



**TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ
ÇERÇEVESİNDE GELİŞTİRİLEN TÜRK DİLİ VE
EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Zeliha TOKTAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÇERÇEVESİNDE GELİŞTİRİLEN
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

(Examination of the Turkish Language and Literature Curriculum Developed within
the Framework of the Turkish Century Education Model According to Teachers' Opinions)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeliha TOKTAŞ

Danışman: Doç. Dr. Fatih VEYİS

Erzurum
Eylül, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Zeliha TOKTAŞ tarafından hazırlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışması 10 / 09 / 2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Halit DURSUNOĐLU	Aslı ıslak imzalıdır
	<i>Atatürk Üniversitesi</i>	
Danışman:	Doç. Dr. Fatih VEYİS	Aslı ıslak imzalıdır
	<i>Atatürk Üniversitesi</i>	
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU	Aslı ıslak imzalıdır
	<i>Tokat Gaziosmanpaőa Üniversitesi</i>	

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim YönetmeliĐi’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

... / ... / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

10 / 09 / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Zeliha TOKTAŞ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Süreç boyunca bana rehberlik eden danışman hocam Doç. Dr. Fatih Veyis'e, araştırmamın saha aşamasında desteğini esirgemeyen Fatih Karasu, Ayşe Uçur Karasu, Dr. Bahadır Kaygusuz hocalarıma ve vakit ayırıp görüşlerini benimle paylaşan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine teşekkür ederim.

Maddi ve manevi desteğiyle her daim yanımda olan annem, babam, abim ve kardeşlerim başta olmak üzere kıymetli aileme, yüksek lisans eğitimimin başlangıcından itibaren beni her koşulda yüreklendiren Leyla Toktaş'a, bu süreçteki moral ve motivasyon kaynağım olan arkadaşlarıma minnettarım.

Zeliha TOKTAŞ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÇERÇEVESİNDE GELİŞTİRİLEN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Zeliha TOKTAŞ

Eylül 2025, 82 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri ışığında incelemektir. Bu doğrultuda lise kademesinde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve hedefleri, programda yer alan öğrenme çıktıları, tema ve konu kapsamı, programın işlevselliği, edebiyat atölyeleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşler incelenmiştir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmacı olaya müdahale etmeden durumu derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve öğretmen görüşleri gönüllülük esasına dayalı olarak alınmıştır. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular: Bu araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine dayalı olarak Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı çeşitli yönleriyle incelenmiştir. Veri analizleri sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programın öğrenci merkezli yapısını ve temel becerilere dayalı yaklaşımını genel olarak olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Ancak uygulama sürecine yönelik bazı kaygılar taşındığı tespit edilmiştir. Tema, kazanım ve içerik ilişkisi tutarlı bulunmuş ancak bazı uyumsuzluklara dikkat çekilmiştir. İçeriklerin öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda çeşitli görüşler dile getirilirken etkinliklerin farklı okul türlerinde uygulama zorluğu doğurabileceği belirtilmiştir.

Sonuçlar: Bu araştırma sonucunda, Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının yenilikçi yönleriyle dikkat çektiği ancak uygulamada bazı yapısal ve işlevsel sorunların öğretmenler tarafından dile getirildiği belirlenmiştir. Programın öğrenci merkezli, beceri temelli ve atölye odaklı yapısı olumlu karşılanmış ancak bu yapının okullarda karşılık bulabilmesi için ders saatlerinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve merkezi sınavlara yönelik güncellemelerin gerektiği ifade edilmiştir. Başta ölçme ve değerlendirme süreçleri olmak üzere öğretmenlerin de bu sürece uyum sağlayabilmesi için hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli, Türk dili ve edebiyatı dersi, müfredat, öğretmen görüşleri

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINATION OF THE TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE CURRICULUM DEVELOPED WITHIN THE FRAMEWORK OF THE TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS

Zeliha TOKTAŞ

September 2025, 82 Pages

Purpose: The purpose of this study is to examine the 2024 Turkish Language and Literature Course Curriculum developed within the framework of the Turkey Century Education Model in light of teachers' opinions. In this regard, the opinions of Turkish Language and Literature teachers working at the high school level were collected. The study examined opinions regarding the aims and objectives of the Secondary Education Turkish Language and Literature Course Curriculum, the learning outcomes included in the program, the scope of themes and topics, the functionality of the program, literature workshops, and assessment and evaluation processes.

Method: The study employed a case study, one of the qualitative research designs. The researcher aimed to examine the situation in depth without intervening in the event. The study group was determined using the maximum diversity sampling method, and teachers' opinions were obtained on a voluntary basis. A semi-structured interview form was used in the study, and the data obtained were analyzed using content analysis.

Findings: Within the scope of this research, the Turkish Language and Literature Course Curriculum was examined in various aspects based on teachers' opinions. Data analysis revealed that the vast majority of teachers generally evaluated the student-centered structure of the program and its approach based on basic skills positively. However, some concerns regarding the implementation process were identified. The relationship between theme, learning outcomes, and content was found to be consistent, but some inconsistencies were noted. While various opinions were expressed regarding the suitability of the content for the students' level, it was stated that the activities could be difficult to implement in different types of schools.

Conclusions: This research revealed that while the Turkish language and literature course curriculum attracted attention with its innovative aspects, teachers pointed out some structural and functional problems in its implementation. The program's student-centered, skill-based, and workshop-focused structure was positively received, but it was stated that in order for this structure to be implemented in schools, it was necessary to increase class hours, reduce class sizes, and make updates to central exams. It was emphasized that in-service training should be expanded so that teachers could adapt to this process, particularly with regard to measurement and evaluation processes.

Keywords: Education Model, Turkish language and literature course, curriculum, teacher opinions

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Dil ve Edebiyat Öğretimi	6
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları	8
1924 Programı.....	9
1929 Programı	9
1934 Programı.....	10
1949 Programı	10
1952 Programı.....	11
1957 Programı	11
1976 Programı.....	12
1992 Programı.....	12
1995 Programı.....	13
2005 Programı.....	13
2011 Programı.....	13
2015 Programı.....	14
2017-2018 Programı	14
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.....	15

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı.....	18
İlgili Araştırmalar.....	21
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	24
Yöntem	24
Araştırma Yöntemi.....	24
Çalışma Grubu	24
Veri Toplama Aracı.....	27
Süreç.....	28
Verilerin Analizi.....	28
Araştırmacı Rolü	29
Geçerlik ve Güvenirlilik.....	29
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	30
Bulgular.....	30
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Amaç ve Hedefleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	30
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktıları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	33
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Tema ve Konu Kapsamı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	35
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının İşlevselliği ve Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	39
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Yer Alan Edebiyat Atölyelerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	42
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	45
BEŞİNCİ BÖLÜM	48
Tartışma ve Sonuç	48
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Amaç ve Hedefleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	48
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktıları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	50
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Tema ve Konu Kapsamı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	51

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının İşlevselliği ve Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	52
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Yer Alan Edebiyat Atölyelerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	54
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	55
Öneriler.....	57
KAYNAKÇA	59
EKLER	64
EK-1. Araştırma Uygulama İzni	64
EK-2. Etik Kurul İzni.....	66
EK-3. Öğretmen Görüşme Formu.....	67
ÖZ GEÇMİŞ.....	69

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kavramsal Beceriler (MEB,2024)</i>	17
Tablo 2. <i>Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Amaç ve Hedeflerine İlişkin Görüşleri</i>	30
Tablo 3. <i>Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme Çıktılarına İlişkin Görüşleri</i>	33
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Tema ve Konu Kapsamına İlişkin Görüşleri</i>	36
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın İşlevselliği ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri</i>	39
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Edebiyat Atölyelerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri</i>	42
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri</i>	45

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Bilgi Görseli: Öğrenci Profili	16
Şekil 2. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Sınıflar ve Tema İçerikleri	20
Şekil 3. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	25
Şekil 4. Katılımcıların Çalıştığı Okul Türleri	26
Şekil 5. Katılımcıların Mezun Olduğu Fakülte Türü	26
Şekil 6. Katılımcıların Yaş Dağılımı	27
Şekil 7. Katılımcıların Mesleki Deneyimleri (Yıl)	27



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
MEA	: Millî Eğitim Akademisi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Vd.	: Ve diğerleri
Vs.	: Vesaire



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

21. yüzyıl, araştırmacılar tarafından bilgi çağı, dijital çağ vb. olarak adlandırılır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmak kolaylaşırken bilgiyi alma biçimlerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Nitekim içinde bulunulan çağ; bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmalarının dışında, bilgiyi kullanabilme, sorgulayabilme, toplumsal yaşamdaki değişimlere uyum sağlayabilme, etkili iletişim kurabilme gibi üst düzey becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Leu vd., 2013; Yıldırım & Çalışkan, 2024, s.206). 21. yüzyılın hızlı değişen ve karmaşık koşullarına ayak uydurabilmek ve bu değişime yön verebilmek için, yaşadığı çağı kavrayabilen, toplumun ihtiyaçlarını analiz edebilen, yenilikçi düşünebilen, bilgiye kolayca erişebilen ve hayat boyu öğrenmeyi ilke edinen bireyler yetiştirmek hayati önem taşımaktadır (Çiftçi vd., 2021; Uçak & Erdem, 2020; Temur, 2025, s.20). Bu değişim birçok alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiş ve bununla birlikte programda güncellemeler yapılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Eğitim alanında yapılan veya yapılacak olan yenilikler ise çağın gereksinimlerine, güncel teknolojiye, toplumun beklentilerine ve ihtiyaca yönelik olmalıdır. Bu bağlamda, çağın dinamikleriyle uyumlu bireyler yetiştirebilmenin yolu, öğretim programlarının da bu doğrultuda yeniden yapılandırılmasından geçmektedir. Programlarda yalnızca bilgi aktarımına değil, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine de öncelik verilmelidir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılabilmeleri ancak bu tür becerilerin erken yaşlardan itibaren eğitim yoluyla kazandırılmasıyla mümkün olacaktır. Bu doğrultuda geliştirilen öğretim programlarının bireysel farklılıkları gözeten, öğrenci merkezli, çok boyutlu öğrenme ortamlarını teşvik eden ve dijital çağın gereklerine uyumlu şekilde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Günümüz eğitim sistemi, öğrenciden bilgiyi ezberlemesini veya yalnızca öğrenmesini değil öğrencinin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırmasını ve bilgiyi anlamlandırmasını bekler. Güneş (2021) yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin, bireyin aktif katılımıyla gerçekleştiğini ve zihninde yapılandırıldığını ifade etmektedir. Yapılandırmacılık, bilginin bir vericiden (öğretenden) bir alıcıya (öğrenene) doğrudan aktarılamayacağını, bilginin alıcı tarafından bireysel olarak etkin bir şekilde oluşturulması gerektiğini ileri sürer (Durmuş & Bahar, 2005;

Özenç & Doğan, 2012 s.69). Bu yaklaşıma göre öğrenci, öğrenme sürecine katılım göstererek kendi bilgi yapısını oluşturur ve öğrendiği bilgileri diğer bilgi ve tecrübeleriyle ilişkilendirerek anlam kazandırır. Öğretim ise bu süreçte uygun olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek, onları keşif yapmaya teşvik edecek ve öğrenme sürecini daha verimli bir hâle getirecek şekilde tasarlanmalıdır. Böylece, öğrenciler sadece bilgiyi alan kişi olarak değil aynı zamanda bilgiyi işleyen, anlamlandıran, yapılandıran aktif özne olarak eğitim sürecine dâhil olacaklardır.

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, yapay zekânın günlük yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da etkin bir şekilde kullanılması, artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim sürecinde görülmeye başlanması gibi ilerlemeler eğitim sistemini dolayısıyla eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan öğretim programlarını yenilemeyi, geliştirmeyi gerekli kılmıştır. Bu değişim, eğitimde daha öğrenci odaklı bir yaklaşımın benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Öğrenciler, teknolojiyle uyumlu bir şekilde, daha etkileşimli ve deneyimsel öğrenme fırsatlarına sahip olmalıdır. Yapay zekâ, öğrencinin öğrenme seviyesine ve hızına göre uyarlanmış materyaller sunarak öğrencinin kendi hızında ilerlemesine olanak tanır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları, soyut kavramların somutlaştırılmasında rol oynar bu sayede öğrencilerin konuları daha derinlemesine kavramasına katkı sunar. Bunun gibi güncel durumlar eğitim alanında yenilik yapmayı zorunlu kılmıştır. Bozkırlı ve Er (2018) yaptıkları çalışmada sürekli bir değişimin söz konusu olduğu dünyada eğitim sistemlerinin de durağan olmadığına dikkat çekmiştir. Bulut (2019)'a göre programlar çağın koşullarına göre yenilenen ihtiyaçların gerisinde kalmamalıdır. Bu sebeple programların belirli periyotlarla değerlendirilip güncellenmesi, mevcut şartlara uygun hâle getirilmesi gerekmektedir. Çağın getirdiği yenilik ve gelişmeler yaşamın tüm alanlarını olduğu gibi eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin uygulama kılavuzu niteliği taşıyan öğretim programlarında değişim kaçınılmaz olmaktadır (Uludağ-Kırçıl & Uluçınar-Sağır, 2025, s.28). Eğitimde oluşan beklenti ve ihtiyaç eğitim programları güncellenerek giderilir. Eğitim alanında yapılan yenilikler çağın gereksinimlerine, güncel teknolojiye, toplumun beklentilerine ve ihtiyaca yönelik olmalıdır.

İhtiyaca yönelik yapılacak olan yeniliklere programda yapılacak güncellemelerle başlanması ilk adım olarak görülür. Eğitim programı, eğitim alanında yenilik yapmanın başlangıcı ve en işlevsel yolu olarak kabul edilir (Drayton vd., 2020; Güzel Yüce, 2022, s.2). Öğretim programları bir eğitim sistemini oluşturan temel öğelerin başında yer aldığından, eğitimde yenileme ve değiştirme çalışmaları genellikle öğretim programlarına odaklanmaktadır (Taş & Kıröğlu, 2018, s.701; Bıçak & Alver, 2018, s.2482). Öğretim programlarındaki

güncellemeler hem öğretmenlerin uygulamalarını hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyerek eğitimde kaliteyi yükseltmeyi hedefler.

Eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan öğretim programları, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer kazanımını yönlendiren en önemli araçlardandır. Programlar, öğretim sürecinin planlanmasını ve uygulanmasını sağlayarak eğitimde tutarlılığı sağlar. Bu nedenle eğitimde kalite ve etkililiğin artırılması, büyük ölçüde programların içerik ve işleyişine bağlıdır. Eğitim ve öğretim programları çağın gerektirdiği ihtiyaçları karşılamak, kullanılmakta olan programın eksikliklerini gidermek, eğitim alanındaki yeni gelişmeleri uygulamaya aktarmak gibi çeşitli amaçlarla zaman zaman düzenlenir ya da bütünüyle yenilenir (Durukan, 2013, s. 2; Bıçak & Alver, 2018, s.2482). Aksu'ya (2008) göre örgün ve yaygın eğitimde tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde yürütülmektedir. Bu çerçevede eğitimin niteliği, büyük ölçüde hazırlanan programa ve onun uygulamasına bağlıdır. Uygulamada karşılaşılan aksaklıklar ve eksiklikler tespit edildikçe ayrıca bilim alanındaki gelişmeler takip edildikçe yeni programlar geliştirilmekte ve mevcut programlar güncellenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 21. yüzyılın eğitim anlayışına uygun bir biçimde bireyin çok yönlü gelişimini esas alan bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Model, bireylerin sadece akademik bilgiyle donatılmasını değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, iletişim, iş birliği, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi çağın gerektirdiği becerilere sahip olmalarını hedeflemektedir. Bu doğrultuda, öğretim programlarında öğrenme çıktıları; bilgiye erişmenin ötesine geçerek bilgiyi analiz etme, dönüştürme ve yaşamla ilişkilendirme becerilerini de kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Öğrenci merkezli yaklaşımların benimsendiği modelde, her öğrencinin kendi öğrenme yolculuğunu inşa edebilmesi ve bireysel potansiyelini ortaya koyabilmesi için esnek, etkileşimli ve değer temelli öğrenme ortamları teşvik edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen ve 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla 9. sınıflarda uygulamaya koyulan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri ışığında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda görüş alınacak öğretmenlerin çalıştığı okullar çeşitlendirilmiştir. Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının yayımlanmış olduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ve 2024 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu amaca uygun olarak "Türk Dili ve Edebiyatı

öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?” problem sorusu çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının amaç ve hedefleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının öğrenme çıktıları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının tema ve konuları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının işlevselliği ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında yer alan edebiyat atölyelerinin uygulanabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında çeşitli araştırmaların yapılmaya başlandığı görülmüştür ancak 2024 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nın amaç ve hedeflerinin, programın içeriğinin, tema, konu ve kapsamın değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin alınması ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma programın işlevselliğini ortaya koymaya yönelik bir çalışmadır. Çalışma programın amaç, hedef, temalar, edebiyat atölyeleri, öğrenme çıktıları ve ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili konularda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmesi, programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve buna yönelik alınan verilerden hareketle geliştirilmesi açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple çalışmanın program geliştirme sürecine katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum ilinde görev yapan 20 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmen görüşlerini belli ölçütler çerçevesinde sınırlı şekilde yansıtmaktadır.
3. Araştırma 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları ve soruları samimi şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Katılımcıların TYMM çerçevesinde geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun öğretmen görüşlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Dil ve Edebiyat Öğretimi

Dil, en temel anlamıyla bir iletişim aracıdır. Bununla birlikte bireylerin düşünce ve duygularını ifade etmelerine olanak tanır. Toplumsal etkileşim, kültürel aktarım ve bilgi paylaşımının da temelini oluşturan dil; bir milletin kimliğini, dünya görüşünü ve ortak hafızasını yansıtan en güçlü unsurlardan biridir. Erdem ve Topbaş'ın (2017) yapmış olduğu araştırmaya göre dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan, bireyi toplumla bütünleştiren ve insanları bir arada tutarak milletleşme sürecine katkı sunan; düşünmenin, anlamlandırmanın ve bilgi aktarımının temel aracıdır. Güneş (2021) dili, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimeler aracılığıyla paylaştıkları bir sistem olarak tanımlar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde dil; insanın varlık dünyasına erişiminin, düşünceyi oluşturmalarının ve değer üretmesinin, dolayısıyla kendini ve başkalarını anlamlandırmasının temel aracı olarak önem kazanır (MEB, 2024). Dil, bireyler ve toplumlar arasında bilgi, değer ve kültürün aktarılmasını sağlayan evrensel bir araç olarak işlev görür.

Dilin varlığı insanın varlığıyla eş zamanlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu sebeptir ki dil insanla birlikte anlam kazanır. Çelik (2018) insanın dille düşündüğünü, duyduğunu, tasarladığını ve dille ürettiğini kısacası insanın dünyadaki varlığını dille sürdürdüğünü ifade etmiştir. Dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, insanın düşünme biçimini, dünyayı algılama tarzını ve kültürel kimliğini şekillendiren temel bir olgudur. Bu yönüyle dil, bireyin hem iç dünyasını hem de toplumsal yaşamını anlamlandırmasında merkezi bir rol üstlenir. Dil, insanın toplumsal etkileşimlerini mümkün kılan en temel araçlardan biri olarak, kültürel değerlerin ve bilgi birikiminin nesiller boyunca aktarılmasını sağlar. Ayrıca, bireyin zihinsel süreçlerini organize etmesine, anlam oluşturmaya ve çevresini yorumlamasına imkân tanır. Dilin bu işlevleri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde insan yaşamının yapı taşlarından biri olarak önemini ortaya koyar. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan araç olmanın ötesinde bir milletin düşünce yapısını, kültürünü, tarihini ve dünya görüşünü yansıtan önemli bir unsurdur. Gül ve Soysal (2009) yaptıkları çalışmada dilin aynı zamanda hem kültürün oluşmasına kaynaklık eden hem de onu kuşaktan kuşağa aktaran ve bireyin sosyalleşmesine hizmet eden önemli bir araç olduğunu belirtmiştir. Kültürü öğrenme ve aktarma sürecinde dilin ayrı bir önemi vardır. Dilin amacı öğrenci için gerekli bilgi, beceri ve tutumları oluşturmak, bunları

kullanarak gelişmesini sağlamaktır. Böylece öğrenci dili, okul ve günlük yaşamında kimlik oluşturmak ve bir kültür alanı yaratmak için kullanır.

İnsan, sahip olduğu çeşitli düşünce ve duyguları başkalarına aktararak iletişim kurar ve bu süreçte kullandığı en önemli araç dilidir. Sosyal bir varlık olan insan için duygu, düşünce ve isteklerini paylaşmak bir zorunluluktur demek yanlış olmaz. Bu sebeple de konuşma, anlatma, paylaşma insan için olmazsa olmazdır. Kayabaşı ve Karadağ (2021) yaptıkları araştırmada dil aracılığıyla oluşturulan ve dilin en üstün kullanım biçimlerinin sergilendiği sanat dalının edebiyat olduğunu ifade etmiştir. Edebiyat dilden, dil ise edebiyattan ayrı düşünülemez. Bir başka deyişle; edebiyatın varlığı dile, dilin estetik boyutta gelişimi ise edebiyata dayanır.

Edebiyatın ana malzemesi dildir. Edebiyat, dile derin ve estetik değer kazandırılan bir alandır. Bu bağlamda edebiyat, dilin potansiyelini sınar; dilin ifade gücünü estetik düzlemde çeşitlendirir ve geliştirir. Çelik (2018) edebiyatın, yazınsal eserler aracılığıyla yaşamı yeniden sorgulama ve bilinçli olarak yeniden şekillendirme imkânı sunduğunu ve bireyin hayata karşı duyarlılığını artırdığını savunur. Dil ve edebiyat, bireyin düşünce yapısının oluşmasında, iletişim becerilerinin gelişmesinde ve kültürel kimliğinin inşasında temel rol oynayan iki önemli alandır. Dil ve edebiyat, eğitim sürecinde bir bütün olarak ele alınmalı ve bu iki alanın etkileşimi öğrencinin akademik ve kültürel gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu iki alanın bütüncül bir yaklaşımla işlenmesi, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda kültürel ve estetik gelişimlerini de destekler. Öğrencinin dili etkin ve doğru kullanabilmesi, edebî metinleri anlayabilmesi ve yorumlayabilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, öğretim programları dil ve edebiyatı bir bütün olarak ele almalı, içerik ve yöntem açısından bu bütünlüğü destekleyecek biçimde yapılandırılmalıdır.

Dil ve edebiyat öğretimi, bireyin düşünme, anlama, anlatma ve estetik algı geliştirme süreçlerinde temel rol oynar. Aynı zamanda bireyin kültürel birikimini zenginleştirme ve bilişsel gelişimi destekleme noktasında önemli bir yere sahiptir. Dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı “düşünen duyarlı bireyler yetiştirmek” olmalıdır (Sever 2002: 15; Çelik, 2018, s.53). Dil ve edebiyat öğretimi yalnızca sözcük bilgisi ya da gramer öğretimiyle sınırlı kalmayıp bireyin anlam kurma, eleştirel düşünme, yorum yapma ve estetik bakış açısı geliştirme becerilerini de içeren bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Bu yaklaşımdan yola çıkarak benimsenen Yapılandırmacılık yaklaşımına göre birey bilgiyi pasif şekilde almak yerine önceki deneyimleriyle etkileşime geçirerek aktif bir şekilde anlamlandırır ve inşa eder. Yapılandırmacı bakış açısında öğretmen geleneksel olarak bilgi veren kişi değildir. Öğretmen çeşitli materyaller kullanarak öğrencinin etkin olarak öğrenme işine girmesini onları değiştirmesini sağlar (Erden & Akman, 2004, s.171; Çelik, 2018, s.70).

Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini desteklerken aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Öğrenciler, edebiyat metinleri üzerinden çok boyutlu çözümlemeler yaparak hem bireysel hem de toplumsal kimliklerini daha güçlü biçimde inşa etme fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca, dil ve edebiyat öğretiminin yapılandırmacı temeller üzerine inşa edilmesi, öğrenmenin kalıcılığını artırmakta ve öğrencilerin edebiyatı yalnızca ders kapsamında değil, yaşamın bir parçası olarak görmelerine imkân tanımaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları

Öğretim programı bir dersin amaçları, içeriği, süresi, yöntemleri, araç ve gereçleri ve değerlendirme süreçlerinin tamamını kapsamaktadır (Demirel, 2003; Kavcar, 1993; Keklik, 2013, s.669). Öğretim programı, bir dersin hedeflerini, içeriklerini, öğretme-öğrenme süreçlerini ve değerlendirme ölçütlerini bir araya getiren, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biridir. Program, yalnızca hangi bilgilerin öğretileceğini değil, bu bilgilerin nasıl, ne zaman ve ne şekilde sunulacağını da belirleyen kapsamlı bir yol haritası sunar.

Öğretim programı eğitim programına kıyasla dar bir kapsamdan oluşur. Öğretim programı, bir dersin öğretiminde bireylerin ihtiyacına yönelik kazandırılması hedeflenen etkinliklerin tümüdür. Bulut'a (2019) göre öğretim programları, belirli bir süre zarfında, belirli bir plan dahilinde, çeşitli stratejiler ve yöntemler kullanılarak eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi işidir. Öğretim programı, okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2004, s.6; Karagöl, 2020, s.57). Öğretim programlarının temel işlevi öğretim sürecini yapılandırmak ve öğretmenlere rehberlik etmektir. Eski adıyla kazanım TYMM çerçevesinde geliştirilen yeni programlardaki adıyla öğrenme çıktıları programda belirlenen şekilde sunulmalıdır ki bu da öğretimde tutarlılığı ve düzeni ifade eder. Öğretim programları eğitim sisteminin planlı ve amaçlı bir şekilde işlemesini sağlar. Eğitim sürecinin etkili ve anlamlı bir hâle gelmesine katkı sunar. Öğrencinin hem akademik hem de kişisel gelişimini destekleyen çok yönlü bir eğitim ortamı oluşturulmasına yol açar.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları da programda var olan eksiklikleri gidermek, programı iyileştirmek, gelişen teknolojiye ve çağa ayak uydurmak adına zaman zaman güncellenir. Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programları hem bireysel hem de toplumsal gelişimi destekleyen bir eğitim aracı olarak tarihsel süreçte ihtiyaca yönelik olarak sürekli geliştirilmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programları, öğrencilere dil becerilerini kazandırmanın yanı sıra edebî zevk, üst düzey düşünme becerileri ve kültürel değerleri benimsetme amacı taşır. Türkiye'de Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi Cumhuriyet'in

ilanından sonra önemli bir dönüşüm sürecine girmiştir. İlk program 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu program 1924'te Vasıf Çınar'ın başkanlığında "II. Heyet-i İlmiye" toplantısında oluşturulmuştur. "Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Layihası" adıyla basılmıştır (Çelik, 2018, s.250). Bu program, Cumhuriyet'in eğitim politikalarının temelini yansıtmaları açısından da ayrı bir öneme sahiptir. Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programları, dönemin eğitim anlayışı ve toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmiş, 1924'ten günümüze çeşitli dönemlerde yapılan değişikliklerle içerik ve yaklaşım açısından zenginleşmiştir. Dolayısıyla bu programlar, yalnızca ders planı veya müfredat olmanın ötesinde ülkenin kültürel ve eğitimsel yönelimlerini yansıtan dinamik bir yapıya sahiptir.

1924 Programı

1924 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı Cumhuriyet'in ilanından sonra hazırlanan ilk program olması bakımından Türk eğitim tarihi açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Daimici ve Esasici eğitim felsefelerinin benimsendiği bu program eğitimde yeni bir dönemin ilk adımlarındandır. 1924 programı, öğretim hedeflerini dönemin ideolojik ve kültürel dönüşüm süreciyle uyumlu olarak şekillendirerek, Cumhuriyet neslinin inşasında temel bir araç olarak kullanılmıştır.

Program üç yıl yürürlükte kaldıktan sonra 1927'de "Orta Mektep ve Lise Edebiyat Programlarına Zeyl" adıyla bir yazı yayımlanmıştır. Bu programda yazı çalışmalarına yer verilmesi ve derslerin metinlere dayandırılarak okutulmasına vurgu yapılmıştır. 1 Kasım 1928'de Harf Devrimi'nin kabul edilmesiyle birlikte öğretim programına bir düzenleme daha getirilir. Çelik (2018), araştırmasında ortaöğretimdeki öğrencilere Arapça ve Farsça dersleri verilmesinden vazgeçildiğini ve 1928 yılı öğretim programının temel amaçlarından birinin divan edebiyatı konularına yönelik bir sorunu gidermek olduğunu söyler. Divan edebiyatı derslerinin haftada 1 saate düşürülmesi, dönemin önde gelen sanatçılarına ve eserlerine yer verilmesi uygun görülmüştür. Veyis (2022), 1924 programında temel alınan felsefi görüş bakımından Daimici ve Esasici eğitim felsefelerinin benimsendiğini vurgulamıştır.

1929 Programı

1929 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, dönemin toplumsal dönüşümüne paralel olarak yalnızca akademik değil, aynı zamanda kültürel, mesleki, toplumsal ve ahlaki hedefleri de önceleyen bir yapıya sahiptir. Programda, öğrencilerin Türk dilinin ifade gücünü kavramaları ve edebî zevk geliştirmeleri kadar, birey olarak topluma yararlı, millî değerleri benimsemiş yurttaşlar olmaları da hedeflenmiştir. Program, yöntem ve teknikler bakımından çağdaş öğrenci merkezli anlayışlardan uzak olmakla birlikte, dönemi açısından oldukça zengin

bir içeriğe sahiptir. Programda çeşitli tekniklere yer verilerek öğrencilerin hem bilgi düzeylerinin artırılması hem de dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Aynı zamanda Büker (2022) programın amaçları arasında millî bilince sahip ve evrensel değerleri kavrayabilen bireyler yetiştirilmesinin de yer aldığına vurgu yapmıştır. 1929 yılı öğretim programında dünya edebiyatı örneklerine daha çok yer vermek gerektiği belirtilir hem dünya hem Türk edebiyatının nitelikli örneklerine yer veren bir edebiyat tarihi ve metinlerde geçen yabancı sözcüklerin açıklanması için geniş kapsamlı bir sözlüğün yazılması uygun görülür (Maarif Vekâleti, 1929:5; Çelik, 2018, s.252).

1934 Programı

1934 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda Daimicilik etkisi açık bir şekilde görülmektedir. Bu anlayış doğrultusunda program, evrensel ve değişmeyen doğruların, kültürel değerlerin ve klasik metinlerin öğrencilere aktarılmasını amaçlamıştır. 1934 programı, öğretim sürecini sadece bilgi aktarımıyla sınırlamayan aynı zamanda öğrencinin düşünsel ve duyuşsal gelişimini önemseyen bir yaklaşım sergilemesi bakımından önem taşımaktadır.

1934 yılında lise öğretim programlarında yapılan yeniliklerle birlikte dersin adı “Edebiyat” olarak değiştirilmiştir. “İstihsal Edilecek Gayeler” başlığıyla dersin temel hedeflerine ayrıntılı biçimde yer verilmiştir. 1934 Lise Müfredat Programı'nı hazırlayanlar arasında Ali Canip Yöntem, Mehmet Fuat, Süleyman Şevket gibi önemli düşünce adamları, edebiyatımızda eser veren yazarlar ve öğretmenlik yapan çok yönlü kişilerin bulunması programın güçlü tarafını oluşturmaktadır (Karabulut & Tunagör, 2022, s.100).

1949 Programı

1949 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından sonra eğitimde daha sistematik ve planlı bir yaklaşımın benimsenmesiyle hazırlanmıştır. Bu program hem dil becerilerinin gelişimini hem de öğrencilerin millî kültür ve değerlerle bütünleşmesini sağlamayı amaçlamıştır.

1949 yılında hazırlanmaya başlanan ve 1950 yılında tamamlanan yeni öğretim programı zamanın ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenmiştir. Düzenlenen öğretim programı ile ilgili Çelik (2018), dersin adının “Türk Dili ve Edebiyatı” olarak belirlendiğini, dersin “Okuma ve edebiyat” “Kompozisyon” “Dil bilgisi” “Garp Edebiyatı” olarak bölümlendirildiğini, dersin özel amaçlarının metin olarak yazılmadığını, okuma-yazma becerilerinin hedeflerinin kısaca özetlendiğini belirtmiştir.

1952 Programı

1952 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, eğitim politikalarındaki gelişmeler doğrultusunda, dil ve edebiyat öğretiminde daha yapılandırılmış ve sistematik bir yaklaşım ortaya koymuştur. Program, öğrencilerin dil becerilerini çok yönlü olarak geliştirmeyi hedeflemiş, özellikle okuma, yazma ve sözlü anlatım alanlarındaki etkinliklere önem vermiştir. Edebiyat öğretiminde klasik ve modern eserlerin dengeli bir şekilde sunulması amaçlanmış ayrıca millî ve evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılması programın temel hedefleri arasında yer almıştır. Ayrıca, programda öğrenci merkezli yöntemlere daha fazla yer verilmiş, metin analizi, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi öncelik kazanmıştır. Bu bağlamda 1952 programı, önceki yıllara kıyasla daha çağdaş ve pedagojik açıdan zengin bir yapıya sahip olmuştur.

1952 Lise Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı liselerin dört yıla çıkarıldığı, geleneksel eğitim yaklaşımının benimsendiği bir programdır (Bulut, 2022, s.129). 1952 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, bilgi temelli ve kronolojik bir yapı üzerine kurulmuştur. Program, öğrencilerin Türk edebiyatının tarihsel gelişimini öğrenmelerini ve millî kimlik kazanmalarını hedeflemiş ancak programda öğrencinin aktif katılımını ve metinle etkileşimini sınırlayan bir yapı benimsendiği görülür. Bu durum öğretimin yalnızca bilgi aktarımına indirgenmesine neden olmuştur. Günümüzde öğrenci merkezli, beceri temelli ve Yapılandırmacı yaklaşımların öne çıktığı düşünüldüğünde, 1952 programının sınırlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ancak tarihsel bağlam içinde değerlendirildiğinde programın millî kimlik oluşturma sürecinde önemli bir yeri olduğu inkâr edilemez.

1957 Programı

Çağdaş öğretim yöntem ve teknikleriyle karşılaştırıldığında oldukça sınırlı olan 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda Daimici ve Esasici eğitim felsefelerinin izleri görülür. Programın her ne kadar öğrenci merkezli bir yapıda olduğu düşünülse de 1957 programı öğretmen merkezlidir. Program geleneksel eğitim anlayışının hâkim olduğu bir programdır.

Çelik'in (2018) yaptığı araştırmaya göre 1957 yılında, dönemin ihtiyaçlarına ayak uydurmak, yeni eğitim ve öğretim anlayışlarından yararlanmak amacıyla yeni bir dil ve edebiyat dersi öğretim programı hazırlanmış; bu öğretim programı, Türk eğitim tarihinde en uzun süre yürürlükte kalan dil ve edebiyat dersi öğretim programı olmuştur. Topal (2022) diğer programlara kıyasla 1957 programının daha uzun süre yürürlükte kalmış olmasına dikkat

çekmiş ve programın önceki programlarla yapısal olarak benzer olduğunu, geleneksel bir anlayışla hazırlandığını, öğretmen merkezli olduğunu dile getirmiştir.

1976 Programı

1976 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, Türkiye'nin eğitim sisteminde yapısal değişikliklerin ve modern eğitim anlayışlarının etkisiyle hazırlanmış, daha esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyen bir programdır. Programda dil ve edebiyat öğretimi, sadece bilgi aktarımı olmaktan çıkarılarak, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir süreç olarak görülmüştür.

1976 programı milliyetçi bir yaklaşım benimsenerek oluşturulmuştur. Bu görüşü destekleyen Adıgüzel ve Yalçın (2019) 1976 öğretim programının amaç, içerik ve derslere yönelik açıklamalarıyla birlikte "millî kimlik" kazandırmak amacını ön planda tutan özellikleriyle diğer programlardan farklılık gösterdiğini söyler. Program biçimsel olarak güçlü bir içerik sunarken ortaöğretim seviyesindeki öğrenci düzeyinin üstünde bulunan amaçlar sebebiyle eleştiriye açıktır. Bu durum sonraki yıllarda yapılacak yeniliklere de zemin hazırlamıştır.

1976 programı teorik açıdan güçlü olmakla birlikte, sahadaki karşılığı bakımından yetersiz bulunmuş ve uygulanabilirlik sorunları nedeniyle beklentileri karşılayamamıştır.

1992 Programı

1992 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda edebiyat derslerinde klasik eserlerin yanı sıra evrensel metinlere de ağırlık verilmiş, bu metinlerin Türk kültürüyle çelişmemesine dikkat edilmiş, metin çözümleme, tartışma ve yazılı anlatım gibi etkinliklerle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri de desteklenmiştir.

1992 programında Türk Dili ve Edebiyatı dersi üç ayrı disiplin olarak ele alınmış ve her eğitim yılı dört döneme bölünerek planlanmıştır. Çelik (2018) dersin Edebiyat, Türk dili ve Kompozisyon olarak bölümlendirildiğini ancak dersin sınırlarının yeterince tanımlanamadığını ifade etmiştir. 1992 programıyla, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde, “Ders Geçme ve Kredili Sistemi” için hazırlanmış, “Sınıf Geçme Sistemi”ne geçilince bu sisteme göre düzenlenmiş müfredat programı uygulanmaktadır (Pilav, 2016, s.712). Program öğrenciye beceri kazandırmaktan çok bilgi aktarmayı önceleyen bir anlayışa sahiptir. Bu sebeple adeta bir konular listesi görünümündedir (Arslan, 2022, s.181). Program uygulama noktasında çeşitli sıkıntılara sebep olması ve edebiyat tarihine çok fazla yer verilmesi gibi sebeplerle uygulamadan kaldırılmıştır.

1995 Programı

1995 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı 1992 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın devamı niteliğindedir. Çelik (2018) 1995 yılında “kredili sistem”in yürürlükten kaldırılmasıyla birlikte 1992 yılı öğretim programının, geleneksel sisteme uyarlandığını ve bu uyarlamanın başarısız olduğunu bu durumun sonucu olarak da Türk Dili ve Edebiyatı dersinin bilgi içeriği bakımından çok yoğun bir derse dönüştüğünü dile getirmiştir.

1995 programı, öğrenci merkezli yaklaşımı güçlendirmeyi hedeflemiş, metin çözümleme ve yaratıcı yazmaya özel vurgu yapmıştır. Teknolojinin eğitimde kullanımı ilk kez programda yer alırken, öğretmenlere yönelik destek materyalleri artırılmıştır. Ancak uygulamada öğretmenlerin yeni yaklaşımlara adaptasyonunda güçlükler yaşandığı da gözlemlenmiştir.

2005 Programı

2005 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri geliştirmeye odaklanmıştır. Yapılandırmacılık eğitim felsefesi temel alınarak hazırlanan programda ders saatlerinde köklü değişiklikler yapılmıştır. Ders içeriklerinde çağdaş edebiyat eserlerine daha fazla yer verilmiş, teknoloji destekli öğretim yöntemleri teşvik edilmiştir.

2005 yılında “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” olmak üzere iki ayrı ders olarak düzenlenen programın temel amacı metin odaklı ve öğrenciyi merkeze alan bir eğitim ortamı oluşturmaktır. Böylece öğrencilerin edebiyat tarihi ve edebî kişilikler hakkındaki bilgileri ezberlemek yerine metni çözümleme, anlama ve yorumlama becerilerini kazanmaları ve bunlardan yararlanarak estetik yaşantının zevkine varmaları amaçlanmıştır (MEB, 2005; Kuduban ve Aktekin, 2013, s.168). Bu programda temel alınan eğitim anlayışı her ne kadar Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı olsa da öğretmen merkezli ifadelerin yer alması programa geleneksel bir nitelik kazandırmaktadır.

2011 Programı

2011 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, metin merkezli bir yaklaşımla yapılandırılmış ve öğretim sürecinde edebî eserler temel alınarak öğrencilerin çok yönlü beceriler geliştirmesi hedeflenmiştir. Program öğrencilerin anlama, yorumlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirme, edebî zevk ve estetik duyarlılık kazandırma, okuma alışkanlığı kazandırma, Türkçenin zenginliğini ve edebiyat dili hâline gelişini kavratma gibi amaçlar etrafında şekillenmiştir.

2011 yılında yürürlüğe giren Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, Yapılandırmacılık eğitim yaklaşımını temel alarak öğrenciyi pasif bir alıcı olmaktan çıkarıp öğrenme sürecinin aktif bir öznesi hâline getirmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda Varışoğlu'na (2022) göre 2011 programı edebî metni merkeze alan ve belirlenen amaçlara ulaşmada metinler üzerinden hareket eden bir programdır.

2015 Programı

2015 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, Türk Dili ve Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerini birleştirerek daha bütüncül bir yapı sunmuştur. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiş, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarında ilerlemeleri hedeflenmiştir.

Çelik'in (2018) araştırmasına göre 2015 öğretim programında, dil ve edebiyat dersleri yeniden tek ad altında birleştirilmiş 2005 öncesindeki biçimine yani "Türk Dili ve Edebiyatı" adına geri dönmüştür. Varışoğlu (2022) araştırmasında programın dil ve edebiyat eğitimi, dil becerileri ve edebî metinlerin merkeze alınarak planlandığına değinmiştir.

2017-2018 Programı

Çelik (2018) araştırmasında 2017 öğretim programından şu şekilde bahsetmiştir: Üst düzey düşünme becerilerine ilk kez yer verilmiştir, disiplinler arası düşünme ve edinilen bilgi ve becerilerin günlük yaşama aktarılması öncelenmiştir, teknoloji dil ve edebiyat derslerine daha yoğun dâhil edilmek istenmiştir. Aynı zamanda Çelik (2018) millî, manevi ve evrensel değerlere vurgu yapmasıyla diğer öğretim programlarından ayrıldığını dile getirmiş ve bireyin ahlak gelişimine önem verileceğine, programın "örnek vatandaş" yetiştirmek amacı taşıdığına işaret etmiştir.

Temmuz 2017'de son hâlini alan ve uygulamaya konulan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, Ocak 2018'de küçük değişikliklerle tekrar düzenlenmiştir. İki program da tıpkı 2015 programında olduğu gibi türü merkeze alan bir yapı göstermektedir (Veyis & Kayar, 2019, s.562). 2018 öğretim programı öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmeyi hedefler aynı zamanda öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünme yeterliği kazandırmayı amaçlamaktadır. Programda, öğrencilerin metinleri yalnızca bilgi edinme aracı olarak değil, anlam kurma ve ifade etme süreçlerinin bir parçası olarak görmeleri de hedeflenmiştir. Yenilikçi bir niteliğe sahip olan bu programda değerler eğitime yer verilmesi de büyük bir öneme sahiptir. Kayar Muslu (2022) değerler eğitime ayrı bir başlık açan ilk öğretim programı olması sebebiyle 2017 programının önemine değinmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

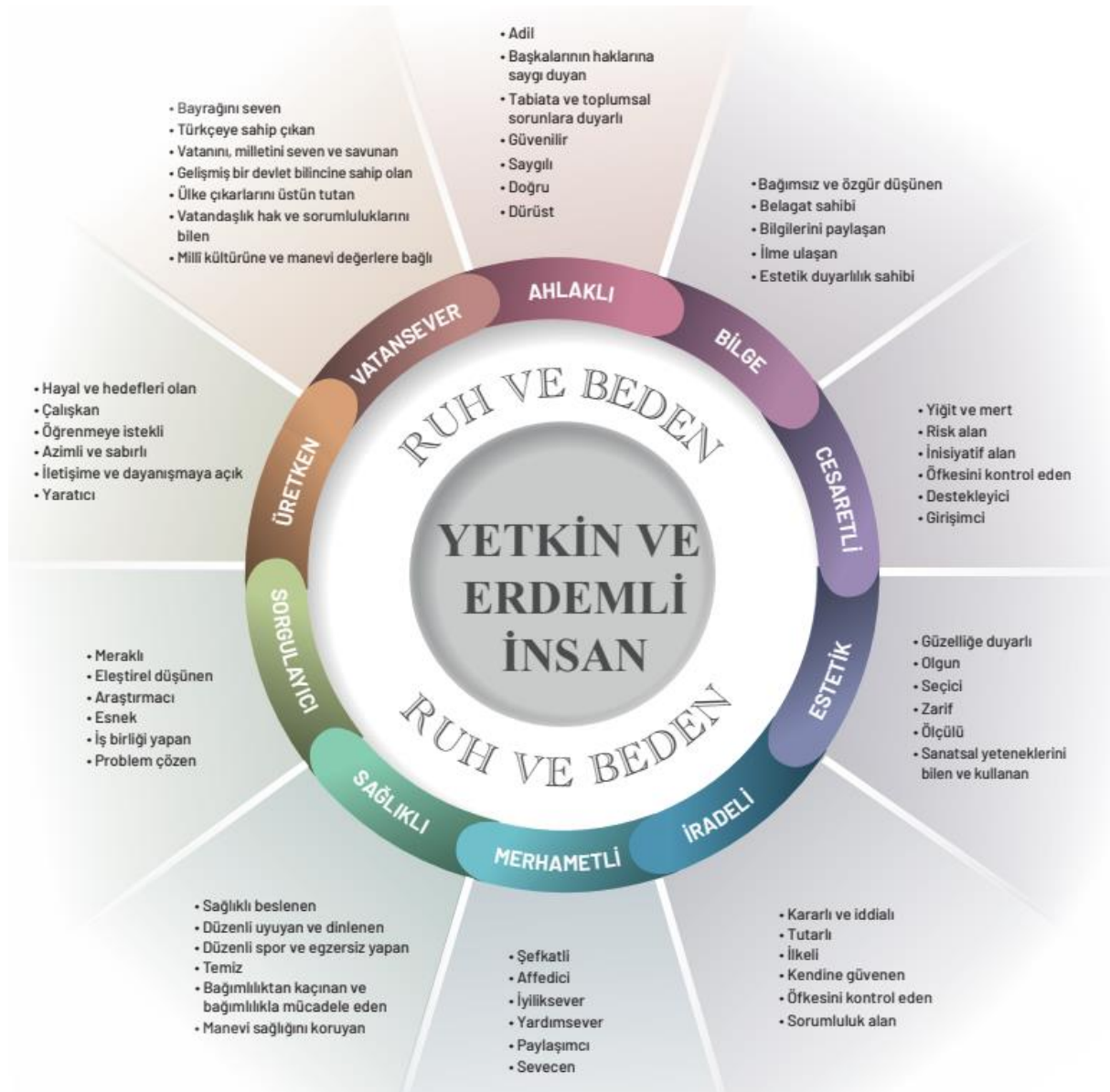
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim alanındaki değişime paralel olarak çağın gereksinimlerine uygun şekilde tasarlanmış bir modeldir. 2023 yılında hazırlanmaya başlanan, 2024 yılında tanıtımı yapılan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla kademeli olarak uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bütüncül eğitim yaklaşımı esas alınarak oluşturulan bir programdır. Model; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi, beceriler çerçevesi ve bütüncül eğitim olmak üzere beş temel bileşenden oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılında gündeme alacağı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenme ve değerlendirme bileşenleri, sosyal-duygusal ve çeşitli okuryazarlık becerileri ile farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilere yönelik yaşantıları eklemesi açısından eğitimde “bütüncül” bir bakış açısı sunmaktadır (Akpınar & Köksalan, 2024; Yeşilbaş, 2024, s.6). Bütüncül eğitim, insan ve toplum hayatında yer alan tüm alanların dikkate alındığı bir eğitim yaklaşımıdır. Bütüncül eğitimin en genel hedefi; insanı temel değerler doğrultusunda yetiştirmek, insanın kendisi dâhil tüm varlıkların varoluşunun değerini bir varoluşsal bütünlük içinde kavramasıyla hayatı anlamlı kılmaktır (MEB, 2024). Bu yaklaşım, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarda dengeli bir şekilde gelişmelerini sağlamayı amaçlar. Ayrıca, bireylerin toplumsal sorumluluk, empati ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân tanır, böylece öğrenme süreçleri yaşam boyu devam eden bir deneyim hâline gelir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin merkezinde insan vardır. İnsan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınır (MEB, 2024). Modelin merkezine insanın yerleştirilmesiyle eğitim sürecinde öğrencinin etkin bir özne olarak konumlandırıldığı ve eğitimin nihai hedefinin erdemli bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bu yönüyle model, sadece akademik başarıya odaklanan dar çerçeveli yaklaşımlardan uzaklaşmakta ve bireyin kendini gerçekleştirmesine, toplumla anlamlı ilişkiler kurmasına ve evrensel değerlerle bütünleşmiş bir yaşam sürmesine olanak tanımaktadır. Bunların yanı sıra millî ve manevi değerlerin programda yer alması, bireylerin kimlik inşası sürecine katkı sunmakta ve bu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında aktif rol üstlenmeleri beklenmektedir.

Diktaş vd. (2025) yaptıkları araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi ve beceriler çerçevesi bileşenleri üzerine temellendirilmiş bütüncül bir eğitim anlayışına sahip olduğunu; modelin, millî ve manevi değerleri esas alarak maddi kalkınmayı ve insanlığın ortak geleceğine katkı sağlamayı amaçladığını savunmuştur. Bu modele göre ideal öğrenci profili bilgi ve beceri açısından yetkin, içinde yaşadığı toplumla

uyumlu, ahlaklı ve erdemli olmalıdır. TYMM Ortak Metni bunu nihai hedef olarak göstermiştir. Yetkinlik ve erdem, birbirini tamamlayan iki önemli değerdir. Yetkinlik belli bir alanda gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmayı ifade ederken, erdem ruhsal olgunluğu başka bir ifadeyle ahlaken övülen meşyetleri kapsar (MEB, 2024). TYMM’de öğretim süreci sonunda millî bilince sahip, yeterli ve yetkin öğrencilerin yetiştirilmesi ile değerler üzerinden toplumsal bütünlüğün sağlanması amaçlanmaktadır (Taşkın, 2025, s.167). TYMM çerçevesinde hazırlanan öğretim programlarının genel amaçlarında yer verilen öğrenci profili ve bu profil özelliklerini oluşturan bileşenler aşağıdaki görselde belirtilmiştir.

Şekil 1. Bilgi Görseli: Öğrenci Profili (MEB, 2024)



Ülçay’a göre (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin temel hedeflerinden biri, öğrencileri eğitim sürecinin merkezine koymak ve onların bireysel özelliklerini gözetmektir. Aynı zamanda öğrencilerin etkin katılımını destekleyerek öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, geleneksel bilgi aktarımına dayalı öğretim anlayışından

farklı olarak, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve öz yeterlik inançlarını güçlendirmeyi hedeflemektedir. TYMM, bireysel farklılıkları gözeten bir eğitim anlayışını temel alarak öğrenme sürecini daha etkili, anlamlı ve kalıcı kılmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra duyuşsal, sosyal, ahlaki gelişimlerini ve 21. yüzyıl becerilerini destekleyen bütüncül bir eğitim modeli olduğu söylenebilir.

MEB (2024) modelde yer alan kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve eğilimlerin; anlam, ilişki, özellik ve işlevleri dikkate alınarak bir bütünlük içinde kavramsallaştırılıp sınıflandırıldığını vurgulamıştır. Bu yapı, öğretim programlarının tasarlanmasında bütüncül bir yaklaşım benimsenmesini ve öğrencilerin çok boyutlu beceriler geliştirmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, farklı beceri alanlarının birbirleriyle olan ilişkileri dikkate alınarak öğrenme deneyimlerinin daha etkili ve anlamlı hâle getirilmesi hedeflenmiştir. Tablo 1’de kavramsal becerilere ve kavramsal becerilere ilişkin alt boyut becerilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Ancak alt boyut becerilerin süreç bileşenlerine yer verilmemiştir.

Tablo 1. *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kavramsal Beceriler (MEB,2024)*

Temel Beceriler	Bütünleşik Beceriler	Üst Düzey Düşünme Becerileri
Sayma, Okuma, Yazma, Çizim Yapma, Bulma, Seçme, Belirleme, İşaret Etme, Ölçme, Sunma, Çevirmek, Kaydetme	Çelişki Giderme, Gözlemleme, Özetleme, Çözümleme, Sınıflandırma, Bilgi Toplama, Karşılaştırma, Sorgulama, Genelleme, Çıkarım Yapma, Gözleme Dayalı Tahmin Etme, Mevcut Bilgiye/Veriye Dayalı Tahmin Etme, Yapılandırma, Yorumlama, Yansıtma, Muhakeme (Akıl Yürütme), Değerlendirme, Tartışma, Mantıksal Denetleme, Sentezleme	Karar Verme, Problem Çözme, Eleştirel Düşünme

Ülçay (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin, eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmayı amaçlayan ve öğrencilerin bilgi, beceri ve donanım kazanarak yetişmelerini hedefleyen geniş kapsamlı bir vizyona sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu vizyon, eğitimde nitelik, fırsat eşitliği ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarının öncelikli hâle getirilmesini de öngörmektedir. Karataş (2024) yaptığı araştırmada TYMM’nin, ana hatlarıyla yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı bir müfredat oluşuna vurgu yapar. Bu bağlamda programın, öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımını teşvik eden etkinlikler ve ölçme

değerlendirme yöntemleriyle desteklendiği söylenebilir. Bununla birlikte bu model öğrenci merkezli öğrenme, dijital dönüşüm, pedagojik yenilikler ve sürdürülebilirlik gibi modern eğitim yaklaşımlarını içermektedir (MEB, 2024; Baz, 2024, s.107). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını merkeze alan ve her öğrencinin kendine özgü yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmeyi hedefleyen çağdaş bir eğitim anlayışıyla yapılandırılmıştır. Bu model her bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirebileceği öğrenme ortamlarının oluşturulmasına olanak tanımaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarında öğrenmeleri iyileştirmek için sürekli, geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme kullanılmış; öğretim tasarım ve uygulamasında birinci önceliğin öğrenme sürecinde derinleşme olmasının teşvik edildiği bir anlayış benimsenmiştir (MEB, 2024). Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini yakından takip etmelerine ve gerektiğinde müdahalede bulunmalarına imkân tanır. Böylece öğrencilerin eksik veya yanlış anlamaları erken tespit edilerek öğrenme sürecinde gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı

2024 yılında güncellenen ve 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla 9. sınıflardan itibaren kademeli olarak uygulamaya geçirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı hem içerik hem kapsam açısından önceki programlara kıyasla bazı önemli farklılıklara sahiptir. Program öğrencilerin dilsel ve edebî gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi amaçlayan bir yapı üzerine temellendirilmiştir. Programın temel hedeflerinden biri öğrencilerin estetik yönü güçlü ve eleştirel düşünen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin edebiyatla tanışmaları, Türk dilinin inceliklerini keşfetmeleri, metinlerden hareketle olay ve olgulara farklı açılardan bakabilmeleri ve dil becerilerini etkili biçimde kullanmaları programın öne çıkan amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2024). Programın temelinde, bilgi aktarımından ziyade öğrencinin anlamlandırma, yorumlama ve üretme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen metin merkezli bir anlayış yer almaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri birbirinden kopuk biçimde değil, bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmaktadır. Program, öğrencilerin sadece bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda estetik zevk, eleştirel düşünme ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Programın en dikkat çekici özelliklerinden biri içeriğin tematik yaklaşım benimsenerek oluşturulmasıdır. MEB (2024) tarafından programda yer alan temalar, programın genel amaç ve hedeflerini yansıtan, programın tüm içeriğini kapsayan ve aynı zamanda programın

bütünlüğünü sağlayan bir kavram olarak ifade edilmiştir. Bu yaklaşımla birlikte öğrenciler edebiyat dersini ezberlenecek bilgi yığınından ziyade hayatla ilişkili, dinamik ve çok katmanlı bir ders olarak algılayacaktır. Aynı zamanda program daha anlaşılır ve uygulanabilir bir nitelik kazanır. Her bir temada öğrencilerden belli öğrenme çıktılarına ulaşmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda içerik, metin tahlili ve edebiyat atölyesi olmak üzere iki ayrı bağlamda oluşturulmuştur.

MEB (2024) anlama ve anlatma olmak üzere iki temel beceri üzerine yapılandırılan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda anlama becerilerinin (okuma ve dinleme/izleme) Metin Tahlili, anlatma becerilerinin ise (konuşma ve yazma) Edebiyat Atölyesi başlıklarıyla ifade edildiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, edebî metinler aracılığıyla anlam kurma, yorumlama, değerlendirme ve yeniden üretme süreçlerine aktif biçimde katılmaları hedeflenmektedir. Metin Tahlilinde, farklı tür ve dönemlere ait edebî eserler üzerinden anlam çözümleme, eleştirel bakış açısı geliştirme ve kültürel bağlamı kavrama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Edebiyat atölyelerinde ise yaratıcı yazma, sözlü ifade, münazara, drama ve sunum gibi etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı olarak kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri desteklenmektedir. Böylece program, anlama ve anlatma becerilerini birbirini tamamlayan ve öğrenme sürecini bütüncül bir yapıya kavuşturan iki ana eksen üzerinde yapılandırılmıştır.

Öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi amaçlanarak “Edebiyat Atölyeleri” gibi uygulamalı alanlar programa dahil edilmiş ve bu alanlarda çeşitli etkinliklere yer verilmesi öngörülmüştür. Ayrıca, günümüzün ihtiyaçlarına uygun olarak dijital okuryazarlık ve medya metinleri de programda daha görünür bir konuma getirilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede ise yalnızca sınav puanına dayalı bir değerlendirme anlayışından uzaklaşmış proje, sunum, portfolyo gibi alternatif değerlendirme araçları ile öğrencinin gelişim sürecini izlemeye ve değerlendirmeye yönelik yöntemler önerilmiştir. 2018 programına kıyasla kazanım sayısı azaltılmış ancak her bir kazanımın daha derinlikli ve anlamlı bir biçimde işlenmesi hedeflenmiştir.

İçerik belirlenirken her sınıf düzeyinde kazandırılması planlanan bilgi ve becerilerden yola çıkılarak genel amaçlar oluşturulmuştur. Genel amaçlardan hareketle de temalar belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinde dört temaya yer verilmiş ve temalardan hareketle bir örüntü oluşturulmuştur. Her temada 2 okuma, 1 dinleme/izleme metnine yer verilmiştir. Sınıflarda öne çıkan temalar şu şekildedir:

Şekil 2. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Sınıflar ve Tema İçerikleri (MEB, 2024)

Sınıflar	Tema İçeriği	1. Tema	2. Tema	3. Tema	4. Tema
Hazırlık	Öğrencilerin edebiyat ile tanıştığı, edebiyatın güzel sanatlar içindeki yerini belirlediği, insan deneyimlerinin edebiyata yansımaları şekillerini incelediği dönemdir.	Sanatın Dili	Sözün Peşinde	Okurun Dünyası	Sözün Ebrusu
9. Sınıf	Öğrencilerin edebiyat ile tanıştığı, edebiyatın güzel sanatlar içindeki yerini belirlediği, edebiyatın önemi ve işlevini, edebî metinlerdeki metin ve yapı unsurları ile üslup özelliklerini incelediği dönemdir.	Sözün İnceliği	Anlam Arayışı	Anlamın Yapı Taşları	Dilin Zenginliği
10. Sınıf	Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatındaki değişim ve dönüşümleri fark etmeleri amacıyla Türk dili ve edebiyatına ilişkin dönemlerin kendilerine özgü özellikleriyle incelendiği dönemdir.	Sözün Ezgisi	Kelimelerin Ritmi	Dünden Bugüne	Nesillerin Mirası
11. Sınıf	Öğrencilerin Türk edebiyatındaki dil farkındalığını edinmesinin istendiği, Türk dünyası ve kültürü ile farklı dönemlerdeki dil yansımalarının incelendiği dönemdir.	Bir Diyeceğim Var!	Kültür Yolculuğu	Yaşamın İzinde	Hayatın Aynası
12. Sınıf	Türk dili ve edebiyatı ile günlük yaşam arasında bire bir ilişki kurularak öğrencilerin kişisel gelişim, toplum ve mesleki gelişim bağlamında kendilerini etkili bir şekilde ifade etmesine yönelik uygulamaların yapıldığı dönemdir.	Benim Yolculuğum	Toplumun Ahengi	Hayatın Dengesi	Hayalimdeki Yarın

Metin tahlili sürecinde, öğrencilerin metinler arası ilişki kurmalarını ve farklı metin türleriyle karşılaşmalarını sağlamak amacıyla ara metinlere yer verilmiştir. Bu yaklaşımla birlikte öğrencilerden edebiyatın çok katmanlı yapısını kavramaları beklenmektedir. Programda yer alan metin türleri, temaların içeriğini zenginleştirmek amacıyla Türk edebiyatının farklı dönemlerinden ve gerektiğinde dünya edebiyatından seçilerek çeşitlilik sağlanmıştır. Öğrencilerin bir metni bütüncül ve çok yönlü bir bakışla değerlendirebilmeleri için öğretim programında tam metin okutulması esas alınmış; bu sayede metnin bağlamı, dili, üslubu ve yapısal özelliklerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Ancak ders kitaplarında roman, destan, makale gibi uzun türlerin tam metinlerine yer verilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumda, öğretmenin ders dışında okuma listeleri, metin özetleri veya dijital kaynaklarla süreci desteklemesi önerilmektedir. Edebiyat Atölyelerinde ise metin tahlilinde ele alınan içeriklerle uyumlu olacak şekilde yaratıcı yazma, drama, münazara, rol canlandırma, panel, şiir dinletisi gibi çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin hem metinleri daha derinlemesine anlamlandırmalarına hem de kendi yorumlarını sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerine imkân tanımaktadır. Böylece metin tahlili ve edebiyat atölyesi, birbirini tamamlayan iki öğrenme alanı olarak, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sunmaktadır.

Programda öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde, öğrencilerin edebî eserleri yalnızca yüzeysel düzeyde değil içerik, biçim ve anlam boyutlarıyla ayrıntılı biçimde kavrayabilmelerine yardımcı olacak ilkeler esas alınmıştır. Bu bağlamda, ders içeriklerinin öğrencilerin kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmesi ve edebiyatın gündelik hayatla bağlantılarının kurulması, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artıran önemli bir unsur olarak

değerlendirilmiştir. Öğrenme sürecinin daha etkili ve anlamlı hâle gelmesi için dikkate alınması gereken başlıklar arasında öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenme sürecinin bireysel ihtiyaç, ilgi ve yeteneklere göre şekillendirilmesini; anlamlı ve bağlama dayalı öğrenme, bilgilerin öğrencinin mevcut bilgi birikimi ve yaşantısıyla ilişkilendirilmesini; öğrenme çıktılarının belirlenmesi, öğretim sürecinin öğrencinin edindiği ilgi, beceri ve tutumlara odaklanmasını; öğrenci katılımı ve etkileşimi, öğrenme ortamının aktif tartışma, iş birliği ve yaratıcı üretime açık şekilde düzenlenmesini ifade etmektedir. Bunun yanında farklılaştırılmış öğretim, sınıf içindeki bireysel farklılıkları gözetenek yöntem, içerik ve değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesini; değerlendirme ve geri bildirim süreci, öğrencinin öğrenme yolculuğunun düzenli olarak izlenmesini ve gelişim alanlarının belirlenmesini; öğrenci çeşitliliği ve esneklik başlığı ise farklı sosyokültürel arka planlara, öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına sahip öğrencilerin sürece eşit ve etkin biçimde katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu ilkeler, programın uygulama sürecinde öğretmenlere rehberlik ederek hem akademik hem de duyuşsal açıdan daha zengin öğrenme deneyimleri oluşturulmasına katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak TYMM çerçevesinde hazırlanan 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, metin merkezli ve bütüncül dil becerileri yaklaşımıyla hazırlanmasıyla önceki programlardan ayrılmakta; öğrencilerin edebî eserleri çok yönlü bir biçimde kavramalarını, kültürel birikimlerini geliştirmelerini ve anlam kurma süreçlerine aktif olarak katılmalarını hedeflemektedir. Programda metin tahlili ve edebiyat atölyesi, birbirini tamamlayan iki temel öğrenme alanı olarak yapılandırılmış bu sayede hem akademik hem de estetik duyarlılık açısından dengeli bir öğretim ortamı sunulmuştur. Eser seçiminden ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kadar her aşamada öğrencinin aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerisini merkeze alan bu yapı, aynı zamanda millî kimlik ve kültürel değerlerin aktarımına da güçlü bir vurgu yapmaktadır. Böylece program, yalnızca bilgi aktaran bir ders yapısından çıkarak öğrenciyi yaşam boyu öğrenme sürecine hazırlayan disiplinler arası düşünmeyi teşvik eden ve çağın gereklerine uygun beceriler kazandırmayı amaçlayan dinamik bir öğrenme modeli hâline gelmiştir.

İlgili Araştırmalar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen öğretim programları, son dönemde eğitim literatüründe dikkat çeken güncellemeler arasında yer almaktadır. Bu bölümde hem Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 'ne ilişkin çalışmalar hem de 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na ilişkin güncel çalışmalar incelenmiş ve araştırmanın literatürdeki yerini belirlemek amacıyla kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 yılında MEB tarafından güncellenen öğretim programlarının temel çerçevesini oluşturmaktadır. Bu modele ilişkin yapılan araştırmalar genellikle modelin beceri temelli yapısını, benimsediği yaklaşımları ve bütüncül öğrenme alanlarını ele almaktadır. Örneğin, modele ilişkin genel bir değerlendirmenin yapıldığı (Ülçay, 2024), TYMM'nin ve MEA'nın kuramsal, politik, yönetsel, pedagojik ve pratik bakımdan yerindeliğinin ve işlevselliğinin tartışıldığı (Karataş, 2024), TYMM'nin değerler eğitimi yaklaşımının incelendiği (Taşkın, 2025), modelin 21. Yüzyıl insan profili açısından değerlendirildiği (Yıldırım & Çalışkan, 2024), modelin felsefi temellerinin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından değerlendirildiği (Arslankara & Arslankara, 2024), TYMM'nin program geliştirme ve felsefi düzlemde analiz edilmesinin amaçlandığı (Akpınar vd., 2024), TYMM kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelendiği (Uzun, 2025), öğretmen adaylarının Eğitimde Program Geliştirme dersinde edindikleri bilgi ve becerilerin TYMM inceleme raporlarına nasıl yansıdığının incelendiği (Karataş, 2025) çalışmalar literatürde yerini almıştır. Literatür taraması yapıldığında birtakım çalışmaların yapıldığı ancak bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin oldukça güncel ve uygulamaya yeni geçirilmiş bir program olması bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir. Modelin diğer kademelerde de uygulamaya geçirilmesiyle birlikte benzer çalışmaların artacağı söylenebilir.

Alan yazın taraması sonucunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında farklı branşlarda yapılan çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır. Birinci sınıflı okutmakta olan öğretmenlerin görüşlerini inceleyen araştırmalar (Kırçıl & Sağır, 2025), İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı analiz eden çalışmalar (Yurdakal, 2024), Türkçe eğitiminde ön plana çıkan kavramların belirlenmesine yönelik araştırmalar (Can & Keleş, 2024), TYMM çerçevesinde hazırlanan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme yaklaşımının incelendiği araştırmalar (Güneş vd., 2025), 2018 ve 2024 İlkokul 1-4 Matematik Dersi Öğretim programlarının karşılaştırılmasını ele alan çalışmalar (Kuzu vd., 2025), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin modele ilişkin görüşlerini ortaya koyan araştırmalar (Uygun & Akgül, 2024), ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesine yönelik incelemeler (Karagöl & Yeşilyurt, 2025), 9. sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nı ele alan araştırmalar (Mukul, 2025), 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmalar (Torun & Karamustafaoğlu, 2025), TYMM çerçevesinde hazırlanan 9. sınıf Biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyini test etmek ve bir karşılaştırma yapmak amacı taşıyan çalışmalar (Konu-Kadirhanoğulları & Özay-Köse, 2025), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin görüşlerine yönelik çalışmalar (Ceylan, 2025) ve okul öncesi eğitim programına yönelik değerlendirmeler (Ertek-Eroğlu vd., 2025) ve Türkiye'nin farklı coğrafi

bölgelerindeki Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenlerinin bakış açılarını karşılaştırmalı bir şekilde ele alan anket çalışmaları (Güneş vd., 2024) literatürde yerini almıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin farklı disiplinlerde çeşitli açılardan ele alındığı ancak özellikle Türk Dili ve Edebiyatı dersi özelinde programın öğretmen görüşleri alınarak incelendiği kapsamlı akademik çalışmalara sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir. Bu durum, yürütülen çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağına işaret etmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde nitel bir araştırma modeli olan durum çalışmasının olanaklarından yararlanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2022) durum çalışmalarını bir varlığın mekâna ve zamana bağlı olarak tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalar olarak tanımlamıştır. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlerin programla ilgili deneyim ve görüşlerinin derinlemesine anlaşılabilmesi için durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasıdır (Aytaçlı, 2012, s.3; Davey, 1991). Gerçek yaşamda deneysel ya da tarama yöntemleriyle açıklanamayacak kadar müdahaleler içeren ve aralarında nedensel bağlantı olduğu varsayılan olayları açıklamada, tanımlamada ve keşfetmede durum çalışmalarının kullanılması onu diğer çalışmalardan ayırır (Subaşı & Okumuş, 2017, s.421; Yin, 1984). Bu yönüyle durum çalışmaları, araştırmacıya olayları kendi bağlamı içinde derinlemesine inceleme ve karmaşık ilişkileri keşfetme imkânı tanır.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Özmen ve Karamustafaoğlu'na (2019) göre maksimum çeşitlilik örneklemesinde, temel olarak araştırma problemi ile ilgili farklı durumların benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konularak problemin derinlemesine irdelenmesi amaçlanmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Kaplan & Gülcan, 2020, s.385; Yıldırım & Şimşek, 1999, s.70).

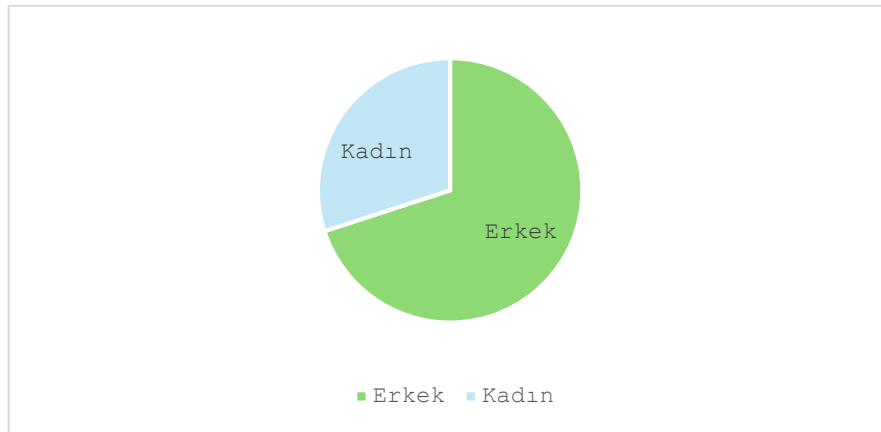
Araştırmada TYMM çerçevesinde geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı hakkında yeterli bilgiye sahip katılımcıların yer almasına dikkat edilmiştir. Bu araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında Erzurum ilindeki çeşitli liselerde öğretmenlik

yapan 6'sı kadın ve 14'ü erkek olmak üzere toplam 20 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde ulaşılan verilerin sunumunda katılımcı öğretmenler K1, K2, K3, ... K20 şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir.

Yaşları 26 ile 55 arasında değişen öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2 ile 30 yıl arasında farklılık göstermektedir. Katılımcılardan 12'si Atatürk Üniversitesi mezunu diğerleri farklı üniversitelerin Eğitim veya Fen-Edebiyat fakültelerinden mezundur. Öğretmenlerin çoğunluğu Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ya da Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olmuş ve pedagojik formasyon alarak mesleğe başlamıştır. Çalışma grubunda çeşitli liselerde (Anadolu, meslek, imam hatip vs.) çalışan öğretmenler yer almaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin farklı okul türlerinde edindikleri deneyimler aracılığıyla öğretim programına ilişkin görüşlerinin çok boyutlu olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır.

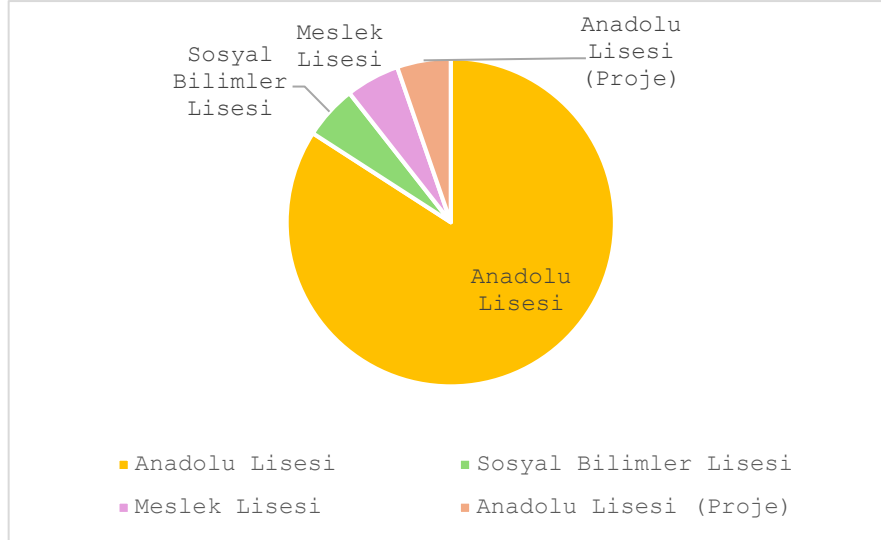
Araştırma sürecinde yer alan katılımcıların demografik özellikleri incelenmiş ve grafikler hâlinde sunulmuştur. Aşağıdaki grafiklerde Cinsiyet Dağılımı grafiği katılımcıların büyük çoğunluğunun erkek öğretmenlerden oluştuğunu, Çalışılan Okul Türleri grafiği katılımcıların çoğunun Anadolu liselerinde görev yaptığını, Mezun Olunan Fakülte Türü grafiği Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının Eğitim Fakültesi mezunlarından sayıca fazla olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yaş ve mesleki deneyimleri de aşağıda grafiklerle gösterilmiştir.

Şekil 3. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı



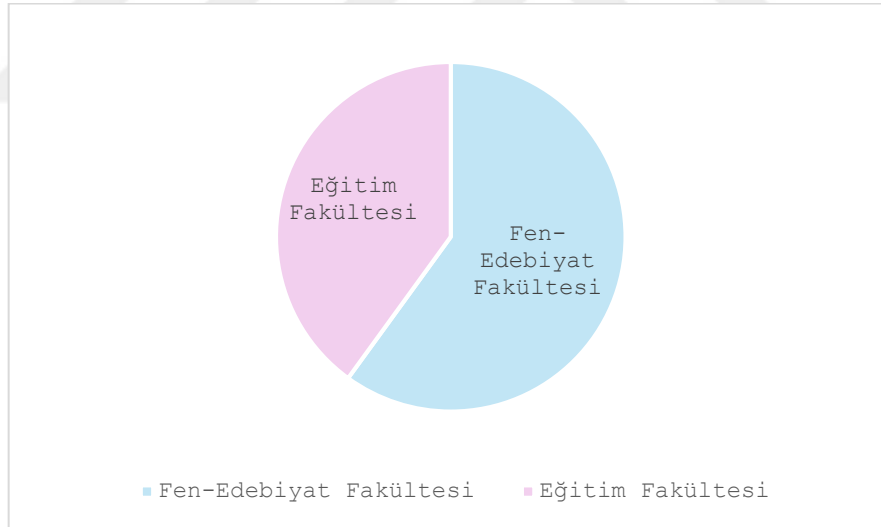
Şekil 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır. Kadın katılımcı oranının, erkek katılımcı oranına kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışma grubunun cinsiyet bakımından erkek ağırlıklı olduğunu göstermektedir.

Şekil 4. Katılımcıların Çalıştığı Okul Türleri



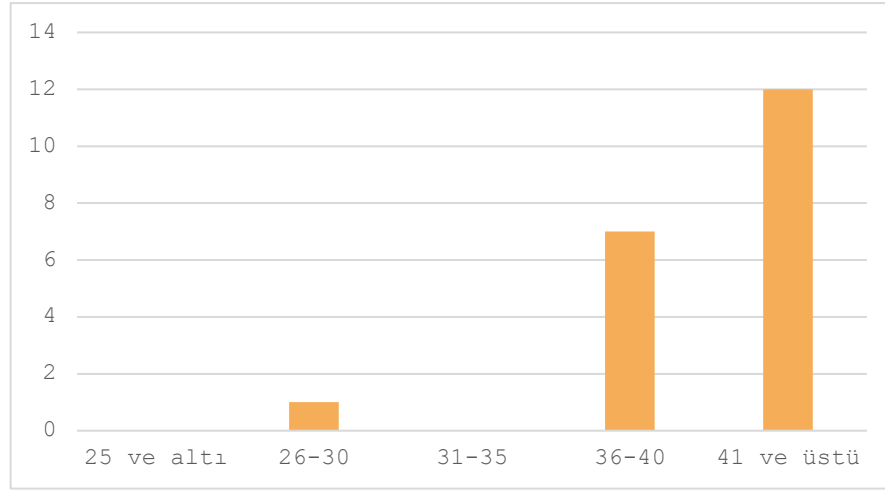
Şekil 4'e göre katılımcıların büyük çoğunluğu Anadolu liselerinde görev yapmaktadır. Sosyal Bilimler Lisesi, Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi (Proje) türlerinde görev yapan öğretmenlerin oranı ise oldukça düşüktür. Bu durum, çalışma grubunun çalıştığı okul türü bakımından Anadolu Lisesi ağırlıklı olduğunu göstermektedir.

Şekil 5. Katılımcıların Mezun Olduğu Fakülte Türü



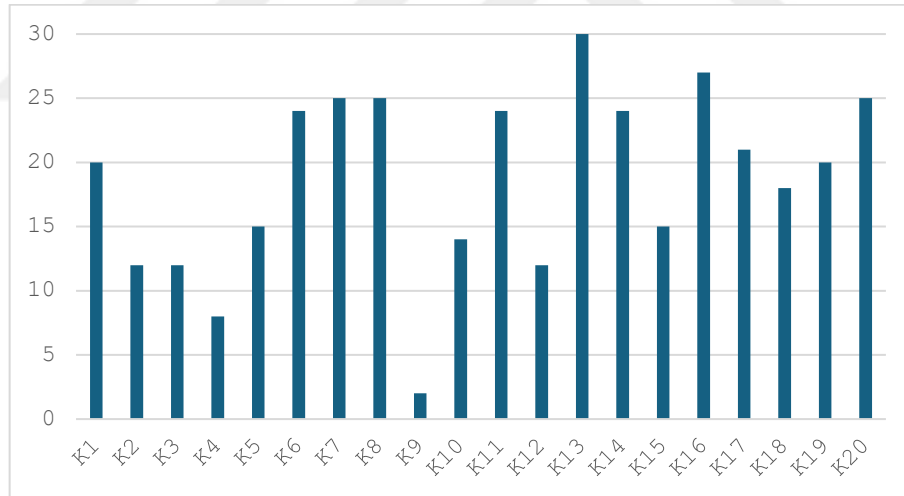
Şekil 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları, Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha fazladır.

Şekil 6. Katılımcıların Yaş Dağılımı



Şekil 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımı incelendiğinde, 25 yaş ve altı ile 31-35 yaş aralığında katılımcının bulunmadığı görülmektedir. 26-30 yaş aralığında yalnızca bir öğretmen yer almaktadır. Katılımcıların önemli bir bölümü 36-40 yaş aralığında ve özellikle 41 yaş ve üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak deneyimli ve orta yaş üzeri bir gruptan oluştuğunu göstermektedir.

Şekil 7. Katılımcıların Mesleki Deneyimleri (Yıl)



Şekil 7'de, katılımcıların mesleki deneyimlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, katılımcıların çoğunun uzun zamandır öğretmenlik mesleğini yaptığı görülmektedir. Buna karşın bazı katılımcıların mesleki deneyim süresinin daha az olduğu, bazılarının mesleğe yeni başlamış olabileceği söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Büyüköztürk vd. (2022) yarı yapılandırılmış görüşmelerin araştırmacıya hem belirli sorular aracılığıyla yönlendirme yapma hem de katılımcının

düşüncelerini ayrıntılı biçimde ifade etmesine olanak tanıma imkânı verdiğini söyler. Özmen ve Karamustafaoğlu'na göre (2019) bu tür görüşmelerde, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan sorulardan oluşan görüşme formları ile katılımcılardan bilgi toplanmakta, elde edilen verilerdeki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak analiz edilmektedir. Alan yazın taraması yapıldıktan sonra kapsam geçerliliği dikkate alınarak 6 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken alanında uzman kişilerden görüş ve destek alınmıştır.

Araştırmada kullanmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde cinsiyet, yaş, mesleki deneyim vs. gibi kişisel bilgilere; ikinci bölümde ise araştırmanın alt problemlerinden yola çıkılarak hazırlanan görüşme sorularına yer verilmiştir. Görüşme formunda programın amaç ve hedefleri, öğrenme çıktıları, tema ve içerikler, programın işlevselliği, uygulanabilirliği, edebiyat atölyeleri ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin sorular yer almaktadır. Veri doygunluğuna ulaşabilmek adına görüşme formu daha sonra çevrim içi form hâline getirilmiş ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine ulaştırılmıştır.

Süreç

Araştırma konusu belirlendikten sonra alan yazın taraması yapılmaya başlanmıştır. Uzun süren alan yazın taraması sonucunda konuyla ilgili alt problemler belirlenmiş ve bu problemlerden hareketle yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü desteğiyle hazırlanmıştır. Belirlenen çalışma grubundan görüş alabilmek ve bu görüşleri araştırmada kullanabilmek için gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra belirlenen okullarda öğretmenlerle görüşmeler yapılmaya başlanmış sonrasında öğretmen görüşme formu çevrim içi forma dönüştürülerek öğretmenlere iletilmiştir. Formlar doğrultusunda ulaşılan veriler içerik analizi ile çözümlenmiş daha sonra raporlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda ulaşılan verilerin analizinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi kullanılmıştır. Bu amaçla, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ardından bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüştür. Çevrim içi form aracılığıyla elde edilen veriler ise doğrudan alınarak analiz sürecine hazırlanmıştır. Veriler, katılımcıların ifadelerinden anlamlı bütünler oluşturacak şekilde sistemli bir biçimde incelenmiştir. Görüşme metinleri dikkatle incelenmiş; benzer anlamlar taşıyan ifadeler bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak temalar belirlenmiş, veriler bu temalar çerçevesinde düzenlenmiştir. Öğretmenler gizlilik ilkesi gereği K1 (Katılımcı 1), K2, K3 ...

şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir. Bulguların geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve yorumlar bu alıntılar ışığında yapılmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, olay ve olguların gerçekliğini bozmadan sunmakla yükümlüdür; olay ve olgular kendi gerçekliklerinden ya da bağlamından koparılmaz ve oluştukları halleri ile muhafaza edilmeye çalışılır (Miles & Huberman, 1994; Baltacı, 2019, s.370). Bu çalışmada araştırmacı, ilgili literatürün taranmasından itibaren tüm aşamalarda aktif rol üstlenmiştir. Araştırmacı, araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan izinlerin alınması, öğretmen görüşlerinin alınması ve bulguların raporlaştırılması, geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasının yanı sıra araştırma sonuçlarına ulaşılması ile sonuç ve önerilerin sunulmasında doğrudan sorumluluk almıştır. Bununla birlikte, araştırmacı sürecin her aşamasında etik kurallara bağlı kalmaya ve katılımcıların mahremiyetini korumaya dikkat etmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerliliğe karşılık olarak inandırıcılık kavramı kullanılmaktadır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Araştırmada inandırıcılığın sağlanması için Özmen ve Karamustafaoğlu (2019) elde edilen verilerin açık ve tutarlı sunulmasını, analiz sürecinde bir başka araştırmacının teyidinin alınmasını önermiştir. Çalışmada bu husus göz önünde bulundurulmuştur. Dış geçerlilik kavramının yerine ise aktarılabirlik terimi kullanılır. Okuyucuların araştırmayı kendi kendilerine gözden geçirirken benzer ve farklı yönlerde dayanan yargılarda bulunmalarına imkân tanıyan bir kavramdır (Mertens, 2019). Bu çalışma bir nitel çalışmadır. Çalışmanın inandırıcılık ve tutarlılığı sağlaması için TYMM ve yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri kendi rızalarıyla alınmış ve görüşler alınırken tamamen tarafsız davranılmıştır. Verilerin toplanması ve analiz sürecinde de bu durum göz önünde bulundurularak çalışmanın inandırıcı ve tutarlı olmasına özellikle dikkat edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemi ve alt problemlerden hareketle elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Kodlama ve tema hâlinde gruplandırma yapıldıktan sonra verilerin sunumunda tablo kullanılmıştır. Bu doğrultuda bulguların anlamlı ve düzenli bir şekilde raporlaştırılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Amaç ve Hedefleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve hedeflerine ilişkin görüşleri tema, alt tema ve kodlara ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Amaç ve Hedeflerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Amaç ve hedefler	Öğrenci gelişimine ve düzeyine uygunluk	Öğrencilerin altyapısı yetersiz	6	K4, K6, K9, K10, K15, K19
		Hedefler gelişim düzeyine uygun değil	3	K5, K16, K17
		Hedefler zamanla uygulanabilir	2	K6, K19
	Hedeflerin anlamlılığı ve çağdaşlığı	Hedefler çağdaş ve değer temelli	4	K3, K5, K7, K20
		Hedefler anlamlı ve sistemli	3	K3, K6, K13
		Hedefler soyut, somutlaştırılmalı	3	K4, K5, K15
	Beceri odaklılık	Konuşma ve dinleme becerileri gelişiyor	4	K1, K2, K3, K8
		Öğrenciler kendini daha iyi ifade ediyor	3	K2, K3, K5
	Uygulama ve geçiş süreci	Sistem tepeden inme şeklinde başladı	3	K5, K6, K9
		Program temelden başlamalıydı	2	K5, K9
		Program sınav sistemiyle çelişiyor	2	K8, K18

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni öğretim programında yer alan amaç ve hedeflerin özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yapısını olumlu bulduklarını belirtmiştir. Öğretmenler programın bazı yönlerini olumlu bazı yönlerini ise yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine ilişkin görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Dinleme ve konuşma becerilerinin arttığını düşünüyorum. Ancak akademik bilgi kısmının yetersiz olduğu kanaatindeyim.” (K1)

“İstenen hedeflere ulaşılmıyor. Yani bilgi kısmında akademik düzeyde istenilen hedeflere ulaşamadık. Ancak şöyle bir şey var çocukların kendilerini ifade etme, konuşma becerileri ve dinleme becerilerinin gün geçtikçe arttığını gördük. Zaten temel amaç da buydu. Yani dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi. Bu da öğrencilere fayda sağladı.” (K2)

“Öncelikle yeni öğretim programı amaç noktasında öğrencilerin konuşma ve dinleme noktasında kendini gösterebilecekleri bir durum gösterdi.” (K3)

“Uygulanabilirliği olursa başarılı bir sistem, başarılı bir çalışma maarif modeli ve yeni müfredat. Neden? Çünkü öğrenciye öncelikle günlük hayatta konuşma becerisini, anlama, yorumlama becerisini bu programla öncelemişler. Önceliğimiz öğrencilerin konuşabilmesi, anlayabilmesi, yorumlayabilmesi, bilgi sonraki aşama demeye çalışmışlar. Bu noktada gayet güzel.” (K8)

Programın amaç ve hedef noktasında anlamlı olduğu düşünülse de çok sayıda öğretmen öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yeni sisteme geçiş için yeterli olmadığına vurgu yapmış öğrencilerin sezgisel öğrenmeye henüz hazır olmadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yeni öğretim programını tümüyle inceledim. Yeni öğretim programı hedeflediği şeyler itibarıyla çok değerli, çok güzel, yalnız uygulanabilirliği açısından sıkıntılar var. Yani öğretim programında hedefler belirlenmiş ancak öğrencilerin bu hedeflere ulaşabilmesi için gerekli donanımları yok.” (K6)

“Temelden maarif modeline uygun eğitim almadıkları için çocuklar bocalıyor, bu sorunun önüne geçmek için ilkokul seviyesinden itibaren program değişmeli.” (K9)

“Program güzel ve yerinde ancak öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi yeterli değil.” (K10)

“Bu amaçların öğrencilerin gelişim düzeyleriyle pek örtüştüğünü düşünmüyorum. Ders kitaplarında çok fazla gereksiz etkinlikler var. Öğrencilerin bilgi düzeyinde eksik kaldıklarını düşünüyorum.” (K16)

“Öğrencilerin geliştirilmesi için belirlenen amaç ve hedefler iyi belirlenmiş fakat hazır bulunuşluk düzeyleri yeterli değil.” (K19)

Bunun yanı sıra öğretmenler yeni öğretim programında yer alan amaç ve hedefleri hem çağın gerekleriyle uyumlu hem de millî ve manevi değerleri merkeze alan bir yapı olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre öğretim programı öğrencilere millî, ahlaki ve kültürel değerleri kazandırmayı hedefleyen öğrencilerin kimlik, aidiyet ve etik sorumluluk gibi alanlarda gelişimini hedeflemeyi amaçlayan bir yapıda tasarlandığı görüşünü savunmuşlardır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Genel olarak sadece edebiyat dersinde değil, bütün derslerde, programın temelinde oluşturulmak istenen bir ideal insan tipi var değerlerini bilen, kendini ifade edebilen, sorgulayan düşünen bu noktada baktığınızda evet amaçlar güzel. Hedeflenen o profil güzel bir profil.” (K5)

“Amaç ve hedefleri bakımından pozitif olarak değerlendiriyorum.” (K12)

“Yeni öğretim programını çok beğendim Bazı küçük yetersizlikler var fakat öğrenci gelişim düzeyi ihtiyaçları ile büyük oranda örtüştüğünü düşünüyorum.” (K13)

Yeni programın hem olumlu hem olumsuz yönleri olduğu görüşü de dikkat çekmiştir. Öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılması ve kendilerini ifade edebilme becerisi kazanmaları açısından olumlu sonuçlar doğurduğu düşünülse de ders noktasında eksiklerin olduğu sonucuna varılmıştır. Programın etkinlik ağırlıklı ilerlemesi öğretmenlerin müfredatı yetiştirememeye kaygısına yol açtığı sonucuna da varılmıştır. Aşağıdaki görüşler bu yorumu destekler niteliktedir:

“Hem pozitif hem de negatif yönleri olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir yandan baktığımız zaman öğrencinin daha çok konuşması, daha çok derse katılması daha çok dersin işleyişinde olması açısından çocuğu pozitif anlamda desteklediğini düşünüyorum. Ama bir yandan da baktığımız zaman biraz içi boşaltılmış bir program.” (K4)

“Yani öğrenciye direkt bilgi vermek yerine sezdirme yöntemi seçilmiş. Fakat öğrencinin araştırma yapması ondan sonra yaptığı araştırmalar üzerinde düşünmesi, bundan sonuçlar çıkarması gerekiyor. Böyle bir öğrenci potansiyelimiz yok. Çünkü birinci sınıftan sekizinci sınıfa gelinceye kadar bu sistemde yetişmemiş bir öğrenciye bu sistemi direkt vermek kolay bir şey değil yani böyle bıçakla kesilir gibi bir sistemden diğer sisteme hemen geçilemiyor.” (K6)

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktıları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının ulaşılabilirliğine ilişkin görüşleri tema, alt tema ve kodlara ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 3. *Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme Çıktılarına İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Öğrenme çıktılarının yeterliliği	Öğrencilerin seviyesi ve hazır bulunuşluk düzeyleri	Öğrencilerin ön bilgileri yetersiz	3	K1, K4, K18
		Öğrenci seviyesinin üstünde	2	K6, K20
		Eksiklikler var	3	K3, K4, K10
		Çıktılar gerçekçi ve ulaşılabilir değil	6	K5, K6, K11, K15, K16, K17
		Çıktılar gerçekçi ve ulaşılabilir	4	K8, K12, K13, K14
	Uygulama süreci	Ders saatinin yetersizliği	2	K5, K15
		Sınıfların kalabalık olması	1	K12
		Etkinliklerin tekrar etmesi	1	K2
		Öğrenme sürecini olumsuz etkilemesi	1	K19
	Öğrenme ortamı	Sınıf mevcutları ve süre sıkıntısı	3	K5, K12, K15
		Etkinlikler faydalı ancak sınırlı	2	K9, K19
	Değerlendirme süreci	Sınav sistemi ile çıktılar arasında uyumsuzluk	4	K5, K6 K7, K8

Tablo 3'te belirtildiği üzere öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrenme çıktılarının öğrencilere kazandırılması sürecinde çeşitli zorluklar yaşandığını ifade etmiştir. Özellikle öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin yetersiz olması, LGS başarısı düşük olan öğrencilerin programa uyum sağlamakta güçlük çekmesi ve mevcut çıktıların öğrenci seviyelerinin üzerinde olması vurgulanan temel sorunlar arasında yer almaktadır. Bu durum hedeflerin uygulamada istenilen düzeye ulaşamadığını göstermektedir. Aşağıda öğrenme çıktılarının öğrencilere

kazandırılmasında yaşanan güçlüklerle ve öğrencilerin ön bilgi eksikliğine ilişkin bazı görüşler yer almaktadır:

“Mesela öğrenci sorulara cevaplar veriyor. Öğrencinin sorulara verdiği cevaplar çok yeterli değil. Çünkü öğrenci bu sene başladı maarif modeline ve daha önce hiç konuşmamış çoğu öğrenci. Kalkıyor kendince cevaplar veriyor ama kurduğu cümleler çok zayıf. Hani birinci sınıftan itibaren bu modelle yetiştirilerek dokuzuncu sınıfa kadar gelmiş bir öğrenci olsaydı, evet, çok daha ileri seviyede işler yapabilirdik. Ama bu noktada birazcık yetersiz.” (K4)

“Türk Dili ve Edebiyatı dersinin ders kitabı bütün okullarda, ortaöğretimde aynı. E şimdi fen lisesindeki bir öğrencinin algı düzeyi ile işte şu an okulumuzdaki öğrencinin algı düzeyi birbirinden farklı. Şimdi tamam hedef koymuşuz ama koyduğumuz hedefler öğrenci seviyelerine uygun değil, bütün öğrencileri aynı kefeye koyamıyoruz bütün öğrenciler aynı kefedeymiş değil, yani aynı seviyede değil. Dolayısıyla aynı hedefleri gerçekleştiremeyiz biz onlarda. Yani yüzde ikilik dilimle veya yüzde birlik dilimle girmiş LGS’de başarılı olmuş ve böyle bir okulda okuyan öğrenciye vereceğimiz hedefler başka olmalı.” (K6)

“Öğrenme çıktılarının öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu düşünüyorum. Bu programın, özellikle proje okulları dışında uygulanması oldukça zor. İsmi bile yazmakta zorlanan öğrenci grubuyla bu öğrenme çıktılarını uygulamak oldukça zor. Okul seviyelerine göre çıktılar düzenlenmelidir.” (K20)

Öte yandan, uygulama süreci ile ilgili olarak ders saatlerinin yetersizliği ve müfredat dışında kalan konuların da öğretmene ek yük getirmesi öğretim sürecini olumsuz etkileyen başlıca faktörlerdir. Bu da öğrenme çıktılarına ulaşılmasını zaman ve içerik açısından sınırlamaktadır. Bazı katılımcılar ise, etkinliklerin tekrara dayalı olması nedeniyle öğrencilerin ilgisinin azaldığını ve motivasyon kaybı yaşandığını belirtmiştir. Bu tekrarların bazı durumlarda öğrenmeye katkı sağladığı düşünülse de sürekli yinelenen yapı öğrencide bıkkınlık oluşturmuştur. Ayrıca, kalabalık sınıflarda çıktıların etkili şekilde kazandırılmadığı, buna karşın sınıf mevcudu az olan okullarda süreçlerin daha verimli yürütülebileceği ifade edilmiştir. Aşağıda bu çıkarımları destekleyecek görüşlerden birine yer verilmiştir:

“Dört temaya ayırmışlardı dokuzuncu sınıf edebiyat dersini, temalardaki sorular genellikle aynıydı mesela diyor ki işte “okuduğu metinde yeni bir anlam oluşturur.” 1-2 ay bunu işledik sonra başka bir temaya geçtik. Orada da aynısını söylüyor diyor ki okuduğu metinden yeni bir anlam oluşturur veya dinlediği metinden bir anlam

oluşturur. Kavramlar, çıktılar, kazanımlar benzer olduğu için öğrenciler bir müddet sonra sıkılmaya başladı bu durumdan. Bu da verimliliği biraz düşürdü.” (K2)

Öğrenme çıktılarının ulaşılabilir olup olmadığıyla ilgili de çeşitli görüşler vardır. Öğretmenlerin çoğunluğu çıktıların gerçekçi ve ulaşılabilir olmadığını savunurken bir kısmı da gerçekçi ve ulaşılabilir olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda bu iki durumla ilgili örnek görüşlere yer verilmiştir:

“Yeterli değil ve ulaşılabilirlikten uzak.” (K11)

“Çıktıların tamamen gerçekçi ve ulaşılabilir olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere kazandırılması durumu ise kalabalık sınıflarda zor olabiliyor. Sınıf sayısının az olması durumunda öğrencilere kazandırılması daha kolay olacaktır.” (K12)

“Öğrenme çıktılarının yeterli olduğunu düşünüyorum. Çıktılar gerçekçi ve ulaşılabilir.” (K13)

“Özellikle 9. Sınıflarda gerçekçi olmayan çok öğrenme çıktısı var süre yetersiz olduğundan ulaşılabilirliği bazı öğrencilerle sınırlı kalıyor.” (K15)

“Bu çıktılar gerçekçi ve ulaşılabilir değil.” (K16)

“Gerçekçi değil ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamıyor.” (K17)

Sınav sistemi ile öğrenme çıktılarının örtüşmediği yönündeki görüşler de dikkat çekmektedir. Özellikle çoktan seçmeli sınav sisteminin, çıktılarda öngörülen yaratıcı ve üretici becerileri ölçmede yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirme süreci arasındaki kopukluk da çıktıların ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

“Ulaşılabilir ama sınav gerçeği bu durumu biraz zorluyor.” (K7)

“Şimdi aslında gerçekçi çünkü gündelik hayatı ön plana alan yani çocuğun sosyal hayatını, gündelik hayatını ön plana alan çıktılar olması hasebiyle önemli amma velakin yine aynı yere dokunacağız, sınav sistemimiz çoktan seçmeli olduğu sürece hiçbir öğrenci bu şeyi yapmaz. Yani mesela kazanımda şiir yazdırıyoruz, “bu ben neyime yarayacak?”, “hocam bu sınavda çıkacak mı?” hele ki sayısal ağırlıklı okullarda iyice sıkıntı.” (K8)

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Tema ve Konu Kapsamı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’ndaki tema ve konu kapsamının ne derece dengeli ve anlamlı dağıtıldığına ilişkin görüşleri tema, alt tema ve kodlara ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Tema ve Konu Kapsamına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Tema ve konuların dağılımı	Konu ve tür dağılımındaki denge	Konu dağılımı dengesiz	4	K1, K2, K4, K15
		Türler arası geçiş net değil ve konular iç içe geçmiş	2	K2, K4
		Konu dağılımı dengeli ve kapsamlı	2	K3, K12
		Kapsam yetersiz, içerik eksik	5	K1, K5, K11, K14, K17
	Öğrencinin edebî birikimi	Öğrencilerin edebî birikimi yeterli değil	3	K15, K16, K19
		Altyapı yetersiz	1	K18
		Edebî birikimin gelişmesine katkı sağlıyor	3	K3, K12, K13
	Dil becerileri	Program öğrencinin konuşma ve ifade becerilerini geliştirmeye yönelik	5	K3, K6, K8, K12, K19
		Dil becerilerini geliştirmeye yönelik ancak süre yeterli değil	3	K6, K13, K15
		Öğrenci düşünmüyor	1	K6
	Uygulanabilirlik	Uygulama alanı ve süresi yetersiz	3	K6, K13, K20
		Sınav sistemi programın uygulanabilirliğini azaltıyor	3	K7, K8, K19
		Süre sağlanırsa başarılı	1	K8

Öğretmenlerin birkaçı 2024 programında yer alan tema ve konu kapsamını dengeli ve anlamlı bulmakla birlikte, temaların dağılımı ve işlenişi konusunda çeşitli sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler konuların türler arasında net bir ayrım gözetilmeden iç içe işlendiğini ve bu durumun öğrenci açısından kavramsal kopukluklara yol açtığını belirtmiştir, Konuların temalara eşit şekilde dağıtılmadığı, bazı türlerin parça parça işlendiği ve tekrar hissi oluşturduğu yönündeki görüşler dikkat çekmektedir. Tema ve konu kapsamı hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

“Kapsam olarak eksik ve temalara dengeli dağıtılamamıştır.” (K1)

“Konular dengeli dağıtılmamıştı. Örnek veriyorum birinci ünite de şiir türlerini işliyoruz, konu dağılıyor, hikâyeye geçiyoruz, tiyatroya geçiyoruz. Tekrar ikinci ünite de

şiiir örnek veriyorum, bu sefer de uyak, kafiye, redif konusuna geçiyoruz. Dolayısıyla çocuk şiiir bir kısmını ilk ünite, bir kısmını ikinci, bir kısmını üçüncü ünite öğrendi. Bu da kopukluğa neden oldu. Yani şiiir ünitesini tamamıyla anlayamadı.” (K2)

“Biraz iç içe girmiş gibi temadaki konular baktığımız zaman. Roman anlatıyoruz roman anlatırken birden başka bir tür anlatıyoruz. Başka tür anlatırken başka bir türe geçiyoruz.” (K4)

“Konu geçişleri ve dağılımları dengeli değil. Öğrencilerin kesinlikle edebiyat birikimi hepsini algılamak için yeterli değil. Dil gelişimlerine olumlu etkisi olsa da tema içerisinde fazla etkinlik olması hedeften saptırıyor.” (K15)

Öte yandan, birkaç öğretmen de mevcut yapı içinde konuların dengeli ve kapsamlı sunulduğunu, özellikle temaların belirli bir bütünlük içinde ilerlediğini belirtmiştir:

“Tema ve konu kapsamına bakınca ünitelere ayrılmış durumda. Mesela geçen yıllarda dokuzuncu sınıflarda şiiir, tiyatro, roman gibi üniteler ayrı ayrı ele alınırken bazı ünitelerde bazen ortak olan noktalar oluyordu şimdi bunlar daha iyi bir şekilde düzenlenmiş dokuzuncu sınıf için konuşuyorum, çok güzel.” (K3)

“Temalara ayrılması ve bu temalar içerisinde konuların yer alması dengeli olmuş. Öğrencilerin edebi birikimlerine ve dil becerilerini geliştirmesine katkı sunacak biçimde yapıldığını düşünüyorum. Öğrencilerin sürekli konuşturulması ve öğretmenin söz arasında küçük bilgilerle bunu desteklemesi öğrenciyi geliştirmektedir.” (K12)

Öğrencilerin edebî birikimlerine dair alınan görüşlerde iki farklı yaklaşım gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerin edebiyat alanında temel birikime sahip olmadığını ve bu nedenle içeriklerden yeterince yararlanamadıklarını ifade etmiştir. Özellikle altyapının zayıflığı, lise düzeyinde işlenmesi gereken içeriklerin etkisini azaltmaktadır. Diğer yandan bazı öğretmenler, programın öğrencinin edebî birikimini desteklediğini ve bunun dil gelişimine de katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu çıkarımları destekleyen görüşlerden bazıları şunlardır:

“Dil becerileri noktasında ise tamamen öğrencilere yönelik. Öğrencilerin konuşmasını, öğrencilerin kendini ifade etmesi çerçevesinde başarılı olduğunu düşünüyorum.” (K3)

“Öğrencilerin edebi birikimlerine ve dil becerilerini geliştirmesine katkı sunacak biçimde yapıldığını düşünüyorum. Öğrencilerin sürekli konuşturulması ve öğretmenin söz arasında küçük bilgilerle bunu desteklemesi öğrenciyi geliştirmektedir.” (K12)

“Tema ve konuların kapsamı iyi ama öğrencilerin edebi birikimleri yeterli değil.”
(K16)

“Öğrencilerin edebî birikimlerinin, kitap okuma alışkanlıklarının yetersiz oluşu olumsuz bir durum. Her tema sonunda yapılan konuşma, yazma etkinlikleri ve bunların sınavlarla desteklenmesi zaman içerisinde dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak. Ama bunu her öğrencide gözlemlemek zor.” (K19)

Dil becerileri bakımından öğretmenler genel olarak olumlu görüş bildirmiştir. Programın öğrencilerin konuşma, ifade etme ve düşünme yetilerini desteklediği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, teknolojik gelişmelerin, özellikle yapay zekâ araçlarının yaygın olarak kullanılmaya başlanması ile öğrencinin düşünme sorumluluğunu devrettiği ve bu durumun dil gelişimini sekteye uğrattığına vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda, bazı öğretmenler "yapay zekâ okuryazarlığı" gibi yeni ders ihtiyaçlarına dikkat çekmiştir.

“Programda ön plana çıkan şey hikâye yazarları ya da hangi hikâyeleri yazdıkları değil sen hikâye yazabilir misin ya da yazdığının hikâye olduğunun farkında mısın gibi daraltılmış. Bu da aslında faydalı. Çocuğa Ömer Seyfettin’in hikâyesini öğretmek yerine Ömer Seyfettin olmayı öğretmeyi öncelemiş bunu ön plana çıkarmaya çalışmış. O yüzden de aslında güzel.” (K8)

“Öğrencilerin dil gelişimi açısından mesela işte okumaları gerekiyor. Ondan sonra kendilerini ifade etmeleri gerekiyor. Düşünmeleri gerekiyor ama öğrenciler bunu yapmıyorlar. Çünkü onların yerine düşünen bir yapay zekâ var. Gidiyorlar eğer ödev olarak not olarak düşünüyorsa öğrenci bunu gidiyor bunu yapay zekâyla hallediyor.”
(K6)

Programın uygulanabilirliği ile ilgili olarak, sınıf içi uygulamaların zaman ve içerik bakımından yetersiz kaldığı, etkinlik sürelerinin yetersiz olduğu ve programın mevcut sınav sistemine uyumlu olmadığı ifade edilmiştir. Bu sorunlar, programın öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilmesine rağmen uygulama noktasında çeşitli güçlükler yaşanmasına neden olmaktadır. Aşağıda konuyla ilgili örnek görüşlere yer verilmiştir:

“Temalardaki etkinliklerin biraz daha azaltılması gerekiyor Temaya ayrılan süre yetersiz kalıyor.” (K13)

“Tema ve konuların tekrara düşmesi ve verilen sürenin çok uzun olması öğrencide bıkkınlığa sebep oldu.” (K20)

“Kapsam noktasında sıkıntı yok ancak YKS gerçeği öğrenci ve velilere aktarılmalı.”
(K7)

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının İşlevselliği ve Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın genel işleyişi, uygunluğu, öğretim sürecine entegrasyonuna ilişkin görüşleri tema, alt tema ve kodlara ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın İşlevselliği ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Uygulanabilirlik ve işleyiş	Öğretim ortamının fizikî koşulları	Kalabalık sınıflar	9	K1, K2, K4, K5, K8, K9, K12, K13, K15
		Atölye/sınıf altyapısının sınırlı olması	2	K3, K18
		Donanımsal farklılıklar ve koşullar	3	K6, K10, K12
	Zaman yönetimi ve kaynak kullanımı	Etkinliklerin uzunluğu	5	K2, K4, K5, K16, K18
		Evrak yükü	2	K5, K18
		Ders saatinin yetersizliği	2	K4, K5
	Öğrenci özelliklerine bağlı değişkenler	Akademik düzeylerin farklılık göstermesi	3	K2, K6, K18
		Hazır bulunuşluk düzeyinin yeterli olmaması	1	K6
		Etkinliklere katılım isteğinde azalma	1	K19
	Program ve uygulama süreci arasındaki ilişki	Öğretim programı ve ders kitabı uyumu	1	K6
		Programın hedefleri ile süreç arasındaki farklılıklar	4	K4, K5, K18, K20
	Uygulanabilirliği ne ilişkin değerlendirme	Süreçte karşılaşılan sınırlılıklar	16	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20
		Programın mevcut koşullarda uygulanması	3	K3, K11, K20

Öğretmenlerin büyük bir kısmı programın uygulanmasında fiziksel koşulların belirleyici olduğunu belirtmiştir. Özellikle kalabalık sınıf mevcutlarının etkinlik temelli öğrenme süreçlerini zorlaştırdığını vurgulamışlardır. Bu görüşü destekleyecek öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdadır:

“Uygulanabilirliği yeterli değil. Tam manasıyla uygulama yapılabilmesi için okul fiziki şartlarının uygun olması gerekir. Öğrenci sayılarının fazla olması uygulamayı zorlaştırıyor.” (K1)

“Sınıf içi uygunluğu bizim okul için hiç uygun değil çünkü sınıflarımız kalabalık 25-30 kişi var. Genellikle de otuza yakın sayımız var. Etkinlikle alakalı soru sordüğümüz zaman herkes parmak kaldırıyor biliyor veya bilmiyor. Hepsine de izin verdiğiniz zaman konuşturmak istiyorsunuz ki amaç da bu zaten, bu sefer diğer etkinliklere vakit kalmıyor.” (K2)

“Programı çok beğendim fakat uygulanma aşamasında okulların fiziki yapısı sınıfların kalabalık olması açısından uygulanabilirliği yeterli göremiyorum. Biraz daha gelişmiş okul düzeylerine uygun bir program. Özellikle ilçelerde ve düşük seviyeli okullarda hiç uygulanabilir olarak görmüyorum.” (K12)

“Sınıf fiziki durumu sınıf mevcutlarının programın uygulanmasında çok önemli bir kriter olduğunu düşünüyorum. Bu programın en iyi şekilde uygulanması için sınıf mevcutlarının az olması çok önemli.” (K13)

Bazı öğretmenler dinleme ve konuşma gibi becerilerin gelişimini destekleyecek özel sınıflara ya da atölyelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu durum, fiziki altyapının programın öngördüğü öğrenme ortamlarını tam anlamıyla desteklemediğini göstermektedir. Öğrenci gelişimini desteklemesi amacıyla ayrı sınıflara olan ihtiyaçlarının yer aldığı görüşler aşağıda örnek olarak verilmiştir:

“Sınıf içi uygunluğuna gelince, bana göre bir eksiklik var. Bunun için de mesela dinleme ve konuşma için de ayrı atölyeler oluşabilir. Her okulda ayrı bir sınıf gibi çocuklar oraya geçtiği zaman burası benim kendi özel alanım düşüncesiyle daha da başarılı olabilirler diye düşünüyorum.” (K3)

“Yani aslında atölyeler var ama atölye değil, sınıflarda edebi bir ortam edebi bir havaya dönüşmüyor. Yani göreve dönüşüyor. Şiir yazarken de göreve dönüşüyor hikâye yazarken de. Aslında mesela içlerinde çok güzel cevherler var biz tespit ettik. Çok güzel yazar olacak çocuklar tespit ettik. O yönü kanalize etmeye çalışıyoruz ama fiziki şartlar ve kalabalık buna müsaade etmez.” (K8)

Etkinliklerin uygulama süresinin uzun olması, evrak yükü ve ders saatlerinin yetersizliği gibi etkenler programın uygulanabilirliğini zorlaştıran önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Özellikle öğretmenler sınıf içi uygulamalarda bazı etkinlikleri zaman yetersizliği sebebiyle yüzeysel olarak gerçekleştirdiklerini veya atlamak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir.

Kâğıt tüketimi ve evrak işlerinin öğretmenleri yordduğu bu sebeple de programın sürdürülebilirliğinin zorlaştığı açıkça belirtilmiştir. Aşağıda bu konuya ilişkin örnek görüşler sıralanmıştır:

“Program etkinlikler üzerine kurulmuş etkinliklerle öğrenciye öğretmeye yönelik ama bizim sınıflarımız 10 kişilik 15 kişilik sınıflar değil. Bu noktada zorlandık açıkçası. Yani her etkinliği yeterince zaman ayırıp yaptıramadık. Bazı etkinlikleri yaptırmış gibi gösterip geçiştirdik, bazılarını da atlamak zorunda kaldık. Çünkü belli bir sürede de yetiştirilmesi gereken bir müfredat var. Dolayısıyla program en azından bizim okullarımıza uygun hazırlanmamış, onu söyleyebilirim.” (K4)

“Amaçlanan şey daha çok böyle 15 kişilik sınıflarda öğretim yapan okullar için mükemmel. Evet yani dediğim gibi aslında amaçlanan şey çok güzel ama kendi ülkenin ve kendi okulunun gerçeklerini bilmek önemli. Örneğin dokuzuncu sınıflarda bir çalışma vardı, öğrencinin konuşacağı “benim mekânım” diye bir çalışma. O öğrenci kendi konuşmasını değerlendirecek, ben değerlendireceğim sonra diğer arkadaşları değerlendirecek yani bir öğrencinin değerlendirilmesi için yanlış hatırlamıyorsam 50 sayfalık bir evrak gerekiyor ve 30 kişilik bir sınıfımız var kaç kâğıt yapıyor 1.500 gibi bir şey bu bir sınıfta böyle ve bir etkinlik için böyle dolayısıyla program hep bu şekilde işte kendini değerlendir, öğretmen seni değerlendirsin, arkadaşın seni değerlendirsin şeklinde gidiyor. Bu hiç mümkün olmayan bir şey, ki yapamadık.” (K5)

Bazı öğretmenler, öğrencilerin akademik düzeylerinin ve hazır bulunuşluklarının yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bilgiye dayalı klasik öğretim anlayışına alışık olduğu, sezgisel ve sorgulayıcı öğrenme süreçlerine geçişte zorlandıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte, bazı etkinliklerin tekrarlandıkça öğrencilerde bıkkınlığa yol açtığı yönünde de gözlemler öğretmenler tarafından paylaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın uygulanma sürecinde çeşitli boyutlarda sınırlayıcı etkenlerle karşılaştığını ifade etmiştir. Birçok öğretmen programın mevcut koşullarda tam anlamıyla uygulanabilir olmadığını düşünmektedir. Çıkarıma ilişkin görüşlerden birine aşağıda yer verilmiştir:

“Bu sistem öğrenciler için şu anda yeterli görülen bir sistem değil, öğrenci bilgi almaya alışmış. Alıştığı şeyi şu an tamamen farklı bir şekle çevirdik işte ne yapıyoruz, diyoruz ki öğrenci sezgisel olarak öğrensin, bir konuyu öğrenci kendisi bulsun ama bunu yapamıyor öğrenci. Bu sistemde değil çünkü.” (K6)

Bununla birlikte bazı öğretmenler de kendi okullarındaki fiziki imkânların uygun olduğunu ve programın uygulanabildiğini dile getirerek daha olumlu bir çerçeve sunmuşlardır.

Bu durum, uygulanabilirliğin okuldan okula değişiklik gösterebildiğini ve fiziki ve sosyal koşulların önemini ortaya koymaktadır. Örneğin:

“Fiziki koşullar göz önüne alındığında uygulanabilirlik yeterli. Kendi adıma söylüyorum bulunduğum okul adına uygulanabilirlik yeterli çünkü ben konferans salonlarında öğrencilerimi konuşturdum.” (K3)

“Okulların fiziki durumu programın uygulanmasına engel teşkil etmiyor.” (K20)

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Yer Alan Edebiyat Atölyelerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda yer alan edebiyat atölyeleri, bunların uygulamadaki karşılığı ve süreçte karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri tema, alt tema ve kodlara ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Edebiyat Atölyelerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Edebiyat atölyeleri	Atölyelerin kazanımlara etkisi	Öğrencinin özgüvenini artırması	4	K1, K3, K9, K11
		Yaratıcılığı desteklemesi	4	K1, K2, K5, K8
		Etkin katılım sağlaması	6	K2, K11, K12, K13 K14, K15
		Sözlü ifade becerilerini geliştirmesi	3	K3, K5, K11
	Uygulamada karşılaşılan zorluklar	Ders saatinin yetersizliği	5	K3, K5, K6, K7, K16
		Etkinlik süresinin fazlalığı	3	K4, K7, K13
		Fiziksel ortam sorunları	7	K4, K6, K9, K12, K13 K17, K18
		Öğrenci düzeyine uygunluk sorunları	4	K1, K5, K9, K17
	Olumsuz yönler	Alt yapı yetersizliği	3	K6, K8, K15
		Sınav sistemi ile örtüşmemesi	1	K7
Uygulama ve süreç		Sürece olumlu katkı sağlaması	1	K10
		Süreç içerisinde öğrencilerin kendini geliştirmesine katkısı	1	K20

Öğretmenlerin önemli bir kısmı edebiyat atölyelerinin öğrencilerin derse ilgisini artırma, ifade becerilerini geliştirme ve yaratıcı düşüncelerini sağlama açısından güçlü bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Sürecin kişisel gelişime katkısına dikkat çekilmiştir. Bu durum, atölye çalışmalarının öğrenci merkezli ve üretim odaklı bir yaklaşımın benimsenerek uygulamaya konduğunu göstermektedir. Atölyelerin etkin katılımı artırması ve öğrenci ilgisini çekmesine ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Grup çalışmasıyla bazı etkinlikler yapmaya çalıştık. Birçok öğrenci de buna katıldı, heveslendi, yaptı.” (K2)

“Edebiyat Atölyesi kavramının uygulamadaki karşılığı tamamen öğrencinin kendi üretimidir. Atölyedeki öğrencilerin grup çalışmaları öğrenci ilgisini artırmaktadır.” (K12)

“Öğrenci ilgisi ve katılımını artırma açısından etkili.” (K13)

“Fikir muhteşem. Bazı öğrenciler bir şeyler yapabildiğinin farkına varınca yeteneklerini geliştirmek için çaba sarf etti.” (K15)

Edebiyat atölyelerinin öğrencilerin yaratıcılık becerilerini desteklediği öğretmen görüşlerinde sıkça vurgulanmıştır. Öğrencilerin kendi düşüncelerini metne dönüştürdükleri yazma atölyeleri, aynı şekilde dinleme ve konuşma etkinlikleri bireysel yorum yapma, empati kurma ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bazı öğretmenler, öğrencilerin atölye sürecinde beklenmedik derecede yaratıcı ürünler ortaya koyduklarını ifade ederek bu etkinliklerin, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine imkân tanıdığını dile getirmiştir. Özellikle ifade becerileri zayıf olan ya da sınıf içinde kendini göstermekte zorlanan öğrencilerin, atölye etkinlikleri aracılığıyla fark edilebilir hâle geldiği belirtilmiştir. Bu bağlamda edebiyat atölyeleri, öğrencinin bireysel yaratıcılığını teşvik eden ve onu görünür kılan bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Atölye çalışmaları öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktı. Konuşma, dinleme ve kendini ifade edebilme çünkü sunum falan yaptılar, slaytlar hazırlandı, konuşmalar yapıldı. Edebiyat atölyeleri öğrencilerin özgüvenini artırdı diyebilirim.” (K2)

“Hiç beklemediğim öğrencilerin edebiyat atölyesinde kendisini çok güzel ifade ettiğini gördüm, yani aslında çocukta evet bir ışık var ne bileyim umut var hani başarılı ama kendisini gösteremeyen yani konuşarak kendini gösteremeyen çocuklar için dinleme sınavları mesela benim için çok aydınlatıcı oluyor diyebilirim.” (K5)

“Kendi yaptıkları ürünlerin atölyede olması onları değerli hissettiriyor.” (K9)

Bu görüşlerin yanı sıra her öğrencinin edebiyat atölyelerine katılımının zor olduğu da dile getirilmiştir. Bunun temel sebebi olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olması gösterilmiştir. Bununla birlikte kendi isteği doğrultusunda atölye çalışmalarına katılmayan öğrenciler de vardır. Konuya ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Sınıflar dediğim gibi kalabalık olduğu için işte beşer kişilik gruplara ayırdık ama 5 kişiden ikisi mesela yapmadı. Bir grupta 2 öğrenci ödevini yapmayınca bu sefer diğerleri de boşa çıkmış gibi oldu ama genel olarak atölye çalışmaları işe yaradı.” (K2)

“Edebiyat atölyeleri dediğimiz aslında metin üzerinden bir dinleme yapma yani bir metni çocuğa okuyoruz ya da dinletiyoruz ve onunla ilgili 10 tane ortalama soru soruyoruz ve dinlediğini ne kadar anlıyor, bunu ölçüyoruz. Aynı zamanda yazma atölyesinde de herhangi bir konuyla ilgili çocuk işte artık temada ne varsa bununla ilgili yazma çalışması yapıyor ya da okuma çalışması yapıyor yani burada şöyle her öğrencinin katılımı zor oluyor. Yani bazı öğrenci mesela soruya cevap vermek istemiyor.” (K5)

Öğretmen görüşleri, atölye uygulamalarının okuldan okula ve sınıftan sınıfa farklılık gösterebildiğine işaret etmektedir. Bu durum, uygulamaların standart bir biçimde yürütülmesinden ziyade bağlam odaklı ve esnek bir planlama gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Fiziksel ortam koşullarının yeterince iyi olmaması sebebiyle atölye uygulamalarının olumsuz sonuç doğurduğunu savunan öğretmen görüşü de oldukça fazladır. Aşağıda bu durumlara ilişkin örnek görüşlere de yer verilmiştir:

“Evet, yine aslında sınıf mevcutlarından kaynaklı sorunlar yaşandığını söyleyebilirim. Evet, güzel hani öğrenciyi yazmaya yönlendirmek, konuşmaya yönlendirmek güzel. Ama yine en başa döneceğim, 1. sınıftan itibaren öğrenci bu modelle gelmediği için orada büyük sıkıntılar yaşadık. Aynı zamanda da öğrenci sayısının çok olması birebir dönüt vermemizi zorlaştı.” (K4)

“Atölyeler öğrencilerimizin birçoğunun ilgisini yeterince çekmemekte. Sınıfların kalabalık olması fiziki şartlar bu ilgiyi azaltmakta.” (K18)

Bazı öğretmenler, atölye etkinliklerinin sınav odaklı sistemle çeliştiğini ve bu nedenle sınırlı bir uygulama alanı bulabildiğini belirtmiştir (K7: *Faydası olacağını düşünüyorum ama en büyük engel YKS gerçeği.*). Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı, kendilerinin de sürece yeterince hâkim olmadığını, programın alt yapısal ve teknik destek açısından yetersiz olduğunu vurgulamıştır (K6: *Edebiyat atölyeleri ile güzel bir hedef konmuş aslında. Burada edebiyat atölyeleri vasıtasıyla öğrencilere kazandırılması gereken belli davranışlar biraz daha*

yayılarak, ondan sonra öğrencinin kendi öğrendiklerini kalıcı hâle getirmesi için gerekli çalışmaların yapılması söz konusu. Ama buna aslında bizim alt yapımız da çok müsait değil.).

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini ölçmesine ilişkin görüşleri tema, alt tema ve kodlara ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Ölçme ve değerlendirme	Çeşitli ölçme araçlarının kullanımı	Dört temel dil becerisine yönelik sınavlar	4	K2, K3, K6, K9
		Portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi süreç temelli sınavlar	4	K2, K5, K12, K15
		Sınav ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi	4	K2, K3, K6, K8
	Adalet ve kapsayıcılık	Bireysel farklılıkların ölçmeye yansımaları	3	K2, K3, K6
		Farklı becerilere sahip öğrencilerin öne çıkabilmesi	3	K2, K4, K6
		Sınavlarla geçmenin atölyeleri gölgelemesi	2	K4, K5
		Sürecin adil olmadığı düşüncesi	5	K1, K12, K16, K18, K19
	Uygulama zorlukları	Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğretmene fazla iş yükü getirmesi	10	K1, K2, K5, K7, K8, K13, K15, K18, K19, K20
		Zaman yetersizliği	4	
		Sınavların, etkinliklerin fazla ve karmaşık olması	6	K5, K8, K13, K15, K19, K20
	Sistemin işleyişine yönelik eleştiriler	Merkezi sınavlarla çelişki	1	K8
		Akademik başarıdan ziyade “geçme” odaklılık	2	K4, K15
		Sistemin karmaşık ve sürdürülemez oluşu	3	K13, K17, K20

Tablo 7 (Devamı)

Ölçme ve değerlendirme	Olumlu görüşler ve geliştirilebilirlik	Olumlu, öğrenci gelişimini ölçme bakımından yeterli	5	K2, K3, K6, K9, K19
		Geliştirilmesi gerektiği düşüncesi	2	K3, K10
		İyi niyetli hazırlanmış ancak uygulamada zor	1	K19
		Potansiyeli olan bir yapı	4	K2, K3, K6, K9

Öğretmenlerin büyük bir bölümü yeni programda ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitlenmesini olumlu bir gelişme olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, dört temel dil becerisine (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) dayalı ölçme uygulamalarının öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Portfolyo dosyaları, öz değerlendirme ve kitap okuma ödevleri gibi uygulamaların ölçme sürecine dâhil edilmesiyle öğretim süreci zenginleştirilmiş ancak aynı zamanda oldukça karmaşık hâle getirildiği de ifade edilmiştir. Bu yorumları destekleyecek öğretmen görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Bu sistem gayet iyi bir sistem, üç şekilde ölçme değerlendirme yapıyoruz. 1 yazma sınavı yapıyoruz, 1 dinleme sınavı 1 de konuşma sınavı yapıyoruz. Bazı öğrenciler var mesela, konuşması çok ön planda bazısının akademik durumu ön planda, bazısının dinleme becerisi ön planda. Bunları yaparak öğrenciler bir yerde dengeye geliyor. Şimdi sadece ders çalışan kişi başarılı değil aynı zamanda kendini ifade edebilen, dinlemeyi becerebilen öğrenciler de bu dönemde ön plana çıktı. Bu da daha adil olduğunu gösteriyor.” (K2)

“Ölçme ve değerlendirme süreci tamamen nesnel verilerle desteklenmiş. Kitap okuma, öz, akran değerlendirmeleri vs. Fakat bunların ölçmeye adil bir sistem sağladığını düşünmüyorum.” (K12)

Katılımcıların üzerinde en çok durduğu noktalardan biri, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğretmen açısından oluşturduğu yoğun iş yüküdür. Sınav çeşitliliğinin öğrenciye fayda sağladığını belirtilse de portfolyo ve ödev takibinin öğretmenleri epey yorduğu dile getirilmiştir. Uygulama noktasında karşılaşılan bu zorluk aşağıdaki görüşlerle desteklenmiştir:

“Şimdi bizim edebiyat öğretmenleri olarak en büyük sıkıntımız bu ölçme ve değerlendirme süreci çünkü çok fazla mesela 8-10 yazılı yapmak zorundasın bir de ölçme değerlendirme aracı uygulamak zorundasın. Ders işlemeye ve uygulama yapmaya vakit bulamıyoruz desem abartısız olmaz.” (K8)

“Ölçme değerlendirmenin bu kadar ayrıntılı olması evet adaleti sağlıyor ama kesinlikle pratik değil. E-okula bu değerlendirmelerle ilgili bölüm açılmalı. Öğretmen bu süreçte rehber konumunda olsa da ölçme değerlendirmeler kırtasiye yükünü beraberinde getirmiş mesleki anlamda öğretmeni yıpratacak uzun süreçler oluşturmuştur.” (K15)

“Adaletin sağlanması amaçlanmıştır, oldukça da iyi niyetle yapıldığına inanmaktayım. Uygulamada bunun hakkıyla yapıldığını düşünmüyorum. Ayrıca çok fazla etkinliğin not çıktısına dönüşmesi öğretmen açısından çok yorucu.” (K19)

“Ölçme ve değerlendirme süreci öğretmen açısından oldukça sıkıntılı bir süreç. Yaklaşık bir dönemde öğrenciye on iki not verilmesi ve değerlendirme süreci ileriki yıllarda diğer sınıf düzeyleri de düşünüldüğünde uygulanabilirliği çok zor. Bu konuda bakanlığın öğretmenlerin yükünü ve değerlendirme sıkıntılarını gidermesi gerekmektedir.” (K20)

Bazı öğretmenler yeni programın özünde iyi niyetli ve potansiyel taşıyan bir yapıda kurgulandığını dile getirmiştir. Bazı öğretmenler ise farklı beceri alanlarına hitap eden bir sistem kurulmasının olumlu bir adım olduğunu belirtmiştir. Ancak bu yapının sürdürülebilirliği için geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirenler de olmuştur. Sistemin iyi niyetle kurgulandığı ancak uygulamada hakkıyla yerine getirilemediğini belirten görüşler çoğunluğu oluşturmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen sonuçların değerlendirilmesine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar başlıklar hâlinde raporlanmış daha sonra tartışılmıştır. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın güncellenmesi ve program geliştirme sürecine katkı sunması beklenen öneriler ise maddeler hâlinde sunulmuştur.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Amaç ve Hedefleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

2024 Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının amaç ve hedefleri, öğretmenler tarafından genel olarak anlamlı, çağın gereklerine uygun ve değer temelli bulunmuştur. Öğretmenler, programın özellikle öğrencilerin konuşma, dinleme ve kendini ifade etme becerilerini öne çıkaran yapısını olumlu bulmuş ve bu yönüyle bireyin kişisel gelişimine katkı sunduğu görüşünü savunmuşlardır. Bu görüşü destekler nitelikte Yeşilbaş (2024) araştırmasında TYMM çerçevesinde geliştirilen müfredatın hedefini öğrencilerin bilgi odaklı yaklaşım yerine süreçte aktif oldukları ve eleştirel düşünme becerilerinin ön plana çıkarılması açısından olumlu değerlendirmiştir. Ülçay (2024) bu modelin, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi önemli becerileri kazanmasını amaçladığından bahseder. Uludağ-Kırçıl ve Uluçınar-Sağır'ın (2025) yaptığı çalışmada öğretmenlerin modelin ele aldığı değerler, bütüncül yapısı, kazanımların azaltılması, süreç odaklı yaklaşımı, eleştirel ve problem çözen öğrenci özelliklerini ele alması, araştırma temelli ve beceri odaklı olması vs. açılarından olumlu görüş bildikleri görülmüştür. Güneş'in (2024) araştırmasında genel olarak modelin öğrenci merkezli ve beceri odaklı olması, kazanımların sadeleştirilmesi ve öğrenmenin daha odaklı hâle getirilmesi ve değerler eğitimine önem verilmesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Aynı çalışmada Güneş (2024) bu modelin Türk eğitim sisteminde köklü bir değişikliği temsil ettiğini; beceri temelli öğretime geçiş, kazanımların sadeleştirilmesi ve "yerli ve millî" bir eğitim sisteminin inşası gibi iddialı hedefler taşıdığını dile getirmiştir. Bu görüş Karataş'ın (2024) çalışmasında TYMM'nin "yerli ve millî" bir eğitim sistemi kurmayı hedeflediği görüşüyle benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Taşkın (2025) TYMM'nin toplum tarafından istenen merhametli, çalışkan, faydalı, üretken, cesaretli, vatansever bireylerin yetiştirilmesi ve değerlerin bireylere kazandırılması ile millî bilince sahip uyumlu bir toplumu oluşturabilme amacıyla hazırlandığı görüşüne araştırmasının bulgularında yer vermiştir.

Programda dinleme ve konuşma becerilerine vurgu yapılması, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere etkin bir şekilde katılmasının desteklenmesi ve kendini ifade etme alanlarının çoğalması öğretmenler tarafından değerli bulunmuş ve bu durumun girişimcilik, öz güven ve sosyal iletişim bakımından olumlu olduğu belirtilmiştir. Taş vd. (2024) yaptıkları araştırmada programın, eğitim sürecinde modern pedagojik yaklaşımları benimseyerek öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha esnek ve etkili bir şekilde yanıt verecek şekilde tasarlandığına dikkat çekmiştir. Programın amacı ve hedefleri göz önünde bulundurularak hedeflerin öğrenci gelişim düzeyi ve ihtiyaçlarıyla örtüştüğü çıkarımı yapılabilir ancak akademik anlamda istenen hedeflere ulaşamadığı öğretmenler tarafından özellikle belirtilmiştir. Önceliğin günlük hayatta konuşma, anlama, yorumlama becerilerinin gelişimi olduğu, bilginin ikinci plana atıldığı görüşü savunulmuştur. Akademik bilgi aktarımının ikinci plana itilmesi öğrencilerin bu anlamda yeterince desteklenmediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bilgiye doğrudan ulaşmak yerine sezdirme yöntemiyle bilgi edinilmesi ve etkinlik temelli yaklaşımın ön planda olması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin bu hedefleri gerçekleştirmeye uygun olmaması nedeniyle eleştirilmiştir.

Bununla birlikte öğretmenler, amaçların bazı yönlerinin öğrenci gelişim düzeyiyle tam olarak örtüşmediğini ifade etmiştir. Ayrıca, sistemin ani bir geçişle uygulanmaya başlaması bazı zorluklara yol açmıştır. Özellikle öğrencilerin ilköğretim ve ortaokul kademelerinde benzer bir sistemle eğitilmeden liseye geldikleri göz önünde bulundurulursa yeni programa alışmakta zorlanmalarının doğal olduğu söylenebilir. Öğrenciler test odaklı bir sınav sistemiyle yetiştirildikleri için etkinlik temelli öğrenme sürecine uyum sağlama noktasında güçlük çekmekte ve programın amaçladığı becerileri geliştirme konusunda zorlanmaktadırlar. Bu durum, hedeflerin uygulanabilirliğini azaltmakta ve öğretmenleri sınıf içinde zorlamaktadır.

Bazı öğretmenlerin, söz konusu hedeflerin ideal düzeyde olduğunu, programda amaçlanan “ideal insan” profilini olumlu karşıladıklarını, özellikle düşünme, sorgulama ve değer temelli birey yetiştirme hedefini anlamlı buldukları söylenebilir. Bu görüşe paralel olarak Duyul vd. (2025) modelin temel felsefesinin eğitimin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bireylere kültürel ve ahlaki değerlerin kazandırılmasının da hedeflendiğini belirtmiştir. Bu hedeflerin eğitim sistemiyle uyumlu bir biçimde ve kademeli geçiş süreciyle desteklenmesi gerektiği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Ani geçişin hem öğrenci hem öğretmen açısından uyum problemleri doğurduğu, hedeflerin niteliğini değil, uygulamadaki süreci problemli hâle getirdiği ifade edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler programın birey odaklı, değer temelli ve iletişim becerilerini ön planda tutan yapısını genel anlamda desteklemekte ancak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve sistemsel uygulama

sorunları nedeniyle bu hedeflere ulaşmanın sınırlı kaldığını savunmuşlardır. Hedeflerin daha işlevsel hâle gelebilmesi için kademeli geçiş, yapılandırılmış öğretim süreci ve öğretmenlerin uygulamada desteklenmesi gerektiği yönünde ortak bir görüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Yeşilbaş'ın (2024) araştırma sonucuyla da benzerlik gösterir. Yeşilbaş'a (2024) göre yeni müfredatın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin daha fazla desteklenmesi ve sınıf içi uygulamalara yönelik kılavuzların daha ayrıntılı bir biçimde hazırlanması gerekmektedir. Duyul vd. (2025) ise öğretmenlerin yeterli destek almadan bu modeli uygulamak zorunda kalmaları durumunda sürecin etkililiğinin azalabileceği ve modelin hedeflediği eğitimsel dönüşümün gerçekleşmesini zorlaştırabileceğini vurgulamıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktıları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının süreç açısından bazı yönleriyle yeterli, bazı yönleriyle ise eksik bulunduğunu göstermektedir. Programın öğrenme çıktıları özellikle beceri temelli yaklaşımı desteklemesi, öğrencinin okuma, anlama, yorumlama ve iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemesi açısından öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Bu yönüyle programın öğrencilerin bireysel gelişimini desteklediği ve çağın ihtiyaç duyduğu dilsel becerilerin kazandırılmasına olanak sunduğu ifade edilmiştir. Mukul (2025) beceri temelli yaklaşımın benimsendiği yeni programda öğrencilere teorik bilgilerin yanı sıra pratik beceriler kazandırmayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olması sebebiyle öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yeni bilgiler üretme becerilerinin gelişimine katkı sağladığına değinmiştir. Avcı'nın (2024) çalışmasında önceki programa kıyasla öğrenme çıktılarının az sayıda olması olumlu değerlendirilmiştir. Demirci (2024) ise araştırmasında programın içerik çerçevesinde öğrenme çıktıları düzenlenirken alana özgü beceriler, kavramsal beceriler, eğilimlerin yanı sıra programlar arası bileşenlerden sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerilerine de yer verilmiş olmasının olumlu olduğunu dile getirmiştir. Bu görüşlerin aksine Akpınar ve Köksalan (2024) TYMM çerçevesinde geliştirilen öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktılarının daha açık bir biçimde ifade edilebileceği görüşünü savunmuştur.

Bununla birlikte birçok öğretmen, öğrenme çıktılarının gerçekçi ve ulaşılabilir olmadığını, bu yönüyle de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler kazanımların çok temel düzeyde kaldığını ve öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmeye yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğrenme alışkanlıkları, okul seviyeleri, öğrencilerin ön bilgi yetersizlikleri bu durumun temel sebepleri arasında gösterilmektedir. Bunun da hem öğretmenler hem öğrenciler açısından motivasyon kaybına neden olduğu görüşü

savunulmuştur. Buna karşın Taş vd. (2024) yaptıkları araştırmada yeni programda belirlenen öğrenme çıktılarının, programın çocukların çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçladığını öne sürmüşlerdir. Aynı şekilde Ceylan'ın (2025) çalışmasında da öğretmenlerin öğrenme çıktılarının genellikle bilişsel alana yönelik hazırlandığı düşüncesinde olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrenme çıktılarının azaltılarak programlarda sadeleşmeye gidilmesi olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin büyük bir kısmı, öğrenme çıktılarının öğrenci seviyeleriyle uyumsuz olduğunu ve gerçekçi beklentiler içermediğini ifade etmiştir. Özellikle sınıf düzeyleri ve öğrenci profilleri arasında büyük farklar olduğu vurgulanarak tüm öğrencilere hitap eden çıktıların oluşturulamadığı ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler, öğrenme çıktılarının ancak belirli türdeki okullarda, belirli öğrenci profiliyle çalışırken uygulanabilir olduğunu dile getirmiş akademik başarısı düşük öğrenci gruplarında bu çıktıların etkili olmadığı görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca, öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders saati süresinin yetersizliği ve sınav sistemi gibi faktörlerin, bu çıktıları başarıyla kazandırma sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Sonuç olarak, öğretmenler öğrenme çıktılarının temel becerileri hedeflemesi açısından programın olumlu bir yönünü yansıttığını düşünmekte ancak mevcut koşullar, öğrenci profili ve sistemsel yapı nedeniyle bu çıktıların ulaşmanın oldukça sınırlı ve zorlu bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle öğrenme çıktılarının hem içerik hem uygulama boyutuyla yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ve zamanla yeterli düzeye ulaşacağı sonucuna varılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Tema ve Konu Kapsamı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yer alan tema ve konu kapsamının genel olarak anlamlı ve dengeli dağıtılmadığını, programda tür ve konuların iç içe girdiğini göstermektedir. Bu durumun konular arasında bağlantı kurmayı zorlaştırdığı ve türler arasında net bir ayrımın olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden türler işlenirken kopukluğun meydana gelmesi sebebiyle öğrenme çıktılarının olumsuz etkilendiği söylenebilir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, bazı tema ve konuların önceki yıllara kıyasla eksik olduğunu, öğrenci düzeyinin altında ve tekrara dayalı olduğunu vurgulamıştır. Özellikle dokuzuncu sınıf düzeyindeki metinlerin, lise öğrencisi için yetersiz bulunduğu, seçilen metinlerin anlam derinliğinden uzak olduğu ve ortaokul seviyesini aşmadığı yönünde eleştiriler dile getirilmiştir. Bazı öğretmenler, bu durumun öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabileceğini, metinlerin nitelik ve düzey açısından yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Kosalı (2025) yaptığı araştırmada bu görüşe

paralel olarak programda geliştirilmesi gereken yerler olduğunu savunmuş programda yer alan soyut kavramların fazla olması sebebiyle öğrencinin konuyu kavramada zorlandığına dikkat çekmiştir. Buna ek olarak Ceylan'ın (2025) çalışmasında öğretmenler her ne kadar içeriklerin kazanımlara uygun hazırlandığı konusunda mutabık olsalar da her bölgedeki öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşünü dile getirmişlerdir.

Bazı öğretmenler ise temaların öğrencilerin ilgisini çekebilecek biçimde güncellendiğini, metinlerin çeşitliliğinin öğrencilerin edebî birikimlerini ve yorumlama becerilerini artırdığını dile getirmiştir. Tema sonlarında uygulanan konuşma ve yazma etkinliklerinin öğrencinin dil gelişimi açısından olumlu sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Benzer şekilde Torun ve Karamustafaoğlu (2025) araştırmasında yeni programdaki içerik çerçevesi oluşturulurken öğrenme çıktıları; kavramsal beceriler, eğilimler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri ile bütünleştirilerek yapılandırıldığına değinmiştir.

Tema ve konu kapsamının iyi olduğu söylene de öğrencilerin edebî birikimlerinin yetersiz oluşunun uygulama sürecine olumsuz yansıdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, çok sayıda etkinlik içeren temaların içerik yoğunluğu nedeniyle zaman baskısı yarattığı, bu sebeple de öğretim sürecinde derinlemesine analiz yerine yüzeysel geçişlerin yaşandığı belirtilmiştir. Temalara ayrılan sürenin yeterli olabilmesi için temalarda yer verilen etkinliklerin azaltılması gerektiği dile getirilmiştir. Bunun aksine Üzümcü ve Abanoz (2024) yaptıkları çalışmada program içeriğinde günlük yaşamdan daha fazla örneklerin yer aldığı, öğrencinin gelişim seviyesinin ve ihtiyaçlarının daha fazla dikkate alınmış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak öğretmenler, tema ve konu kapsamının genel olarak olumlu bir değişimi yansıttığını, fakat metin seçimi, içerik düzeyi ve uygulanabilirlik açısından yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmektedirler. Öğrenci seviyesine uygun, anlamlı ve edebî değeri yüksek içerikler seçilmesinin öğretim sürecine hem derinlik hem süreklilik sağlama noktasında katkı sunacağı sonucuna ulaşmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının İşlevselliği ve Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularından hareketle 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın işleyişi ve uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin fikir birliği içinde olmadığı, çoğunluğun uygulamada çeşitli zorluklar yaşadığı sonucuna varılmıştır. Programın teorik açıdan güçlü bir yapıya sahip olduğu, öğrenciyi merkeze alan, beceri temelli ve etkinlik odaklı öğretimi hedeflediği öğretmenler tarafından kabul edilmiş ancak bu yapının okulların mevcut koşulları sebebiyle tam anlamıyla istenilen düzeyde uygulanamadığı belirtilmiştir.

Örneğin, Güneş (2024) yaptığı araştırmada modelin uygulanabilirliği hakkında Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin birtakım endişeleri olduğuna değinmiştir. Bu endişelerin kaynağının bölgeler arası eğitim altyapısı ve fırsat eşitliği konusundaki farklılıklar olabileceği araştırmanın sonucunda yer almaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, programın uygulanabilirliğinin fiziki şartlar, öğrenci profili, zaman yönetimi ve öğretmen yükü açısından yeterince desteklenmediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Avcı'nın (2024) araştırmasından elde edilen bulgulara göre program, ders saatinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve fiziki imkanların yetersiz oluşu sebebiyle uygulanabilir değildir. Kosalı (2025) araştırmasında sınıf içi etkinliklerin ders süresi yüzünden tam olarak uygulanamadığını ifade edilmiştir. Berk ve Özer'e (2024) göre de süreçte okulların fiziki ve teknolojik altyapısı gibi faktörlerin yeni müfredatın amacını destekleyecek düzeyde geliştirilmesi gerekmektedir. Güneş (2024) de yaptığı araştırmada bu konuya değinmiştir. Güneş'e (2024) göre modelin uygulanabilirliğini artırmak için öğretmenlere kapsamlı eğitimler sunulmalıdır ve okulların altyapı eksiklikleri giderilmelidir. Özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders saatlerinin yetersizliği, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması ve mevcut sınav sisteminin etkinlik temelli yapıyla çelişmesi gibi faktörler uygulamada önemli engeller oluşturmaktadır. Ayrıca programın getirdiği yeni anlayışa dair hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığı, bu nedenle birçok öğretmenin uygulamada ne yapacağını kestiremediği belirtilmiştir. Taş vd. (2024) ise yaptığı çalışmada programdaki yeniliklerin başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için öğretmenlerin program okuryazarlığına yönelik becerilerinin artırılmasının ve uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukların çözülmesinin büyük önem taşıdığı sonucuna varmışlardır.

Bulgular, programın işleyişinde en çok zorlanılan alanlardan birinin etkinliklerin sınıf ortamına aktarılması olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, süre sıkıntısı, materyal eksiklikleri ve öğrencilerin alışık olmadığı öğrenme biçimleri nedeniyle etkinliklerin ya yapılamadığını ya da yüzeysel kaldığını ifade etmektedirler. Ayrıca bazı öğretmenler, programın içeriğinin öğrenci düzeyiyle uyumsuz olduğunu, bu nedenle bazı etkinlikleri yapmadan ilerlemek zorunda kaldıklarını da dile getirmiştir. Bu görüşe benzer olarak Şaban ve Berk (2024) öğretmenlerin yeterli bilgi ve becerileri kazandırabilecek yetkinlikte olmaları gerektiğini aksi hâlde programı uygulamaktan vazgeçeceklerini ya da uyguluyormuş gibi yapmalarının kaçınılmaz bir sonuç olacağını dile getirmiştir.

Bunun yanı sıra etkinliklerde yaptırılan öz değerlendirme, akran değerlendirme vs. gibi uygulamaların epeyce zaman ve kâğıt gerektirdiği ancak mevcut ders saati, müfredat ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığı gibi etkenler nedeniyle bu gerekliliklerin karşılanamadığı ifade

edilmiştir. Dolayısıyla bu uygulamaların tam manasıyla yaptırılmadığı belirtilmiştir. Dijital araçların kullanımının yaygınlaştırılması ve değerlendirme süreçlerinin teknolojik altyapı ile desteklenmesiyle zaman ve kaynak tasarrufu sağlanarak uygulamaların etkililiğinin artabileceği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenler programın genel yaklaşımını ve felsefesini olumlu değerlendirmekle birlikte bu yaklaşımın mevcut okul koşullarıyla ve sistemle tam anlamıyla örtüşmediği, bu uyumsuzluğun giderilebilmesi için yapısal ve uygulamaya dönük iyileşmelere ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonucu Güneş'in (2024) çalışmasında da görebiliriz. Güneş (2024) eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve modelin tüm öğrencilere ulaşabilmesi için okulların altyapı eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini dile getirmiş ve gerekli materyallerin temin edilmesinin büyük önem taşıdığını savunmuştur. Aynı şekilde Ülçay (2024) modelin uygulanma sürecinde karşılaşılan zorluklardan birinin altyapı ve kaynak eksikliği olduğunu söyler. Bununla birlikte kırsal bölgelerde yer alan eğitim kurumlarında teknolojiye erişim imkânlarının ve altyapı olanaklarının sınırlı olması, TYMM'nin hedeflediği uygulamaların etkili bir biçimde hayata geçirilmesini güçleştirebilmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Yer Alan Edebiyat Atölyelerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular, 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı kapsamında yer alan edebiyat atölyelerinin öğretmenler tarafından yenilikçi, öğrenci merkezli ve yaratıcı bir uygulama olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, edebiyat atölyelerinin öğrencilerin estetik algılarını geliştirmesi, yaratıcılıklarını ortaya koymaları ve edebî ürünlerle doğrudan etkileşim kurmaları açısından değerli olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle modelin geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşarak öğrenciyi öğretim sürecinde aktif kılan yapısı olumlu karşılanmıştır. Bu sonuç Uygun ve Akgül'ün (2024) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Uygun ve Akgül'ün (2024) çalışmasında bu modelin öğrenciyi süreçte daha çok aktifleştireceği, bireyselliği ön planda tuttuğu ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak bazı öğretmenler, atölye uygulamalarının yalnızca kavramsal düzeyde kaldığını ve uygulamada büyük ölçüde sorunlar yaşandığını da vurgulamaktadır. Atölye etkinlikleri için gerekli olan zaman, fizikî ortam, materyal ve planlamanın yeterince sağlanamaması, bu etkinliklerin sınıf içinde ya çok sınırlı yapılmasına ya da tamamen devre dışı bırakılmasına neden olmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler de atölye uygulamaları konusunda yeterli yönlendirme ve örnek uygulamalara ulaşamamanın süreci sekteye uğrattığını ifade etmiştir. Güneş'in (2024) araştırmasındaki sonuçlara göre kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli ve beceri

odaklı bir eğitimin nasıl etkili bir şekilde uygulanacağı konusunda öğretmenlerin kafasında soru işaretleri bulunmaktadır.

Sonuç olarak edebiyat atölyeleri, öğrenci merkezli, üretime ve estetik duyarlılığa dayalı yapının önemli bir bileşeni olarak görülmekte ancak uygulamadaki yetersizlikler bu potansiyelin tam anlamıyla hayata geçirilmesini engellemektedir. Öğretmenler, bu durumun işlevsel kılınabilmesi için yapısal destek, zaman planlaması ve örnek uygulama modelleriyle desteklenmesi gerektiği konusunda ortak görüş bildirmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme süreci, öğretmenler tarafından programın en yenilikçi ancak en çok zorlanılan alanlarından biri olarak değerlendirilmiştir. Görüşmelerde, programın ölçme ve değerlendirme sürecinin çok boyutlu, beceri temelli ve süreç odaklı olarak kurgulanmasının olumlu bir değişim olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Öğrencinin yalnızca bilgi düzeyini değil, aynı zamanda okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu yapı, öğretmenler tarafından çağdaş bir anlayışın ürünü olarak görülmüştür. Bu durum akademik başarısı ya da dinleme becerisi veya konuşma becerisi ön planda olan öğrenciler için olumlu sonuçlar doğurmuştur çünkü her öğrenci aynı akademik düzeyde olmayabilir. Bu noktada bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmuş olması programın önemini artırmaktadır. Taş vd. (2024) yeni programda yer alan çeşitli ölçme araçlarının öğrencilerin bireysel beceri gelişimlerini izleme, öğrenme çıktılarının kalitesini değerlendirme ve öğretim süreçlerinin etkililiğini artırma amacıyla kullanılması açısından dikkat çektiğini dile getirmişlerdir.

Ancak bu anlayışın uygulamaya aktarımında çeşitli güçlükler yaşandığı görüşü oldukça fazladır. Öğretmenler değerlendirme sürecinin zaman alıcı olduğu, öğretmenin iş yükünü artırdığı ve ders saatinin yetersiz olduğu konusunda fikir birliğindedirler. Birden fazla sınav, ödevlendirmeler ve öğrencilerin süreç becerilerini takip etmek adına oluşturulan portföy dosyalarının takibi öğretmenler açısından zor hatta imkânsız görülmektedir. Ayrıca Güneş vd. (2025) yaptıkları çalışmada ölçme araçlarının büyük bir kısmının kâğıt tabanlı olması sebebiyle öğrencilerin geri bildirim alma sürecinin uzadığını, aynı zamanda ek maliyet oluşturduğunu dile getirmiştir. Ölçütlerin net olmamasının öznel ve tutarsız puanlamalara sebep olabildiği görüşü de belirtilmiştir. Puanlama sisteminin ne şekilde uygulanacağı, bu sistemin öğretmenler tarafından nasıl kullanılacağına ilişkin yeterli yönlendirme yapılmadığı ve uygulama birliğinin sağlanamadığı vurgulanmıştır. Ülçay (2024) yaptığı çalışmada modelin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden farklı bir yaklaşım benimsediğini bu sebeple de ölçme ve

değerlendirme sürecinin nasıl uygulanacağı konusunda belirsizlikler yaşanabileceğini dile getirmiştir. Benzer bir sonuca Güneş'in (2024) çalışmasında da ulaşılmıştır. Güneş'in (2024) araştırma sonucuna göre ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin belirsizlikler öğretmenlerde endişeye yol açmaktadır. Süreç temelli değerlendirmenin eğitim ortamlarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle bu sürecin aşamalarının, ölçütlerinin ve değerlendirme araçlarının net bir biçimde tanımlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin süreç temelli değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli kuramsal bilgiye ve uygulama deneyimine sahip olup olmadıklarının belirlenmesi, uygulamanın başarısı açısından kritik önem taşımaktadır. Bazı öğretmenler ise öğrenciyi bir üst sınıfa geçirmeye yönelik olduğunu bu sebeple adil bir sistem olmadığı fikrini savunmuşlardır. Bu görüşe zıt olarak Torun ve Karamustafaoğlu (2025) yaptığı çalışmada ölçme ve değerlendirme sürecinin not verme amacıyla yapılan değerlendirmenin aksine süreç temelli yapıda kurgulandığını dile getirmiştir. Öğrenciye verilen dönütlerin bireysel olması, öğrenme sürecini düzenlemesi ve öğrenciye güçlü ve zayıf yönlerini göstermesi açısından olumlu değerlendirilmiştir.

Dinleme ve konuşma sınavlarının programa eklenmesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmış ancak uygulama süresinin yetersizliği, fiziki koşulların elverişsizliği ve değerlendirme ölçütlerinin belirsizliği gibi nedenlerle bu sınavların uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Özellikle sınıf mevcutlarının fazlalığı ve ders süresinin azlığı, bu tür ölçmelerin sağlıklı bir biçimde yürütülmesini zorlaştıran başlıca unsurlar arasında yer almaktadır. Programın en yorucu kısmı olarak değerlendirilmekte ve bütün çabalara rağmen ölçme ve değerlendirme sürecinin adil bir şekilde uygulanamadığı belirtilmektedir. Ceylan'ın (2025) çalışmasında da öğretmenlerin sınıf mevcudu, öğrenci profili, zaman azlığı, yüksek maliyet ve emek gibi nedenlerden dolayı süreç temelli alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmakta sorun yaşadığına değinilmiştir.

Bununla birlikte öğretmenler, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının merkezi sınav sistemiyle örtüşmediğini ve bu durumun öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu sonucu destekler nitelikte Avcı (2024) tarafından yapılan çalışmada ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin merkezi sınav gerçekleriyle örtüşmediği, yönergelerin açık olmadığı, zamanın yetersiz olması nedeniyle gerçeklikten uzak olduğu ve uygulanabilirliğinin zayıf olduğuna dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin, yıllardır çoktan seçmeli test tekniğine dayalı bir sistemle yetiştirildiği göz önünde bulundurularak açık uçlu sorulara, sözlü performanslara veya yaratıcı yazma etkinliklerine pek alışık olmadıkları dile getirilmiş ve dolayısıyla ölçme türü değişse bile zihinsel hazır bulunuşluklarının buna henüz uygun olmadığı vurgulanmıştır.

Aynı zamanda 9. sınıf öğrencilerinin bütün derslerde aynı yoğunlukta bu modelle baş etmelerinin zor olduğu fikri de dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sisteminin amacı açısından olumlu bir değişimi temsil ettiğini ancak uygulamada öğretmen desteğinin yetersiz kaldığını, standart ölçütlerin netleşmediğini ve mevcut eğitim sisteminin bu yaklaşımı desteklemediğini ifade etmişlerdir. Sürecin adil olmadığı bu sebeple ölçme ve değerlendirme uygulamalarının gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği savunulmuştur. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliğini artırabilmek için hizmet içi eğitimlerin gerekliliği, uygulama örneklerinin MEB tarafından okullara gönderilmesi, zaman yönetiminin düzenlenmesi gibi konular ortak bir görüş olarak ortaya çıkmıştır. Avcı'nın (2024) yaptığı araştırmada ölçme ve değerlendirmenin adil bir şekilde uygulanabilmesi ve ülke genelinde belirli bir ölçüt yakalanabilmesi için denetimin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Güneş (2024) çalışmasında değerlendirme süreci konusunda daha fazla netlik sağlanması ve öğretmenlere bu konularda özellikle rehberlik edilmesi gerektiğini savunmuştur.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın işlevselliğini artırmaya yönelik öneriler geliştirilmiştir. Aşağıda, programın uygulanabilirliğini güçlendirmek, öğretim sürecinin niteliğini yükseltmek ve öğretmenlerin karşılaştığı güçlükleri azaltmak amacıyla sunulan öneriler yer almaktadır.

1. Programın etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimler verilebilir. Özellikle öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme) ve atölye uygulamaları süreçlerine ilişkin uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır.
2. İhtiyaca yönelik olarak öğretmenlerden gelen talep üzerine edebiyat derslerine ek olarak 2-3 saatlik atölye ya da uygulama dersleri müfredata eklenebilir.
3. Programın tema ve konu kapsamı farklı okul türleri ve öğrenci profilleri dikkate alınarak güncellenebilir.
4. Öğrencilerin yaş, ilgi ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak daha uygun metin ve etkinlik seçimleri yapılabilir.
5. Okullar arasındaki fırsat eşitliğinin dikkate alınması ve modelin öngördüğü öğrenme çıktılarına (kazanım) her öğrencinin ulaşabilmesine önem verilmesi programın etkililiğini artırabilir.

6. Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan çağdaş araçların uygulamaya yansıtılabilmesi için okullara rehber materyaller sunulabilir. Bu bağlamda örnek rubrikler, performans görevleri ve dijital ölçme araçlarına yönelik örnekler paylaşılabilir.
7. Ölçme ve değerlendirme sürecinin yoğunluğu sebebiyle öğretmenlerin artan işi yükü hafifletilebilir, süreç bu duruma uygun olarak düzenlenebilir, geliştirilebilir.
8. Etkinlik ve sınav sayısının fazlalığına bağlı olarak yaşanan kâğıt israfının önüne geçmek için kâğıt yerine dijital uygulamalar kullanılabilir.
9. Yeni programların geliştirilme ve güncellenme süreçlerinde öğretmen görüşlerine daha fazla yer verilebilir. Öğretmen görüş ve önerileri, programın sahada karşılık bulması açısından önemli bir geri bildirim kaynağıdır.
10. Programın daha işlevsel hâle gelmesi için hem fiziki hem de pedagojik altyapı güçlendirilebilir, öğretmenleri uygulama sürecinde yalnız bırakmamak adına süreklilik arz eden bir rehberlik mekanizması oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 68, 27-48. <https://doi.org/10.29228/Joh.74735>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *Ekev Akademi Dergisi* (99), 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16601>
- Aktekin, S., & Kuduban, Ö. (2013). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programı'na yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, 39(39), 167-186. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/105766>
- Arslan, M. A. (2022). 1992 Lise Türk dili ve edebiyatı müfredat programı. Veyis, F. & Kayar Muslu, A. (Ed.), *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları inceleme ve değerlendirme* (ss. 179-198) içinde. Vizetek.
- Avcı, İ. (2024). 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tez No. 910276) [Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399478>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baz, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi, *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 5(2), 106-123. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2>
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Journal of History School*, 73, 3241-3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>
- Bıçak, N., & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2480-2501. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/623538>
- Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2018) Türk dili ve edebiyatı öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1931- 1946. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/544838>
- Bulut, K. (2019) 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 862-881. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/907900>
- Bulut, M. (2022). 1952 Lise Türk dili ve edebiyatı müfredat programı. F. Veyis & A. Kayar-Muslu (Ed.), *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları inceleme ve değerlendirme* (ss. 103-131) içinde. Vizetek.

- Burgul-Adıgüzel, F., & Yalçın, A. (2019). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının konuşma eğitimi açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 451-476. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/779553>
- Büker, M. V. (2022). 1929 Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı. Veyis, F. & Kayar Muslu, A. (Ed.), *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları inceleme ve değerlendirme* (ss. 59-77) içinde. Vizetek.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, T. ve Keleş, Ş. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde dil öğretim yaklaşımlarında ön plana çıkan kavramlar üzerine bir inceleme. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(4), 309-323. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1589940>
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (63), 55-70. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Çelik, T. (2018). *Dil ve edebiyat öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Çelik, T. (2018). Türkiye’de 1924-2017 Arası dil ve edebiyat dersi öğretim programlarına bakış. *Journal of Turkish Studies*, 13(4), 245-274. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13019>
- Demirci, G. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programının yaşam becerileri açısından incelenmesi (Tez No. 918348) [Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Diktaş, A., Girgin, D., Satmaz, İ., & Yabanova, U. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programının SOLO taksonomisine göre analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 667-690. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1556985>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562>
- Erdem, İ. & Topbaş, S. (2017). Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 465-495. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/355968>
- Ertek Eroğlu, B., Eker, Z., & Eker, C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının hassas beceriler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 897-909. <https://doi.org/10.17755/esosder.1574163>
- Gül, F., & Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13, 65-76.
- Güneş, E. (2024). Beceri temelli öğretim ve 2024 Maarif Modeli: Farklı coğrafi bölgelerden Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin perspektifinden bir değerlendirme. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya*, 2(4), 232-243. <https://doi.org/10.29329/mdag.2024.1095.2>
- Güneş, F., (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, İ., Dursun, F., & Alıcı, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ortaokul matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi* (2), 132-159. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1648231>

- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2134069>
- Kaplan, İ., & Gürkan-Gülcan, M. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1205868>
- Karabulut, A., & Tunagür, M. (2022). 1934 Lise edebiyat müfredat programı. Veyis, F. & Kayar Muslu, A. (Ed.), *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları inceleme ve değerlendirme* (ss. 79-101) içinde. Vizetek.
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71. <https://doi.org/10.31464/jlere.666641>
- Karataş, F. (2025). Öğretmen adaylarının gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM): Değerlendirme raporlarının tematik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(2), 1068-1087. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1622630>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 5(1), 6-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3942615>
- Kayabaşı, B., & Karadağ, N. (2021). Türk dili ve edebiyatı derslerinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1105-1123. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1994865>
- Kayar-Muslu, A. (2022). 2017 ve 2018 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları. Veyis, F. & Kayar Muslu, A. (Ed.), *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları inceleme ve değerlendirme* (ss. 349-387) içinde. Vizetek.
- Keklik, S., (2013). Öğretim ilkeleri açısından 2011 Türk edebiyatı dersi öğretim programının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 667-687. <https://doi.org/10.9761/JASSS1425>
- Konu-Kadirhanogulları, M., & Özay Köse, E. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan 9. sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirlik düzeyi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1401-1421. <https://doi.org/10.51460/baebd.1576667>
- Kosalı, B. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 5. sınıf fen bilimleri müfredat değişimi ile ilgili öğretmen görüşleri* (Tez No. 937412) [Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzu, O., Toptaş, V., & Göçer, V. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinde 2018 ve 2024 ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 114-140. <https://doi.org/10.29299/kefad.1545275>
- Mertens, D. M. (2019). *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme* (İ. Seçer & S. Ulaş Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024) Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programturh9101112Onayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024) Öğretim Programları Ortak Metni. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

- Mukul, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 9. sınıf coğrafya ders programına eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilim Toplum*, 23(90), 41-65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4468806>
- Özenç, M., & Doğan, C. (2016). Bilimsel dergilerde yayınlanan müzik makaleleri (Bir bibliyografya denemesi) (2000-2006) [Turkish]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16816>
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (Eds.). (2019) *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Pilav, S. (2016). 1992 Türk dili ve edebiyatı öğretim programı etrafında yapılan tartışmalar bağlamında 2005 ve 2015 programlarının getirdiği yenilikler. *Journal of Turkish Studies*, 11(15), 707-726. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10015>
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/474049>
- Taş, Ş., Şentürk, Ş., & Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının, program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 85-99.
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi* (2), 160-180. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1640604>
- Temur, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metninin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 50, 19-41. <https://doi.org/10.15390/EB.2025.13988>
- Topal, Y. (2022). 1957 Lise Türk dili ve edebiyatı müfredat programı. Veyis, F. & Kayar Muslu, A. (Ed.), *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları inceleme ve değerlendirme* (ss. 133-154) içinde. Vizetek.
- Torun, B., & Karamustafaoğlu, O. (2025). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler bakımından karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15(Özel Sayı), 346-388. <https://doi.org/10.24315/tred.1614676>
- Uludağ-Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4399101>
- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11 (2), 63-78. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1610561>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*. 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Üzümcü, M., & Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(Eylül 2024): 795-826. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1495250>
- Varişoğlu, B. (2022). 2011 Türk edebiyatı dersi öğretim programı. Veyis, F. & Kayar Muslu, A. (Ed.), *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları inceleme ve değerlendirme* (ss. 263-288) içinde. Vizetek.

- Varışoğlu, M. C. (2022). 2015 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı. Veyis, F. & Kayar Muslu, A. (Ed.), *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları inceleme ve değerlendirme* (ss. 325-347) içinde. Vizetek.
- Veyis, F. (2022). 1924 Liselerin ikinci devre Türkçe ve edebiyat müfredat programı. Veyis, F. & Kayar Muslu, A. (Ed.), *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları inceleme ve değerlendirme* (ss. 25-57) içinde. Vizetek.
- Veyis, F., & Kayar, A. (2019). 1992-2018 yılları arasında uygulanan Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında divan edebiyatının yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 553-576.
- Yeşilbaş, H. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaöğretim tarih dersi öğretim programı'na göre hazırlanmış 9. sınıf tarih ders kitabı'nda yer alan orta çağ medeniyetleri ünitesi'nin incelenmesi* (Tez No. 918975) [Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

EKLER

EK-1. Araştırma Uygulama İzni



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



Başvuru No: MEB.TT.2025.027586.01

T.C. Kimlik No: 12*****80

Adı Soyadı: ZELİHA TOKTAŞ

Araştırmacının Adı: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÇERÇEVESİNDE GELİŞTİRİLEN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmen Görüşme Formu, Araştırma/Proje Bilgileri

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.06.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.06.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Atatürk Anadolu Lisesi	974854
ERZURUM	Fen Lisesi	Prof. Dr. Necmeddin Erbakan Fen Lisesi	761490
ERZURUM	İmam Hatip Lisesi	Rabia Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	749182
ERZURUM	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Yakutiye Anadolu İmam Hatip Lisesi	761426
ERZURUM	Sosyal Bilimler Lisesi	Erzurum Türk Telekom Nurettin Topçu Sosyal Bilimler Lisesi	972089
ERZURUM	Fen Lisesi	Erzurum İbrahim Hakkı Fen Lisesi	969422
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Erzurum Anadolu Lisesi	969415
ERZURUM	Anadolu Lisesi	Emel Çatal Anadolu Lisesi	973697

Doğrulama Kodu: 83aa4e2b296e4cf2dc0804598505dfb4ed5179e10a41429e443e28fd414eaa0

Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/2





T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZURUM	Anadolu Meslek Programı	Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	967486

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

Doğrulama Kodu: 83aa4e2b296e4cf2dc0804598505dfb4ed5179e10a41429e443e28fd414eaad0

Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



EK-2. Etik Kurul İzni

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 29.05.2025
Toplantının Sayısı :07

Karar-20: Danışmanlığını Doç.Dr. Fatih VEYİS'in yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Zeliha TOKTAŞ'ın "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Refik DİLBER
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. Yasin SOYLU
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr.Namık Tanfer ALTAŞ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Doç.Dr. Zafer YILMAZ
Raportör



EK-3. Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Katılımcı, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Programında lisansüstü eğitimimi sürdürmekteyim. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu doğrultuda araştırmada programın uygulayıcıları olan siz değerli öğretmenlerin görüşlerine yer vermek istiyorum. Yapılacak görüşmelerde alınan bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki kutucuğu işaretleyin. Şimdiden teşekkür ederim.



Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Bilgileri

Cinsiyet:

Yaş:

Mezun olduğu okul ve bölüm türü:

Mesleki deneyim (Yıl):

Çalıştığı okul türü (Anadolu, Meslek, İmam Hatip vs.):

Görüşme Soruları

- I. Yeni öğretim programının amaç ve hedeflerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu amaçların öğrencilerin gelişim düzeyi ve ihtiyaçlarıyla ne kadar örtüştüğünü düşünüyorsunuz?
- II. Programda yer alan öğrenme çıktılarının öğrencilere kazandırılması bakımından ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Sizce bu çıktılar gerçekçi ve ulaşılabilir mi?
- III. Yeni programdaki tema ve konu kapsamı size göre ne derece dengeli ve anlamlıdır? Öğrencilerin edebî birikimlerini ve dil becerilerini geliştirme açısından bu kapsamı nasıl değerlendiriyorsunuz?
- IV. Programın genel işleyişi, sınıf içi uygulamaya uygunluğu ve öğretim sürecine entegrasyonu hakkında ne düşünüyorsunuz? Okullar ve fiziki koşullar göz önüne alındığında uygulanabilirliğini yeterli buluyor musunuz?

- V. Edebiyat atölyeleri kavramı ve bunların uygulamadaki karşılığı sizce nasıl? Atölye çalışmalarının öğrencilerin ilgisini ve katılımını artırma açısından etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Karşılaştığınız zorluklar varsa paylaşır mısınız?
- VI. Yeni öğretim programında ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğrencilerin çok yönlü gelişimini ölçme bakımından yeterli ve adil bir sistem sağladığını düşünüyor musunuz?



ÖZ GEÇMİŞ

..... yılında’da doğdu. İlköğretim ve ortaöğretimi Erzurum’da tamamladı. 2018 yılında kaydolduğu Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünden 2022 yılında mezun oldu. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans programına kabul edildi. Halen yüksek lisans eğitimime devam etmektedir.

