



2024 Middle School Turkish Course Curriculum: Teacher Perspectives and Suggestions

Faruk Kayman^{1,a,*}, Haydar Özdemir^{1,b}

¹ Faculty of Education, Hakkari University, Hakkari, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 15/10/2024

Accepted: 13/12/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the views and suggestions of Turkish course teachers regarding the updated Middle School Turkish Course Curriculum of 2024, providing an evaluation of its applicability and effectiveness. The participants consisted of 20 Turkish course teachers working in various provinces of Türkiye during the 2024-2025 academic year. The research was conducted using a qualitative case study design, with semi-structured interview forms employed for data collection. The data were analyzed using content analysis methods, allowing for the identification of themes and subthemes, with findings supported by tables and participant opinions. The findings reflected teachers' views on topics such as language skills, digital integration, training on the curriculum, and the appropriateness of the curriculum for student levels. While the majority of participants noted that the curriculum equally valued language skills, some expressed concerns that listening and writing skills were somewhat neglected. Digital integration was generally perceived positively; however, technological infrastructure deficiencies were noted as obstacles to implementation. Additionally, teachers emphasized that the training provided regarding the curriculum was insufficient and that challenges would be encountered concerning its applicability. Overall, the content of the curriculum was generally evaluated positively, though some teachers found it to be overly demanding. In conclusion, teachers believe that various aspects of the program need improvement.

Keywords: Turkish course curriculum, teacher perspectives, suggestions

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı: Öğretmen Görüşleri ve Öneriler

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 15/10/2024

Kabul: 13/12/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2024 yılında güncellenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirleyerek programın uygulanabilirliği ve etkinliği üzerine bir değerlendirme sunmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan toplam 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, nitel yöntemlerden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiş olup verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek temalar ve alt temalar belirlenmiş, bulgular tablolar ve katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir. Bulgular; dil becerileri, dijital entegrasyon, program eğitimleri ve programın öğrenci seviyesine uygunluğu gibi konularda öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır. Katılımcıların çoğu programın dil becerilerine eşit önem verdiğini belirtirken bazıları dinleme ve yazma becerilerinin geri planda kaldığını düşünmektedir. Dijital entegrasyonun genel olarak olumlu karşılandığı, ancak teknolojik altyapı eksikliklerinin uygulamayı zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler programla ilgili verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu ve programın uygulanabilirliği konusunda zorluklar yaşanacağını vurgulamışlardır. Programın içeriği ise genellikle olumlu değerlendirilmiş, ancak bazı öğretmenler içeriği ağır bulmuştur. Sonuç olarak, öğretmenler programın çeşitli yönlerinin iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, öğretmen görüşleri, öneriler

^a farukkayman@gmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0002-7917-7188>

^b haydarozdemir87@gmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0001-8621-7988>

How to Cite: Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(2): 517-531

Giriş

Eğitim, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamda aktif bir şekilde yer almalarını sağlayan temel süreçlerden biri olarak kabul edilmektedir. Topluların gelişimi ve refahı, büyük ölçüde eğitim sistemlerinin niteliğiyle ilişkilendirilmektedir. Eğitimin amacı, yalnızca bireylere bilgi aktarmakla sınırlı kalmayıp onların düşünme, sorgulama, problem çözme ve etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu bağlamda, eğitim programlarının öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmalarına katkıda bulunabilecek bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Öğretim programları, eğitim sistemlerinin temel unsurları arasında yer almakta ve derslerin içerik, yöntem ve hedeflerini belirlemektedir. Bir dersin öğretim programı, sadece öğrencilerin ne öğreneceklerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl edineceklerini tanımlayan kapsamlı bir rehber niteliği taşır (Demirel, 2011). Bu nedenle, öğretim programlarının, toplumsal ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda güncellenerek değişen ihtiyaçlara uyum sağlayacak şekilde iyileştirilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Walsh, 2016; Susar Kırmızı & Yurdakal, 2019; Engin & Arslan, 2019). Türkçe dersi öğretim programı da bu bağlamda öğrencilerin anadil becerilerini geliştirmek, dilin yapısal özelliklerini anlamalarını sağlamak, iletişim yetkinliklerini artırmak vb. amaçlarla yapılandırılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), öğrencilerin dil becerilerini okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel yetkinlikler aracılığıyla geliştirmeye odaklanmaktadır (MEB, 2024). Dilin bir iletişim aracı olmasının ötesinde, bireylerin düşünme ve kendilerini ifade etme süreçlerine doğrudan etki ettiği varsayılmaktadır. Bu çerçevede, Türkçe dersinin yalnızca dil bilgisi ve edebî beceriler kazandırmaya yönelik bir ders olmaktan ziyade eleştirel düşünme, yaratıcı yazma ve etkili iletişim gibi temel becerilerin gelişimine de katkı sağlayabilecek bir yapıya sahip olduğu öne sürülmektedir (Ünal, 2006; MEB, 2024).

2024 yılında güncellenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP), çağın ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere paralel olarak tasarlanmıştır. Programda, dijital okuryazarlığın geliştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi ve öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerine daha fazla yer verilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, dil becerilerinin çok yönlü bir biçimde ele alınması amaçlanmış olup bu sayede öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin en üst düzeye çıkarılması öngörülmektedir (MEB, 2024). Bu doğrultuda 2024 OTDÖP'ün, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmelerine değil aynı zamanda dilin işlevsel kullanımını deneyimlemelerine imkân tanıyarak dil becerilerini sürdürülebilir bir düzeye ulaştırmayı amaçladığı ifade edilebilir.

2024 OTDÖP incelendiğinde bir önceki programdan farklı bölümlerin olduğu, programda birtakım değişikliklere ve yeniliklere yer verildiği görülmektedir. Programda öğrencilerin kavramsal, sosyal-duygusal ve

okuryazarlık becerileri daha fazla ön planda tutulmuş, ayrıca değerler eğitiminin kapsamı genişletilerek değer sayısı 10'dan 20'ye çıkarılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmuş ve 2024 programında bu farklılıklara daha detaylı vurgu yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme açısından, 2024 programı geri bildirim ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini daha kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Dil yapıları ve söz varlığı gibi yeni öğrenme çıktıları eklenmiş, metin seçimi kriterleri genişletilmiştir. Ayrıca öğrenme alanlarındaki çıktı sayısı artırılmış, temalar ve etkinlikler sadeleştirilmiştir (Kaya & Aydın, 2024).

Dil bilgisi, "dil yapıları" başlığı altında yeniden düzenlenmiş ve işlevsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Öğrenme çıktılarında ise önemli değişiklikler olmuştur. Çıktı sayısında genel olarak azalma, ancak her sınıf seviyesinde bir artış gözlemlenmiştir. Programın yenilikçi yönlerinden biri olan üretim atölyeleri, öğrencilere somut üretim deneyimi sunarak konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, zenginleştirme ve destekleme etkinlikleri ile farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilere hitap edilmiştir. Bunun yanında strateji, yöntem ve teknikler ayrıntılı biçimde tanımlanmış, bunların öğrencilere aktarım süreçleri de açıklığa kavuşturularak konuya dair kapsamlı bir bölüm oluşturulmuştur (Memiş & Kalyoncu, 2024).

Alan yazını incelendiğinde TDÖP ile ilgili çeşitli başlıklar altında çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür (Epçayan & Erzen, 2008; Melanlıoğlu, 2008; Güzel & Karadağ, 2013; Bayburtlu, 2015; Aydın, 2017; Bağcı Ayrancı & Mutlu, 2017; Altunkeser & Coşkun, 2018; Aslan & Atik, 2018; Kurudayıoğlu & Soysal, 2019; Aktaş, 2021; Erdamar & Barası, 2021; Kaya ve Kayman, 2021).

Yapılan bazı çalışmalarda programla ilgili öğretmen görüşlerine de başvurulduğu görülmektedir. Epçayan ve Erzen (2008), 2005 yılında kademeli olarak uygulamaya konulan İlköğretim II. kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında programın etkililiği ve uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin genel olarak kararsız olduklarını tespit etmiştir. Programın özellikle okulların fiziksel koşulları ve etkinliklerin sürekliliği gibi alanlarda yetersiz kaldığı, öğretmenlerin bu konularda zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, ders kitaplarının ve programın sunduğu öğretim yöntemlerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünmektedir. Susar Kırmızı ve Akkaya (2010) çalışmalarında, 2005 TDÖP'ün uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı temel zorlukları ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmaya göre öğretmenler, özellikle hizmet içi eğitimin yetersizliği, etkinliklerin fazla oluşu ve zaman yönetimi gibi konularda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, metinlerin uzunluğu ve okulların yetersiz olanaklarının programın etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Güven (2011) yaptığı araştırmada, 2005 TDÖP ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır.

Öğretmen görüşlerine dayalı bulgulara göre program, öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirirken yazma becerileri açısından yetersiz bulunmuş ve bazı öğretmenler programın kalıcı öğrenmeler sağlamadığını dile getirmişlerdir. Mentеше ve Gündoğdu (2016), 2015 TDÖP'e ilişkin öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmalarında ortaokul Türkçe dersi öğretim programının kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntemleri ve teknikleri gibi önemli öğelerinin öğretmenler tarafından yüksek önemde görüldüğünü, ancak uygulamada bu öğelerin tam anlamıyla hayata geçirilmediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet içi eğitim eksiklikleri ve sınıf materyallerinin yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştığı, bu durumun programın etkin uygulanmasını zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Yıldırım vd. (2017) yaptıkları çalışmada 2015 TDÖP ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, deneyimli öğretmenler ses temelli ve bitişik eğik yazı yönteminin yerine cümle yöntemi ve dik temel harflerle yazmayı tercih etmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun programı incelemediği ve eleştirilerinin daha çok ders materyallerine yöneldiği dikkat çekici bir sonuç olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler dil bilgisi konularının sezdirilerek değil, doğrudan öğretilmesi gerektiğini ve dil bilgisi kazanımlarının artırılmasını talep etmişlerdir. Bıçak ve Alver (2018), 2018 yılında güncellenen TDÖP'ü Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler programın temalarını, metin çeşitliliğini ve sade yapısını olumlu bulmuşlardır. Ancak dil bilgisi ve imla konularının sınıflara dağılımının gözden geçirilmesi ve öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca programın verimli uygulanabilmesi için öğretmenlerin programa daha iyi hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Engin ve Arslan'ın (2019) çalışmasında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan 5. sınıf TDÖP öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenler kazanımların genel olarak ulaşılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Ancak materyal eksikliği nedeniyle öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasının zor olduğu vurgulanmıştır. Ölçme ve değerlendirme boyutu ile rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğu da dile getirilmiştir. Metinlerin öğrenci düzeyine uygun seçilmesi ve görsel materyallerin artırılmasının programın işlevselliğini artıracığı önerisinde bulunulmuştur. Susar Kırmızı ve Yurdakal (2019) çalışmalarında 2018 TDÖP ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler, program değişikliğini olumlu bulsalar da yeni programı yetersiz bulmakta, programla bilgi çağında hedeflenen birey profiline ulaşamayacağını ifade etmektedir. Barası ve Erdamar (2021) yaptıkları çalışmada 2018 ortaokul TDÖP'te yer alan 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, uygulama sırasında karşılaşılan başlıca sorunlar arasında kazanımların güncel olmaması, metinlerin ilgi çekiciliğinin azlığı ve yetersiz fiziki altyapı yer almaktadır. Öğretmenler, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için

okuma ve düşünme becerilerine daha fazla yer verilmesini, kazanım sayısının azaltılmasını ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir.

2024 yılında güncellenen TDÖP ile ilgili çeşitli çalışmalar (Banaz, 2024; Kaya & Aydın, 2024; Kayman & Elkatmış, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024; Yurdakal, 2024) bulunmaktadır. Fakat konu hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma, Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili öğretmen görüşlerine başvurmak, programın uygulanabilirliğini ve etkinliğini değerlendirmek açısından önem arz etmektedir. Öğretmenler, sınıf içi uygulamaların doğrudan sorumluları olarak programın güçlü ve zayıf yönlerini en iyi gözlemleyen kişilerdir. Onların deneyimleri, programın hedeflenen becerileri ne ölçüde kazandırdığını ve öğrenciler üzerindeki etkisini anlamaya yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmenler, karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaçlar doğrultusunda programda yapılması gereken iyileştirmeleri belirleyerek daha etkili ve verimli bir eğitim sürecine katkıda bulunabilirler. Bu sayede, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandıracak güncel ve uygulanabilir bir öğretim programı oluşturulabilir.

Bu çalışma, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Türkçe öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre 2024 OTDÖP okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin dengeli bir gelişimini desteklemekte midir?
2. Türkçe öğretmenlerin görüşlerine göre 2024 OTDÖP'te önceki yıllara kıyasla en dikkat çeken değişiklikler nelerdir?
3. Dijital araçlar ve teknolojinin 2024 OTDÖP'e entegrasyonu Türkçe öğretmenleri tarafından yeterli bulunmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmenleri, 2024 OTDÖP'e ilişkin öğretmenlere sunulan mesleki eğitimler ve destek çalışmalarının yeterliliği hakkında ne düşünmektedir?
5. 2024 OTDÖP'ün içeriği, öğrencilerin seviyesine uygunluk açısından Türkçe öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
6. Türkçe öğretmenleri, 2024 OTDÖP'ün uygulanabilirliği hakkında ne düşünmektedir?
7. Türkçe öğretmenlerinin, 2024 OTDÖP'ün daha etkili uygulanabilmesi için hangi alanlarda geliştirme önerileri bulunmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, 2024 yılında güncellenen OTDÖP hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerilerini derinlemesine inceleyerek programın uygulanabilirliğine ve etkinliğine yönelik bütüncül bir değerlendirme sunmaktır. Bu doğrultuda, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum

çalışması, özellikle sosyal bilimlerde, gerçek yaşamda karşılaşılan olguların bağlamsal bir yaklaşımla incelenmesini sağlar ve araştırmanın konusu olan olgu hakkında kapsamlı bir anlayış geliştirmeye olanak tanır (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Durum çalışması, araştırmanın öznesi olan durumun belirli bir bağlamda, çok yönlü ve derinlemesine bir şekilde incelenmesine imkân sağlar. Bu çalışmada, 2024 OTDÖP'ün uygulama süreçlerine dair öğretmenlerin deneyim ve önerileri aracılığıyla öğretim programının sahadaki yansımaları ve etkileri ele alınmaktadır. Durum çalışmasının sunduğu kapsamlı analiz imkânı sayesinde, programın mevcut uygulamaları hakkında hem genel hem de özel sorunlar ve geliştirme alanları tespit edilebilecektir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerindeki devlet okullarında görev yapan toplam 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçimi sürecinde, araştırmanın amacına uygun olarak belirli ölçütler esas alınmıştır. Özellikle 2024 OTDÖP ile ilgili eğitim almış ve bu konuda bilgi sahibi olan Türkçe öğretmenleri temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmaya katılacak kişilerin belirli bir kritere veya ölçüte göre seçildiği bir amaçlı örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde, araştırma sorusuyla ilgili belirlenmiş kriterler katılımcı seçiminde temel alınır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçütler listesi de kullanılabilir; her durumda, araştırmanın amacına en uygun ve doğru bilgiye ulaşmayı sağlayacak şekilde belirlenmesi esastır (Marshall & Rossman, 2014). Bu çalışmada da öğretmenlerin 2024 OTDÖP hakkında belirli düzeyde bilgi sahibi olmaları veya bu konuda eğitim almış olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu ölçüt, araştırmanın amacına uygun olarak veri toplama sürecinde bilgi derinliği sağlamak amacıyla belirlenmiştir. Böylece çalışma grubundaki katılımcıların, araştırma sorularına anlamlı ve nitelikli katkı sunmaları beklenmektedir. Aynı zamanda, bu tür bir ölçüt örnekleme yöntemi araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artırarak sonuçların daha güvenilir ve bağlamsal olarak geçerli olmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışma grubuyla ilgili ayrıntılı bilgiler Çizelge 1 ve 2'de sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, 2024 OTDÖP ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde öncelikle alan yazını taraması gerçekleştirilmiş, ardından katılımcılara yöneltilebilecek

potansiyel soruların yer aldığı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Formun kapsamını ve niteliğini artırmak amacıyla, üç Türkçe öğretmeni, Türkçe öğretmenliği bölümünde görevli iki akademisyen ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının geri bildirimleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Nihayetinde, toplamda 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF) oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların demografik bilgilerini ve 2024 OTDÖP hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik üç soru yer almaktadır. Bu bölümde katılımcıların cinsiyeti, Türkçe öğretmenliğindeki hizmet süreleri ve program hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorgulanmıştır. İkinci bölümde ise, programla ilgili öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan yedi soru bulunmaktadır. YYGF'nin tercih edilmesinin nedeni, araştırmacıya esneklik sağlaması, katılımcılara yöneltilen soruların açıklanmasına olanak tanınması ve sonda sorular kullanarak araştırma konusu olgu veya duruma yönelik daha derinlemesine veri elde etme imkânı sunmasıdır (Büyüköztürk vd., 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Veri toplama sürecinde, ilk aşamada Türkçe öğretmenlerine çeşitli iletişim kanalları (telefon, e-posta, kısa mesaj vb.) üzerinden araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılımcılar davet edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılarla iletişim kurulmuş ve Google Form aracılığıyla görüşme formunu doldurmaları talep edilmiştir. Katılımcılar formu doldurduktan sonra yetersiz veya net olmayan cevapların bulunduğu durumlarda, ilgili katılımcılarla tekrar iletişime geçilmiş ve artçı sorular yöneltilerek verilen cevapların daha açık ve anlaşılır hale getirilmesi sağlanmıştır. Yaklaşık on gün süren bu süreç sonunda, 20 katılımcının görüşlerini paylaşmasıyla yeterli veri setine ulaşıldığına kanaat getirilmiştir.

Veri toplama aşamasının tamamlanmasının ardından katılımcılardan elde edilen yanıtlar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, toplanan verilerin anlamlı temalar ve kavramlar çerçevesinde düzenlenmesi ve yorumlanması sürecini içerir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre içerik analizinde amaç, verilerin birbiriyle olan ilişkilerini inceleyerek elde edilen bulguların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak temalara ulaşmaktır. Bu çalışmada da alan yazını taramasından yararlanılarak uygun temalar ve alt temalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı belirlenmiş, araştırmaya konu olan durumu açıklamak amacıyla bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur.

Son aşamada, katılımcılardan alınan veriler, yüzde ve frekans analizleri ile desteklenmiş, elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların altına, ilgili bulguları destekleyici açıklamalar ve örnek katılımcı görüşleri eklenmiştir. Analiz sürecinde, katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve her bir katılımcıya Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar atanmıştır. Bu yöntem, katılımcıların mahremiyetini korurken verilerin sistematik bir şekilde sunulmasına olanak sağlamıştır.

Çizelge 1. Katılımcıların cinsiyetine ilişkin bilgiler

Katılımcı	n	%
Erkek	11	55
Kadın	9	45
Toplam	20	100

Çizelge 2. Katılımcıların görev sürelerine ilişkin bilgiler

Görev Süresi	n	%
1-5 yıl	7	35
6-10 yıl	5	25
11-15 yıl	4	20
16-20 yıl	2	10
21 yıl ve üzeri	2	10
Toplam	20	100

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın geçerlik (validity) ve güvenilirlik (reliability) unsurları dikkatle ele alınmıştır. Geçerlik, araştırmanın amacına uygun veriler elde etme kapasitesini ifade ederken güvenilirlik ise veri toplama ve analiz süreçlerinin tekrarlanabilirliği ve tutarlılığına işaret etmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada kullanılan veri toplama aracı olan YYGF'nin geçerliğini sağlamak amacıyla formun oluşturulması sürecinde geniş bir literatür taraması yapılmış ve alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak soruların kapsam geçerliği artırılmıştır. Ayrıca görüşme formu, öğretmenlerin 2024 OTDÖP'e yönelik bilgi düzeylerine ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılmış, bu sayede araştırmanın amacına doğrudan hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir. Uzman görüşleriyle desteklenen form, öğretmenlerin programla ilgili deneyim ve önerilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koyacak biçimde son hâline getirilmiştir, bu da iç geçerliği artırıcı bir unsur olmuştur.

Güvenirliği sağlamak için ise veri toplama ve analiz süreçlerinde sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Veri toplama aşamasında araştırmacılar ölçüt örnekleme yöntemini kullanmış, böylece belirli bir yeterliliğe, deneyime veya bilgiye sahip katılımcılardan tutarlı veri elde edilmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sırasında içerik analizi yöntemi tercih edilerek öğretmenlerin görüşleri tematik olarak kodlanmış ve her bir katılımcı Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak anonimlik sağlanmıştır. Ayrıca, verilerin yeniden kodlanabilir ve yorumlanabilir olması adına detaylı bir kodlama süreci uygulanmış, bu da çalışmanın güvenilirliğini artırmıştır. Sonuçların tutarlılığını sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından yapılan analizler, uzman kişiler tarafından da gözden geçirilmiş ve analiz sürecinde elde edilen bulguların güvenilirliğini artıracak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin 2024 OTDÖP'e yönelik görüşlerini içeren bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların "2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesine olanak

sağlıyor mu?" sorusuna verdikleri cevaplar Çizelge 3'e yansıtılmıştır:

Çizelge 3'e göre, verilen cevaplar öğretim programının dil becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesine olanak sağlayıp sağlamadığına dair iki temel görüşe ayrılmaktadır. Çoğunluk (n=14), programın dil becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesine olanak sağladığını, programda dengenin gözetildiğini ve tüm becerilere eşit önem verildiğini ifade etmiştir. Diğer yandan, 6 katılımcı (%30) denge sağlanmadığını veya bazı becerilere daha fazla ağırlık verildiğini belirtmiştir. Bu katılımcılar, özellikle dinleme ve yazma becerilerinin geri planda kaldığını, okuma ve konuşma becerilerinin daha fazla ön plana çıktığını dile getirmiştir.

Çizelge 3'teki verilere göre, öğretmenlerin görüşleri iki ana grupta toplanmaktadır. Çoğunluk, dil becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirildiğini düşünmektedir. Örneğin Ö7, "Programın dört temel dil becerisine eşit önem verildiğini gözlemliyorum. Özellikle okuma ve yazma becerilerinin dengeli şekilde işlenmesi öğrencilerin gelişimini destekliyor." diyerek programın bütünsel bir yapı sunduğunu belirtmiştir. Bu tür görüşler, programın teorik çerçevesinin hedeflerine ulaştığını ve uygulamada da verimli olabileceğini öne sürmektedir. Buna karşın Ö2, "Okuma ve konuşma becerilerine ağırlık veriliyor, fakat dinleme ve yazma etkinlikleri geri planda kalıyor." diyerek programın bazı dil becerilerini yeterince desteklemediğini vurgulamıştır. Bu görüş, özellikle dinleme ve yazma becerilerinin ihmal edildiğini ve programda dengenin sağlanmadığını ileri sürmektedir. Bir diğer katılımcı Ö11 ise, "Program dengeli fakat öğrencilerimle dil becerileri üzerinde çalışırken okuma ve yazma becerilerine odaklanabiliyorum, ancak dinleme etkinliklerine yeterince zaman ayıramıyoruz." diyerek programın bazı alanlarda eksiklikler yarattığını belirtmiştir. Bu öğretmen görüşü, programın genel yapısının dengeli olduğu kabul edilse bile sınıf içi uygulamada bazı becerilerin yeterince desteklenmediğine işaret etmektedir. Son olarak Ö16, "Programda her beceriye eşit ağırlık verilmiş gibi görünüyor ancak sınıf pratiğinde özellikle dinleme becerisinin ihmal edildiğini düşünüyorum." diyerek programın teorik olarak dengeli olduğunu fakat pratikte bazı becerilerin daha fazla ön planda tutulduğunu dile getirmiştir.

Çizelge 3. 2024 OTDÖP'ün dil becerilerinin dengeli gelişimine olanak sağlama durumuna ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n	%
Programda dil becerilerinin dağılımı	Dengeli	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	14	70
	Dengeli değil	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö14	6	30
Toplam			20	100

Çizelge 4. Katılımcıların yeni programda dikkat çeken en önemli değişikliklere ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Yeni programda dikkat çeken en önemli değişiklikler	Dört temel dil becerisi	Ö12, Ö13, Ö17, Ö18	4
	Programın yoğunluğu	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6	4
	İçeriğin ve temaların sadeleştirilmesi	Ö3, Ö15, Ö16	3
	Dil bilgisi ve kazanımlar	Ö5, Ö8, Ö9	3
	Öğrenci merkezli yaklaşım	Ö5, Ö10, Ö11	3
	Atölye çalışmaları	Ö7, Ö8, Ö14	3
	Uygulama ve işlevsellik	Ö4, Ö6	2
	Teknoloji ve yaratıcılık	Ö11, Ö20	2
	Süreç odaklı yaklaşım	Ö5, Ö19	2
	Yüzeysel değişiklikler	Ö2	1
			1
Toplam			27

Katılımcıların, "Önceki programlara kıyasla yeni programda dikkat çeken en önemli değişiklikler sizce nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan elde bulgular Çizelge 4'e yansıtılmıştır:

Çizelge 4'e göre, yeni programın önceki yıllara kıyasla en dikkat çeken değişiklikleri dokuz başlık altında toplanmıştır. Bazı katılımcılar (n=4), dört temel dil becerisinin yeni programda daha fazla ön plana çıktığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı (n=4) programın seyrekleştirildiği söylenmesine rağmen aslında daha yoğun hale getirildiğini belirtmiştir. Bu durum, programın yetiştirilmesinin zorluklarına işaret etmektedir. Bazı katılımcılar (n=3) ise programın içeriğinin önceki yıllara kıyasla sadeleştirildiğini ve azaltıldığını ifade etmiştir. Bunun yanında dil bilgisi öğretiminde sezdirme yoluna gidildiğini ve kazanımların değiştirildiğini (n=3), programın öğrenciyi daha fazla merkeze alarak öğretmeni rehber konumuna getirdiğini ve süreç odaklı bir yaklaşıma sahip olduğunu (n=3), programda atölye çalışmalarının ve etkinlik temelli öğrenmenin önemsendiğini (n=3), yeni programın daha ayrıntılı olduğunu ve uygulama ile işlevselliğe daha fazla yer verdiğini (n=2), programa teknolojinin daha fazla entegre edildiğini ve yaratıcılığı geliştiren etkinliklerin eklendiğini (n=2), programın süreç odaklı ve etkinlik temelli bir yaklaşımla tasarlandığını (n=2) dile getiren katılımcıların da olduğu görülmektedir. Bir katılımcı ise yapılan değişikliklerin derinlemesine ve köklü bir reformdan ziyade daha çok görünürde, şekilsel veya küçük ölçekli düzenlemeler olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri yeni programa ilişkin farklı boyutları öne çıkarmaktadır. Ö13, "Dört temel dil becerisinin programda daha belirgin hale geldiğini düşünüyorum. Bu durum, öğrencilerin dil becerilerini daha bütünsel bir şekilde geliştirmesine yardımcı oluyor." diyerek yeni programın beceri odaklı yapısının olumlu bir gelişme olduğunu vurgulamıştır. Ö1, "Programın seyrekleştirildiği söyleniyor ama ben bunun tam tersine daha yoğun hale geldiğini düşünüyorum. Kazanımlar fazla ve yetiştirilmesi zor." diyerek programın uygulama zorluğuna dikkat çekmiştir. Bu görüş, yeni programın

içeriğinin yoğunluğu nedeniyle öğretmenler için daha fazla yük getirdiği eleştirisini yansıtmaktadır. Ö15 ise, "Yeni program daha sade ve anlaşılır, önceki yıllara kıyasla gereksiz ayrıntılardan arındırılmış." diyerek programın sadeleştirilmiş yapısını öne çıkarmaktadır. Bu katılımcı, daha az yoğun içeriğin sınıf içi uygulamaları kolaylaştırdığını ve öğrencilerin daha net hedeflerle ilerleyebildiğini düşünmektedir. Ö9, dil bilgisi öğretiminde sezdirme yoluna gidildiğini belirtmiştir: "Dil bilgisi artık öğrencilere doğrudan anlatılmak yerine sezdirme yöntemiyle öğretiliyor. Bu önceki programda da vardı fakat bu programda daha belirgin. Bu yöntem, öğrencilerin aktif öğrenme sürecine katılmalarını sağlıyor." Ö2 ise "Yapılan değişiklikler derinlemesine değil, daha çok yüzeysel. Temel yapıda büyük bir yenilik yok, sadece şekilsel düzenlemeler yapılmış" diyerek programın köklü bir reform yerine daha çok yüzeysel değişikliklere yöneldiğini ifade etmiştir. Bu katılımcının eleştirisi, yeni programın temel yaklaşımında büyük bir farklılık yaratmadığı yönündedir.

Katılımcıların "Program, dijital araçlar ve teknolojinin Türkçe öğretimine entegrasyonu açısından sizce yeterli mi?" sorusuna verdikleri cevaplar Çizelge 5'e yansıtılmıştır.

Çizelge 5'e bakıldığında cevapların; genel olarak yeterli bulanlar, sınırlı yeterlilikte olduğunu belirtenler ve yetersiz bulanlar şeklinde üç ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=12), programın dijital araçları derslere yeterli şekilde entegre ettiğini belirtmiştir. Bu grup, programda yer alan karekodlar, video linkleri gibi dijital araçların entegrasyonu açısından programı olumlu bulmaktadır. Bazı katılımcılar (n=4), programın teoride yeterli olsa da pratikte teknolojik altyapı eksikliklerinden dolayı etkili bir şekilde uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Özellikle okullardaki teknolojik araç ve internet altyapısının yeterli olmaması, dijital araçların verimli kullanılmasını engelleyen faktörler arasında yer almaktadır. Bazı katılımcılar (n=4) ise dijital araçların entegrasyonunun

yeterli olmadığını ve daha fazla geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Çizelge 5. Programın dijital araçlar ve teknolojinin Türkçe öğretimine entegrasyonu açısından yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Programın dijital araç ve teknoloji entegrasyonu	Dijital entegrasyon yeterli	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	12
	Teoride yeterli, pratikte yeterli değil	Ö2, Ö4, Ö5, Ö11	4
	Geliştirilmesi gerekli	Ö8, Ö10, Ö12, Ö17	4
Toplam			20

Çizelge 6. Katılımcıların programla ilgili öğretmenlere verilen eğitimler ve mesleki eğitim çalışmalarının yeterliliğine ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Katılımcılara verilen TDÖP eğitimlerinin yeterliliği	Yetersiz	Sadece görünüşte eğitim verilmesi	Ö2, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö17	6
		Eğiticilerin yetersizliği		
		Yetersiz eğitim içeriği	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	5
	Yeterli	Eğitim içeriği yeterli	Ö3, Ö4, Ö12	3
		Bazı yönlerden yeterli	Ö11, Ö18, Ö19, Ö20	4
Toplam			Ö13, Ö16	2
				20

Öğretmenlerin konuyla ilgili farklı görüşler dile getirdiği görülmektedir. Ö6, "Programda karekodlar, video linkleri gibi dijital araçların entegrasyonu oldukça başarılı. Özellikle ders anlatımlarında bu araçları kullanmak öğrencilerin ilgisini çekiyor." diyerek dijital araçların etkin bir şekilde kullanıldığını belirtmiştir. Bu görüş, programın dijitalleşme açısından olumlu bir adım attığını ve teknolojiyi sınıf içinde verimli bir şekilde kullanabildiğini öne sürmektedir. Buna karşın, bazı öğretmenler pratikte zorluklar yaşandığını dile getirmiştir. Örneğin Ö11, "Program teoride iyi görünüyor ama okullardaki teknolojik altyapı yetersiz olduğu için dijital araçlar etkin bir şekilde kullanılamıyor." diyerek teknolojik altyapı eksikliklerinin programın dijital entegrasyonunu sınırlandığını vurgulamıştır. Bu katılımcı, dijital araçların etkili kullanılabilmesi için okullarda internet bağlantısının ve teknolojik cihazların yeterli düzeye getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ö17 ise, "Program, dijital araçları kısmen kullanıyor ama bu yeterli değil. Daha fazla dijital içerik ve uygulama eklenmesi gerektiğini düşünüyorum." diyerek dijital entegrasyonun geliştirilmesi gerektiğine işaret etmiştir. Ö8, "Dijital araçların kullanımı açısından program yetersiz. Teknolojiye daha fazla ağırlık verilmesi gerekiyor, özellikle interaktif içerikler ve online kaynaklar eksik." diyerek programın teknolojiyi yeterince benimsemediğini belirtmiştir. Bu öğretmen, özellikle etkileşimli içeriklerin ve daha fazla online kaynağın programa dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Katılımcıların, "Programla ilgili öğretmenlere verilen eğitimler ve mesleki eğitim çalışmaları yeterli mi?" sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Çizelge 6 oluşturulmuştur. Çizelge 6'ya göre, katılımcıların çoğunluğu öğretmenlere verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünmektedir (n=14). Özellikle, eğiticilerin program hakkında yeterli bilgi donanımına sahip

olmamaları, eğitimlerin içerik bakımından yetersiz bulunması ve bu süreçlerin sadece formalite gereği yürütüldüğüne yönelik eleştiriler ön plana çıkmıştır. Az sayıda katılımcı, eğitimi yeterli bulmuş (n=4); bazıları ise eğitimlerin temel düzeyde bilgi sağlamış olmasını, derinlemesine içerik veya uygulamaya yönelik yeterli rehberlik sunmamış olmasını gerekçe göstererek kısmen yeterli olduğunu dile getirmiştir (n=2).

Konuyla ilgili katılımcı öğretmen görüşlerine yer vermek faydalı olacaktır. Ö5, "Eğitim sırasında eğiticilerin programın detaylarına yeterince hâkim olmadığını fark ettim. Sorularımıza net yanıtlar alamadık, bu da eğitim sürecini verimsiz kıldı." diyerek eğiticilerin bilgi eksikliğini vurgulamıştır. Bu görüş, programla ilgili eğitimlerin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yanıt veremediği eleştirisini desteklemektedir. Eğiticilerin yetersiz bilgi donanımı, programın etkin bir şekilde aktarılmasını zorlaştırmıştır. Ö17, "Eğitimler oldukça yüzeyseldi, içeriğin daha derinlemesine işlenmesi gerekiyordu. Eğitimler daha çok formalite gibi geldi." diyerek eğitimlerin yalnızca şekilsel olarak yapıldığını ve içerik derinliğinin eksik olduğunu belirtmiştir. Bu görüş, eğitimlerin sadece prosedürü yerine getirmek amacıyla yapıldığı algısını güçlendirmektedir. Öğretmenler, bu süreçte gerçek anlamda bir fayda sağlayamadıklarını dile getirmiştir. Buna karşın, bazı öğretmenler eğitimlerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Ö11, "Verilen eğitimler bana programın ana hatlarını anlamamda yardımcı oldu ve temel düzeyde fayda sağladı." diyerek eğitimi yeterli bulmuştur. Bu görüş, eğitimin özellikle programın genel çerçevesi konusunda fayda sağladığına, ancak daha ileri düzeyde rehberlik sağlamadığına da işaret etmektedir. Ö13, "Eğitimler genel olarak iyi olsa da uygulamalı çalışmalara yer verilmemesi büyük bir eksiklikti. Teoride yeterli bilgiler verildi, ancak"

pratiğe yönelik daha fazla örnek olmalıydı." diyerek eğitimlerin kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 7. Katılımcıların programın içeriğinin öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Programın içeriğinin öğrenci seviyesine uygunluğu	Uygun	Öğrenci seviyesine uygun	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	13
	Uygun değil	İçerik çok ağır	Ö1, Ö2, Ö14	3
		İçerik karmaşık	Ö4, Ö10, Ö17	3
	Kısmen uygun	Bazı yönlerden yeterli	Ö9	1
Toplam				20

Çizelge 8. Katılımcıların programın öğretmenler açısından uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Programın öğretmenler açısından uygulanabilirliği	Zorlayıcı	Programın zorluğu ve iş yükü fazla	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16, Ö18	9
	Uygulanabilir	Program uygulanmaya elverişli	Ö3, Ö9, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20	6
	Çeşitli faktörlere bağlı	Programın zorluğu ve iş yükü fazla	Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö17	5
Toplam				20

Katılımcıların, *"Programın içeriği öğrencilerin seviyesine uygun mu?"* sorusuna verilen cevaplardan hareketle Çizelge 7 oluşturulmuştur.

Çizelge 7'deki görüşler ışığında katılımcıların büyük çoğunluğu (n=13) programın içeriğini öğrenci seviyesine uygun bulmaktadır. Ancak bazı katılımcılar (n=6), programın içerik açısından fazla ağır veya anlaşılmasız olduğunu ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Bir katılımcı ise programın uygunluğunun kısmen sağlandığını ifade etmiştir (n=1).

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın içeriğini öğrenci seviyesine uygun bulmaktadır. Ö15, *"Programın içeriği, kazanımlar vb. genel olarak öğrencilerin seviyesine uygun. Konuların zorluk derecesi, öğrencilerin anlayabileceği düzeyde düzenlenmiş."* diyerek programın içerik açısından başarılı olduğunu belirtmiştir. Bu görüş, programın öğrencilerin gelişim düzeyine göre yapılandırıldığını ve zorluk derecesinin iyi dengelendiğini öne çıkarmaktadır. Ancak, bazı öğretmenler programın fazla ağır olduğunu düşünmektedir. Ö2, *"İçerik öğrencilerin seviyesinin çok üzerinde. Öğrencilerin seviyesi göz önüne alındığında program seviye olarak uygun değil. Özellikle dil bilgisi konuları anlaşılmasız zorlanıyor."* diyerek programın belirli bölümlerinin öğrenci seviyesini aşan zorluklar içerdiğini ifade etmiştir. Bu görüş, özellikle karmaşık dil bilgisi konularının öğrencilere zor geldiğini ve daha basit bir dilde işlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Ö10,

"Program genel anlamda seviyeye uygun değil, belirli konular fazlasıyla yoğun ve öğrencilerin ilgisini kaybetmesine neden oluyor." diyerek programın öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu görüş,

programda yer alan bazı konuların fazla bilgi yüklü olması nedeniyle öğrencilerin dikkatini çekmekte zorlandığını dile getirmektedir. Ö9, *"Programın öğrenci seviyesine kısmen uygun olduğunu düşünüyorum, özellikle uygulama aşamasında bazı konuların daha basit hale getirilmesi gerekebilir."* diyerek içerik ile öğrencilerin seviyesi arasında kısmen uyum olduğunu, öğretim sırasında bazı konularda basitleştirme gereksinimi olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların, *"Programın öğretmenler açısından uygulanabilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Çizelge 8 oluşturulmuştur.

Çizelge 8 incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmı (n=9) programın öğretmenler açısından uygulanabilirliğinde zorluklar yaşandığını belirtmektedir. Özellikle kalabalık sınıflar, iş yükünün fazlalığı ve içerik yoğunluğu öğretmenler için programın uygulanmasını zorlaştıran temel sebepler olarak dile getirilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, programın rahat bir şekilde ve aşamalı olarak uygulanabileceğini (n=6) veya öğrenci ve okul koşullarına bağlı olarak uygulamanın daha kolay veya zor hale gelebileceğini ifade etmiştir (n=5).

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bir kısmı, programın uygulanabilirliğinde ciddi zorluklar yaşandığını belirtmektedir. Ö6, *"Kalabalık sınıflarda programın her adımını uygulamak imkânsız hale geliyor. Sınıfta yeterince bireysel ilgi gösteremiyorum ve bu durum programın verimliliğini düşürüyor."* diyerek özellikle sınıf mevcutlarının yüksek olmasının programı uygulamayı zorlaştırdığını vurgulamıştır. Bu görüş, kalabalık sınıfların, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmayı zorlaştırdığına dikkat çekmektedir. Ö14 ise iş yükü

konusuna dikkat çekmiştir: *"Program çok fazla etkinlik ve doküman gerektiriyor. Hem hazırlık hem de uygulama süreçleri zaman alıyor ve bu iş yükünün altından kalkmak zor."* diyerek programın öğretmenler üzerindeki iş yükünü artırdığını ifade etmiştir. Bu görüş, programın yoğun içerik yapısının öğretmenlerin zaman ve enerji kaynaklarını zorladığını ortaya koymaktadır. Öte yandan bazı öğretmenler, programın rahat bir şekilde uygulanabileceğini belirtmiştir. Ö20, *"Eğer program adım adım ve planlı bir şekilde uygulanırsa öğretmen açısından zorlayıcı değil. Düzenli ve disiplinli bir süreçle rahatça yönetilebilir."* diyerek programın uygulamasında düzenli bir yaklaşımın yeterli olduğunu savunmuştur. Bu görüş, iyi bir planlama ve uygulama stratejisinin programın zorluklarını hafifletebileceğini göstermektedir. Ö5 ise, programın uygulanabilirliğinin okul ve öğrenci koşullarına bağlı olduğunu ifade etmiştir: *"Bazı okullarda kaynaklar ve öğrenci seviyeleri daha iyi olduğunda programı uygulamak kolaylaşıyor. Ancak altyapı eksiklikleri olan okullarda büyük zorluklar yaşanıyor."* diyerek okul koşullarının ve öğrenci seviyelerinin programın uygulanabilirliğinde kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu görüş, uygulamanın başarıyla gerçekleşmesi için çevresel faktörlerin önemli olduğunu göstermektedir. Ö17, deneyim faktörüne dikkat çekmiştir: *"Öğretmenler deneyim kazandıkça programı daha rahat uyguluyorlar. Yeni öğretmenler için biraz zorlayıcı olabilir ama zamanla bu zorluklar aşılabılır."* diyerek deneyimin programın uygulanabilirliğini artırdığını dile getirmiştir. Bu görüş, deneyimli öğretmenlerin programı daha etkili bir şekilde uyguladığını ve zamanla bu zorlukların aşılabileceğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların, *"Programı daha etkili uygulayabilmeniz için hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Çizelge 9 oluşturulmuştur.

Çizelge 9'a göre katılımcılar, programın etkili uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması, yeni programla ilgili yeterli düzeyde ve nitelikli eğitimlerin verilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve kazanımların daha netleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca atölye çalışmaları gibi uygulama yöntemlerinin geliştirilmesi ve programın gerçek hayatla bağlantılı hale getirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Programda ahlaki değere daha fazla yer verilmesi, veli ve öğrenci bilgilendirmesinin artırılması, ölçme ve değerlendirme alanının geliştirilmesi, programın tüm okul

koşullarına uyum sağlaması gibi konular da öne çıkan diğer alanlardır.

Öğretmenlerin, programın daha etkili uygulanabilmesi için geliştirilmesi gereken alanlar hakkında çeşitli görüşleri bulunmaktadır. Ö8, *"Sınıf mevcutlarının azaltılması, programın uygulanabilirliği açısından en kritik unsurlardan biri. Daha az öğrenciyle çalışmak, bireysel ilgi göstermemi ve programı daha iyi uygulamamı sağlıyor."* diyerek sınıf mevcudunun düşürülmesinin öğretim kalitesini artıracasına dikkat çekmiştir. Bu görüş, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ö16, *"Yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili yeterli düzeyde ve nitelikli eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından kritik bir önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu programı anlamadan, etkin bir şekilde uygulaması beklenemez. Maalesef, bazı öğretmen arkadaşlarımız bu eğitimlere yeterince katılamadığı ya da bu eğitimlerin yüzeysel kaldığı durumlarla karşılaşabiliyor. Bu da sınıfta uygulamada zorluklara neden olabiliyor."* diyerek programın öğretmenler tarafından daha etkili bir şekilde benimsenmesi ve uygulanması için eğitimlerin ne kadar önemli olduğunu dile getirmektedir. Ö13 ise, teknolojik altyapının güçlendirilmesi gerektiğini savunmuştur: *"Dijital araçların etkili kullanımı için okulumuzda yeterli teknolojik altyapı yok. Bu eksiklik, programın teknolojik unsurlarını yeterince kullanmamı engelliyor."* diyerek teknolojik altyapının yetersizliğinin programın uygulanmasında engelleyici bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Ö6, kazanımların netleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir: *"Kazanımların daha açık ve net bir şekilde belirlenmesi, öğretmenler için yol gösterici olur. Hangi becerilerin ne şekilde kazandırılacağına dair netlik sağlanmalı."* diyerek programın hedeflerinin daha belirgin hale getirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Ö11 de uygulama yöntemlerine vurgu yapmıştır: *"Atölye çalışmaları gibi uygulamalı yöntemlerin geliştirilmesi, öğrencilerin aktif katılımını artıracaktır. Teorik bilgiler kadar pratik uygulamaların da olması önemli."* diyerek programın daha fazla uygulama odaklı hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö5 ise veli ve öğrenci bilgilendirmesinin artırılması gerektiğini belirtmiştir: *"Velilerin ve öğrencilerin program hakkında daha fazla bilgi sahibi olması, öğrenme sürecini destekler. Bilgilendirme artırılmalı."* diyerek ailelerin ve öğrencilerin programın gereklilikleri hakkında bilinçlendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Çizelge 9. Katılımcıların programın etkili uygulanabilmesi için geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Programın etkili uygulanması için geliştirilmesi gereken alanlar	Fiziki şartlar ve teknoloji	Sınıf mevcudu ve teknolojik altyapı	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö13	5
	Eğitim ve bilgilendirme	Programla ilgili yeterli düzeyde ve nitelikli eğitim	Ö2, Ö5, Ö11, Ö12, Ö16	5
	Uygulama ve yöntemler	Atölye çalışmaları ve uygulama alanları	Ö4, Ö7, Ö11, Ö14, Ö20	5
	İçerik ve kazanımlar	İçeriğin ve kazanımların netleştirilmesi ve geliştirilmesi	Ö6, Ö12, Ö16, Ö19	4
	Güncel ve yaşamsal bağlantılar	Programın gerçek hayat ile bağlantısı	Ö4, Ö9, Ö17, Ö18	4
	Programın gerçekçilik ve uyarlanabilirliği	Tüm okulların koşullarını göz önünde bulundurma	Ö3, Ö10, Ö13	3
	Değerler eğitimi	Ahlaki değerlerin artırılması	Ö15, Ö17	2
	Öğrenci ve veli iletişimi	Velilerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesi	Ö5	1
	Ölçme değerlendirme	Ölçme değerlendirme alanının geliştirilmesi	Ö16	1
Toplam				30

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, 2024 yılında güncellenen OTDÖP hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerilerini tespit ederek programın uygulanabilirliği ve etkinliği konusunda bütüncül bir değerlendirme sağlamaktır.

Çalışma sonuçlarına göre, öğretim programının dil becerilerini dengeli bir şekilde geliştirme yeteneği hakkında katılımcıların %70'i (n=14), programın tüm becerilere eşit önem verdiğini belirtirken %30'u (n=6) dinleme ve yazma becerilerinin geri planda kaldığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretim programının tüm dil becerilerine eşit şekilde odaklanması gerektiğine işaret etmektedir. Gömleksiz vd. (2010) yaptıkları çalışmada 2005 ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan tüm öğrenme alanlarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, bu öğrenme alanlarının dengeli bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yine Memiş ve Kalyoncu (2024) yaptıkları çalışmada 2019 ile 2024 programlarını karşılaştırmışlardır. Çalışmada dil becerilerinin tüm sınıf seviyelerinde dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Güven (2011) ve Karadağ'ın (2012) 2006 TDÖP ile ilgili, Susar Kırmızı ve Yurdakul'un (2019) ise 2018 TDÖP ile ilgili çalışmalarında farklı sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. İlk çalışmada yazma, ikinci çalışmada dinleme ve okuma, üçüncü çalışmada ise dinleme ve konuşma becerilerinin diğer öğrenme alanlarına göre daha yetersiz dağılım gösterdiği bulgulanmıştır. Farklı çalışma sonuçlarının ortaya çıkmasının, öğretim programlarının geliştirilme sürecinde program hedeflerinin, öğretim yöntemlerinin ve uygulama koşullarının değişmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ve araştırmacıların bakış açıları ile uygulama bağlamlarının da bu değerlendirmeler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak her bir program, dönemsel ve pedagojik ihtiyaçlara göre farklı becerilere vurgu yapmış, ancak ideal denge her zaman sağlanamamış olabilir. Bu durum,

programların geliştirilmesinde dil becerileri arasında daha dengeli bir dağılım sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yeni programın önceki yıllara kıyasla dikkat çeken değişiklikleri dokuz başlık altında toplanmıştır. Bazı katılımcılar (n=4), dört temel dil becerisinin daha fazla ön plana çıktığını belirtirken diğerleri (n=4) programın yoğunluğunun arttığını ifade etmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar (n=3) programın içeriğinin sadeleştirildiğini ve azaltıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanında, dil bilgisi öğretiminde sezdirme yönteminin kullanıldığı, öğretmenlerin rehber rolü üstlendiği ve süreç odaklı bir yaklaşımın benimsendiği (n=3), atölye çalışmaları ve etkinlik temelli öğrenmenin önemsendiği (n=3), yeni programın daha ayrıntılı ve işlevsel olduğu (n=2), teknoloji entegrasyonunun arttığı ve yaratıcılığı teşvik eden etkinliklerin eklendiği (n=2) ifade edilmiştir. Bir katılımcı ise yapılan değişikliklerin daha çok şekilsel ve küçük ölçekli düzenlemeler olduğunu öne sürmüştür. 2024 OTDÖP'ün dikkat çeken değişiklikleri, dil becerileri ve programın yoğunluğu gibi temel başlıklar etrafında şekillenmiştir. Gömleksiz vd. (2010) tarafından yapılan çalışma, 2005 İTDÖP'te öğrenme alanlarının yeterli ve dengeli bir dağılım gösterdiğini öne sürerken 2024 programında dört temel dil becerisinin daha belirgin hale geldiği görülmüştür. Bu, yeni programın beceri geliştirmeye daha odaklı ve kapsamlı bir yapıya büründüğünü göstermektedir. Programın yoğunluğu konusunda bazı katılımcılar, 2024 programının seyrekleştirildiğini söylese de aslında içeriğin daha yoğun hale geldiği ifade edilmiştir. Bu görüş, programın hedeflediği kazanımların uygulanabilirliği açısından bazı zorluklar doğurabileceğine işaret etmektedir ve öğretmenlerin iş yükü gibi sorunlara dikkat çeken Karadağ'ın (2012) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemine geçiş ve öğretmenin rehber rolü üstlenmesi gibi değişiklikler ise süreç odaklı öğrenme yaklaşımlarını öne çıkaran modern eğitim teorileriyle uyumludur. Güven'in (2011) çalışması da bu noktada yeni öğretim

yaklaşımlarının uygulamalarda nasıl değişikliklere yol açtığını vurgulamaktadır. Ayrıca, teknoloji entegrasyonu ve yaratıcılığı teşvik eden etkinliklerin eklenmesi, 21. yüzyıl becerilerini geliştirme hedefiyle tutarlıdır. Ancak, yapılan bu değişikliklerin bir katılımcı tarafından daha çok şekilsel ve küçük ölçekli olarak değerlendirilmesi, programın etkilerinin uygulamada nasıl algılandığının farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir.

Katılımcıların çoğu (n=12) programın dijital araçları derslere yeterli şekilde entegre ettiğini belirtirken bir kısmı (n=4), teknolojik altyapı eksikliklerinin etkili uygulamayı engellediğini ifade etmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar (n=4) dijital entegrasyonun yetersiz olduğunu savunmuştur. Bayburtlu (2015), 2006 ile 2015 TDÖP'ü karşılaştırdığı çalışmada teknolojik gelişmelerle eş zamanlı olarak 2015 programına bu ilerlemelere uygun kazanımlar, yöntemler, teknikler ve materyallerin dâhil edildiğini tespit etmiştir. Kayman ve Elkatmış'ın (2024) çalışmada 2024 İTDÖP'te dijital teknolojilerin ve oyun temelli öğrenme araçlarının kullanımının desteklendiği ifade edilmektedir. Bu yaklaşımın, öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme sürecini daha cazip ve motive edici bir hale getirmeyi amaçladığı dile getirilmektedir. Bahsi geçen çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların önemli bir kısmı dijital araçların derslere yeterli şekilde entegre edildiğini belirtse de teknolojik altyapı eksikliklerinin etkili uygulamayı engellediğini ifade eden ve dijital entegrasyonu yetersiz bulan katılımcıların varlığı, dijital teknolojilerin eğitimde daha etkin kullanılabilmesi için altyapının geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitimde teknolojinin artan rolüne rağmen altyapı eksikliklerinin dijital entegrasyonun önünde önemli bir engel olduğunu göstermektedir. Dijital araçların eğitime entegrasyonu, eğitimde etkileşim ve motivasyonu artırma potansiyeline sahip olsa da bu potansiyelin tam anlamıyla hayata geçirilebilmesi için okullarda gerekli teknolojik altyapının sağlanması zorunludur. Örneğin, okullardaki internet hızı, bilgisayar ve tablet gibi cihazların yaygınlığı ve bu cihazların bakım-onarım süreçleri gibi unsurlar, dijital teknolojilerin etkin kullanımını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, dijital araçların sürdürülebilir bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı düzeyinin artırılmasının ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilecek sürekli bir eğitim programının oluşturulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların önemli bir kısmı (n=14), yeni öğretim programıyla ilgili öğretmenlere verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Eğitimcilerin program hakkında yeterli bilgi donanımına sahip olmamaları, eğitimlerin içerik bakımından yetersiz bulunması ve bu süreçlerin sadece formalite gereği yürütüldüğüne yönelik eleştiriler ön plana çıkmıştır. Bazı katılımcılar (n=4) ise verilen eğitimi yeterli bulmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi sunulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Susar Kırmızı ve Akkaya'nın (2010) 2005 ikinci kademe TDÖP ile ilgili

çalışmasında öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, programın tanıtımına yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin hem süre hem de içerik bakımından yetersiz olduğu belirlenmiştir. Alver ve Sancak (2016), 2015 TDÖP ile ilgili öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının görüşlerini inceledikleri çalışmada katılımcıların önemli bir kısmının programla ilgili eğitimleri yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Eğitimlerin yetersiz olduğunu belirten katılımcıların çoğunluğu, eğitimlerin özellikle uygulama yönünden eksik olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, programlar hakkında yeterli bilgilendirme yapılmadığını, hizmet içi eğitim programlarında görev alan anlatıcıların yetersiz olduğunu ve bu eğitimlerin amaca uygun olmadığını belirten görüşler de öne çıkmıştır. Engin ve Arslan'ın (2019), 5. Sınıf 2017 TDÖP ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmalarında katılımcıların çoğunun programla ilgili bilgilendirme ve rehberlik çalışmasını yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin eğitimi yeterli bulmamalarının nedenleri bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumaktadır. Bahsi geçen çalışmaların bulguları, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu yönündeki eleştirilerin yaygın olduğunu ve bu durumun öğretim programlarının etkin uygulanmasını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Eğitimcilerin bilgi donanımının eksikliği ve uygulama odaklı eğitimin yeterli düzeyde sağlanamaması, katılımcılar tarafından en çok vurgulanan sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar, önceki araştırmalarla da tutarlılık göstererek hizmet içi eğitim programlarının nitelik, süre, içerik ve uygulama açısından iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Katılımcıların çoğunluğu (n=13), programın içeriğini öğrenci seviyesine uygun bulmuş, ancak bazı katılımcılar (n=6) içeriğin ağır olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, programın farklı öğrenci seviyelerine hitap edecek şekilde düzenlenmesi ve içeriğin daha anlaşılır hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Susar Kırmızı ve Kaya'nın (2010) 2005 programına yönelik çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu programı olumlu karşılarken bir kısmı da programın öğrenci seviyesinin üstünde olduğuna yönelik ifadeler kullanmıştır. Bıçak ve Alver (2018) ile Engin ve Arslan'ın (2019) çalışmalarından elde edilen sonuçlar da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin önemli bir kısmı programın içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olduğunu dile getirirken bazı öğretmenler ise içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu sonuçlar, öğretim programının içeriğiyle ilgili öğretmenlerin büyük bir kısmının olumlu görüş bildirdiğini, ancak bazı katılımcıların içeriği öğrenci seviyesine göre ağır bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, programın farklı öğrenci seviyelerine hitap edecek şekilde esneklik kazanması gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer araştırmalarla da tutarlılık gösteren bu sonuçlar, öğretim programlarının içeriğinin, öğrencilerin öğrenme kapasitelerine uygun bir biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Katılımcıların yarısına yakını (n=9), programın uygulanabilirliği konusunda zorluklar yaşandığını/yaşanacağını belirtmektedir. Özellikle kalabalık sınıflar ve ağır iş yükü gibi faktörler, programın etkili uygulanmasını zorlaştıran unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Diğer yandan, katılımcıların bir kısmı (n=6) programın aşamalı olarak uygulanabileceğini belirtirken bazı katılımcılar (n=5) koşullara bağlı olarak uygulamanın değişkenlik gösterebileceğini ifade etmiştir. Epçaçan ve Erzen (2008) yaptıkları çalışmada, 2005 TDÖP'ün etkililiği, yeterliliği ve uygulanabilirliği hakkında öğretmenlerin kararsız olduğunu tespit etmiştir. Alver ve Sancak'ın (2016) 2015 TDÖP ile ilgili çalışmasında, katılımcıların programla ilgili önerileri arasında "programın daha işlevsel ve uygulanabilir" olması ikinci sırada yer almaktadır. Bayburtlu (2015) yaptığı çalışmada 2015 TDÖP'teki kazanımların bir önceki programda yer alan kazanımlara göre daha anlaşılır ve uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Susar Kırmızı ve Yurdakul'un (2019) çalışmasında katılımcılara 2018 TDÖP'ün olumsuz yönlerinin neler olduğu sorulmuş, programın uygulanabilirliği noktasında bazı sorunların olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu çalışmanın ve bahsi geçen çalışmaların sonuçları, öğretim programlarının uygulanabilirliğinin yalnızca içerik değil, aynı zamanda sınıf dinamikleri ve öğretmenlerin iş yükü gibi çevresel faktörlerle de doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı katılımcılar, kalabalık sınıflar ve ağır iş yükü gibi yapısal engellerin programın etkin bir şekilde uygulanmasını güçleştirdiğini ifade ederken bir kısmı ise programın aşamalı uygulanabilirliğini veya koşullara göre değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir. Bu durum, programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için yalnızca içeriksel iyileştirmelerin değil, aynı zamanda eğitim ortamlarının fiziki ve organizasyonel düzenlemelerle de desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Katılımcılar, programın daha etkili uygulanabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler arasında, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması, programla ilgili yeterli ve nitelikli eğitimlerin düzenlenmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve uygulama yöntemlerinin iyileştirilmesi gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, programın gerçek hayatla bağlantılı hale getirilmesi, öğrenci ile veli bilgilendirmesinin artırılması, programda değerler eğitime daha fazla ağırlık verilmesi programın başarısını artıracak önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programları ile ilgili çalışmaların çoğunda katılımcıların benzer önerilerde bulundukları görülmüştür (Güven, 2011; Alver & Sancak, 2016; Engin & Arslan, 2019). Bu bulgular, öğretim programının daha etkili uygulanabilmesi için hem fiziksel hem pedagojik iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, sınıf mevcutlarının azaltılması ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi gibi yapısal düzenlemelerle birlikte programın uygulama odaklı yöntemlerle zenginleştirilmesini önermektedir. Ayrıca, programın başarıya ulaşabilmesi için gerçek hayatla bağlantısının güçlendirilmesi, öğrenci ve veli bilgilendirme süreçlerinin artırılması ve değerler eğitiminin daha fazla

vurgulanması gerektiği dile getirilmektedir. Bu öneriler, daha önceki çalışmalarla paralellik göstermekte ve Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik genel bir eğilimi yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, bazı öğretmenlerin programın dil becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmediğine dair görüşleri, öğretim programlarının etkinliğini artırmak için içerik ve uygulama yöntemlerinde daha dengeli bir dağılım sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun programın içeriğini öğrenci seviyesine uygun bulmasına rağmen bazı öğretmenlerin içeriği ağır bulmaları, programın farklı öğrenme düzeylerine hitap etme yeteneğinin gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin dijital araçların entegrasyonu ve eğitim süreçlerinin yetersizliğine yönelik eleştirileri, eğitimde teknolojik altyapının güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, katılımcıların önerileri, öğretim programının daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için hem yapısal hem de pedagojik düzeyde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Sınıf mevcutlarının azaltılması, donanımlı eğitimciler tarafından programa yönelik yeterli ve nitelikli eğitimlerin verilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi, programın gerçek hayatla bağlantısının artırılması ve değerler eğitime daha fazla vurgu yapılması gibi öneriler Türkçe öğretim programlarının etkinliğini artırma yönünde önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğretim programlarının yalnızca içerik bakımından değil, aynı zamanda uygulama koşulları ve öğretmen eğitimleri açısından da sürekli olarak güncellenmesi ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Extended Abstract

Introduction

The Turkish Course Curriculum (TCC) focuses on enhancing students' language skills through fundamental competencies such as reading, writing, listening, and speaking (MEB, 2024). Beyond being merely a tool of communication, language is assumed to have a direct impact on individuals' thinking processes and self-expression. Within this framework, it is argued that the Turkish language course is not only aimed at teaching grammar and literary skills but also contributes to the development of essential competencies such as critical thinking, creative writing, and effective communication (MEB, 2024; Ünal, 2006).

The updated Middle School Turkish Course Curriculum (MSTCC) of 2024 is designed in alignment with contemporary needs and technological advancements. The curriculum aims to foster digital literacy, support critical thinking skills, and place greater emphasis on student-centered learning approaches. Additionally, it seeks to address language skills in a multifaceted manner, with the goal of maximizing students' written and oral communication abilities (MEB, 2024). In this context, it can be stated that the 2024 MSTCC aims not only to teach the rules of grammar but also to enable students to

experience the functional use of language, thereby ensuring the sustainable development of their language skills.

Method

The purpose of this study was to provide a comprehensive evaluation of the applicability and effectiveness of the 2024 updated Middle School Turkish Course Curriculum (MSTCC) by thoroughly examining the opinions and suggestions of Turkish language teachers. In this regard, the study employed a case study design, one of the qualitative research methods. Case studies, particularly in the social sciences, allow for the examination of real-life phenomena in a contextual approach, providing an opportunity to develop a comprehensive understanding of the phenomenon under investigation (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). The case study method enables the in-depth and multidimensional analysis of a situation within a specific context. In this study, the reflections and impacts of the 2024 MSTCC in practice are addressed through the experiences and suggestions of teachers regarding the implementation processes of the curriculum. The comprehensive analytical opportunities offered by the case study approach will help identify both general and specific challenges as well as areas for improvement in the current implementation of the curriculum.

Results

While most participants stated that the curriculum gave equal importance to all language skills, some expressed concerns that listening and writing skills were neglected. The integration of digital tools was generally viewed positively; however, some participants noted that the lack of technological infrastructure hindered implementation. Additionally, teachers emphasized that the training provided for the curriculum was insufficient, and challenges were expected regarding its applicability. While the content of the curriculum was generally evaluated positively, some teachers found it too demanding. In conclusion, teachers believed that various aspects of the curriculum needed improvement.

Discussion

The findings revealed that while the curriculum is considered to adopt a balanced approach in developing language skills, some participants expressed concerns that listening and writing skills are underemphasized. Research indicates that language skill emphasis varies across different periods of curricula. For instance, while the 2005 Turkish Course Curriculum (TCC) exhibited a balanced distribution of skills, the 2024 Middle School Turkish Course Curriculum (MSTCC) appears to place greater emphasis on certain language skills and is noted for its increased content density. Regarding technology

integration, while the incorporation of digital tools into lessons is positively received, the lack of technological infrastructure is seen as a hindrance to effective implementation.

A significant portion of participants emphasized that the training provided to teachers regarding the curriculum is inadequate. This highlights the need for in-service training programs to be enhanced in order to effectively implement curricula. Additionally, while teachers generally believe the curriculum content is appropriate for student levels, some find it overly demanding, suggesting that the curriculum should be more flexible to cater to different student levels. These varying perspectives among teachers underline the need to address practical shortcomings in implementation and the challenges associated with program orientation sessions.

Finally, regarding the curriculum's applicability, some participants noted structural barriers, such as overcrowded classrooms and heavy teacher workloads, as challenges to effective implementation. However, others suggested that the curriculum could be phased in gradually or adapted based on conditions. For successful implementation, the findings stress that improvements must go beyond content adjustments to also include enhancements in the physical and organizational conditions of educational environments.

Pedagogical Implications

Participants made several recommendations for the more effective implementation of the program. They emphasized the need for reducing class sizes, providing sufficient and high-quality training related to the curriculum, strengthening technological infrastructure, and improving instructional methods. Additionally, they highlighted the importance of making the curriculum more connected to real life, increasing communication with students and parents, and placing greater emphasis on values education as key factors for enhancing the program's success. Similar suggestions were noted in other studies on Turkish Course Teaching Programs (Alver & Sancak, 2016; Engin & Arslan, 2019; Güven, 2011). These findings indicate that both physical and pedagogical improvements are necessary for the more effective implementation of the curriculum. Participants recommended structural adjustments, such as reducing class sizes and enhancing technological infrastructure, along with enriching the program through more practice-oriented methods. Furthermore, they suggested that for the program to be successful, it must strengthen its real-life relevance, improve the processes for informing students and parents, and place greater emphasis on values education. These recommendations are consistent with previous studies and reflect a general trend toward the improvement of Turkish course teaching programs.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 24.09.2024 tarihli 2024/158 numaralı oturumda 91216 sayılı kararla etik kurul izni alınmıştır.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programındaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Journal of History School*, 52, 1758-1784.
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 41-66.
- Bağcı Ayrancı, B., & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130. doi: 10.18033/ijla.3793
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290.
- Barası, M. & Erdamar, G. (2021). 2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: Öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 222-242. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-851474>
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 137-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Bıçak, N. & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğrenme sanatı* (17. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Engin, A. O. & Arslan, A. (2019). 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Gaziantep ili örnekleme). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19-39.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 1(4), 182-202.
- Erdamar, G., & Barası, M. (2021). 21. Yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342. <https://doi.org/10.37217/tebd.868788>
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1135-1173.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. Kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)”na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52. <https://doi.org/10.16916/aded.16019>
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. sınıflar) eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 97-110.
- Kaya, M. & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. doi: 10.22596/hej.1482003.
- Kaya, M. & Kayman, F. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarının halk bilimi unsurları açısından değerlendirilmesi. M. Öztürk & İ. Polat (Ed.), *Yılmaz Önay armağan kitabı* içinde (s. 367-384). Kitabevi Yayınları.
- Kayman, F. & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 19-37.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Memiş, M. & 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.
- Menteşe, H., & Gündoğdu, K. (2016). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1723-1752.
- Susar Kırmızı, F. & Akkaya, N. (2010). Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin olarak branş öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 33-47.
- Susar Kırmızı, F., & Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.

- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3.Baskı). Nobel Yayınları.
- Walsh, T. (2016). 100 years of primary curriculum development and implementation in Ireland: a tale of a swinging pendulum, *Irish Educational Studies*, 1-16. DOI: 10.1080/03323315.2016.1147975
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Kandemir, E., Çınar, Z. & Durak, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(2), 135-154.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi (Journal of Primary Education)*, 24, 76-88.