



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Dil, Edebiyat, Kültür, Tarih, Sanat ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

ISSN: 2687-5675

Sayı/Issue 26 (Eylül/September 2026), s. 153-170

Geliş Tarihi-Received: 08.07.2026

Kabul Tarihi-Accepted: 28.09.2026

Araştırma Makalesi-Research Article

DOI: 10.5281/zenodo.23034252

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: 2019 Programıyla Karşılaştırmalı Bir Analiz

*Evaluation of the 2024 Turkish Language Curriculum Based on Teacher Opinions:
A Comparative Analysis with the 2019 Curriculum*

Mehmet ER*

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerini inceleyerek iki program arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen, iki devlet ortaokulu ve üç özel öğretim kurumuna bağlı ortaokulda görev yapan toplam 30 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular iki aşamada değerlendirilmiştir. İlk aşamada öğretmenlerin 2024 programına ilişkin görüşlerinden hareketle programın güçlü yönleri, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler ve geliştirilmesine yönelik öneriler belirlenmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlerin 2019 ve 2024 programlarına ilişkin karşılaştırmalı değerlendirmeleri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, 2024 programının 2019 programına göre kazanım temelli yaklaşımdan beceri temelli yaklaşıma geçişi, öğrenci merkezli öğretim anlayışını benimsemesi ve öğretmenin rehber rolünü güçlendirmesi bakımından önemli bir dönüşüm ortaya koyduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler, programın uygulanabilirliğini sınırlayan başlıca sorunların zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar, öğretim materyallerinin niteliği, ölçme ve değerlendirme sürecindeki bürokratik yük ile programın merkezi sınav sistemiyle tam uyumlu olmaması olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak araştırma, 2024 programının kuramsal açıdan önemli yenilikler içerdiğini ancak bu yeniliklerin etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için uygulama koşullarını destekleyecek yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye yüzyılı maarif modeli, Türkçe öğretim programı, durum çalışması deseni, öğretmen görüşleri.

Abstract

The aim of this research is to examine the opinions of Turkish language teachers regarding the 2019 Middle School Turkish Language Curriculum and the 2024 Turkish Century Education Model Middle School Turkish Language Curriculum, and to reveal the similarities and differences between the two curricula. The research was conducted within the framework of a case study design, which is one of the qualitative research designs. The study group consists of a total of 30 Turkish language teachers working in two state middle schools and three private middle schools, selected using criterion sampling, a purposeful sampling method. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings were evaluated in two stages. In the first stage, based on the teachers' opinions regarding the 2024 curriculum, the strengths of the curriculum, the difficulties encountered in the implementation process, and suggestions for its improvement were

* Öğretim Görevlisi Doktor, Gazi Üniversitesi TÖMER, e-posta: mer@gazi.edu.tr, ORCID: 0009-0007-7119-7882.

determined. In the second stage, the comparative evaluations of the 2019 and 2024 curricula by the teachers were analyzed. The research results show that the 2024 curriculum represents a significant transformation compared to the 2019 curriculum in terms of shifting from an achievement-based approach to a skills-based approach, adopting a student-centered teaching understanding, and strengthening the teacher's guiding role. However, teachers stated that the main problems limiting the program's applicability were insufficient time, overcrowded classrooms, the quality of teaching materials, the bureaucratic burden in the measurement and evaluation process, and the program's lack of full compatibility with the central examination system. In conclusion, the research reveals that while the 2024 program contains significant theoretical innovations, structural adjustments are needed to support the implementation conditions for these innovations to be effectively put into practice.

Keywords: Turkish century education model, Turkish language teaching program, case study design, teacher opinions.

Giriş

Öğretim programları, eğitim sistemlerinin amaçlarını, içeriklerini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını yönlendiren temel belgeler olup toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak belirli aralıklarla güncellenmektedir. Program geliştirme süreci yalnızca içerik değişikliğiyle sınırlı olmayıp öğrenme anlayışındaki dönüşümleri, öğrenci gereksinimlerini ve çağın gerektirdiği becerileri öğretim süreçlerine yansıtmayı amaçlamaktadır (Tyler, 1949; Taba, 1962; Ornstein & Hunkins, 2017). Bu doğrultuda Türkiye'de de Türkçe Dersi Öğretim Programı farklı dönemlerde revize edilmiş; son olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı yürürlüğe konmuştur.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, önceki programa göre öğrenme çıktıları, beceri temelli öğretim anlayışı, üst bilişsel beceriler, strateji öğretimi, atölye uygulamaları ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımı bakımından çeşitli yenilikler içermektedir (MEB, 2024). Buna karşılık 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı daha çok kazanım temelli bir yapı üzerine kurulmuş olup becerilerin geliştirilmesini hedeflemekle birlikte öğretim sürecinin planlanması ve değerlendirilmesinde daha sınırlı yönlendirmeler sunmaktadır (MEB, 2019). Dolayısıyla iki program arasındaki farklılıklar yalnızca içerik düzeyinde değil; öğretim anlayışı, öğrenme süreçleri ve değerlendirme yaklaşımı açısından da dikkat çekmektedir. 2024 programının yayımlanmasının ardından yapılan araştırmalar, programı farklı yönleriyle incelemeye başlamıştır. Bu çalışmaların bir bölümü program metnini kuramsal açıdan değerlendirmeye odaklanmıştır. Memiş ve Kalyoncu (2024), 2019 ve 2024 programlarını belge incelemesi yoluyla karşılaştırarak yeni programın beceri temelli yapıyı güçlendirdiğini ve öğrenme çıktılarında önemli değişiklikler içerdiğini belirtmiştir. Karagöl (2025) ise öğrenme çıktılarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında inceleyerek yeni programın analiz ve değerlendirme basamaklarına daha fazla ağırlık verdiğini göstermiştir.

Literatürdeki ikinci grup araştırmalar ise öğretmen görüşlerine odaklanmaktadır. Bayram ve Eldemir (2025), öğretmenlerin yeni programın kuramsal yaklaşımını olumlu değerlendirmekle birlikte öğrenme çıktılarının açıklığı, ölçme-değerlendirme süreci ve uygulama koşullarına ilişkin çeşitli sorunlar dile getirdiklerini belirlemiştir. Benzer şekilde Kayman ve Özdemir (2025), öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı olumlu bulduklarını fakat ders saatleri, materyal yetersizliği gibi güçlüklerin programın etkililiğini sınırladığını ifade ettiklerini rapor etmiştir. Eroğlu ve Kalyoncu (2026) ise öğretmen, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerini birlikte değerlendirerek programın kuramsal olarak olumlu karşılandığını buna karşın uygulama sürecinde önemli belirsizlikler yaşandığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında önemli bilgiler sunmasına rağmen bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Öncelikle mevcut araştırmaların önemli bir bölümü ya program metninin

belge incelemesine dayalı kuramsal analizini yapmakta ya da yalnızca yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerini betimlemektedir. Buna karşılık öğretmenlerin hem 2019 hem de 2024 programına ilişkin deneyimlerini karşılaştırmalı olarak ele alan, iki program arasındaki değişimin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle programın güçlü ve zayıf yönlerinin öğretmenlerin iki programa ilişkin deneyimleri üzerinden değerlendirilmesi program değişikliğinin uygulamadaki etkilerini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilecek niteliktedir.

Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışma, yalnızca 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemekle yetinmemekte; öğretmenlerin 2019 ve 2024 programlarına ilişkin deneyimlerini karşılaştırmalı olarak analiz ederek yeni programın sınıf içi uygulamalara yansıyan güçlü yönlerini, karşılaşılan sorunları ve geliştirilmesi gereken boyutları ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, program geliştirme çalışmalarına uygulayıcı deneyimlerine dayalı kanıt sunması ve gelecekte yapılacak program değerlendirme araştırmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, beceri temelli öğretim anlayışı, öğrenme çıktıları, strateji öğretimi, atölye uygulamaları ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımı bakımından önceki programa göre önemli yapısal değişiklikler içermektedir. Ancak öğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklerin etkililiği yalnızca program metni üzerinden değil bunun yanında uygulayıcıların deneyimleri doğrultusunda değerlendirilmelidir. Çünkü öğretmenler programın sınıf içindeki uygulanabilirliği, öğrenciye yansımaları ve karşılaşılan güçlükler konusunda doğrudan gözlem yapabilen temel paydaşlardır. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmek; iki program arasındaki temel farklılıkları, bu farklılıkların ders etkinliklerine yansımalarını, yeni programın güçlü yönlerini, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları ve geliştirilmesine yönelik önerileri ortaya koymaktır. Böylece araştırmanın program geliştirme çalışmalarına, uygulayıcı deneyimlerine dayalı katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Katılımcılara göre 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları hangi yönlerden benzerlik ve farklılık göstermektedir?

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında gerçekleştirilen değişiklikler sınıf içi öğretim uygulamalarını nasıl etkilemektedir?

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programının güçlü yönleri nelerdir?

Programın uygulanması sürecinde karşılaşılan temel güçlükler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarına ilişkin görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada her iki programın öğretmenler tarafından belirli bir bağlamda (Ankara ili, iki devlet ve üç özel ortaokul) nasıl deneyimlendiğini bütüncül biçimde ortaya koyabilmek amacıyla durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışmaları, sınırları belirli bir sistemi (bir program, bir kurum, bir uygulama süreci) gerçek yaşam

bağlamı içinde, çoklu veri kaynaklarıyla derinlemesine incelemeye odaklanmaktadır (Yin, 2003; Creswell, 2007). Bu çalışmada incelenen durum, iki devlet ve üç özel ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını uygulama sürecidir; 2019 ve 2024 programlarına ilişkin öğretmen deneyimleri birbiriyle karşılaştırılan iki alt durum olarak ele alınmış, bu yönüyle araştırma bütüncül çoklu durum deseninde yürütülmüştür.

Araştırma Bağlamı ve Katılımcılar

Araştırma, Ankara sınırları içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki devlet ortaokulu ile üç özel öğretim kurumuna ait ortaokulda görev yapan 30 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamına farklı sosyoekonomik özelliklere sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin dâhil edilmesiyle programın farklı eğitim ortamlarındaki uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmenlerde; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programını uygulamış olmak, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programını uyguluyor olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek ölçütleri aranmıştır. Katılımcıların onu devlete ait ortaokulda, yirmisi ise özel ortaokulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya başlamadan önce hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için Gazi Üniversitesi etik komisyonundan 23.06.2026 tarih ve E-77082166-604.01-1571800 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Sonrasında ise hazırlanmış olan bu görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ile konuya ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiş, daha önce gerçekleştirilen program değerlendirme araştırmalarındaki veri toplama araçları gözden geçirilmiştir.

Hazırlanan taslak görüşme formu, Türkçe eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı soruların ifade biçimleri yeniden düzenlenmiş, kapsamı örtüşen sorular birleştirilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla çalışma grubuna dâhil edilmeyen iki Türkçe öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda soruların anlaşılır olduğu görülmüş yalnızca bazı ifadelerde dil ve anlatım açısından küçük düzenlemeler yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların görüşleri görüşme sırasında araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen veriler tekrar gözden geçirilmiş, eksik ya da anlaşılması güç ifadeler araştırmacı notları doğrultusunda netleştirilerek analiz sürecine hazırlanmıştır.

Araştırma sürecinde katılımcılara formla birlikte araştırmanın amacını, önemini ve kişisel bilgilerin korunması ile ilgili bilgileri içeren gönüllü onam formu sunulmuştur. Gönüllü katılım esas alınmış ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla öğretmenler K1, K2, ..., K30 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz süreci; verilerin okunması, anlamlı ifadelerin kodlanması, benzer kodların bir araya getirilerek temaların oluşturulması, temaların gözden geçirilmesi ve bulguların yorumlanması olmak üzere beş aşamada yürütülmüştür.

Kodlama işlemi araştırmacı ve alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra iki kodlayıcının oluşturduğu kodlar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) $\times$ 100 formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %87 olarak belirlenmiştir. Bu değer, nitel araştırmalar için kabul edilen güvenilirlik sınırının üzerindedir.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramlarının kullanılması önerilmektedir (Lincoln ve Guba, 1986). Bu çalışmada da araştırmacının inandırıcılığını, aktarılabilirliğini, tutarlılığını ve doğrulanabilirliğini artırmaya yönelik çeşitli stratejiler izlenmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri toplama aracı geliştirilirken ilgili alan yazın taranmış ve uzman görüşüne başvurularak araç üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca bulguların sunumunda katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Dolayısıyla okuyucunun elde edilen bulguları ham veriyle karşılaştırabilmesi ve araştırmacı yorumlarının denetlenebilmesi sağlanmıştır. Aktarılabilirliği artırmak amacıyla araştırmanın bağlamı, katılımcı özellikleri, veri toplama süreci ve veri analiz aşamaları ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Tutarlılığı sağlamak amacıyla kodlama süreci iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yürütülmüş, kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Doğrulanabilirlik kapsamında ise kodlama sürecine ilişkin tüm notlar, kod listeleri ve tema oluşturma aşamaları, araştırma sürecinin denetlenebilirliğini sağlayacak biçimde kayıt altına alınmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada elde edilen veriler iki aşamalı bir analiz süreciyle değerlendirilmiştir. İlk aşamada öğretmenlerin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuş; bu doğrultuda programın güçlü yönleri, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler ve geliştirilmesine yönelik önerileri yansıtan tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise öğretmenlerin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin karşılaştırmalı değerlendirmeleri incelenmiş ve iki program arasındaki benzerlikler ile farklılıklar tablolar hâlinde sunulmuştur. Bu doğrultuda bulgular, önce 2024 programına ilişkin genel öğretmen görüşlerini, ardından iki programa yönelik karşılaştırmalı değerlendirmeleri içerecek biçimde düzenlenmiştir.

İçerik analizi sonucunda öğretmen görüşleri beş ana tema altında toplanmıştır. Her tema, öğretmen görüşlerinden elde edilen kategoriler ve ilgili frekans (f) ile yüzde değerleriyle desteklenmiş ve tablo 1'de paylaşılmıştır. Bulgular bölümünde yer alan tüm tablolarda f, ilgili kategoriye yönelik görüş belirten katılımcı sayısını; % ise bu sayının toplam katılımcı sayısına (N=30) oranını göstermektedir. Katılımcılar birden fazla kategoriye ilişkin görüş belirtebildiğinden, bir tema içindeki yüzdelerin toplamı %100'ü aşabilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Görüşlerine Dayalı Tema ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
Sınıf İçi Uygulamalar	Uygulama koşulları	Zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar, etkinlik yoğunluğu	22	73,3
	Öğrenme süreci	Parçalı öğrenme, genelleme sorunu, yüzeysel öğrenme	16	53,3
Atölye Çalışmaları ve Üst Bilişsel Beceriler	Uygulanabilirlik	Hazırbulunuşluk eksikliği	14	46,7
	Etkinlik niteliği	Tekrar eden etkinlikler, yüzeysellik	18	60,0
Ölçme-Değerlendirme	Sistemsel sorunlar	Evrak yükü, form fazlalığı	20	66,7
	Sistem uyumsuzluğu	LGS uyumsuzluğu, eski sistemle çelişki, ölçülebilirlik sorunu	18	60,0
Uygulama Engelleri	Müfredat	Yoğunluk, tekrar	18	60,0
	Materyal	İçerik yetersizliği, düzey uyumsuzluğu	24	80,0
	Öğretmen boyutu	Eğitim eksikliği, rehberlik yetersizliği	22	73,3
Programın Güçlü Yönleri	Dil becerileri	Dört iletişim becerisi	16	53,3
	Öğrenci rolü	Aktif katılım, motivasyon artışı	20	66,7

Tablo 1 incelendiğinde olumsuz katılımcı görüşlerinin en fazla programın uygulanabilirliği ve ölçme-değerlendirme sistemi konularında yoğunlaştığı buna karşılık programın öğrenci merkezli yapısı ve aktif katılımının en olumlu yönler olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu bulgular, katılımcı öğretmenlerin programın kuramsal yaklaşımını benimsediklerini ancak uygulama boyutunda çeşitli iyileştirmelere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Yukarıda sunulan bulgular, öğretmenlerin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve kodları yansıtmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcıların aynı zamanda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programını karşılaştırmalı olarak değerlendirmeleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda aşağıda yer alan temalarda, öğretmenlerin iki programa ilişkin benzerlik ve farklılıklara yönelik değerlendirmeleri karşılaştırmalı tablolar ve doğrudan alıntılar eşliğinde sunulmaktadır.

2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bulgular

2019 ve 2024 Programları Arasındaki Temel Farklılıklar

Katılımcıların büyük çoğunluğu, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programının 2019 programına göre öğretim anlayışı bakımından belirgin değişiklikler içerdiğini ifade etmiştir. Özellikle kazanım temelli yapıdan beceri temelli yapıya geçişi, öğrenme çıktılarının kullanılmasını ve öğrencinin öğrenme sürecindeki rolünün güçlendirilmesini iki program arasındaki temel farklılıklar olarak değerlendirmişlerdir.

Tablo 2. 2019 ve 2024 Programlarının Öğretim Yaklaşımı Bakımından Karşılaştırılması

Kategori	Kodlar	f	%
Program yaklaşımı	Kazanım temelli yaklaşımdan beceri temelli yaklaşıma geçiş	24	80,0
Öğretmen rolü	Bilgi aktarıcı rolünden rehber rolüne geçiş	24	80,0
Öğrenci rolü	Daha pasif konumdan daha aktif katılıma geçiş	24	80,0
Öğrenme çıktılarının açıklığı	Kazanım ifadelerine kıyasla öğrenme çıktılarının daha genel/soyut ifadeler içermesi	18	60,0

Katılımcı görüşleri “Yaklaşım değişimi” (f=24, %80) ve “Yapısal sorunlar” (f=18, %60) olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Yaklaşım değişimi kategorisinde yer alan görüşler programın öğrenci merkezli ve beceri temelli yapısını vurgularken yapısal sorunlar kategorisinde öğrenme çıktılarının genel ve soyut ifadeler içermesi öne çıkmaktadır.

“Eski program tür odaklı bir yaklaşımla ilerlerken maarif model tamamen metin odaklı ve sürece dayalı, öğrenciye dönük bir akış seyretmektedir.” (K22, 23 yıl)

“Kazanım odaklı bir yapıdan beceri temelli yapıya geçilmesi derslerin daha kapsamlı olmasını ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamıştır.” (K12, 18 yıl)

“Yeni öğrenme çıktıları, eski kazanımlara kıyasla çok daha genel ifadelerden oluşuyor (‘fark eder’, ‘tepki verir’ gibi). Bu durum bazen öğretmen açısından yeterince açık olmayabiliyor.” (K7, 5 yıl)

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin 2024 programını öğretim yaklaşımı bakımından 2019 programına göre daha öğrenci merkezli ve beceri odaklı olarak değerlendirdikleri ancak öğrenme çıktılarının daha genel ifadeler içermesinin programı uygulama sürecinde belirsizliğe yol açtığı görülmektedir. Katılımcılar, öğrencinin pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarılarak öğrenme sürecinin aktif bir bileşeni hâline getirilmesini olumlu değerlendirmekle birlikte, bu dönüşümün ders etkinliklerine aktarılabilmesi için öğretmenlerin yeni programın felsefesini içselleştirmeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

Tema 1: Öğretim Sürecine ve Sınıf İçi Uygulamalara Yansımaları

Tablo 3. Program Değişikliğinin Öğretim Sürecine Yansımaları

Kategori	Kodlar	f	%
Uygulama koşulları	Zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar ve etkinlik yoğunluğu nedeniyle ders planlama ve öğretmen iş yükünün artması	22	73,3
Öğrenme süreci	Parçalı öğrenme ve genelleme güçlüğüne rağmen öğrenci katılımının 2019 programına göre artması	16	53,3

Öğretmenler yeni programın öğrenciyi daha etkin hâle getirdiğini belirtmekle birlikte, öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesinde önceki programa göre daha fazla hazırlık gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Sınıf içi uygulamalarda en çok vurgulanan sorun uygulama koşullarına ilişkindir (f=22, %73,3); öğretmenlerin dörtte üçüne yakını kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği ve etkinlik yoğunluğunun programın uygulanabilirliğini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğrenme sürecine ilişkin

sorunlar (f=16, %53,3) ise yaklaşık her iki öğretmenden birinin parçalı öğrenme, genelleme güçlüğü ve yüzeysel öğrenme yaşandığını ifade ettiğini göstermektedir.

“Aslında içerik olarak güzel uygulama fakat sınıf mevcutları ve ders saati buna uygun değil.” (K1, 10 yıl)

“Sınıf içi uygulamalarda zaman kullanımını derinden etkilemiştir. Kalabalık sınıflarda uygulama ve değerlendirme yapmak son derece zordur.” (K4, 20 yıl)

“Kazanımlardaki belirsizlik, kazanım cümlelerinin karmaşık oluşu, özellikle 6. sınıflardaki ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencinin düzeyinin çok altında olması ve ders süreleri öğrenci sayıları dikkate alınmadan çok fazla konuşma etkinliğine yer verilmesi.” (K3, 11 yıl)

“Öğrenciler bilgiye parça parça ulaşırsa da bütünü kavrayamıyor. Niteleyici, belirtici ifadeleri metin özelinde buluyor; genelleyemiyor.” (K20, 16 yıl)

Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, programın öngördüğü etkinlik temelli öğretim anlayışının mevcut okul koşullarıyla tam olarak örtüşmediği görülmektedir. Özellikle kalabalık sınıflar ve sınırlı ders saatleri, öğretmenlerin planlanan etkinlikleri derinlemesine yürütmelerini güçleştirmektedir. Bu durum, programın uygulanabilirliğinin yalnızca içerikle değil, eğitim ortamlarının fiziksel ve örgütsel koşullarıyla da yakından ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Tema 2: Atölye Çalışmaları, Üst bilişsel Beceriler ve Programın Uygulanabilirliği

Tablo 4. Programın Uygulanabilirliğine İlişkin Karşılaştırma

Kategori	Kodlar	f	%
Uygulama koşulları	Zaman yetersizliği nedeniyle ders saatinin 2024 programında görece yetersiz kalması	22	73,3
Etkinlik niteliği	Tekrar eden ve yüzeysel kalan atölye/ üst bilişsel beceri etkinlikleri nedeniyle etkinlik yoğunluğunun artması	18	60,0
Uygulanabilirlik	Hazırbulunuşluk eksikliği nedeniyle atölye çalışmalarının sınıf içinde uygulanmasının güçleşmesi	14	46,7

Bulgular, öğretmenlerin yeni programın kuramsal yapısını olumlu değerlendirmelerine karşın uygulama koşullarının programın öngördüğü öğretim anlayışını desteklemede yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu temada en dikkat çekici bulgu, öğretmenlerin %60'ının atölye çalışmaları ve üst bilişsel becerilere yönelik etkinliklerin niteliksel sorunlarına (tekrar eden etkinlikler, yüzeysellik) işaret etmesidir. Uygulanabilirlik sorunları (f=14, %46,7) ise yaklaşık her iki öğretmenden birinin süre ve hazırbulunuşluk gibi pratik engellerle karşılaştığını göstermektedir.

“Çalışmaların çoğunu gerçekleştiriyorum ancak değerlendirme aşamasını yüzeysel geçmek zorunda kalıyorum. Süre/etkinlik planlamasının yeterince yapılmadığını düşünüyorum.” (K24, 20 yıl)

“Etkinliklerin tekrara düştüğünü düşünüyorum. Etkinliklerin yoğun olması güzel ancak gerçekçi değil.” (K14, 7 yıl)

“Yapay zekanın ilerlemesiyle öğrenciler bu etkinlikleri yapay zekaya yaptırıyor ve pek işe yaradığını düşünmüyorum.” (K8, 22 yıl)

Atölye çalışmaları ve üst bilişsel becerilere yönelik etkinlikler öğretmenler tarafından kuramsal olarak değerli bulunmakla birlikte, uygulamada önemli güçlüklerle karşılaşıldığı ifade edilmiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısı bu etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığını ve sınıf içinde yüzeysel kaldığını belirtmiş; ayrıca dijital çağda öğrencilerin yapay zekâ araçlarını kullanma eğiliminin de etkinliklerin özgün öğrenme deneyimi sunma potansiyelini sınırladığına dikkat çekilmiştir.

Tema 3: Ölçme ve Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşler

Tablo 5. Ölçme ve Değerlendirme Sisteminin Karşılaştırılması

Kategori	Kodlar	f	%
Sistemselsel sorunlar	Evrak yükü ve form fazlalığı nedeniyle süreç odaklı ölçme-değerlendirmenin uygulamada karmaşıklaşması	20	66,7
Sistem uyumsuzluğu	LGS ile öğretim programı arasındaki uyumsuzluk nedeniyle ölçme değerlendirme daha zorlayıcı hâle gelmesi	18	60,0

Öğretmenler süreç odaklı değerlendirme anlayışını eğitimsel açıdan olumlu bulmalarına rağmen uygulamada yoğun bürokratik yük oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Sistemselsel sorunlar kategorisi (f=20, %66,7) en ön plandadır; öğretmenler evrak yükü, form fazlalığı ve uygulama güçlüklerini en yoğun yaşanan sorun olarak tanımlamaktadır. Sistem uyumsuzluğu kategorisi (f=18, %60) ise program ile LGS arasındaki çelişkinin de yüksek oranda sorun olarak algılandığını göstermektedir.

“Çok fazla ölçek var, kullanımı zorlaştırıyor.” (K1, 10 yıl)

“Ortak sınav uygulamaları içerikten uzak düşüyor.” (K15, 20 yıl)

“Kolay tarafı ne yazık ki yok. Evrak yükü çok fazla. Form doldurmak, ürün tasniflemek vb. işler son derece yorucu.” (K5, 11 yıl)

“Konuşma ve dinleme sınavlarının olması oldukça iyi. Ancak 8. sınıf sonunda LGS olduğundan yine eski müfredata göre hazırlanmış soru bankası kitaplarla çocukları sınavlara hazırlamak zorunda kalıyoruz.” (K17, 8 yıl)

Bulgular, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sistemini kuramsal olarak gelişmiş bulmalarına rağmen uygulamada sürdürülebilir görmediklerini ortaya koymaktadır. Çok sayıda form ve süreç değerlendirme aracının kullanılması, öğretmenlerin zamanlarını öğretimden çok belge düzenlemeye ayırmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca öğretim programı ile merkezi sınav sistemi (LGS) arasındaki uyumsuzluk, öğretmenlerin bir taraftan beceri temelli yaklaşımı uygulamaya çalışırken diğer taraftan geleneksel öğretim anlayışına yönelmek zorunda kalmasına yol açmakta; bu ikili yapı programın amaçlarına ulaşmasını güçleştiren önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Tema 4: Uygulama Engelleri ve 2024 Programının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Tablo 6. Uygulama Engellerine İlişkin Görüşler

Kategori	Kodlar	f	%
Materyal	Niteliksiz içerik, düzey uyumsuzluğu	24	80,0
Öğretmen boyutu	Eğitim eksikliği, rehberlik yetersizliği	22	73,3
Müfredat	Yoğunluk, tekrar	18	60,0

Öğretmenler, 2019 programında karşılaştıkları bazı sorunların yeni programda da devam ettiğini, buna karşılık yeni programa özgü bazı uygulama güçlüklerinin de ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu tema, araştırmanın en çarpıcı sonuçlarını barındırmaktadır: materyal sorunları %80 ile en yüksek orana sahiptir; öğretmen boyutu %73,3 ile ikinci sırada, müfredat yoğunluğu ve tekrar ise %60 ile üçüncü sırada yer almaktadır.

“Bilişsel ve bilgisayarlı bulunuşluğu olmayan öğrenciler için kapalı, anlaşılmaz, genç tek başınayken uygulanmaz ve onu geliştirmekten uzak.” (K2, 33 yıl)

“Ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin niteliği ve ders kitaplarının kazanımlara göre ‘mış gibi’ hazırlanması. Sahadaki uygulamalar dikkate alınmadan hazırlanmış.” (K6, 21 yıl)

“En büyük zorluğu zaman yönetiminde yaşıyoruz. Aynı konuya yönelik çok fazla etkinliğin olması ve bunların hepsinin yapılmak zorunda olması konu tekrarına olanak bırakmıyor.” (K9, 6 yıl)

“Tekrar eden benzer içerikler olması nedeniyle öğrenciler ürüne dönük bir çıktı elde edemediklerini düşünmekte. Bunun sonucunda ‘Bir şey işlemedik ki.’ algısına kapılmaktadırlar.” (K15, 20 yıl)

“Ders kitapları daha somut çıktı elde edecek şekilde tasarlanmalı ve öğretmen el kitapları hazırlanmalıdır.” (K15, 20 yıl)

Katılımcılar, programın öğrenci merkezli ve süreç odaklı yapısını genel olarak olumlu değerlendirmekle birlikte, bu yaklaşımın öğrenciler tarafından her zaman görünür bir öğrenme deneyimi olarak algılanmadığını belirtmektedir. Tartışma, yorumlama ve fikir üretmeye dayalı etkinliklerin benzer biçimde tekrar etmesi, bazı öğrencilerde somut bir öğrenme ürünü ortaya koyamadıkları düşüncesine neden olabilmektedir. Bu sonuç, yalnızca program metninin değil programa eşlik eden öğretim materyallerinin de yeniden ele alınması gerektiğini; ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme sürecini daha görünür kılacak biçimde yapılandırılmasını ve programın sınıf içi uygulamalarını örnekleyen öğretmen el kitaplarının hazırlanmasını önemli bir ihtiyaç olarak ortaya koymaktadır.

Tema 5: 2024 Programının 2019 Programına Göre Güçlü Yönleri

Tablo 7. Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşler

Kategori	Kodlar	f	%
Öğrenci rolü	Yeterince aktif olmayan öğrenci konumundan aktif katılım ve motivasyon artışına geçiş	20	66,7
Dil becerileri	Dört dil becerisinin arka planda kalmasından dört iletişim becerisinin ön plana çıkmasına geçiş	16	53,3

Öğretmen görüşleri, 2024 programının özellikle öğrencinin aktif katılımını artırma, iletişim becerilerini geliştirme ve üst düzey düşünme becerilerini destekleme bakımından 2019 programına göre daha güçlü bir kuramsal çerçeve sunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, programın olumlu yönlerinde en çok öğrencinin aktif rolünü öne çıkarmaktadır; dil becerilerine ilişkin olumlu görüşler de eski programa oranla daha olumludur.

“Öğrencilerin dört temel becerisini de geliştirmeye yönelik olması bu programın en büyük artıları arasında.” (K30, 12 yıl)

“Öğrenci merkezli olması, daha çok metin inceleme şansı, edebi analize ağırlık vermesi, tarihi bilgi kalabalığından uzak olması.” (K4, 20 yıl)

“Uygun video izlemek, öğrenciyi konuşturmak güzel. Kendini ifade etmesine olanak tanıyor.” (K5, 11 yıl)

Katılımcılar tarafından en sık dile getirilen olumlu yönlerden biri, programın öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmesidir. Özellikle konuşma, dinleme ve metin inceleme etkinliklerinin artması öğrencilerin dili günlük yaşam bağlamında kullanmalarına katkı sağlamakta; bu durum programın yalnızca akademik başarıyı değil iletişimsel yeterliği de geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir.

Tablo 8. 2019 ve 2024 Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Genel Karşılaştırılması

Kategori	Kodlar	f	%	Genel Değerlendirme
Öğretim yaklaşımı	Kazanım temelli yaklaşımdan beceri temelli yaklaşıma geçiş	24	80,0	Olumlu
Öğrenci rolü	Daha pasif konumdan daha aktif katılıma geçiş	24	80,0	Gelişme
Öğretmen rolü	Bilgi aktarıcı rolünden rehber rolüne geçiş	24	80,0	Gelişme
Ölçme-değerlendirme	Sonuç odaklı yaklaşımdan süreç odaklı yaklaşıma geçişte evrak yükü ve form fazlalığının artması	20	66,7	Uygulama sorunu
Uygulanabilirlik	Hazırbulunuşluk eksikliği nedeniyle uygulamanın 2019 programına göre güçleşmesi	14	46,7	Olumsuz
Materyal	Niteliksiz içerik ve düzey uyumsuzluğu nedeniyle materyallerin geliştirilmesi ihtiyacı	24	80,0	Olumsuz
Ders süresi	Zaman yetersizliği nedeniyle ders süresinin 2024 programında görece yetersiz kalması	22	73,3	Olumsuz

Genel olarak bulgular, öğretmenlerin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programını öğretim yaklaşımı, öğrenci ve öğretmen rolleri bakımından 2019 programına göre olumlu bir gelişim olarak değerlendirdiklerini buna karşın ölçme-değerlendirme, uygulanabilirlik, hazırlanan materyaller ve ders süresi gibi boyutlarda önemli uygulama sorunlarının devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, programın kuramsal çerçevesinin öğretmenler tarafından büyük ölçüde benimsendiğini ancak sınıf içi uygulamaya aktarılmasında yapısal ve örgütsel desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programları arasında öğretim anlayışı, öğrenci-öğretmen rolleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımı bakımından belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, 2024 programının kazanım temelli yapıdan beceri temelli yapıya geçişle birlikte öğrenciyi öğrenme sürecinin daha aktif bir öznesi hâline getirdiğini, öğretmenin rolünü ise bilgi aktarıcısından rehber konumuna dönüştürdüğünü belirtmektedir. Bu durum, program geliştirme literatüründe vurgulanan çağdaş eğitim anlayışının temel unsurlarıyla (Tyler, 1949; Taba, 1962; Ornstein & Hunkins, 2017) örtüşmekte ve 2024 programının kuramsal çerçevesinin önceki programa göre daha güncel öğrenme yaklaşımlarını yansıttığını göstermektedir (Akpınar vd., 2024). Memiş ve Kalyoncu (2024) ile Karagöl (2025) tarafından yapılan belge incelemeleri de yeni programın özellikle üst düzey düşünme

becerileri ve analiz-değerlendirme basamaklarına daha fazla ağırlık verdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin programın öğrenci merkezli yaklaşımını olumlu değerlendirmeleri, bu kuramsal dönüşümün uygulayıcılar tarafından da fark edildiğini ve benimsendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, iki program arasındaki farklılıklar yalnızca olumlu yönde değildir; öğretmenler, 2024 programının uygulanabilirlik, ölçme-değerlendirme ve materyal boyutlarında 2019 programına kıyasla daha fazla zorluk içerdiğini ifade etmektedir. Tablo 8’de özetlenen karşılaştırmalı bulgular, yeni programın öğretim yaklaşımı ve öğrenci rolü bakımından gelişme sunduğunu fakat uygulanabilirlik, ders süresi ve materyal niteliği gibi pratik boyutlarda önceki programa göre daha olumsuz değerlendirildiğini göstermektedir. Özellikle öğrenme çıktılarının genel ve soyut ifadelerden oluşması öğretmenlerin programı sınıf içine aktarırken belirsizlik yaşamasına neden olmakta; Anderson ve Krathwohl’un (2001) kazanımların açık ve ölçülebilir olması gerektiğine ilişkin uyarısını hatırlatmaktadır. Ayrıca, 2024 programının süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı kuramsal olarak zengin olsa da uygulamada yarattığı bürokratik yük ve merkezi sınav sistemiyle (LGS) uyumsuzluğu, öğretmenlerin programın hedeflerine odaklanmasını zorlaştırmaktadır. Cohen’in (1987) ve Biggs’in (1996) vurguladığı gibi, öğretim programı ile ölçme sistemi arasındaki tutarlılık program başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, 2024 programının 2019 programına göre kuramsal üstünlüğüne karşın, uygulama koşullarının iyileştirilmemesi durumunda bu üstünlüğün sınıf içine yansımalarının sınırlı kalacağı anlaşılmaktadır.

Öğretmen görüşleri, Türkçe eğitiminin yalnızca dil bilgisi kurallarının öğretimine indirgenmemesi; öğrencilerin dili farklı bağlamlarda etkili, bilinçli ve işlevsel biçimde kullanmalarını sağlayacak öğrenme yaşantılarının oluşturulması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle konuşma ve dinleme becerilerine verilen önemin, öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma ve düşüncelerini yapılandırma becerilerini geliştirdiği yönündeki değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Bu bulgular, programın Türkçe eğitimi bilgi aktarımına dayalı bir süreç olması yanında öğrencilerin aktif katılımını ve beceri gelişimini merkeze alan bütüncül bir anlayışla ele alındığını göstermektedir. Karagöl (2025), programın öğrenme çıktılarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından incelediği çalışmada, 2024 programının “analiz etme” (%21) ve “değerlendirme” (%18) basamaklarında 2019 programına (%13 ve %9) kıyasla daha fazla öğrenme çıktısı içerdiğini ortaya koymuştur. Yeni programda, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi önceleyen bir yaklaşımın benimsendiği ve bu anlayışın öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte “ideal tasarım” ile “saha gerçekliği” arasındaki uyumsuzluk da gözle görülür hâle gelmiştir. Eroğlu ve Kalyoncu’nun (2026) öğretim elemanı ve öğretmenlerin görüşlerine başvurdukları çalışmada, öğretmenlerin önemli bir kısmının program değişiminden memnuniyetsizlik belirtmesi, bu uyumsuzluğun boyutlarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, eğitim politikalarının oluşturulmasında öğretmen görüşlerinin sistematik olarak dikkate alınması gerektiğini bir kez daha vurgulamaktadır.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, programın uygulanabilirliğine ilişkin sorunlardır. Öğretmenler, etkinlik temelli ve süreç odaklı yapının mevcut sınıf koşullarıyla (kalabalık sınıflar, sınırlı ders saatleri) örtüşmediğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkili biçimde uygulanabilmesi için fiziksel ve örgütsel koşulların da bu yaklaşımla uyumlu hâle getirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Nitekim yapılandırmacı kuram, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımını, işbirliğini ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi merkeze alır ancak bu tür öğrenme yaşantılarının gerçekleştirilebilmesi için uygun sınıf mevcutları, yeterli ders süreleri ve esnek öğrenme ortamları gerekmektedir (Vygotsky, 1978; Brooks & Brooks, 1999). Araştırma bulguları, sınıf mevcutlarının ve ders sürelerinin bu yaklaşımı desteklemediğini, dolayısıyla programın kuramsal temelleriyle uygulama koşulları

arasında önemli bir kopukluk bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bayram ve Eldemir (2025) de öğretmenlerin programın teorik hedeflerini olumlu bulduklarını fakat uygulama koşullarının bu hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığını rapor etmiştir. Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde yalnızca içerik ve hedeflerin değil uygulama bağlamının da dikkate alınması gerektiği; aksi takdirde programın amaçlarına ulaşmasının mümkün olmayacağı çalışmada gözlemlenmiştir. Ayrıca literatürde, eğitim reformlarının başarısızlık nedenleri arasında uygulama koşullarının göz ardı edilmesi sıklıkla vurgulanmakta; program geliştirme süreçlerinde okulun fiziksel koşulları, öğretmen yeterlikleri ve zaman yönetimi gibi değişkenlerin sistematik biçimde ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Fullan, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012).

Katılımcılar, öğrenme çıktılarının (kazanımların) belirsiz ve genellenmiş ifadelerden oluşmasının hem öğretim sürecini planlamayı hem de ölçme-değerlendirme süreçlerini zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu bulgu, program geliştirme literatüründe sıklıkla vurgulanan bir soruna işaret etmektedir: iyi tanımlanmamış kazanımlar öğretim sürecinde belirsizlik yaratmakta ve uygulayıcıların program hedeflerini sınıf içine taşımalarını güçleştirmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001; Marzano & Kendall, 2007). Özellikle gözlemlenmesi ve ölçülmesi güç ifadelerin kullanılması, öğretmenlerin öğrenme çıktılarını somutlaştırmasını ve ölçülebilir hâle getirmesini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla programın başarısı olumsuz anlamda etkilenmektedir. Eroğlu ve Kalyoncu (2026) da programın yoğun kavramsal dili nedeniyle uygulamada güçlükler yaşandığını ortaya koymuştur. Farklı bir çalışmada Bayram ve Eldemir (2025), öğretmenlerin özellikle okuma alanındaki bazı öğrenme çıktılarını yeterince açık bulmadıklarını belirtmektedir. Bu çalışmalar, öğrenme çıktılarının daha somut, gözlemlenebilir ve ölçülebilir biçimde yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini desteklemektedir. Program geliştirme kuramı açısından bakıldığında, kazanımların açık, sınırları belirgin ve değerlendirilebilir olması, öğretim sürecinin planlanması ve uygulanmasının temel koşuludur (Tyler, 1949; Taba, 1962). 2024 programındaki öğrenme çıktılarının bu ölçütleri yeterince karşılamaması, programın etkililiğini sınırlayan bir etken olarak algıladığı değerlendirilebilir.

Ölçme-değerlendirme boyutuna bakıldığında öğretmenler, süreç odaklı değerlendirme anlayışını eğitimsel açıdan olumlu bulmakla birlikte bu yaklaşımın uygulamada aşırı bürokratik yük oluşturduğunu ve sürdürülebilir olmadığını belirtmektedir. Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımının kuramsal olarak öğrenme sürecini zenginleştirme potansiyeline sahip olmakla birlikte, uygulama koşulları dikkate alınmadan geliştirildiğinde öğretmenler için ek bir yük hâline gelebilir. Gürbüz ve Duran (2025), 2019 ve 2024 ilkökul programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında; 2024 programında örnek ölçme-değerlendirme araçları sunulmasının olumlu bir gelişme olduğunu ama bu araçların uygulamada öğretmenler için ek bir yük oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Bununla tutarlı olarak katılımcılar, çok sayıda form ve süreç değerlendirme aracının kullanılmasının zamanlarını öğretimden çok belge düzenlemeye ayırmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ölçme-değerlendirme sisteminin bu yoğun bürokratik yapısı, öğretmenlerin mesleki zamanlarını etkili biçimde kullanmalarını engellemekte ve programın temel hedeflerine odaklanmalarını sınırlamaktadır. Ayrıca, programın ölçme yaklaşımı ile merkezi sınav sistemi (LGS) arasındaki uyumsuzluk da dikkat çekmektedir. Öğretmenler, bir taraftan beceri temelli ve süreç odaklı bir yaklaşımı uygulamaya çalışırken, diğer taraftan geleneksel ölçme anlayışına dayalı sınav sistemiyle karşı karşıya kalmakta ve iki farklı sistem arasında zorlanmaktadırlar. Bu ikili yapı, programın amaçlarına ulaşmasını güçleştiren önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Eğitim sistemlerinde öğretim programı ile ölçme-değerlendirme sistemi arasındaki tutarlılığın programın başarısı açısından kritik öneme sahip olduğu bilinmektedir (Biggs, 1996; Cohen, 1987). 2024 programı ile LGS arasındaki uyumsuzluk, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyebilir. Katılımcılar, programın hedeflediği becerileri geliştirmeye

çalışırken merkezi sınav sistemi geleneksel bilgi ölçmeye yönelttiği için öğretim sürecinde bir gerilim yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Atölye çalışmaları ve üst bilişsel becerilere yönelik etkinlikler, öğretmenler tarafından kuramsal olarak değerli görülmele birlikte, uygulamada yüzeysel kalma ve tekrara düşme eğilimi göstermektedir. Öğretmenler, bu etkinliklerin çoğu zaman öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmadığını ve zaman yönetimi sorunları nedeniyle yeterince derinleştirilemediğini ifade etmektedir. Üst bilişsel beceriler geliştirilmesinin yalnızca etkinlik eklemekle sağlanamayacağı; uygun pedagojik yapı, zaman planlaması ve öğrenci hazırbulunuşluğunun dikkate alınması gerektiği bir gerçektir (Demir, 2022; Flavell, 1979). Atölye çalışmalarının etkinlik yoğunluğu ve tekrara düşmesi, öğrencilerin bu etkinliklere yönelik motivasyonunu olumsuz etkileyebilmekte ve öğrenme sürecinde derinleşmeyi engellemektedir. Eroğlu (2025), atölye çalışmalarının yalnızca etkinlik sayısını artırmakla değil süreç değerlendirmesiyle de desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Eroğlu ve Kalyoncu'nun (2026), öğretmenlerin bu etkinlikleri teorik açıdan değerli bulmalarına rağmen uygulamada istenilen düzeye ulaştıramadıklarını belirtmeleri de araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Bu sonuç, programın kuramsal çerçevesi ile uygulama kapasitesi arasındaki farkı bir kez daha ortaya koymaktadır. Özellikle dijital çağda öğrencilerin yapay zekâ araçlarını kullanma eğilimi, bu etkinliklerin özgün öğrenme deneyimi sunma potansiyelini sınırlayan bir diğer etken olarak gözlemlenmiştir.

Ders kitapları ve materyallere ilişkin bulgular, programın sahaya yansımada önemli eksiklikler olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin nitelik ve öğrenci düzeyine uygunluk açısından yetersiz olduğunu, programda hedeflenen kazanımlarla kitaplardaki etkinlikler arasında uyumsuzluk bulunduğunu ifade etmektedir. Çağ'a göre (2025) Program geliştirme sürecinde ders kitaplarının program metniyle eşgüdümlü olarak hazırlanması oldukça önemlidir. Gürbüz ve Duran (2025), 2024 programıyla birlikte ders kitaplarının sayfa sayısının önemli ölçüde arttığını ve bunun öğretmenler tarafından olumsuz karşılanabileceğini belirtmiştir. Her iki çalışma da programın başarısının yalnızca program metnine değil, ders kitaplarının niteliğine ve programla uyumuna da bağlı olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, ders kitaplarının daha somut çıktı elde edilecek şekilde tasarlanması ve öğretmen el kitaplarının hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretim materyallerinin programın kuramsal hedeflerini sınıf içi uygulamalara taşıyan köprü işlevi görmesi gerekmektedir. Ancak mevcut materyallerin bu işlevi yeterince yerine getirmediğini gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin beceri temelli ve süreç odaklı etkinlikleri her zaman bir öğrenme ürünü olarak algılamamaları üzerinde durulan bir diğer temadır. Katılımcılar; özellikle tartışma, yorumlama ve fikir üretmeye dayalı etkinliklerin yoğun olduğu derslerde öğrencilerin "bir şey işlemedik" algısına kapılabildiklerini ifade etmektedir. Beceri temelli öğretim anlayışı öğretmenler kadar öğrenciler tarafından da doğru biçimde algılanmalıdır. Öğrenciler, geleneksel öğretim anlayışının aksine, beceri temelli etkinliklerde doğrudan bir bilgi aktarımı gerçekleşmediği için öğrenme sürecinin farkında olmayabilirler. Bu durum, öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan ürünlerin görünür hâle getirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğrenme çıktılarının daha somut ve ölçülebilir hâle getirilmesi ve öğrencilere öğrenme süreçleri hakkında düzenli geri bildirim verilmesi, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varmalarına katkı sağlayabilir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın kuramsal olarak güçlü ancak uygulama açısından yeniden yapılandırılması gereken bir program olduğu söylenebilir (Memiş ve Kalyoncu, 2024; Eroğlu, 2025). Program, öğrenci

merkezli ve beceri temelli yapısıyla çağdaş eğitim anlayışına uygun bir çerçeve sunmakla birlikte uygulama boyutunda karşılaşılan yapısal sorunlar, bu kuramsal çerçevenin sınıf içi etkinliklere yeterince yansımaları engellemektedir. Programın başarısı için içerik düzenlenmesinin yeterli olmadığı, bunun yanında öğretmen eğitimi, materyal desteği ve sınıf koşullarının iyileştirilmesi gibi etkenlerin de ele alınması gerekmektedir. Bu çerçevede 2024 programının uygulama başarısının, uygulayıcıların tecrübelerini ve saha gerçekliklerini program geliştirme süreçlerine dâhil etme becerisine bağlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte uygulayıcı geri bildirimlerinin sistematik biçimde toplanması ve program revizyonlarında dikkate alınması, programın sürdürülebilirliği ve etkililiği açısından kritik öneme sahiptir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Ankara il sınırları içerisinde bulunan beş farklı ortaokulda görev yapan otuz Türkçe öğretmenin görüşlerine dayanmaktadır. Programın etkililiğinin daha kapsamlı değerlendirilebilmesi için öğrenci görüşleri, sınıf içi gözlemler, ders kitabı incelemeleri ve öğrenci başarı verileri gibi çoklu veri kaynaklarının kullanılması önerilmektedir. Kesitsel bir desende tasarlanmış olan bu çalışmada, programın uygulanmasına ilişkin veriler belirli bir zaman diliminde toplanmıştır. Programın zaman içindeki değişimini ve uzun vadeli etkilerini izleyebilmek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Son olarak araştırma, 2024 programının uygulanmasının henüz erken bir döneminde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin programa uyum sağlama süreçlerinin ve programın uygulama etkililiğinin daha sağlıklı değerlendirilebilmesi için programın daha uzun süre uygulandığı bir aşamada araştırmaların tekrarlanması önem taşımaktadır.

Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretim programı ile uygulama arasındaki uyumun güçlendirilmesi amacıyla sınıf mevcutlarının azaltılması ve ders saatlerinin programın öngördüğü etkinlik temelli öğretimi destekleyecek biçimde yeniden düzenlenmesi önem arz etmektedir. Programın etkili biçimde uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının sınırlandırılması ve Türkçe ders saatlerinin haftalık ders programında artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Öğrenme çıktılarının daha açık, somut ve ölçülebilir biçimde yapılandırılabilir. “Fark eder”, “tepki verir” gibi gözlemlenmesi güç ifadeler yerine, “açıklar”, “karşılaştırır”, “sınıflandırır” gibi gözlemlenebilir davranışları ifade eden ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarıyla uyumlu öğrenme çıktılarının geliştirilmesi programın uygulanabilirliğini artıracaktır.
- Ölçme ve değerlendirme sürecinin daha işlevsel bir yapıya dönüştürülmesi amacıyla kullanılan form sayısının azaltılması ve öğretmenlerin uygulama sürecini kolaylaştıracak pratik ölçme araçlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Süreç odaklı değerlendirme araçlarının, öğretmenlerin bürokratik yükünü artırmayacak, aksine öğretim sürecine rehberlik edecek biçimde yalınlaştırılması ve dijital ortamda kullanılabilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi değerlendirilmelidir.
- Öğretim programında hedeflenen beceriler ile merkezi sınav sistemi arasında daha güçlü bir bütünlüğün sağlanması, programın uygulamadaki etkililiğini artıracak önemli bir düzenleme olarak değerlendirilmektedir. LGS’de ölçülen becerilerin 2024 programının hedeflediği becerilerle uyumlu hâle getirilmesi, öğretmenlerin programı özgün biçimde uygulamasını teşvik edecek ve öğretim programı-ölçme sistemi tutarlılığını sağlayacaktır.

- Programın amaç ve kazanımlarıyla uyumlu, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, nitelikli ve işlevsel öğretim materyallerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin programın hedeflediği becerileri destekleyecek biçimde yeniden yapılandırılması, metin seçiminde öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve etkinliklerin aşamalı ve derinlemesine öğrenmeyi sağlayacak biçimde tasarlanması önerilmektedir.
- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin kapsam ve niteliğinin geliştirilmesi programın etkin uygulanmasını destekleyecektir. Özellikle işlevsel dil bilgisi öğretimi, üst bilişsel becerilerin geliştirilmesi, süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve atölye çalışmalarının etkili yürütülmesine ilişkin eğitimlerin yaygınlaştırılması programın daha etkili biçimde uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Hizmet içi eğitimlerin teorik bilgi aktarımının ötesinde sınıf içi uygulama örnekleri, ders planı hazırlama atölyeleri ve akran gözlemi gibi etkinlikleri içermesi önerilmektedir.
- Materyallerdeki etkinliklerin kapsam ve yoğunluğunun yeniden gözden geçirilmesi yararlı olacaktır. Tekrarlayan ve yüzeysel etkinliklerin azaltılması buna karşılık derinlemesine öğrenmeyi ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen nitelikli etkinliklerin artırılması öğretim sürecinin verimliliğini güçlendirecektir. Etkinliklerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınarak farklılaştırılması ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı biçimde yapılandırılması önem taşımaktadır.
- Öğretmenlere yönelik uygulama örnekleri, etkinlik planları ve ölçme-değerlendirme rehberlerini içeren öğretmen el kitaplarının hazırlanması; programın sınıf içi uygulamalarına önemli katkılar sunabilir.
- Ders faaliyetlerinin dijital okuryazarlık becerileriyle bütünleştirilecek şekilde yeniden tasarlanması ve bu etkinliklerin öğrencilerin özgün öğrenme çıktıları üretmelerini destekleyecek biçimde yapılandırılması önerilmektedir.
- Bu araştırma, 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın öğretmen görüşleri temelinde değerlendirilmesine odaklanmıştır. Araştırma bulguları, programın uygulanma sürecine ilişkin önemli veriler sunmakla birlikte, konunun çok boyutlu doğası nedeniyle gelecek çalışmalarla daha da derinleştirilmesi önerilmektedir. Programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecine katkı sağlamak amacıyla, farklı örneklem gruplarıyla yürütülecek boyamsal çalışmalar, öğretim materyalleri ve ders kitaplarına yönelik derinlemesine incelemeler ile ölçme-değerlendirme sistemine odaklanan araştırmalar büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemde analizi. *Sosyal Bilimler Ekeve Akademi Dergisi*, 99, 59-73.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bayram, B. ve Eldemir, C. (2025). 2024 Türkçe dersi öğretim programı öğrenme çıktılarına yönelik öğretmen görüşleri. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 11-37.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.

- Cohen, D. K. (1987). Educational technology, policy, and practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 153-170.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Çağ, H. D. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe öğretim programındaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 249-265.
- Demir, T. (2022). Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: Kademeli sorumluluk aktarım modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50-60.
- Eroğlu, A. (2025). 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(2), 587-600.
- Eroğlu, A. ve Kalyoncu, M. (2026). 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programına yönelik öğretim elemanı, öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. 12 (1), 45-75.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gürbüz, B. & Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 İlkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 235-248.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-531.
- Karagöl, E. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (2024). Yenilenmiş bloom taksonomisi bağlamında alan becerilerine eleştirel bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 1-28.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73-84.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Corwin Press.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. MEB.
- Memiş, M. ve Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe öğretim programı ile 2019 Türkçe öğretim programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176-199.
- Miles, M., B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.

Ek 1. Uygulamada Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Maddeleri

- A) Mesleki Tecrübeniz: yıl.
- B) Aşağıdaki maddeleri kendi deneyim ve gözlemlerinizi doğrultusunda mümkün olduğunca ayrıntılı biçimde yanıtlamanız beklenmektedir. Yanıtlarınızda sınıf içi deneyimlerinize, örneklerle ve gerekçelerinize yer vermeniz araştırmanın niteliğine önemli katkı sağlayacaktır.

1) 2019 Türkçe Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Öğretim Programı'nı genel yaklaşım açısından karşılaştırdığınızda en belirgin farklar sizce nelerdir?

2) Yeni programda yer alan öğrenme çıktıları ve beceri temelli yapı sınıf içi uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir? Somut bir örnekle açıklayabilir misiniz?

3) 2024 programında öne çıkan atölye çalışmaları, strateji öğretimi ve üst bilişsel beceriler hakkında görüşleriniz nelerdir? Bu uygulamaları sınıfta ne ölçüde gerçekleştirebiliyorsunuz?

4) Eski programa kıyasla yeni programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu yaklaşım uygulamada ne gibi kolaylıklar ya da zorluklar yaratmaktadır?

5) 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın olumlu yönleri sizce nelerdir? Öğrencilerin dil becerilerine katkısı açısından değerlendirir misiniz?

6) Yeni programın uygulanması sürecinde karşılaştığınız zorluklar veya eksik gördüğünüz yönler nelerdir? Bu programın geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?
