçe dersinin amacı ve önemi öğretim programıyla ortaya konulmalıdır. Amaçlara uygun belirlenen içerikler öğrencilere doğru yöntemlerle aktarılmalıdır. Bu süreç boyunca öğrenci takip edilmeli dersin ve programın uyumlu olup olmadığı öğrenciler üzerinden kontrol edilmelidir. Öğrenci ölçme ve değerlendirme çalışmalarına tabi tutulmalı programla ortaya konulan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı saptanmalıdır. Ortaya çıkan sonuçlarla program geliştirilmelidir. Program geliştirildikçe dersin amacına ulaşması o denli kolay olacaktır. Gelişen program ile Türkçe dersi daha verimli bir hale gelecektir. Bu süreçte öğretim programı derse hizmet etmeli, dersin etkililiğini yükseltmelidir. Eğitim tarihimizde özellikle Cumhuriyet'in ilanından sonra Türkçe dersi öğretim programları ortaya konulmuş ve Türkçe dersi hep geliştirilmeye çalışılmıştır.

6. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ CUMHURİYET'TEN GÜNÜMÜZE GELİŞİMİ

Öğretim programları eğitimin önemli unsurlarından biridir. Öğretim programları planlı, düzenli bir sistem için gereklidir. Öğrencilere hangi becerilerin kazandırılacağı, bu becerilerin hangi sırayla ve hangi yöntemle kazandırılacağı, beceri kazandırmada hedefe ne kadar ulaşıldığının ölçülmesi öğretim programıyla belirlenir. Öğretmenler de ülkenin

dört bir yanında bu programa göre hareket ederek ortak bir eğitim öğretim faaliyeti yürütürler. Günümüz eğitim sisteminde her dersin kendine ait bir öğretim programı vardır. Türkçe dersi öğretim programı da bunlardan biridir. Türkçe dersi özellikle Cumhuriyet'in ilanı ile önem kazanmıştır. Cumhuriyet'ten günümüze kadar farklı zamanlarda Türkçe dersi öğretim programları hazırlanmıştır. Son program 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan programdır.

Aşağıda Cumhuriyet'ten günümüze Türkçe dersi öğretim programlarına yer verilmiştir. Bu konuda bilgi karışıklığı olmaması adına ilkokulların ve ortaokulların Türkçe dersi öğretim programlarına ayrı ayrı değinilmiştir.

6.1. İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Cumhuriyet'in ilanından sonra ilk program 1924 yılında hazırlanmıştır. Eğitimde yapılan atılımlar meyvesini vermiş ve ortaya bu program çıkmıştır. 1924 Programı Cumhuriyet'in ilk programı olması sebebiyle Türkçe eğitiminde özel ve önemli bir yere sahiptir. İlk program olması diğer programlara kaynaklık etmiş ve yol göstermiştir. Programda Türkçe dersi elifba, kıraat (inşad, temsil), imlâ, tahrir, sarf, yazı bölümlerine ayrılmıştır. 1. sınıfta sadece elifba dersine yer verilmiştir fakat elifba öğretiminin yazıyla birlikte yapılması gerektiği de dersin açıklamalarında ifade edilmiştir. 2,3,4 ve 5.sınıf düzeyinde elifba dersine yer verilmemiş diğer derslere yer verilmiştir. 1. sınıfta 12 saat olan ders saati diğer sınıflarda 9,8,7,7 şeklinde azalmıştır. Program elifba, kıraat (inşad, temsil), imlâ, tahrir, sarf ve yazı derslerinin ne zaman, nasıl işleneceğine ve derslerde dikkat edilmesi gereken noktalara yer vermiştir (Temizyürek ve Balcı, 2021).

1926'da hazırlanan ikinci program 1924 Programı'na göre bazı değişiklikler içermektedir. Bu programda Türkçe dersi elifba, kıraat, imlâ, tahrir, kavaid, yazı bölümlerine ayrılarak programda yer almıştır. Türkçe dersinin bölümlere ayrılrsa da bir bütün olduğu ilk defa bu programda ifade edilmiştir. 1924 Programı'nda olduğu gibi bu programda da 1. sınıfta Türkçe dersi adına sadece elifba dersine yer verilmiştir. 2,3,4,5. sınıflarda elifba dersine yer verilmemiştir. 1924 Programı'nda beş sene olarak belirlenen ilkokulların eğitim süresi bu programda ikiye bölünmüştür. 1,2,3. sınıflar birinci devre, 4 ve 5. sınıflar ikinci devre olarak adlandırılmıştır. Bu programın diğer programlara kaynak teşkil eden özelliği ise ilk defa Türkçe dersinin genel amaçlarına ve elifba haricindeki diğer öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlara yer vermesidir (Gün ve Kaya,2020; Orhan Karsak, 2020).

1930 Programı alfabe değişikliğinden sonra hazırlanan bir program olmasından dolayı önem taşımaktadır. Alfabe değişikliğinin programa bazı yansımaları olmuştur. Türkçe dersinin bölümlerinden biri olan elifba, alfabe olarak programda yer almıştır. Elifbada yaşanan bu değişikliğin benzeri kavaid ve yazı derslerinde de karşımıza çıkmaktadır. Bu dersler yeni programda gramer ve elyazısı şeklinde geçmektedir. Programda Türkçe dersinin hedefleri “doğru anlama ve doğru anlatma becerilerini geliştirmek, doğru dūřünme becerisi kazandırmak, edebi zevk uyandırmak, öğrencileri İstanbul Türkçesine alıştırmak” şeklinde ifade edilebilir. 1926 Programı’nda olduğu gibi bu programda da Türkçe derslerinin kısımlara ayrılrsa da bir bütün olduğu vurgulanmıştır. Programda her kısımla ilgili hedeflere ve dikkat edilmesi gereken noktalara ayrı ayrı yer verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1930).

1936 Programı’nı kendinden önceki programlarla karşılaştırdığımızda çağın gereklerine göre yeniden düzenlendiğini görmekteyiz. Programın ortaya koyduğu en büyük farklılık ise “*Alfabe, kıraat, imlâ, tahrir ve gramer Türkçe adı altında birleştirilmiş; yazı ise, Türkçeden bağımsız bir ders haline getirilmiştir*” (Budak ve Budak, 2014: 390).

1948 Programı uzun süre yürürlükte kalan bir programdır. İlk okuma ve yazmada cümlelerden hece ve harfler doğru bir yol izleneceği dile getirilmiştir. Bu yaklaşımla kendinden önceki programlardan ayrılmıştır. Program, “Okuma”, “Söz ve Yazı ile İfade”, “Dilbilgisi ve İmlâ” başlıkları altında önce açıklamalara ve dikkat edilmesi gereken noktalara yer vermiş daha sonra her sınıf seviyesinde gerçekleştirilmek istenen hedefleri ortaya koymuştur (Temizyürek ve Balcı, 2021).

1968 Programı diğer programlarda olduğu gibi Türkçe dersinin amaçları ve açıklamalarını ortaya koyarak başlamıştır. Açıklamalarda konuşma, dinleme, okuma yazma, anlama gibi dil etkinliklerinin arasında sıkı bir bağ olduğu vurgulanmıştır. Diğer programlardan farklı olarak açıklamalar kısmında ilk defa dinlemeye ve dinleneni anlamamanın önemine değinilmiştir. Öğrencilerin dinleme becerileri arasında bireysel farklılıkların olabileceği, öğretmenlerin bu beceriyi geliştirecek çalışmalar yapması gerektiği ifade edilmiştir. Bir önceki programda olduğu gibi her sınıf seviyesi için gerçekleştirilmek istenen hedefler ortaya konulmuştur. “Yazı” ayrı bir başlık altında programda yer almış, bu derse ait amaçlar ve açıklamalar sıralanmıştır. Yazı dersi için de her sınıf seviyesi için hedefler belirlenmiştir. Programda Türkçe ders saatleri 1, 2, ve 3.

sınıflarda 10 saat, 4 ve 5. sınıflarda ise 6 saat olarak belirlenmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2021).

2004 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı giriş bölümüyle başlamaktadır. Daha ilk bölümden itibaren kendinden önceki programlardan farklı bir yaklaşıma sahip olduğunu hissettirmektedir. Giriş bölümünde çağın gereklerinden bahsedilmiş bu konuda eğitim yaklaşımlarının ve programların önemi vurgulanmıştır. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı yeni yaklaşımların ön plana çıktığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin davranışları yerine zihinsel becerilerine ağırlık verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesinin gerektiği söylenmiştir. Giriş bölümünden sonra programın vizyonu ortaya koyulmuş giriş bölümünde söylenenler burada da desteklenmiştir. Programın temel yaklaşımı olarak yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmış bununla birlikte birçok çağdaş yaklaşımın da kullanılacağı ifade edilmiştir. Programın yapısını oluşturan genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar etkinlikler ve açıklamalar ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Programda dil bilgisi ayrı bir alan olarak ele alınmamış diğer dil beceri alanlarına dağıtılmıştır. Programın öne çıkan bir diğer özellikleri ise görsel okuma ve görsel sunuyu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alması ve bu alanda kazanımlara yer vermesi, Atatürkçülük ile ilgili kazanımlara yer vermesi ve ara disiplinlere ait kazanımlara yer vermesidir. Kazanımlar ve etkinlik örnekleri her alan ve sınıf düzeyi için ayrı ayrı verilmiştir. Programın etkili kullanılması ve uygulayıcıya rehberlik etmesi için kılavuz hazırlanmıştır. Program davranışçı yaklaşımın terk edilip yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesinin somut örneği olarak kendinden sonraki programlara kaynaklık etmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2021).

6.2. ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Ortaokullar Cumhuriyet'in ilk yıllarında liselerle birlikte kabul edilmiş ve lise birinci devre olarak adlandırılmıştır. Bu kapsamda inceleyeceğimiz ilk program 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'dır. Türkçe dersine birinci sınıfta kıraate iki, inşada bir, sarf ve nahive iki, imlâya bir, kitabete bir olmak üzere toplamda haftada yedi saat ayrılmıştır. İkinci sınıfta bu süre kıraat ve inşada iki, sarf ve nahive iki, imlâ ve kitabete bir saat ayrılarak hafta beş saate düşmüştür. Üçüncü sene için bu süre edebi kıraata üç, kitabete bir saat olmak üzere haftada dört saate düşmüştür. Her sınıf seviyesindeki derslerin kısa ve yüzeysel açıklamaları yapılmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2021).

Karşıımıza çıkan bir diğer program 1929 Ortaokul Türkçe Programı'dır. Alfabe değişikliğinden sonra hazırlanan ilk ortaokul programıdır. Program 1924 Programı'na göre daha ayrıntılıdır. Ortaokullarda Türkçe dersinin amaçlarını açıklayarak başlayan program Türkçe dersi için genel düşünceler ile devam etmiştir. Türkçe dersinin uygulamada kolaylık olması için bölümlere ayrılrsa da aslında bir bütün olduğu vurgulanmıştır. Gramer dersleri birinci ve ikinci sınıfta haftada ikişer saat yer almış, üçüncü sınıfta ise yer almamıştır. Gramer dersi için amaçlara yer verilmemiş ama sınıf seviyelerinde işlenecek gramer konuları verilmiştir. Tahrir dersleri birinci sınıfta iki, ikinci ve üçüncü sınıfta haftada birer saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Dersin amaçları ve sınıf seviyelerinde işlenecek konular verilmiştir. Kıraat dersi birinci ve üçüncü sınıfta üçer saat, ikinci sınıfta ise hafta iki saat olarak düzenlenmiştir. Ayrıca dersin gayelerine, okutulacak edebi metinlerin niteliklerine ve dersin nasıl işlenmesi gerektiğine yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2021).

1938 Ortaokul Türkçe Programı diğer programlardan farklı olarak Atatürk'ün isteği doğrultusunda dil bilgisi konularına yer vermemiştir. Sadece tahrir ve okuma dersleri diğer programlarda olduğu gibi ele alınmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2021).

1949 Ortaokul Türkçe Programı ile birlikte dil bilgisi konuları tekrar programdaki yerini almıştır. Program genel amaçlara, açıklamalara ve her öğrenme alanının kendine ait amaç ve açıklamalarına yer vermiştir. Okumada sesli ve sessiz okumaya yer vermesi programın dikkat çeken yönlerindendir. Bunun haricinde programda sözle ve yazıyla ifade, dil bilgisi, imlâ, inşat, yazı başlıkları hakkında açıklamalar yapılmış, bilgiler verilmiştir. Yazıyla ifade kısmı programda ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Program kendinden önceki diğer programlarla karşılaştırıldığında daha kapsamlıdır (Temizyürek ve Balcı, 2021).

“1949 Programı gözden geçirilerek 1962 yılında yeniden basılmış ve 1981 yılına kadar kullanılmıştır” (Temizyürek ve Balcı, 2021:16).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamıyla yeni bir anlayışın temsilcisidir. Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan program son derece ayrıntılı bir yapıya sahiptir. Program bireysel farklılıklara önem vermiş, farklı öğrenme kuramlarını öğrenme ortamına dahil etmiş ve bu sayede öğrenci merkezli bir yaklaşım ortaya koymuştur. Genel amaçlar, temel beceriler ve kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır. Programda öğrenme alanları dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma ve

dil bilgisi olarak ele alınmıştır. Dil bilgisi alanının her sınıf seviyesinde yüzde on beş olduğu programda belirtilmiştir. 2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınan görsel okuma ve görsel sunu bu programda diğer becerilerin içine dağıtılmıştır. Kazanımlarla birlikte verilen etkinlikler ve açıklamalarda etkinliklerin niteliklerini belirten küçük sembollere yer verilmiştir. Dinleme/izleme, konuşma ve okuma için her sınıf seviyesinde ortak kazanımlara, yazma için her sınıf seviyesinde ortak ve farklı kazanımlara, dil bilgisi için her sınıf seviyesinde farklı kazanımlara yer verilmiştir. Atatürkçülük ile ilgili konulara, açıklamalara ve ara disiplinlerle ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Programın uygulanmasında öğretmenin rolü anlatılmış amaçlara ulaşılması için aile ile iş birliği tavsiye edilmiştir. Bu konuda öğretmenin aileyi yönlendirmesi ve onlardan bilgi alması gerektiği ifade edilmiştir. Program yaklaşım ve kapsam olarak geçmiş programlardan farklı bir noktada durmaktadır. Bu yapısı ve içerdiği etkinlik örnekleri ile kendinden sonraki programlara olduğu kadar öğretmenlere de kaynaklık etmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2021).

6.3. İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı adıyla hazırlanan program ilkökul ve ortaokul Türkçe dersini kapsamaktadır. Program Türkçe öğretiminin amaçlarını öğrencilere anlama ve anlatma becerileri kazandırmak, Türk dilini sevdirmek ve özenle kullandırmak, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek, Türk kültürünü tanımlarını sağlamak, çeşitli düşünme yollarını kazandırmak şeklinde ifade etmiştir. Açıklamalar kısmında dil becerileriyle ilgili bazı önemli noktalara değinilmiş, öğretmenlerin öğrencileri geliştirmek için neler yapabileceğine dair bilgiler verilmiştir. İlk okuma yazma başlığında okula yeni başlayan çocukların toplumsal bazı becerilerden yoksun olabileceği, bunu aşmak için hazırlık dönemi gerekli olduğu ifade edilmiştir. İlk okuma yazma faaliyetlerinin cümlelerden harflere doğru ilerlemesi gerektiği ve diğer dikkat edilmesi gereken noktalar anlatılmıştır. Türkçe dersinin alt başlıkları anlama, anlatım ve dil bilgisi olarak verilmiştir. Anlamada dinleme/izleme ve okuma becerileri anlatımda ise konuşma ve yazma becerileri verilmiştir. Anlama, anlatım ve dil bilgisinin ilkökul ve ortaokulda yer alan sınıf seviyelerine göre önce özel amaçları sıralanmış daha sonra sınıf seviyelerine göre öğrencilere kazandırılacak davranışlara yer verilmiştir. Yazı alt başlığı bu programla ayrıntılı yer almamıştır. Program sınıf seviyelerine göre yöntemleri, araç gereçleri, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yer vermiştir. Program

incelendiğinde görülüyor ki, o güne kadar hazırlanan en ayrıntılı program olma özelliğine sahiptir (Temizyürek ve Balcı, 2021).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Program birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar bütüncül bir anlayış benimsemiştir. Sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanı üzerinde durulmuş, dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanlarının içine dağıtılmış ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Dil bilgisinde ezberci anlayış terk edilmiş sezdirme ve uygulama yoluyla öğretime dikkat çekilmiştir. Öğrenme alanlarıyla öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenme alanlarından edinilen bilgilerin birbirlerini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Programda tematik yaklaşım ve ses temelli cümle yöntemi benimsenmiş, bitişik eğik yazanın tüm sınıf seviyelerinde kullanılması ifade edilmiştir. Programın amacı ve temel yapısı ifade edildikten sonra öğrenme alanlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir. Ders kitaplarında yer alacak okuma ve dinleme metinlerinin türler ve dağılımı tablo halinde program yer almıştır. Metin türleri hikâye edici, bilgi verici ve şiir olmak üzere üçe ayrılmıştır. İlk okuma yazma süreci hakkında bilgi verilmiş ve ses temelli cümle yönteminin aşamaları anlatılmıştır. Sınıf seviyelerinde öğrenme alanlarına göre kazanımlar verilirken okuma becerisi anlama, akıcı okuma ve söz varlığı alt başlıklarına ayrılmıştır. Bazı kazanımlar açıklanmıştır. Baktığımızda içinde kazanımların ve derse ait bazı bilgilendirmelerin yer aldığı program kılavuzdan daha çok bir doküman niteliğindedir (Temizyürek ve Balcı, 2021).

2019 programı, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan programlardan biridir. Program öncelikle MEB'in öğretim programlarını ele alışı, öğretim programlarının amaçlarını ve perspektifini açıklayarak genel bir çerçeve çizmektedir. Bu çerçeve incelendiğinde program değerlere bağlı ve çağın ihtiyaçlarına cevap veren bir niteliktedir. Programda değerler üzerinde özellikle durulmuş ve değerlerimizin programların her noktasında olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda programda on adet kök değer belirlenmiştir. Bu kök değerlerin anahtar yetkinliklerle bütünleştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2019).

Yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerinden olan bireysel farklar ilkesi programın ölçme ve değerlendirme anlayışına yansımıştır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanılan yöntemlerde çeşitliliğin ve esnekliğin olması gerektiği

vurgulanmıştır. Bu uygulamalarda sadece sonuç değil süreç de ele alınmalıdır. Öğrencilerin süreç içindeki gelişimleri takip edilmelidir (MEB, 2019).

Programın özel amaçlarının başında dört temel beceriyi geliştirme gelmektedir. Bunun yanında diğer özel amaçlar öğrencilerin Türkçeyi düzgün kullanması, öğrencilere dil zevki ve kendilerini ifade etme becerisi kazandırılması, öğrencilerin bilgiye ulaşmada yetenekli olması, eleştirel bir bakış açısına sahip olması, millî ve manevi değerler sahip olması şeklinde özetlenebilir (MEB, 2019).

Program öğrencilerin aktif katılımına önem vermektedir. Bu durum öğretmen merkezli yaklaşımdan uzak öğrenci merkezli bir yaklaşıma uygundur. Öğrenci hem süreçte aktif olmalı hem de kendi sorumluluklarını alabilmelidir. Öğrenciler öğrendiklerini günlük hayatta uygulayabilmelidir. Öğretmenler bu konularda gerekli çalışmaları yapmalıdır (MEB, 2019).

Programda on altı tema verilmiştir. Bunlardan üç tanesinin her sınıf seviyesinde işlenmesi zorunlu tutulmuştur. Diğer temaların seçimi ise kitap yazarlarına bırakılmıştır. Bir sınıf seviyesinde dinleme/izleme ve serbest okuma metinleri ile birlikte kırk metin yer almaktadır. Metinler bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu metin türlerinin kitaplarda eşit şekilde yer alması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2019).

Programda dilin dört temel becerisi esas alınarak kazanımlar belirlenmiştir. Dil bilgisi kazanımları ise temel becerilerin içerisine dağıtılmıştır. Programda kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı ve açıklamaları tablolar halinde sunulmuştur (MEB, 2019).

Cumhuriyet'ten günümüze pek çok öğretim programı hazırlanmıştır. Anlayışların, çağın, ihtiyaçların ve toplumsal yapının değişmesi gibi birçok faktör bu değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Özellikle günümüzde ihtiyaçlar büyük bir süratle değişmektedir. Eğitim sisteminde yer alan her türlü programın yapması gereken şey sürekli kendini yenilemektir. Geldiğimiz noktada program öyle bir seviyede olmalıdır ki şartlar ne olursa olsun ihtiyaçlara cevap verebilmelidir. Bu şekilde hazırlanmayan programlar kısa süre içinde çağın gerisinde kalacaktır. Geride kalan program yerine yeni bir program konulmaya çalışılacaktır. Yeni bir program yapmak birçok yükü beraberinde getirmektedir. Yaşanabilecek sürekli program değişikliği hali eğitim sistemine

karmaşadan başka bir şey getirmeyecektir. Fakat eğitim karmaşa değil istikrar sistemi olmalıdır. Ancak bu sayede hedeflenen nesiller yetiştirilebilir.

Eğitim sisteminde yaşanan son değişiklik Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile oldu. Model Cumhuriyet'in ikinci yüzyılını şekillendirme hedefi ile yola çıkmıştır. Bu kapsamlı hedef programların üstünde daha fazla durulduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada öncelikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli daha sonra bu kapsamda hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı ele alınmıştır.

7. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk millî eğitim sistemini çağın gereklerine uygun bir biçimde yeniden yapılandırmayı hedefleyen, köklü bir değişimin ifadesi olarak değerlendirilebilir. Bu model, hem dünyadaki eğitim yaklaşımlarını dikkate almakta hem de Türkiye'nin kültürel, tarihî ve toplumsal dinamiklerinden beslenmektedir. Böylelikle hem evrensel hem de yerli ve millî bir eğitim vizyonu ortaya koyarak, öğrencilerin çok yönlü gelişimini amaçlayan bir yapı sunmaktadır. Modelde Türk kültürünün, edebiyatının, tarihinin ve değer dünyasının eğitim sürecine anlamlı bir biçimde dâhil edilmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, bireyin kendi kimliğiyle barışık bir şekilde yetişmesini sağlayacak bir zemin oluşturmaktadır.

Modelin merkezinde yer alan bireyin bütün alanlarda dengeli bir biçimde gelişmesi hedeflenmektedir. Modelde değerler eğitimi ön planda tutulmakta; öğrencilerin kendini tanıyan, çevresine duyarlı, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerileri de eğitim süreciyle bütünleştirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğretim süreçlerini yapılandırmakta ezbere dayalı bilgi aktarımı yerine anlamlandırmaya, analiz etmeye ve üretmeye dayalı öğrenme stratejilerini teşvik etmektedir.

Modelin çizdiği öğretmen profili ise sadece bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda rehberlik eden bir öğretmen profilidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli desteklenmesi de bu modelin öne çıkan noktalarından biridir.

MEB (2024a), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ni ortak metinde şu şekilde ifade etmiştir: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk eğitim sisteminin vizyonunu ve misyonunu ortaya koyan geniş kapsamlı bir çalışmadır. Bakanlık bu çalışmanın temelini on yıl öncesine dayandığını ifade etmiştir. Maarif Modeli' nin program geliştirme süreci

ise 2023 yılında başlamıştır. Bu sürecin ilk adımında ihtiyaç analizi yapılmıştır. Mevcut sorunlar ve ihtiyaçlar tespit edilmiştir. Daha sonra kaynaklardan veriler toplanmıştır. Akademik çalışmalar ve mevcut programlar değerlendirilerek raporlanmıştır. Süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınarak beklentileri ve ihtiyaçları tespit edilmiştir. İhtiyaç analizi süreci sonucunda öğrenciler açısından mevcut programların bilişsel yükünün ağır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program geliştirme sürecinde paydaşlar en iyi şekilde temsil edilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte akademisyenler ve öğretmenler hem tam zamanlı hem de yarı zamanlı görev almışlardır. Süreç içerisinde koordinasyonun sağlanabilmesi için ve verimliliğin artması için alt komisyonlar kurulmuştur.

Maarif Modeli'nde insan bütüncül olarak ele alınmıştır. Bundan dolayı öğrenci gelişiminde bütüncül bir anlayış benimsenmiştir. Yetkinlik ve erdemin merkeze koyulduğu modelde öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki yönden gelişmeleri amaçlanmıştır. Yetkinlik öğrencinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler, erdem ise ruhsal olgunluk şeklinde ifade edilmiştir. Nihai olarak yetkin ve erdemli insana ulaşmayı hedefleyen modelde öğrencilere kazandırılmak istenen on profil şu şekildedir: ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken, vatansever. Bu bilgiler ışığında öğrencilerden sadece bilmeleri değil sahip oldukları bilgiyle üstlendikleri sorumlulukların farkında olarak hareket etmeleri beklenmektedir. Model aynı zamanda bilginin uygulamaya dönük olmasına ve beceriye dönüşmesine önem vermiştir. Bu sebepten dolayı modelde bazı beceriler yapılandırılmıştır. Bunlardan bir tanesi kavramsal becerilerdir. Kavramsal beceriler temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini içine alan becerilerdir. Bu beceriler bir alana özgü değildir. Pek çok alanda ve konuda kullanılabilir. Kavramsal beceriler her derste öğrencilere kazandırılabilir bir yapıya sahiptir. Sadece soyut zihinsel süreçleri içermeyen bu beceriler fikirlerin eylemlere dönüştürülmesinde de kullanılabilir. Modelde yapılandırılan diğer beceri alan becerileridir. Alan becerileri kavramsal becerilerin yanında bir disipline ait bilgi ve becerileri de kapsamaktadır. Modelde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler olmak üzere dört farklı alan becerisi ele alınmıştır. Bu dört alanda belirlenen bazı beceriler derslere ait öğretim programlarında öğrenme çıktıları olarak ifade edilmesinin yanı sıra farklı beceriler arası ilişkiler kurulurken de kullanılmıştır. Modelde görülen diğer beceriler ise sosyal-duygusal beceriler ile okuryazarlık becerileridir. Modelin

bütüncül gelişim anlayışını ortaya koyan sosyal-duygusal beceriler diğer becerilerin gelişimini desteklemektedir (MEB, 2024a).

Modelle birlikte ilk kez karşımıza çıkan farklılaştırma kavramı zenginleştirme ve destekleme kavramlarını ve faaliyetlerini barındıran bir üst kavramdır. Bireysel farkları ve esnekliği dikkate alan farklılaştırmada amaç bütün öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden üst düzeyde faydalanmalarını sağlamaktır. Zenginleştirmede akranlarından ileri düzeyde olan öğrencilerin en üst düzeyde gelişmesi amaçlanmaktadır. Desteklemede akranlarından daha fazla zamana ve tekrara ihtiyaç duyan öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemesi amaçlanmaktadır. Bu uygulamalar sayesinde öğrenciler kendi potansiyellerini gerçekleştirebilme imkanına sahip olmaktadır (MEB, 2024a).

Maarif Modeli'nde ölçme ve değerlendirmede uygulamaya dönük ve sürecin önemsendiği bir anlayış benimsenmiştir. Sürecin önemsendiği ölçme ve değerlendirme anlayışında öğrenci gelişiminin takip edilebileceği gibi öğretim yöntemlerinde gerekli iyileştirmelerin yapılabileceği vurgulanmıştır. Ölçme ve değerlendirme süreci önceki programlarda kazanım olarak ifade edilen öğrenme çıktılarına ulaşmada araç olarak görülmüştür (MEB, 2024a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, aslında Türk eğitim sisteminde yaşanan değişim ve dönüşüm sürecinin adıdır. Bu değişim ve dönüşüm süreciyle ilgili yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Duyul vd. (2025), “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri*” adlı çalışmalarında 14 öğretmenin model hakkındaki görüşlerine başvurmuşlardır. Yaptıkları çalışmada ulaştıkları sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Model yerli, millî ve bütüncül bir anlayışı ön plana çıkarmaktadır. Katılımcılar modelin uygulanabilirliği ve öğretmenlerin bu sürece uyumları noktasında bazı endişeler taşımaktadır. Öğretmenlerin sürece dahil edilmesinde kapsamlı eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Model öğrenci başarısı adına potansiyel taşımaktadır. Fırsat eşitliğini sağlamak adına altyapı yatırımları yapılmalı, öğretmenlere gerekli eğitimler verilmeli ve müfredat esnekliği sağlanmalıdır.

Yapılan çalışmada görüldüğü üzere model bazı noktalarda eleştirilmektedir. Aynı zamanda bu eleştirilere bazı çözümler de sunulmuştur. Çalışmanın katılımcı grubunun öğretmenlerden oluşması eleştirilerin yerinde olması açısından önemlidir.

Berk ve Özer (2024) *“Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programlarına İlişkin Nitel Bir Değerlendirme*” adlı çalışmalarında model kapsamında hazırlanan öğretim programlarını değerlendirmişlerdir. Hazırlanan öğretim programlarının sağlam bir arka plana sahip olduğu, dikkate aldığı kavramlar ve sahip olduğu bazı iddialarla önceki öğretim programlarından farklı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin program hakkındaki sahip oldukları bilgi düzeylerinin ve eğitim kurumlarının altyapı durumlarının programın etkili uygulanması açısından sorun olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu iki çalışmada ulaşılan bazı ortak sonuçlar dikkat çekmektedir. Bunlar öğretmenler ve altyapıdır. Çalışmalar ışığında öğretmenlere gereken eğitimler verilmeli, altyapı konusunda gerekli yeterlilik sağlanmalıdır. Çünkü model öğrencilere öğretim programı aracılığıyla ulaşacak ve bu süreçte öğretmen yön verecektir. Bu süreçte öğretmen okulun altyapı imkanlarından ne kadar çok faydalanabilirse o denli nitelikli bir süreç ortaya çıkacaktır.

Akpınar ve Köksalan (2024), *“Eğitimde Maarif ve Müfredat Yenileme İhtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerinden Teorik Bir Analiz*” adlı çalışmalarında modeli yerli ve millî bakış açısıyla analiz etmişlerdir. Bireyi bütüncül olarak geliştirmeyi hedefleyen model, eğitim sistemimizin 21. yüzyıl becerilerine uyumunda yerinde bir adımdır. Akpınar ve Köksalan’ a göre modelin ilham kaynağı ABD’dir. Bazı noktalarda bu durum kabul edilse de “yerli ve millî zihinlerin” bu şekilde inşa edilemeyeceği, modelde bazı “yerli ve millî dokunuşlara” ihtiyaç olduğu, gerekli dokunuşlar yapılmazsa gelecek nesillerin küreselleşmenin içinde kaybolacağı ifade edilmiştir.

Yapılan çalışmalar gösteriyor ki model bazı noktalarda beğenilmekte bazı noktalarda ise eleştirilmektedir. Bu çalışmalar hem modeli hem de öğretim programlarını mükemmele ulaştırma noktasında referans olmalıdır. Çalışmaların nihai amacı verilen bu emeğin en güzel sonuçlara ulaşmasını sağlamaktır.

Sonuç olarak, yapılan eleştirileri göz önünde bulundurarak söyleyebiliriz ki Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde nitelikli bir dönüşümü hedeflemektedir. Geçmişine bağlı ve geleceğin ihtiyaçlarına cevap verebilecek, donanımlı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu modelin sahada etkili bir şekilde uygulanması ise öğretmenlerin, velilerin ve tüm eğitim paydaşlarının ortak sorumluluğuyla mümkündür.

Bu modelin uygulanması sürecinde öğretmenlerin yol arkadaşı ise öğretim programlarıdır.

8. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Öğretim programları, planlı ve sistemli yapılar bütünüdür. Bu programlar hem öğretmenlere yol gösterir hem de öğrencilerin öğrenme sürecini daha verimli hale getirir. Öğretim programları, bireyin gelişim özellikleri, toplumun ihtiyaçları ve bilimsel veriler dikkate alınarak hazırlanır ve sürekli olarak güncellenir. Bu sayede eğitim, çağın gereklerine uygun biçimde şekillendirilmiş olur. Programlar günümüzde her ders için ayrı ayrı düzenlenmektedir. Derslerin amaçları, içerikleri, ölçme ve değerlendirme şekilleri daha belirgindir. Bu sayede program uygulayıcısı olan öğretmenler neyi, ne zaman, ne şekilde ve hangi amaçla yapacağını bilerek hareket etmektedirler.

Türkçe dersi ilköğretim ve ortaokul kademelerinde öğretim programına sahiptir. Dilin önemi ve işlevleri düşünüldüğünde Türkçe dersi öğretim programlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Hem Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hem de 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil konusu üzerinde hassasiyetle durulmuştur. Bunun en iyi göstergesi Türkçe öğretiminin, eğitimin temel politikalarından biri olarak kabul edilmesidir. Maarif Modeli'nde Türkçe, toplumsal iletişimin ve kültür aktarımının temel aracı olarak görülmüştür (MEB, 2024b).

2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı sahip olduğu özellikler, ortaya koyduğu anlayış ve yaklaşımlar itibarıyla gündeme geldiği zamandan bu yana merak konusudur. Ayrıca 2019 Programı'ndan ayrılan yönlerinin ve bu programla benzerliklerinin neler olduğu ise bir başka merak konusudur. Programın incelemesi farklı çalışmalara yer verilerek, bazı noktalarda 2019 Programı ile karşılaştırılarak ve program metninden faydalanılarak aşağıda sunulmuştur.

Banaz (2024), “2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Okuryazarlık Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada programın her başlığını ayrı ayrı incelemiştir. Yaptığı çalışmada programda en çok dijital, çoklu ortamlar ve teknoloji kavramlarına yer verildiği, yapay zekâ, infografik, vlog gibi kavramların ise ilk defa kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle programda dijital okuryazarlık kavramlarının yoğun olarak kullanıldığını ve programın çağın gereklerine göre hazırlandığını ifade etmiştir.

Can ve Kardaş (2024), “2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında hem ilkokul hem de ortaokul kademesindeki programı değerlendirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak “Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Belirleme Formu” nu geliştirmişlerdir. Yaptıkları çalışmada ilkokul programında stratejilerin sadece öğrenme çıktılarında kaldığı, 1 ve 2. sınıflarda öğrenme çıktılarında hiçbir stratejiye yer verilmediği, 3. sınıf düzeyinde 2, 4. sınıf düzeyinde ise 3 öğrenme çıktısında stratejilere yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Ortaokul düzeyinde ise 12 bilişsel ve 4 üstbilişsel stratejinin yer aldığı, “stratejilerin 5. sınıf düzeyinde 21 kez; 6. sınıf düzeyinde 19 kez; 7. sınıf düzeyinde 18 kez ve 8. sınıf düzeyinde ise 24 kez işlendiği” sonucuna ulaşmışlardır.

Kaya ve Aydın (2024), “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında bu iki programın benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Programlar çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Programların amaçları, değerleri, öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme ilkeleri, kazanımları, temaları, metin sayıları ve nitelikleri başlıkları altında değerlendirilen programlarda hem benzerlikler hem de farklılıklar tespit edilmiştir. İki program arasında temel beceriler, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, ölçme ve değerlendirme anlayışının yapılandırmacı ve süreç odaklı olması, beceri ve kazanım odaklı yapıya sahip olmaları yönünden benzerlikler tespit edilmiştir. 2024 Programı’nın ortaya koyduğu farklar ise terminolojik değişiklikler, tema sayılarında ve zorunlu temalarda yaşanan değişiklikler, temalarla ilgili işleniş ve içerik akışına yer verilmesi, görev odaklı bir ölçme ve değerlendirme anlayışı benimsenmesi, üretim atölyelerine yer verilmesi, programlar arası bileşenlerin ve yeni kavramların eklenmesi şeklinde sıralanabilir.

Memiş ve Kalyoncu (2024), “2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Karşılaştırmalı İncelenmesi” adlı çalışmalarında hem 2024 Programı’nı tanıtmayı hem de 2019 Programı’ndan farklılaşan yönlerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- 2024 Programı sayfa sayısı itibariyle 2019 Programı’ndan daha hacimlidir.
- Özel ve genel amaçlar açısından bakıldığında iki program benzerdir. 2024

Programı hedeflenen öğrenci profilini daha detaylı ele almıştır.

- Genel eğitim-öğretim süreci açısından bakıldığında 2024 Programı daha fazla bileşene sahip olmasından dolayı daha detaylı ve karmaşıktır.

- 2024 Programı’nda “kazanım” kavramı yerine “öğrenme çıktısı” kavramı kullanılmıştır. Öğrenme çıktıları her sınıf seviyesi için ayrı ayrı incelendiğinde nicelik olarak bir artış görülmüştür. 5 ve 6. sınıflarda yüzer adet öğrenme çıktısı yer alırken 7 ve 8. sınıflarda ise yüz üçer adet öğrenme çıktısı bulunmaktadır. 2019 Programı’nda kazanımlar becerilere dengesiz bir şekilde dağıtılmışken 2024 Programı’nda dengeli bir dağılım yapılmıştır. 2024 Programı’nda öğrenme çıktılarının büyük çoğunluğu her sınıf seviyesinde kendini tekrar etmektedir. Bu durum programda benimsenen sarmal yapının bir sonucu olsa da öğrencilerin gelişimine katkısı tartışma konusudur. Kazanım ve öğrenme çıktıları arasında ifade farklılığı göze çarpmaktadır. Kazanımlar geniş zaman kipiyle ifade edilirken öğrenme çıktıları yeterlilik fiili ile ifade edilmiştir.

- 2019 Programı ve 2024 Programı temalar açısından da bazı noktalarda birbirinden ayrılmaktadır. 2019 Programı’nda her sınıf seviyesinde 8 tema yer almaktaydı. 3 zorunlu tema haricindeki diğer temaların seçimi 11 seçmeli tema içinden yapılması kaydıyla kitap yazarlarına bırakılmaktaydı. 2024 Programı ile birlikte her sınıf seviyesinde 6 tema yer almaktadır. Bu altı tema ve içerikleri programda verilmiştir. Bu temalardan yalnızca 1 tanesi her sınıf seviyesi için zorunlu tutulmuştur.

- 2019 Programı ve 2024 Programı metin türleri açısından karşılaştırıldığında en büyük değişiklik bilgilendirici metin türlerinde yaşanmıştır. Bilgilendirici metin türlerinde hem nicelik olarak bir artış gözlenmiş hem de bazı sınıf seviyelerinde değişiklikler yaşanmıştır. Diğer metin türlerinde pek fazla bir değişiklik göze çarpmamaktadır.

- Programda en köklü değişikliğin yaşandığı alanlardan biri dil bilgisi kısmıdır. 2024 Programı ile beraber “dil bilgisi” yerine “dil yapıları” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. 2019 Programı’nda dil bilgisi kazanımları okuma ve yazma becerileri içinde yer alırken 2024 Programı’nda dil yapıları ile ilgili olarak temel beceriler içinde doğrudan bir öğrenme çıktısı yer almamaktadır. Dil yapılarının bir amaç olarak görülmesinin önüne geçmek amacıyla dil yapıları ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilmemiştir. Dil yapılarında yer alan bazı konularda ise sınıf seviyelerinde değişiklikler

yaşanmıştır. 2019 Programı'nda benimsenen geleneksel dil bilgisi anlayışı yerine işlevsel bir dil yapısı anlayışı benimsenmiştir.

- 2024 Programı'nda strateji, yöntem ve teknikler daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Strateji öğretimi için öğretmen ve öğrenciyi “usta-çırak” ilişkisi içinde gören Kademeli Sorumluluk Devri Modeli geliştirilmiştir.

- 2024 Programı'nda ortaya konulan yeniliklerden biri de üretim atölyeleridir. Her beceri için atölye faaliyetleri tasarlanmıştır.

- 2019 Programı ve 2024 Program'ı ölçme ve değerlendirme anlayışı itibarıyla birbirine benzemektedir. 2024 Programı ölçme ve değerlendirme araçları örneklerine geniş bir şekilde yer vermiştir. Bir diğer farklılık ise farklılaştırma etkinlikleridir.

- 2024 Programı'nda daha fazla programlar arası bileşene ve daha fazla değere yer verilmiştir. Ayrıca eğilimler, okuryazarlık becerileri ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri yeni programla beraber gündeme gelmiştir.

Memiş ve Kalyoncu (2024), ayrıca programın güçlü ve zayıf yönlerini sıralamışlar ve zayıf yönlerin geliştirmesi için bazı önerilerde bulunmuşlardır.

Demir (2024), “2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki 5. Sınıf Okuma Becerisi Öğrenme Çıktılarının Karşılaştırılması” adlı çalışmasında iki programı okuma becerisi yönünden karşılaştırmıştır. Yaptığı çalışmada öğrenme çıktılarında ifade ve içerik değişiklikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. 2024 Programı 5. sınıf okuma becerisinde 14 yeni öğrenme çıktısına yer vermiş bunun yanında toplam öğrenme çıktısı sayısı azaltılmıştır. Dil yapıları ile alakalı hiçbir bir öğrenme çıktısına ve kelime öğretimi ile ilgili çoğu öğrenme çıktısına yeni programda yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Karakoç Öztürk ve Alyaprak (2024), “2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında iki programı amaç, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme öğeleri açısından inceleyerek karşılaştırmışlardır. Programlar amaç bakımından incelendiğinde öğrencinin aktif olması, yaparak yaşayarak öğrenmeye yer verilmesi, hazırbulunuşluk kavramına önem verilmesi itibarıyla benzer özellikler göstermektedir. İçerik bakımında incelendiğinde temalarda ve dil yapıları noktasında bazı farklılıklar

görülmektedir. Eğitim durumları açısından incelendiğinde 2024 Programı'nda strateji ve yöntem öğretimi ile atölyeler yenilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ölçme-değerlendirme bakımından incelendiğinde ise iki program benzer özellikler gösterse de 2024 Programı içeriğin yoğun olduğu ve bu konuda gerekli örneklerin sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çağ (2025), “2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarının 5. Sınıf Ders Kitabındaki Görünümleri” adlı çalışmasında 5. Sınıf ders kitabında yer alan etkinlikleri incelemiştir. Yaptığı incelemede ders kitabının programda yer alan dinleme/izlemeyle ilgili tüm öğrenme çıktılarını karşıladığı ancak bazı noktalarda kitapta iyileştirmeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe dersinde ders kitabı, öğrencileri geliştirmek için temel bir kaynaktır. Derslerin yürütülmesinde, öğrencilere öğrenme çıktılarının kazandırılmasında araç konumunda olan ders kitapları okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerini bir arada sunarak öğrencilere bütüncül bir öğrenme deneyimi sağlar. Bu yüzden ders kitaplarının içeriğinin nitelikli olması gerekmektedir. Ders kitabında yer alan metinlerin ve etkinliklerin nitelikleri arttıkça öğrenme öğretme sürecinden alınan verim de o denli artacaktır.

Köçer (2025), “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kültür Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmasında 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kültür öğelerini tespit etmiştir. Daha sonra bu öğeleri kültürel içerik çözümleme ölçütleri ile değerlendirmiştir. Programı incelediğinde kültür okuryazarlığı ile ilgili 12 öğrenme çıktısının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders kitabında kültür okuryazarlığına dair içeriklerin ise oyun dünyası, Atatürk'ü tanımak, geleneklerimiz temalarında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışma 2024 Programı ile hazırlanan ders kitaplarına yönelik ilk çalışmalardandır. Şu anda ortaokul kademesinde sadece 5. Sınıflarda ders kitabının olması çalışma alanını kısıtlasa da yapılan çalışma önemlidir. Kültür okuryazarlığı günümüzde üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkçe dersinde öğretim programını uygulamadaki en önemli araç ders kitaplarıdır. Yapılan çalışma ile kültür okuryazarlığının öğretim programına ve ders kitaplarına nasıl yansıdığı ortaya konulmuştur.

Yapılan çalışmalar ortaya koyuyor ki iki program arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar yer almaktadır. Her öğretim programı kendinden önceki programdan beslenmektedir. Ancak bu sayede onu geliştirip ileriye doğru taşımak mümkün olmaktadır. Bundan dolayı iki program arasında bazı benzerlikler bulunması doğaldır.

Benimsedikleri anlayış itibarıyla 2019 ve 2024 Programları arasında benzerlik bulunmaktadır. Her iki program da davranışçı ve öğretmen merkezli bir eğitim öğretim anlayışını reddederek yapılandırmacı anlayıştan beslenmektedir. Özellikle 2024 Programı daha öğrenci merkezli bir anlayışa sahiptir. 2024 Programı'nda öğretmen, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerinde, öğrenciye bilgiyi sezdirme noktasında, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırma aşamasında rehber konumundadır. İki program arasında anlayışta ve hedeflerde benzerlikler bulunsada 2024 Programı birçok noktada farklılıklar ortaya koymaktadır. Yaşanan terminolojik değişiklikler, öğrenme çıktısı sayılarının artırılması ve ifade şekillerinin değiştirilmesi, temalarda yaşanan değişiklikler, ders kitaplarında yaşanan değişiklikler, metin türlerinde yaşanan değişiklikler, beceriler ve eğilimlerin eklenmesi, atölye faaliyetleri, stratejiler ve Kademeli Sorumluluk Devri Modeli, ölçme ve değerlendirme örnekleri bu farklılıklara örnektir. Özellikle teknolojik anlamda çağın gereklerine göre bakıldığında 2024 Programı daha çağdaş bir yapıya sahiptir.

Aşağıda incelen program metnine dair bazı ayrıntılara yer verilmiştir.

Program, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşımını ve özel amaçlarını anlatarak başlamaktadır. Programın yaklaşımında temel amaçlar öğrencilerin Türkçeyi yetkin şekilde kullanabilmeleri, Türkçenin sahip olduğu zenginlikleri bilmeleri, kültürel öğeleri ve değerleri kazanmalarını sağlamak olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle program öğrencilerin anlama, anlatma ve alan becerilerinin geliştirilmesine önem vermektedir. Programda dil becerilerinin hepsine eşit önem verildiği ve her bir beceri için atölye faaliyetleri düzenlendiği vurgulanmıştır. Program özel amaçlar bakımından 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile büyük ölçüde aynı ifadelerle sahiptir. Bu konuda bir yenilik veya farklılık ortaya konulmamıştır (MEB, 2024b).

Programda yer alan özel amaçlar şu şekildedir:

- “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri,
- okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri,
- okuduğundan, dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevkini geliştirmeleri ve dil bilincine ulaşmaları,

- duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- duygu ve düşüncelerini Türkçenin zengin ifade olanaklarından faydalanarak anlatabilmeleri,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli ve özenli kullanmaları,
- basılı materyaller ile çoklu ortam kaynaklarından bilgiye erişme; ulaştıkları bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirmeleri,
- dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini geliştirilmeleri,
- millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel ve sosyal değerlere önem vermeleri; millî duygu ve düşüncelerini geliştirmeleri,
- Türkiye’den ve dünyadan seçilmiş kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2024b:5).

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulamasına İlişkin Esaslar bölümü, programın uygulanmasının nasıl yapılacağını, nelere dikkat edilmesi gerektiğini ve Türkçe programına getirilen yenilikleri anlatmıştır (MEB, 2024b). Bu bölüm programı uygulama kılavuzu olarak görüldüğü için her başlık üzerinde durulmuştur.

8.1. GENEL UYGULAMA ESASLARI

Genel Uygulama Esasları’nda, programın ortak metninde ifade edilen yetkin ve erdemli öğrencilerin yetiştirilmesi için programın buna hizmet edecek şekilde planlanması ve uygulanması gerektiği vurgulanmıştır. Program kademeli olarak uygulanacağı için öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi ve giderilmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı ve disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmelidir. Öğrencilere bütüncül bakış açısı kazandırılmalı ve hazırlanan materyaller bu doğrultuda olmalıdır. Ayrıca materyal hazırlama sürecinde zümre öğretmenleri ve diğer branş zümreleri ile iş birliği içinde olunmalıdır. Türkçe eğitim ve öğretimi Türkçe dersi ile sınırlı değildir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin hepsinde Türkçenin kullanımına dikkat edilmelidir. Dil becerileri sarmal bir yapıdadır. Bundan dolayı öğrenme çıktıları farklı sınıf düzeylerinde tekrar edilmektedir. Bazı öğrenme çıktıları arasında ön koşul ilişkisi bulunmaktadır. Bu durum öğrenciye sezdirilmelidir. Öğrenme çıktıları bir temada üç kez kullanılmalıdır. Bunlardan bir tanesi öğretme amaçlıdır. Diğer ikisi ise tekrar amaçlıdır (MEB, 2024b).

8.2. DİNLEME/İZLEME BECERİSİ UYGULAMA ESASLARI

Dinleme anne karnında başlayan bir süreçtir. Dinlemede sadece işitmek yeterli olmamaktadır. Öğrenci dikkatini de kaynağa yöneltmelidir. Ancak bu sayede verimli bir dinleme gerçekleştirmiş olur. Programda öğrencinin bu alandaki becerilerinin sene başında ölçülmesi ve gelişimlerinin yıl boyunca izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024b).

8.3. OKUMA BECERİSİ UYGULAMA ESASLARI

Okuma dinleme becerisi ile birlikte alıcı dil becerileri diğer adıyla anlama becerileri sınıfına girmektedir. Türkçe derslerinin büyük çoğunluğu okuma becerisi üzerinden ilerlemektedir. Okuma becerisinde problem yaşayan öğrencilerin dersten verim alması, Türkçeye hâkim olması, Türkçenin zenginliklerinden faydalanması beklenemez. Özellikle akıcı okuma, okuma becerisinde önemli bir yere sahiptir. Akıcı okumada sorun yaşayan öğrencileri tespit etmek ve gerekli çalışmaları yapmak için 5 ve 6. sınıfta tanılama ölçümleri yapılmalıdır. Sorun yaşayan öğrenciler bu konuda geliştirilmelidir. Okuduğunu anlama becerisi ise her sınıf düzeyinde ölçülmelidir. Öğrencilerin bu konudaki gelişimleri yıl boyunca takip edilmelidir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirecek uygulamalar her sınıf düzeyinde yapılmalıdır. Bu konuda sözlüklerden faydalanılmalıdır. Öğrencilerin karşılaştığı yeni sözcüklerin kalıcılığını arttırmak amacıyla söz dosyası hazırlamaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin okuma kültürü kazanması okuma becerisinin devamlı geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Okuma kültürü kazanan öğrenciler kendilerine bir okur kimliği oluşturabileceklerdir (MEB, 2024b).

8.4. KONUŞMA BECERİSİ UYGULAMA ESASLARI

Konuşma becerisi bireylerin kazandığı ikinci dil becerisidir. Anne karnında dinlemeye başlayan birey dünyaya geldikten sonra önce anlamsız sesler çıkartır. Daha sonra anlamlı hale gelmeye başlayan bu sesler çevrenin de pekiştirmesiyle konuşmaya dönüşür. Birey yazma becerisi edinene kadar sadece konuşma becerisiyle kendini ifade etmektedir. Özellikle günlük iletişimde konuşma becerisi önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin diğer beceri alanlarında olduğu gibi konuşma becerisi de sene başında değerlendirilmeli ve gelişimi yıl boyunca izlenmelidir. Konuşma becerisi eğitiminin amacı bireylere akıcı konuşma becerisi kazandırmaktır. Akıcı konuşma becerisi öğrencilerin sadece sosyal hayatını etkilememektedir. Aynı zamanda akademik başarılarında da önemli bir paya sahiptir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin öğrenme çıktıları sözlü üretim ve sözlü etkileşim olarak ayrılmıştır. Bu ayrım 2019 Programı'nda görmediğimiz bir yaklaşımdır. Konuşma becerisi öğrenme çıktılarından bireysel konuşma etkinliklerine yönelik olanlar sözlü üretimi, karşılıklı konuşma etkinliklerine yönelik olanlar ise sözlü etkileşimi ifade etmektedir (MEB, 2024b).

8.5. YAZMA BECERİSİ UYGULAMA ESASLARI

Yazma becerisi bireylerin son kazandığı dil becerisidir. Yazma becerisi konuşma becerisi ile birlikte verici dil becerileri diğer adıyla anlatma becerileri sınıfına girmektedir. Öğrencilerin yazma becerisi seviyeleri sene başında ölçülerek değerlendirilmeli ve gelişimleri yıl boyunca izlenmelidir. Öğrenciye yazma becerisini kazandırma çalışmaları paragraf seviyesinden başlayarak metin seviyesine doğru ilerler. Öğrencilerin plan yapma, taslak oluşturma, gözden geçirme ve paylaşma adımlarını izleyerek metin oluşturmaları sağlanır. Yazma becerisinde öğrenme çıktıları konuşma becerisine benzer bir şekilde iki gruba ayrılmıştır. Yazılı üretim öğrencilerin bireysel yazma etkinliklerini, yazılı etkileşim ise öğrencilerin karşılıklı yazma etkinliklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin yıl boyunca yazdığı metinlerden bir dosya oluşturmaları sağlanır (MEB, 2024b).

Programda alan becerileri için ortak olarak öğrenme çıktıları arasındaki öncelik sonralık ve ön koşul ilişkisine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin ön koşul niteliği taşıyan öğrenme çıktılarında öğrenme eksikliği varsa diğer öğrenme çıktılarına geçilmeden buradaki eksiklikler ek çalışmalarla giderilmelidir. Alan becerilerinin geliştirilmesinde strateji ve yöntemlerin öğretimi ile üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren çıktılarda öğretmenin model olacağı süreçlere yer verilir. Her beceriyle ilgili verilen esaslarda öğrencilerin yeni öğrendiği kelimelerden söz varlığı dosyaları hazırlamaları üzerinde durulmaktadır (MEB, 2024b).

8.6. DİL YAPILARI VE SÖZ VARLIĞININ ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE KULLANIMINA İLİŞKİN ESASLAR

Dil bilgisi yerine dil yapıları kullanımı 2024 Programı ile karşımıza çıkan terminolojik değişimlerden biridir. Programda bu değişimin amacı “geleneksel anlayıştan uzaklaşıldığını kavramsal düzeyde gösterebilmek” şeklinde ifade edilmiştir. Geleneksel anlayıştan uzaklaşma amacından hareketle programda dil yapılarıyla ilgili doğrudan bir öğrenme çıktısına yer verilmemiştir. Dil yapılarının öğretiminde ezbere dayalı öğretim yöntemlerinin terk edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programda dil yapılarının amaç olmaktan çıkıp anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde araç olarak kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Dil yapılarının aktarılmasında sarmal bir anlayış benimsenmiştir. Bu anlayış doğrultusunda her sınıf düzeyi için konu sınırlamaları yapılmıştır. 2019 Programı ile karşılaştırıldığında bu programda birçok dil yapısının sınıf düzeyinde değişikliğe gidilmiştir. Bu başlık altında noktalama işaretleri ve yazım

kurallarının aktırılmasıyla ilgili hususlara da değinilmiştir. Noktalama işaretleri ve yazım kurallarının kullanımı yaygın olan özellikleri 5 ve 6. Sınıfta, kullanımı az olan özellikleri ise 7 ve 8. sınıfta etkinliğe dönüştürülerek aktarılmalıdır (MEB, 2024b).

8.7. STRATEJİ VE YÖNTEM ÖĞRETİMİ UYGULAMA ESASLARI

Bu bölümde öğrencilerin dinleme, okuma, yazma becerilerinde kullanması beklenen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Konuşma becerisinde kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin konuşmanın şekline ve hazırlıklı-hazırlıksız olma durumuna göre değişmesinden dolayı bu başlıkta konuşma yöntem ve tekniklerine yer verilmemiştir. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin dinleme, okuma ve yazma becerilerinde kullanacağı zihinsel süreçleri ve uygulamaları kapsarken üstbilişsel stratejiler ise gerçekleştirilecek faaliyeti takip etmeyi, gerekirse müdahale etmeyi ve süreç sonunda değerlendirme yapmayı ifade etmektedir. Programda dinleme ve okuma becerisi için ortak bilişsel stratejiler verilmiştir. Bunlar ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, tahmin etme, görselleştirme, metin yapılarını analiz etme, bilgileri organize etme, soru sorma, çıkarım yapma, özetlemedir. Bu stratejiler önce dinleme ve okuma becerilerinin birinde öğretilecek daha sonra diğer beceride öğrencilerin bu stratejiyi kullanıp kullanamadıkları kontrol edilecektir. Yazma becerisi için verilen stratejiler beceriye özgüdür. Bunlar planlama, metin oluşturma, gözden geçirme ve paylaşmadır. Bu stratejiler yazma çalışmaları yaparken öğretilecektir. Üstbilişsel stratejiler, izleme ve kontrol başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2024b).

8.8. STRATEJİ VE YÖNTEM ÖĞRETİMİNDE KADEMELİ SORUMLULUK DEVRİ MODELİ

Kademeli Sorumluluk Devri Modeli, 2024 Programı'nın öne çıkan başlıklarından biridir. Model, öğretmen ve öğrenciyi usta-çırak ilişkisiyle ele almaktadır. Modelde dinleme, okuma ve yazma becerilerinde kullanılacak olan strateji ve yöntemlerin öğrenciye öğretimi hedeflenmektedir. Bu modele göre önce öğretmen stratejiyi öğrencilere tanıtır. Daha sonra model olarak yöntemi kendisi uygular. Öğrenci bu süreçte öğretmeni izleyerek stratejinin nasıl uygulandığını öğrenmeye çalışır. Öğretmen stratejiyi uyguladığı süreç boyunca sesli düşünerek öğrencilerin nerede nasıl hareket etmeleri gerektiğini aktarmış olur. Öğretmen stratejiyi uyguladıktan sonra sınıfı büyük gruplara böler. Her grup kendi içinde stratejiyi uygulamaya çalışır. Öğretmen bu süreçte gruplara rehberlik eder. Büyük gruplarda uygulanan strateji bir sonraki adımda daha küçük gruplarda uygulanır. Öğretmen bu süreçte desteğini azaltır. Öğrencilerin zorlandıkları

noktalarda akran desteği almalarını sağlar. Son adımda ise her öğrenci bireysel olarak stratejiyi uygulamaya çalışır. Öğrenci bu süreçte öğretmeninden ya da akranlarından destek almaz. Öğrenciler stratejiyi sorunsuz şekilde uygularlarsa süreç tamamlanmış olur (MEB, 2024b).

8.9. ÜRETİM ATÖLYELERİ UYGULAMA ESASLARI

Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nden sonra programın getirdiğı bir diğer yenilik üretim atölyeleridir. Bu atölyelerde amaç derste yürütölen faaliyetlerin ürönlere dönuşmesidir. Atölyelerde önemli nokta dil becerisi ile ürün arasındaki uyumdur. Dil becerilerine uygun tür seçilmelidir. Hangi beceride hangi türün kullanılabileceğı programda verilmiştir. Konuşma ve yazma becerileri için üretim atölyeleri her tema sonunda olacak şekilde düzenlenmiştir. Dinleme becerisi için her dönemde öğrenci seviyesine uygun bir dinleme/izleme materyali seçilecektir. Bu materyallerden biri sınıfta izlenip çözümlenecek diğeri ise öğrenci tarafından ailesiyle izlenecektir. Okuma atölyelerinde ise her dönemde öğrenci seviyesine uygun iki kitap seçilerek okutulacaktır. Kitaplardan biri sınıfta öğrenciler tarafından çözümlenecektir. Diğeri kitaba ait çözümler rapor halinde öğretmene sunulacaktır (MEB, 2024b).

8.10. TEMALARA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

2024 Programı'nda 2019 Programı'ndan farklı olarak her sınıf düzeyinde işlenecek temalar belirlenmiştir. Temalar arasında sadece “iletişim ve sosyal” ilişkiler teması her sınıf düzeyinde zorunlu tutulmuştur. Bunu sebebi olarak Türkçe dersinin temel işlevinin “iletişim ve sosyal ilişkileri geliştirme” olması gösterilmiştir. 2019 Programı ile karşılaştırıldığında bir sınıf düzeyinde yer alan tema sayısı sekizden altıya, zorunlu tema sayısı üçten bire indirilmiştir. Tema sayısındaki bu azalma metin sayısına da yansımıştır. 2019 Programı'na göre ortaokul seviyesindeki bir Türkçe ders kitabında serbest okuma metinleri dahil olmak üzere 40 metin yer almaktaydı. 2024 Programı'nda bu sayı 30'a düşmektedir. Programda her sınıf düzeyinde işlenecek temalara ait konu dağılımları tablo halinde sunulmuştur (MEB, 2024b).

8.11. METİN SEÇİMİNE İLİŞKİN ESASLAR

Bu bölümde Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin taşıması gereken nitelikler ve bu konuda dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır. Ders kitabında yer alacak metinler değerlerimize aykırı unsurlar barındırmamalı, sınıf seviyesine ve temaya uygun olmalı, öğrencilere okuma sevgisi kazandırmalı, öğrencilerin okur kimliği oluşturmaya yardımcı olmalı, Türk ve dünya edebiyatından değerler taşımalı, öğrencilerin söz varlığını

geliştirmeli ve öğrencilerde dil zevki oluşturmalıdır. Aynı metinler başka sınıf seviyesinde kullanılmamalı, ana metinler komisyon veya yazarlar tarafından oluşturulmamalı, metinler doğrudan yazarın kendi eserinden alınmalıdır. Metinlerde varsa olumsuz ifadeler çıkarılmalı, çıkarılan kısımlar üç nokta ile gösterilmelidir. Metinlerde yapılan kısaltmalarda metnin anlam bütünlüğünün korunmasına dikkat edilmelidir. Ders kitaplarında eserlerine yer verilen yazar ve şairlerin edebi yönleri ön plana çıkarılmalıdır (MEB, 2024b).

8.12. METİN TÜRLERİNE YÖNELİK AÇIKLAMALAR

Bu bölümde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türleri ve sınıf seviyelerine göre dağılımı hakkında bilgi verilmiştir. Metinlerin ayrımı 2019 Programı'nda olduğu gibi bilgilendirici metinler, şiir ve öyküleyici metinler olarak yapılmıştır. Metin türleri 2019 Programı ile karşılaştırılarak incelendiğinde yenilikler bilgilendirici metin türlerinde yapılmıştır. Bazı metin türlerinde sınıf seviyesinde değişiklikler olmuştur. Yeni metin türleri eklenmiş ve bazı metin türleri yeni programda yer almamıştır. Şiir türlerinde ve öyküleyici metinlerde, metin türlerinde ve sınıf seviyelerinde bir değişiklik yapılmamıştır (MEB,2024b).

8.13. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK ESASLAR

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitim öğretim sürecine devamlılık katan unsurların başında gelmektedir. Bu uygulamalardan elde edilen sonuçlar neticesinde eğitim öğretim faaliyetleri şekillenmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde benimsenen anlayış önem taşımaktadır. Ortaokul öğrencileri için hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme anlayışı birlikte kullanılmalıdır. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin gelişimi takip edilirken sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme ile öğrenme çıktılarına ulaşılma düzeyi belirlenmiş olur. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürekliliği de ayrı bir önem taşımaktadır. Öğretim faaliyetlerinin başında yapılan, öğretim faaliyetleri sırasında yapılan ve öğretim faaliyetleri sonrasında yapılan ölçme ve değerlendirme ile bu süreklilik sağlanmış olmaktadır. Üstelik bu sayede yukarıda bahsi geçen hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme anlayışları uygulanmış olmaktadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanılan araçlar öğrenci düzeyine uygun açık ve anlaşılır olmalıdır. Değerlendirme sürecinde öğrencinin de öz, akran ve grup değerlendirme ile aktif olması sağlanmalıdır. Öğretmen öğrencilere bu değerlendirmeleri yapabilmeleri için uygun

değerlendirme araçlarını sağlamalıdır. Değinilmesi gereken bir diğer husus Türkçede anlama ve anlatma becerileri arasındaki değerlendirme farkıdır. Anlama becerileri dolaylı yollarla ölçülürken anlatma becerileri doğrudan üretim içeren yollarla ölçülmelidir. Programda Türkçe dersinde kullanılabilecek araçlar ayrıntılı olarak verilmiştir (MEB, 2024b).

8.14. FARKLILAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN ESASLAR

Farklılaştırma uygulamaları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme hızlarını dikkate alan uygulamalardır. Farklılaştırma uygulamalarında iki ana başlık vardır. Bunlar zenginleştirme ve destekleme uygulamalarıdır. Zenginleştirme uygulamalarında akranlarından daha hızlı öğrenen öğrencilerin özgün, eleştirel ve yaratıcı bakış açıları kazanmasını sağlayacak etkinlikler kullanılabilir. Destekleme uygulamalarında ise akranlarından daha fazla zamana ihtiyacı olan öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında süreci ilerletebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Her öğrencinin öğretim sürecinden en yüksek şekilde faydalanması uygulamaların temel amacıdır. Programda uygulamalarla ilgili örneklerle yer verilmiştir. Bu uygulamalarla ilgili içeriklere ders kitaplarında yer verilmemiştir (MEB, 2024b).

8.15. ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ TEMA ÖĞRENME ÇIKTI SAYISI VE SÜRE TABLOSU

Bu başlık altında bir temada kaç adet zorunlu öğrenme çıktısı olduğuna, temaya kaç saat ayrılacağına, temada kaç adet atölye çalışması olduğuna ve bunların bir sınıf düzeyinde ne kadar yüzdeye sahip olduğuna yer verilmiştir. Tablolar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı oluşturulmuştur. 2019 Programı'nda ders kitaplarında yer alacak temalardan zorunlu temalar belirtilmekteydi. Diğer temaların seçimi programda verilen temalardan olmak kaydıyla kitap yazarlarına bırakılmaktaydı. 2024 Programı'nda ise hem zorunlu tema hem de bir sınıf seviyesinde yer alacak diğer temalar programda belirtilmiştir (MEB, 2024b).

8.16. ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTABI FORMA SAYILARI VE KİTAP EBATLARI

Bu bölümde 2019 Programı'na nazaran forma sayılarında 19-21 aralığında bir standart belirlenmiştir. Kitap ebatları ise 2019 Programı'nda olduğu gibi 19,5 cm 27,5 cm ölçülerindedir. Altı temadan oluşan Türkçe ders kitapları; ilk üç tema birinci kitap, ikinci üç tema ikinci kitap olacak şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2024b).

8.17. ÖĞRENME ÇIKTILARININ YAPISI

Türkçe dersinde öğrenme çıktıları dil becerilerine göre gruplandırılmıştır. Öğrenme çıktılarının yapısı ders kodu, dil becerisi kodu, sınıf düzeyi, öğrenme çıktısı numarası şeklinde sıralanarak ifade edilmiştir (MEB, 2024b).

8.18. TEMALARA YÖNELİK ÖĞRENME YAŞANTILARININ YAPISI

Bu bölümde bir temada yer alan bütün bileşenler başlıklar halinde gösterilmiştir. Başlıklar şu şekildedir: ilgili temaya kaç saat ayrıldığı, temadaki alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri, disiplinler arası ilişkiler, beceriler arası ilişkiler, öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, genellemeler, ilkeler, anahtar kavramlar, öğrenme kanıtları, temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğretme-öğrenme uygulamaları, zenginleştirme, destekleme, öğretmen yansımaları. Şemada başlıkların yanında kapsamları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca programın ilerleyen bölümlerinde her sınıf düzeyinde yer alan temalar yukarıdaki başlıklar hakkında ayrıntılı bilgi verilerek açıklanmıştır. Programın sahip olduğu bu yaklaşım daha önceki programlarda görmediğimiz bir yaklaşımdır. Temaların sunduğu zengin içerik programın anlayışını yansıtmaktadır (MEB, 2024b).

8.19. ÖĞRENME ÇIKTILARI, SÜREÇ BİLEŞENLERİ VE AÇIKLAMALAR

Öğrenme çıktıları, önceki programlarda kazanım olarak ifade ettiğimiz öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları karşılayan kavramdır. Bu bölümde öğrenme öğretme sürecinin temel amacı olan öğrenme çıktılarına ulaşmak için takip edilmesi gereken süreç tablo halinde sunulmuştur. Her bir alan becerisinde yer alan öğrenme çıktılarının açıklamaları ve süreç bileşenleri ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Programda sarmal bir yapı benimsenmesinden dolayı tekrar eden öğrenme çıktıları sınıf seviyeleri gözetilerek açıklanmıştır (MEB, 2024b).

8.20. ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENME ÇIKTILARINA YÖNELİK YAŞANTI ÇERÇEVESİ

Bu bölümde öğrenme çıktılarına yönelik hazırlanan yaşantı çerçeveleri açıklanmaktadır. Yaşantı çerçeveleri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve eğilimler doğrultusunda öğrenme çıktılarına nasıl ulaşılacağını ortaya koyan bir yol haritasıdır. Yaşantı çerçevelerinin amacı, öğrenme çıktılarının sarmal yapısından doğan hacim artışını engellemektir (MEB, 2024b).

Programın ilerleyen bölümlerinde sınıf düzeylerine göre hazırlanan temalarla ilgili ayrıntılı bilgilere, üretim atölyesi örneklerine, ölçme ve değerlendirme aracı örneklerine yer verilmiştir (MEB, 2024b).



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. ÇALIŞMA ÖRNEKLERİ

Yiğitoğlu (2007), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında programın altyapısında bazı eksikliklerin olduğu, öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, programın uygulanışı sırasında bazı sorunlarla karşılaşıldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Epçaçan ve Erzen (2008), “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin programın yeterliliği konusunda kararsızım düzeyinde kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Epçaçan ve Okçu (2010), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin ders kitaplarının öğretim programıyla uygunluğu ve yeterliliği konusunda kararsızım düzeyinde kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Güven (2011), “İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında Türkiye’nin yedi farklı bölgesinden seçilen birer ilde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Yaptığı araştırmada programın yaparak ve yaşayarak öğrenme, yaratıcı düşünme becerisi noktalarında başarılı olduğu, yazma becerilerini geliştirme noktasında ise yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler kılavuz kitap ve kalıcı öğrenmeler noktasında sıkıntı yaşandığını ifade etmişlerdir.

Menteşe (2014), “Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)” adlı çalışmasında programda yer alan kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme öğelerinin önemli olduğu ancak bu öğelerin gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin programı uygularken çeşitli sıkıntılar yaşadıkları da ifade edilmiştir. Bu sıkıntılar ise şu şekilde sıralanmıştır: programdaki yenilikler hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrencilerin seviye farklılıkları, ders araç gereçlerinin yetersizliği. Çalışmada, tespit edilen bu sıkıntılara çözüm yolları da sunulmuştur.

Yıldırım ve Er (2013), “*Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*” adlı çalışmalarında öğretmenlerin amaç ve kazanımları yeterli bulsalar da öğrencilerin anlama ve çözümleme amacına ulaşmada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

İşeri ve Baştuğ (2016), “*Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*” adlı çalışmalarında programın önceki programa göre bir fark ortaya koyamadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yıldırım, Kandemir ve Çınar (2017), “*Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri*” adlı çalışmalarında öğretmenlerin programı incelemedikleri bundan dolayı programa yönelik farkındalıklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bıçak ve Alver (2018), “*2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na İlişkin Öğretmen Görüşleri*” adlı çalışmalarında yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanmışlardır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin programı genel olarak olumlu karşıladığı, programın önceki programa göre sade ve anlaşılır olduğu ifade edilmiştir. Bunlarla beraber çalışmada, dil bilgisi ve imla konuları, öğretmen kılavuz kitapları, tema seçimleri, programın tanıtılması hususlarında da öğretmenlerin görüş belirttikleri ifade edilmiştir.

Kayhan, Altun ve Gürol (2019), “*Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2018) ‘nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*” adlı çalışmalarında programı ve ders kitabını değerlendirmişlerdir. Çalışmada, programda 21.yy. becerileriyle donanmış bireyler yetiştirmenin amaçlandığı fakat metin ve etkinliklerde dengeli bir dağılımın olmadığı, kazanımların ise bu amaca uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çarkıt (2019), “*2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında Hazırlanan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri*” adlı çalışmasında öğretmenlerin okuma ve yazma etkinliklerini yeterli bulurken dinleme ve konuşma etkinliklerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin farklı konulardaki eleştirilerine ve bazı önerilere yer verilmiştir.

Susar Kırmızı ve Yurdakul (2019), “*Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na İlişkin Görüşleri*” adlı çalışmalarında öğretmenlerin program değişikliğini olumlu karşıladıkları ancak değişen programı beğenmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Şimşek (2019), “Yenilenen 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşebilirliğine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri (Kocaeli ili örneği)” adlı çalışmasında kazanımlarla ilgili görüşlerin çoğunlukla olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çoban (2020), “2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasını programın dört temel ögesini dikkate alarak yürütmüştür. Çalışmada öğretmenler temel ögeler hakkında olumlu görüş ifade etmişlerdir. Ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak programın daha iyi anlaşılabilmesi için ve programı uygulamada yaşanan sıkıntıların giderilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Calp ve Aybar (2024), “2019 (Ortaokul) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında programda yer alan amaçlar, kazanımlar, öğrenme alanları, dilbilgisi alanı, temalar, metin türleri, değerleri yetkinlikler ölçme ve değerlendirme hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunun görüşleri olumludur. Ancak öğretmenler ders kitaplarında yer alan etkinliklerin programın kazanımlarıyla uyumlu olmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı dört temel beceri alanı ile ilgili kazanımları yeterli görürken diğer bir kısmı dinleme/izleme, konuşma ve yazma alanlarına yönelik kazanımların yeterliliği hakkında tereddütte kalmışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021: 37) nitel araştırmanın tam bir tanımının yapılmasının zor olduğunu çünkü nitel araştırmanın bir “şemsiye kavram” olduğunu ifade etmiş ve şu şekilde açıklamışlardır: *“nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.”* Creswell (2017: 4) nitel araştırmayı, *“Nitel araştırma sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır.”* şeklinde tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise *“Nitel araştırma, insanların yaşadıkları dünyayı ve buradaki tecrübelerini nasıl algıladıkları ve nasıl yorumladıklarını analiz etmek üzere geliştirilen araştırma yaklaşımlarını adlandırmak üzere kullanılan genel bir tanımdır”* (Güler vd., 2015: 30) şeklinde ifade edilmiştir.

Yapılan tanımları incelediğimizde nitel araştırmanın kişisel etkileşimlerin ön planda olduğu, doğal ortamda gerçekleşen, anlamları keşfetmeye ve analiz etmeye yönelik esnek bir yapısının olduğunu söylemek mümkündür.

1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Literatürde nitel yöntemlerde birçok desenin varlığından söz edilmektedir. Bu çalışmada fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2021: 66) göre fenomenoloji deseni *“farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir.”* Creswell’e (2017:14) göre fenomenoloji deseni *“fenomenle ilgili bireylerin yaşanılan deneyimleri betimlediği”* bir desendir.

Fenomenoloji deseninde seçilen fenomen farklı şekilde karşımıza çıkabilir. Seçilen fenomen hakkında birçok bilgiye sahip olabiliriz. Fakat bu noktada önemli olan durum fenomeni tecrübe eden bireylerin bunu nasıl anlamlandırdıklarıdır. Bu çalışmada 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı kullanan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler incelenmiştir.

2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaca yönelik örnekleme türlerinden olan ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden hazırlanan veya araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütleri karşılayan çalışma grubuyla araştırma yürütülmektedir (Güler vd., 2015; Gürbüz ve Şahin, 2018; Silverman, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Babayiğit, 2024). Buna göre çalışma grubu Şanlıurfa Ceylanpınar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan 30 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçüt, öğretmenlerin beşinci sınıf düzeyinde Türkçe dersini yürütmesi olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme esnasında katılımcılara yöneltilen demografik sorularla katılımcıların özellikleri belirlenmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Eğitim Durumu
Ö 1	Kadın	0-5	Lisans
Ö 2	Kadın	0-5	Lisans
Ö 3	Kadın	6-10	Lisans
Ö 4	Erkek	6-10	Lisans
Ö 5	Erkek	6-10	Lisans
Ö 6	Erkek	6-10	Lisans
Ö 7	Erkek	6-10	Lisans
Ö 8	Kadın	0-5	Lisans
Ö 9	Kadın	0-5	Lisans
Ö 10	Erkek	0-5	Lisans
Ö 11	Kadın	0-5	Lisans
Ö 12	Erkek	0-5	Lisans
Ö 13	Erkek	6-10	Lisans
Ö 14	Kadın	0-5	Lisans
Ö 15	Kadın	0-5	Lisans

Tablo 1. (Devam) Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Eğitim Durumu
Ö 16	Kadın	0-5	Lisans
Ö 17	Erkek	0-5	Lisans
Ö 18	Kadın	6-10	Lisans
Ö 19	Kadın	0-5	Lisans
Ö 20	Erkek	0-5	Lisans
Ö 21	Erkek	6-10	Lisans
Ö 22	Kadın	6-10	Lisans
Ö 23	Kadın	0-5	Yüksek Lisans
Ö 24	Erkek	0-5	Yüksek Lisans
Ö 25	Erkek	0-5	Lisans
Ö 26	Erkek	6-10	Lisans
Ö 27	Erkek	6-10	Lisans
Ö 28	Kadın	0-5	Lisans
Ö 29	Erkek	0-5	Lisans
Ö 30	Kadın	11-15	Lisans

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan 30 Türkçe öğretmenin 15'inin kadın 15'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 18'inin 0-5 yıl arası, 11'inin 6-10 yıl arası, 1'inin ise 11-15 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir. 28 katılımcının lisans, 2 katılımcının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

3. ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ

Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde en çok kullanılan veri toplama yöntemlerindendir. İlk bakışta kolay bir süreç gibi gözükse de içinde birçok boyut vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). *“Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden bilgi*

toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar” (Büyüköztürk vd., 2016: 153).

Görüşmenin çeşitleri vardır. Bu konuda farklı sınıflandırmalar olsa da genel olarak şu şekildedir: Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme (Güler vd., 2015). Bu seçeneklere bakılıp daha derine inildiğinde bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme diğer iki türden bazı özellikler barındırır. Koçak (2024: 251) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “*Yarı yapılandırılmış görüşme hem yapılandırılmamış görüşmenin esnekliğini hem yapılandırılmış görüşmenin önceden çizilen planına sahip, bu iki görüşme türünün birleşimidir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler esneklik ve rehberlik arasında bir denge sunarak araştırmacıların görüşme boyunca tutarlılık düzeyini korurken, konuları derinlemesine incelemelerine olanak tanır.*”

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde süreç araştırmacı tarafından planlansa da görüşme anında ortaya çıkan duruma göre değişiklikler olabilir. Aynı şekilde görüşme soruları önceden hazır olsa da süreç içinde ek sorular sorulabilir. Bu özelliklerinden dolayı bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir

4. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından geliştirilmiş, Türkçe Eğitimi alanında doktoralı üç uzmanın görüşüne sunulmuş, gelen dönütlere göre forma son şekli verilmiştir.

5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öncelikle örneklem grubunda yer alan öğretmenlerden görüşme yapmak için randevu alınmış sonrasında belirlenen gün ve saatte öğretmenlerin görev yaptığı okullarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup en kısa görüşme 9 dakika, en uzun görüşme ise 60 dakika sürmüştür. Görüşmelerin ortalama süresi ise 30 dakikadır.

Görüşmelerde katılımcının izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler bilgisayar ortamında Microsoft Office Word dosyasına aktarılmıştır.

6. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi nitel araştırmalarda sıkça kullanılan analiz yöntemlerindendir. Özen ve Hendekçi (2016: 625) betimsel analizi şu şekilde açıklamışlardır: *“Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır.”*

Betimsel analizin temelinde nitel verilerin doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulması yer almaktadır. Bu çalışmada nitel yöntemlerden olan görüşme ile toplanan veriler betimsel bir şekilde analiz edilerek kodlar, kategoriler oluşturulmuştur. Kodların ve kategorilerin oluşturulması sırasında katılımcıya yöneltilen sorular, alınan cevaplar ve süreç içindeki faktörler etkili olmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. PROGRAMIN BEĞENİLEN YÖNLERE İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin programın beğenilen yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Beğenilen Yönlerine İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Programla İlgili Genel Görüşler</i>		
Değerler eğitime önem verilmesi	10, 29	2
Süreç odaklı olması	24, 27	2
Disiplinler arası olması	23	1
<i>İçerikle İlgili Görüşler</i>		
Etkinliklerin nitelikli olması	5, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 21	8
Ders içeriğinin sadeleşmesi	6, 13, 16, 21, 27, 30	6
Sezgisel öğrenmeye yer verilmesi	5, 9, 21, 24	4
EBA’ ya yer verilmesi	2, 13, 30	3
Etkinlik sayısının artırılması	15, 16, 17	3
İçeriklerin dikkat çekmesi	2, 17, 18	3
Metinlerin nitelikli olması	23, 25	2
Atölye çalışmalarına yer verilmesi	8, 25	2
Materyal çeşitliliğinin olması	21	1
Kitapların ayrıntılı olması	25	1

Tablo 2. (Devam) 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Beğenilen Yönlerine İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Dil yapılarının konuların içine dağıtılması	25	1
<i>Öğrenciye Yönelik Görüşler</i>		
Öğrencinin aktif olması	3, 5, 19, 22, 24, 26	6
Öğrenci seviyesine uygun olması	4, 15, 16, 28	4
Bütüncül gelişim sağlaması	15, 17, 23	3
Öğrenci becerilerine odaklı olması	20, 23	2
Öğrencinin kendini ifade edebilmesi	3, 26	2
Akran öğrenmeye yer verilmesi	7	1
<i>Dört Temel Beceriye Yönelik Görüşler</i>		
Dört temel beceriye önem verilmesi	1, 5, 9, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 25, 27, 30	13
Dinleme ve konuşma becerisinin ön plana çıkarılması	5, 6, 25	3
Yazma becerisinin ön plana çıkarılması	7, 16, 28	3
Okuma-anlamaya önem verilmesi	12, 16, 28	3
Becerilerin ayrı ayrı ölçülmesi	14	1

Tablo 2’de verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri programla ilgili genel görüşler, içerikle ilgili görüşler, öğrenciye yönelik görüşler, dört temel beceriye yönelik görüşler şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Buna göre en fazla görüş dört temel beceriye ve içeriğe yönelik olmuştur. Programın en beğenilen yönü ise dört temel beceriye önem verilmesi olmuştur. İçerikle ilgili görüşlerde yoğunlaşılan kod ise “etkinliklerin nitelikli olması” olmuştur. Beğenilen yönlerde öne çıkan diğer kodlar ise “ders içeriğinin sadeleşmesi” ve “öğrencinin aktif olması” kodları olmuştur. Katılımcıların çoğu beğenilerini programın içerik ögesine yöneltmişlerdir. Tabloda görüldüğü üzere en fazla görüş içerik ögesiyle ilgili olmuştur.

Birçok katılımcı birden fazla beğenilen yön dile getirmiştir. Buna göre öğretmenlerin beğendikleri yönler etkinliklerin niteliklerinin artırılması ve içeriğin sadeleşerek öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi, dört temel beceriye gereken önemin verilmesi, süreçte öğrencinin daha aktif bir rol alması, konuların öğretimi sırasında sezgisel öğrenmeye yer verilmesi şeklinde özetlenebilir. Katılımcıların programın beğenilen yönlerine ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Programda 4 temel dil becerisine daha yoğun bir şekilde değinilmesi, beğendiğim yönlerinden bir tanesi.”

Ö2: “Özellikle programda beşinci sınıflarda EBA'nın aktif olmasını beğendim.”

Ö5: “Bu programda öğrenci geçmiş programa kıyasla daha aktif, öğrenme becerilerinde daha ön plana çıkıyor ve sezgisel öğrenmeyi bu yeni ders kitabında ve yeni programda daha rahat bir şekilde uygulayabiliyoruz. Dört temel dil becerisine dördüne de eşit oranda ağırlık vermesi benim hoşuma gidiyor, beğeniyorum. Çünkü eski kitabımızda konuşma ve dinleme becerileri bu kadar ön planda değildi. Daha çok okuma ve yazmaya daha çok ön plana çıkıyordu. Bu kitapta hemen hemen her metinde etkinliklerde dinleme ve konuşma etkinliklerine çok yer veriliyor.”

Ö12: “Etkinlik nitelikleri arttırılmış ve parçayla ilgili etkinlik sayısı çoğalmıştır. Bunlar da etkinliğin içeriği, okumuş olduğumuz parçanın içeriği hakkında bize ayrıntılı bir inceleme veriyor.”

Ö15: “Hocam şöyle açıklayabilirim. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı değişen yeni müfredat kapsamında programın temel amacını özellikle 5. sınıf düzeyi için ele aldığım zaman öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, onları 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun şekilde yetiştirmek olarak açıkladığını görüyorum. Ve ben de bu amaç doğrultusunda programı ele aldığı temalar yönüyle çocukların ilgi alanı ve gelişim düzeylerine uygun temalar belirlenmiş olması yönüyle başarılı buluyorum. Özellikle programda yer alan oyun dünyası teması. Oyun dünyası çocuklar için belirlenmiş bence başarılı temalardan bir tanesi. Ve şöyle diyebilirim ki aynı zamanda her temada belirlenen amaç doğrultusunda öğrencilerin dört dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve metin örnekleri bulunması bana göre oldukça başarılı. Çünkü etkinlik sayısının artması sınıf içerisindeki faaliyetlerimizi arttırabiliyor.”

Ö16: “Öncelikli olarak programa baktığınız zaman gerçekten öğrencilerin temel dil becerilerini, okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek düzeyde güzel bir program.

Özellikle hazırlanan ders kitapları olsun bol etkinlik, okuma metinleri, yazma metinleri olduğu için güzel bir kitap. Programa baktığınızda öğrencinin seviyesine göre bazı dilbilgisi konularını çıkartılması, hafifletilmesi, öğrenciler için iyi olmuş."

Ö19: "Programa baktığımız zaman hani 4 temel beceriyi daha çok kapsayıcı kitap olsun vesaire olsun hani öğrenciyi daha çok aktif edici bir program aslında."

Ö22: "Hocam açıkçası şu açıdan çocukların derste aktif katılım açısından olumlu. Hani kendileri hani şu eski ezber eğitiminden ise birebir katıldıkları için olumlu açısı benim için bu."

Ö23: "Hani Türkçe öğretim programına da bakıldığında dinleme, konuşma, okuma, yazma tamam bu alanlar mevcut. Hani bu alanların bütüncül açıdan o bahsettiğim şekilde öğrencinin gelişimsel açılarına yansımaları açıkçası ben bunu görüyorum hocam."

2. PROGRAMIN ELEŞTİRİLEN YÖNLERE İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin programın eleştirilen yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Eleştirilen Yönlerine İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Programla İlgili Genel Görüşler</i>		
Programın her düzeyde öğrenciye hitap etmemesi	7, 9, 11, 12, 14, 16, 25	7
Programın kalabalık sınıflarda uygulanamaması	5, 6, 10, 16, 27	5
Programın anlaşılır olmaması	20, 24, 26	3
Eski ve yeni programın aynı anda uygulanması	5, 26	2
Öğrenme çıktılarının anlaşılır olmaması	20, 26	2
Programın yoğun olması	9	1
Öğrenme çıktılarının birbirini tekrar etmesi	19	1
Programın uygulanabilirlik düzeyinin düşük olması	16	1
<i>İçerikle İlgili Görüşler</i>		

Tablo 3. (Devam) 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Eleştirilen Yönlerine İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Etkinlik sayısının fazla olması	4, 5, 6, 8, 9, 10, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 25,	16
Etkinliklerin uzun sürmesi	3, 6, 10 13, 17 22, 30	7
Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması	5, 6, 10, 13, 18, 25, 26	7
Dil yapılarına gereken önemin verilmemesi	12, 17, 19, 25, 26, 30	6
Etkinliklerin birbirini tekrar etmesi	4, 6, 21, 23, 25	5
İçeriklerle ilgili açıklamaların yetersiz olması	3, 5, 7,11	4
Karekod sayısının fazla olması	2, 6, 29	3
Konu bütünlüğünün olmaması	2, 6, 19	3
Metin sayılarının azaltılması	6, 7, 15	3
Konuların yetiştirilmesi	8, 25, 27	3
Dil yapılarının öğrenci seviyesine uygun olmaması	2, 24	2
Ders kitabının anlaşılır olmaması	24, 26	2
Metinlerin nitelikli olmaması	6, 13	2
Tema sayılarının azaltılması	15	1
Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması	6	1
İçerikte sadeleştirmenin yapılmaması	25	1
<i>Dört Temel Beceriye Yönelik Görüşler</i>		
Dört temel beceri arasında dengenin sağlanamaması	26	1
<i>Diğer Görüşler</i>		
Ders süresinin yeterli olmaması	3, 4, 5, 11, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 28	12
Altyapının yetersiz olması	2, 5, 6, 10, 13, 15, 23	7
Öğretmenlere gereken eğitimin verilmemesi	5	1

Tablo 3'te verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri programla ilgili genel görüşler, içerikle ilgili görüşler, dört temel beceriye yönelik görüşler ve diğer görüşler olarak gruplandırılmıştır. Beğenilen yönlerde olduğu gibi eleştirilen yönlerde de ön plana çıkan başlık içerik ögesi olmuştur. Bu başlıkta yoğunlaşılan kod “etkinlik sayısının fazla olması” olmuştur. Onu takip eden kod ise “ders süresinin yetersiz olması”dır. Katılımcılar, görüşmeler sırasında etkinlik sayısının fazla olduğunu ve etkinlikleri gerçekleştirmenin uzun sürdüğünü, etkinliklerde yer alan kare kodlara ulaşmanın altyapı yetersizliğinden dolayı zor olduğunu, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını bundan dolayı ders süresinin yetersiz geldiğini ifade etmişlerdir. Programın eleştirilen diğer tarafı ise “her düzeyde öğrenciye hitap etmemesi”dir. Katılımcılar programı belirli bir düzeyde öğrenciye hitap ediyor çoğu öğrenci programın düzeyinin altında kalıyor diyerek programın seviye farklarına dikkat edilmeden hazırlandığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların programın eleştirilen yönlerine ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“Programlar da özellikle beşinci sınıf öğrencilerine kazandırılmak istenen bazı kazanımların onların yaş ve düzeyine uygun olmadığını ve soyut kaldığını düşünüyorum. Ayrıca kazandırılmak istenen kazanımla verilen etkinliğin amacına ulaşamadığını düşünüyorum.”*

Ö2: *“Programın eleştirdiğim yönlere EBA'ya mesela çok sık karekod koymuşlar. Hani bazı metinlerde temaları da bölmüşler sürekli mesela çocuklarda bütünlük sağlamak açısından zor oluyor.”*

Ö3: *“Eleştirdiğim yönü bazı içeriklerde yeterli açıklama yapılmamış, bir de süre net olarak hesaplanmamış. Hani bazı etkinlikler 2 ders saati boyunca sürse bile bitmiyor. O yüzden de çok geride kalabiliyoruz konuda. Süre sıkıntısı var, bir de açıklama yönünden sıkıntı var.”*

Ö5: *“Eleştirdiğim yönler kalabalık sınıflarda uygulamak gerçekten çok zor oluyor. Bizim gibi 40'ın üzerinde 5. sınıf mevcudu olan sınıflarda ve kazanımlar da öğrencinin aktif olduğu kazanımlar olduğunda, ders süresi de 40 dakika olduğunda öğrenci için bir kazanımı yapmaya başladığımızda bir öğrenciye minimum 2 dakika vermemiz gerekiyor. Oradaki konuşma süreci, öğrencinin bunu kavraması, anlatmamız ve bu da sürenin çok uzamasına, dersi yetiştirme konusunda problem yaşamamıza, herkese söz hakkı veremememize sebep oluyor.”*

Ö12: “Programın eleştirdiğim yönü şu, öğrenciler dil bilgisi konularıyla ilgili sanki hazır bir şekilde okula gelmiş sadece etkinliklerde konuya değiniyor ayrıntılı bir bilgi yok. Bu konuda biz öğretmenler sıkıntı çekiyoruz. Ayrıyeten mesela ne yapıyoruz? Dil bilgisi konularında ders veriyoruz onlara. Bu sefer de konuları yetiştirmekte sıkıntı çekiyoruz.”

Ö13: “Türkçe kitabına seçilen metinlerin çocuklarda edebi zevk uyandırmadığı, metin sorularındaki etkinliklerin çok uzun olduğu, kimi etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmadığı programın eleştirdiğim yönleridir.”

Ö15: “Şimdi bu programda temaların azaltılması özellikle seçmeli tema imkânının kaldırılmış olması Türkçe ders kitaplarındaki metin sayısı ve ders kitaplarındaki tema çeşidinin önünde bir engel olduğunu düşünüyorum. Çünkü temalarda bulunan etkinlikler, metin örnekleri bize ders içerisinde faaliyet imkânı sunarken bu temaların azaltılmış olması bizim biraz uygulamada işleyişimizi azalttığını düşünüyorum. Bu yönüyle eleştirebilirim.”

Ö16: “Programın uygulanabilirlik düzeyi çok düşük. Yani verilen metinlerde öğrenciler ilk olarak öğrencilerimizde okuma yazma problemi var. Okuma yazma problemi olduğu için verilen metinlerin birçoğunu anlamıyorlar. Yani bizim açıklama yapmamız gerekiyor. Etkinlikleri bizim tekrardan öğrencinin seviyesine biraz daha basitleştirerek öğrenciye sunmamız gerekiyor. Bir de vakit çok kısıtlı. Çok fazla etkinlik var. Yani bu etkinlikleri bir ders saatine, iki ders saatine yetiştiremiyoruz.”

3. PROGRAMI UYGULARKEN YAŞANAN ZORLUKLARA İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin programı uygularken yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı Uygularken Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Programın Geneliyle İlgili Yaşanan Zorluklar</i>		
Programı yetiştirmekte zorluk yaşanıyor	14, 20	2
Programı uygulamakta zorluk yaşanıyor	26, 27	2

Tablo 4. (Devam) 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı Uygularken Yaşanan Zorluklara İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Programı öğrencilere aktarmakta zorluk yaşıyor	15	1
<i>İçeriklerle İlgili Yaşanan Zorluklar</i>		
İçerikleri öğrencilere aktarmakta zorluk yaşıyor	1, 6, 8, 11, 13, 15, 16, 19, 30	9
Etkinlikleri gerçekleştirmekte zorluk yaşıyor	1, 5, 10, 12, 16, 17, 27	7
Etkinlikleri yetiştirmekte zorluk yaşıyor	1, 3, 8, 12, 27, 29	6
İçeriklerin kalıcılığını sağlamakta zorluk yaşıyor	2	1
Konuların yetiştirmekte zorluk yaşıyor	3	1
<i>Süreçte Yaşanan Diğer Zorluklar</i>		
Ders süresini yetiştirmekte zorluk yaşıyor	5, 6, 7, 9, 16, 17, 21, 23, 24, 28, 29	11
Altyapı yetersizliğinden dolayı zorluk yaşıyor	8, 11, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25	10
EBA’ya ulaşmakta zorluk yaşıyor	2, 3, 5, 30	4
Bölgesel farklılıklardan dolayı zorluk yaşıyor	15, 21, 27	3
Öğrencileri derse katmakta zorluk yaşıyor	1, 6	2

Tablo 4’te verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri programın geneliyle ilgili yaşanan zorluklar, içeriklerle ilgili yaşanan zorluklar, süreçte yaşanan diğer zorluklar şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Tablo 3’te verilen eleştirilen yönlerin uygulamaya zorluk olarak yansıdığı görülmektedir. Uygulama esnasında yaşanan zorlukların en başında “ders süresini yetiştirmekte zorluk yaşıyor” kodu gelmektedir. “Altyapı yetersizliğinden dolayı zorluk yaşıyor” “etkinlikleri gerçekleştirmekte zorluk yaşıyor” “etkinlikleri gerçekleştirmekte zorluk yaşıyor” yaşanan zorluklarda üzerine yoğunlaşılan diğer kodlardır. Görüşmeler esnasında katılımcılar içerikleri yetiştirmek için ders süresinin yeterli gelmediğini, özellikle altyapı nedeniyle bazı içeriklere erişemediklerini, içeriklerin öğrenci seviyesinin

üstünde olması nedeniyle öğrencilere aktarmada zorluk yaşadıklarını, etkinlikleri gerçekleştirmenin ve yetiştirmenin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların programı uygularken yaşanan zorluklara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “Konular yetişmiyor, etkinlikler yetişmiyor. Yeterince etkinlik uygulayamıyoruz.”

Ö9: “Benim en zorlandığım konu zamanı yetiştirmek. Çünkü kitap yoğun, etkinlik yoğun. Çok fazla grup etkinlikleri var mesela. Grup etkinlikleri kesinlikle öğrencinin gelişmesi açısından güzel. Ama zamanı yetiştiremiyoruz.”

Ö11: “Öğrencilerin altyapıları yeterli değil. Yani ön bilgileri yeterli olmadığı için ön bilgi eksikliğinden kaynaklı etkinlikler daha fazla zaman alıyor. Açıklama gerekiyor, destek gerekiyor. Evet EBA’yı mesela bizim okulda ben tahtadan asla açamadım. Hani her türlü denedik ben kaç kere denedim. Sürekli hata veriyor.”

Ö12: “Çocuklara izah etmede bazen zorluk yaşıyoruz. Özellikle etkinlikleri izah etmede zorluk yaşıyoruz. Karmaşık olmasından dolayı yeterli öğrenme sağlanmadığını düşünüyorum bazı etkinliklerde.”

Ö15: “Bu programda özellikle görsel okuma, dijital okuryazarlık artı çoklu ortam kullanımı önerilmekte. Ama bazı okullarda özellikle benim çalıştığım okulda teknolojik altyapının yetersiz olması sebebiyle bu içeriklerin uygulamasını zorlaştırıyor ve uygulamakta biz uygulayıcılar olarak zorluklar çekiyoruz. Aynı zamanda okulumuzda işte elektrik problemimiz var. Elektrik bile yok yani okulumuzda. Elektrik olmadığı için özellikle dijital uygulamaları, kazanımları çocuklara edindirmek de bu tarz zorluklar da programda uygularken yaşadığım zorluklardan diyebilirim.”

Ö16: “Programı uygularken öncelikli olarak sınıflarımız çok kalabalık. Yani kalabalık sınıflarda biraz daha uygulanması zor oluyor. Özellikle etkinlikleri yetiştirme açısından, öğrencileri yetebilme açısından. İkinci problemimiz öğrencilerde okuma yazma sıkıntısı var. Okuma yazma sıkıntısı olduğu için ne okuduğunu anlayabiliyor ne dinlediğini anlayabiliyor ne bir şeyler yazabiliyor ne konuşabiliyor. Okulumuzda elektrik sorunu var. Elektrik sorunu olduğu için bazen de internet çekmiyor. Telefonlar çekmiyor elektrikten kaynaklı. İster istemez dinleme izleme metinlerini uygulayamıyoruz. Mesela akıllı tahtayı daha verimli bir şekilde kullanamıyoruz. Bu defa şey oluyor işte metnin işleyişinde kopukluklar oluyor.”

Ö19: “Hocam dediğim gibi ben o dinleme metinlerinde EBA üzerindeki yapılan o karekod okutularak metinlerde okulun şartlarından dolayı çok fazla açamıyorum. Öğrenciye izletemiyorum, dinletemiyorum.”

4. PROGRAMIN TERİNOLOJİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin terminoloji değişikliklerine ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Yaşanan Terminoloji Değişikliklerine İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Değişikliklere İlişkin Genel Görüşler</i>		
İsim değişmiş içerik aynı kalmış	12, 16, 17, 18, 19, 21, 25, 26	8
Değişiklikleri doğru bulmuyorum	1, 7, 20, 21, 26	5
Değişiklikleri doğru buluyorum	12, 23, 24	3
Yeni terminoloji uzun	1, 2, 8	3
Yeni terminoloji daha çağdaş	15	1
Yeni terminoloji standartlaşmayı zorlaştırıyor	15	1
Yeni terminoloji hayata dönük	15	1
Yeni terminoloji ile ezberden uzaklaşmış	25	1
<i>Öğretmenlere Yönelik Görüşler</i>		
Öğretmenler açısından fark yok	2, 4, 9, 11, 13, 17, 18, 25, 28, 29	10
Öğretmenler kavram karmaşası yaşıyor	5, 24	2
Yeni terminoloji öğretmenler için akademik kalıyor	3	1
<i>Öğrencilere Yönelik Görüşler</i>		
Öğrenciler yeni terminolojiyi öğrenmekte güçlük çekiyor	1, 8, 16, 18, 20, 22, 26, 27	8
Yeni terminoloji daha anlaşılır	3, 10, 12, 14, 24	5

Tablo 5. (Devam) Yaşanan Terminoloji Değişikliklerine İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Yeni terminoloji öğrenmeyi kolaylaştırıyor	5, 9, 28, 29	4
Yeni terminoloji akılda kalıcı değil	1,2, 28, 30	4
Yeni terminoloji anlam karışıklığı oluşturuyor	4, 10, 11	3
Yeni terminoloji öğrenci merkezli	15	1
Yeni terminoloji soyut	4	1

Tablo 5’te verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri değişikliklere ilişkin genel görüşler, öğretmenlere yönelik görüşler, öğrencilere yönelik görüşler şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Yaşanan terminoloji değişikliğinde etkilenen gruplar öğretmenler ve öğrencilerdir. Tablo 5’e bakıldığında yaşanan değişikliklerinin öğretmenler açısından pek fark oluşturmadığı, asıl farkın öğrenci tarafında olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bazıları öğrencilerin yeni terminolojiyi öğrenmekte güçlük çektiğini ifade ederken bazı katılımcılar ise yeni terminolojiyi daha açıklayıcı bulmuşlardır. Bu konuda öne çıkan bir diğer kod ise “isim değişmiş içerik aynı kalmış” tır. Katılımcılar bu noktada değişimin sadece isimde kaldığını içerikte bir değişim olmadığını ifade ederek programı eleştirmişlerdir. Katılımcıların programda yaşanan terminoloji değişikliklerine ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “*Terminoloji değişikliklerini ben çok doğru bulmuyorum. Çünkü alışkın olduğumuz terminolojinin dışında hatta bu kazanımı içerisinde yer alan işte sıfatların ismi niteleyen sözcükler gibi değişmesi de öğrenciler açısından da öğretirken çok zor oluyor. Çünkü çok uzun dil yapıları. Öğrencilerin aklında kalması da zor oluyor. Yani programın yapısı değişmiş olabilir ama illa terminolojisinin de değişmesi gerekmiyordu. Ben bu şekilde düşünüyorum.*”

Ö2: “*Bunlar da mesela çocuklarda çok uzun kalıyor. Sıfatlar eskiden tamam daha ezberci bir sistemdi ama çocukların hafızasında daha iyi yer kaplıyor, daha iyi anlıyordu. Şimdi çocuğa mesela diyoruz ki ismin yerine geçen kelime diyoruz ama bu ismi belirten*

niteleyen daha uzun kavram olmasa bizim açımızdan iyi gibi gözükse de çocuklar açısından akılda kalıcı değil.”

Ö5: “Bu bence öğrenciler için daha iyi olmuş hatta öğretmenler için de daha iyi oluyor. Çünkü öğrencinin konuyu öğrenmesinin kolaylaştığını ben bu yıl fark ettim. Daha önce de bu konuyu işlerken dediğim gibi soyut kalıyordu. Günlük hayatta ilişkilendirmekte biraz daha zorlanabiliyorduk ama derste bunu etkinlikler içinde bir temaya yaymışlar ve bu temanın içinde de daha çok terimlere kavramlara boğulmadan günlük hayatta kullandığımız şekilde vermişler.”

Ö11: “Benim için bir artı veya eksisi diyebileceğimiz pek bir şey fark etmedi. Öğrenci açısından yani anlamayı biraz daha zorlaştırdığını düşünüyorum. Uzun uzun bir cümle içerisinde en basitinden bir işaret sıfatı demek yerine isminin önüne gelerek isminin yerini veya işte vesaire falan diye uzayıp gidiyor böyle. Çocuk cevap verirken de zorlanıyor.”

Ö12: “Hocam özünde zaten hepsi aynı ama sadece isim değişikliği gidilmiştir. Bu isim değişiklikleri hem öğretmen hem öğrenci için önemli mi? Tabii ki önemli. Mesela sıfatın ismin önüne gelmesi öğrenci için daha mantıklı bir şey oluyor, daha anlaşılır oluyor. Bu yüzden bu konuda biz önemli bakıyoruz. Yani önemli olduğunu ben düşünüyorum.”

Ö15: “2024 Türkçe Ders Öğretim Programı'nda değişen bu terminoloji, bence kesinlikle daha çağdaş bir yaklaşımın yansıdığını düşünüyorum.”

Ö16: “Ben kendi açımdan bir farklılık olduğunu sanmıyorum çünkü zaten kazanım ya da dil bilgisi dediği zaman neyi kastettiğini biliyoruz çünkü şey sadece başlık değişti içerik aynı. Yani kastedilen şey aynı. Öğrenci için bence kullanım açısından daha zor. Çocuklarda zaten bir kavramlaştırma, bir şeyleri oturtma problemi var. Yani sıfatlar diye tek bir kelime kullanmak varken bunu daha da uzun hale getirmek 5. sınıf çocuğu için biraz zorlayıcı oluyor.”

Ö18: “Baktığımız zaman sadece isim değişikliğine gidilmiş içerik daha bir yoğunlaştırılmış. Beşe indirgenmiş altının konuları. Bence beşinci sınıflar için zor. Zorlanıyorlar.”

5. DÖRT TEMEL BECERİNİN ELE ALINIŞINA İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin programda dört temel becerinin ele alınışına ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Dört Temel Becerinin Ele Alınışına Yönelik Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Olumlu Görüşler</i>		
Becerilerin dengeli dağılımı	5, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 30	14
Becerilerin ele alınışını beğeniyorum	1, 2, 9, 11, 15, 19, 21, 27, 28	9
Beceriler içeriklerle uyumlu	2, 10, 11, 17, 19, 27	6
Dinleme ve konuşma becerisi ön planda	6, 10, 12, 25	4
Okuma becerisi ön planda	4, 8, 14	3
Yazma becerisi ön planda	7, 13, 27	3
Dinleme metinlerini beğeniyorum	7, 9	2
Beceriler hayata dönük	5	1
Dinleme ve yazma becerisi ön planda	9	1
Becerilerde öğrenci daha aktif	11	1
Okuma-anlamaya ağırlık verilmiş	12	1
Sarmal yaklaşım benimsenmiş	15	1
Atölye çalışmalarına yer verilmesi	24	1
Becerilerin ayrı ayrı ölçülmesi	29	1
<i>Olumsuz Görüşler</i>		
Becerilerle ilgili etkinlik sayısının fazla olması	3, 6, 17	3
Okuma becerisini geri planda kalmış	7, 22	2

Tablo 6. (Devam) 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Dört Temel Becerinin Ele Alınışına Yönelik Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Yazma becerisinin yeterince ele alınmaması	12, 30	2
Dört temel becerinin ele alınışı yetersiz	3, 26	2
Okuma metinlerinin sayısı azaltılmış	6	1

Tablo 6’da verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu dört temel becerinin ele alınışına yönelik olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Bu görüşler arasında en çok yoğunlaşılan “becerilerin dengeli ele alınması” kodu olmuştur. Bunun yanında katılımcılar becerilerin ele alınışını beğendiklerini ve içerikler dört temel beceri ile uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Eleştiri alan nokta ise etkinliklerde beceriler arasında dengeyi sağlamak amacıyla etkinlik sayısının artırılması olmuştur. Katılımcıların programda dört temel becerinin ele alınışına yönelik bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “Ben dört temel becerinin ele alınışını beğeniyorum. Çünkü dediğiniz konuşmanın başında da söylemiştim. Eskiden okuma ve yazmaya ağırlık veriliyordu ama konuşma ve dinleme becerileri bizden istenmiyor ama çok geri planda kalıyordu. Bu programda dört temel becerinin ben eşit olarak ele alındığını düşünüyorum. Eskiden bizim temamıza bir tane dinleme metni oluyordu. O dinleme metnine geldikçe dinleme becerileri, etkinliklerini yapabiliyorduk. Ama bu temada hangi metin olursa olsun her metnin içinde dinleme becerileri yer alıyor, etkinlikler yer alıyor, konuşma etkinlikleri, yazma etkinlikleri yer alıyor.”

Ö11: “Bence bir artı olmuş. Yani daha iyi ele alınmış. Daha güzel çeşitli etkinliklerle desteklenmiş. Kitaptaki etkinliklerle desteklemişler. Farklı etkinliklerle çocukların biraz daha aktif olması sağlanmış.”

Ö15: “Aslında programa genel olarak baktığım zaman bu dört temel becerinin ben birbiriyle bütünleşik ele alındığını görüyorum. Yani aslında bir dinleme okumadan, bir okuma yazmadan, mesela yazma konuşmadan vs. bunlar birbirinden bağımsız beceriler olarak ele alınmamış. Bütüncül ele aldığı için ve sarmal yaklaşımla biz her sene

bunların üzerine ekleye ekleye ilerlediğimiz için bu bütünleşmeyi faydalı buluyorum ve aslında ele alınışını genel olarak gayet başarılı buluyorum diyebilirim.”

Ö23: *“Metni okuttuktan sonra veya ben okuyorum örnek olması için. O konu hakkında konuşuyoruz. Hani beni her şekilde dinleyebiliyor zaten çocuk. Veya yazabiliyor o konu hakkında bir şeyler. Bence gayet şey hocam yani hepsi birbiriyle bütüncül bir şekilde ilerlediğini düşünüyorum ben.”*

Ö27: *“Dört temel becerinin ele alınışı ile ilgili şunları söyleyebilirim dinleme konuşma okuma yazma becerileri programda gerekli önemi görmüş. Becerilerle ilgili etkinliklere sıkça yer verilmiş. Özellikle yazma ve konuşma becerileri ön planda.”*

Ö30: *“Yani bu dört beceriyi geliştirmeye yönelik bir program olmuş. Ve gerçekten bu noktada beğeniyorum. Ama yazmayı biraz yetersiz bıraktığını düşünüyorum.”*

6. PROGRAMIN ÖĞRENME ÇIKTILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin programın öğrenme çıktılarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Öğrenme Çıktılarına Yönelik Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Olumlu Görüşler</i>		
İfadeler açık ve anlaşılır	13, 14, 15, 21, 28, 29	6
Öğrenci seviyesine uygun	2, 5, 14, 19, 30	5
Ulaşılabilir	2, 29	2
Uygulamaya dönük	5, 6	2
Hayata dönük	5, 6	2
Somut	5	1
Öğrenciye değerlendirme becerisi kazandırıyor	5	1
Yapılandırmacı yaklaşıma uygun	15	1
<i>Olumsuz Görüşler</i>		

Tablo 7. (Devam) 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme Çıktılarına Yönelik Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
İfadeler açık ve anlaşılır değil	7, 10, 11 12, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30	15
Öğrenci seviyesine uygun değil	1, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 22, 24	12
Öğrenme çıktısı sayısı fazla	4, 8, 9, 15, 20, 21, 24	7
Ulaşılabilir değil	4, 19, 20, 28	4
Etkinlikler öğrenme çıktılarına hizmet etmiyor	13, 16, 17, 21	4
İfadeler farklı içerik aynı	15, 17	2
Öğrenciler için soyut	1	1
Dil yapılarına yer verilmemiş	7	1
Her düzeye hitap etmiyor	12	1

Tablo 7’de verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Tabloya bakıldığında katılımcıların öğrenme çıktıları hakkında genellikle olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme çıktılarına yönelik alınan görüşlerde üzerinde yoğunlaşılan kodun “ifadeler açık ve anlaşılır değil” olduğu görülmektedir. Katılımcılar öğrenme çıktılarının ifade edilişinin açık ve anlaşılır olmadığını düşünmektedirler. Öne çıkan bir diğer kod ise “öğrenci seviyesine uygun değil” olmuştur. Katılımcılardan bazıları öğrenme çıktılarının seviyesinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve sayı olarak fazla olduğunu düşünmektedirler. Bazı katılımcılar ise öğrenme çıktılarının ifadelerini açık ve anlaşılır bulmaktadırlar. Katılımcıların öğrenme çıktılarına ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Bazı öğrenme çıktılarının, öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını ve soyut kaldığını düşünüyorum.”

Ö2: “Programda yer alan öğrenme çıktılarıyla ilgili de hani olumlu görüşlerim. Çocukların seviyelerine beşinci sınıfa dediğim gibi konu olarak tema olarak çocukların seviyelerine çok uygun ama dil bilgisi anlamında sadece dil bilginin yoğun olması uygun

değil. Onun dışında hedeflere ulaşılabilir hedefler taşıyor. Başka öğrenme çıktıları günlük yaşamda uygulayabilecekleri düzeyde gerçekçiliği de yansıtıyor.”

Ö9: “Bazı öğrenme çıktıları maalesef öğrencilerin seviyesinin üstünde bence.”

Ö11: “Kısmen uygun değil. Şimdi işte problem çözebilme çıktısı var. Problem çözebilme, basamaklarına ayırabilme vesaire gibi çıktılar hatırlıyorum. 5. Sınıf seviyesinde bir öğrencinin problemi tanılayıp, probleme çözüm bulup onu değerlendirmesi isteniyor bir etkinlikte. Çok da gerçekçi bir durum olmuyor bizim çocuklar açısından.”

Ö15: “2019 Türkçe dersi öğretim programına göre neredeyse bu kazanım sayıları yani öğrenme çıktıları iki katına çıkmış durumda. Şimdi böyle bakınca temalar içerisinde çok fazla kazanımın yer alması. Her becerinin dengeli işlenmesi gerektiği için ve her birisinde bir zamana ihtiyaç duyduğumuz için zaman yönetimi konusunda zorluklar çıkartabildiğini düşünüyorum. Çünkü bizler bu noktada konuları yetiştirmeye çalışırken derinlemesine öğretimden taviz verebiliyoruz. Aslında oldukça başarılı ve uygulanması gereken öğrenme çıktıları bulunuyor ve çok detaylı ve güzel açıklanmış aslında programda. Çünkü alt başlıkları, yan başlıkları mesela oluşmuş. Bu bize aslında onu daha açık görmemizi sağlarken uygulama boyutunda zaman alıcı, zaman yönetimi konusunda bizi zorladığını düşünüyorum.”

Ö27: “Programda yer alan öğrenme çıktılarıyla ilgili görüşlerim pek değişiklik olmadığını düşünüyorum. Bazı öğrenme çıktıları eski adıyla kazanımlar anlaşılmakta zorluyor.”

7. ATÖLYE FAALİYETLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin atölyelere ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Atölyelere İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Olumlu Görüşler</i>		
Atölyeleri başarılı buluyorum	1, 3, 7, 8, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30	17
Öğrenci daha aktif	1, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 16, 23, 24	10
Atölyeler dört temel beceri için önemli	1, 16	2

Tablo 8. (Devam) 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Atölyelere İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Atölyeler öğrenciler için dikkat çekici	27, 28	2
Öğrenciyi üretmeye yönlendiriyor	9, 30	2
Hayata dönük	11	1
Öğrencinin ifade gücünü artırıyor	11	1
Öğrencide ortak hareket etme duygusunu geliştiriyor	11	1
<i>Olumsuz Görüşler</i>		
Atölye etkinliklerini yetiştirmek zor	5, 6, 11, 12, 15	5
Atölye etkinlikleri uzun	2, 3, 6, 9	4
Öğrencilerin okuma kitaplarına erişimi kısıtlı	2, 6, 10, 20	4
Atölye çalışmaları gerçekleştirilemiyor	13, 17, 21, 22	4
Kalabalık sınıflarda uygulamak zor	6, 15, 28	3
Atölye çalışmaları ile ilgili planlama yok	7	1
Öğrenci seviyesine uygun değil	21	1

Tablo 8’de verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Tabloya bakıldığında katılımcıların çoğunun atölyeler hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Olumlu görüşlerde üzerinde yoğunlaşılan kod ise “atölyeleri başarılı buluyorum” olmuştur. Onu takip eden kod ise “öğrenci daha aktif” olmuştur. Katılımcılar atölye faaliyetlerinde öğrencilerin daha aktif olduğunu ancak bazı atölye etkinliklerinin yetiştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Kalabalık sınıflarda bu etkinlikleri gerçekleştirmenin daha zor olduğu ve bazı öğrencilerin okuma atölyelerinde okunacak kitaba erişimlerinin kısıtlı olduğu da diğer eleştiriler arasındadır. Katılımcıların atölyelere ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Mesela her şeyi temada arka arkaya çok sık verilmiş. Çocukların hepsinin aynı anda yapabilmesi veya düşünebilmesi zor oluyor. Mesela bir tane yazma atölyesi örnek vermiş. Biz beraber yapıyoruz ama ondan sonra üç tane daha vermiş. Çocuklarla bunun çok sıkıcı hale gelebilmesi mümkün sıkıcı hale gelebiliyor. Çok fazla olduğunu düşünüyorum, daha da sadeleştirilirse güzel olabileceğini düşünüyorum. O genel olarak mesela her dönem 2 kitabın okunması gerekiyor kısmında da çocukların mesela kitaba ulaşma imkânı yok.”

Ö3: “Uygulanabilirlik açısından süreden sıkıntı yaşıyoruz ama verilen atölye çalışmaları gerçekten çok kaliteli, çok güzel çalışmalar.”

Ö11: “Çok beğendim. Yani atölye çalışmalarına eklenmesi bence çocuklara da faydalı. Evet. Yaşam becerilerini destekliyor. Yani şöyle gündelik hayatla biraz daha ilişkili, biraz daha çocuğun da enerjisini boşaltabileceği, kendini daha rahat ifade edebileceği, yazma ve konuşma becerileri üzerine ifade gücünü de artırmaya dönük olduğu için atölye çalışmalarını beğendim genel olarak.”

Ö16: “Hocam bu atölyelerin çalışmalarının etkinlikleri baktığımız zaman teoride çok güzel etkinlikler. Hem çocuk sadece ders işleyerek sıkılmıyor farklı etkinlikler de yapabiliyor. Çocuğun dört temel becerisini kazandırmaya yönelik de çok güzel etkinlikler çalışmalar var. Mesela okulumuzda elektrik internet sorunu olduğu için süremizde çok kısıtlı olduğu için ben mesela film izletemedim birinci dönem. Sadece kitap okuma atölyesini yapabildik çalışmayı. O da çocukların çoğunluğu okuma yazma bilmediği için sadece belli başlı öğrencilerle bu etkinliği gerçekleştirebildik.”

8. PROGRAMIN DİL YAPILARI YAKLAŞIMINA İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin programın dil yapıları yaklaşımına ilişkin görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Dil Yapıları Yaklaşımına Yönelik Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Olumlu Görüşler</i>		
Sezdirme yöntemi ile öğretime yer verilmesi	1, 9, 11, 15, 18	5
Sınıf düzeyleri arasındaki konu değişikliklerini doğru buluyorum	3, 6, 23, 27	4

Tablo 9. (Devam) 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dil Yapıları
Yaklaşımına Yönelik Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Dil yapıları konuları sadeleştirilmiş	6, 10, 13, 17	4
İşlevsel ele alınmış	1, 5	2
Dil yapıları yaklaşımını beğeniyorum	1, 28	2
Beceri odaklı yaklaşım benimsenmiş	5, 27	2
Dil yapıları hayat dönük ele alınmış	5	1
Öğrenciler daha iyi kavlıyor	14	1
<i>Olumsuz Görüşler</i>		
Sınıf düzeyleri arasındaki konu değişikliklerini doğru bulmuyorum	7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 26	13
Dil yapılarına gereken önem verilmemiş	6, 7, 11, 12, 19, 21, 25, 29	8
Öğrenci seviyesine uygun değil	2, 4, 11, 16, 18, 24	6
Öğrenme çıktılarında yer verilmemiş	11, 22, 25, 29	4
Öğrenciler için soyut	8, 10	2
Dil yapılarında yer alan ifadeler uzun	6, 17	2
İfadeler değişmiş içerik aynı kalmış	16, 17	2
Dil yapıları içeriği yoğun	2	1
Dil yapılarında konu bütünlüğü yok	19	1
Dil yapıları ölçme ve değerlendirme sürecine dahil değil	24	1

Tablo 9'da verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Dil yapılarına yönelik alınan görüşlerde üzerine en çok yoğunlaşılan kod "sınıf düzeyleri arasındaki konu değişikliklerini doğru bulmuyorum" olmuştur. Katılımcıların bir kısmı ise dil yapılarına öğrenme çıktılarında yer verilmediğini bununla

birlikte dil yapılarına gereken önemin verilmediğini düşünmektedirler. Katılımcılar dil yapılarında yaşanan konu değişikliklerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise diğer katılımcıların aksine yaşanan konu değişikliklerini doğru bulduklarını özellikle dil yapıları öğretiminde sezdirme yönteminin kullanılmasını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların programın dil yapıları yaklaşımına ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö2: *“Programın dil bilgisi yaklaşımını az önce de söylediğim gibi ağır buluyorum. Beşinci sınıflarda çok ağır seviye olarak. Ağır, öğrenebilecekleri düzeyde değil. Hani öğrenmek için arka arkaya verilmesi çok yoğun olduğunu düşünüyorum.”*

Ö15: *“Şimdi dil bilgisi önceden çok ezberci ilerlediğimiz için aslında şimdi tamamen sezdirme yöntemiyle çocuklara işte metinler içerisinde, etkinlikler içerisinde verilmeye çalışılması daha faydalı diye düşünüyorum.”*

Ö16: *“Üst sınıfların dil bilgisi konularının 5. sınıflara indirilmesi bence yanlış bir yaklaşım. Çünkü zaten daha önce de söyledim çocuklar sonuç işlem döneminde olduğu için bazı şeyleri anlayamıyorlar hocam. Kavrayamıyorlar. Diğer türlü işte başlıklar değişti, isimler değişti sadece. Ama baktığımız zaman içerik aynı.”*

Ö19: *“Yani gitgide azaltıldı ama bir yandan da öğrencinin bu dil yapılarını bilmesi gerekiyor. Yani disiplinler arası bir kere çünkü İngilizce dersinde hoca tahtaya zamirleri yazıyor çocuk zamirin ne olduğunu bilmiyor mesela. Bunun Türkçe dersinde kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Ve bu şekilde basit düzeyde geçildiğinde de öğrenilebilecek bir şey olduğunu düşünmüyorum. Dil bilgisi kısmı havada ve isimlerini değiştirmiş koymuş bazı konuları sınıflar arasında değiştirmiş. Bu da hani öğrenci açısından da öğretmen açısından da zorlayıcı olduğunu düşünüyorum.”*

9. PROGRAMIN TEMALARA BAKIŞINA İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin programın temalara bakışına ilişkin görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Temalara Bakışına İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Olumlu Görüşler</i>		
Tema sayısının azaltılması	1, 3, 5, 12, 18, 20, 21, 27, 29, 30	10
Tema içerikleri başarılı	5, 6, 9, 30	4
Zorunlu temaların değişimi	5, 27, 30	3
Temalar ilgi çekici	12, 17, 23	3
Metinler nitelikli	11, 30	2
Temalar öğrenciye hitap ediyor	2	1
Metin sayıları yeterli	3	1
Temalar kültürel öğeler içeriyor	10	1
<i>Olumsuz Görüşler</i>		
Zorunlu temalar değişimi	2, 7, 8, 11, 12, 13, 16, 17, 20, 24, 25, 28, 29	13
Yoğun tema içerikleri	3, 9, 13, 18, 21, 26, 29, 30	8
Niteliksiz metinler	13, 17, 26	3
Tema sayısının azaltılması	15, 16, 24	3
Tema içerikleri öğrenci seviyesine uygun değil	1, 9	2
Metin sayılarının azaltılması	6, 7	2
Niteliksiz görsel	1	1
İçeriklerle öğrenme çıktısı arasındaki uyumsuzluk	19	1
Niteliksiz temalar	22	1
Soyut tema içerikleri	29	1

Tablo 10’da verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu temalar hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüşlerde üzerine yoğunlaşılan kod “zorunlu temaların değişimi” olmuştur. Katılımcılar geçen programda yer alan Millî Mücadele ve Atatürk, Millî Kültümüz ve Erdemler temalarının bu programda da devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ise zorunlu temalardan yaşanan değişimi olumlu olarak karşılamışlardır. Katılımcılar tema sayısının azaltılmasını olumlu olarak görseler de içeriğin yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı tema içeriklerini beğenirken bir kısmı içerikler hakkında eleştirilerde bulunmuştur. Katılımcıların programın temalara bakışına ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö3: *“Temalarla ilgili bir sıkıntı yok bence gayet iyi ayarlanmış. Sayısının düşürülmesi iyi olmuş fakat içerik olarak çok yoğun olduğu için tam veremiyoruz.”*

Ö5: *“Ben tema sayısının azalmasında bir problem görmedim. Hatta daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Metin sayısının azalması ama etkinlik sayısının artması daha olumlu olduğunu düşünüyorum.”*

Ö7: *“Metinlerin azalması bence de Türkçe dersini biraz daha sıkıcı bir hale getiriyor. O anlamda olumsuz buldum. Ama metinlerin genel kalitesi güzel yani. O anlamda bir sorunum yok. Temaların bu şekilde mesela Atatürkçülük temasının zorunlu halden çıkarılmasını anlamlandıramadım.”*

Ö12: *“Ama bence program içerisinde zorunlu temaların da olması gerekiyordu. Sadece bir tane indirgenmesini ben doğru olarak bulmuyorum. Ama temalar genel olarak hani programın yoğunluğundan dolayı düşürülmesi olumlu bir şey. Temalar çocuklar için ilgi çekici.”*

Ö15: *“Şöyle aslında bu benim programını eleştirdiğim yanlarından da bir tanesiydi. Çünkü ben kendim dediğim gibi Türkçe dersinin tematik yaklaşımla işlenmesi gerektiği bir ders olduğunu düşündüğüm için tema çeşitliliği aslında bizlere bir fırsat sunduğunu düşünüyordum ben. Çünkü içerisinde dediğim gibi yer alan etkinlikler, metinler, tabii ki bunlar daha zenginleştirilmiş metinler ve etkinlikler olduğu süreçte özellikle bizlere faydalıydı. Azaltılmasını ben çok doğru bulmuyorum. Çünkü dediğim gibi temanın azaltılması aslında uygulama boyutunda, içerik boyutunda bizlere imkansızlıklar*

sunuyor. O yüzden bu da faydalı bulamadığım, tema eksikliğinin, işimizi zorlaştırdığım düşündüğüm taraflardan bir tanesi diyebilirim.”

Ö16: *“Zorunlu temaların çıkartılması bence yanlıştı. Yani okulda çocuklara sadece eğitim ya da öğretim yapmıyoruz. Belli başlı davranışları, belli başlı şeyleri de kazandırmaya çalışıyoruz. Biz değerleri kazandırmaya çalışıyoruz. Yani bence tüm değerlere yer verilmeli. Mesela 4 sınıfta da 4 kademedede de Atatürk milli mücadele ya da milli kültürümüz teması zorunlu olmalıydı. Bu konuda keşke değişiklik yapılmasaydı da eski programa devam edilseydi. Eski programdan yola çıkılsaydı.”*

Ö19: *“Bence önceki tema sistemi yani 8 teması daha iyiydi. Yani şu anda evet sosyal iletişim becerileri üzerine çok fazla durmuş kitap ama diğer temalar içerisinde de bu beceriler öğrenciye verilebiliyordu diye düşünüyorum ben. O yüzden tüm temalarda verilebilir diye düşünüyorum. Bence zorunlu temalarda çok güzel öğrenciye öğrenmeye çıktıkları veriliyordu. Bence 8 tema sistemi daha iyiydi.”*

10. PROGRAMIN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı ile İlgili Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Olumlu Görüşler</i>		
Süreç odaklı yaklaşım benimsenmesi	1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 30	20
Öz ve akran değerlendirmelere yer verilmesi	5, 6, 9, 11, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 30	12
Becerilerin ayrı ayrı ölçülmesi	2, 28	2
Öğrenci gelişimini takip edilmesi	1, 5	2
Ölçme ve değerlendirmede çeşitlilik olması	6, 7	2
Eleştirme becerisi kazandırması	9	1
Sorumluluk bilinci geliştirmesi	11	1

Tablo 11. (Devam) 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı ile İlgili Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Çağdaş olması	14	1
Değerlendirme becerisi kazandırması	30	1
<i>Olumsuz Görüşler</i>		
Öz ve akran değerlendirmeler amacına ulaşmıyor	3, 8, 11, 12, 13, 21, 25, 29	8
Öz ve akran değerlendirmeler öğrenci seviyesine uygun değil	6, 7, 10, 16	4
Süreç zaman alıcı	15	1
Süreç odaklı değil	16	1
Sonuç odaklı	17	1
Akran zorbalığı yaşanıyor	29	1

Tablo 11’de verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile ilgili olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Olumlu görüşlerde üzerinde en çok yoğunlaşılan kod ölçme ve değerlendirmede “süreç odaklı yaklaşım benimsenmesi” olmuştur. Katılımcılar ders kitabında dört temel beceri için ayrı ayrı oluşturulan öz değerlendirme ve öğrencilerin birbirini değerlendirmesine olanak tanıyan akran değerlendirme formları beğenilmiş ancak öğrencilerin bilişsel düzeylerinden dolayı öz ve akran değerlendirmenin amacına ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö9: “Süreç odaklı olması güzel bence. Yani sonuca bakmaktansa sürece yayılması güzel. Öz ve akran değerlendirme ünite sonlarında çocuk mesela konuşma becerimde şunlar şunlar eksik, şunları geliştirmeliyim, iyi ya da kötü kendisini değerlendirebiliyor. Ve buna yönelik, geliştirme yönelik etkinlikler de yapıyoruz.”

Ö11: “Bence akran ve öz değerlendirme olması çocuklar için oldukça avantajlı. Çocukların da aslında bir değerlendirme ve eleştirmenin ne olduğunu biraz daha

öğrenebilmeleri gerekiyor. Fakat bunların çok tarafsız olduğuna inanmıyorum. Yani bir öğrencinin akran değerlendirmesi, öz değerlendirme yaparken objektif olabileceğine inanmıyorum tabii ki. Çocuk olduğu için. Gerçekçi bir sonuçlar vermiyor. Süreç odaklı olmasını beğendim. Ürün dosyası da hazırlıyoruz biz çocuklar yaptığımız etiketleri. Burada da en azından çocuklarda biraz daha sorumluluk bilinci ve kendi öğrettiği çalışmanın değerlendirmesinin hoşuna gidiyor.”

Ö16: “Baktığımız zaman hocam mesela Türkçe dersinin süreç odaklı değerlendirmesi güzel bir şey. Çünkü sadece şey çocuk yazılı değerlendirmeye bağlı kalamaz.”

Ö29: “Akran değerlendirme mesela ben böyle bir akran zorbalığı sonucunun çıktığında düşünüyorum. Öz değerlendirmede de mesela yine çocuklarda da şu eksiklik var işte hiçbir çalışmayı yapmıyor. Eğer çok yaptıysa öyle basit düzeyde bir şeyler yapıyor ama kendisini çok çok iyi görüyor. Yani bence kendilerine karşı böyle bir hani doğru bir ölçüde değerlendirmiyorlar.”

11. KADEMELİ SORUMLULUK DEVRİ MODELİ VE UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Model uygulanabilir	1, 2, 5, 9, 14, 15, 18, 20, 29, 30	10
Model uygulanabilir değil	3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	20
<i>Olumlu Görüşler</i>		
Model faydalı	2, 8, 9, 11, 16, 20, 23, 25, 28, 29, 30	11
Öğrenci daha aktif	9, 15, 24	3
Etkinlikler nitelikli	3, 5	2
Anlamlı öğrenme sağlıyor	24, 30	2

Tablo 12. (Devam) Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Akran öğrenme sağlıyor	5	1
Bireysel farklılıkları dikkate alıyor	15	1
Sınıftaki ilişkileri güçlendiriyor	28	1
Model dikkat çekiyor	29	1
<i>Olumsuz Görüşler</i>		
Model uygulanırken zaman sıkıntısı yaşıyor	3, 6, 7, 8, 10, 17, 19, 21, 22, 23, 24	11
Uygulamada öğrenci sıkılıyor	6, 10, 11, 12, 13, 25, 26, 27,	8
Öğrenci seviyesi grup çalışmalarına uygun değil	7, 13, 17, 20, 21, 25	6
Model verimli değil	1, 26	2
Model öğrenci seviyesine uygun değil	12, 25	2
Kalabalık sınıflarda uygulamak zor	27	1

Tablo 12’de verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri önce modelin uygulanabilir ve uygulanabilir olmadığı görüşlerine yer verilerek daha sonra model hakkında olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Katılımcılar, modelin faydalı ve öğrenciyi aktive eden bir yapıya sahip olduğunu ancak uygulamada zaman sıkıntısı yaşadıklarını ve uygulamada yaşanan tekrarlar sebebiyle öğrencilerin sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca modelin grup çalışması yapmayı gerektirdiğini ancak öğrencilerin grup çalışmalarına uygun olmadıkları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ve uygulanabilirliğine ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Bu Kademeli Sorumluluk Devri Modeli’nin uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Çünkü usta çırak ilişkisi de geçmişten günümüze kadar gelebilen hani doğru bir şekilde ilerleyebilen bir model. Güzel olduğunu düşünüyorum. Faydalı olabileceğini, uygulanabileceğini düşünüyorum.”

Ö11: “Sıkıcı. Şöyle, ilk 1 veya 2. etkinliğe kadar çocuklarda bir istek devam ediyor fakat üçe ve dörde tekrar ettiğinde çocuk aynı şeyi defalarca üst üste yapmak istemiyor. Belki biraz daha bir tema içerisinde bir etkinlik olsa böyle ve diğer temalara da birleştirirse daha uygulanabilir olabilirdi. Örnek veriyorum ilk temada belki öğretmen uygular çocuklar ise ikinci temada büyük gruplar, üçüncü temada artık daha küçük ve dördte daha uygulanabilir olurdu. Bu şekilde yani çok sıkıcı oluyor hem de açıkçası çok uygulanabilir olmuyor. Olmuyor. Bir defa aynı şeyi oku, bir daha hadisini yapıyoruz, bir daha hadisini yapıyoruz yapmak istemiyor.”

Ö16: “Uygulanmıyor. İlk olarak yine sınavlar çok kalabalık. Sınıflar çok kalabalık olduğu için sınıf kontrolü zor oluyor. Sınıf kontrolü zor olduğu için herhangi bir etkinlik, sürekli etkinlik yapılmıyor hocam. Bazı şeyleri atlamak zorunda kalıyoruz biz. Mesela ben kendim göstererekten öğrencilere etkinlik yapıyorum. Öğrenciler ya bireysel yapıyorlar ya da arkadaşlarıyla birlikte yapıyorlar. Hani üç aşamadan oluşuyor. Öğretmen gösterebilir, birlikte yapalım. Sonra tek başımıza yapalım diye öğrenciye beceriyi kazandırmak için güzel bir yöntem, güzel bir model. Ama baktığımız zaman uygulanabilirlikle vakit çok az.”

Ö30: “Birden fazla tekrar etmiş olduğu için daha güzel öğreniyor. Birden fazla olması çocuğun aslında tekrarını arttırmış oluyor. Tekrarını arttırması da onun öğrenmesini sağlıyor. Öğretmen evvela gösteriyor, öğretiyor. Çocuk evet bu böyle yapılıyor diyor. Sonra kendisi yapıyor.”

12. PROGRAMA YÖNELİK ÖNERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin programı iyileştirme/geliştirme önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı İyileştirme/Geliştirme Önerileri

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
<i>Programa Yönelik Genel Öneriler</i>		
Öğrenme çıktıları düzenlenmeli	1, 6, 19, 25	4
Program sadeleştirilmeli	20, 23, 25	3
Değerlendirme bölümleri düzenlenmeli	3, 29	2

Tablo 13. (Devam) 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı İyileştirme/Geliştirme Önerileri

Kategoriler ve Kodlar	Katılımcılar	f
Öğrenme çıktıları azaltılmalı	4, 24	2
İçerik- öğrenme çıktısı ilişkisi düzenlenmeli	1	1
Terminoloji düzenlenmeli	7	1
Dört temel beceride denge sağlanmalı	26	1
Yazma becerisi geliştirilmeli	30	1
<i>İçeriklerle İlgili Öneriler</i>		
Etkinlik sayıları azaltılmalı	1, 6, 10, 12, 16, 17, 18, 21, 22, 27, 28, 29, 30	13
Dil yapıları düzenlenmeli	4, 11, 12, 19, 20, 24, 26, 30	8
İçerik sadeleştirilmeli	3, 8, 9, 20, 23, 25	6
Etkinlikler düzenlenmeli	3, 5, 17, 18, 23	5
Metinler nitelikli olmalı	6, 13, 17, 23, 25	5
İçeriklerle ilgili açıklamalar düzenlenmeli	3, 6, 25	3
Zorunlu temalar geri gelmeli	2, 19	2
Konu değişiklikleri düzenlenmeli	16, 17	2
İçerikler öğrenci seviyesine uygun olmalı	26, 29	2
Güncel konular eklenmeli	29	1
<i>Diğer Öneriler</i>		
Öğretmenlere eğitim verilmeli	5, 7, 9, 11, 15, 23, 25	7
Ders süresi artırılmalı	3, 9, 16, 22, 23, 28	6
EBA'ya ulaşım kolaylaştırılmalı	2, 19, 29, 30	4
Altyapı iyileştirilmeli	11, 177, 23, 24	4
Pilot uygulama yapılmalı	7	1

Tablo 13'te verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri programa yönelik genel öneriler, içeriklerle ilgili öneriler, diğer öneriler şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Her katılımcı programda iyileştirilmesi/geliştirilmesi gereken bir taraf olduğunu düşündüğü için bu kısma tabloda değil burada yer verilmiştir. Katılımcılar en fazla içerikle ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Bulunulan öneriler incelendiğinde programın eleştirilen yönlerine ve uygulamada yaşanan zorluklara yönelik önerilerin geldiği görülmüştür. Üzerinde yoğunlaşılan kod “etkinlik sayıları azaltılmalı” olmuştur. Bu öneride bulunan katılımcılardan bazıları bununla birlikte “ders süresi artırılmalı” önerisinde de bulunmuştur. Bir diğer öne çıkan öneri ise “dil yapıları düzenlenmeli” kodu olmuştur. Öğretmenler dil yapılarına gereken önemin verilmesini, yaşanan konu değişikliklerinin düzenlenmesini ve öğrenme çıktılarında dil yapılarına yer verilmesini gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların programı iyileştirme/geliştirme önerilerine ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“Programda etkinlik sayısının azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca öğrencilerin düzeyine göre öğrenme çıktılarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ders kitaplarında yer alan ve öğrencilere edindirmek istenen öğrenme çıktılarının etkinliklerin amacına uygun olması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö9: *“Kesinlikle etkinliklerde sadeleştirmeye gidilmeli. Konularda, kazanımlarda sadeleştirilmeye gidilmeli. Kitapta özellikle mesela kitap 1-2 diye ayrılmış. Mesela ben bunu ilk gördüğümde sevinmişim. İşte birinci dönem, ikinci dönem gibi hani daha iyi olur diye düşünmüştüm ama sonradan baktım o iki kitabın ayrılmasına yoğunlaşmasına sebep olmuş gibi. Yoğun bulduğum için biraz sadeleştirmeye gidilmeli bence.”*

Ö15: *“Şimdi özellikle bu değişen terminolojide bazı kavramların örneğin bağlam, çıktı, çoklu metin ve benzeri bu tarz kavramların aslında biz öğretmenler için ben soyut kaldığını düşünüyorum. Çünkü öğretmenler bu terimlerin sadeleştirilmesi, uygulanması, açıklaması boyutunda zorluklar yaşayabiliyorlar. Ve dediğim gibi aslında çok uzun yıllar görevde olan öğretmenler için özellikle çok havada kalan kavramlar olabiliyor. Çünkü bizler biraz da bunların eğitimiyle bu mesleğe başladığımız için yakın çağda bizler daha aşınayken dediğim gibi meslekte çok uzun yıllar olan öğretmenlerimiz bu kavramları bilemeyebiliyor. O yüzden bu noktada ben öğretmenler için bu terimlerin desteklenmesi, uygulamalarla, açıklamalı örneklerle desteklenmesi ve iyileştirilmesi açısından destek*

eğitimleri, hizmet içi eğitimleri aldığı noktada daha faydalı olacağını düşünüyorum. Yani bu iyileştirme yapılabilir diyorum.”

Ö23: *“Zaman yönetimi açısından düzenlemeye gidilebilir, metinlerin içerisine daha da çok her öğrenciye, her kesime hitap edecek kültürel zenginlikler kazandırılabilir.”*

Ö29: *“Bence kesinlikle var geliştirilmesi gereken yerler. Birincisi metinlerin bu kadar uzatılmaması gerekiyor. İkincisi bir çocuğun Türkçe dersinde kesinlikle kelime dağarcığını geliştirmesi gerekiyor. Kelime çalışmaları çok yetersiz. Kelime çalışmalarının olması gerekiyor. İşte bu metinlerdeki soyut olarak ele alınan bu değerlerin somutlaştırılması lazım. Umut basamakların üzerine kurulması lazım. Bir de bunun dışında işte bu çocukları değerlendirme ile alakalı. Bu örnek verdiğimiz işte akran değerlendirme. Bence bunun artık bir şekilde hani düzenlenmesi lazım. Çünkü bir yerden sonra bence akran zorbalığına doğru da gidiyor.”*

13. PROGRAMIN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe öğretmenlerinin programın sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Sürdürülebilirliğine İlişkin Görüşler

Kodlar	Katılımcılar	f
Sürdürülebilir	5, 8, 13, 14, 15, 18, 21, 23, 26, 28, 30	11
Sürdürülebilir değil	1, 4, 7, 9, 16, 19, 22, 27	8
Düzenleme yapılırsa sürdürülebilir	2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 25, 25, 29	15

Tablo 14’te verilen bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri sürdürülebilir, sürdürülebilir değil ve düzenleme yapılırsa sürdürülebilir şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur. Katılımcılardan bazıları görüşlerini program sürdürülebilir fakat düzenleme yapılması gerek, bazıları ise program bu haliyle sürdürülebilir değil fakat düzenlemeler yapılırsa sürdürülebilir şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların programın sürdürülebilirliğine ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *“Programın sürdürülebilirliği açısından çok uzun sürmeyeceğini düşünüyorum. Büyük ihtimalle yeniden revize edilebilir gibi geliyor.”*

Ö3: “Değiştirilmesi lazım. Çoğu yerinin değiştirilmesi lazım. Ya bizim ders sayımız artacak ya program, kitaplar daraltılacak ya da programın daha bir açıklayıcı olması lazım. Her yönden değişmesi lazım.”

Ö5: “Daha iyileri mutlaka olacaktır. Ama şu anda bu program için baktığımda ve geçmişteki programlarla karşılaştırdığımda ben yani hayata dönük bir program olarak bunu beğeniyorum ve sürdürülebilir olduğunu düşünüyorum.”

Ö15: “Öğrencilerin tamamen bilgiyle donanmasından ziyade beceri edinmesine odaklanan bir yapı sürmesi programın çağın ihtiyaçlarına uygun ve uzun ömürlü olmasını sağlayabilir aslında. Şimdi bizler de bu yüzden şöyle yapabiliriz ki sınıflarda şimdi uygun altyapı uzun ömürlü olmasını sağlayacağı için bu uygun altyapı oluşturulursa, kaynak eksikleri giderildiği takdirde öğretmenlerin bu materyalleri bulamaması gibi zorlukların karşılandığı takdirde bu programın daha sürdürülebilir olabileceğine inanıyorum.”

Ö26: “Hocam bu programın geleceği var. En azından bu 5-6 sene kullanılacaktır. Bu kadar tanıtımını yapıldı. Bu kadar bunun üzerine de çalışıldı. Bence bu programa bu şekilde devam edeceklerdir.”

Ö28: “Sürdürülebilir olduğunu düşünüyorum.”

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın tartışma, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkındaki öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan çalışmada elde edilen verilerden yola çıkarak aşağıdaki yorumlar yapılabilir.

1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde köklü bir dönüşüm hedefiyle ortaya konmuş, çağın ihtiyaçlarına uygun, millî değerleri ön planda tutan bir eğitim anlayışını temsil etmektedir. Bu modelin temelinde bireyin sadece bilgiyle donatılmasına odaklanılmamaktadır. Model milletin her bir ferдинin karakter, ahlak ve değerler açısından da donanımlı bir birey hâline gelmesini amaçlamaktadır. Eğitim süreçlerinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuş, böylece her bireyin kendi potansiyelini keşfetmesi ve geliştirmesi hedeflenmiştir.

Modelin en dikkat çeken yönlerinden biri, disiplinler arası geçişlere açık, beceri temelli bir yaklaşımı benimsemesidir. Öğrencilerin sadece bilgi edinmesi değil, bilgiyi analiz edebilmesi, yorumlayabilmesi ve özellikle hayata aktarabilmesi esas alınmıştır. Bu doğrultuda öğrenme, sınıfla sınırlı kalmayıp yaşamın her alanına yayılan bir süreç olarak ele alınmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programları üzerinden somut bir yapıya kavuşmuştur. Özellikle Türkçe dersi kapsamında yapılan güncellemeler, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyecek biçimde tasarlanmıştır. Öğretmenlerin rolü sadece bilgiyi aktaran değil, bilginin zihinde nasıl yapılandırıldığını ve nasıl kullanıldığını ortaya koyan ve bunu öğrencilere aktaran bir model olarak tasarlanmıştır. Bunun yanında öğretmenin rehberlik etme rolü güçlendirilmiş, sınıf içi etkinliklerin merkezine öğrenci yerleştirilmiştir. Bu sayede hem öğretmen hem de öğrenci eğitim öğretimin her aşamasında daha aktif bir hale gelmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreçleri ise ezbercilikten uzak, süreci takip eden ve gelişimi önceleyen bir yapıya dönüştürülmüştür.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yalnızca bugünün değil, geleceğin bireylerini yetiştirmeyi hedefleyen, millî ve manevi değerlere dayalı ve sürdürülebilir bir eğitim anlayışının ifadesidir. Bu model esas alınarak hazırlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nın temel amacı, öğrencilerin dili etkili, doğru ve anlamlı bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu program, öğrencilerin Türkçenin zenginliğini tanımalarını, dili bir iletişim aracı olmanın ötesinde kültürel bir miras olarak da kavramalarını hedefler. Türkçeyi derinlemesine anlayan bireylerin hem insan ilişkilerinde hem de edebiyat gibi sanatsal alanlarda daha güçlü bağlar kuracağı, düşünce ve duygularını estetik biçimde ifade edebileceği öngörülmektedir. Bu sayede öğrenciler, kültürel kimliklerini sağlam bir temel üzerine inşa edebilecektir. Bu hedefler doğrultusunda 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerin hem anlama hem anlatma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu nedenle her bir beceriye yönelik etkinlik ve atölye çalışmaları planlanmıştır. Bu sayede programda tüm dil becerilerine eşit derecede önem verilerek öğrencide bütüncül bir gelişim hedeflenmiştir. Ayrıca becerilerde kullanılan stratejilerin öğrenciye öğretimi kolaylaştıran bir model olan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli de bu programın öne çıkan taraflarından biridir. Öğrencilerin ana dil gelişimi süreç içinde desteklenirken aynı zamanda zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişime de önem verilmiştir. Öğrencilerin kendi değer ve eğilimlerini fark etmeleri ve bunları geliştirmeleri de bu sürecin önemli bir parçası olarak değerlendirilmiştir.

Verilen tüm bu bilgiler ışığında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmadaki bulgular alan yazınındaki benzer çalışmalarla birlikte ele alındığında aşağıdaki yorumlar yapılabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında katılımcılara programın beğenilen yönleri ile ilgili soru yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu bu soruya birden fazla cevap vermiştir. Veri analizinde katılımcıların cevapları dört kategoride (programla ilgili genel görüşler, içerikle ilgili görüşler, öğrenciye yönelik görüşler, dört temel beceriye yönelik görüşler) sunulmuştur. Katılımcılar tarafından kategorilerde en beğenilen yönler şu şekildedir: programla ilgili genel görüşler kategorisinde değerler eğitime önem verilmesi ve programın süreç odaklı yapısı beğenilmiş, içerikle ilgili görüşler kategorisinde etkinliklerin nitelikli olması, içeriğin sadeleşmesi ve içeriklerin öğrenciye aktarımında sezgisel öğrenmeye yer verilmesi beğenilmiş, öğrenciye yönelik görüşler kategorisinde eğitim öğretim sürecinde öğrencinin aktif olması ve programın öğrenci seviyesine uygun olması beğenilmiş, dört temel beceriye yönelik görüşlerde ise dört temel beceriye önem verilmesi beğenilmiştir. En fazla cevap içerikle ilgili görüşler

kategorisinde olsa da en fazla tercih edilen kod “dört temel beceriye önem verilmesi” olmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olarak ulaşılan sonuç, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın en beğenilen yönünün dört temel beceriye verilen önem olmasıdır. Alan yazını tarandığında araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Kayman ve Elkatmış (2024), 2019 ve 2024 Programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında programın dil becerilerinin önemini vurguladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada katılımcılar geçen programda ihmal edildiğini düşündükleri dinleme ve konuşma becerilerinin bu program ile beraber ön plana çıktığını bu sayede beceriler arasında bir denge sağlandığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında katılımcılara programın eleştirilen yönleri ile ilgili soru yöneltilmiştir. Beğenilen yönlerde olduğu gibi eleştirilen yönlerde de katılımcıların çoğu, bu soruya birden fazla cevap vermiştir. Katılımcıların soruya verdiği cevapların dört kategoride (programla ilgili genel görüşler, içerikle ilgili görüşler, dört temel beceriye yönelik görüşler ve diğer görüşler) toplandığı görülmüştür. Beğenilen ve eleştirilen yönlerde ortak üç kategori bulunmaktadır. Bu kategorilerden programla ilgili genel görüşler başlığı için beğenilen yönlerde pek fazla görüş bulunmazken eleştirilen yönlerde görüşlerin arttığı tespit edilmiştir. Programın eleştirilen yönü ise her düzeyde öğrenciye hitap etmemesidir. Katılımcılar bu noktada özellikle bulundukları çevrenin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumuna dikkat çekerek o çevredeki öğrenciler için programın üst düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Program ve öğrenci düzeyi arasındaki bu fark programın uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bir öğretim programının hazırlanması sırasında her düzeyde öğrenci göz önünde bulundurulmalıdır ve program her kesime hitap edebilmelidir. Aksi takdirde program bir tarafta uygulanabilirken diğer tarafta uygulamada zorluklar yaşanacak ve programdan istenilen verim alınamayacaktır. Bu durum öğretmen ve öğrencileri de olumsuz etkileyecektir. Uygulamada farklılıklar ortaya çıkacaktır. Bu da ortak bir eğitim öğretim anlayışıyla hareket etmeyi zorlaştıracaktır. Beğenilen yönlerde olduğu gibi eleştirilen yönlerde de en çok içerikle ilgili görüş beyan edilmiştir. İçerik açısından alınan eleştirilerin başında etkinlik sayısının fazla olması gelmektedir. Etkinlik sayısının artması bazı katılımcılar tarafından beğenilse de programın en fazla eleştiri alan yönü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, etkinlikleri uygularken etkinlik sayısı fazla olduğu için öğrencilerin sıkıldığını, etkinliklerin öğrencileri metnin bağlamından kopardığını,

etkinlik sayısından dolayı ders süresinin yetersiz kaldığını ve etkinlik sayısının artırılmaya çalışılmasından dolayı niteliğinin düşürüldüğünü ifade etmişlerdir. Karakoç Öztürk ve Alyaprak (2024) da yaptıkları çalışmada içeriğin yoğun olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada içeriğin yoğun olmasının yanında katılımcılar bazı etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Bunun sebepleri sorulduğunda ise 5. sınıftaki bir öğrencinin bilişsel düzeyinin etkinliklere uygun olmadığı, etkinlik yönergelerinin fazla ve karmaşık olduğu cevapları alınmıştır. Katılımcıların eleştirdikleri bir diğer durum ise altyapı yetersizliğidir. Katılımcıların görev yaptıkları bazı yerlerde elektrik olmadığı, bazı yerlerde ise akıllı tahta olmamasından dolayı içeriklere yönelik uygulamalar gerçekleştirilememektedir. İlk bakışta bu durum programdan bağımsız olarak görünse de unutulmamalıdır ki program her öğrenciye eşit şekilde uygulanabilmelidir. Bunun için gerekli altyapı sağlanmalıdır. Hele ki 2024 Programı'nın teknoloji ile iç içe yapısı göz önüne alındığında bu durum daha da önem kazanmaktadır. Arslan (2008), yapmış olduğu çalışmada okullardaki eğitim teknolojilerinde yaşanan eksikliğin öğrenme ortamını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında katılımcılara programı uygularken ne gibi zorluklara karşılaştıkları sorulmuştur. Alınan cevapların üç kategoride (programın geneliyle ilgili yaşanan zorluklar, içeriklerle ilgili yaşanan zorluklar, süreçte yaşanan diğer zorluklar) toplandığı görülmektedir. Katılımcıların eleştirdikleri yönlerin süreçte uygulamada yaşanan zorluklar olarak karşılırlarına çıktığı görülmektedir. Yaşanan zorlukların başında süreçte yaşanan diğer zorluklar kategorisinde yer alan ders süresini yetiştirme ve altyapı yetersizliğinden dolayı yaşanan zorluklar gelmektedir. Avcı ve Tepeli (2022), Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili yaptıkları çalışmada uygulamada yaşanan zorluklara ilişkin benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Bu araştırmada katılımcıların ifade ettiği diğer zorluklar ise içeriklerin yoğunluğundan ve öğrenci seviyesine uygun olmamasından kaynaklanan zorluklardır. Yaşanan bu zorluklar birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Bu kategoride ulaşılan kodlar birbirini etkilemektedir. Örneğin içeriğin öğrenciye aktarılmasında yaşanan zorluk ders süresinin uzamasına ve yetişmemesine, altyapı eksikliğinden doğan zorluklar etkinliklerin gerçekleştirilememesine neden olmaktadır. Menteşe (2014), *“Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)”* adlı çalışmada uygulamada yaşanan sıkıntılara ilişkin bulgular elde etmiştir. İki çalışma

arasında öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi, öğrenci seviyelerinden dolayı yaşanan sıkıntılar ve içerikle ilgili yaşanan sıkıntılar noktalarında benzerlik bulunmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında ise katılımcılara programın değişen terminolojisi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Alınan cevapların üç kategoride (değişikliklere ilişkin genel görüşler, öğretmenlere yönelik görüşler, öğrencilere yönelik görüşler) toplandığı görülmektedir. Genel görüşlere bakıldığında katılımcılar kavramlar değişse de içeriğin aynı kaldığını belirterek eleştiride bulunmuşlardır. Ayrıca içerik aynı kalmasına rağmen kavramlarda değişikliğe gidilmesinin nedeni de katılımcılar için merak konusudur. Genel görüşlerde öne çıkan bir diğer görüş ise “değişikliği doğru bulmuyorum” dur. Katılımcıların bu soruyu öğretmen ve öğrenci için ayrı ayrı değerlendirmelerinin nedeni ise şudur: yaşanan terminolojik değişikliklerin bir kısmı yalnızca öğretmeni ilgilendirirken bir kısmı da öğrenciyi ilgilendirmektedir. Örneğin anlama ve anlatma becerileri yerine dil girdisi ve dil çıktısı ifadelerinin kullanılması daha çok öğretmeni ilgilendiren bir terminolojik değişimken sıfatlar yerine ismin önüne gelen sözcükler denilmesi veya zamir yerine ismin yerine gelen sözcükler denilmesi ise daha çok öğrenci açısından önemlidir. Katılımcıların çoğu bu ayrımı göz önünde bulundurarak cevaplamışlardır. Öğretmenler açısından bakıldığında yaşanan değişimler pek bir farklılık oluşturmamaktadır. Yalnızca bazı öğretmenler farklı sınıf düzeylerinde derslere girdiklerinden dolayı zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler açısından bakıldığında ise katılımcıların bir kısmı öğrenciler yeni terminolojiyi öğrenmekte güçlük çekiyor derken bir kısmı yeni terminolojiyi daha anlaşılır bulmuşlardır.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında katılımcılara programda dört temel becerinin ele alınışını nasıl buldukları sorulmuştur. Alınan cevapların iki kategoride (olumlu ve olumsuz) toplandığı görülmektedir. Cevaplar incelendiğinde ise katılımcıların çoğunun olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Programın en beğenilen yönü olan “dört temel beceriye önem verilmesi” ve katılımcıların çoğunun bu konuda olumlu görüşler bildirmesi örtüşmektedir. Olumlu görüşler arasında üzerinde en çok yoğunlaşılan kod “becerilerin dengeli ele dağılımı” olmuştur. Katılımcılar bu noktada metin sonrasında verilen etkinliklerde dört temel beceri arasındaki dengenin gözetildiğini ve 2019 Programı’nda ihmal edilen becerilerin ön plana çıkartılarak bunun pekiştirildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara ek olarak 2019 Programı’nda hangi becerilerin ihmal edildiğini düşündükleri sorulmuştur. Katılımcıların çoğu dinleme ve konuşma becerilerinin geçen

programda ihmal edildiğini ifade etmişlerdir. 2019 ve 2024 Programları becerilerin sahip olduğu öğrenme çıktıları sayısı açısından karşılaştırıldığında ise sonuç katılımcıların söylediklerini destekler niteliktedir. 2019 Programı'nda 2024 Programı'na kıyasla dinleme/izleme ve konuşma becerisine ayrılan öğrenme çıktısı çok daha azdır. 2024 Programı ile beceriler arası denge hem içerik yönünden hem de öğrenme çıktısı yönünden sağlanmıştır. Bununla ilgili olarak Demir (2024) tarafından 2019 ve 2024 Programları karşılaştırılarak sunulan çalışmada, okuma becerisinde yer alan öğrenme çıktılarının sayısının azaltıldığı belirtilmiştir. Bu değişiklik sayesinde programda dört temel beceride denge sağlanabilmiştir.

Bu araştırmada ulaşılan diğer sonuçlarda ise katılımcılar dört temel becerinin ele alınışını beğendiklerini, becerilerin içeriklerle uyumlu olduğunu özellikle dinleme/izleme becerisi için oluşturulan EBA içeriklerinin öğrenciler tarafından beğenildiğini dile getirmişlerdir.

2024 Programı'nda değişikliğe uğrayan alanlardan bir diğeri öğrenme çıktılarıdır. Öğrenme çıktıları Türkçe dersinin hedeflerini ifade etmektedir. Öğrenme çıktıları yapı, içerik ve ifade şekli bakımından değişikliklere uğramıştır. Altıncı alt problem kapsamında katılımcılara programda yer alan öğrenme çıktılarıyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Alınan cevapların iki kategoride (olumlu ve olumsuz) toplandığı görülmektedir. Görüşler incelendiğinde katılımcıların öğrenme çıktıları hakkında daha çok olumsuz görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcılar özellikle öğrenme çıktılarının ifadelerinin açık ve anlaşılır olmadığını dile getirmişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan bulguların aksine Durukan (2013), 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını incelediği çalışmasında kazanımların açık, uygulanabilir ve öğrenci seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada katılımcılar öğrenme çıktılarını okuduklarında öğrenme çıktısının ne ifade ettiğini, hangi hedefi ifade ettiğini ve hangi etkinlikle eşleştiği konusunda tereddüt yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ulaşılan sonuca benzer olarak Aybar (2024), yaptığı çalışmada 2019 Programı'nda yer alan kazanımların ders kitabında yer alan etkinliklerle uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güzel ve Karadağ (2013) ise konuşma ve yazma kazanımlarının nitelikli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada ulaşılan diğer sonuçlarda ise katılımcılar bazı öğrenme çıktılarının seviyesini öğrenci seviyesine uygun bulmamaktadır. Bundan dolayı öğrenme çıktıları

ulaşılabilir hedefler olarak görülmemektedir. Olumlu görüşlere bakıldığında bazı katılımcılar ise  o unlu un aksine öğrenme çıktılarının ifadelerini açık, anlaşılır ve   renci seviyesine uygun bulmuşlardır.  oban (2020), araştırmasında katılımcıların 2017 Programı'nda yer alan hedefler hakkında olumlu görüşler bildirdiği ancak hedeflerin bireylerin yaşadığı çevreyi dikkate alma konusunda kararsız kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

2024 Programı'nın getirdiği yeniliklerden biri de becerilere yönelik hazırlanan atölye faaliyetleridir. Atölyeler her beceri için ayrı ayrı olacak şekilde düzenlenmiştir. Konuşma ve yazma atölyelerine ders kitaplarında yer verilmiştir. Okuma atölyesi için bir dönemde iki kitap okunaca ı, dinleme/izleme atölyesi için dönemde bir film izleneceği ifade edilmiştir. Yedinci alt problem kapsamında katılımcılara atölye faaliyetleriyle ilgili görüşleri sorulmuş ve alınan cevapların iki kategoride (olumlu ve olumsuz) toplandığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu atölye faaliyetlerini başarılı bulduklarını ayrıca atölye faaliyeti sürecinde öğrencinin aktif olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar ise faaliyetleri başarılı bulduklarını ancak faaliyetlerin uzun s rd  i için ders süresi içerisinde yetişmedi ini, süreç uzadı ında öğrencilerin faaliyetten koptuklarını da eklemişlerdir. Atölyelerin eleştiri aldığı bir diğer nokta ise okuma atölyelerinde öğrencilerin her dönem için iki kitap okuması istenmektedir. Ancak   renciler bu kitapları temin etmekte zorluk çekmektedir. Faaliyetler planlanırken bu durumun göz önüne alınması gerekmektedir. Her okulun imkânı öğrencilere bu kitapları sağlamaya yeterli değildir. Ayrıca katılımcılar atölye faaliyetleri için bir zaman diliminin belirlenmesi ve buna göre faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini d şunmektedirler.

Sekizinci alt problem kapsamında katılımcılara programda dil yapılarının ele alınışına yönelik görüşleri sorulmuştur. Alınan cevapların iki kategoride (olumlu ve olumsuz) toplandığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunun görüşleri olumsuz olarak tespit edilmiştir. Bunun nedenlerinin başında dil yapılarında sınıf seviyelerine göre bazı konu değişikliklerinin yaşanması gelmektedir. Örneğin “sıfatlar” konusu 6. sınıf seviyesinden 5. sınıf seviyesine “ismin önüne gelen sözcükler” olarak indirilmiştir. Bu ve buna benzer pek çok konu değişikliği yaşanmıştır. Katılımcıların bir kısmı bu yaşanan konu değişikliklerini doğru bulmadıklarını çünkü bu konuların   renci seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bıçak ve Alver (2018) yaptıkları çalışmada dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine göre yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Alt probleme yönelik ulaşılan diğer sonuçlarda ise bazı katılımcılar dil yapılarına öğrenme çıktılarında yer verilmemesinden ve ölçme değerlendirme sürecine dahil edilmemesinden dolayı gereken önemin verilmediğini düşünmektedirler. Dil yapılarında öne çıkan olumlu görüşlerin başında ise konuların öğretiminde sezdirme yönteminin kullanımına yer verilmesi olmuştur. Ayrıca bazı katılımcılar yaşanan konu değişikliklerini ve içeriğin sadeleşmesini doğru bulduklarını da ifade etmişlerdir.

Dokuzuncu alt problem kapsamında katılımcılara programın temalara bakışı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Alınan cevapların iki kategoride (olumlu ve olumsuz) toplandığı görülmektedir. 2019 Programı'nda temalarda her sınıf seviyesinde üç zorunlu tema bulunmaktaydı. Kalan beş tema seçimi ise seçmeli temalar arasından olması koşuluyla kitap yazarlarına bırakılmıştı. 2024 Programı'nda ise yalnızca bir zorunlu temaya yer verilmiştir. Diğer temalar ise programda belirtilmiştir. Aytan ve Güneş (2017) yaptıkları çalışmada ders kitaplarında yer alan temaları tespit ederek temaların program ile uyumunu değerlendirmişler ve temaların programla uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada alınan görüşler incelendiğinde katılımcılar tema sayısının azaltılmasını beğendiklerini ancak temaların içeriğinin yoğunlaştığını dile getirmişlerdir. Özellikle zorunlu temaların değişimi katılımcıların bir kısmı tarafından eleştirilmiştir. Çünkü zorunlu temalar disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilere ortak bir bilinç kazandırmaktaydı. Millî ve manevi değerleri kazandırmakta önemli bir araç konumundaydı.

Onuncu alt problem kapsamında katılımcılara programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Alınan cevapların iki kategoride (olumlu ve olumsuz) toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmesini beğendiklerini ve doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar bu noktada yazılı sınavlar ile süreç odaklı bir yaklaşımın örtüşmediğini dile getirmişlerdir. Kaya ve Aydın (2024), 2019 Programı ile 2024 Programı'nı karşılaştırdıkları çalışmalarında programların ölçme ve değerlendirme açısından süreç odaklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların beğendiği bir diğer nokta ise ders kitaplarında verilen öz ve akran değerlendirmeler olmuştur. Öz ve akran değerlendirmeler öğrencilere hem kendini hem çevresini değerlendirebilme becerisi kazandırmaktadır. Ancak bu noktada katılımcılardan

bazıları öz ve akran değerlendirmelerin amacına ulaşmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebini ise öğrencilerin bu tür değerlendirmeleri yapabilecek bilişsel düzeyde olmamaları, değerlendirmeler sırasında öğrencilerin objektif olamamaları olarak ifade etmişlerdir. Programın ölçme değerlendirmede dört temel becerinin ayrı ayrı ölçülmesine ve öğrencinin süreç içinde gelişiminin takip edilebilmesine olanak vermesi beğenilen diğer yönlerindendir.

Kademeli Sorumluluk Devri Modeli Türkçe dersinde strateji öğretiminde kullanılması planlanan bir modeldir. Model öğretmen ve öğrenciyi usta-çırak ilişkisi içinde ele almaktadır. Bir stratejinin öğretimi sırasında en başta öğretmen tek başına stratejiyi uygulamaktadır. Uygulama yaparken neyi, nasıl ve neden düşündüğünü, nelere dikkat ettiğini öğrencilere anlatarak ilk adımı tamamlar. İkinci adımda sınıfta heterojen gruplar oluşturularak öğrencilerin birlikte stratejiyi gerçekleştirmeleri istenir. Öğretmen bu süreçte öğrencilere rehberlik eder. Üçüncü adımda öğrenciler daha küçük gruplarla stratejiyi uygularlar. Öğretmen bu süreçte desteğini biraz daha çeker. Son adımda ise öğrenciler bireysel olarak stratejiyi gerçekleştirmeye çalışırlar (MEB, 2024b). Demir (2022) çalışmasında bu modeli “kademeli sorumluluk aktarım modeli” olarak ele almış ve ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Araştırmanın on birinci alt problemi kapsamında katılımcılara Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar öncelikle uygulanabilir ve uygulanabilir değil şeklinde verilmiş daha sonra olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde kategorize edilerek sunulmuştur. Görüşlerin bu şekilde sunulması bazı katılımcılar model hakkında olumlu görüşlere sahip olsalar da modelin uygulanabileceği kanaatinde olmamalarından ve bazı katılımcıların ise modelin uygulanabilir olduğunu düşündükleri halde model hakkında bazı olumsuz görüşlere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Görüşler incelendiğinde katılımcıların çoğunun modelin uygulanabilir olmadığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar modelin uygulanmasında zaman sıkıntısı yaşandığını, aynı strateji çok tekrar edildiği için öğrencilerin sıkıldığını, 5.sınıf seviyesindeki öğrencilerin grup çalışmasına uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Olumlu görüşlere bakıldığında ise model bazı katılımcılar tarafından faydalı bulunmaktadır.

On ikinci alt problem kapsamında katılımcılara programda iyileştirilmesi / geliştirilmesi gereken kısımların olup olmadığı varsa bununla ilgili önerilerinin neler olduğu soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların hepsi programda iyileştirme ve geliştirme yapılması gereken kısımlar olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir.

Önerilerin ise üç kategoride (programa yönelik genel öneriler, içeriklerle ilgili öneriler, diğer öneriler) toplandığı görülmektedir. Beğenilen, eleştirilen yönlerde olduğu gibi önerilerde de en çok görüş içerik kısmına yönelik olmuştur. Katılımcıların öncelikle üzerinde durdukları nokta ders kitabındaki etkinliklerin azaltılması olmuştur. Etkinlik sayısı fazla olduğu için ders süresinin yetmediği çözüm olarak ders süresinin de artırılabilceği öneri olarak bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar dil yapılarında gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini de özellikle vurgulamışlardır. Bununla ilgili olarak öğrenme çıktılarında yer verilebileceği, ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilebileceği, sınıf seviyelerinde yaşanan konu değişikliklerini yeniden gözden geçirilebileceği, dil yapılarında kullanılan terminolojinin öğrenci seviyesine uygun hale getirilebileceği düzenlemeler konusunda örnek olarak katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Öne çıkan diğer önerilere bakıldığında ise öğrenme çıktılarının düzenlenmesi ve etkinlik ile öğrenme çıktısı arasındaki bağın kuvvetlendirilmesi de dile getirilen önerilerdendir. Katılımcıların bir kısmı program hakkında öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. İfade edilen bir diğer öneri ise bölge farklılıkları göz önünde bulundurulması ve altyapıdan kaynaklı sıkıntıların giderilmesidir.

Araştırmanın on üçüncü problemi kapsamında katılımcılara programın sürdürülebilirliği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Alınan görüşlerin üç kodda (sürdürülebilir, sürdürülebilir değil, düzenleme yapılırsa sürdürülebilir) toplandığı görülmektedir. Bazı katılımcılar sürdürülebilir görüşüne sahip olsalar da düzenlemeler yapılması gerektiğini, bazı katılımcılar sürdürülebilir değil görüşüne sahip olsalar da düzenleme yapılırsa sürdürülebilir olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu sürdürülebilir olması için sahadan gelen dönütlerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda toplamda 31 kategoriye ve 228 koda ulaşılmıştır. Kategori ve kod açısından en fazla çeşitliliğin programın beğenilen yönlerinde, eleştirilen yönlerinde ve programa yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu çeşitlilik araştırmada programın bütün yönleriyle ortaya konulabilmesini sağladığı için önemlidir. Diğer alt problemlere verilen cevapların ise benzer kategori ve kodlar üzerinde yoğunlaştığını söylemek mümkündür.

Araştırma genel olarak incelendiğinde program, katılımcılar tarafından hem beğenilmiş hem de eleştirilmiştir. Programda dört temel beceriye önem verilmesi katılımcıların beğendiği bir yön olarak karşımıza çıkmaktadır. Program bu noktada özellikle 2019 Programı ile karşılaştırılmıştır. Katılımcılar konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin geçmiş programda ihmal edildiğini bu program ile birlikte her becerinin eşit bir şekilde ele alındığını dile getirmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar bu noktada dört temel beceriyle ilgili etkinliklerin yoğunluğuna dikkat çekerek eleştirilerde bulunmuşlardır. Katılımcılar özellikle programın içerik boyutuyla ilgili görüş bildirmişlerdir. Beğenilen yönlerde, eleştirilen yönlerde ve programa yönelik önerilerde en fazla kod içerik kategorisinde oluşmuştur. Burada dikkat çekici noktalardan biri de şudur: bazı katılımcılar içeriğin sadeleştiğini düşünürken bazı katılımcılar ise içeriğin yoğun olduğunu dile getirmişlerdir. Bu noktada programın katılımcılar tarafından farklı ele alındığını ve algılandığını söylemek mümkündür. Katılımcılar program ve içeriği ortak olarak öğrenci seviyesine uygun olmamakla eleştirmişlerdir. Katılımcılar bu konuda görüşlerini ifade ederken araştırmanın yapıldığı çevreye dikkat çekmişler ve hem programın hem de içeriklerin öğrenci seviyeleri gözlemlenmeden hazırlandığını dile getirmişlerdir. Katılımcılar programın tam anlamıyla uygulanabilmesi için öğrencilerin belirli bir bilişsel düzeyin üzerinde olması, sınıflarda öğrenci sayılarının az olması ve teknolojik altyapının eksiksiz olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci seviyesi ile ilgili olarak eleştiri alan bir diğer nokta ise dil yapılarında yaşanan konu değişiklikleri olmuştur. Dil yapıları konularının alt sınıf seviyelerine indirilmesi bazı katılımcılar tarafından öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde eleştiri almıştır. Dil yapıları konusunda yaşanan değişiklikler katılımcılar tarafından anlamlandırılmamıştır. Dil yapılarının Türkçe dersinin ayrılmaz bir parçası olduğu gereken önemin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programın beğenilen yönlerinden biri de ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olmuştur. Program ölçme ve değerlendirme sürecini sonuç odaklı bir anlayıştan çıkarmaya çalışmıştır. Öğrencinin gelişiminin süreçte takip edilmesinin önemi vurgulanmıştır. Ancak katılımcılar yazılı sınavlar ile süreç odaklı bir yaklaşımın aynı anda uygulanmasının verimli olmadığını ifade etmişlerdir.

2024 Programı ile ilk defa karşımıza çıkan atölyeler ve Kademeli Sorumluluk Devri Modeli genel olarak beğenilse de uygulama noktasında eleştirilmiştir. Özellikle kalabalık sınıflarda uygulamak sınıf ve zaman yönetimi açısından katılımcıları zorlamaktadır. Programın beğenilen yönleri uygulamada yaşanan bazı eksikliklerden

dolayı eleştiri alarak gölgede kalmaktadır. Öğrenci merkezli anlayışı yansıtan bu iki yenilik çevresel koşullara göre yeniden düzenlenerek daha işlevsel hale getirilebilir.

Katılımcılar programa yönelik iyileştirme ve geliştirme önerileri alt probleminde hemfikir olarak önerilerde bulunmuşlardır. Programın eleştirilen yönlerinde ve uygulamada yaşanan zorluklar alt problemlerinde yer alan kodlar burada iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların birçoğuna program ile ilgili bir eğitim verilmediği tespit edilmiştir. Katılımcılardan bazıları ise düzenlenen eğitimlerin nitelikli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum büyük emekler verilerek hazırlanan program adına bir eksiklik oluşturmaktadır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ne kadar iyi olursa programların hedeflerine ulaşması kolaylaşacaktır. Bu araştırmadan hareketle programın beğenilen yönlerinin geliştirilmesiyle ve eleştirilen yönlerinin düzeltilmesiyle daha işler bir hale geleceği söylenebilir.

Bir öğretim programı, yalnızca yazılı bir metinden ibaret olmayıp çok boyutlu bir yapıyı içermektedir. Türkçe dersi özelinde değerlendirildiğinde, programda yer alan her bir kelime, içerik, yapı, benimsenen yaklaşım ile kullanılan yöntem ve teknikler bir bütünlük arz etmektedir. Bu bütünlük, yalnızca öğretmenin sınıf içinde neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceğini değil; aynı zamanda öğrencinin nasıl öğreneceğini, hangi becerileri kazanacağını ve bu sürecin hangi değerler doğrultusunda şekilleneceğini de belirlemektedir. Dolayısıyla öğretim programı, eğitim öğretim sürecine hem kuramsal bir zemin sunmakta hem de uygulamaya yönelik rehberlik etmektedir. Bu bağlamda, öğretim programı bireyin çok yönlü gelişimini esas alan bir anlayışı yansıtmaktadır. Özellikle Türkçe gibi anlama ve anlatma temelli bir ders kapsamında temel dil becerilerinin geliştirilmesi öğrencinin birçok zihinsel becerisine doğrudan katkı sağlamaktadır. Programın yapısı, yalnızca dil kullanımını değil aynı zamanda öğrencinin kendini ve çevresini anlamlandırma sürecini de biçimlendirmektedir.

Bununla birlikte, çağdaş öğretim programları yalnızca içerik aktarımını değil, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasını da hedeflemektedir. Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar ve etkinlikler bu hedeflere yönelik olarak yapılandırılmış, öğrencinin aktif katılımını sağlayacak ve anlamlı öğrenmeler yaşamasını destekleyecek şekilde

düzenlenmiştir. Bu yönüyle program, öğrenciyi pasif bir alıcı olma sürecinden çıkararak eğitim öğretim sürecinin merkezine alan yapılandırmacı bir yaklaşımı esas almaktadır.

2. ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçlarına göre 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

2.1. ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER

- Bu çalışma Şanlıurfa ilinin Ceylanpınar ilçesinde görev yapan ve 5. sınıfların derslerini yürüten Türkçe öğretmenleriyle yapılmıştır. Araştırma genişletilip farklı illerde ve ilçelerde yapılabilir.

- Program kademeli olarak uygulandıkça farklı sınıf seviyelerinde derse giren öğretmenlerle çalışma yapılabilir.

- Öğrencilerin 2024 Programı ile beraber nasıl bir gelişim süreci yaşadıklarını tespit etmek amacıyla aynı öğrenci grubuyla farklı sınıf düzeyinde çalışmalar yapılabilir.

- Kademeli Sorumluluk Devri Modeli' nin Türkçe dersinde nasıl sonuçlar ortaya çıkardığı araştırılabilir.

- Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik bilişsel yapıları kelime ilişkilendirme testi ile ölçülebilir.

- Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik algıları anketler aracılığıyla araştırılabilir.

- Bu çalışma veri toplama tekniği değiştirilerek tekrarlanabilir.
- Programda yer alan atölye faaliyetlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Programın yeni terminolojisinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

2.2. PROGRAMIN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

- Katılımcılar programın yapısını karmaşık bulmuşlar, ifadelerinin açık ve anlaşılır olmadığını ifade etmişlerdir. Programın yapısı basitleştirilerek öğretmenlerin programın içinde kaybolmasının önüne geçilebilir. Programın ifadeleri açık ve anlaşılır hale getirilebilir.

- Programın uygulanması esnasında bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak uygulamaya esneklik tanınabilir.
- Katılımcılar öğrenme çıktılarının ifadelerinin açık ve anlaşılır olmadığını, nicel olarak fazla olduğunu, bazı öğrenme çıktılarının birbirini tekrar ettiğini ve bazı öğrenme çıktılarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Öğrenme çıktılarının ifadeleri açık ve anlaşılır bir hale getirilebilir. Öğrenme çıktılarının sayısı azaltılabilir. Birbirine tekrar eden öğrenme çıktıları gözden geçirilerek süreç daha verimli hale getirilebilir. Öğrenme çıktıları ve öğrencilerin içinde bulunduğu bilişsel düzey gözden geçirilebilir.
- Katılımcılar dil yapılarına gereken önemin verilmediğini, öğrenme çıktılarında yer verilmediğini, ölçme değerlendirme sürecine dahil edilmediğini, dil yapılarının terminolojisinin ve sınıf seviyelerinde yaşanan konu değişimlerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Dil yapılarına gereken önemin verilmesi adına öğrenme çıktılarında yer verilebilir, ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilebilir. Öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi adına ise terminolojisi gözden geçirilebilir, konular eski sınıf seviyelerine getirilebilir.
- Katılımcılar içeriğe yönelik birçok eleştiride bulunmuşlardır. Bunlardan hareketle metinler edebiyatımızın seçkin yazar ve eserlerinden seçilebilir, metnin yazarları öğrencilere tanıtılabilir, etkinlik sayıları azaltılabilir, etkinlik seviyeleri öğrencilere uygun hale getirilebilir, etkinlik yönergeleri daha anlaşılır şekilde ifade edilebilir, zorunlu temalar tekrar kitaplara koyulabilir, kitaplara sözel mantık muhakeme ile görsel okuma gibi öğrencilerin bakış açısını geliştiren içerikler konulabilir.
- Türkçe dersinin içeriklerinin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi adına ders sayısı artırılabilir.
- Dört temel becerinin daha iyi bir şekilde geliştirilmesi adına beceriler Türkçe dersi çatısı altında ders haline getirilebilir. Bu sayede becerilere yönelik içerikler daha etkili olabilir.
- Çevre şartlarından dolayı yaşanan altyapı sorunları göz önünde bulundurularak içeriklere ulaşma imkânı olmayan yerlere bu imkân sağlanabilir.

- Programın uygulayıcısı olan öğretmenlere etkili eğitimler verilmelidir. Ayrıca öğretmenlerden gelen dönütler göz önünde bulundurularak program ile ilgili gerekli geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde Maarif ve Müfredat Yenileme İhtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerinden Teorik Bir Analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 27-48.
- Arslan, A. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Avcı, İ. N. ve Tepeli, Y. (2022). Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 99-124.
- Aytan, T. ve Güneş, G. (2017). 2017 Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanan 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Temaları ve Türleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 256-275.
- Babayiğit, Ö. (2024). Amaçlı Örneklem Nedir ve Örneklem Alma Türleri. İçinde; *Nitel Araştırma Pratikleri Eğitimciler İçin*, Ed: Ö. Baş ve B. Gök, ss. 208-233. Ankara: Pegem Akademi.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 119-130.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Okuryazarlık Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 279-290.
- Bayram, A. (2021). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. İçinde; *Eğitim Bilimine Giriş* (On Altıncı Baskı), Ed: V. Sönmez, ss. 1-20. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berk, Ş. ve Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programlarına İlişkin Nitel Bir Değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 3241-3256.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2480-2501.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 377-393.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Yirmi İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. ve Aybar, C. (2024). 2019 (Ortaokul) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Heterotopic View Social Science Journal*, 76-91.
- Can, F.ve Kardaş, M. N. (2024). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi. *İçtimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi*, 165-185.
- Creswell, J. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntemler*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağ, H. D. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarının 5. Sınıf Ders Kitabındaki Görünümleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 249-265.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında Hazırlanan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 22-34.

- Çelenk, S. (2021). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, A. (2020). Temel Kavramlar. İçinde; *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (On İkinci Baskı) Ed: G. Ocak, ss. 3-60. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, E. (2020). *2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demir, D. (2024 24-26 Ekim). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki 5. Sınıf Okuma Becerisi Öğrenme Çıktılarının Karşılaştırılması. İçinde; *Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 1265-1274.
- Demir, T. (2022). Türkçe Öğretimi İçin Etkileşimsel Bir Yöntem: Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 50-60.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya* . Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı (Yirmi Üçüncü Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim Programları ve Öğretim İlke ve Yöntemleri* (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M. ve Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi* , 1-19.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Altıncı Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182-202.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 39-51.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme* (Onuncu Baskı). Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fer, S. (2022). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramsal Temellere Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülaçtı, F. (2023). Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar. İçinde; *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ed: M. Şanal, ve B. Çetinkaya ss. 1-20. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teorik Çerçeve -Pratik Öneriler 7 Farklı Nitel Araştırma Yaklaşımı- Kalite ve Etik Hususlar* (İkinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gün, M. ve Kaya, İ. (2020). Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları - 1- Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programları. İçinde; *Türkçe Dersi Öğretim Programları* (İkinci Baskı), Ed: M. N. Kardaş ve A. Akçay ss. 27-48. Pegem Akademi: Ankara.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (Beşinci Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 121-133.
- Güven, B. (2022). Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar. İçinde; *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (On Yedinci Baskı), Ed: Ş. Tan, ss. 1-28. Ankara: Pegem Akademi.

- Güven, M. (2021). Eğitim ve Program Geliştirmede Temel Kavramlar. İçinde; *Türkçe Öğretmeninin Rehberi: Öğretim Programı*, Ed: S. Aslan ve N. D. Şimşek ss. 1-22. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma Becerileri Açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na Eleştirel Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 45-52.
- Maarif Vekâleti. *İlkmektep Müfredat Programı*. (1930). İstanbul: Devlet Matbaası.
- İşeri, K. ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 17-35.
- Karakoç Öztürk, B. ve Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1122-1158.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 108-146.
- Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2018) ‘nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20-35.
- Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 61-87.
- Koçak, G. (2024). Görüşme. İçinde; *Nitel Araştırma Pratikleri Eğitimciler İçin*, Ed: Ö. Baş, ve B. Gök, ss. 248-263. Ankara: Pegem Akademi.
- Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kültür Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi. *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 161-171.
- TDK. (2025). Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 28.05.2025).
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2024). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi, <https://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> (Erişim Tarihi: 20.05.2025)
- MEB. (2024). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni, <https://tyymm.meb.gov.tr/ortak-metin> (Erişim Tarihi: 01.05.2025)
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı’nın Karşılaştırmalı İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 176-199.
- Menteşe, H. (2014). *Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Orhan Karsak, H. G. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı. İçinde; *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ed: E. G. Özenç ve M. Özenç, ss. 19-44. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (2016). *Eğitim Programları ve Öğretim* (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, F., & Arslan Hendekçi, E. (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 619-650.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama*. (Çev: E. Dinç) Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2020). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (On Dokuzuncu Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V. (2021). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 64-76.
- Şahin, M. (2019). Eğitim ve Öğretimle İlgili Temel Kavramlar. İçinde; *Eğitime Giriş*, Ed: M. Şahin ve T. Aytaç, ss. 2-21. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, H. (2019). *Yenilenen 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşebilirliğine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri (Kocaeli ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2021). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları* (Üçüncü Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yiğitoğlu, R. (2007). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (On İkinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 231-250.
- Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 135-154.
- Yılmaz, K. (2023). Eğitimin Temel Kavramları. İçinde; *Eğitime Giriş* (On Üçüncü Baskı), Ed: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz, ss. 1-18. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Etik Kurul İzni	99
Ek 2: MEB Araştırma İzni.....	100
Ek 3: Okul İzni (Örnek).....	101
Ek 4: Uygulama Yapılan Okullar Listesi	102
Ek 5: Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu (MEB).....	103
Ek 6: Gönüllü Katılım Formu (AKÜ)	104
Ek 7: Çalışmada Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	106
Ek 8: Kişisel Bilgi Formu.....	107



Ek 1: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.03.2025-349738

T.C.	
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:03	KARAR TARİHİ: 19.03.2025
KARAR 2025/112	
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Dr. Öğr. Üyesi Aliye İlkay YEMENİCİ tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: Hasan Emre PARLA), "2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yapılan başvuruda yer alan veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.	
ASLI GİBİDİR	
Prof. Dr. Mustafa GÜLER	
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanı	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması: <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5381&eD=BSFLYYA8J7&eS=349738> adresinden yapılabilir.

Ek 2: MEB Araştırma İzni

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: **Onaylandı**

Başvuru No: MEB.TT.2025.021875

Başvuru Tarihi: 24.03.2025

Uygulama Başlama Tarihi: 27.03.2025

Uygulama Bitiş Tarihi: 27.03.2026

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: HASAN EMRE PARLA

Telefon:

E-Posta:

Adres:

Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye

Başvuran Unvanı: Öğrenci

Kademe: Yüksek Lisans

Üniversite Adı: AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Bölüm / Anabilim Dalı: TÜRKÇE EĞİTİMİ (YL) (TEZLİ)

Yurtdışı Üniversite Bilgisi:

Araştırma Bilgileri

Araştırmanın Adı: 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Bu Araştırmanın İçeriği Eğitim Teknolojileri ile Doğrudan İlgilidir: **Hayır**

Bu Araştırma Öğrencilerin Doğrudan Akademik Başarılarını Ölçmeye Yöneliktir: **Hayır**

Araştırmanın Konusu ve İlişkili Konular: (Öğretim Programı ve Ders Kitapları, Öğretim Programının İncelenmesi / Değerlendirilmesi)

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretim programı, öğretmen görüşü

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Ek 3: Okul İzni (Örnek)



Atatürk Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.021875

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: HASAN EMRE PARLA

Araştırmacının Adı: 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Atatürk Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ŞANLIURFA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Türkçe Öğretmenleri İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 27.03.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 27.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ŞANLIURFA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

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.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

• Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi •

Ek 4: Uygulama Yapılan Okullar Listesi

Uygulama Yapılan Kurumlar	
Atatürk Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Şehit Feyyaz Yumuşak Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Ceylanpınar Borsa İstanbul Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Cumhuriyet Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Mevlana Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Şanlı Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Şehit Ümit Yoşcu İmam Hatip Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Şehit Eyyüp Doğtekin İmam Hatip Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Şehit İbrahim Demir İmam Hatip Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Şehit Polis Okan Acar İmam Hatip Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Karataş İmam Hatip Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Han İmam Hatip Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Gümüş Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Sarıçeşme Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Köpez Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Yalıncıkaya Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
İşador Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Aydoğdu İmam Hatip Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR
Sufra İmam Hatip Ortaokulu	ŞANLIURFA / CİYLAŞPINAR

Ek 5: Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu (MEB)

AYRINTILI BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	
Araştırmanın Amacı	

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. .../.../.....

İmza:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Ses / Görüntü Kaydı Onamı

- ☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Herhangi bir katılımcı, ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde katılımcıdan kayıt alınmayacaktır.

Ek 6: Gönüllü Katılım Formu (AKÜ)

Form Güncelleme Tarihi: 20.11.2024

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi aşağıda künyesi belirtilen araştırmaya davet ediyoruz.

Araştırmanın Başlığı:

Araştırmanın Yürütücüsü/Sorumlusu veya Danışmanının Adı Soyadı:

Diğer Araştırmacıların veya Öğrencinin/Öğrencilerin Ad(lar)ı Soyad(lar)ı:

Araştırmada sizden tahminen ayırmanız istenen tahmini süre: (süreyi saat veya dakika olarak belirtebilirsiniz, burada belirteceğiniz süre sizin çalışmanızın toplam süresi değil, bir gönüllünün size ayıracağı toplam süredir, örneğin anket sorularınızı cevaplarken ne kadar vaktinin gideceğidir)

Araştırmaya sizinle birlikte katılacak tahmini kişi sayısı: (soruları cevaplayacak tahmini gönüllü & katılımcı sayısıdır, araştırmacı sayısı değildir)

Bu araştırmanın amacıdir.¹

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 cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya e-posta adresi ve numaralı telefonda ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Kişî ve kurumları aşağılayan, rencide eden veya hakaret içeren cevaplar değerlendirmeye alınmayacaktır. Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcılar İçin: (başvuru aşamasında boş bırakılmalıdır)

Katılımcının²:

Adı-Soyadı (İsteğe Bağlı):

İmzası (İsteğe Bağlı):

Ek 6 (devamı)

Form Güncelleme Tarihi: 20.11.2024

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin: (başvuru aşamasında boş bırakılmalıdır)

Veli veya Vasisinin

Adı Soyadı (İsteğe Bağlı):

İmzası (İsteğe Bağlı):

Araştırmacının: (başvuru aşamasında boş bırakılmalıdır)

Adı-Soyadı:

İmzası:

¹Bu cümle yalnızca bir örnek olup bu cümlede araştırmanın amacının ve gerekiyorsa nasıl yapılacağı (örneğin psikometrik test mi, öyle ise kaç soru sorulacağı veya kaç ölçekten oluştuğu; ses kaydı, görüntü alımı, gözlem gibi işlemleri mi içerdiği ve ne kadar süreceği gibi) üç cümleyi geçmeyecek şekilde kısaca anlatılması beklenilmektedir.

²Çalışmaya başlanıldığında imza bölümünde ideal olan katılımcının kendisinin imzasının alınmasıdır. Bu durumda onam formunu katılımcı ve araştırmacı imzalar.

Verilerin yüz yüze iletişim içermeyen; a) İnternet ortamında toplanması durumunda katılımcıların uygulama materyallerine erişebilmesi için, online sistemde sunulan bilgilendirilmiş onam formunu okuyup araştırmaya katılmayı onayladıklarına dair ilgili kutucuğu işaretlemeleri gerekmektedir. Bu işaretleme katılımcıların onam imzaları yerine geçer. Katılımcılar onam formunun sonundaki "araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair" ilgili kutucuğu işaretlemedikleri takdirde onay vermemiş sayılırlar ve bu durumda araştırmaya devam edilmez. b) Telefonla uygulamalarda ise araştırmacı araştırma sorularına geçmeden önce Bilgilendirilmiş Onam Formundaki bilgileri katılımcıya sesli olarak okur. Bu durumda katılımcının sözlü onayı imza yerine geçer. Telefonda bu sözlü onay alınmadığı takdirde uygulamaya geçilmez. Hem İnternet, hem telefon hem de benzeri yüz yüze iletişimin olmadığı ortamlarda yapılan uygulamalarda katılımcı onay vermediği takdirde bir şahidin onayına başvurulmaksızın uygulamaya devam edilmez.

Eğer veriler okullarda, kurumlarda vb. ortamlarda aynı anda birden fazla kişiden grup uygulaması şeklinde toplanacaksa, yine tercihen tüm katılımcıların onam formlarını bireysel olarak imzalamaları istenir. Ancak katılımcı sayısının fazlalığı ve bununla birlikte zamanın kısıtlılığı gibi durumlar söz konusu olduğunda araştırmacı tüm gruba onam formundaki bilgileri tek seferde sözlü olarak okumayı ve bir imza listesi dolaştırarak katılımcıların araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair bu listeye imza atmalarını tercih edebilir. Grup çalışmasında da tercih edilen katılımcının kendisinin imzasıdır, ancak araştırmacının etik kurula tanımlaması gereken ender durumlarda ise şahit, grup adına da imza atabilir. Fakat grup ortamında herkes çalışmaya katılmayı kabul etmeyebilir. Bu durumda sadece araştırmaya katılmayı isteyenlerin çalışmaya alınması ve bu kişiler adına toplu imza alınması gerekmektedir.

NOT: Araştırmacıdan, onam formunun imza kısmında bulunan ikili seçenekten çalışmasına uygun olan alternatifi yazması ve formda yer alan boşlukları çalışmasına uyarlamak yoluyla onam formuna son halini vermesi ve bu şekliyle formu göndermesi beklenilmektedir.

Ek 7: Çalışmada Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Programın beğendiğiniz yönleri var mı? Varsa bunlar nelerdir? Açıklayınız.
2. Programın eleştirdiğiniz yönleri var mı? Varsa bunlar nelerdir? Açıklayınız.
3. Programı uygularken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Açıklayınız.
4. Programın değişen terminolojisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
5. Programda dört temel becerinin ele alınışıyla ilgili görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
6. Programda yer alan öğrenme çıktılarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
7. Programda yer alan atölyeler ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
8. Programın dil yapıları yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.
9. Programın temalara bakışıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
10. Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla ilgili görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.
11. “Kademeli Sorumluluk Devri Modeli” ve uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
12. Programda iyileştirilmesi/geliştirilmesi gereken kısımlar var mı? Varsa iyileştirme/geliştirme ile ilgili önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.
13. Programın sürdürülebilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

Ek 8: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

CİNSİYET: KADIN ☐

ERKEK ☐

MESLEKİ KIDEM: 0-5 ☐

6-10 ☐

11-15 ☐

16-20 ☐

21-25 ☐

26 ve üzeri ☐

EĞİTİM DURUMU: LİSANS ☐

YÜKSEK LİSANS ☐

DOKTORA ☐