

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşleri

Aysun Eroğlu*

M. Rahman Kalyoncu**

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 20.12.2025
Düzeltilme: 10.02.2026
Kabul: 13.02.2026
Doi: 10.31464/jlere.1846078

Anahtar Sözcükler:

2024 Ortaokul Türkçe Dersi
Öğretim Programı
öğretim elemanı
Türkçe öğretmeni
Türkçe öğretmeni adayı

ÖZET

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının ve Türkçe eğitimi alanındaki öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji çalışması olarak yapılandırılmıştır. Araştırmada, 10 öğretim elemanına, 10 Türkçe öğretmenine ve 10 Türkçe öğretmeni adayına açık uçlu 10 soru yöneltilmiştir. Bu kapsamda Türkçe eğitimcilerinin Türkçe öğretim programının değiştiğini ilk duyduklarında olumlu duygulardan çok olumsuz duygular hissettikleri, programın uygulanabilirliği açısından yeterli eğitimin verilmediğini düşündükleri, programın sınıf ortamında uygulanmasında bazı problemler gözlemledikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların programda yer alan üretim atölyelerini, farklılaştırma etkinliklerini, stratejileri ve kademeli sorumluluk devri modelini beğendikleri saptanmıştır. Buna karşın temaların, yoğun kavram ve terim içeren dilin ve programın mevcut sınıf ortamına uygun olmayan yapısının programda eleştirilen yönler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak yeni programa göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklerin ve yönergelerin önemli sorunlara iye olduğu ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlardan hareketle sahaya ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın ikinci yazarı, çalışma süresince sağlanan doktora burs desteği için Türk Eğitim Vakfına teşekkür eder.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli etik kurul izni, 406-454 karar numarasıyla Sinop Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması Gönderim

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
Eroğlu, A. ve Kalyoncu, M. R. (2026). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretim elemanı, öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 12 (1), 45-75*.

* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1047-8748>, Sinop Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, aeroglu@sinop.edu.tr

** Arş. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4644-1088>, Sinop Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mrkalyoncu@sinop.edu.tr

Giriş

Dilin hayattaki güçlü konumu; dil eğitimini, özellikle ana dili eğitimini zorunlu hâle getirmektedir. Tüm eğitimler dil aracılığı ile gerçekleştirildiği için ana dili eğitimi, verilen tüm eğitimlerin verimliliğini etkileme potansiyelini taşımaktadır. Nitekim bu durum eğitim sistemlerinde ana dili eğitimine özel bir yer verilmesini sağlamaktadır. Herhangi bir eğitim öğretim sürecinde olduğu gibi ana dili eğitiminin esasları da öğretim programları ile belirlenmektedir. Bir dersin öğretimine dair tüm faaliyetleri kapsayan (Demirel, 2006) ve süreç içerisinde yöntemler ile materyallerin kullanımına yön veren (Arı, 2017) bir rehber konumundaki (Karakaş Özür, 2024) öğretim programı, okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin belirleyicisidir (Güzel & Karadağ, 2013) ve eğitim öğretimin temelini oluşturmaktadır (Melanlıoğlu, 2008). Bu bağlamda eğitim öğretimde başarılı olabilmenin en önemli koşullarından birinin nitelikli bir programa sahip olmak olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Alver & Sancak, 2016; Bayburtlu, 2015). Türkiye’de de uzun yıllardır ana dili eğitimi, Türkçe dersi öğretim programlarının belirlediği esaslar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programının hem ana dilini yetkin kullanan hem de akademik, sosyal ve günlük hayatı etkin bir şekilde sürdürebilen bireyler yetiştirilmesi için oldukça elzem olduğu ifade edilebilir.

Türkiye’de Türkçe dersi öğretim programları 2025 itibarıyla yaklaşık 100 yıllık bir geçmişe sahiptir. 1924 yılında ilk programın hazırlanmasından sonra geçen süreçte ise birçok öğretim programı kullanılmıştır. Modern dünyanın gerekliliklerinin her geçen gün değişim gösterdiği, bu değişimlerin ve yeniliklerin farklı ihtiyaçlar yarattığı (Direkçi vd., 2019) ve öğretim programlarının bu değişimlere, ihtiyaçlara cevap verecek şekilde güncellenmesi, değiştirilmesi gerektiği (Ekmen & Demir, 2024; Korkmaz & Kalaycı, 2019) dikkate alındığında bu durum, esasında doğaldır. Nitekim programların asıl amacı içindeki bulundukları dünyanın ve toplumun ihtiyaçlarına göre insan yetiştirmektir (Ekmen & Demir, 2024). Bu doğrultuda öğretim programları, modern dünyadaki gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun olarak devamlı olarak gelişme göstermelidir (Aslan & Atik, 2018; Çerçi, 2018; Kurudayıoğlu & Soysal, 2019; Özbay, 1997). Keza bu değişimin sebeplerinden bir diğeri mevcut programdaki eksikliklerdir (Aksu, 2008) ve söz konusu değişimin önceki programda karşılaşılan problemleri çözüme kavuşturması, eksiklikleri gidermesi beklenir (Arı, 2016). Açıklanan sebepler ve gereklilikler doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programı da 2024 yılında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile bir kez daha yenilenmiştir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) ile birlikte önceki programlara kıyasla oldukça büyük değişimler yaşanmıştır. Bu kapsamda uzun zaman boyunca Türkçe eğitiminin esası olarak görülen unsurlar bir kenara bırakılmış ve daha yeni anlayışlar, yaklaşımlar benimsenmiştir. Ancak bahsi geçen değişimler ve yenilikler teorik metinler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan bu yeni programla ve yeni programa yönelik hazırlanmış ders kitaplarıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin bir araya gelmesi sonucunda yaşanan ve yaşanabilecek değişimlerin çok daha farklı olması olasıdır. Çünkü öğretim programı, her ne kadar verilecek eğitimin sürecini etkileme konusunda başat role sahip olsa da tek etken değildir. Programı uygulayacak öğretmenlerin ve programın uygulanacağı öğrencilerin yeni programla ve programın unsurlarıyla fiilen bir araya

gelmesinin farklı sonuçlar doğurması olasıdır (Erden, 1998). Yaşanan değişimlerin büyüklüğü göz önüne alındığında ise bu olasılık artmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin yürürlükteki programı göz ardı ederek farklı yaklaşımları ve metotları işe koştuklarını gösteren çalışmaların (Gallagher & Tobin, 1987; Penick, 1995) varlığı da bu görüşü güçlendirmektedir. Nitekim resmî programın yanında bir de gerçek, uygulamadaki program olduğu bilinmektedir (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019). Bu nedenle program her ne kadar özenle ve ideale yakın hazırlanmış olursa olsun eksik yönlerinin bulunabileceğinin dikkate alınması (Alver & Sancak, 2016) ve programın geçerliliğinin devamlı olarak değerlendirilmesi gerekir (Melanlıoğlu, 2008). Bu değerlendirme sürecinde ise programın paydaşlarının görüşlerinin alınması oldukça elzemdir (Durukan, 2013). Çünkü bir öğretim programı kadar o öğretim programını uygulayacak, uygulanmasına yön verecek kişilerin programa ve program bileşenlerine yönelik görüşlerinin eğitim sürecinde etkili olması kaçınılmazdır (Crawley & Salyer, 1995). Keza program uygulayıcılarının programın eksik yanlarını ve programın uygulanması sürecinde karşılaşılabilecek olumsuzlukları çok daha iyi gözlemlemesi beklenmektedir (Bayburtlu, 2015; Güzel & Karadağ, 2013). Bu görüşlerin, gözlemlerin ve değerlendirmelerin incelenmesi, en kısa zamanda programların eksiklerinin belirlenmesi ve giderilmesi; daha başarılı programlara erişilmesinde önemli rol oynamaktadır (Kayırmaz Yavuz, 2019). Benzer şekilde nitelikli ve eğitim paydaşları tarafından benimsenmiş bir program için etkili değerlendirme ve raporlaştırma faaliyetlerine önem verilmesi gerektiği bilinmektedir (Ornstein & Hunkins, 2014). Bu durum, Türkçe eğitimi açısından değerlendirildiğinde ve Türkçe eğitiminin kişinin sosyal yaşamında (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015) ve aldığı tüm eğitimler üzerinde oldukça önemli bir etkisi olduğu (Durukan, 2013; Çalışkan, 2016; Melanlıoğlu, 2008; Yaman & Demirtaş, 2013) dikkate alındığında daha da önemli bir hâle gelmektedir.

Ulusal alan yazında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen programa yönelik yürütülmüş çalışmalar (Banaz, 2024; Çetinçakmak, Uğurlu & Çetinçakmak, 2024; Eroğlu, 2025; Karagöl, 2025) bulunsa da Türkçe eğitimi paydaşlarının 2024 Ortaokul TDÖP'e yönelik görüşlerinin ele alındığı bir çalışma henüz gerçekleştirilmemiştir. Diğer yandan öğretim programını uygulayacak kişilerin programa yönelik görüşlerinin ve algılarının eğitim sürecinde doğrudan etkili olduğu ve teorik olarak sunulan programın uygulamadaki karşılığının en iyi program uygulayıcıları tarafından tecrübe edildiği gerçeğinden yola çıkarak bu çalışmada, 2024 Ortaokul TDÖP'e yönelik öğretmen, akademisyen ve öğretmen aday görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan sorular ise aşağıdaki gibidir:

- 1- Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 Ortaokul TDÖP'ü ilk duyduklarındaki tepkileri nedir?
- 2- Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 Ortaokul TDÖP'ün uygulanabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3- Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenleri, Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmeni adayları 2024 Ortaokul TDÖP'ün 2019 TDÖP'le hangi açılardan benzer olduğunu düşünmektedir?

- 4- Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenleri, Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmeni adayları 2024 Ortaokul TDÖP'ün 2019 TDÖP'le hangi açılardan farklılaştığını düşünmektedir?
- 5- Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 Ortaokul TDÖP'te beğendikleri özellikler nelerdir?
- 6- Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 Ortaokul TDÖP'te beğenmedikleri özellikler nelerdir?
- 7- Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenleri, Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmeni adayları 2024 Ortaokul TDÖP'ü hazırlayan komisyonda olsaydı neleri değiştirmek isterlerdi?
- 8- Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 Ortaokul TDÖP'e göre hazırlanan ders kitaplarına yönelik görüşleri nasıldır?
- 9- Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının 2024 Ortaokul TDÖP'ün uygulanması için verilen eğitimler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 10- Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının kademeli sorumluluk devri modeline dair görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) çalışması kullanılmıştır. Çünkü nitel araştırmalar bireylerin ya da grupların toplumsal veya insani bir soruna yüklediği anlamı ele alan araştırma sorunlarının incelenmesini bilgilendiren varsayımlar ve yorumlayıcı/teorik çerçevelerin kullanılmasıyla başlamaktadır (Creswell & Poth, 2018). Üst kavram olarak nitel araştırmalar; tanımlama, çözme, yorumlama ve anlamla ilgili terimlere veya kategorilere ulaşmaya çalışan tüm teknikleri kapsayan bir süreçtir (Van Maanen, 1979). Olgu bilim tercih edilme sebebi ise bu araştırma türünde insanların tecrübe ettikleri her ne ise onu nasıl betimlediklerine yoğunlaşılması (Patton, 2014), yani insan deneyimini anlamaya odaklanılmasıdır (Van Manen, 2007). Olgu bilim yaklaşımında problem bir kişi ya da grubun fenomene ilişkin deneyimini ve deneyimin anlamını bilme ihtiyacı olduğundan (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020) bu araştırmada, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan haberdar ve ilgili programı okumuş paydaşlardan oluşan bir veri kaynağıyla bu araştırma yürütülmüştür. Çünkü katılımcılardan araştırmanın odaklandığı durumu yaşamış olmaları ve dışı vurabilmeleri beklenmektedir. Buna bağlı olarak da bu araştırma, 2025 yılındaki katılımcı görüşleriyle sınırlı olup önceki öğretim programları ya da farklı yıllarda uygulanabilecek programlara ilişkin karşılaştırmalı bir değerlendirme içermemektedir. Ayrıca elde edilen veriler,

katılımcıların 2024 TDÖP ilişkin 2025 yılı deneyim ve algılarına dayalı olduğundan sonuçların zamansal ve bağlamsal genellenebilirliği sınırlılık taşımaktadır

Aynı zamanda, bu araştırmada paydaş görüşlerini daha derin inceleyebilmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden de maksimum çeşitli örnekleme tercih edilmiştir. Çünkü bu örnekleme yönteminde görece küçük bir örneklem grubu oluşturup bu örnekleme araştırılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum yansıtmak vardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmanın problem durumuna taraf olabilecek maksimum çeşitliliği sağlamak için Türkçe eğitimi ana bilim dallarında görev yapan öğretim elemanları, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adayı olmak üzere üç farklı grup ile çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-25 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkçe eğitimi ana bilim dallarında görev yapan 10 öğretim elemanı, 10 Türkçe öğretmeni ve 4. sınıfta öğrenim gören 10 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenleri, 5. sınıflara ders vermekte yani 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre derslerini işlemektedir. Aynı şekilde Türkçe öğretmeni adayları da 5. sınıfları gözlemlemekte ve 5. sınıflara ders anlatmaktadır.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

ID	Ünvan	Cinsiyet	Görev Tecrübesi	ID	Ünvan	Cinsiyet	Görev Tecrübesi	ID	Ünvan	Cinsiyet
1	Prof. Dr.	Erkek	22 Yıl	11	Türkçe Öğretmeni	Kadın	3 Yıl	21	Öğretmen Adayı	Kadın
2	Prof. Dr.	Erkek	18 Yıl	12	Türkçe Öğretmeni	Kadın	22 Yıl	22	Öğretmen Adayı	Kadın
3	Doç. Dr.	Erkek	13 Yıl	13	Türkçe Öğretmeni	Kadın	20 Yıl	23	Öğretmen Adayı	Kadın
4	Doç. Dr.	Kadın	14 Yıl	14	Türkçe Öğretmeni	Kadın	22 Yıl	24	Öğretmen Adayı	Kadın
5	Prof. Dr.	Erkek	15 Yıl	15	Türkçe Öğretmeni	Kadın	26 Yıl	25	Öğretmen Adayı	Kadın
6	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	16 Yıl	16	Türkçe Öğretmeni	Kadın	12 Yıl	26	Öğretmen Adayı	Kadın
7	Arş. Gör. Dr.	Kadın	14 Yıl	17	Türkçe Öğretmeni	Erkek	17 Yıl	27	Öğretmen Adayı	Kadın
8	Arş. Gör.	Erkek	3 Yıl	18	Türkçe Öğretmeni	Erkek	18 Yıl	28	Öğretmen Adayı	Erkek
9	Arş. Gör.	Erkek	4 Yıl	19	Türkçe Öğretmeni	Kadın	20 Yıl	29	Öğretmen Adayı	Erkek
10	Arş. Gör.	Kadın	5 Yıl	20	Türkçe Öğretmeni	Kadın	13 Yıl	30	Öğretmen Adayı	Erkek

Çizelge 1 incelendiğinde, maksimum çeşitli örnekleme yöntemine uygun olarak 2024 Ortaokul TDÖP'e yönelik görüşlerine başvuru katılımcıların üç farklı görevde (Türkçe eğitimi alanında öğretim elemanı, Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adayı) toplandığı görülmektedir. Üç farklı görev kategorisi incelendiğinde, üç kategoriden katılımcı sayısının eşit olduğu fark edilmektedir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında ise 4 kadın, 6 erkek öğretim elemanı; 8 kadın, 2 erkek Türkçe öğretmeni; 7 kadın, 3 erkek Türkçe öğretmeni adayı olmak üzere toplam 19 kadın 11 erkek katılımcı olduğu

görülmektedir. Ayrıca bu katılımcı gruplarından Türkçe öğretmenlerinin ortalama 17, öğretim elemanlarının ise ortalama 13 yıl görev tecrübesi bulunmaktadır.

Araştırma sürecinde daha nitelikli verilerin elde edilebilmesi içinse görüşmelerin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı okumuş, derslerin 2024 programına göre işlendiği sınıf düzeylerinde ders işleyen, 2024 programına yönelik eğitimlere katılmış paydaşlarla yapılması tercih edilmiştir. Bu bağlamda ilgili programı okumamış, programa göre ders işlemeyen paydaşlar çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çünkü görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi durumlar anlaşılmağa çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Başka bir ifadeyle görüşme, insanlarda doğrudan gözlenemeyen şeyleri (duyguları, düşünceleri, yaşanmışlıkları) bulmak için yapılmaktadır (Patton, 2014). Bu doğrultuda alan yazın okuması yapılarak açık uçlu 20 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. İki araştırmacı kendi arasında tartıştıktan ve bir Türkçe Eğitimi alan uzmanından fikir aldıktan sonra soru sayısı 10'a düşürülmüştür. Son soru paydaşların eklemek istediği farklı bir görüşleri olma ihtimaline karşı "Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?" şeklinde olmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, paydaşlarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Verileri toplamak için 10 Türkçe Öğretmeni Adayı ve 4 Türkçe Öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler, 6 Türkçe Öğretmeni ve 10 Türkçe Eğitimi öğretim elemanı ile ise e-posta ve telefon yoluyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ortalama 25-30 dakika süren yüz yüze görüşmeler ve telefon görüşmeleri esnasında ses kayıtları alınmış ve kayıtlar deşifre edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin kullanılmasıyla toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu amaç doğrultusunda birbiri ile ilişkili kavramlar ve temalar bir araya getirilmekte ve anlamlı yorumlar yapılabilmektedir. Patton'a (2014) göre görüşme yapılan çalışmalarda daha çok tercih edilen içerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeyi yönelik herhangi bir nitel veriyi anlamlandırma çabasıdır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir araştırmada geçerliği ve güvenirliliği sağlamak nicel araştırmalarda olduğu gibi başlıca test ve istatistiklerle olmamaktadır. Çünkü nitel araştırmalar bir olgunun varlığına ve anlamına yoğunlaşırken nicel araştırmalar daha çok bir olgunun ne kadar var olduğuna yoğunlaşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

İç geçerliği sağlamak için nitel araştırmalarda kullanılan *inandırıcılık* ilkesi benimsenmiştir. Bu doğrultuda görüşme sorularına ait havuzda ilk aşamada 20 soru varken bir Türkçe Eğitimi alan uzmanı ile yapılan toplantı ve iki Türkçe öğretmeni adayıyla yapılan pilot uygulamadan sonra araştırma soruları 10'a düşürülmüştür. Dış geçerlik için

araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine bakılmaktadır. Nicel araştırmalarda doğrudan genelleme yapılırken nitel araştırmalarda olgu ve olayların ortamdan etkilendikleri için doğrudan genelleme yapmak mümkün değildir. Buna bağlı olarak *aktarılabiliirliğin* sağlanması hedeflenmiştir. Bulgular kısmında çizelgelerden sonra katılımcılara ait görüşme transkriptleri paylaşılmıştır.

Çalışmanın iç güvenliği içinse *tutarlılığın* sağlanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacılar araştırmının tüm sürecinde tutarlı olması, kendilerini ve süreci eleştirel bir gözle analiz etmeleri beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Buna bağlı olarak bu araştırmada iki araştırmacı olmanın avantajı kullanılarak hem araştırmacılar kendilerini hem de birbirlerini araştırmının başından sonuna kadar eleştirel bir gözle sorgulamış ve tutarlı olup olmadıkları analiz edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar kodlama sürecini birlikte yürüterek veriler üzerinde uzlaşıya dayalı bir kodlama gerçekleştirmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlama sürecinde görüş ayrılığı oluşmadığından kodlayıcılar arasındaki uyum %100 olarak bulunmuştur. Araştırmının dış güvenliği için de *teyit edilebilir olma* ilkesi benimsenmiştir. Bu ilkede amaç nitel araştırmalarda tam nesnelliğin sağlanamamasından dışardan bir uzmanın oluşturulan kodları ham veriye ulaşıp teyit edip edemediğidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu ilke doğrultusunda araştırmacılar uzlaştıkları kodları ve kategorileri ham veri ile beraber bir Türkçe Eğitimi alan uzmanıyla paylaşarak fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Sinop Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 27.12.2024

Belge sayı numarası= 406-454

Bulgular

“Katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’ü ilk duyduklarındaki tepkileri nedir?” Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem doğrultusunda katılımcılara “2024 Ortaokul TDÖP’ü ilk duyduğunuzda ne hissettiniz?” sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdikleri cevapların sınıflandırılmış hâli Çizelge 2’de belirtilmiştir.

Çizelge 2. “2024 Ortaokul TDÖP’ü ilk duyduğunuzda neler hissettiniz?” Sorusuna Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	Katılımcı frekansı			Kod frekansı
		ÖE	TÖ	TÖA	
Olumsuz Duygular	Memnuniyetsizlik	5	3		8
	Endişe		2	1	3
	Kayıtsızlık	2		1	3
	Belirsizlik		1	1	2
	Tedirginlik			2	2
	Ön yargı		1		1
	Şaşkınlık			1	1
	Umutsuzluk		1		1
	Hayal kırıklığı		1		1
	Kategori frekansı				22
Olumlu Duygular	Heyecan	2	4		6
	Merak	1	3		4
	Kategori frekansı				10
Algı ve Tutumlar	Sık değiştirilme	2	2	1	5
	Kötüleşme	1			1
	Zor			1	1
	Gereksiz olduğu			1	1
	Köklü değişiklik		1		1
	Kategori frekansı				9
Zihinsel ve Fiziksel Durumlar	Kafa karışıklığı	1		2	3
	Zihinsel yorgunluk	1			1
	Yorgunluk	1			1
	Kategori frekansı				5
Siyasi Yorum	Siyasi amaç	1	1		2
	Kategori frekansı				2
Toplam frekans		17	20	11	48

*ÖE: Öğretim Elemanı, TÖ: Türkçe Öğretmeni, TÖA: Türkçe Öğretmeni Adayı

Çizelge 2 incelendiğinde katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’ü ilk duyduklarında neler hissettiklerine ait kodların 5 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Birinci alt problem kapsamında en çok frekansa sahip kategorinin “olumsuz duygular ($f=22$)”, en az frekansa sahip kategorinin ise “siyasi yorum ($f=2$)” olduğu anlaşılmaktadır. En yüksek frekansa sahip kategoride en sık belirlenen kod ise “memnuniyetsizlik” ($f=8$) olmuştur. Bu bulgu katılımcıların çoğunun 2024 Ortaokul TDÖP ilk duyduğunda negatif bir tepkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bununla birlikte “heyecan” ($f=6$) ve “merak” ($f=4$) gibi kodlar da bazı katılımcıların ilk olarak olumlu bir tepki verdiğini de göstermektedir.

Bu alt problem kapsamında en çok kod oluşturan katılımcı grubunun sırasıyla Türkçe öğretmenleri ($f=20$), öğretim elemanları ($f=17$), Türkçe öğretmeni adayları ($f=11$) olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin program değişikliklerinden doğrudan etkilenen ve sınıf içi uygulamaları yürütmekle yükümlü katılımcı grubudur. Buna bağlı olarak yeni program hakkındaki duygu ve düşüncelerini diğer katılımcı gruplarına kıyasla daha yoğun ve çeşitli biçimlerde ifade ettikleri görülmektedir.

ÖE1: Programların sık değiştirildiğini düşünüyorum. Var olan programın işlevselliği tam olarak değerlendirilmeden ani değişiklikler yapıldığı için ilk duyduğumda olumlu karşılamadım. Programı incelediğimde ise yapılan güzel değişiklikler olsa da anlaşılması zor bir program olduğunu düşündüm.

TÖ4: Çok büyük bir değişim gibi algılamıştım ilk duyduğumda ve merak etmiştim. Ancak uyguladıkça daha çok kavramların değiştiğini fark ettim.

“Katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’ün uygulanabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

İkinci alt problem doğrultusunda katılımcılara “2024 Ortaokul TDÖP’ün uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce programın uygulanmasında ne gibi zorluklarla karşılaşılabilir?” sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdikleri cevapların sınıflandırılmış hâli Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3. “2024 Ortaokul TDÖP’ün uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce programın uygulanmasında ne gibi zorluklarla karşılaşılabilir?” Sorusuna Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	Katılımcı frekansı			Kod frekansı
		ÖE	TÖ	TÖA	
Yapısal Eksiklikler	Sınıf mevcudunun fazla olması	2	2	5	9
	Süre problemi	1	5	1	7
	Sınıfın imkânları	3		2	5
	Okulun imkânları	1	2		3
	Atölyeler	1		1	2
	Alt yapının zayıf olması		1		1
	Öğretmen kılavuz kitabının olmaması			1	1
	Esnek stratejilerin olmaması		1		1
	Kategori frekansı				29
Program ve İçerik Kaynaklı Sorunlar	Etkinliklerin fazla olması	1	3	1	4
	Programın anlaşılabilmesi	3		1	4
	İçeriğin gereksinimlerle örtüşmemesi	2	1		3
	Programın benimsenememesi	2	1		3
	KSDM		1	1	2
	Kavram yoğunluğu	1			1
	Metinlerin kafa karıştırıcı olması	1			1
	Benzer etkinliklerin fazla olması		1		1
	Her öğrenciyi bireysel değerlendirememesi	1			1
	Kategori frekansı				21
Öğretmen Kaynaklı Faktörler	Öğretmen eğitimlerinin yetersiz olması		1	3	4
	Geleneksel bir öğretmen olma			2	2
	Ekstra çaba gerektirmesi			1	1
	Kategori frekansı				7
Politika ve Yönetim Problemleri	Zümre onayına ihtiyaç	1			1
	Merkezi sınav sistemi ile programın örtüşmemesi	1			1
	LGS sınavı	1			1
	Öğretmenlerle politika yapımcılarının dengede olmaması	1			1
	Tavandan tabana baskı olması	1			1
	Tabandan gelen değişim talepleri ve ihtiyaçların görmezden gelinmesi	1			1
	Kategori frekansı				6
Öğrenci ve Veli Kaynaklı Sorunlar	Öğrencilerin hazırbulunuşlukları		3		3
	Eğitimli veli eksikliği		1		1
	Veli katılımı	1			1
	Kategori frekansı				5
Uygulama Sorunları	Grup çalışmaları		2	1	3
	Yapılan etkinliklerin hepsinin sınıf içinde paylaşılamaması			1	1
	Dinleme metinlerinin kitapta olmaması		1		1
	Kategori frekansı				5
Karışık Durumlar	Karışık (açık değil)	3	1		4
	Kategori frekansı				4
Toplam frekans		29	27	21	77

Çizelge 3'e bakıldığında katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP'ün uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinin 6 farklı kategoride toplandığı fark edilmektedir. İkinci alt problem kapsamında en çok frekansa sahip kategorinin "yapısal eksiklikler ($f=29$)", en az frekansa sahip kategorinin ise "belirsiz ve karışık durumlar ($f=4$)" olduğu görülmektedir. En yüksek frekansa sahip kategori olan "yapısal eksiklikler ($f=29$)", en yüksek frekansa sahip kodlar olan "sınıf mevcudunun fazla olması" ($f=9$) ve "süre problemi" ($f=7$) bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca sınıf ($f=5$), ve okul ($f=3$), imkânlarının yetersizliğinin, atölye eksikliklerinin ($f=2$) ve öğretmen kılavuz kitabının olmamasının ($f=1$) da katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu bulgu, katılımcıların bu programın uygulanabilirliğini büyük ölçüde fiziksel koşulların yetersizliği ve altyapı sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermektedir.

Bu alt problem kapsamında en çok kod oluşturan katılımcı grubunun sırasıyla öğretim elemanları ($f=29$), Türkçe öğretmenleri ($f=27$), Türkçe öğretmeni adayları ($f=21$) olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının yüksek frekansta görüş bildirmesi, onların bu programı hem akademik hem de uygulamaya dönük bir bakış açısıyla değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına dayalı kaygıları, öğretmen adaylarının ise deneyim eksikliğinden kaynaklı belirsiz görüşleri öne çıkmaktadır. Bu dağılım da farklı paydaşların programı farklı boyutlarıyla ele aldıklarını ve uygulamaya yönelik zorlukların çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

ÖE8: Ön yargılar bir tarafa bırakılırsa programın uygulanabilirliğinin zayıf olduğunu düşünüyorum. Bilindiği üzere eğitim-öğretimin en önemli paydaşlarından biri öğretmenlerdir. Her şeyden önce programın Türkçe öğretmenleri tarafından yeterince anlaşılmadığını düşünüyorum. Öğretmenlerin içselleştiremediği bir programın uygulanmasında büyük sorunlar ortaya çıkacaktır...

TÖA4: Bu öğretmenine göre değişir. Yenilikçi bir öğretmene bu zaten yapabilir ama geleneksel bir öğretmene bence bunu istese bile çok az uygulayabilir. Örneğin benim staj hocam çok bilgili, kültürlü bir adam. Yani ben onu dinlerken zevk alıyorum ama tam anlamıyla uygulayamıyorum. Çünkü neden? Sınıf sayısı fazla mesela beşinci sınıfta 27 kişi var. Yedinci sınıfta ise 37 kişi var...

"Katılımcılar 2024 Ortaokul TDÖP'ün 2019 TDÖP'le hangi açılardan benzer olduğunu düşünmektedir?" Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem doğrultusunda katılımcılara "2024 Ortaokul TDÖP'ü incelediğinizde 2019 programı ile aynı olduğunu düşündüğünüz noktalar var mıdır, açıklar mısınız?" sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdikleri cevapların sınıflandırılmış hâli Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. “2024 Ortaokul TDÖP’ü incelediğinizde 2019 programı ile aynı olduğunu düşündüğünüz noktalar var mıdır, açıklar mısınız?” Sorusuna Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	Katılımcı frekansı			Kod frekansı
		ÖE	TÖ	TÖA	
Dil Becerileri ve İçerik	Dört temel dil becerisi	3	4	2	9
	Konular		2		2
	Metin temelli olması	1	1		2
	Dil bilgisi becerileri	1			1
	Metin etkinlikleri	1			1
	Bazı kazanımlar	1			1
	Kazanımlara yönelik etkinlikler		1		1
	Kategori frekansı				17
Kuram ve Yaklaşım Temelleri	Öğrenci merkezli yaklaşım	1	2	2	5
	Sarmal yaklaşım	2			2
	Yapılandırmacı yaklaşım	1		1	2
	Program felsefesi	1			1
	Kılavuz öğretmen yaklaşımı	1			1
	Kazanım odaklı yapı	1			1
	Programın özü	1			1
	Kategori frekansı				13
Değerler ve Sosyal Beceriler	Değerler		2		2
	Erdemler		1		1
	Eleştirel düşünme		1		1
	Yaratıcılık		1		1
	Kategori frekansı				5
Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme değerlendirme süreçleri	3	1		4
	Kategoriye ait toplam frekans				4
Bilgi Dışı Kodlar	Yok			2	2
	Hatırlamıyorum			2	2
	Kategori frekansı				4
Öğretim Programının Amaçları	Genel Amaçlar	2			2
	Özel amaçlar	1			1
	Nitelikli bireyleri yetiştirmek	1			1
	Kategori frekansı				4
Öğretim Süreci	Ders işleme modeli		1		1
	Öğrenci seviyelerinin dikkate alınması		1		1
	Bireysel farklılıkların dikkate alınması		1		1
	Kategori frekansı				3
Toplam frekans		22	19	9	50

Çizelge 4 incelendiğinde katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP ve 2019 Programı arasında aynı olduğunu düşündükleri noktalara ait kodların 7 farklı kategoride toplandığı dikkat çekmektedir. Üçüncü alt problem kapsamında en çok frekansa sahip kategorinin “dil becerileri ve içerik ($f=17$)”, en az frekansa sahip kategorinin ise “öğretim süreci ve öğrenme ortamı ($f=3$)” olduğu görülmektedir. Bu alt problem kapsamında, en yüksek frekansa sahip kategori “dil becerileri ve içerik ($f=17$)”, en yüksek frekansa sahip kod ise “dört temel dil becerisi” ($f=9$) olarak dikkat çekmektedir. Bununla beraber ikinci en yüksek frekansa sahip kategorinin “kuram ve yaklaşım temelleri ($f=13$)” olduğu görülmektedir. Bu bulgu da katılımcıların çoğunun 2024 Ortaokul TDÖP ve 2019 TDÖP arasında dört temel dil becerisi ve bunların edindirilmesi için kullanılan yaklaşımların aynı kaldığını düşündüklerini göstermektedir.

Bu alt problem kapsamında en çok kod oluşturan katılımcı grubunun sırasıyla öğretim elemanları ($f=22$), Türkçe öğretmenleri ($f=19$), Türkçe öğretmeni adayları ($f=9$)

olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının diğer katılımcı gruplarına göre daha yüksek frekansta görüş bildirmesi, onların programı kuramsal çerçeve ve genel eğitim politikaları bağlamında daha sistematik biçimde değerlendirdiklerini düşündürmektedir. Türkçe öğretmenlerinin daha çok dil becerileri ve içerik vurgusu yapmaları, onların programı uygulama düzeyinde önceki programla karşılaştırdıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının ise sınırlı sayıda kod üretmeleri, programın ayrıntılarına ilişkin deneyim eksikliğini yansıtmaktadır.

ÖE2: ...Dil becerilerini iyi kullanan, nitelikli bireyler yetiştirmek her zaman ana gaye olmuştur. Spesifik olarak ölçme değerlendirme süreçleri, amaçlar ve felsefe iki programda da aynıdır.

TÖ6: Dört temel dil becerilerine yine önem verilmiştir. Her iki programda da ölçme ve değerlendirme süreçlerinin açık ve anlaşılır olmasına, öğrencilerin seviyelerine göre olmasına önem verilmiştir. İki program da bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

“Katılımcılar 2024 Ortaokul TDÖP’ün 2019 TDÖP’le hangi açılardan farklılaştığını düşünümektedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem doğrultusunda katılımcılara “2024 Ortaokul TDÖP’ü incelediğinizde 2019 programında olmayan farklılıklar var mıdır, açıklar mısınız?” sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdikleri cevapların sınıflandırılmış hâli Çizelge 5’te belirtilmiştir.

Çizelge 5. “2024 Ortaokul TDÖP’ü incelediğinizde 2019 programında olmayan farklılıklar var mıdır, açıklar mısınız?” Sorusuna Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	Katılımcı frekansı			Kod frekansı
		ÖE	TÖ	TÖA	
Program Yapısı	Öğrenme çıktıları	3		2	5
	Üretim atölyeleri	2	1	1	4
	Etkinliklerin artırılması	1	1	1	3
	Temaların azaltılması	2	1		3
	Süreç bileşenleri	2			2
	Programın genel yapısı	1			1
	Metinlerin azaltılması	1			1
	Yeni temalar	1			1
	Dilin somutlaştırılması uygulamaları	1			1
	Programın özel amaçları	1			1
	Konuların azaltılması	1			1
	Programlar arası bileşenler	1			1
	Kodlama sistemi			1	1
	Farklı terimlerin kullanılması			1	1
	Yetkinliklerin kaldırılması	1			1
	Temaların çağa uygun olması		1		1
	Okul temelli planlama		1		1
	Çağın ihtiyaçlarına uyulması		1		1
	Esnek ve zengin bir içerik planlaması		1		1
	Metin ilkeleri ve seçimi	1			1
	Kategori frekansı				32
Dil Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri	Dil bilgisi öğretimi	2		2	4
	Dil yapıları	2		1	3
	Sezdirme		1	1	2
	İşlevsel dil bilgisi öğretimi	2			2
	Öğretmenin rehber olması		1	1	2
	Yazma etkinliklerinin artması		2		2

	Söz varlığına yönelik çıktılar	1		1
	Görev temelli yaklaşım	1		1
	Buluş yoluyla öğrenme		1	1
	Yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun etkinliklerin olması	1		1
	Konuşma etkinliklerinin artması		1	1
	Yaratıcı yazma etkinliklerinin artması		1	1
	Dinleme etkinliklerinin artması		1	1
	Kategori frekansı			22
Öğrenen Özellikleri	Kademeli sorumluluk devri modeli	1	2	3
	Farklılaştırma		1	2
	Zenginleştirme		1	2
	Bireysel farklılıkların öne çıkması	1		1
	Akran iş birliği		1	1
	Öğrenciye yönelik etkinlikler		1	1
	Kategori frekansı			10
Dijital Yeterlikler ve Teknoloji	Dijital okuryazarlık		1	2
	Teknolojiyle etkili iletişim		1	2
	Dijital metinler		1	2
	Medya okuryazarlığı		1	1
	Çevrim içi kaynakların doğru kullanımı		1	1
	Teknoloji odaklı		1	1
	Yapay zekâya yönelik		1	1
	Kategori frekansı			10
Değerler Eğitimi	Değerlerin beceriler ve programın genel akışı içinde verilmesi	1	1	2
	Değerlerin sayısının artırılması	1	1	2
	Kategori frekansı			4
Üst Bilişsel ve Duyuşsal Beceriler	Üst bilişsel beceriler	1		1
	Metabilişsel çalışmalar		1	1
	Duyuşsal beceriler	1		1
	Sosyal hayatta iletişim kurmayı sağlaması		1	1
	Kategori frekansı			4
Ölçme ve Değerlendirme	Süreç odaklı olması		1	2
	Öz değerlendirme	1		1
	Süreç değerlendirmenin temel bileşeninin geri bildirimler olması	1		1
	Kategori frekansı			4
Bilgi Dışı Kodlar	Farklılık yok		2	2
	Bilgi yok		1	1
	Kategori frekansı			3
Toplam frekans		36	30	23
				89

Çizelge 5 ele alındığında katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP ve 2019 Programı arasında farklı olduğunu düşündükleri noktalara ait kodların 8 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Dördüncü alt problem kapsamında en çok frekansa sahip kategorinin “program yapısı ($f=32$)”, en az frekansa sahip kategorinin ise “bilgi dışı kodlar ($f=3$)” olduğu tespit edilmiştir. En yüksek frekansa sahip ilk iki kategoriye bakıldığında “program yapısı ($f=32$)” ve “dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri kategorisi ($f=22$)” toplam 54 frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu alt problem kapsamında oluşturulan 89 frekansın yarısından fazlası olduğu, 10 alt problemten 8 tanesinin toplam frekansı ile neredeyse aynı frekansa sahip olduğu önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Bu bulguyu desteklemek için en çok frekansa sahip kodlara bakıldığında, ilgili kodların “öğrenme

çıktıları” ($f=5$), “üretim atölyeleri” ($f=4$), “temaların azaltılması” ($f=3$), “dil bilgisi öğretimi” ($f=4$), “dil yapıları” ($f=3$) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu alt problem kapsamında en çok kod oluşturan katılımcı grubunun sırasıyla öğretim elemanları ($f=36$) Türkçe öğretmenleri ($f=30$) ve Türkçe öğretmeni adayları ($f=23$) olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının özellikle program yapısı ve dil öğretim yöntemleri üzerine odaklandıkları, Türkçe öğretmenlerinin uygulamaya dönük yenilikleri vurguladıkları, öğretmen adaylarının ise özellikle dijital yeterlikler ve bireysel farklılıklarla ilgili kodlar ürettikleri dikkat çekmektedir. Bu bulgu, farklı paydaşların programdaki yenilikleri kendi konum ve deneyimleri bağlamında algıladıklarını ve yorumladıklarını göstermektedir.

ÖE4: Özel amaçlarda değişiklik yapılan maddeler vardır. Bunun yanında dil bilgisi öğretimi konusunda değişikliğe gidilmiştir. İşlevsel dil bilgisi programda baskın görünmektedir.

TÖ4: Bu programda farklılaştırma ve zenginleştirme biraz daha yer verilmiş ancak o da şöyle ilk bu programda yazılı hale getirildiği söylenmişti bize bunları etkinliklerde daha çok görmek isterdim. Süreç odaklı olması sanırım en büyük farklılık.

“Katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’te beğendikleri özellikler nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem doğrultusunda katılımcılara “2024 Ortaokul TDÖP’te neleri beğendiniz, açıkla mısınız?” sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdikleri cevapların sınıflandırılmış hâli Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6. “2024 Ortaokul TDÖP’te neleri beğendiniz, açıkla mısınız?” Sorusuna Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	Katılımcı frekansı			Kod frekansı
		ÖE	TÖ	TÖA	
Öğretim Yaklaşımları ve İlkeleri	Öğrenci merkezli olması	1	4	2	7
	Farklılaştırma	1		3	4
	Bilişsel ve üst bilişsel stratejiler	2		2	4
	Zenginleştirme			1	1
	Yeni yöntemlere yer verilmesi	1			1
	Yeni araçlara yer verilmesi	1			1
	Yeni yaklaşımlara yer verilmesi	1			1
	Öğretmenin öğrenciyi aktif etmesi	1			1
	Süreç bileşenleri	1			1
	Kendi kendine öğrenmeyi desteklemesi		1		1
	Çağa uygun olması			1	1
	Usta çırak ilişkisi			1	1
	Kategori frekansı				24
Öğrenme Ortamları ve Materyaller	Üretim atölyeleri	3		3	6
	Etkinliklerin fazla olması	1	3		4
	Materyal seçme imkânının verilmesi	1			1
	Metinlerin az olması	1			1
	Teknolojiyi desteklemesi			1	1
	Kategori frekansı				13
İçerik ve Tema Düzenlemeleri	Etkinlikler	1	1		2
	Yazma etkinlikleri		2		2
	Temalar	1			1
	Konular	1			1
	Metinler		1		1
	Konuşma etkinlikleri		1		1

	Kategori frekansı	8
Dil Öğretimine Yönelik Yaklaşımlar	Dil bilgisinin amaç olmaması	1
	Dört dil becerisine eşit ağırlık verilmesi	1
	Dil yapıları	1
	Sezdirme yöntemi	1
	Kategori frekansı	4
Değerler ve Beceriler Boyutu	Değerler	1
	Kavramsal beceriler	1
	Sosyal-duygusal beceriler	1
	Okuryazarlık becerileri	1
	Kategori frekansı	4
Ölçme ve Değerlendirme	Dil bilgisinin ölçme ve değerlendirmeye dâhil olmaması	1
	Değerlendirme sürecinde bireysel farklılıklara uygun yöntem önerilmesi	1
	Süreç odaklı olması	1
	Kategori frekansı	3
Toplam frekans	26	14
	16	56

Çizelge 6 incelendiğinde katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’te neleri beğendiklerine ait kodların 6 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Beşinci alt problem kapsamında en çok frekansa sahip kategorinin “öğretim yaklaşımları ve ilkeleri ($f=24$)”, en az frekansa sahip kategorinin ise “ölçme ve değerlendirme ($f=3$)” olduğu görülmektedir.

En çok frekansa sahip kategori olan “öğretim yaklaşımları ve ilkeleri ($f=24$)” başlığı altında en çok frekansa sahip kodlar “öğrenci merkezli olması ($f=7$)”, “farklılaştırma ($f=4$)”, “bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ($f=4$)” olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, katılımcıların yeni yöntem ve yaklaşımlara bu programda yer verilmesini, çağın gereksinimlerinin dikkate alınmasını beğendiklerini göstermektedir.

Bu alt problem kapsamında en çok kod oluşturan katılımcı gruplarının sırasıyla öğretim elemanları ($f=26$), Türkçe öğretmeni adayları ($f=16$), Türkçe öğretmenleri ($f=14$) olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları ve Türkçe öğretmeni adaylarının programın genel felsefesi, yaklaşımı ve yenilikçi boyutlarını daha çok beğendikleri, Türkçe öğretmenlerinin ise programı uygulamada karşılaştıkları pratik güçlükler nedeniyle programın güçlü yönlerine daha az vurgu yapmayı seçtiklerinden dolayı daha az kod oluşturdıkları düşünülmektedir.

ÖE3: Üretim atölyesi mantığını beğendim; hem yeni öğrenme yaklaşımlarına daha uygun olduğunu hem de öğrencileri daha çok aktif kılacağını düşündüğüm için faydalı buldum.

TÖA1: Daha önce söylediğim şeyler hocam. Üretim atölyeleri, farklılaştırma etkinlikleri.

“Katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’de beğenmedikleri özellikler nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem doğrultusunda katılımcılara “2024 Ortaokul TDÖP’te neleri beğenmediniz, açıklar mısınız?” sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdikleri cevapların sınıflandırılmış hâli Çizelge 7’de yer almaktadır.

Çizelge 7. “2024 Ortaokul TDÖP’te neleri beğenmediniz, açıklar mısınız?” Sorusuna Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	Katılımcı frekansı			Kod frekansı
		ÖE	TÖ	TÖA	
Öğretim Programının Yapısı	Temalar	1		2	3
	Dil yapıları		2	1	3
	Ekonomiklik ilkesine uymaması	1		2	3
	Kavram kargaşası	1		1	2
	Öğrenme çıktıları	1	1		2
	Öğrenme çıktılarının net ifade edilmemiş olmasını	1			1
	Program yapısı	1			1
	Dil bilgisinin net olmaması	1			1
	Öğrenme çıktılarının sayısı	1			1
	Dijital okuryazarlık becerisine fazla yer verilmemesi	1			1
	İşlev temelli dil yapıları	1			1
	Yabancı dil öğretim kuram ve ilkelerinin ithal edilmesini	1			1
	Ana dilin doğasına uygun bir düzenlemenin olmaması	1			1
	Konuların sıralanışı		1		1
	Dil bilgisinin kaldırılması		1		1
	Ayrıntılı olması			1	1
	Program içeriğinin LGS sınavına uygun olmaması	1			1
	Kategori frekansı				25
Uygulanabilirlik	Programın karmaşık olması		1	2	3
	Sınıf mevcudunun programa uygun olmaması			2	2
	Programın yoğun olması		1	1	2
	Öğrenci seviyesine uygun olmaması		1		1
	Veli seviyesine uygun olmaması		1		1
	Kategori frekansı				9
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Etkinliklerin fazla olması		2	1	3
	Kelime öğretimi	1			1
	Aynı etkinliklerin tekrarlanması		1		1
	Metinlerin uzun olması			1	1
	Değerlerin programdaki veriliş şekli	1			1
	Değerler eğitimindeki ahlak		1		1
	Kategori frekansı				8
Öğretmenin Rolü ve Hazırlığı	Öğretmenin fazla sorumluluğunun olması			2	2
	Öğretmenlere uygulama örneklerinin verilmemesi	1			1
	Öğretmenlere eğitim verilmemesi	1			1
	Programın öğretmen görüşleri dikkate alınmadan hazırlanması		1		1
	Kategori frekansı				5
Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme ve değerlendirme	1			1
	Değerlendirmede modern yaklaşımların önerilmemesi	1			1
	Dil becerilerinin ölçülmesinde bileşenlerin olmaması	1			1
	Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin nasıl ölçüleceğinin olmaması	1			1
	Kategori frekansı				4

Geliştirme Süreci	Fikirlerin önemszenmemesi	1	1	
	Pilot uygulamanın olmaması	1		1
	Kategori frekansı			2
Belirsiz Kod	Yok	1	1	2
	Kategori frekansı			2
Toplam frekans		22	16	17
				55

Çizelge 7'ye bakıldığında katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP'te neleri beğenmediklerine ait kodların 7 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Altıncı alt problem kapsamında en çok frekansa sahip kategorinin “öğretim programının yapısı ($f=25$)”, en az frekansa sahip kategorinin ise “belirsiz kod ($f=2$)” olduğu görülmektedir. Katılımcıların özellikle de öğretim elemanlarının 2024 Ortaokul TDÖP'te beğenmedikleri noktaların “öğretim programının tasarımı ve yapısı” kategorisinde toplandığı ve bu kategori incelendiğinde de öğrenme çıktılarının net ifade edilmemesi, konuların sıralanışı, temaların ve dil yapılarının düzenlenişi, kavram kargaşası, programın ekonomiklik ilkesine uymaması ve LGS ile uyumlu olmaması gibi hususları olumsuz olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra program, yabancı dil öğretim kuramlarının doğrudan aktarılması ve ana dil öğretiminin doğasına uygun olmayan düzenlemelerin yapılması gibi olumsuz eleştiriler de almıştır. İkinci en çok frekansa sahip kategori olarak “hedef kitleye uygunluk ve programın uygulanabilirliği ($f=9$)” konusunda Türkçe öğretmeni adayları ($f=5$) ve Türkçe öğretmenleri ($f=4$) tarafından olumsuz bir eleştiri gelmiştir. İçeriklerin sınıf seviyesine uygun olmadığını ve uygulama konusunda sıkıntılar olduğunu ifade etmişlerdir.

ÖE10: Programa yabancı dil öğretim kuram ve ilkelerinin ithal edildiğini, ana dilinin doğasına uygun bir düzenleme yapılmadığını ve programda tam bir kavram karmaşası olduğunu düşünüyorum. Bu hâliyle program uygulanabilir bir nitelik taşıyor bence.

TÖA9: Beğenmediğim nokta, evet etkinlikleri çok fazla çoğaltmışlar. Hem etkinlik fazla hem üretim atölyelerine zaman ayırmamızı istiyor hem etkinlikleri çoğaltmışlar. O yüzden hangi birine ne zaman gidecek bilmiyorum. Zaman açısından uygun değil diye düşünüyorum.

“Katılımcılar 2024 Ortaokul TDÖP’ü hazırlayan komisyonda olsaydı neleri değiştirmek isterlerdi?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Yedinci alt problem doğrultusunda katılımcılara “2024 Ortaokul TDÖP’ü hazırlayan komisyonda olsaydınız programda neleri değiştirmek isterdiniz, neden?” sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdikleri cevapların sınıflandırılmış hâli Çizelge 8’de yer almaktadır.

Çizelge 8. “2024 Ortaokul TDÖP’ü hazırlayan komisyonda olsaydınız programda neleri değiştirmek isterdiniz, neden?” Sorusuna Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	Katılımcı frekansı			Kod frekansı
		ÖE	TÖ	TÖA	
Program Yapısı	Temaları	4		1	5
	Öğrenme çıktıları	2	2		4
	Konu dağılımlarını		1		1
	5. sınıfın ilkökul olması	1			1
	Kademeli sorumluluk devri modelinin aşamalarını		1		1
	İstiklal Marşı’nı zorunlu metin	1			1
	Gençliğe Hitabe’yi zorunlu metin	1			1
	Kategori frekansı				14

Programın Felsefesi	Kavramları	1	1	2
	Esnek olmasını	1	1	2
	Etkinliklerin azaltılması	2		2
	Daha açık ve net bir anlatım dili	1		1
	Metin çeşitliliği	1		1
	Farklılaştırma yaklaşımında çeşitlilik	1		1
	Ana dili eğitiminin temel ilkelerinin esas alınmasını	1		1
	Ana dili eğitimi kuramlarının esas alınmasını	1		1
	Öğrenme çıktılarının bilişsel sürecini kuramsal olarak temellendirmeyi	1		1
	Daha modern olmasını	1		1
	Kategori frekansı			13
Dil Öğretimi	Dil bilgisi öğretimi	1	2	3
	Dil bilgisinin eklenmesi		1	1
	Kelime öğretimi	1		1
	Bilişsel becerileri	1		1
	Pratik dil kullanım etkinlikleri	1		1
	Kategori frekansı			7
Görüş Bildirmeme	Bir şey değiştirmezdim.		1	2
	Komisyonunda olmak istemezdim.	2	1	3
	Kategori frekansı			6
Etkinlikler	Yaratıcı etkinlikler		2	2
	Eğlenceli etkinlikler		1	1
	Etkinlik yönergeleri		1	1
	Kategori frekansı			4
Öğretmeni Destekleme	Öğretmenler için kılavuz kitap		1	1
	Öğretmenlere yönelik eğitim programı	1		1
	Örnek çalışmalar		1	1
	Kategori frekansı			4
Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme ve değerlendirme	1		1
	Türkiye geneli ortak sınav	1		1
	Kategori frekansı			2
Toplam frekans		26	13	11
				50

Çizelge 8 incelendiğinde katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’ü hazırlayan komisyonda olsalardı programda neleri değiştirmek istediklerine ait kodların 7 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Yedinci alt problem kapsamında en çok frekansa sahip kategorinin “program yapısı ($f=14$)”, en az frekansa sahip kategorinin ise “ölçme ve değerlendirme ($f=2$)” olduğu anlaşılmaktadır. En çok frekansa sahip ilk iki kategori sırayla “program yapısı ($f=14$)” ve “programın kuramsal temeli ve felsefesi ($f=13$)” toplam 27 yapmaktadır. Bu alt problem kapsamında toplam 50 frekans oluşturulduğu göz önüne alındığında katılımcıların çoğunlukla programın yapısı, felsefesi, düzeni, kavramları gibi konularda komisyonda yer aldıkları durumda değiştirmek istedikleri noktalar olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgu katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’te beğenmedikleri kodlarla paralellik gösterdiğinden birbirini desteklemektedir.

Bu alt problem kapsamında en çok kod oluşturan katılımcı grubunun öğretim elemanı ($f=26$) olduğu ise dikkat çekmektedir. Bu alt problem kapsamında oluşturulan kodların yarıdan fazlasının öğretim elemanları tarafından oluşturulduğunu göstermektedir. Bu bulgu da programın geliştirilmesine yönelik öneri sunma konusunda en yoğun katkının akademisyenlerden geldiğine işaret etmektedir.

ÖE1: Anlatım olarak daha açık ve net bir anlatım kullanılması doğru olurdu. Program sadece akademisyenler için değil eğitimin her alanından kişinin anlayacağı şekilde olmalı. Ayrıca öğrenme çıktılarının düzenlenmesi gerekiyor.

ÖE10: Programa Maarif Sistemi felsefesinin temel düsturlarının ve yabancı dil öğretimi kuram ve ilkelerinin ana dili açısından değerlendirilmeden yansıtılması en büyük problem. Programdaki kurgu hatası buradan başladığı için öncelikle ana dili eğitiminin temel ilkeleri ve ana dili eğitimi kuramlarının programımıza yansıtılması noktasında inisiyatif almak gerekirdi. Ek olarak, her bir öğrenme çıktısının bilişsel sürecini kuramsal olarak iyi temellendirerek adım adım, titizlikle kurgulamak gerekirdi. Bu haliyle ne öğretmenlerin ne de ders kitabı yazarlarının öğretim süreci ve etkinliklerini doğru bir şekilde tasarlayabileceklerini düşünmüyorum.

“Katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’e göre hazırlanan ders kitaplarına yönelik görüşleri nasıldır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sekizinci alt problem doğrultusunda katılımcılara “2024 Ortaokul TDÖP kapsamında hazırlanan 5. sınıf ders kitapları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdikleri cevapların sınıflandırılmış hâli Çizelge 9’da belirtilmiştir.

Çizelge 9. “2024 Ortaokul TDÖP kapsamında hazırlanan 5. sınıf ders kitapları hakkında ne düşünüyorsunuz?” Sorusuna Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	Katılımcı frekansı			Kod frekansı
		ÖE	TÖ	TÖA	
Etkinlikler ve Öğrenme Süreci	Etkinlikler fazla		2	4	6
	Etkinlik yönergelerin öğrenci seviyesine uygun olmaması	1		3	4
	Etkinlikler yeterli	1	2		3
	Yaratıcı etkinlikler			3	3
	Fazla yazma etkinliği	1		1	2
	Sezdimeye dayalı			1	1
	Kategori frekansı				19
İçerik ve Metin Yapısı	Metinler güzel		4	3	7
	Metinler çocukların seviyesine uygun		2		2
	Öğrenci seviyesine uygun değil		1	1	2
	Metinler uzun	1			1
	Metin ve görsel arası uyumsuz	1			1
	Metin ve görsel arası uyumlu		1		1
	Alt metinler fazla		1		1
	Aynı konu içerikleri bütüncül değil		1		1
	Detaylı			1	1
	Kategori frekansı				17
Öğrenme Çıktıları	Dil becerilerini geliştirecek yeterlikte	2	1		3
	Öğrenme çıktıları metin başında verilmeli		1		1
	Öğrenme çıktılarına uygun	1			1
	Öğrenme çıktıları etkinliklerin başında verilmeli		1		1
	Dil yapısı ifadesindeki yapı kelimesi kavratılmalı			1	1
	Kategori frekansı				7
Uygulanabilirlik	Zaman yönetimine uygun değil		1	1	2
	İki dönem için ayrı kitaplar olması	1			1

	zaman problemi			
	Uygulanamayabilir.	1		1
	Tek kitap olmalıydı.	1		1
	5 yıl kullanım süresinin düzeltme istekleri için fazla olması		1	1
	Kategori frekansı			6
Görüş Bildirmeme	Henüz inceleyemedim.	4		4
	Kullanmıyorum.	1		1
	Kategori frekansı			5
Görsel ve Teknolojik Öğeler	Görsel olarak zengin	1		1
	Karekod uygulaması		1	1
	Kategori frekansı			2
Değerlendirme	Değerlendirme araçları ön planda		1	1
	Geri bildirimler eksik	1		1
	Kategori frekansı			2
Toplam frekans		17	19	21
				58

Çizelge 9 ele alındığında katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP kapsamında hazırlanan 5. sınıf ders kitapları hakkındaki düşüncelerine ait kodların 7 farklı kategoride toplandığı anlaşılmaktadır. Sekizinci alt problem kapsamında en çok frekansa sahip kategorinin “etkinlikler ve öğrenme süreci ($f=19$)”, en az frekansa sahip kategorilerin ise “görsel ve teknolojik öğeler ($f=2$)” ile “değerlendirme ($f=2$)” olduğu görülmektedir. Katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP kapsamında hazırlanan 5. sınıf ders kitapları hakkındaki düşüncelerinin en çok yoğunlaştığı ilk iki kategorinin “etkinlikler ve öğrenme süreci ($f=19$)” ve “içerik ve metin yapısı ($f=17$)” olduğu görülmektedir. Bu iki kategoriye ait toplam frekans 36 olup bu alt problemin toplam frekansı olan 58’in yarısından fazlasına işaret etmektedir. Üç katılımcı grubunun da toplamda birbirine yakın frekansta kod oluşturduğu göz önüne alındığında katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP kapsamında hazırlanan 5. sınıf ders kitapları hakkındaki düşüncelerinin paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu paydaşların 2024 Ortaokul TDÖP kapsamında hazırlanan 5. sınıf ders kitapları hakkındaki düşüncelerinin özeti ise metinleri beğenmelerine rağmen etkinliklerin çok fazla olması şeklindedir.

ÖE7: Ders kitaplarını inceleme fırsatım olmadı maalesef.” ÖE10 “Henüz ders kitaplarını detaylıca inceleme fırsatım olmadı.

TÖ7: Metin seçimleri ve etkinlikler gayet yeterli.” TÖ9 “Etkinliklerin sayısı düşürülmeli, aynı konuya ait içerikler bütünlük teşkil etmeli, metinlerin ya da etkinliklerin öğrenme çıktıları metnin ya da özellikle etkinliğin başında belirtilmeli.

“Katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’ün uygulanması için verilen eğitimler hakkındaki görüşleri nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Dokuzuncu alt problem doğrultusunda katılımcılara “Sizce, 2024 Ortaokul TDÖP’ün uygulayıcısı olan öğretmenlere yeterli eğitim verildi mi, ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdikleri cevapların sınıflandırılmış hâli Çizelge 10 sunulmuştur.

Çizelge 10. “Sizce, 2024 Ortaokul TDÖP’ün uygulayıcısı olan öğretmenlere yeterli eğitim verildi mi, ne düşünüyorsunuz?” Sorusuna Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	Katılımcı frekansı			Kod frekansı
		ÖE	TÖ	TÖA	
Yetersizlik Vurgusu	Yetersiz	5	3	3	11
	Sanmıyorum.	1		2	3
	Öğretmenler yeterli olmadığını söylüyor.	2			2
	Programı kendi çabamızla öğrendik		1	1	2
	Aceleyle getirildi		1		1
	Kimse ne yapacağını bilmiyor		1		1
	Alınan eğitimle MEB’in tutumu farklı		1		1
	Öğretmenler uygulamada yalnız bırakılıyor		1		1
	Kategori frekansı				22
Kısmen Yeterlilik Vurgusu	Süreç istiyor		2		2
	Teoride yeterli		1		1
	Nispeten yeterli		1		1
	Yüz yüze olsa daha iyiydi		1		1
	Alışılmışın dışında bir eğitim		1		1
	Kategori frekansı				6
Yeterlilik Vurgusu	Yeterli		1		1
	Kategori frekansı				1
Bilgi Dışı Kod	Bilgin yok.	2		4	6
	Kategori frekansı				6
Toplam frekans		10	15	10	35

Çizelge 10 incelendiğinde katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’ün uygulayıcısı olan öğretmenlere yeterli eğitimin verilir verilmeyeceğine dair görüşlerine ait kodların 4 farklı kategoride toplandığı fark edilmektedir. Dokuzuncu alt problem kapsamında en çok frekansa sahip kategorinin “yetersizlik vurgusu ($f=22$)” olduğu görülmektedir. Bu alt problem kapsamında toplam oluşturulan 35 kodun 22’si “yetersizlik vurgusu” kategorisinde olması; öğretim elemanlarının ($f=8$), Türkçe öğretmenlerinin ($f=8$), Türkçe öğretmeni adaylarının ($f=6$) en çok kod oluşturduğu kategorinin de “yetersizlik vurgusu” kategorisi olmasından dolayı katılımcıların çoğunun 2024 Ortaokul TDÖP’ün uygulayıcısı olan öğretmenlere yeterli eğitimin verilmeyeceğini düşündüğü söylenebilir. Bununla birlikte kısmen yeterli ($f=6$) düzeyde bir eğitim aldıklarını söyleyen Türkçe öğretmenleri ($f=6$) de bulunmaktadır.

TÖ3: Yeterli değil. Çünkü süreç çok hızlı geliştiği için kimse tam olarak ne yapacağını bilmiyor.

TÖA10: Kesinlikle düşünmüyorum hocam. Bizim beşinci sınıf derslerine giren çocukların derslerine gelen öğretmenimiz ücretli öğretmen ve bilgi eksikliğinin çok olduğunu düşünüyorum ve öğrencinin öğrenci üzerindeki hakimiyeti de gayet yetersiz, çok yetersiz hatta...

“Katılımcıların kademeli sorumluluk devri modeline dair görüşleri nasıldır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Onuncu alt problem doğrultusunda katılımcılara “Kademeli sorumluluk devri modeli hakkında ne düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?” sorusu sorulmuştur ve katılımcıların verdikleri cevapların sınıflandırılmış hâli Çizelge 11’de belirtilmiştir.

Çizelge 11. “KSDM hakkında ne düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?” Sorusuna Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	Katılımcı frekansı			Kod frekansı
		ÖE	TÖ	TÖA	
Kuramsal Değerlendirmeler	Dil eğitimi için uygun	3	1		4
	Öğrenci merkezli	2	2		4
	Öğrenmenin kademeli biçimde öğretmenden öğrenciye kaydırılması	3		1	4
	Usta çırak ilişkisi			3	3
	Aşamalı olmalı	2			2
	Programın amacına uygun		1		1
	Öğretmenin kılavuz olması		1		1
	Kategori frekansı				19
Belirsiz Değerlendirmeler	Bilgi yok		1	8	9
	Faydalı		2		2
	Fena değil		1		1
	Güzel		1		1
	Bir yenilik yok	1			1
	Kategori frekansı				14
Eğitsel Katkı ve Beklenti	Öz düzenleme sağlar.	2	1		3
	Öğrenciler aktif rol alıyor.		3		3
	Öz yeterlik sağlar.		1		1
	Sorumluluk becerisini geliştirir.	1			1
	Sosyal becerileri geliştirir.	1			1
	Öğrenciyi cesaretlendiriyor.		1		1
	Öğrenme farklılıkları için iyi.		1		1
	Akran iş birliği sağlar.	1			1
	Kategori frekansı				12
Uygulama Güçlükleri	Uygulanması zor	2			2
	Zaten uygulanıyordu	2			2
	Zaman alıcı		1		1
	Her öğrencinin kendi öğretim sürecini değerlendirmesi zor	1			1
	Grup etkinliği bir aşamadan oluşmalı		1		1
	Öğrencide istek olmalı		1		1
	Öğrencide ilgi olmalı		1		1
	Öğretmen ve veli arasında iyi bir iletişim olmalı		1		1
	Kategori frekansı				10
Öğretmen Yeterlikleri ve Destek İhtiyacı	Öğretmenlerin modeli uygulanmak için bilgili olması önemli	1			1
	Öğretmenlerin modeli uygulanmak için istekli olması önemli	1			1
	Öğretmenler yeterli farkındalığa ulaştırılmalı	1			1
	Kategori frekansı				3
Toplam frekans		24	22	12	57

Çizelge 11 ele aldığı katılımcıların Kademeli sorumluluk devri modeli hakkındaki görüşlerine ait kodların 5 farklı kategoride toplandığı fark edilmektedir. Onuncu alt problem kapsamında en çok frekansa sahip ilk iki kategori sırasıyla “kuramsal değerlendirmeler ($f=19$)” ve “belirsiz değerlendirmeler ($f=14$)” olduğu anlaşılmaktadır. Kuramsal değerlendirme kategorisinde öğretim elemanları ($f=10$), Türkçe öğretmenleri ($f=5$), Türkçe öğretmeni adayları ($f=4$) toplamda 19 kod oluştururken belirsiz değerlendirmeler kategorisinde öğretim elemanları ($f=1$), Türkçe öğretmenleri ($f=5$),

Türkçe öğretmeni adayları ($f=8$) kod oluşturmuştur. Bu bulgu öğretim elemanlarının KSDM’yi kuramsal yönüyle değerlendirirken Türkçe öğretmenleri “güzel, faydalı, fena değil” gibi daha çok değerlendirme içermeyen belirsiz ifadeler kullandığı, Türkçe öğretmenlerinin ise KSDM hakkında bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

ÖE1: Öğretmenlerin derslerde bu uygulamaya zaten yer verdiklerini düşünüyorum. Ancak programda yer verildiği şeklinde öğrencinin kendi öğretim sürecini değerlendirmesi gerekiyor...

ÖE3: Öğrenciyi merkeze alması ve aktif kılmaya çalışması açısından faydalı olabileceğini düşünüyorum. Ancak öğretmenlerin bu modelin uygulanması noktasında bilgili ve istekli olmasının da önemli bir etmen olduğunu düşünüyorum.

TÖ9: Güzel ancak grup etkinliği aşaması bir adımdan oluşsa da yeterdi.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe eğitimcilerinin 2024 Programı’na yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak katılımcılara program değişikliğini ilk duyduklarında neler hissettiklerine yönelik bir soru sorulmuştur. Bunun sonucunda ise tüm grupların yoğunlukla olumsuz duygulara sahip olduğu tespit edilmiştir. Öyle ki söz konusu soruya yönelik verilen cevaplardan hareketle en sık oluşturulan kod “memnuniyetsizlik” ($f=8$) olmuştur. Ancak bunun yanı sıra “heyecan” ($f=6$) ve “merak” ($f=4$) kodları da en sık tespit edilen kodlar arasında yer almaktadır. Diğer yandan araştırma grubundaki meslek gruplarının bu soruya yönelik cevapları birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu bağlamda öğretim elemanlarının yanıtlarından hareketle en sık oluşturulan kod “memnuniyetsizlik” ($f=5$), Türkçe öğretmenlerinin cevaplarından hareketle en sık oluşturulan kodlar “heyecan” ($f=4$) ve “memnuniyetsizlik” ($f=3$), Türkçe öğretmeni adaylarının cevaplarından ise “endişe/tedirginlik” ($f=3$) ve “kafa karışıklığı” ($f=2$) kodları üretilmiştir.

Söz konusu soruya yönelik alınan yanıtların memnuniyetsiz çoğunluklu olmasının muhtemel sebepleri bulunmaktadır. Öncelikle, bilindiği üzere eğitimciler sık sık program değişikliklerine maruz kalmakta ve yeni programları ideal şekilde benimseyememektedir (Memiş & Kalyoncu, 2024). Dolayısıyla bu durumun yeni programa karşı da bir ön yargı oluşturduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde önceki programa göre birçok yeniliği ve değişimi bünyesinde barındıran 2024 programının uygulanmasında yaşanabilecek adaptasyon sorunları (Memiş & Kalyoncu, 2024) da ön yargıya sebep olmuş olabilir. Ayrıca alan yazında 2024 yılında güncellenen programların eğitim yerine “maarif” modeli şeklinde olumsuz görülen bir şekilde isimlendirilmesinin (Yurdakal, 2024) dahi bu olumsuz tutumlara kaynaklık etmesi muhtemeldir. Ayrıca Fullan’ın (2007) kuramına göre eğitimde değişim; doğal ve evrensel olarak kaygı, belirsizlik ve savunmacı tutumlara neden olmaktadır ve genel olarak dirençle karşılanmaktadır. Nitekim bu çalışmada da katılımcıların yaklaşık %70’inin program değişimine karşı olumsuz görüş beyan etmesi bu bağlamda yorumlanabilir. Diğer yandan Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtlarından üretilen tedirginlik ve kafa karışıklığı kodları da sınav kaygısıyla birlikte daha anlaşılır hâle gelmektedir. Çünkü söz konusu adaylar mezuniyetlerine kadar olan sürede 2019 programına göre hazırlanmış ve bu programa yönelik sınava çalışmışlar, ancak son anda program değişikliğine maruz kalmışlardır. Dolayısıyla son senelerinde meydana gelen

program değişikliğinin adayları tedirgin etmesi olasıdır. Ayrıca alan yazında 2024 Ortaokul TDÖP'teki dil yapılarına yönelik görüşlerin alındığı bir başka çalışmada da (Ercan & Doğan Kahtalı, 2024) olumsuz görüşlerin ön plana çıktığı vurgulanmaktadır. Tüm bunların yanı sıra program değişikliğinden heyecan duyan Türkçe öğretmenlerinin varlığı da dikkat çekmektedir.

Katılımcıların ilk hislerinin tespitine yönelik sorunun ardından ikinci olarak katılımcılara programın uygulanabilirliğine yönelik bir soru sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlarda ise sınıf ortamlarının yapısal-donanımsal eksiklerinin ve program-içerik kaynaklı sorunların programın uygulanabilirliğini düşürdüğüne yönelik görüşler dikkat çekmektedir. Öyle ki bu yanıtlarda en sık tespit edilen kodlar “sınıf mevcudunun fazla olması” ($f=9$), “sınıf/okul imkânlarının yetersiz olması” ($f=8$), “süre problemi” ($f=7$), “programın anlaşılabilmesi” ($f=4$) ve “etkinliklerin fazla olması” ($f=4$) olarak belirlenmiştir. İlgili soru doğrultusunda elde edilen görüşlerin çeşitli açılardan ele alınması mümkündür. Öncelikle öğrenci merkezli bir programın uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının ve sınıf ortamının buna göre şekillendirilmesi gerektiği aşikârdır. Bu doğrultuda gerçekleştirilmeyen düzenlemelerin ise programın uygulanabilirliğini düşürmesi gayet olasıdır. Ayrıca söz konusu durumun uyarısı, konuyla ilgili alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda da yapılmış, ülkemizdeki sınıf ortamlarının durumu göz önüne alındığında programın uygulanabilirliğinin şüpheli olacağı belirtilmiştir (Ercan & Doğan Kahtalı, 2024; Kaya & Aydın, 2024). Diğer yandan öğretim elemanları tarafından sıkça belirtilen programın anlaşılabilmesine yönelik görüş, alan yazında karşılığını bulmakta ve çalışmalarda karmaşık (Kaya & Aydın, 2024; Yurdakal, 2024) ve hacimli yapıdaki programın eğitimcilere titizlikle aktarılması gerektiği belirtilmektedir (Kayman & Elkatmış, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024).

Araştırma sürecinde Türkçe eğitimcilerinin 2024 Ortaokul TDÖP'ün 2019 TDÖP ile benzer ve farklı yönlerine yönelik görüşleri de ele alınmıştır. Bu bağlamda programların benzerliği açısından en sık görülen kodlar, “dört temel becerisi” ($f=9$), “öğrenci merkezli yaklaşım” ($f=5$) ve “ölçme değerlendirme süreçleri” ($f=4$) olmuştur. Diğer yandan programların farklılığı açısından ise en sık tespit edilen kodlar; “öğrenme çıktıları” ($f=5$), “üretim atölyeleri” ($f=4$) ve “dil bilgisi öğretimi” ($f=4$) şeklindedir. Bu bağlamda; Türkçe eğitimcilerinin iki programın dört temel dil becerisi, öğrenci merkezli yaklaşım ve ölçme değerlendirme süreçleri açısından benzer olduğunu; öğrenme çıktıları, üretim atölyeleri ve dil bilgisi öğretimi açısından ayrıştıklarını düşündükleri ifade edilebilir. Katılımcıların yukarıda belirtilen görüşleri alan yazında 2024 programına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarla tutarlı durumdadır. Çünkü söz konusu çalışmalarda (Gürbüz & Duran, 2025; Kaya & Aydın, 2024; Kayman & Elkatmış, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024; Peksöz, 2025) programın hedeflerinde, ölçme değerlendirme süreçlerinde ve öğrenci merkezli bakış açısında köklü bir değişimin olmadığı, bunun yanın yanı sıra öğrenme çıktılarının, üretim atölyelerinin ve dil bilgisi öğretiminin köklü değişimlere maruz kaldığı belirtilmektedir.

İlgili soruların ardından katılımcı grubuna 2024 Ortaokul TDÖP'te beğendikleri ve beğenmedikleri yönler sorulmuştur. Bu soru doğrultusunda Türkçe eğitimcilerinin 2024 programında beğendikleri noktalar “öğrenci merkezli olması” ($f=7$), “üretim atölyeleri”

($f=6$), “farklılaştırma faaliyetleri” ($f=4$) ve “bilişsel ve üst bilişsel stratejiler” ($f=4$) olurken beğenmedikleri noktalar ise “temalar” ($f=3$), “ekonomiklik ilkesine aksi durumlar” ($f=3$) ve “dil yapıları” ($f=3$) olmuştur. Diğer yandan araştırma grubunun farklı statüdeki katılımcılarının görüşleri de bu noktada farklılaşmaktadır. Örnek olarak öğretim elemanlarının ($f=3$) ve Türkçe öğretmeni adaylarının ($f=3$) 2024 programında en beğendiği nokta üretim atölyeleri olurken Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarından ($f=0$) bu koda ulaşamamıştır. Türkçe öğretmenlerinin en beğendiği ($f=4$) nokta ise programın “öğrenci merkezli olması”dır. Programda beğenilmeyen noktalar ele alındığında ise Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarından en çok üretilen kodlar “etkinliklerin fazla olması” ($f=2$) ve “dil yapıları” ($f=2$) olurken öğretmen adaylarının cevaplarından ise “öğrenme çıktılarının net ifade edilmemesi” ($f=2$), “ekonomiklik ilkesine uymaması” ($f=2$), “programın karmaşık olması” ($f=2$) ve “öğretmenin sorumluluğunun fazla olması” ($f=2$) kodları üretilmiştir. Söz konusu soruya yönelik katılımcıların verdiği cevapların çeşitli açılardan ele alınması mümkündür. Öncelikli olarak öğretim elemanlarının ve Türkçe öğretmeni adaylarının en çok beğendiği değişimler üretim atölyeleri olmuştur. Alan yazında 2024 programı ele alan çalışmalarda (Aktaş & Eş, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024) da üretim atölyeleri programın güçlü yönü olarak ele alınmaktadır. Benzer şekilde diğer beğenilen noktalar olan farklılaştırma etkinlikleri, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin programda sunulması da alan yazında (Memiş & Kalyoncu, 2024) programın güçlü yanları olarak sunulmaktadır. Diğer yandan Türkçe öğretmenlerinin üretim atölyelerini beğenilen bir nokta olarak ele almamaları ise öğretmenlerin gittikçe artan iş yüklerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bu durum, alan yazında Kaya ve Aydın (2024) gerçekleştirilen bir çalışmada da ülkemizdeki sınıf mevcudu sorunu çözilememişken dil atölyelerinin verimli bir şekilde uygulanmasının mümkün olmayacağı şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca programın beğenilmeyen noktalarına yönelik üretilen kodlardan biri olan “öğretmenin sorumluluğunun fazla olması” ifadesi de bu ihtimali güçlendirmektedir. Diğer yandan beğenilmeyen noktalara yönelik sunulan görüşlerde temalar ve dil yapıları dikkat çekmektedir. Bu durumun muhtemel sebepleri, temaların standart hâle getirilmesiyle yerel ihtiyaçların göz ardı edilmesi (Gürbüz & Duran, 2025; Kaya & Aydın, 2024; Peksöz, 2025), tema seçimlerinin bilimsel yönünün zayıf olması, dil yapılarının sarmal şekilde ilerlemeyişi (Memiş & Kalyoncu, 2024), dil bilgisi ve dil yapılarına yönelik zihinsel belirsizlikler olması, dil yapılarında belirli bir aşamalılığın olmadığı düşünülmesi, dil yapılarına yönelik bilgi eksikliklerinin bulunması (Ercan & Doğan Kahtalı, 2024) olabilir.

Söz konusu soruların ardından yedinci soru olarak katılımcılara “2024 Ortaokul TDÖP’ü hazırlayan komisyonda olsaydınız programda neleri değiştirmek isterdiniz, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar analiz edildiğinde ise Türkçe eğitimcilerinin programdaki “temaları” ($f=5$) ve “öğrenme çıktıları” ($f=4$) değiştirmek istedikleri tespit edilmiştir. Diğer yandan “komisyonda olmak istemezdim” ($f=3$) ve kodunu oluşturan katılımcıların sayısı da dikkat çekmektedir. Ayrıca bu soruda da grupların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar farklılaşmaktadır. Örnek olarak öğretim elemanlarının yanıtları doğrultusunda en sık oluşturulan kod “temalar” ($f=4$), Türkçe öğretmenlerinin “dil bilgisi öğretimi” ($f=2$), “etkinliklerin azaltılması” ($f=2$) ve

“öğrenme çıktıları” ($f=2$); Türkçe öğretmeni adaylarının cevapları doğrultusunda en sık oluşturulan kodlar ise “yaratıcı etkinlikler” ($f=2$) ve “bir şey değıştirmezdım” ($f=2$) olmuştur. Bu değlendirmelerin çeşitli açılardan ele alınması mümkündür. Örnek olarak öğretim elemanlarının müdahale etmek istediğı temalar ve Türkçe öğretmenlerinin ele aldığı öğrenme çıktıları konusu alan yazındaki çalışmalarda (Kaya & Aydın, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024) da geliştirilebilir bir yön olarak ele alınmakta, öğrenme çıktılarının farklı sınıf seviyelerinde aynen yer alması eleştirilmektedir. Her ne kadar alan yazında farklı kademelerde aynı öğrenme çıktısının aynen yer almasının sarmallık ilkesine uygun olduğunu ifade eden araştırmacılar (Aktaş & Eş, 2024) olsa da farklı kademelerde aynı öğrenme çıktılarının aynen yer almasının gelişime ve sarmallığa aykırı bir durum olduğu (Memiş & Kalyoncu, 2024; Yurdakal, 2024) aşikârdır. Diğer yandan etkinliklere yönelik yorumlamalar esasında ders kitaplarına yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu durumun ise programa yönelik farkındalığın düşük olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Katılımcıların 2024 Ortaokul TDÖP’e yönelik görüşlerinin alınmasının ardından program doğrultusunda hazırlanan kitaplara yönelik görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda en sık tespit edilen kodlar “metinlerin güzel olduğu” ($f=7$), “etkinliklerin fazla olduğu” ($f=6$), “etkinlik yönergelerinin öğrenci seviyesine uygun olmaması” ($f=4$) şeklindedir. Diğer yandan sık belirtilen bir kod olarak “henüz inceleyemedim” ($f=4$) kodu da dikkat çekmektedir. Benzer şekilde bu soru için de grupların yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar farklılaşmaktadır. Örnek olarak öğretim elemanlarının cevaplarından genellikle “henüz inceleyemedim” ($f=4$) kodu üretilirken Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarından hareketle “metinler güzel” ($f=4$), öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle ise “etkinlikler fazla” ($f=4$), “yönergeler seviyeye uygun değil” ($f=3$), “metinler güzel” ($f=3$) ve “yaratıcı etkinlikler” ($f=3$) kodları oluşturulmuştur. Bu bağlamda Türkçe eğitimcilerinin genel olarak metinleri beğendiğini ancak etkinliklerin ve etkinlik yönergelerinin düzenlenmesi gerektiğini düşündüğü ifade edilebilir.

Araştırma sürecinde katılımcılara yöneltilen sorulardan bir diğeri “2024 Ortaokul TDÖP’ün uygulayıcısı olan öğretmenlere yeterli eğitim verildi mi, ne düşünüyorsunuz?” olmuştur. Bu soruya alınan cevaplardan ise en sık oluşturulan kodlar “yetersiz” ($f=11$) ve “sanmıyorum” ($f=3$) olmuştur. Diğer yandan “bilgim yok” ($f=4$) kodu Türkçe öğretmeni adayları tarafından sıkça belirtilmiştir. 2024 TDÖP ile ilgili alan yazınında gerçekleştirilen çalışmalarda (Kayman & Elkatmış, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024), programın oldukça kapsamlı yapısı ve sahip olduğu köklü değışiklikler sebebiyle programı uygulayacak kişilere kapsamlı eğitimler verilmesi gerektiğı vurgulanmıştır. Aksi durumda programın uygulanmasında problemlerle karşılaşılacağı ve dolayısıyla programın amaçlarına ulaşılması noktasında belirli sorunların yaşanacağı bildirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ise programın uygulayıcısı olacak öğretmenlere yeterli eğitimlerin verilmediğini göstermektedir.

Araştırma sürecinde son soru olarak “Kademeli sorumluluk devri modeli hakkında ne düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik verilen cevaplardan ise en sık olarak “dil eğitimi için uygun” ($f=4$) ve “öğrenci merkezli” ($f=4$) kodları oluşturulmuştur. Gruplar özelinde ise öğretim elemanlarının yanıtlarından en sık oluşturulan kod “dil eğitimi için uygun” ($f=3$) olmuş, Türkçe öğretmenlerinin

yanıtlarından ise “öğrenciler aktif rol alıyor” ($f=3$) kodu üretilmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının bu sorudaki yanıtlarından genellikle “bilgi yok” ($f=8$) kodu çıkartılmıştır. Alan yazında ise kademeli sorumluluk devri modeli programın güçlü yanlarından biri olarak ele alınmıştır (Aktaş & Eş, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024).

Tüm bu değerlendirmelerin ışığında genel olarak Türkçe eğitimcilerinin program değişimini ilk duyduklarında memnuniyetsizlik hissine kapıldıkları, programın sınıf ortamında uygulanabilirliğinde önemli problemlerin olduğu; üretim atölyelerinin, farklılaştırma etkinliklerinin, stratejilerin, kademeli sorumluluk devri modelinin programın beğenilen; temaların, programın karmaşık yapısının, programın ve ders kitaplarının sınıf ortamında uygulanabilir olmamasının, etkinliklerin fazla olmasının, etkinlik yönergelerinin açık olmamasının ve öğretmen sorumluluğunun fazla olmasının programın beğenilmeyen noktalarını oluşturduğunu, Türkçe eğitimcilerinin temaların ve öğrenme çıktılarının güncellenmesini ve etkinliklerin azaltılmasını talep ettiğini, ders kitaplarındaki metinlerin genel olarak beğenildiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde Türkçe eğitimcilerinin 2024 programı uygulayıcılarına yeterli eğitimlerin verilmediğini düşündükleri de ifade edilebilir. Bu değerlendirmelerden hareketle Millî Eğitim Bakanlığına, politika yapıcılara ve program hazırlayanlara yapılacak öneriler aşağıdaki gibidir:

- 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Programı’nın uygulayıcıları olan öğretmenlere program geliştiriciler tarafından kapsamlı hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Öğretim programları hazırlanırken Türkiye’deki mevcut sınıf ve okul ortamları göz önünde bulundurulmalı, teorik program ile fiziki eğitim altyapısı tutarlı hâle getirilmelidir.
- Ders kitaplarına alınacak temalarda esneklik payı olmalı, ders kitapları farklı ihtiyaçlara göre çeşitlendirilmelidir.
- Ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısı sınıf imkânlarına göre düzenlenmeli, etkinlik yönergeleri öğrencilerin anlayabileceği şekilde ifade edilmelidir.
- Eğitim programları, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da rahatlıkla kavrayabileceği sade ve anlaşılır bir dil ile yapılandırılmalıdır.
- Öğrenme çıktılarının çerçevesi alan yazınından elde edilen sonuçlar ve öğretmen görüşleri ile yeniden yapılandırılmalı, hedefler netleştirilmelidir.
- Etkinlik yoğunluğu hafifletilmeli, kalabalık sınıf mevcutları dikkate alınarak etkinlikler yeniden yapılandırılmalıdır.
- Ders kitaplarındaki karekodların açılmaması gibi temel sorunlar çözülmeli ve ders kitapları sorunsuz hâle getirilmelidir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın verileri toplamda 30 katılımcının görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. İlgili çalışma grubunun değişmesi hâlinde bu çalışmada ortaya koyulan görüşlerin değişmesi de olasıdır. Mümkün olan en genel sonuçlara ulaşılabilmesi için çalışma grubu farklı konumdaki paydaşlardan oluşturulmuş olsa da tamamen genellenebilir sonuçlara ulaşılabilmesi için farklı araştırmaların da gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Aktaş, E., & Eş, A. T. (2024). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının okuma becerisi bağlamında karşılaştırılması. *Journal of History School*, 73, 3527-3556. <https://doi.org/10.29228/joh.78200>
- Alver, M., & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 31-61. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830>
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 235-253. <https://doi.org/10.19126/suje.40827>
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703. <https://doi.org/10.16916/aded.331660>
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 137-159.
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Crawley, F. E., & Salyer, B. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79, 611-635.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research design choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çağ, H. D. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 249-265.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214.
- Çerçi, A. (2018). Investigation of 2018 Turkish language curriculum (5, 6, 7, 8th grade) according to revised Bloom taxonomy. *Research in Reading and Writing Instruction*, 6(2), 70-81.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868>
- Doğan, D. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 11(9), 279-304.

- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Ekmen, M., & Demir, M. K. (2024). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (77), 35-57.
- Ercan, M., & Doğan Kahtalı, B. (2024). Türkçe öğretmenlerinin bakışıyla ana dili eğitiminde dil bilgisinden dil yapılarına geçiş. İ. Taşcıoğlu ve H. Gökçen Çetinkaya (Ed.) 11th *International European Congress On Scientific Research Full Text Book* (ss. 444-456). Institute Of Economic Development And Social Researches Publications.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, A. (2025). 21. yüzyıl becerileri bağlamında 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 587-600. <https://doi.org/10.7884/teke.1621698>
- Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change* (4. Baskı). Teacher College Press
- Gallagher, J. J., & Tobin, K., (1987). Teacher management and student engagement in high school science. *Science Education*. 71(4), 535-555.
- Gürbüz, B., & Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 ilkök 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 235-248.
- 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.
- 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.
- Karakaş Özür, N. (2024). Program felsefesi açısından revizyonlar: Coğrafya öğretim programı örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 117-144. <https://doi.org/10.54558/jiss.1321471>
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kayırmaz Yavuz, Ö. (2019). *Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türlerinin 2018 Türkçe Öğretim Programına uygunluğunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Kayman, F., & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 61-87.
- Korkmaz, G., & Kalaycı, N. (2019). Theoretical foundations of project based curricula in higher education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 236- 274.
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*.
- 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.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). Sage.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temelleri, ilkeler, sorunlar*. (çev. ed. A. Arı). Eğitim.
- Özbay, M. (1997). Türkçe öğretiminde programın önemi. *Çağdaş Eğitim*, 232, 34-35.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Peksöz, M. (2024) İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıflar) ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-8. Sınıflar) karşılaştırmalı incelemesi. *Temel Eğitim*, 7(27), 18-33.
- Penick, J. E., (1995). New goals for biology education. *Bioscience* 45(6), 52-58.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.
- Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526. <https://doi.org/10.2307/2392358>
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & ractice*. 1(1), 11-30. <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>
- Yaman, H., & Demirtaş, T. (2013). Anadili öğretim programlarının temel özellikleri. H. Yaman (Ed), *Dünyada Anadili Öğretimi Program İncelemeleri*. Pegem.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkököl Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, (24), 76-88.

EXTENDED ABSTRACT

Views of Teacher Educators, In-service Teachers, and Pre-service Teachers on the 2024 Middle School Turkish Course Curriculum

Due to the constantly evolving demands of the modern world and the new needs arising from these changes (Direkçi, Akbulut, & Şimşek, 2019), curricula must be regularly updated (Ekmen & Demir, 2024; Korkmaz & Kalaycı, 2019). In this context, the Turkish language curriculum was revised again in 2024 (MEB, 2024) within the framework of the Türkiye Century Education Model. The present study aims to identify the views of teachers, academics, and prospective teachers regarding the 2024 middle school Turkish language curriculum. The study employed a phenomenological qualitative design. Ten interview questions prepared by the researchers were asked to 10 faculty members specializing in Turkish language education, 10 Turkish language teachers, and 10 pre-service Turkish language teachers. Data were collected through face-to-face and online interviews during the 2024–2025 academic year and analyzed using content analysis.

Participants were first asked about their initial reactions to the curriculum change and its applicability. All participant groups predominantly expressed negative emotions, and the most frequently reported theme was dissatisfaction (f = 8). Regarding applicability, the most common themes were overcrowded classrooms (f = 9), insufficient classroom or

school resources (f = 8), time constraints (f = 7), difficulty understanding the curriculum (f = 4), and too many activities (f = 4).

Participants also compared the 2024 curriculum with the 2019 version. The most frequently mentioned similarities were the four core language skills (f = 9), the student-centered approach (f = 5), and assessment and evaluation processes (f = 4). The most common differences were learning outcomes (f = 5), production workshops (f = 4), and grammar instruction (f = 4). Positive aspects of the 2024 curriculum included student-centeredness (f = 7), production workshops (f = 6), differentiation activities (f = 4), and cognitive and metacognitive strategies (f = 4), whereas negative aspects included themes (f = 3), lack of practicality (f = 3), and language structures (f = 3).

When asked what they would change if they were part of the curriculum development committee, participants indicated that they would revise the themes (f = 5) and learning outcomes (f = 4), while some stated that they were unwilling to serve on the committee (f = 3). Regarding the textbooks prepared in line with the new curriculum, the most frequent themes were that the texts were well written (f = 7), there were too many activities (f = 6), and the instructions were not appropriate for students' level (f = 4). Concerning in-service training, most participants stated that it was insufficient (f = 11) or that they did not consider it sufficient (f = 3). Finally, the gradual release of responsibility model was generally viewed as suitable for language education (f = 4) and student-centered (f = 4).

Based on the findings, several recommendations are proposed for the Ministry of National Education and curriculum developers. First, comprehensive and targeted training should be provided to educators implementing the curriculum. Second, classroom conditions and sizes should either be improved or the curriculum should be adapted to existing school realities. Third, textbooks should offer greater flexibility in thematic content. Fourth, the number of activities should be aligned with classroom resources, and instructions should be clear and appropriate for students' levels. Fifth, educational materials should be written in clear and accessible language for teachers and prospective teachers. Finally, learning outcomes should be revised in line with current literature and teacher feedback to better meet classroom needs.