

Maarif Modeli Kapsamında Hazırlanan 2024 Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Classroom Teachers' Opinions Regarding the 2024 Turkish Language Curriculum for First Grade Developed within the Scope of the Maarif Model

İnan Gülşah KAZDAL^{ID}, Sena ÖLÇER ÇEVİK^{ID}, Bilge GÖK^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, Maarif Modeli ile sunulan 2024 birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının dört bileşeni olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem ve Araçlar: Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş olup durum çalışması deseni kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle “1. sınıf okutuyor olmak” ölçütü belirlenmiş ve dokuz sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonuçlarına göre öğretim programının amaçları genel olarak yeterli bulunmuştur; ancak dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin öğrenme çıktılarının sürece yayılmadığı görülmüştür. İçerik boyutunda konu ve temalar yeterli bulunmuş, MEB kitaplarının önceki programa göre daha zengin olduğu ve dijital ortamlarla desteklenmiş olmasının olumlu olduğu belirtilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci, öğrenci merkezli ve süreç odaklı anlayışla yürütülürken harf grupları, harflerin yazılış yönleri ve hecelerin renklendirilmemesi eleştirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde süreç değerlendirme esas alınmış, ölçme araçları uygun görülmüş ancak gelişim raporlarının geç iletilmesi ve çoktan seçmeli soruların süreç değerlendirme anlayışıyla çelişmesi eleştirilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulama boyutunun değerlendirilmesi ve çeşitli düzeltmelere gidilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Maarif modeli, Türkçe dersi öğretim programı, öğretmen görüşleri.

ABSTRACT

Purpose: This study aims to determine the views of first-grade elementary school teachers regarding the four components of the 2024 first-grade Turkish language teaching curriculum offered under the Maarif Model: objectives, content, the learning-teaching process, and assessment and evaluation process.

Method and Materials: The research was conducted using qualitative research methods and a case study design. The criterion of “teaching first grade” was determined using criterion sampling, and semi-structured interviews were conducted with nine classroom teachers. The data were evaluated using content analysis.

Results: According to the research findings, the curriculum objectives were generally found to be adequate; however, it was observed that learning outcomes related to listening and speaking skills were not spread throughout the process. In terms of content, the topics and themes were found to be adequate, and it was noted that the MEB textbooks were richer than the previous program and that their support with digital environments was positive. While the learning-teaching process was conducted with a student-centred and process-oriented approach, critics criticised the letter groups, the writing directions of the letters, and the lack of colouring of the syllables. In the measurement and evaluation process, process evaluation was taken as a basis, and the measurement tools were deemed appropriate. However, the late delivery of development reports and the fact that multiple-choice questions contradicted the process evaluation approach were criticised. In line with these results, it is recommended that the implementation dimension of the 2024 Turkish Language Teaching Program be evaluated and various corrections be made.

Keywords: Maarif model, Turkish language curriculum, teachers' opinions.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Sena ÖLÇER ÇEVİK (Başkent Üniversitesi)

E-posta/E-mail: senaolcer@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 13.03.2026

Kabul Tarihi/Accepted: 13.07.2026

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 20.08.2026

GİRİŞ

Çağdaş toplumlarda bireylerin bilgiye erişebilmesi, bilgiyi anlamlandırabilmesi ve eleştirel biçimde kullanabilmesi, büyük ölçüde etkili okuma ve yazma becerilerine sahip olmalarına bağlıdır. Okuryazarlık, günümüzde yalnızca temel bir akademik beceri olarak değil bireyin toplumsal yaşama katılımını, öğrenmeyi sürdürme kapasitesini ve kültürel etkileşimlerini belirleyen temel bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır. Okuma becerisi, bir metinden anlam çıkarma ve yorumlama (Grabe ve Stoller, 2002) olarak tanımlanırken; yazma becerisi bireyin düşüncelerini yapılandırmasını, soyutlama yapabilmesini ve iletişim kurabilmesini sağlayan üst düzey bir bilişsel süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda gelişmiş toplumlarda bireylerin ilgi, istek ve potansiyelleri doğrultusunda ilerleyebilmeleri için güçlü okuma-yazma becerilerine sahip olmaları temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Çelenk, 2019). Özellikle ilkokulun ilk yıllarında edinilen okuryazarlık becerilerinin, yalnızca Türkçe dersindeki başarıyı değil okul başarısını da doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Aus ve ark., 2016; Kiuru ve ark., 2012; Snow ve Matthews, 2016). Okuryazarlık, çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal ve kültürel gelişiminin temellerinden biridir (Wang, 2024). Bunun yanı sıra erken dil ve okuryazarlık deneyimleri bilişsel yetenekler, duygusal düzenleme ve akademik başarıya anlamlı katkı sağlamaktadır (Zauche ve ark., 2016). Bu durum, temel eğitim sürecinde yer alan ilk okuma yazma öğretimi eğitim-öğretim faaliyetlerinin en kritik aşamalarından biri hâline getirmektedir (Göçer, 2016).

Dil, bir milletin kültürel sürekliliğini sağlayan ve millî kimliğin korunmasında belirleyici rol oynayan canlı bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, dil öğretiminin ve dolayısıyla Türkçe dersinin eğitim sistemi içerisindeki merkezî konumunu açıkça ortaya koymaktadır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Türkçe dersi, yalnızca ilk okuma yazma becerilerinin kazandırılmasını değil; aynı zamanda anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesini hedeflemesi nedeniyle diğer derslerle doğrudan ilişkilidir. Bu yönüyle Türkçe dersi, okullarda yürütülen öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturmaktadır (Demirel, 2004, akt. Kayman ve Elkatmış, 2024). Okuryazarlık edinim süreçlerinde öğretim programlarının rolü büyüktür (Majorano ve ark., 2021). Öğretim programlarının sınıf ortamında uygulanmasında öğretmenlerin üstlendiği rol dikkate alındığında, öğretmen görüşleri programın etkililiğinin değerlendirilmesinde önemli bir veri kaynağı olarak öne çıkmaktadır.

Öğretim programı, bireye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerlerin sistemli bir biçimde sunulmasını sağlayan; okul içinde ya da okul dışında gerçekleştirilebilecek tüm öğrenme yaşantılarını kapsayan bütüncül bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2020). Türk eğitim sisteminde öğretim programları, bireylerin çok yönlü gelişimini esas alan bir anlayış doğrultusunda yapılandırılmakta; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları bir arada ele almaktadır. Bu yönüyle öğretim programları, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle uyumlu ve bütüncül biçimde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.

Shulman (1986), etkili öğretimin yalnızca alan uzmanlığıyla sınırlı olmadığını vurgulayarak öğretmenlerin öğretim sürecini nitelikli biçimde yürütebilmeleri için konu alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve müfredat bilgisi olmak üzere üç temel bilgi türünü bütüncül bir şekilde yapılandırmaları gerektiğini ifade etmektedir. Alan bilgisi öğretmenin konu ile ilgili temel kavramları bilmesi ile ilişkilidir. Pedagojik bilgi türü ise en etkili öğretim sürecine karar verilmesine odaklanmaktadır. Son olarak müfredat bilgisi, müfredat konularına ve materyallerine hâkim olmayı vurgulamaktadır. Aynı zamanda bu bilgi türünde öğretmenlerin yatay (aynı kademede çalışılan diğer konular) ve dikey (önceki ve sonraki kademelerde öğretilen konular) olarak müfredat materyalleri arasında geçiş yapabilmesi beklenmektedir (Shulman, 1986). Bu nedenle, ilkokul Türkçe dersinde etkili bir öğretim yapılabilmesi için sınıf öğretmenlerinin alan ve pedagojik bilgilerinin yanı sıra öğretim programlarındaki güncellemeleri de takip etmesi gerekmektedir.

2024 yılında İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yapılan güncellemeler sonucunda, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini merkeze almakta; bunun yanı sıra “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında öne çıkan beceriler, değerler, eğilimler ve okuryazarlıkları bütüncül bir yaklaşımla programa dâhil etmektedir (MEB, 2024). Programda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi yaklaşımı benimsenmiş; öğretimin tırnaksız dik temel harflerle yürütülmesi öngörülmüştür. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin aktif katılım göstermeleri, düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri ve sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi temel ilkeler arasında yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde, öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme ihtiyaçları ve gelişim özellikleri dikkate alınmalı; bu doğrultuda süreç temelli yaklaşımlara dayalı ve farklı ölçme araçlarının kullanımına yer verilmelidir (MEB, 2024).

İlk okuma yazma sürecinin temel eğitimdeki belirleyici rolü göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe dersi öğretim programında yapılan değişikliklerin sınıf ortamına nasıl yansıdığının incelenmesi gerekmektedir. Alan yazında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Yurdakul (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada TYMM 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilirken, Balantekin (2025) tarafından yürütülen araştırmada TYMM kapsamında ilk okuma yazma öğretim süreci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Bunun yanında Zengin ve Duyu (2026) tarafından yapılan çalışmada ise TYMM kapsamında yeni harf gruplarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerine odaklanılmıştır. Ancak mevcut çalışmaların belirli boyutlar üzerinde yoğunlaştığı, programın uygulamaya geçtiği ilk yılda sınıf öğretmenlerinin programın genel yapısına, uygulanabilirliğine, güçlü yönlerine ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkin deneyimlerini bütüncül biçimde ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesinin, programın uygulama boyutunun değerlendirilmesine, alan yazındaki bu boşluğun doldurulmasına ve yapılabilecek olası düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmada, öğretmenlerin öğretim programının içerik, kazanım, uygulama süreci, ölçme-değerlendirme boyutları ile genel uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problemine bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2024 birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2024 birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2024 birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2024 birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - d. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2024 birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin yaşam tarzlarını, kişisel deneyimlerini, duygusal ve bilişsel yaklaşımlarını anlamayı; aynı zamanda toplumsal değişim süreçlerini bireylerin bakış açısıyla yorumlamayı amaçlayan bir düşünce geliştirme yöntemidir (Strauss ve Corbin, 1990). Olayların kendi doğal bağlamında gözlemlendiği, araştırmacının aktif bir katılımcı olarak sürece dâhil olduğu ve elde edilen bulguların bütüncül bir perspektifle değerlendirmesini temel alan nitel araştırmalar, esnek bir yapıya sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin öznel düşüncelere yer vererek yorumlamayı içereceğinden, bu sürece araştırmacının görüşmelerle aktif katılımı söz konusu olduğundan ve elde edilen tüm bulgular hem programın bileşenleri hem de programla ilgili öğretmenlerin görüşleri ile bütüncül olarak değerlendirileceğinden nitel araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Durum çalışmalarında belirli bir ya da birkaç duruma ilişkin sonuçları derinlemesine ortaya koymak amaçlanır. Durumu etkileyen ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb. etkenleri bütüncül bir şekilde araştırır; ilgili duruma etkileri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Gerçek yaşam deneyimlerine ve güncel olaylara odaklanılan, olayların nasıl gerçekleştiğini anlamaya çalışılan ve araştırmacının olaylara doğrudan bir müdahalesinin olmadığı durumlarda durum çalışmasına başvurulur (Yin, 2009). Bu doğrultuda araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş olup, 2024 Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının ilk uygulama yılına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine ve bağlamı içinde incelemek amacıyla bütüncül tek durum

çalışması deseni kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmada tek bir durum olarak ele alınan söz konusu öğretim programı; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarıyla bir bütün olarak değerlendirilmiş, bu boyutlar ayrı alt durumlar şeklinde değil, aynı bağlamın tamamlayıcı bileşenleri olarak ele alınmıştır. Bu nedenle çalışmada karşılaştırmalı ya da çoklu durum analizine gidilmemiş, öğretmen görüşleri tek bir program çerçevesinde bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcı grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma kapsamında önceden belirlenen ölçütleri karşılayan bireylerin katılımcı grubuna dâhil edilmesini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada katılımcı grubunu oluşturan öğretmenler ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuş olup araştırma sorusu ile doğrudan ilişkili olduğundan “1. sınıf öğrencilerini okutuyor olmak” ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dokuz sınıf öğretmeni katılmıştır ve her bir öğretmen ismine göre alfabetik sıraya göre sıralanıp “SÖ” olarak kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Deneyim
SÖ1	K	13 yıl
SÖ2	K	38 yıl
SÖ3	K	3 yıl
SÖ4	K	19 yıl
SÖ5	K	3 yıl
SÖ6	K	22 yıl
SÖ7	K	5 yıl
SÖ8	K	3 yıl
SÖ9	K	6 yıl

Tablo 1’e göre, katılımcı grubunun tamamını kadın sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyim sürelerinin 3 yıl ile 38 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum, çalışmada hem mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin hem de uzun yıllara dayanan deneyime sahip öğretmenlerin görüşlerine yer verildiğini göstermektedir. Deneyim açısından heterojen bir grubun oluşturulması, 2024 Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın farklı kıdem düzeylerindeki öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyması bakımından önemlidir. Özellikle mesleki deneyimi yüksek öğretmenlerin önceki öğretim programlarıyla karşılaştırmalı değerlendirmeler yapabilmesi, deneyimi daha az olan öğretmenlerin ise yeni programa uyum sürecine ilişkin görüş sunabilmesi, elde edilen bulguların derinliğini ve çeşitliliğini artırmaktadır.

Veri Toplama Araçları

İnsanların dünyaya bakış açıları ile dünyayı anlama biçimleri gibi doğrudan gözlemlenemeyen düşünce ve davranışların ortaya çıkarılabilmesi amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmektedir (Patton, 2002). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı görüşme öncesinde sorularını hazırlar ve bunun yanında görüşme sırasında gerek duyduğu başka soruları da katılımcıya yöneltebilir (Yüksel ve ark., 2007). Bu çalışmada ise Maarif Modeli ile ilköğretim 1. sınıf okutmakta olan sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Hazırlanan formlara ilişkin sınıf eğitimi (ilk okuma yazma-Türkçe öğretimi), ölçme-değerlendirme ve program geliştirme alanında uzman olan akademisyenlerin görüşüne başvurulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Hazırlanan görüşme soruları Ek-1’de sunulmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kuruluna başvurulmuş olup gerekli izinler alınmıştır. Ardından “Gönüllü Katılım Formu” ile katılımcılar bilgilendirilmiş olup

katılım onayları alınmıştır. Görüşmeler çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin tarih ve süre Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Görüşmelerin tarih ve sürelerine ilişkin bilgiler

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
SÖ1	SÖ1: 04.04.2025	31:54
SÖ2	SÖ2: 26.03.2025	27:36
SÖ3	SÖ3: 26.03.2025	19:59
SÖ4	SÖ4: 20.03.2025	21:48
SÖ5	SÖ5: 09.04.2025	23:02
SÖ6	SÖ6: 18.03.2025	22:52
SÖ7	SÖ7: 21.03.2025	25:07
SÖ8	SÖ8: 20.03.2025	22:05
SÖ9	SÖ9: 21.03.2025	14:57

Tablo 2’de sunulduğu üzere görüşmeler, mart ve nisan aylarında gerçekleştirilmiş olup veri toplama sürecinin öğretim programının ilk uygulama yılına denk gelen bir zaman aralığında yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programı uygulama sürecinde edindikleri güncel deneyim ve gözlemleri yansıtmaları açısından önem taşımaktadır. Görüşme sürelerinin yaklaşık 15 dakika ile 32 dakika arasında değiştiği; çoğu görüşmenin ise 20–30 dakika aralığında tamamlandığı görülmektedir. Bu süreler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin doğasına uygun olarak katılımcıların görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak tanımıştır. Görüşmelerin süre bakımından farklılık göstermesi, katılımcıların deneyim düzeyleri, paylaştıkları örnekler ve konuya ilişkin ayrıntı verme eğilimleriyle ilişkilendirilebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin neden ve nasıl meydana geldiğine yönelik bilgi aktarımı içerik analizi ile yapılmaktadır. Verileri açıklayabilen kavram ve ilişkileri ortaya koymak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi yapılırken MAXQDA 2024 programı kullanılmıştır. Her bir ses kaydına ilişkin transkripsiyonlar programa aktarılmıştır. Ardından araştırmanın her bir alt araştırma problemine ilişkin kategori, kod ve temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için veri toplama süreci ayrıntılı şekilde raporlanmıştır. Veriler yansız bir şekilde kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizi için içerik analizinden yararlanılmıştır. Verilerin neden ve nasıl meydana geldiğini detaylı bir biçimde açıklayan içerik analizinde amaç, verileri açıklayabilen kavram ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda toplanmış olan veriler arasından birbirine benzeyen veriler belli kavram ve temalar altından birleştirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanmış ve sunulmuştur.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri toplama süreci ayrıntılı biçimde planlanmış ve yürütülmüştür. Bu kapsamda, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, sınıf eğitimi (ilk okuma yazma-Türkçe öğretimi), ölçme-değerlendirme ve program geliştirme alanında uzman olan akademisyenlerin görüşüne sunulmuş, alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak tanınmış, veriler katılımcı onayıyla ses kaydına alınarak eksiksiz şekilde yazıya dökülmüştür. Katılımcıların mesleki deneyim sürelerinin çeşitlilik göstermesi inandırıcılığı desteklemektedir.

Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla katılımcı grubu, örnekleme yöntemi, veri toplama süreci ve katılımcı özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bulgular bölümünde öğretmen görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilerek elde edilen verilerin katılımcı ifadelerine dayandığı açık biçimde ortaya konmuştur. Buna ek olarak aktarılabilirliği desteklemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak, katılımcıların 2024 Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının ilk uygulama yılında aktif olarak birinci sınıf

okutuyor olmaları belirlenmiştir. Bu sayede araştırmaya, incelenen durumu doğrudan deneyimleyen ve programın uygulama sürecine ilişkin bilgi ve deneyime sahip öğretmenler dâhil edilmiştir.

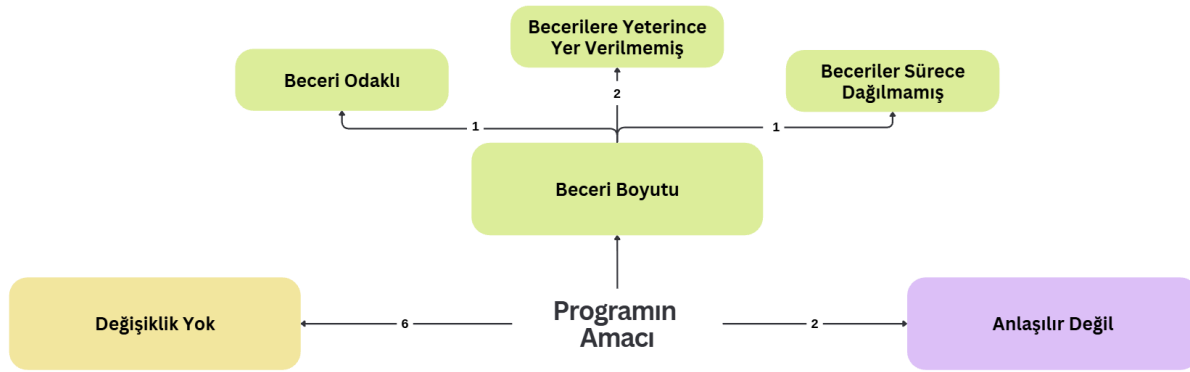
Araştırmanın tutarlılığını artırmak için veri toplama ve analiz süreçleri sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; kodlama, kategori ve tema oluşturma süreci açık biçimde tanımlanmıştır. Analiz sürecinde benzer ifadeler aynı kodlar altında toplanmış, temalar araştırma soruları ile tutarlı olacak biçimde yapılandırılmıştır. Ayrıca analiz sürecinde nitel veri analiz programı kullanılarak kodlama sürecinin düzenli ve izlenebilir olması sağlanmıştır. Verilerin bir kısmı iki farklı kodlayıcıya kodlatılarak kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum %89 olarak hesaplanarak kodlayıcılar arasında güvenilirliğin sağlandığı tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde görüşmelerden elde edilen bulgulara araştırma soruları doğrultusunda yer verilmiştir.

Programın Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öncelikle sınıf öğretmenlerine Maarif Modeli kapsamında 2024 birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının amaçlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1: Programın amacına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=6) dersin amaçlarını eski program ile karşılaştırdığında “Aslında temel amaçlar aynı. Yani tamamıyla kökten bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum” (SÖ8) gibi ifadelerle büyük değişikliklerin olmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra 4 sınıf öğretmeni program amacının beceriler boyutunu farklı şekilde değerlendirmiştir. Sınıf öğretmenlerinden ikisi programda beceriler üzerinde yeterince durulmadığını şu şekilde dile getirmektedir:

SÖ2: Yeterli değil bence. Mesela konuşma. Hazırlıksız konuşmalar ya da hazırlıklı konuşmalar daha da arttırılmalı diye düşünüyorum. Çünkü orada kendini daha iyi ifade edebiliyor. Mesela sene başından bu yana hazırlıksız konuşma iki kere mi ne yaptık yani. Birinci dönemi bitiriyoruz. Daha fazla yaptırılabilir. Dinleme becerilerine henüz geçemedik bile diyebilirim. Çünkü hiç yok şu ana kadar. Hiç böyle hani bir metin okunup dinlenip onun üzerinde işte tartışalım, konuşalım, o yok... Bu programda dinleme çok az. Yani yok denecek kadar az. Halbuki o da önemli.

SÖ2’nin özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin yetersizliğine dikkat çektiği görülmektedir. Başka bir öğretmen ise dört temel beceriye de yeterince yer verildiğini fakat bu becerilerin sürece yayılmadığını şu şekilde ifade etmektedir:

SÖ1: Şimdi şöyle bir şey var. Türkçede dört tane beceri var. Okuma, dinleme, konuşma, yazma. Kazanımlar dağıtılırken bu becerileri hep başta verilmiş. Beş haftaya vermişler. Konuşma becerisini 5 haftadan 10 haftaya vermişler. Yani bunu böyle sırayla değil de sürece yaymaları gerekiyordu. Bütün becerilerin, 4 becerinin de 1 yıla yayılması gerektiğini düşünüyorum. Önce dinlemeyi verip sonra konuşmaya geçmek, sanki sırası bitti tamam. Artık ona gerek yokmuş gibi bir durum yaratmış. Sağlıklı bulmuyorum bu yüzden.

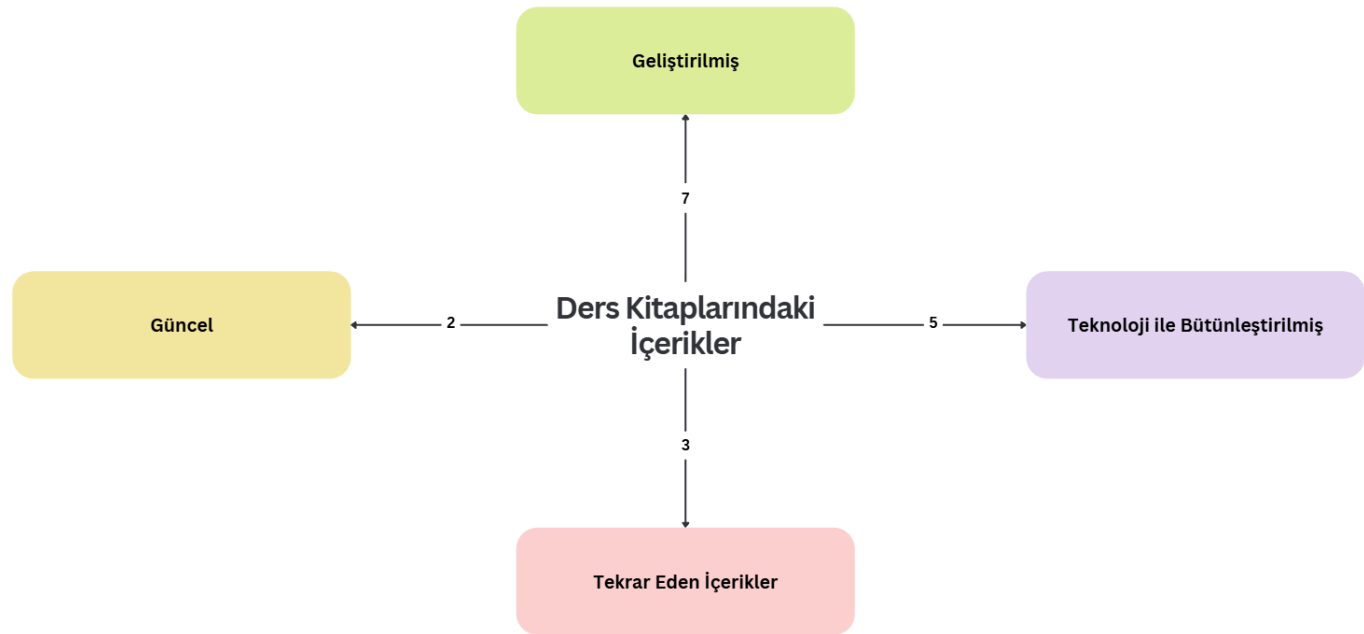
SÖ1 bu ifadeleriyle, amaçlarda belirtilen becerilerin yeterli olduğunu fakat yıl içerisinde karışık bir şekilde yayılması gerektiğini, zaman zaman bu becerilerle ilgili çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. SÖ1'in aksine SÖ8 "... dört beceriyi de kapsamı açısından, öğrenciyi hem sadece okuma-yazma açısından değil de aynı zamanda dinleme ve konuşma açısından da teşvik eden amaçlar olduğu için ben yeterli olduğunu düşünüyorum..." ifadeleriyle programdaki amaçların yeterli olduğuna dikkat çekmiş ve böylelikle öğretmenlerin programın amaçlarının hayata geçirilme biçimini eleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen yeterliliğinin bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde belirleyici bir rol oynadığı ve programın öğretmenler tarafından anlaşılır olmadığı vurgulanmıştır (n=2). SÖ7 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

SÖ7: ... bizim burada hedeflenen şeyi yapabilmemiz için öğretmen yeterliği de çok önemli. Bu noktada öğretmenler şu an hedeflenen şeyi çok içselleştiremediler... O yüzden yeni bir şeyi eski sistemle sürdürmeye çalışıyor. O noktada da hedefe ulaşılma kısmında kafa karışıklığı olmuş durumda şu an. Herkes farklı bir şey anlıyor, farklı bir şekilde yorumluyor. Belki öğretmenlere daha doğru ifade edilebilirdi.

Sonuç olarak, öğretmenler 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarını genel hatlarıyla yeterli bulmakla birlikte, bu amaçların uygulamada yeterince karşılık bulamadığını ifade etmektedirler. Programın dört temel beceriye odaklanması olumlu karşılanmış ancak bu becerilerin yıl geneline yayılmaması, özellikle dinleme ve konuşma alanında uygulamada eksiklikler yaşanması dikkat çekmiştir. Ayrıca, programın içeriğinin anlaşılması ve amaçların etkili biçimde hayata geçirilmesi noktasında öğretmen yeterliklerinin ve yönlendirici dokümanların yetersizliği, amaçların işlevselliğini sınırlandıran önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Ders Kitaplarının İçeriğine İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin farklı görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarının içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: Ders kitaplarının içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin çoğu (n=7), "İlkokuma yazma kitaplarının, yani birinci ve ikinci kitabın içeriğini çok geliştirmişler... Okuma-yazma sürecini hızlı bir şekilde ilerletebilecek şekilde düzenlenmiş." (SÖ3) gibi sözleriyle ders kitaplarının önceki yıllara göre anlamlı biçimde geliştiğini, içerik yönünden daha zengin ve öğrenci seviyelerine uygun hale getirildiğini ifade etmiştir. Ders kitaplarının öğretim sürecine olumlu katkısını vurgulayan öğretmenler bu noktada ayrıca QR kodlar aracılığıyla dijital içeriklere kolayca ulaşabildiklerini ve içeriğin zenginleştiğine dikkat çekmiştir (n=5). Öğretmenler bu konuya ilişkin görüşlerini "Kitap, bilgisayar ve videolarla bir entegre kurabiliyorum... buradaki hikâyeler, tekerlemeler öğrencilerimin çok ilgisini çekti." (SÖ8), "Türkçe kitabında özellikle her konunun içinde mutlaka

bir barkod var. EBA'ya yönlendiriyor... Kelime kartları çıkıyor, oyunlar çıkıyor. Hem evde de yapabilirler ama oyunlar derken çocuğu tablete, telefona bağımlı kılacak oyunlar değil... Süreleri kısa, net, konuyu iki dakikada anlatabileceği, keyifli, dikkatini geliştirecek oyunlar çok fazla kullanılmış.” (SÖ6) ve “EBA'yı güzel kullandık... dinleme metnini es geçmeden yararlandık.” (SÖ4) sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenler ders kitaplarına ilişkin genel olarak olumlu bir düşünceye sahip olsa da öğretmenler (n=3), kitaplarda tekrar eden yazma etkinliklerinin öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne yol açtığını belirtmiştir. SÖ5 bu konudaki düşüncelerini “Başlarda çok fazla harfleri tekrar tekrar yazma sayfaları vardı... sınıfta motivasyonun düştüğüne dair dalgalanmaları hissettiğimi hatırlıyorum.” sözleriyle belirtirken SÖ2'nin de “Tüm seslerde aynı etkinlikler... sıkıcı oluyor bir süre sonra. Onun yerine daha farklı, görsele ağırlık verilen etkinlikler olabilir.” sözleriyle SÖ5'i desteklediği görülmüştür.

Ders kitaplarında tekrar eden etkinliklerin öğrencilerin ilgisini azaltabileceğini, klasik alıştırmalar yerine oyunlaştırılmış, daha eğlenceli etkinliklerin öğrenciler tarafından daha çok ilgi çekeceğine işaret edilmektedir. Dolayısıyla çeşitli etkinliklerin öğrenme sürecine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir. Ders kitaplarının yanı sıra MEB'in dijital platformlarında sunulan materyallere dikkat çeken bir öğretmen şunları söylemiştir:

SÖ1: MEB kitaplarının dışında, Millî Eğitim Bakanlığı'nın sitesinde okuma yazmaya yönelik metinler, çalışma kâğıtları paylaşıldı. Bunları öğretmenler istediği zaman siteden temin edebilirler, indirebilirler, çocuklarına verebilirler. Yani kaynak açısından bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum... Eski sisteme göre daha zengin.

Buradan hareketle yeni öğretim programı ile kaynak erişiminin kolaylaşması ve içeriğin zenginleşmesi, bunun sonucunda da kaynak açısından sorun yaşanmadığı, yani MEB kaynaklarının öğretim için yeterli olduğu sonucuna varılabilir. Buna ek olarak öğretmenler ders kitaplarında yer alan metinlerin konu bakımından hem güncel hem de değerlerimizle ilişkili olduğunu belirtmiştir ve iki öğretmen bunu şu şekilde ifade etmiştir:

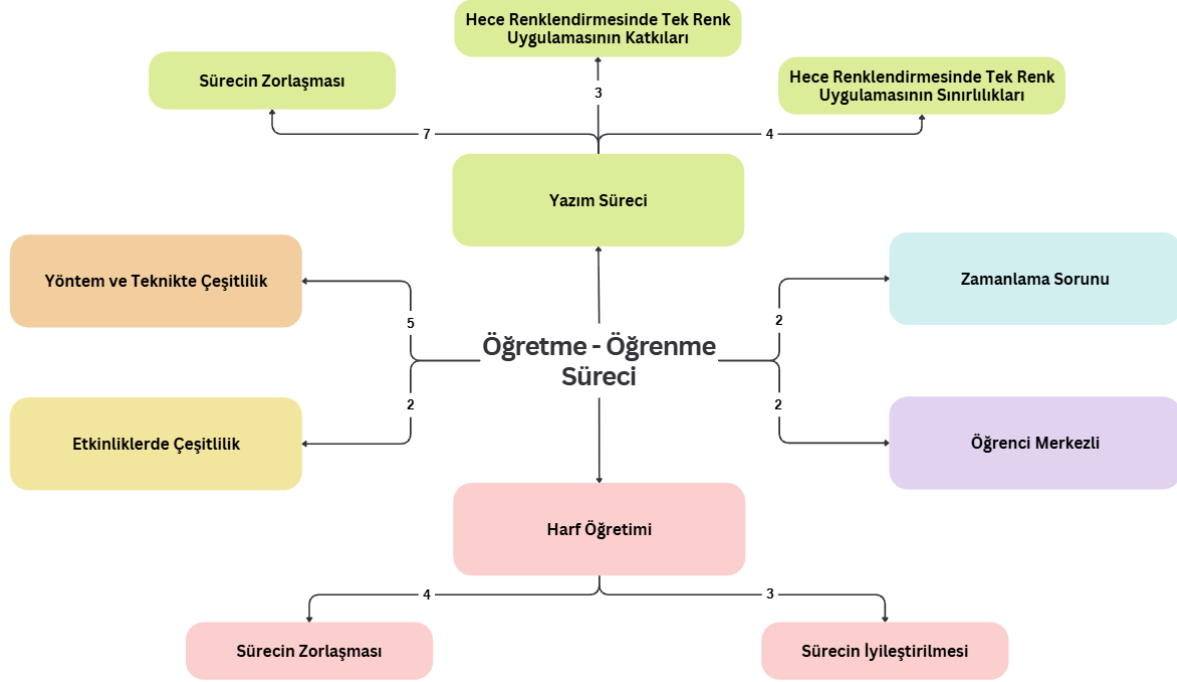
SÖ8: ...Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmeye yönelik metinler de yer alırken gündelik hayatla ilgili de metinlerin yer aldığını gördüm... Tarihi kültürel yapılara dair bir metin de okurken aynı zamanda öğrencinin evde günlük rutininde karşılaştığı konularla da ilgili metinler yer alıyor... Atatürk'le ilgili bir metin vardı ve teknolojiyle ilgili başka bir metin de vardı... Konular güncel.

SÖ4: Yine Türkçe kitabında değinmek istediğim bir şey hem güncel hem değerlerimize yer verilmiş kullanılan cümlelerle. Mesela şehit öğretmenlerimizle ilgili cümleler dikkat çekiyordu. Hem cümleyi yazdık hem o konulara değindik. Çocuklar da bilgi sahibi oldular, tanıdılar, dikkatlerini çekti.

Sonuç olarak, öğretmenler ders kitaplarının içerik açısından önceki yıllara kıyasla daha gelişmiş ve zenginleştirilmiş olduğunu düşünmektedir. Metinlerin güncelliği, değerlerle olan bağlantısı ve kaynak çeşitliliği olumlu bulunmakla birlikte; bazı etkinliklerin tekrar etmesi, öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, ders kitaplarının öğrenci ilgisini sürekli canlı tutacak şekilde çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanırken, sunulan dijital içeriklerin de öğretim sürecine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmada programın öğrenme-öğretme sürecindeki boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve öğretmen görüşleri Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3: Programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmenlerin, 2024 Türkçe dersi öğretim programında öğrenme-öğretme sürecinin önceki programlara göre daha öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve çeşitlendirilmiş yapıda olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu yapı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmekte ve öğretmenin rehber rolünü pekiştirmektedir. SÖ2 bu konuya ilişkin görüşlerini “...*çocuk eskiye oranla daha etkin olduğu için derslere katılımı da daha çok oluyor...*” sözleriyle ifade etmiş; öğretim programındaki yapının öğrenciyi daha aktif kıldığını ve bunun da derslere katılımı artırdığını vurgulamıştır. Öğretim programındaki yapının öğrenciyi aktif kıldığı öğretmen tarafından dile getirilmektedir. Buna paralel olarak öğrenme-öğretme sürecinde yer alan etkinliklerin öğrencileri düşünmeye yönlendirdiği aynı öğretmen tarafından “*Düşünmeye yönlendirmesi çok güzel. O benim hoşuma gitti.*” sözleriyle ifade edilmiştir.

Düşündürmenin yanı sıra öğretmenler (n=5) yeni programla birlikte farklı öğretim yöntem ve tekniklerini daha esnek biçimde uygulama fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu durumu şöyle açıklamıştır:

SÖ5: ...*daha fazla yöntem, teknik uygulayabileceğimiz şekilde etkinlikler vardı... oraya bir cümle yazılmış ama o cümlelerin uygulamasına dair farklı yöntem ve teknikler kullanma kısmını bize ucu açık bırakmış. Önceden biraz daha ya bu ancak şununla anlatılabilir, bu ancak bununla yapılabilir diye düşünebiliyorduk. Ama şu an biraz daha ucu açık gördüm onları. O yüzden örneğin bir harfi öğretirken ya da bir metnin üzerinde dururken bir yöntemi kullandıysan bir sonraki harfte bambaşka bir yöntem kullanabildin. Bu da ilgilerini arttırdı, belki öğrenme hızlarını arttırdı dolayısıyla.*

SÖ5’in bu söylemleri ile öğretim programında örneklerin sunulmasının yanında sınıfın istek ve ihtiyacına yönelik yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilebileceği ve bu durumun öğrencilerin ilgilerini hatta öğrenme hızlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Böylece sürecin daha yaratıcı ve uyarlanabilir hâl alabileceği ifade edilebilir. Bunun yanı sıra programda kullanılan materyallerin sesleri hissettirme ve nefes çalışmaları gibi çeşitli etkinlikler içermesi de öğretmenler tarafından programın güçlü yönü olarak değerlendirilmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

SÖ8: ...*Hazırlık çalışmalarından başlayıp öğrencilere senenin başında doğru nefes alıp verme teknikleri, el-göz koordinasyonları gibi programın geçtiğimiz programlara göre böyle bir yeniliği de vardı. Bu aslında güçlü. Öğrenci doğru nefes alacak, el-göz koordinasyonunu doğru ayarlayacak ki kalem tutma becerisi, yazı yazma becerisi de birlikte gelsin.*

SÖ8’in örnek ifadesinden yola çıkılarak öğretmenlerin bir kısmının yapılan hazırlık çalışmalarının öğrencileri okuma yazma sürecine daha iyi hazırladığı, dolayısıyla programda yer alan nefes çalışmaları, sesi hissettirme gibi çalışmaların etkili olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Bununla birlikte harf gruplarına dair yapılan değişiklikler hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirilmiştir. Bazı öğretmenler (n=3) bu değişimin özellikle ilk okuma

yazma sürecine katkı sağladığını ifade ederken, bazıları (n=4) ise uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Yeni harf sıralamasının öğrencilere olumlu etkilerini öğretmenlerden bazıları şu şekilde ifade etmiştir:

SÖ8: *Bizim harflerimiz tamamen baştan sona değiştiği için öğrenciler daha anlamlı heceler ve daha anlamlı kelimeler yapabildi ilk haftadan itibaren... öğrenciler zorlanmadı...*

SÖ9: *Daha öncesinde çocukların anlam veremeyeceği cümleler sıklıkla yer alıyordu... Fakat şimdi daha anlamlı cümleler kurabiliyorlar.*

SÖ6: *...önceki yıllarda mesela sesli harfler bütün gruplara yayılmış vaziyeteydi. Şimdi müfredat sesli harflerin tamamını ilk üç grupta bitiriyor... Sesli harflerin tamamını aldığı için çocuk artık sessiz harfleri, özellikle açık heceleri daha net okuyabiliyorlar.*

Harf gruplarının değişmesiyle daha anlamlı cümlelerin kurulduğu, okuma yazma sürecine daha hızlı geçildiği ifade edilirken bir başka öğretmen “...İlk harf grubunun ilk kelimeleri çok anlamsızdı. Bu yüzden harf gruplarının yerlerinin değiştirilmesini doğru bulmadım... Öğrencinin okuma yazmaya geçmesi daha da zorlaştı bu yöntemle mantığını çözmeleri çok geç oldu.” (SÖ3) sözleriyle sürecin daha da uzadığını ve anlamlı cümleler kurulmadığını ifade etmiştir. Anlamsız cümlelerin yanı sıra zor harflerin son gruplarda yer alması iki öğretmen tarafından dile getirilmiştir:

SÖ2: *Tüm zor harfleri en sona bırakmak yerine aralara serpiştirilmesinden yanayım.*

SÖ1: *Çocukların zor öğrendiği sesler “Ğ, İ” gibi sesler en son verildi. Yani aslında bunlar biraz daha ortalarda, başlarda verilseydi bence daha iyi olurdu. En sona bırakılması çocuklarda daha zor öğrenmelerine yol açabilir diye düşünüyorum.*

Kısaca, harf gruplarına dair yapılan bu yapısal değişiklik öğretmenler arasında hem destekleyen hem de eleştiren görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=7), yeni programda harflerin yazılış yönlerine dair yapılan değişikliklerin öğrenciler için zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler konuya ilişkin görüşlerini “a’yı daha kolay yazarlarken şimdi biraz daha zorlandılar... Harflerde yazı bakımından en çok zorlandıkları harf ‘a’ sesiydi.” (SÖ8) ve “Yeni programda bazı harflerin yazılış şekilleri, yönleri değişti ve çocuklar bu yönleri yazmakta zorluk çekti” (SÖ1) sözleriyle dile getirmiştir. Bazı harflerin yönlerinin değişmesinin, özellikle “a” harfini yazmada öğrencileri zorladığı öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de bu süreçte zorlandığı ve bu değişikliğin anlamlandırılmadığına değinilmiştir. SÖ4 “Mesela ‘a’nın yazılışında neden öyle bir değişikliğe gidilmiş? Biz öğretmenler de zorlandık.” sözleriyle, SÖ7 ise “Çocuklar kendi tekniklerine göre o harfi oluşturuyorlar... Çocuk yine bildiği şekilde yapıyor nasıl kolayına gelirse... Teknik olarak harflerin yazılış yönlerinin değiştirilmesine gerek var mıydı diye sorguladım ben açıkçası...” sözleriyle bu konuya dikkat çekmiştir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zorlandığı bu durumda SÖ3 “Mesela çocukların a harfini yazarken c şeklinde yapıp çizgi indirmesi zor oluyorsa direkt yuvarlak yapıp çizgi indirmesi daha kolaysa o şekilde yapmalarını söyledik.” sözleriyle alternatif yöntemler sunduklarını dile getirmiştir. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin öğrencilerin daha kolay yazacaklarını düşündükleri yönleme yönlendirildiği görülmektedir. Her ne kadar harf yazımında zorlanılsa da programın tam anlamıyla uygulanması gerektiğinden bu durumun düşündürücü olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, özellikle harf öğretimi sırasında kullanılan hecelendirme biçiminde yapılan değişiklikler konusunda öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır. Renkli hecelerden tek renkli biçime geçilmesi bazı öğretmenler tarafından olumlu (n=2), bazıları tarafından ise olumsuz (n=4) bulunmuştur. SÖ6 “...birinci sınıfta hecelerin renklendirilmeyip tek renk olması da olumlu. Çünkü çocuk kelimeye odaklanıyor.” sözleriyle tek renk kullanılmasının avantajlarına değinirken, SÖ8 buna karşıt görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir:

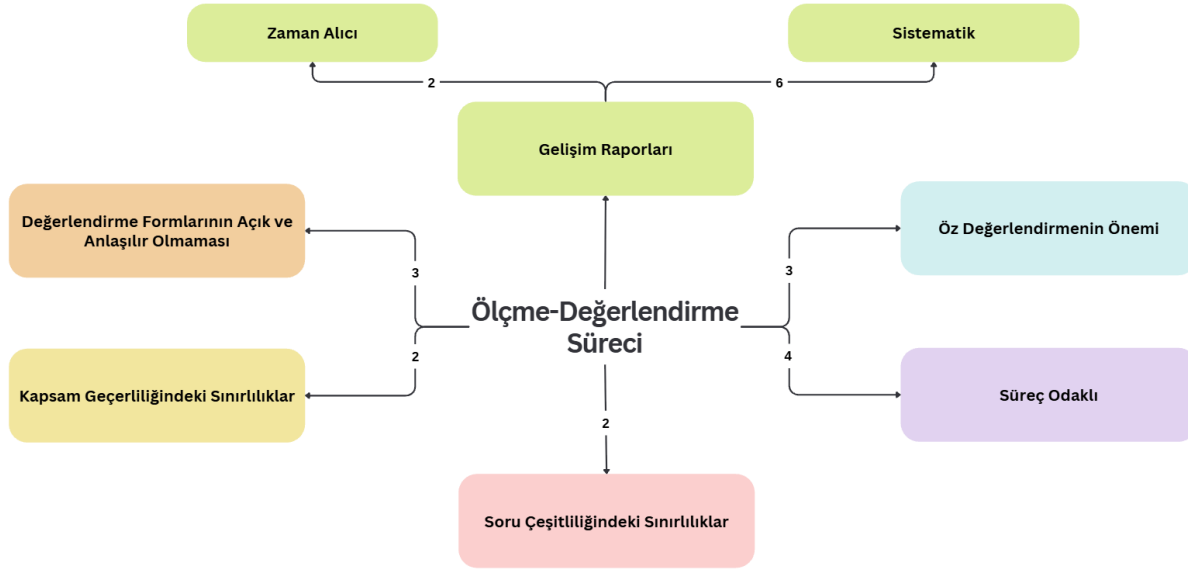
SÖ8: *Bu bence bazı çocuklar için olumlu olurken bazı çocuklar için olumsuz veya henüz yetersiz kaldığını düşünüyorum. Çünkü okumada eğer hazırbulunuşluğu yüksek bir öğrencinin zaten kırmızı, siyaha ihtiyacı olmuyor ve gayet heceleme de doğru öğrendiyse akıcı bir okumayla okuyabiliyor. Ama hecelemede hâlâ zorlanan, anlamada güçlükler yaşayan öğrenci heceyi nereden ayıracağını bilemediği için okumada da zorlanabiliyor. Yani aslında okumada zorlanan öğrenci heceleme şeklinde, yani siyah-kırmızı şeklinde görse daha iyi olacağını, ama zaten okumayı söken, hazırbulunuşluğu yüksek ve o birleştirme mantığını anlamış öğrenciler için herhangi bir değişiklik ifade etmiyor.*

Öğretmen görüşlerinden hareketle öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hecelerin renklendirilmesinin uygun olabileceği sonucuna varılabilir. Son olarak öğretmenlerin bazıları, zaman planlaması açısından sorun yaşadıklarını ifade etmiştir (n=2). Etkinliklerin ve içeriklerin zenginleşmesi olumlu olarak değerlendirilse de uygulama sürecinde ders saatlerinin yetersiz kaldığına dikkat çekilmiştir. SÖ1 bu durumu “Zaman yetersizliği oluyor... dikte çalışması, metin okumak, her çocuğa farklı bir uygulama yapmak zaman sıkıntısına yol açıyor...” sözleriyle açıklamıştır.

Sonuç olarak, öğretmenler yeni öğretim programında öğrenme-öğretme sürecinin genel olarak daha etkin, öğrenci merkezli ve çeşitlendirilmiş bir yapıya büründüğünü belirtmiş ancak uygulamada bazı yapılandırma ve zamanlama sorunlarının da varlığını vurgulamıştır. Özellikle yöntem esnekliği, öğrenci katılımı, düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi noktalar olumlu görülürken, bazı teknik düzenlemelerin (hece biçimi, harf yönleri vb.) yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Son olarak öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4: Programın ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik öğretmen görüşleri

Şekil 4'te yer alan öğretmenlerin görüşleri, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme boyutunun, öğrencilerin bireysel gelişimini merkeze alan bir anlayışla tasarlandığını ortaya koymaktadır. Ancak bu yeni anlayışın uygulamada bazı zorluklarla karşı karşıya kalınmasına neden olduğu da dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=4), programın süreç odaklı bir ölçme anlayışını sürdürdüğünü vurgulamış; öğrencilerin sadece sonuçlara göre değerlendirilmediği, aksine öğrenme yolculuğunun ayrıntılı biçimde izlenip belgelendiği belirtilmiştir. SÖ6, "Biz mesela her sesten sonra ya da iki tane sesten sonra mutlaka beceri temelli değerlendirmeler yaptık." sözleriyle programda geleneksel ölçme yaklaşımından farklılaşan bir değerlendirme anlayışının yer aldığına dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerden bir kısmı (n=6) "Veliye haftada bir açıklama yapmaktansa, dönem sonunda uzun uzun metinlerle yazılı olarak verilmesi daha sistematik oldu." (SÖ5) gibi ifadelerle yeni öğretim programı ile gündeme gelen gelişim raporlarının süreci sistematikleştirdiğini savunmuştur. Öğretmenin bu raporlar ile velilere açıklayıcı ve faydalı bir geri bildirim yapıldığını ifade ettiği görülmektedir. Yine aynı görüşte olup raporların hazırlanma süreci bazı öğretmenler (n=2) tarafından eleştirilmiştir. Bir öğretmen görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

SÖ4: Gelişim raporları gerçekten güzel. Çünkü en ince ayrıntısına kadar madde madde dolduruyoruz. Gerçek dönüş veriyor öğrenci hakkında. Ancak bunun son dakika doldurulmuş olmasını ben çok sağlıklı bulmuyorum. Kendi adıma söyleyeyim, onları doldurmam benim saatlerimi aldı. Yani birkaç saat içerisinde bitiren arkadaşlar vardı. Ama onlar da artık pes edip detaylı değerlendiremediklerini söylüyorlar... Öyle olmamalı. Belki her tema sonunda onları tamamlarsak gerçekten güzel... Öğrencinin şu anki durumuna değil, ay ay değerlendirilmesi de güzel. Başta yapamayan bir öğrenci sonra giderek şu an iyi bir seviyeye gelmiş olabiliyor ya da tam tersi.

SÖ4 bu sözleriyle gelişim raporlarını doldurmaları gerektiğini ilk dönemin son haftalarında öğrendiğini ve basıma yetişmesi için hızlı davranmasının istendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu sürecin yıpratıcı ve bazı öğrenciler için de objektif olmadığı vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencileri değerlendirmek için ders kitaplarında yer alan etkinlik ve öz değerlendirme çalışmalarına ilişkin öğretmenler görüşlerini belirtmiştir (n=3). SÖ7 "...Mesela

öz değerlendirmede “Ben bazen şunu yapmıyorum ama bunu yapıyorum. Evde bazen bunu yapmayı unutuyorum.” gibi kendilerine karşı da objektif yorumlar yapabiliyorlar.” sözleriyle öz değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin kendilerine daha nesnel bakabilmelerine olanak sağladığına dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin öz değerlendirmeler ile kendilerine bir açıdan bakmalarının onların içgörü geliştirmesine ve sorumluluk alma becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra görüşmelerde “Daha çok açık uçlu, birden fazla cevabı olabilecek soruların yer alması gerektiğini düşünüyorum.” (SÖ1) gibi ifadelerle kitaplarda bulunan ölçme ve değerlendirme etkinliklerindeki soru çeşitliliğinin artması gerektiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Programda süreç değerlendirmenin esas alındığı düşünüldüğünde, kitaplarda çoktan seçmeli sorular yerine açık uçlu soruların yer verilmesinin uygun olabileceği düşünülebilir. Bazı öğretmenler de “Değerlendirme süreci test olarak yürütülüyor.” (SÖ2) gibi söylemleriyle bu konuya değinerek program her ne kadar beceri temelli bir yapıyı ön plana çıkarsa da kitaplarda yer alan soruların çoktan seçmeli formatta olmasını eleştirmiştir.

Bunun yanında özellikle dikte çalışmalarında yer alan ölçme değerlendirme sürecinde kapsam geçerliliğinin zayıf olduğu dile getirilmiştir (n=2). SÖ8 “Bazı ünitelerde dikte çalışmaları vardı ama tüm harflerde yoktu. Bu bir eksiklik.” sözleriyle dikte uygulamalarının tüm harf gruplarında yer almadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra ünite sonlarında yer alan dikte çalışmaları öğretmenler tarafından beğenilirken bazı ünitelerde yer almamasının eleştirildiği görülmektedir. Kitaplardaki değerlendirme etkinliklerinin yanı sıra ölçme ve değerlendirme sürecini güçlendirmek adına öğretim programı kapsamında sunulan değerlendirme formlarına öğretmenler tarafından değinilmiştir (n=3). Öğretmenler konuyla ilişkin görüşlerini “Formlarda yeterince açıklık yoktu, biz ekstra notlar almak zorunda kaldık.” (SÖ5) ve “16 öğrencimin her biri için her harfte ayrı değerlendirme yapmak mümkün olmuyor.” (SÖ3) gibi sözlerle dile getirmiştir. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin değerlendirme formlarındaki belirsizliğe ve çok fazla zaman almasına dikkat çektikleri görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, 2024 Türkçe Öğretim Programı’nın ölçme ve değerlendirme boyutu, süreç odaklı ve öğrenci gelişimine duyarlı bir yapıya sahip olmakla birlikte, ölçme araçlarının yeterliliği, uygulanabilirliği ve öğretmenlerin yükünün azaltılması gibi konularda geliştirilmeye açık alanlar bulunduğu öğretmen görüşleri sonucunda ulaşılabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler programın amaçlarında eski programla karşılaştırdıklarında büyük değişikliklerin olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca dört temel beceriye (okuma, yazma, dinleme, konuşma) yer vermesi açısından yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu becerilerin eğitim sürecine homojen bir biçimde yayılmadığını ve özellikle dinleme ve konuşma alanında uygulamada eksiklikler yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmen yeterliliğinin yanı sıra doküman yetersizliğinin etkili olduğunu göstermektedir.

İçerik boyutunda ders kitaplarının önceki yıllara göre geliştiği ve zenginleştiği, öğrenci seviyesine uygun olduğu belirtilmektedir. Özellikle kitapların dijital ortamlarla desteklenmesi, QR kodlar ve EBA içerikleri gibi dijital araçların derslerde kullanılabilir olmasının öğretimi desteklemiş olması öğretmenler tarafından olumlu bulunmuştur. Eğitimde dijital araçların pedagojik olarak bütünleştirilmesinin öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırdığı (OECD, 2015; Schindler ve ark., 2017) ve özellikle çoklu ortam destekli materyallerin bilişsel işlemeyi kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra mevcut araştırma bulgusuna paralel olarak Balantekin (2025) araştırmasında öğretmenlerin büyük bir kısmının ders kitaplarında yer alan karekodları aktif olarak kullandığını tespit etmiştir. Ancak kitaplarda yer alan tekrara dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Fakat yine de MEB kitaplarının kaynak açısından yeterli olduğu sonucuna varılmaktadır. Ders kitaplarında yer verilen konuların ise hem güncel hem de değerlerle ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci açısından öğretmenler, yeni programın öğrenci merkezli ve esnek yöntemlere olanak tanıyan yapısını olumlu bulmuşlardır. Böylece öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmış ve öğretmenler de onlara bu süreçte rehberlik etmiştir. Ayrıca farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin düşünmeye yönlendirildiği ifade edilmiştir. Esnek bir yapıya sahip olan bu sürecin öğrencilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmesinin öğrencilerin ilgilerini ve öğrenme hızlarını artırdığı belirtilmiştir. Mevcut araştırma bulgusu Aybek ve Oğuz’un (2025) TYMM 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programını CIPP çerçevesi üzerinden inceledikleri araştırma bulgusuyla benzerdir. Ayberk ve Oğuz (2025) öğretmenlerin genel olarak programı öğrenci merkezli, öğretim sürecini destekleyen çeşitli öğretim materyalleri ve dijital kaynaklalar açısından güçlü bulunduğunu tespit etmiştir. Bunun yanı sıra önceki programdan

farklı olarak dönem başında sesleri hissettirme ve nefes çalışmalarının yer alması programın güçlü yönü olarak ifade edilmiştir. Böylece öğrencilerin okuma yazma sürecine daha iyi hazırlandığı görülmüştür. Benzer olarak Yurdakul (2024) da ilk okuma ve yazma hazırlığında nefes çalışmalarına ve el-göz koordinasyonuna ilişkin çalışmalara yer verilmesinin TYMM 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın olumlu özelliklerinden biri olduğunu vurgulamıştır.

Programda yer alan bir diğer değişiklik ise harf gruplarının değiştirilmesi ve bazı harflerin yazılış yönlerinde yenilikler yapılmasıydı. Harf gruplarının değişmesiyle ilgili öğretmenler arasında fikir ayrılıkları olduğu görülmüştür. Yeni harf gruplarıyla daha anlamlı cümleler kurulduğu ve okuma yazma sürecine daha hızlı geçildiğine dair görüşlere ulaşılmıştır. Harf grubundaki değişikliğe yönelik olumlu görüşlerin aksine tam tersi düşüncede olup zor harflerin son gruplarda yer almasını eleştiren öğretmenler de olmuştur. Öğretmenler arasında harf gruplarının değişimine ilişkin fikir ayrılıklarının yer alması alan yazındaki diğer çalışmalarla örtüşmektedir (Zengin ve Duyu, 2026; Kultaş, 2024). Bir diğer değişiklik olan harflerin yazılış yönü ile ilgili ise özellikle “a” harfinin yazımının zorluğu vurgulanmıştır. Bu zorluğu ortadan kaldırmak için alternatif yöntemlere başvurarak eski programdaki gibi yazdıran öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu durum ise öğretim programının öğretmen tarafından tam anlamıyla uygulanmadığını göstermektedir. Benzer olarak Balantekin (2025) de öğretmenlerin özellikle a harfinin yazılışının değişmesini istediğini ortaya koymaktadır. Önceki programdan farklı olarak hecelerin renklendirilmemesi konusunda ise öğretmenler arasında fikir ayrılıkları olduğu görülmektedir. Hazırbulunuşluğu iyi olan öğrenciler için renkli hecelere ihtiyaç duyulmazken, okuma yazma sürecine hazır olmayan öğrencilerin buna ihtiyaç duyduğu ifade edilmiştir. Benzer olarak alan yazında da özellikle okuma problemi olan öğrenciler için renkli hece kullanımının okuma sürecine katkı sağlayacağına ilişkin bulgular yer almaktadır (Hines, 2009; Taşkaya, 2010). Buradan hareketle öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hecelerin renklendirilebileceği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin genel olarak öğrenme-öğretme sürecini olumlu bulsa da uygulamalarda yaşamış oldukları aksaklıklara neden olan değişiklikleri anlamlandırmakta zorluk çektikleri görülmektedir.

Öğretim programında ölçme ve değerlendirme sürecinde süreç değerlendirmenin esas alındığı görülmektedir. Öğretmenler de bu anlayışın programa yansıdığını, öğrencilerin bireysel gelişimini merkeze alan bir anlayışın var olduğunu ifade etmiştir. Bu anlayış doğrultusunda ölçme araçları sunulmuştur. Özellikle yeni program ile sunulan gelişim raporları öğrencilerin süreç içerisindeki gelişiminin detaylı bir biçimde izlenip belgelendiği raporlardır. Gelişim raporları hem öğrenciyi programın anlayışı doğrultusunda değerlendirebilmek hem de velilere öğrenciler hakkında geri bildirim verebilmek adına olumlu bulunmuştur. Söz konusu bulgunun ortaya çıkmasında, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ekler kısmında farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının önceki programlara göre daha ayrıntılı biçimde sunulmasının etkili olduğu söylenebilir (Kaya ve Aydın, 2024). Fakat gelişim raporlarının öğretmenlere geç ulaştırılması zaman sıkışıklığına ve bazı öğretmenlerin gerçek değerlendirme yapamamasına sebebiyet vermiştir. Çünkü tüm süreç bitiminde formları doldurmaya çalışan öğretmenler geçmiş zamanı hatırlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bunun yerine sene başından itibaren her bir haftanın ya da ayın değerlendirilmesi ve not edilmesi daha uygun olacaktır. Benzer olarak Uludağ-Kırçıl ve Uluçınar-Sağır (2025) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi karmaşık, ayrıntılı, zor, evrak yükü olarak gördüğü tespit edilmiştir. Gelişim formlarının yanı sıra öğrencileri değerlendirmek için ders kitaplarında yer alan etkinlikleri kullanan öğretmenler, öğretim stratejileriyle tutarlılık göstermeyen çoktan seçmeli soruların hâlâ yaygın olması, değerlendirme biçimi ile program hedefleri arasında bir uyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak 2024 yılı birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına yönelik olarak şu öneriler sunulabilir:

- Öğretim programında yer alan amaçlar öğretim sürecine yayılmalı, dinleme ve konuşma becerisi üzerinde durulmalıdır.
- MEB kitabında yer alan etkinliklerde tekrardan kaçınılmalı ve zenginleştirilmelidir.
- Harf gruplarının değişikliğine ilişkin açıklamalar bilimsel düzeyde yapılmalı ve uygulamalardaki uygunluğu kontrol edilmelidir.
- Harflerin yazım yönleri yeniden gözden geçirilmeli, özellikle “a” harfinin yazımının uygulamalardaki karşılığı incelenmelidir.

- MEB kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin etkinlik çalışmaları gözden geçirilmeli, süreç değerlendirmeye ilişkin etkinlikler eklenmelidir.
- Gelişim raporlarıyla ilgili yapılması gerekenler dönem başında öğretmenlerle paylaşılmalı ve bu raporların işlenmesine ilişkin bir takvim oluşturulmalıdır.
- Araştırma bulguları kapsamında gelecek araştırmalara dair öneriler aşağıda listelenmiştir:
- Sınıf öğretmenlerinin yanı sıra öğrenci ve veli görüşlerinin de araştırmaya dahil edilmesi, programın uygulama sürecinin daha bütüncül değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.
- Yeni harf gruplarının öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerindeki etkisi uzunlamasına çalışmalarla incelenebilir.
- Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilecek kapsamlı araştırmaların programın uygulanabilirliğine ilişkin daha ayrıntılı sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aybek, B. ve Oğuz, O. (2025). Sustainable and inclusive education reform in Türkiye: A cipp evaluation of the primary Turkish language curriculum. *Sustainability*, 17(19), 8659. <https://doi.org/10.3390/su17198659>
- Balantekin, Y. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında ilk okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(1), 867-904. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1700606>
- Çelenk, S. (2019). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Grabe, W. ve L. F. Stoller (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Hines, S. J. (2009). The effectiveness of a color-coded, onset-rime decoding intervention with first-grade students at serious risk for reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 21-32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01274.x>
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009 – 2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>
- Kaya, M., ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 61-87. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Majorano, M., Bastianello, T., Bodea-Hategan, C., Fantuzzi, P., Fontana G., Hoste E., Lombardi M., Standaert, A., Talas D., Trifu R., Vescogni L. ve Persici V. (2021). Early Literacy Skills and Later Reading and Writing Performance Across Countries: The Effects of Orthographic Consistency and Preschool Curriculum. *Child Youth Care Forum*, 50, 1063–1085, <https://doi.org/10.1007/s10566.021.09611-7>
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. Baskı.). Thousand Oaks, CA.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1-4. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/978.926.4239555-en>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3. Bs.). Sage Publication.
- Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A. ve Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: A critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(25), 1–28. <https://doi.org/10.1186/s41239.017.0063-0>
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- Snow, C. E. ve Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *The Future of Children*, 26(2), 57-74, <https://www.jstor.org/stable/43940581>.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage Publications.
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Uludağ-Kırçıl, R. ve 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>
- Wang, J. (2024). Enhancing early language and literacy development: A data-driven approach to educational outcomes and lifelong learning. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 50(1), 249-255. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/50/20240958>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Yurdakul, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76-88. <https://izlik.org/JA79ZH26BT>
- Yüksel, A., Mil, B. ve Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?*. Detay Yayıncılık.
- Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D. ve Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 318-333. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.015>
- Zengin, E. ve Duyu, E. (2026). Sınıf öğretmenlerinin Türkiye yüzyılı maarif modeli'ne göre ilkokuma yazma öğretiminde yeni harf gruplarının kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 63(63), 39-61. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1635601>

Classroom Teachers' Opinions Regarding the 2024 Turkish Language Curriculum for First Grade Developed within the Scope of the Maarif Model

İnan Gülşah KAZDAL^{id}, Sena ÖLÇER ÇEVİK^{id}, Bilge GÖK^{id}

Introduction and purpose

The 2024 Primary School Turkish Language Course Curriculum focuses on the following four basic language skills: listening/viewing, speaking, reading, and writing. In addition, the curriculum incorporates the skills, values, trends, and literacy highlighted in the “Turkey Century Education Model” with a holistic approach (MEB, 2024). Considering the decisive role of the initial literacy process in basic education, it is necessary to examine how changes made to the Turkish language teaching program are reflected in the classroom environment. In the first year of implementation of the 2024 Primary School Turkish Language Teaching program, identifying the difficulties encountered by teachers during the implementation process, the strengths of the programme, and the areas that need improvement is important. In this context, determining the opinions and experiences of classroom teachers regarding the program is considered necessary to contribute to the evaluation of the program's implementation and possible adjustments.

1. This research aims to obtain the opinions of first-grade teachers regarding the Maarif Model's 2024 first-grade Turkish language teaching program. The research questions are as follows:
 - a. What are the opinions of first-grade primary school teachers regarding the objectives of the 2024 first-grade Turkish language curriculum?
 - b. What are the opinions of first-grade primary school teachers regarding the content of the 2024 first-grade Turkish language curriculum?
 - c. What are the opinions of first-grade primary school teachers regarding the learning-teaching process of the 2024 first-grade Turkish language curriculum?
 - d. What are the opinions of first-grade primary school teachers regarding the measurement and evaluation process of the 2024 first-grade Turkish language curriculum?"

Literature Review

The curriculum is defined as a comprehensive structure that systematically presents the knowledge, skills, and values intended to be imparted to individuals, encompassing all learning experiences that can be conducted within or outside of school (Demirel, 2020). In the Turkish education system, curricula are structured based on an understanding that focuses on the multidimensional development of individuals, simultaneously addressing cognitive, affective, and psychomotor domains. In this respect, curricula require the dimensions of purpose, content, learning-teaching process, and measurement and evaluation to be organized in a coherent and comprehensive manner.

Shulman (1986) emphasised that teachers must possess three basic types of knowledge for an effective teaching process: (a) subject knowledge, (b) pedagogical knowledge, and (c) curriculum knowledge. Subject knowledge is

related to the teacher's knowledge of the subject's basic concepts. Pedagogical knowledge focuses on determining the most effective teaching process. Finally, knowledge of the curriculum emphasises mastery of curriculum topics and materials. ThisAt the same time, this type of knowledge requires teachers to be able to transition between curriculum materials horizontally (other subjects taught at the same level) and vertically (subjects taught at previous and subsequent levels) (Shulman, 1986).

Methodology

The research was conducted using a qualitative research method and a single case study design (Yıldırım and Şimşek, 2018; Yin, 2009). The study group consisted of nine classroom teachers selected based on the criterion of "teaching first grade." The participants were women with professional experience ranging from 3 to 38 years. A semi-structured interview form was used in the data collection process (Yüksel, Mil, & Bilim, 2007; Patton, 2002). Academics specialising in classroom education, measurement and evaluation, and programme development reviewed and edited the form. The interviews were recorded using Zoom and analysed using content analysis. The data were coded using the MAXQDA 2024 program, and categories and themes were created (Miles and Huberman, 1994; Yıldırım and Şimşek, 2018). The coder agreement was calculated as 89%.

Results, conclusion and suggestions

Examining the findings of the study, the 2024 First Grade Turkish Language Course Curriculum is generally well received by teachers. The program's objectives are designed to cover the four basic language skills of reading, writing, listening, and speaking, and teachers have stated that these objectives are sufficient; however, it has been emphasised that listening and speaking skills are not applied uniformly throughout the year and are neglected in some periods. The content of the textbooks has been developed to be richer and more appropriate for the student level than previous programs, and access has been made easier through digital materials and QR codes. However, it has been stated that repetition-based writing activities reduce student motivation, whereas activity diversity contributes positively to the learning process. In terms of the learning-teaching process, the program has a student-centred, activity-based, and flexible structure; student active participation has been ensured, thinking skills have been supported, and preparation for the reading-writing process has been strengthened through voice projection and breathing exercises. However, in practice, the change in letter groups and innovations in the writing directions of some letters have had both positive and negative reflections, while the use of single-colour syllables has been evaluated differently depending on the students' readiness level. A process-oriented approach focusing on individual development was adopted in terms of measurement and evaluation. Teachers found development reports and self-assessment practices to be positive; however, issues such as the late delivery of reports, multiple-choice questions in textbooks, and the lack of scope in some measurement activities drew attention. Overall, while teachers viewed the program's objectives, content, teaching-learning, and assessment-evaluation dimensions positively, they indicated that certain technical and planning deficiencies in implementation needed to be addressed. Based on the study results, the following recommendations can be made for the 2024 first-grade Turkish language teaching program:

- The objectives included in the teaching program should be spread throughout the teaching process, with an emphasis on listening and speaking skills.
- The activities included in the MEB textbook should be enriched to avoid repetition.

EK-1

Yarı Yapılandırılmış Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

Görüşme Yeri / Tarihi / Saati:

Görüşme Yapan Kişi:

Görüşme Yapılan Kişi:

Yaş:

Araştırma Sorusu: İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2024 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

Giriş: Merhaba öğretmenim, hoş geldiniz. Öncelikle zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırmamda değişen müfredatla birlikte ilkokul birinci sınıf Türkçe dersine ilişkin görüşlere ulaşmayı hedeflemekteyim. Bu doğrultuda sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Değişen müfredata ilişkin görüşlerinizi öğrenmek için size bazı sorular sormak istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık olarak 30 dakika sürecektir. Eğer izin verirsiniz görüşmelerimizi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Kişisel bilgileriniz bende saklı kalacak ve isminiz hiçbir şekilde kullanılmayacak. Yapacağımız görüşmeyle ilgili sormak istediğiniz şeyler varsa görüşmemize başlamadan önce sorabilirsiniz.

Görüşme Soruları:

1. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Daha önce birinci sınıfların öğretmenliği yapmış mıydınız?
3. 2024 Türkçe dersi öğretim programında belirtilen amaçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak programın amaçlarını yeterli buluyor musunuz? Neden?
 - b. Sizce belirtilen amaçlar birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğrenme-öğretme süreci için yeterli midir? Neden?
 - c. Bir önceki programın amaçları ile karşılaştırdığınızda hangi programın amaçlarının daha uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
4. 2024 Türkçe dersi öğretim programında yer alan içerikleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. İçerikler öğrencilerin yaş seviyesine ve dil gelişimine uygun mudur? Neden?
 - b. Öğrencilere sunulan konular yeterince kapsamlı ve uygun mu?
 - c. İçerikler öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecini nasıl etkilemektedir? Neden?
 - d. Eski programla karşılaştırdığınızda ne gibi değişiklikler dikkatinizi çekmektedir? Bu değişikliklerin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - e. Kullanılan ders kitabı, etkinlik gibi materyaller hakkında ne düşünüyorsunuz? Eski programla karşılaştırdığınızda kullanılan materyallerin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Neden? (Bu materyaller yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?)
5. 2024 Türkçe dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Yeni programın sınıf içi öğretim süreçleri (yöntem, teknik, etkinlik, strateji hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğretmenlerin kullandığı yöntemler, araçlar ve etkinlikler açısından ne gibi yenilikler görüyorsunuz?
 - b. Eski program ile yeni programı karşılaştırdığınızda öğrenme-öğretme sürecinde herhangi bir farklılık gözlemlediniz mi? (Zorlanma, daha kolay bulma gibi) Bunların güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Neden?

6. 2024 Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Yeni programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?
 - b. Yeni programdaki ölçme araçları hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?
 - c. Eski programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla kıyaslandığında, yeni programın sunduğu avantajlar veya zorluklar nelerdir? Neden?
 - d. Eski programın ölçme araçlarıyla kıyaslandığında, yeni programın sunduğu avantajlar veya zorluklar nelerdir? Neden?
7. 2024 Türkçe dersi öğretim programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Neden?
8. Programda kolay bulduklarınız ya da karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Neden?
 - a. Karşılaştığınız bu zorlukları aşmak için ne tür iyileştirmeler önerirsiniz?
 - b. Programın hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

Kapanış

Araştırma kapsamında size sormak istediklerim burada sona eriyor. Size sorulan soruların dışında kalan ve araştırmaya ilişkin sizin eklemek istediğiniz noktalar varsa dinleyebilirim. Görüşme verilerinin analizi sırasında ihtiyaç duymam durumunda tekrar sizinle görüşme yapabilmek için iletişim kurabilir miyim? Değerli zamanınızı ayırdığınız için tekrar teşekkür ediyorum.

Araştırmanın Etik İzni

Araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu tarafından E-51944218-050-00004106925 sayılı izni doğrultusunda yürütülmüştür.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Kazdal, İ. G., Çevik Ölçer, S., ve Gök, B. (2026). Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2): 228-246. doi: 10.55008/te-ad.1907671