

2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Münire İrem GÜNALTAI¹ & Fatma ÖZÜDOĞRU²

¹Uşak Üniversitesi, Türkiye

²Uşak Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 18/03/2026

Kabul Tarihi (Accepted): 14/07/2026

Yayınlanma Tarihi (Published): 26/07/2026

Özet

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğrenme çıktıları, temalar, beceriler, değerler, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, doküman analizi yöntemine dayalı nitel bir çalışmadır. Veriler 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nden elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre 2019 programında dinleme/izleme ve okuma becerilerine yönelik öğrenme çıktıları çoğunlukla "anlama" bilişsel düzeyi ve "kavramsal" bilgi boyutunda yer alırken, 2024 programında "çözümleme" ve "üstbilişsel" bilgi boyutu öne çıkmaktadır. Yazma ve konuşma becerilerine ilişkin çıktılar ise iki programda da çoğunlukla "uygulama" basamağındadır. Ayrıca 2024 programında temaların kaldırıldığı, değer sayısının arttığı, sosyal-duygusal öğrenme, okuryazarlık becerileri ve farklılaştırma uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Ölçme-değerlendirme sürecinin görev odaklı araçlarla zenginleştirildiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda yeni program ile ders kitaplarının karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: 2019 Türkçe öğretim programı, 2024 Türkçe öğretim programı, doküman incelemesi, karşılaştırmalı inceleme

Comparison of the 2019 and 2024 Middle School Turkish Language Curriculum

Abstract

This study examines the 2024 secondary school Turkish Language Curriculum, prepared within the framework of the Türkiye Century Education Model, and the 2019 secondary school Turkish Language Curriculum in terms of learning outcomes, themes, skills, values, teaching-learning processes, and assessment approaches. The research was designed as a qualitative study using document analysis. The data were obtained from the 2019 Turkish Language Curriculum, the 2024 Secondary School Turkish Language Curriculum, and the Common Text of the Türkiye Century Education Model Curricula and analyzed through content analysis. The findings show that learning outcomes related to listening/viewing and reading skills in the 2019 curriculum are mostly at the "understanding" cognitive level and the "conceptual" knowledge dimension, whereas in the 2024 curriculum they mainly correspond to the "analysis" level and the "metacognitive" knowledge dimension. Writing and speaking outcomes in both curricula are generally at the "application" level. In addition, the 2024 curriculum emphasizes increased values, social-emotional learning, literacy skills, differentiation practices, and task-based assessment tools.

Keywords: 2019 Turkish language curriculum, 2024 Turkish language curriculum, document analysis, comparative analysis

*Sorumlu Yazar: E-mail: munireiremgunalta@gmail.com

Orcid No: 0009-0001-0364-3883

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile birlikte küreselleşmenin etkisinin artması, ülkelerin kültürel dinamiklerinden toplumsal yaşamlarına kadar birçok alanda dönüşümler yaşanmasına yol açmaktadır. Bu dönüşümler ile bireyler günlük yaşam pratikleri ve geleceğe yönelik beklentileri değişirken aynı zamanda gereksinim duydukları beceri ve yetkinlikleri de çeşitlenmektedir. Dolayısıyla uygulanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin, çağın gereklilikleri ile uyumlu olması önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda öğretim programlarının, ortaya çıkan güncel ihtiyaçları karşılayabilmek ve eğitimde niteliği artırabilmek için belirli dönemlerde gözden geçirilerek güncellenmesi veya yenilenmesi gerekmektedir (Parlak, 2017).

Türkçe dersi öğretim programları, öğrencilerin temel dil becerilerini daha planlı ve kapsamlı bir şekilde kazanmalarını sağlayan çerçeve içerikler sunmaktadır. Bu çerçeve içerikler ile dil eğitimi sistematik bir şekilde yürütülmektedir (Güzel ve Demirel, 2023). Eğitim alanında yaşanan değişikliklerin Türkçe dersi öğretim programlarına yansıtılması, dil eğitiminin niteliğini artırmaya katkı sağlamaktadır (Kaplan ve Özgen, 2023). Türkçe dersi öğretim programlarında güncel düzenlemelerin yapılması öğrencilerin çağın gereksinimlerine uygun beceriler kazanmalarını desteklemektedir. Bu nedenle Türkçe dersi öğretim programlarının belirli aralıklarla yenilenmesi, dil eğitiminin niteliği ve öğrencilerin bireysel gelişimi açısından önemlidir.

Türkiye’de Türkçe dersi öğretim programlarında ilk köklü ve bütüncül nitelikteki değişim 2005 yılında yaşanmıştır. 2005 yılında yürürlüğe giren öğretim programları ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı resmi olarak benimsenmiştir (Gömleksiz ve Kan, 2007). Yapılandırmacı yaklaşım ile ezbere dayalı, öğretmen merkezli ve davranışçı anlayıştan uzaklaşarak, öğrencinin geçmiş yaşantıları ile anlam kurma sürecini ön plana alan, öğrencinin etkin katılımını merkeze alan bir yapı vurgulanmıştır (Arslan, 2010). 2005 programında öğrenme-öğretme sürecinde becerilerin günlük yaşamla ilişkilendirilebildiği etkinlikler, işbirlikli çalışma ortamları ve probleme dayalı görevler ile süreç yeniden düzenlenmiştir (Yıldırım ve Dönmez, 2008). 2005 programları ile beraber ölçme ve değerlendirme anlayışında da değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişim ile sonuç odaklı geleneksel değerlendirme anlayışı yerine alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları (performans ödevi, proje ödevi, ürün dosyası, rubrikler vs.) ile sürece odaklanan bir değerlendirmenin kullanılması ilk kez bir programda önerilmiştir (MEB, 2005).

Türkiye’de yapılan değişikliklerden bir diğeri ise 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, zorunlu olan 8 yıllık ilköğretimin, 4+4+4 eğitim sistemi ile 12 yıla çıkartılmasıdır. Bu sistem ile eğitim sistemi 4 yıl ilköğretim (1-4. Sınıf), 4 yıl ortaokul (5-8. Sınıf) ve 4 yıl da lise (9-12. Sınıf) olarak üç kademeye bölünmüştür (MEB, 2012). Söz konusu olan değişiklik Türkçe dersi öğretim programlarını da etkilemiştir. Ancak bu dönemde Türkçe dersi için yeni bir öğretim programı yayımlanmayarak 2009’da yayımlanan İlköğretim Türkçe öğretim programı kullanılmaya devam edilmiştir. 2015 yılında Türkçe dersi öğretim programı kapsamlı bir şekilde yeniden düzenlenmiştir. 2009 ve 2015 programlarında genel amaçlar aynıken geliştirmesi planlanan becerilerin öğrenme alanlarına göre farklılaşmaktadır. 2009 programında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak toplamda altı öğrenme alanı yer almaktadır. Ancak 2015 programı öğrenme alanlarını sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç ana başlıkta düzenlemiştir (Altunkeser ve Coşkun, 2018). 2015 programında yer alan kazanım sayısı 2009 programına göre sayıca azaltılarak beceriler ön plana çıkarılmıştır. 2017 yılında ise Türkçe dersi öğretim programına bir güncelleme gelerek kazanım sayısı büyük oranda artmıştır (Aslan ve Atik, 2018).

2017 ve 2018 yıllarında yapılan güncellemelerin ardından 2019 Türkçe dersi öğretim programı yürürlüğe girmiştir. 2019 Türkçe dersi öğretim programı, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi üzerine yapılandırılmıştır. 2019 programı, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında sekiz yetkinlik alanına yer vermektedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması, Türkçeyi doğru, etkili ve estetik şekilde kullanması, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili iletişim kurma, problem çözme, araştırma yapma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi beceriler vurgulanmaktadır (MEB, 2019).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında 2024 yılında eğitim programları güncellenmiştir. TYMM, öğrencinin merkeze alınması, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin iyileştirilmesi, teknolojinin eğitime uyarlanması, sosyal-duygusal gelişimi ve karakter-liderlik gibi özelliklerin geliştirilmesini amaçlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir (Ülçay, 2024). Yapılan güncelleme ile öğretim programlarının beceri temelli bir yaklaşım ile oluşturulması ve öğrenme çıktılarının sadeleştirilmesi modelin temel yeniliklerindendir. TYMM ortak metninde yer alan erdem-değer-eylem çerçevesi modelin öne plana çıkan yönlerindendir (Karataş, 2024). Temel eğitimin en önemli dersleri arasında yer alan ve bireylerin gelecekteki öğrenim ve mesleki yaşantılarına belki de en çok tesir eden derslerden biri olan Türkçe dersi öğretim programı da TYMM'nin esasları ve ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiş ve birinci sınıflardan başlayarak ülke çapında uygulanmaya başlanmıştır (Duman Güçlü ve Özdemir, 2025). TYMM doğrultusunda güncellenen Türkçe dersi öğretim programı dili; düşünme, anlamlandırma ve kültürel aktarımın temeli olarak ele alarak, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütüncül bir şekilde geliştirilmesini hedeflemektedir. 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim becerileri, değerler eğitimi ve metinler arası ilişki kurmayı ön plana çıkartarak tüm bu süreçlerde öğrencinin aktif katılımını temel alan bir anlayış ve ile düzenlenmiştir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde farklılaştırılmış öğretim temel alınmış, ölçme-değerlendirme sürecinde ise süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2024a).

Alanyazın incelendiğinde, ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarını karşılaştıran çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir (Altunkeser ve Coşkun, 2018; Atik ve Aykaç, 2017; Bayburtlu, 2015; Bulut, 2019; Kalaycı ve Yıldırım, 2020; Şahin ve Bayramoğlu, 2016, Yangın, 2005). Yangın (2005), 2005 ilköğretim Türkçe öğretim programını ve kılavuzunu, 1981 yılında düzenlenen eski program ile benzerlikler ve farklılıklar açısından değerlendirmiş ve 2005 programının önceki programa göre daha açıklayıcı olduğunu tespit etmiştir. Atik ve Aykaç (2017), 2009 ve 2015 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programlarını eğitim programı öğelerini temel alarak değerlendirmiş ve 2015 programının daha sade bir şekilde hazırlandığını belirlemiştir. Şahin ve Bayramoğlu (2016), 2015 Türkçe öğretim programını metin türleri ve tema seçimleri açısından değerlendirmiştir. Önceki programlara kıyasla metin türleri ve temaların 2015 programında birbiri ile tamamen örtüşmediğini tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, 2019 yılında hazırlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Çerçi, 2018; Erol ve Kavruk, 2021; Filiz ve Yıldırım, 2019). Ayrıca, 2024 Türkçe dersi öğretim programını da inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Süğümlü ve Bahşi (2025), TYMM kapsamında yayımlanan 2024 Türkçe dersi öğretim programını Bloom taksonomisine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda 2024 programında bulunan öğrenme çıktılarının Bloom'un basamaklarına göre işlemsel bilgi, analiz ve uygulama basamaklarında yoğunluk göstermesi, olgusal bilgi ve diğer basamakların ise düşük seviyede yer alması sebebiyle dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Kayman ve Özdemir (2025), 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programını öğretmen görüşleri ve önerileri doğrultusunda değerlendirmiştir. Yapılan çalışmada, bazı öğretmenlerin 2024 programının içeriğini yoğun bulduğu belirlenmiştir.

2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının program öğeleri açısından karşılaştırıldığı çalışmalar olduğu da görülmektedir Kaya ve Aydın (2024), 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programının benzer ve farklı yönlerini incelediği çalışmasında, programların genel amaçları, ölçme ve değerlendirme ilkeleri gibi başlıklarda benzerlikler olduğunu tespit etmiştir. Memiş ve Kalyoncu (2024) ise 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programını karşılaştırdıkları çalışmalarında, 2024 programının 2019 programına göre toplam tema sayısı ve öğrenme çıktılarının sayısı açısından azalması yönüyle farklılaştığını tespit etmiştir. 2019 ve 2024 ilköğretim Türkçe öğretim programını karşılaştıran Peksöz (2025), 2024 programında okuma yazma sürecinde alt başlıklar ile ilgili eklemeler yapıldığını tespit etmiştir. Mevcut çalışma 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak ele almakla beraber, alanyazındaki benzer çalışmalardan öğrenme çıktıların yenilenmiş Bloom taksonomisine (YBT) göre analiz edilmesi yönüyle ayrılmaktadır. 2024 yılında TYMM'ye dayalı olarak hazırlanan yeni ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğrenme çıktıları, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının detaylı incelenerek 2019 programına göre benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Alanyazında yer alan çalışmalarda program karşılaştırmaları genellikle öğrenme çıktıların sayısal dağılımı ya da genel içerik özellikleri üzerinden ele alınırken, bu çalışmada öğrenme çıktıları hem bilişsel süreç düzeyleri hem bilgi türleri açısından incelenmiş, bunun yanı sıra programlarda yer alan temalar, değerler, beceriler, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımları detaylı olarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler ile 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin programlar arası farkları görmesine ve uygulamalarını güncel program doğrultusunda yeniden düzenlenmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca veriler Türkçe öğretimi alanındaki karşılaştırmalı program araştırmaları için bir referans niteliği taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, TYMM çerçevesinde hazırlanan 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğrenme çıktıları, temalar, beceriler, değerler, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın alt problemlerini şu sorular oluşturmaktadır:

1. 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktıların yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel süreç ve bilgi boyutu açısından dağılımı nasıldır?
2. 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının içerik boyutu (temalar, beceriler, değerler) nasıldır?
3. 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci nasıldır?
4. 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutu nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, amaçlanan araştırma doğrultusunda bilgi içeren yazılı kaynakların incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının detaylı bir şekilde incelenerek karşılaştırılması amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011), doküman analizi sürecini 1) dokümanlara ulaşma, 2) dokümanların özgünlüğünü kontrol etme, 3) dokümanları anlama,

4) veriyi analiz etme ve 5) veriyi kullanma adımları ile açıklamaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak araştırma problemi ile ilgili 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarına erişilmiş ve bu dokümanların güvenilirliği, geçerliği ve araştırma amacına uygunluğu incelenmiştir. Ardından dokümanlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Sonrasında dokümanlar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve veriler araştırmanın bulguları doğrultusunda yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama araçlarını, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ile 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a) ve TYMM Öğretim Programları Ortak Metni (MEB, 2024b) oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programları içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırma verilerini sistematik olarak sınıflandırarak anlamlı temalara dönüştüren ve bu şekilde araştırmacının verileri yorumlamasına imkân sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen verilerin, kategorilere ayrılarak temalara dönüştürülmesi ile veriler anlaşılır hale gelmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı daha detaylı analiz yapabilmektedir (Alanka, 2024). Bu çerçevede 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan açıklama ve ilgili bölümler araştırma soruları doğrultusunda içerik analizi ile incelenmiştir.

Kodlamalar ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenme çıktısı yenilenmiş Bloom taksonomisi'nin bilgi türleri (olgusal, kavramsal, işlemsel, üstbilişsel) ve bilişsel süreç basamakları (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma) doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bu süreçte herhangi bir önceden belirlenmiş kod listesi kullanılmamıştır. Öğrenme çıktıları doğrudan Bloom'un ilgili basamağı ile eşleştirilmiştir. Yapılan kodlamalar Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki üç uzman tarafından kontrol edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre araştırmacı ve kodlayıcılar arası güvenilirlik 2019 Türkçe dersi öğretim programında %97, %93 ve %94, 2024 Türkçe dersi öğretim programında ise %95, %96 ve %94 olarak belirlenmiştir. Bu oran nitel veri analizinde yeterli görülen %80 güvenilirlik düzeyinin üzerindedir (Patton, 2017). Yapılan bir toplantı ile görüş birliğine varılamayan kodlar tekrar incelenmiş ve tüm kodlar üzerinde görüş birliğine ulaşılmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları araştırma sorularına paralel olarak sunulmuştur. Dinleme becerisine ilişkin öğrenme çıktılarının YBT'ye göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde, dinleme becerisine ilişkin öğrenme çıktılarının her iki programda da Bloom'un bilişsel süreç basamaklarından hatırlama basamağı dışında yer alan beş düzeyde de yer aldığı görülmektedir. 2019 programında dinleme becerisine ilişkin öğrenme çıktılarının anlama basamağında 24, uygulama basamağında 8, çözümleme basamağında 8, değerlendirme basamağında 8 ve yaratma basamağında 4 öğrenme çıktısı ile dört sınıf düzeyinde toplam 52 öğrenme çıktısı içerdiği tespit edilmiştir. 2024 programına bakıldığında ise öğrenme çıktılarının anlama basamağında 28, uygulama basamağında 8, çözümleme basamağında 50, değerlendirme basamağında 14 ve yaratma basamağında 4 öğrenme çıktısı olmak üzere toplam 104 öğrenme çıktısı olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Dinleme becerisine ilişkin öğrenme çıktılarının YBT'ye göre dağılımı

Dinleme	2019 TDÖP	2024 TDÖP
Hatırlama	-	-
Anlama	T.5.1.1. /T.6.1.1./ T.7.1.1. /T.8.1.1./	T.D.5.3. / T.D.6.3. / T.D.7.3. / T.D.8.3./
	T.5.1.2. /T.6.1.2. / T.7.1.2. /T.8.1.2./	T.D.5.4. / T.D.6.4. / T.D.7.4./ T.D.8.4./
	T.5.1.3. /T.6.1.5./ T.7.1.5. /T.8.1.5./	T.D.5.5. / T.D.6.5. / T.D.7.5. / T.D.8.5./
	T.5.1.6. /T.6.1.4./ T.7.1.4. /T.8.1.4./	T.D.5.6. / T.D.6.6. / T.D.7.6. / T.D.8.6./
	T.5.1.5 /T.6.1.3./ T.7.1.3./ T.8.1.3./	T.D.5.7. / T.D.6.7. / T.D.7.7. / T.D.8.7./
Uygulama	T.5.1.9./T.6.1.9./ T.7.1.14./T.8.1.13./	T.D.5.12./T.D.6.12./T.D.7.12./T.D.8.12./
		T.D.5.21. / T.D.6.21. / T.D.7.22. / T.D.8.22
	T.5.1.8. /T.6.1.8. /T.7.1.8. / T.8.1.8./	T.D.5.1. / T.D.6.1. / T.D.7.1. / T.D.8.1 /
	T.5.1.12./T.6.1.12./ T.7.1.13./T.8.1.14.	T.D.5.2. / T.D.6.2. / T.D.7.2. / T.D.8.2. /
	/	
Çözümleme	T.5.1.4. /T.6.1.6. /T.7.1.6. /T.8.1.6./	T.D.5.8. /T.D.6.8. /T.D.7.8. /T.D.8.8./
	/T.7.1.9. /T.8.1.12./T.7.1.10. /T.8.1.9./	
		T.D.5.9. / T.D.6.9. / T.D.7.9. / T.D.8.9./
		T.D.5.10. /T.D.6.10. /T.D.7.10. /T.D.8.10./
		T.D.5.11. /T.D.6.11. /T.D.7.11. /T.D.8.11./
Değerlendirme		T.D.5.13. /T.D.6.13. /T.D.7.13. /T.D.8.13.
		T.D.5.14. /T.D.6.14. /T.D.7.14. /T.D.8.14./
		T.D.5.15. / T.D.6.15. / T.D.7.15/ T.D.8.15./
		T.D.5.16. / T.D.6.16. / T.D.7.16. / T.D.8.16/
		T.D.5.17. /T.D.6.17. /T.D.7.17. /T.D.8.17./
Yaratma		T.D.5.18. /T.D.6.18. /T.D.7.18. /T.D.8.18./
		T.D.7.19. / T.D.8.19./ T.D.5.19. / T.D.6.19.
		/T.D.7.20. /T.D.8.20./T.D.5.20. /T.D.6.20.
		/T.D.7.21. /T.D.8.21. /
	T.5.1.10. /T.6.1.10./	T.D.5.22. /T.D.6.22. /T.D.7.23. /T.D.8.23./
Yaratma	T.7.1.12./T.8.1.11./	
	T.5.1.11./T.6.1.11./	T.D.7.24. /T.D.8.24/ T.D.5.23. / T.D.6.23. /
	T.7.1.11./T.8.1.10./	T.D.7.25. / T.D.8.25/ T.D.5.25. / T.D.6.25.
		/T.D.7.27. /T.D.8.27./

Bu verilere göre, 2019 programında dinleme becerisine ait öğrenme çıktılarının yoğun olarak anlama basamağında yer aldığı ve diğer dört basamakta da eşit dağılım gösterdiği, 2024 programında ise dinleme becerisine ait öğrenme çıktılarının çözümleme basamağında yoğunluk gösterdiği tespit edilmektedir. Her iki program karşılaştırıldığında, 2024 programında yer alan dinleme becerisine ait çıktıların aynı basamaklarda sayısal olarak arttığı görülmektedir. Buna ek olarak dinleme becerisine ait öğrenme çıktıları Bloom'un bilgi boyutu açısından incelendiğinde, 2019 programında yer alan çıktıların büyük çoğunluğu kavramsal bilgi boyutunda olduğu, 2024 programında ise kavramsal bilgi boyutuna (%80) ek olarak üstbilişsel boyutta (%20) öğrenme çıktıları eklendiği tespit edilmiştir. Konuşma becerisine ait öğrenme çıktılarının YBT'ye göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Konuşma becerisine ilişkin öğrenme çıktılarının YBT'ye göre dağılımı

Konuşma	2019 TDÖP	2024 TDÖP
Hatırlama	-	-
Anlama	-	T.K.5.4. / T.K.6.4. / T.K.7.4. / T.K.8.4./ T.K.5.11. / T.K.6.11. / T.K.7.11. / T.K.8.11./ T.K.5.14. / T.K.6.14. / T.K.7.14. / T.K.8.14./ T.K.5.15. / T.K.6.15. / T.K.7.15. / T.K.8.15./
Bilişsel Süreç Boyutu	Uygulama	T.5.2.1. /T.6.2.1./ T.7.2.1. /T.8.2.1/ T.5.2.3. /T.6.2.3 /T.7.2.3. /T.8.2.3./ T.5.2.4. /T.6.2.4./ T.7.2.4./ T.8.2.4./ T.5.2.5. /T.6.2.5/ T.7.2.5/ /T.8.2.5./ T.5.2.6 /T.6.2.6. T.7.2.6/ /T.8.2.6./ T.5.2.7. /T.6.2.7/ T.7.2.7/ /T.8.2.7/ T.K.5.9. / T.K.6.9. / T.K.7.9. / T.K.8.9./ T.K.5.10. / T.K.6.10. / T.K.7.10. / T.K.8.10./ T.K.5.25. / T.K.6.25. / T.K.7.25. / T.K.8.25./T.K.5.1. / T.K.6.1. / T.K.7.1. / T.K.8.1./T.K.5.2. /T.K.6.2. /T.K.7.2. /T.K.8.2/ T.K.5.3. /T.K.6.3. /T.K.7.3. /T.K.8.3./T.K.5.5. / T.K.6.5. / T.K.7.5. / T.K.8.5./ T.K.5.8. / T.K.6.8. / T.K.7.8. / T.K.8.8./ T.K.5.20. / T.K.6.20. / T.K.7.20. / T.K.8.20./
	Çözümleme	-
Değerlendirme	-	T.K.5.12. / T.K.6.12. / T.K.7.12. / T.K.8.12./ T.K.5.13. / T.K.6.13. / T.K.7.13. / T.K.8.13./ T.K.5.16. / T.K.6.16. / T.K.7.16./ T.K.8.16./ T.K.5.17. / T.K.6.17. / T.K.7.17. / T.K.8.17./T.K.5.18. / T.K.6.18. / T.K.7.18. / T.K.8.18./ T.K.5.26. / T.K.6.26. / T.K.7.26. / T.K.8.26./
Yaratma	T.5.2.2./T.6.2.2./T.7.2.2./T.8.2.2. /	T.K.5.6. /T.K.6.6. /T.K.7.6. /T.K.8.6./T.K.5.7. / T.K.6.7. / T.K.7.7. / T.K.8.7./ T.K.5.19. / T.K.6.19. / T.K.7.19. / T.K.8.19./

Tablo 2 incelendiğinde, 2019 programı ve 2024 programı konuşma öğrenme çıktılarının Bloom'un bilişsel süreç basamaklarına farklı yoğunluklarda dağıldığı görülmektedir. Her iki programda da hatırlama düzeyine ait bir öğrenme çıktısı bulunmamaktadır. 2019 programında uygulama basamağında 24, yaratma basamağında 4 olmak üzere dört sınıf seviyesinde toplamda 28 öğrenme çıktısı içerdiği tespit edilmiştir. 2024 programında dört sınıf seviyesinde yer alan konuşma becerisine ait öğrenme çıktılarından ise anlama basamağında 16, uygulama basamağında 52, çözümleme basamağında 8, değerlendirme basamağında 16, yaratma basamağında 12 toplamda 104 öğrenme çıktısına sahip olduğu tespit edilmiştir. İki program karşılaştırıldığında konuşma becerisine ait öğrenme çıktısı sayısı 2019 programına kıyasla 2024 programında %271 artmıştır.

Bu verilere bakıldığında, 2019 programında konuşma becerisine ait öğrenme çıktılarından yoğun olarak uygulama basamağında yer aldığı görülmektedir. 2024 programında ise 2019 programı ile benzer olarak uygulama basamağında yoğunluk görülmektedir. Uygulama basamağına ek olarak diğer basamaklarda eşit dağılımlar görülmektedir. Bloom'un bilgi boyutu açısından incelendiğinde ise 2019 programında yer alan çıktıların %85'inin kavramsal bilgi boyutunda %15'inin ise yaratma boyutunda yer aldığı tespit edilmiştir. 2024 programında benzer olarak en yüksek bilgi boyutu %46 ile kavramsal bilgi boyutu olmasına karşın %42 oranında üstbilişsel bilgi ve %12 oranında işlemsel bilgi boyutunda öğrenme çıktısı yer almaktadır. Okuma becerisine ait öğrenme çıktılarından YBT'ye göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okuma becerisine ilişkin öğrenme çıktılarının YBT'ye göre dağılımı

Okuma	2019 TDÖP	2024 TDÖP
Hatırlama	-	-
Bilişsel Süreç Boyutu	Anlama	T.5.3.5. / T.6.3.5. / T.7.3.5./ T.8.3.5./ /T.5.3.6./ T.6.3.6./ T.7.3.6. / T.8.3.6./ /T.5.3.9./ T.5.3.10. / T.5.3.11. /T.5.3.12./ /T.6.3.26./ T.7.3.29. /T.8.3.26./ T.5.3.13./ /T.6.3.16./ T.7.3.15. /T.8.3.13./ /T.5.3.17. /T.6.3.24. /T.5.3.18. /T.6.3.18./ /T.7.3.20. /T.8.3.15 / T.5.3.19. /T.6.3.17./ T.7.3.19. /T.8.3.14./ T.5.3.21. /T.6.3.15/ T.7.3.14. / T.8.3.12./ T.5.3.22. /T.6.3.30/ T.7.3.30. / T.8.3.27./ T.5.3.23. /T.6.3.31./ /T.7.3.27. /T.8.3.28. /T.5.3.24./ /T.6.3.21/ T.7.3.23. /T.8.3.19./ T.5.3.26./ /T.6.3.13 / T.7.3.7. /T.8.3.10./ T.5.3.31./ T.6.3.29./ /T.7.3.28. / T.8.3.25. /T.6.3.7./ /T.7.3.9./ T.6.3.8. /T.6.3.9. /T.6.3.10./ /T.6.3.12./ /T.7.3.11./ /T.6.3.27./T.7.3.13./T.8.3.8./T.7.3.22./ T.8.3.21./ T.7.3.37./T.8.3.34. / T.8.3.9./ T.7.3.38. /T.8.3.35./
	Uygulama	T.5.3.7./ T.5.3.8./ T.5.3.1./ T.6.3.1./ T.7.3.1./ T.8.3.1./ T.5.3.2./ T.6.3.2./ T.7.3.2./ T.8.3.2. / T.5.3.3./ T.6.3.3./ T.7.3.3./ T.8.3.3./ T.5.3.4./ T.6.3.4./ T.7.3.4./ T.8.3.4./ T.5.3.28./ T.6.3.33./ T.7.3.32. /T.8.3.30./
	Çözümleme	T.5.3.14. /T.6.3.20. T.7.3.17. / T.8.3.17./T.5.3.16. /T.6.3.22./ T.7.3.21./ /T.8.3.20./ T.5.3.20./T.6.3.19./ T.7.3.16/ /T.8.3.16./ T.5.3.27./T.6.3.25/ T.7.3.25./ /T.8.3.23./ T.5.3.29./ /T.6.3.34./ T.7.3.33./ T.8.3.31./ T.5.3.30./ /T.6.3.28./ T.7.3.26./ /T.8.3.24./ T.5.3.32./ T.6.3.14./ T.7.3.8./ T.8.3.7./ T.5.3.33./T.6.3.11./ T.7.3.10. /T.7.3.18./ T.8.3.18. /T.7.3.35/ T.8.3.33. /T.7.3.36./ T.8.3.11./T.8.3.29./ T.O.5.10. /T.O.6.10. /T.O.7.9. /T.O.8.9./ T.O.5.11. / T.O.6.11. / T.O.7.10. / T.O.8.10./ T.O.5.12. / T.O.6.12. / T.O.7.11. / T.O.8.11./ T.O.5.14. / T.O.6.14. / T.O.7.13. / T.O.8.13./ T.O.5.15. / T.O.6.15. / T.O.7.14. / T.O.8.14./ T.O.5.16. / T.O.6.16. / T.O.7.15. / T.O.8.15./ T.O.5.17. / T.O.6.17. / T.O.7.16. / T.O.8.16./ T.O.5.18. / T.O.6.18. / T.O.7.17. / T.O.8.17./ T.O.5.19. / T.O.6.19. / T.O.7.18. / T.O.8.18./ T.O.5.20. / T.O.6.20. / T.O.7.19. / T.O.8.19./ T.O.7.20. / T.O.8.20./ T.O.5.21. / T.O.6.21. / T.O.7.21. / T.O.8.21./ T.O.5.22. / T.O.6.22. / T.O.7.22. / T.O.8.22/ T.O.5.9. / T.O.6.9. / T.O.7.8. / T.O.8.8./
	Değerlendirme	T.5.3.25./ T.6.3.32. / T.7.3.31./ T.O.5.24. / T.O.6.24. / T.O.7.24. / T.O.8.24./ T.O.7.25. / T.O.8.25./ T.O.5.25. / T.O.6.25. / T.O.7.26. / T.O.8.26./ T.O.5.27. / T.O.6.27. / T.O.7.28. / T.O.8.28./
	Yaratma	T.5.3.15./ T.6.3.23./ T.7.3.24./ T.8.3.22./ T.O.5.26. / T.O.6.26. / T.O.7.27. / T.O.8.27./

Tablo 3 incelendiğinde, 2019 programı ve 2024 programında okuma beceri öğrenme çıktılarının beş bilişsel süreç basamağına dağıldığı görülmektedir. Her iki programda da hatırlama düzeyine ait bir öğrenme çıktısı görülmemektedir. 2019 programında dört sınıf seviyesinde yer alan okuma becerisine ilişkin öğrenme çıktılarının, anlama basamağında 70, uygulama basamağı 22, çözümleme basamağı 38, değerlendirme basamağı 3, yaratma basamağı 4 olmak üzere toplamda 137 olduğu tespit edilmiştir. 2024 programında anlama basamağında 28, uygulama basamağında 10, çözümleme basamağında 54, değerlendirme basamağında 14, yaratma basamağında 4 olmak üzere toplamda 110 öğrenme çıktısı olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, 2019 programı okuma becerisine ait öğrenme çıktılarının 2024 programına kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. 2019 programında yoğun olarak öğrenme çıktılarının anlama basamağında yer aldığı, 2024 programında ise çözümleme basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. Uygulama basamağı incelendiğinde 2019 programında yer alan çıktı sayısının 2024 programında neredeyse yarısına düşürüldüğü, değerlendirme basamağı incelendiğinde ise 2024 programında sayısal bir artış olduğu ve her iki programın da yaratma basamağında sayıca bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Öğrenme çıktıları Bloom'un bilgi boyutu açısından incelendiğinde, 2019 programının %98'lik bir kısmının kavramsal bilgi boyutunda, 2024 programının %80'inin kavramsal, %20'sinin ise üstbilişsel bilgi boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Yazma becerisine ait öğrenme çıktılarının YBT'ye göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yazma becerisine ilişkin öğrenme çıktılarının YBT'ye göre dağılımı

Yazma	2019 TDÖP	2024 TDÖP
Hatırlama	T.8.4.19./	T.Y.5.4. / T.Y.6.4. / T.Y.7.4. / T.Y.8.4./
Anlama	T.5.4.15. / T.6.4.8./ T.7.4.12./T.8.4.13./ T.8.4.20./	T.Y.5.8. / T.Y.6.8. / T.Y.7.8. / T.Y.8.8./ T.Y.5.11. / T.Y.6.11. / T.Y.7.11. / T.Y.8.11./ T.Y.5.12. / T.Y.6.12. / T.Y.7.12. / T.Y.8.12./
Uygulama	T.5.4.8./T.5.4.2./ T.6.4.2. / T.7.4.2./ T.8.4.2./T.5.4.3./ T.6.4.3./ T.7.4.3./ T.8.4.3./ T.5.4.4./ T.6.4.4./T.7.4.4./ /T.8.4.4./ T.5.4.5./T.5.4.7./T.6.4.7./ T.7.4.7./T.8.4.7./T.5.4.10./ T.6.4.11. / T.7.4.17./ T.8.4.17./ T.5.4.11. /T.5.4.12./ T.6.4.12./ T.7.4.9. /T.8.4.10./ T.5.4.14./ T.6.4.14. /T.7.4.11./T.8.4.12./ T.5.4.16. /T.6.4.9./ T.7.4.15./ T.8.4.15. / T.6.4.5./ T.7.4.5./ T.8.4.5. /T.7.4.8./ T.8.4.9./ T.7.4.13. /T.7.4.14./ T.8.4.14./ T.8.4.8. / T.5.4.6./ T.6.4.6./ T.7.4.6./ T.8.4.6./ T.5.4.13./ T.6.4.13./ T.7.4.10./ /T.8.4.11./	T.Y.5.17. / T.Y.6.17. / T.Y.7.17. / T.Y.8.17./ T.Y.5.18. / T.Y.6.18. / T.Y.7.18./ T.Y.8.18./ T.Y.5.19. / T.Y.6.19. / T.Y.7.19. / T.Y.8.19./ T.Y.5.20./ T.Y.6.20. / T.Y.7.20. / T.Y.8.20./ T.Y.5.21. / T.Y.6.21. / T.Y.7.21. / T.Y.8.21./ T.Y.5.1./ T.Y.6.1. / T.Y.7.1. / T.Y.8.1./ T.Y.5.2. / T.Y.6.2. / T.Y.7.2. / T.Y.8.2./ T.Y.5.3. / T.Y.6.3. / T.Y.7.3. / T.Y.8.3./ T.Y.5.5. / T.Y.6.5. / T.Y.7.5. / T.Y.8.5./
Çözümleme	T.8.4.18./	T.Y.5.9. / T.Y.6.9. / T.Y.7.9. / T.Y.8.9./ T.Y.5.10. / T.Y.6.10. / T.Y.7.10. / T.Y.8.10./
Değerlendirme	T.5.4.9./ T.6.4.10./ T.7.4.16./ T.8.4.16./	T.Y.5.13. / T.Y.6.13. / T.Y.7.13. / T.Y.8.13./ T.Y.5.14. / T.Y.6.14. / T.Y.7.14. / T.Y.8.14./T.Y.5.15. / T.Y.6.15. / T.Y.7.15. / T.Y.8.15./ T.Y.5.22. / T.Y.6.22. / T.Y.7.22. / T.Y.8.22./
Yaratma	T.5.4.1/ T.6.4.1/ T.7.4.1/ T.8.4.1/	T.Y.5.6. / T.Y.6.6. / T.Y.7.6. / T.Y.8.6./ T.Y.5.7. / T.Y.6.7. / T.Y.7.7. / T.Y.8.7./ T.Y.5.16. / T.Y.6.16. / T.Y.7.16. / T.Y.8.16./

Tablo 4 incelendiğinde yazma becerisi öğrenme çıktılarının dört sınıf düzeyinde de Bloom'un bilişsel süreç basamaklarının hepsinde dağılım gösterdiği görülmektedir. 2019 programında yazma becerisine ilişkin öğrenme çıktıları hatırlama basamağında 1, anlama basamağında 5, uygulama basamağında 52, çözümleme basamağında 1, değerlendirme basamağında 4, yaratma basamağında 4 olmak üzere toplam da 67 tanedir. 2024 programında ise hatırlama basamağında 4, anlama basamağında 12, uygulama basamağında 36, çözümleme basamağında 8, değerlendirme basamağında 16, yaratma basamağında 12 olmak üzere toplam 88 yazma becerisine ait öğrenme çıktısı yer almaktadır.

Veriler incelendiğinde her iki programda da en yüksek yoğunluğun uygulama basamağında olduğu görülmektedir. Öğrenme çıktıları bilgi düzeyleri yönünden karşılaştırıldığında 2019 programında yer alan 67 öğrenme çıktısının 53'ünün kavramsal bilgi (%79) boyutunda olduğu, 2024 programında yer alan toplam 88 öğrenme çıktısının 52'sinin kavramsal bilgi (%59), 36'sının üstbilişsel bilgi (%41) boyutunda olduğu tespit edilmiştir. 2019 ve 2024 TDÖP'lerin temalar açısından karşılaştırılması Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. 2019 ve 2024 TDÖP'lerin temalar açısından karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	2019 TDÖP	2024 TDÖP
5. Sınıf	Her sınıf düzeyinde 8 tema işlenir. 3 tema zorunlu: Erdemler, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk. Diğer 5 tema, tema havuzundan ders kitabı yazarlarınca seçilir (Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık, Çocuk Dünyası vb.).	1.Oyun Dünyası 2. Atatürk'ü Tanımak 3. Duygularımı Tanıyorum 4. Geleneklerimiz 5.İletişim ve Sosyal İlişkiler 6. Sağlıklı Yaşıyorum
6. Sınıf	Zorunlu 3 tema ve tema havuzundan kitap yazarlarınca seçilen temalar işlenmektedir.	1.Dilimizin Zenginliği 2. Bağımsızlık Yolu 3. Farklı Dünyalar 4. İletişim ve Sosyal İlişkiler 5. Bilim ve Teknoloji 6. Lider Ruhlar
7. Sınıf	Zorunlu 3 tema ve tema havuzundan kitap yazarlarınca seçilen temalar işlenmektedir.	1.Hayat Boyu Gelişim 2. Bir Hilal Uğruna 3. İletişim ve Sosyal İlişkiler 4. Türk Sanatı 5. Okuma Kültürü 6. Hak ve Sorumluluklar
8. Sınıf	Zorunlu 3 tema ve tema havuzundan kitap yazarlarınca seçilen temalar işlenmektedir.	1.İletişim ve Sosyal İlişkiler 2. Vatan Sevgisi 3. Doğa ve İnsan 4. Türk Hikâye Geleneği ve Destanları 5. Sanat ve Estetik 6. Akademik Düşünme Dünyası

Tablo 5 incelendiğinde, 2019 programında her sınıf kademesi için 8 tema olması gerektiği, bu temalardan “Erdemler”, “Milli Kültürümüz” ve “Milli Mücadele ve Atatürk” temalarının zorunlu, geri kalan temaların ise programda verilen temalardan seçmeli olarak serbest bırakıldığı görülmektedir. 2024 programı incelendiğinde ise 2019'da yer alan zorunlu ve seçmeli temaların yer almadığı buna karşın sınıf seviyelerine göre belirlenen temaların eklendiği görülmektedir. 2024 programında her sınıf düzeyinde “İletişim ve Sosyal İlişkiler” temasının tekrar ettiği görülmektedir. Her iki programda da öğretim içeriğinin temalar etrafında şekillenmesi ve belirli temaların farklı sınıf düzeylerinde tekrar etmesi programların tematik ve sarmal bir yapıya göre düzenlendiğini ortaya koymaktadır. 2019 ve 2024 TDÖP'lerin değerler açısından karşılaştırılması Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'daki değerler incelendiğinde, 2019 programında değerlerin sayısal olarak daha sınırlı olduğu ve kök değer yaklaşımıyla ele alındığı görülmektedir. 2024 programında ise değerler, iki katına çıkartılarak hem çeşit hem de kapsam olarak genişletildiği, temalar ve öğrenme yaşantıları ile bağlantı kurularak bütüncül bir eğitim anlayışıyla yapılandırıldığı görülmektedir.

Bu durum 2024 programının öğrencilerin dil gelişimiyle beraber sosyal, kültürel ve ahlaki açıdan geliştirilmesini amaçladığını göstermektedir.

Tablo 6. 2019 ve 2024 TDÖP’te yer verilen değerler

2019 TDÖP		2024 TDÖP			
D1 Adalet	D6 Saygı	D1 Adalet	D6 Dürüstlük	D11 Özgürlük	D16 Sorumluluk
D2 Dostluk	D7 Sevgi	D2 Aile Bütünlüğü	D7 Estetik	D12 Sabır	D17 Tasarruf
D3 Dürüstlük	D8 Sorumluluk	D3 Çalışkanlık	D8 Mahremiyet	D13 Sağlıklı Yaşam	D18 Temizlik
D4 Öz Denetim	D9 Vatanseverlik	D4 Dostluk	D9 Merhamet	D14 Saygı	D19 Vatanseverlik
D5 Sabır	D10 Yardımseverlik	D5 Duyarlılık	D10 Mütevazılık	D15 Sevgi	D20 Yardımseverlik

2019 ve 2024 TDÖP’lerin beceriler açısından karşılaştırılması Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. 2019 ve 2024 TDÖP’te yer verilen beceriler

Beceriler Çerçevesi	2019 TDÖP	2024 TDÖP
Yetkinlikler	1) Ana dilde iletişim 2) Yabancı dillerde iletişim 3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler 4) Dijital yetkinlik 5) Öğrenmeyi öğrenme 6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler 7) İnisiyatif alma ve girişimcilik 8) Kültürel farkındalık ve ifade	
Kavramsal Beceriler	-	Temel Beceriler Bütünleşik Beceriler Üst Düzey Düşünme Becerileri
Alan becerileri	Dinleme/İzleme Okuma Konuşma Yazma	Dinleme/İzleme Okuma Konuşma Yazma
Eğilimler	-	Benlik Eğilimleri Sosyal Eğilimler Entelektüel Eğilimler
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	-	Benlik Becerileri Sosyal Yaşam Becerileri Ortak/Birleşik Beceriler
Okuryazarlık Becerileri	Bilgi Okuryazarlığı Çoklu Okuryazarlık Dijital Okuryazarlık Eleştirel Okuryazarlık Teknoloji Okuryazarlığı Medya Okuryazarlığı Bilim Okuryazarlığı Bilişim Okuryazarlığı Matematik Okuryazarlığı	Bilgi Okuryazarlığı Dijital Okuryazarlık Finansal Okuryazarlık Görsel Okuryazarlık Kültür Okuryazarlığı Vatandaşlık Okuryazarlığı Veri Okuryazarlığı Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı Sanat Okuryazarlığı

Tablo 7 incelendiğinde, 2019 programında becerilerin dört temel alan becerisi üzerinden yapılandırıldığı ve bu alanların 8 temel yetkinlik ile desteklendiği görülmektedir. 2024 programı incelendiğinde ise beceri alanlarının genişletildiği görülmektedir. Programda

kavramsal becerilerin (Saymak ve okumak gibi temel beceriler, çelişki giderme ve gözlemlleme gibi bütünleşik beceriler, karar verme ve problem çözme gibi üst düzey beceriler), eğilimlerin (Merak ve bağımsızlık gibi benlik eğilimleri, empati ve sorumluluk gibi sosyal eğilimler, uzmanlaşma ve odaklanma gibi entelektüel eğilimler) yer aldığı görülmektedir. Buna ek olarak sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin (Kendini tanıma, kendini düzenleme, kendini uyarılama gibi benlik becerileri, iletişim, işbirliği, sosyal farkındalık gibi sosyal yaşam becerileri, uyum, esneklik, sorumlu karar verme gibi ortak/birleşik beceriler) olduğu görülmektedir. Programda farklı okuryazarlık türlerine de (bilgi, dijital, finansal, vatandaşlık, sürdürülebilirlik, görsel, kültür vb.) yer verildiği görülmektedir. 2019 ve 2024 TDÖP'lerin öğrenme-öğretme süreci açısından karşılaştırılması Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. 2019 ve 2024 TDÖP öğrenme-öğretme süreci

2019 TDÖP	2024 TDÖP
Öğrenme-Öğretme Süreci	
Benzerlikleri	
*Öğrencilerin aktif katılımı	
*Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri	
*Teknoloji kullanımı	
Farklılıkları	
**Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	** Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin doğrudan öğretimi
	** Farklılaştırılmış öğretim
	**Kademeli Sorumluluk Devri Modeli
	** Üretim Atölyesi
	** Tartışma, soru-cevap, örnek olay, benzetim, deney, eğitsel oyun, gezi-gözlem, altı şapkalı düşünme ve drama gibi yöntem ve teknikler
	** Dijital öyküleme, karma öğretim gibi teknoloji temelli yaklaşımlar
	**Yaşantı temelli, proje temelli, bağlam temelli, sorgulamaya dayalı ve iş birlikli öğrenme gibi yaklaşımların temel alınması

*Benzerlikler, **Farklılıklar

Tablo 8'den öğretim-öğrenme süreci incelendiğinde, 2019 ve 2024 TDÖP'lerde öğrencilerin aktif katılımının önemsendiği, öğrencilerin öğrendiklerini kendi yaşamları ile ilişkilendirmesinin vurgulandığı ve teknolojinin öğretim sürecine dahil edildiği görülmektedir. Her iki programın öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci merkezli ve teknoloji destekli bir anlayışla oluşturulduğu görülmektedir.

2019 programında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulaması ile bireysel farklılıklara önem verildiği görülmektedir. 2024 programında ise farklılaştırılmış öğretime her tema bazında yer verilerek bireysel farklılıklara verilen önem daha sistematik hale gelmiştir. Bunun yanı sıra, 2024 programında öğrenme-öğretme sürecinde bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin doğrudan öğretimi, Üretim Atölyesi, Kademeli Sorumluluk Devri Modeli gibi yapıların ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca 2024 programında yaşantı temelli, proje

temelli, bağlam temelli, sorgulamaya dayalı ve iş birlikli öğrenme gibi yaklaşımların yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda 2024 programında, tartışma, soru-cevap, örnek olay, benzetim, deney, eğitsel oyun, gezi-gözlem, altı şapkalı düşünme, drama, dijital öyküleme ve karma öğretim gibi çeşitli yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmektedir. 2019 ve 2024 TDÖP'lerin ölçme ve değerlendirme boyutu açısından karşılaştırılması Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. 2019 ve 2024 TDÖP'lerin ölçme ve değerlendirme boyutu

2019 TDÖP	2024 TDÖP
Ölçme ve Değerlendirme Boyutu	
Benzerlikleri	
*Süreç ve sonuç değerlendirmesinin yer alması	
*Biçimlendirici değerlendirme yapılması	
*Üst düzey becerilerin ölçülmesi	
*Çeşitlilik ve esneklik	
*Portfolyo değerlendirmesi	
*Proje değerlendirmesi	
*Performans değerlendirmesi	
*Geri bildirim odaklanılması	
**Kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve gözlem formları	
Farklılıkları	
**Sürecin bütüncül olarak değerlendirilmesi	**Temel dil becerileri için dolaylı ve doğrudan üretimin olduğu görev türlerinin detaylı olarak verilmesi
**Araç ve yöntem örnekleri direkt verilmeyerek programda verilen ilkeler doğrultusunda seçilmesinin serbest bırakılması	**Öz, akran ve grup değerlendirme formlarına yer verilmesi
	**Ölçme-değerlendirme araçlarının örneklerinin programda detaylı olarak verilmesi
	**Temaların sonlarında izleme testlerinin kullanılması
	**Öğretmen yansımalarına yer verilmesi
	**Sunumlar, görüşme formları, öğrenci anketleri, rol yapma, grup çalışması, ölçekler, sınıf içi tartışmalar, yansıtma yazıları gibi öğrenme kanıtları

*Benzerlikler, **Farklılıklar

Tablo 9 incelendiğinde, her iki programın da süreç ve sonuç değerlendirmesine yer verdiği, biçimlendirici değerlendirmenin yapılmasının hedeflendiği, üst düzey becerilerin ölçülmesinin amaçlandığı, geri bildirim, çeşitlilik ve esneklik anlayışının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca her iki programda portfolyo, proje ve performans değerlendirmesine yer vermiştir. Her iki programda da kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve gözlem formlarının kullanılması teşvik edilmektedir.

2019 programında ölçme ve değerlendirme süreci bütüncül olarak değerlendirildiği ve araç-yöntem seçiminin programda belirtilen ilkeler doğrultusunda öğretmenin seçtiği görülmektedir. 2024 programında ise temel dil becerileri için dolaylı ve doğrudan üretime dayalı görev türlerinin ayrıntılı biçimde verildiği ve çeşitli öğrenme kanıtlarının yer aldığı görülmektedir. Buna ek olarak 2024 programında öğretmen yansımalarının da yer aldığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğrenme çıktıları, temalar, beceriler, değerler, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları açısından incelenmiştir. 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe öğretim programları dinleme/izleme öğrenme çıktıları açısından incelendiğinde, 2019 programında yer alan dinleme/izleme becerisindeki öğrenme çıktılarının en fazla “anlama” düzeyinde ve bilgi boyutu açısından ise çıktıların büyük bir çoğunluğunun “kavramsal” düzeyde olduğu görülmektedir. 2024 programında ise yer alan dinleme/izleme becerisindeki öğrenme çıktılarının en fazla “çözümleme” düzeyinde ve bilgi boyutunun “kavramsal” ve “üstbilişsel” düzeyde yer aldığı görülmektedir. Böylece öğrencinin bilgiyi organize ederek parça-bütün, bütün- parça ilişkisini belirlemesini ve ilişki kurmasının yanı sıra bilişsel bilgi ile ilgili bilinçli olması hedeflenmektedir (Cornoldi ve Lucangeli, 1997). Bu bulgu, 2024 programında dinleme/izleme becerisinin yalnızca alıcı bir dil becerisi olarak değil; bilgiyi düzenleme, izleme ve değerlendirmeyi içeren etkin bir bilişsel süreç olarak ele alındığını göstermektedir. Kaplan (2021), çalışmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruları YBT’ye göre değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda dinleme/izleme becerisine ait soruların YBT’ye göre dengeli şekilde dağılmadığını, çoğunlukla alt bilişsel becerileri ölçmeye yönelik soruların bulunduğunu tespit etmiştir. Kurum ve Yıldız’ın (2025) çalışması 2024 Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının teoride nitelikli olduğunu ancak uygulanabilirlik konusunda yoğunluktan kaynaklı sorunların olduğunu göstermektedir. 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe öğretim programları konuşma öğrenme çıktıları açısından incelendiğinde, 2019 programında konuşma becerisinde yer alan öğrenme çıktılarının sık olarak “uygulama” düzeyi ve “kavramsal” bilgi düzeyinde olması öğrencilerin bilgiyi yaparak, ilişkilendirerek hayata geçirmesini sağlamaktadır. Çerçi (2018), yaptığı çalışmada 2018 Türkçe dersi programında yer alan kazanımları YBT’ye göre incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgular bu çalışma ile benzer olarak kazanımların çoğunlukla anlama ve uygulama bilişsel bilgi basamağında, bilgi basamağında da kavramsal düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. 2024 programında konuşma becerisine ait öğrenme çıktılarının yoğunluk gösterdiği bilişsel bilgi boyutu 2019 programı ile benzerdir. Ancak öğrenme çıktılarının bilgi boyutunun “kavramsal” bilgiye ek olarak “üstbilişsel” bilgi boyutunda bulunması öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, öğrenme sürecini yönetebilmesi ve bu doğrultuda bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini amaçladığını göstermektedir (Kalemkuş, 2021). Bu bağlamda üstbilişsel bilgi boyutuna yapılan vurgu, öğrencilerin konuşma süreçlerine ve kullandıkları iletişim stratejilerine yönelik farkındalık geliştirmelerinin beklendiğine işaret etmektedir.

2019 ve 2024 ortaokul Türkçe öğretim programları okuma öğrenme çıktıları açısından incelendiğinde, 2019 programında okuma becerisinde yer alan öğrenme çıktılarının “anlama” ve “kavramsal” bilgi boyutunda yer alırken, öğrenme çıktılarının 2024 programında sayısının düşürülerek “çözümleme” ve “üstbilişsel” bilgi düzeyine ağırlık verilmesi çıktıların sadeleştirilerek ve üst düzey becerilerin geliştirilmesine odaklanarak verildiği görülmektedir. Bu durum, öğrenme çıktılarında beceri temelli ve süreç odaklı bir yapının benimsenmesi ile ilişkilendirilebilir. 2019 ortaokul Türkçe öğretim programında yer alan çıktıların büyük oranda bilişsel bilgi düzeyinin anlama ve uygulama basamaklarında olması Filiz ve Yıldırım (2019)

çalışması ile paralellik göstermektedir. Bu nedenle öğrenme çıktılarının bilişsel düzey boyutlarının daha alt düzey basamaklara odaklandığını söylenebilmektedir.

2019 ve 2024 ortaokul Türkçe öğretim programları yazma öğrenme çıktıları açısından incelendiğinde, yazma becerisi ile ilgili çıktıların en fazla “uygulama” basamağında bulunması öğrencilerin bilgiyi pratik hale getirmeyi öğrenmesini amaçlamaktadır. Karakaş Yıldırım’ın (2020) çalışmasında ise 8.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan yazma etkinlikleri YBT’ye göre incelenmiş ve yazma etkinliklerinin bu çalışmadan farklı olarak yaratma düzeyinde ve benzer olarak kavramsal bilgi düzeyinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bilgi boyutu konuşma becerisi ile benzerlik göstermektedir. Her iki programda da “kavramsal” bilgi boyutunda yoğunlaşmakla beraber 2024 programında “üstbilişsel” bilgi düzeyi ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmanın aksine, Filiz ve Yıldırım (2019) 2019 programında yer alan öğrenme çıktılarının bilgi boyutunun olgusal ve işlemsel bilgi boyutunda yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. 2024 programında bulunan öğrenme çıktılarının daha dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmadan farklı olarak Sügümlü ve Bahşi (2025) 2024 programının YBT’ye göre dengeli bir dağılım göstermediğini belirlemiştir. 2024 programında öğrenme çıktılarının “üstbilişsel” bilgi boyutunda sık bir şekilde yer verilmektedir. Karagöl (2024), bu çalışma ile paralel olarak çalışmasında öğrenme çıktılarının üstbilişsel bilgi boyutunda daha fazla yer aldığını tespit etmiştir. Bu doğrultuda günümüz dünyasında öğrencilerden beklenen üst düzey becerilerin geliştirilmesini desteklemektedir. Dolayısıyla yazma becerisine ilişkin kazanımlarda üstbilişsel bilgiye verilen ağırlık, öğrencilerden yazma sürecini planlama, izleme ve gözden geçirme aşamalarını bilinçli ve stratejik biçimde yürütmelerinin beklendiğini ortaya koymaktadır.

2019 ve 2024 ortaokul Türkçe öğretim programları temalar açısından incelendiğinde, 2019 programında her sınıf seviyesinde tema sayısının sekiz olması, bunlardan “Erdemler”, “Milli Kültürümüz”, “Milli Mücadele ve Atatürk” temalarının zorunlu olması programın ulusal kimlik ve kültürel aktarıma önem verdiğini göstermektedir. Diğer temaların ise seçmeli olması programın esnek bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu bulgu alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Kaya ve Aydın, 2024; Memiş ve Kalyoncu, 2024). 2024 programında ise zorunlu ve seçmeli temaların kaldırılması temaların sınıf seviyelerine göre oluşturulması, programın gelişimsel ve öğrenci merkezli olduğunu düşündürmektedir. Her sınıf seviyesinde tekrar eden “İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması ise yalnızca dil öğretimi yerine sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin de vurgulandığını göstermektedir (Belet ve Güner, 2019). Her iki programın da tematik ve sarmal bir yaklaşım benimsenmesi becerilerin zamanla derinleşerek kazandırılmasının hedeflendiğini göstermektedir (Bıçak ve Alver, 2018; Özkale ve Memiş, 2022; Uçuş ve Demirtaş, 2017).

2019 ve 2024 ortaokul Türkçe öğretim programları değerler açısından incelendiğinde, 2019 programında 10 “kök değere” yer verilmesi programda değerler eğitiminin sabit ve belirli bir çerçeveden kazandırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Özkan ve Çuhadar (2024) kök değerleri din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı kapsamında eğitsel oyunlar ile incelemiş ve eğitsel oyunların çocuklarda olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. 2024 programında ise değerlerin sayısının iki katına çıkartılarak temalar ve öğrenme yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi değerler eğitiminin bütüncül ve süreç odaklı bir yapıda kazandırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Bu yapısal düzenleme, içerik merkezli bir program anlayışından; bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimi bütüncül biçimde ele alan öğrenci merkezli bir yaklaşıma geçildiğini göstermektedir (Kaya ve Aydın, 2024; Memiş ve Kalyoncu, 2024). Değerlerin dil becerilerinin öğretimi sürecinde yer alması öğrencilerin sosyal, kültürel ve ahlaki gelişimlerinin desteklendiğini göstermektedir (Değirmenci, 2026; Vatansever ve Sülün, 2025). Elde edilen bulgular ile 2019 programında değerler eğitiminin ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almadığı, kök değerler çerçevesinde programın bütününe yayıldığı görülmektedir. 2024 programında ise

değerler eğitiminin beceriler ve öğrenme yaşantılarıyla daha sistematik ve bütüncül bir yaklaşım ile öğrenme sürecine entegre edildiği görülmektedir.

2019 ve 2024 ortaokul Türkçe öğretim programları beceriler açısından incelendiğinde, 2019 programında becerilerin dört temel dil becerisi (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) etrafında şekillenmesi ve sekiz temel yetkinlik alanının yer alması programın dil gelişimiyle birlikte çağdaş becerilere odaklanan bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Temel dil becerilerinden yalnızca okuma, yazma ve dinleme becerisinde 21. yüzyıl becerilerine yer verildiğini belirlenmiştir. 2024 programında dört temel dil becerisi ile birlikte farklı beceri alanlarının verildiği görülmektedir. Programda bulunan kavramsal beceriler, öğrencilerin dil becerilerinin yanında düşünme süreçlerini etkin kullanmasını amaçlamaktadır (Yıldırım, 2025). Öbüz (2025) 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarında 21.yüzyıl becerilerine yer verildiğini ancak eşit dağılım göstermediğini tespit etmiştir. Eğilimler (benlik, sosyal ve entelektüel) ise öğrenciye kazandırılan davranışları öğrencinin hangi tutumla ve nasıl yaptığına da önem verildiğini göstermektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin programda yer alması da öğrencinin öz farkındalık, öz düzenleme, iletişim, işbirliği ve sorumluluk gibi yaşam becerilerini daha sistematik şekilde güçlendirmeyi hedeflediğini göstermektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). 2024 programında yer alan farklı okuryazarlık türleri ile öğrencilerin çağdaş dünyaya uyum sağlayan çoklu okuryazarlık becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığını göstermektedir (Çetinçakmak vd., 2024; Ülçay, 2024).

2019 ve 2024 ortaokul Türkçe öğretim programları öğrenme-öğretme süreci açısından incelendiğinde, her iki programda da öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif katılımının temel alınarak, bilgilerin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesinin ön plana çıkması ve teknolojinin öğretim sürecine uyumlu olacak şekilde düzenlenmesi programların ortak olarak öğrenci merkezli ve teknoloji destekli bir eğitim benimsediğini göstermektedir (Aykaç, 2025; Belet ve Güner, 2019). 2019 programında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulamaları ile bireysel farklılıkların vurgulandığı görülmektedir (Dinçel ve Savur, 2018). Ancak öğretim sürecinde bireysel farklılıklar ile uygulamaların sınırlı olduğu görülmektedir. Sevim vd. (2021), Türkçe BEP'in uygulanabilirliği ile ilgili Türkçe öğretmenlerinden görüş aldığı çalışmada öğretmenler BEP uygulamasının faydalı olduğunu ancak sınıfları kalabalık olduğu uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. 2024 programında ise her temada sistematik olarak "farklılaştırılmış öğretim" uygulamalarına yer verilmesi ve bu yaklaşımın bir programda ilk defa sistematik olarak yer alması dikkat çekmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrencinin akademik başarısını artırdığı göz önüne alındığında bu uygulamaların programda yer almasının olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir (Erden ve Koçyiğit, 2023; Karadağ, 2010; Yabaş ve Altun, 2009;). Bunun yanı sıra, Üretim Atölyesi ve Kademeli Sorumluluk Devri Modeli gibi yapıların programda yer alması öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluğu üstlenmesini hedeflediğini göstermektedir (Bilici ve Akın, 2025; Şimşek ve Aydın, 2025; Yıldırım, 2025). Bu yaklaşım, öğretmeni yalnızca bilgi aktaran bir konumdan çıkararak öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel katılımını destekleyen bir rehber ve kolaylaştırıcı olarak konumlandırmaktadır.

2019 ve 2024 ortaokul Türkçe öğretim programları ölçme ve değerlendirme süreci açısından incelendiğinde, her iki programda da süreç ve sonuç değerlendirilmesine yer verilmesi, biçimlendirici değerlendirmenin benimsenmesi, üst düzey becerilerin ölçülmesinin hedeflenmesi, geri bildirim, çeşitlilik ve esneklik ilkelerinin vurgulanması çağdaş bir anlayış benimsendiğini göstermektedir (Aşiret ve Özenir, 2025; Güneş vd., 2025). Satmaz (2025), ölçme ve değerlendirme boyutunun çağdaş program değerlendirme yaklaşımlarında yer alan "öğrenme süreçlerini etkin takibi" ile örtüştüğünü belirlemiştir. Portfolyo, proje ve performans değerlendirmesi, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve gözlem formlarının

programlarda yer alması sadece ürünlerin değil ayrıca öğrenme süreçlerinin de dikkate alındığını göstermektedir. Programlarda öğrenci merkezli yaklaşımlar önerilse de öğretmenlerin geleneksel yöntemler tercih ettiği belirlenmiştir (Türkben, 2022). Bu kapsamlı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkili biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterlikleri ile kurumsal destek mekanizmalarının varlığına bağlıdır. 2024 programında ise doğrudan ve dolaylı üretime dayalı görev biçimleri ayrıntılı bir şekilde tanımlandığı ve çeşitli öğrenme kanıtlarının açıkça belirtildiği görülmektedir. Alanyazındaki diğer çalışmalarla benzer bulgulara ulaşılmıştır (Güneş vd., 2025; Yılmaz ve Çetin, 2025). Ayrıntılı açıklamaların ve örneklerle yer verilmesi uygulayıcılar için daha net bir çerçeve çizdiği görülmektedir. Ak ve Köse (2024) yaptığı çalışmada ölçme ve değerlendirme boyutunun süreç odaklı olmasını, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmiş olması ve karekodlar ile yönlendirme yapılmasını bazı öğretmenlerin olumlu bulduğunu belirtmektedir.

Bu araştırma bazı sınırlılıklarla gerçekleştirilmiştir. Yapılan inceleme 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarıyla sınırlıdır. Ayrıca araştırma bu iki programın uygulamadaki yansımalarına ilişkin veri içermemektedir. Bu nedenle ileride bu konuda yapılacak araştırmalarda ortaokul Türkçe dersi öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen çalışmalar yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra, 2024 Türkçe dersi öğretim programı ile yeni ders kitaplarının karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar çalışmaya %50 - %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma doküman analizi niteliğinde olduğu için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Araştırma Yayın Etiği: Yazarlar, bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğunu, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadığını ve bu çalışmanın başka bir akademik yayın ortamına (dergi vb.) değerlendirme için gönderilmediğini beyan ederler.

Yapay Zekâ Kullanımı ve Sorumluluk Beyanı

Yazarlar, bu çalışmanın hazırlanmasında yapay zekâ tabanlı araçlardan yararlanılmadığını, uydurma kaynak/atıf oluşturulmadığını ve tüm içeriğin doğruluğundan sorumlu olduğunu beyan ederler. Yapay zekâ kullanımından doğabilecek etik/hukuki sonuçlardan yazarlar sorumludur; beyan edilmemiş veya hatalı/etik dışı yapay zekâ kullanımından kaynaklanan durumlarda TJJPED sorumluluk kabul etmez.

KAYNAKÇA

- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64-84. <https://izlik.org/JA92LL24LY>
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135. doi:10.24315/trkefd.366695
- Arslan, A. (2010). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.

- Atik, S., & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Aykaç, N. (2025). Türkçe dersi ve yeşil beceriler. F. Polatcan (Ed.), *Türkçe eğitimi alanında uluslararası derleme, araştırma ve çalışmalar içinde* (sf. 39-54). Serüven Yayıncılık.
- Aşiret, S., & Su Özenir, Ö. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024 öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 895-931. doi:10.29299/kefad.1659146
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2006 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner Özer, M. (2019). Öğrenimin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 708-738. doi:10.18039/ajesi.578170
- Bilici, E., & Akın, E. (2025). Maarif modeli kapsamında Türkçe dersine yönelik 5. sınıf üretim atölyesi uygulamasına dair öğrenci görüşleri. *International Journal of Language Academy: IJLA*, 13(3), 343-355.
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 862-881.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Cornoldi, C., & Lucangeli, D. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship?. *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çetinçakmak, Ö. S., Uğurlu, A., & Çetinçakmak, İ. (2024, Kasım). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi [Sempozyum bildirisi]. 22. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Türkiye.
- Değirmenci, G. Y. (2026). Maarif modelinde değer aktarımı: okul öncesi eğitimi programında erdem-değer-eylem çerçevesinin incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 76-92. <https://izlik.org/JA25UF99XE>
- Dinçel, B. K., & Savur, H. (2018). Türkçe dersi öğretim programlarında (2006, 2015, 2018) öğretim teknolojileri. *Turkish Studies*, 13(27), 991-1005.
- Duman Güçlü, Ö., & Özdemir, S.M. (2025). 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 8(3), 207-229.
- Erden, B., & Koçyiğit, S. (2023). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 841-868.
- Erol, T. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442.
- Filiz, S. B., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 60-66.
- Güneş, İ., Dursun, F., & Alıcı, B. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul matematik dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 132-159. doi:10.71270/istanbulegitim.istj.1648231
- Güzel, Ü., & Demirel, S. (2023). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında (1924 - 2019) bilgilendirici metinler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 505-523. doi:10.37217/tebd.1168630
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. doi:10.24315/tred.580427
- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471-495. doi:10.33418/ataunikkefd.795640

- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645. doi:10.15869/itobiad.836238
- Kaplan, K., & Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programı'nın (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785.
- Kaplan, K., & Özgen, A. (2023). 2016-2022 yılları arasında Türkçe öğretim programları konulu yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 435-456. doi:10.32321/cutad.1255782
- Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325. doi:10.16916/aded.675304
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-531. doi:10.30703/cije.1567388
- Kurum, Z., & Yıldız, D. (2025). 2024 Türkçe dersi öğretim programının ve dinleme/izleme öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi: teori ve uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(4), 1025-1046.
- Mazhar, B. A. L. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2012). *12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1567.pdf>
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2024a). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. <https://gorusoneri.meb.gov.tr/>
- MEB (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://gorusoneri.meb.gov.tr/>
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176-199.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Öbüz, E. (2026). 2024 Maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, Advanced Online Publication*, 408-425. doi:10.17753/sosekev.1796536
- Özkale, A., & Memiş, Y. (2022). İlköğretim matematik öğretim programında sarmal yaklaşım yansımalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1031-1062. doi:10.37669/milliegitim.848842
- Özkan, A., & Çuhadar, C. (2026). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programındaki kök değerlerin eğitsel oyunlarla öğretiminin incelenmesi. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 465-502. doi:10.71138/turkav.1798122.
- Şahin, D., & Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 2095-2130.
- Şimşek, Ş., & Aydın, E. (2025). Türkçe öğretim programlarında yazma becerisi: 2024 maarif modeli ve 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırmalı analizi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 11(26), 35-51
- Pala, F. (2025). Farklılaştırılmış öğretim ve Türkiye yüzyılı maarif modeli. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 20, 1082-1113. doi:10.47994/usbad.1735156

- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759. <https://izlik.org/JA79UC39JW>
- Patton, M. Q. (2017). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Peksöz, M. (2025). 2024 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1- 4. sınıflar) ile 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nın (1- 8. sınıflar) karşılaştırmalı incelemesi. *Temel Eğitim*, 7(27), 18-33. doi:10.52105/temelegitim.1538201
- Satmaz, İ. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli Türkçe dersi 5. Sınıf öğretim programının akademisyen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(4), 1047-1063.
- Sevim, O., Kayman, F., & Kaya, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı'nın (BEP) uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 159-174.
- Soyuçok, M., & Batur, Z. (2020). 2018 Türkçe öğretim programı kazanımlarının Türkiye yeterlilikler çerçevesi açısından incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(3), 1-12.
- Süğümlü, A. A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *SDÜ Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 27-49.
- Ucus, S., & Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilköğretim hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105. doi:10.17860/mersinefd.322800
- Uçarkuş, E. (2025). 2024 Programının ortak metninde yer alan farklılaştırılmış öğretimin ilgili literatür bağlamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 3875-3889. doi:10.53444/deubefd.1617142
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Vatansever, A., & Sülün, F. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ışığında ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı üzerine bir değerlendirme. M. Altınkök & Yılmaz, Y. (Ed.), *Beden eğitimi alanında uluslararası derleme, araştırma ve çalışmalar içinde* (sf. 63-80). Serüven Yayınevi.
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 477-516.
- Yıldırım, A. (2025). Türkiye yüzyılı maarif eğitim modeli ve Türkçe dersi temalarındaki eğilimlerin incelenmesi. *TURAN-SAM*, 17(65), 425-430.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679.
- Yıldırım, T. (2025). Üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 13(1), 103-123. doi:10.35233/oyea.1585069
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. doi:10.55605/ejedus.1548121

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Curriculum reforms are shaped by social, technological, and educational transformations and aim to equip learners with the competencies required in contemporary societies. In Türkiye, Turkish language curricula have been revised periodically in response to changing educational needs and policy orientations. In recent years, curriculum development efforts have increasingly emphasized skill-based learning, higher-order thinking, metacognitive awareness,

and holistic student development. Within this framework, the Turkish Language Curriculum for middle schools was revised in 2019 and updated again in 2024 in accordance with the Century of Türkiye Education Model (TYMM). The purpose of this study is to comparatively examine the 2019 and 2024 Turkish Language Curricula in terms of learning outcomes, content organization, learning–teaching processes, and assessment approaches. Unlike previous studies focusing mainly on numerical distributions of learning outcomes, this study analyzes learning outcomes according to the cognitive process and knowledge dimensions of the Revised Bloom’s Taxonomy while also examining themes, values, skills, instructional approaches, and assessment strategies.

Method

This study was conducted using a qualitative research design based on document analysis. The primary data sources consisted of the 2019 Turkish Language Curriculum, the 2024 Turkish Language Curriculum, and the TYMM Common Framework published by the Ministry of National Education. The analysis process included accessing the documents, conducting detailed examinations, coding the data, and interpreting the findings. Content analysis was employed to classify the data according to the research questions. Learning outcomes related to listening/viewing, speaking, reading, and writing skills were coded based on the cognitive process levels and knowledge dimensions of the Revised Bloom’s Taxonomy. To ensure reliability, the coding process was reviewed by three experts in curriculum and instruction, and inter-coder reliability coefficients exceeded the acceptable threshold of 0.80.

Findings

The findings revealed important differences between the 2019 and 2024 curricula regarding both the quantity and characteristics of learning outcomes. In the 2019 curriculum, learning outcomes mainly clustered at the “understanding” and “applying” levels and predominantly reflected conceptual knowledge. In contrast, the 2024 curriculum demonstrates a stronger emphasis on higher-order thinking skills. Learning outcomes increasingly focus on the “analyzing,” “evaluating,” and “creating” levels. Furthermore, the inclusion of metacognitive knowledge outcomes reflects a focus on learners’ awareness of their own learning processes and strategies.

The findings also indicate differences in content organization. While the 2019 curriculum includes mandatory and elective themes, the 2024 curriculum adopts grade-specific themes and emphasizes communication and social relations across grade levels. In terms of values, the 2024 curriculum expands the range of values integrated into instruction and connects these values more directly with learning activities and outcomes.

Regarding skills, the 2019 curriculum mainly focuses on basic language skills and key competencies, whereas the 2024 curriculum introduces a broader skill framework including higher-order thinking skills, social-emotional learning skills, and multiple literacy types such as digital, media, data, and sustainability literacy. Both curricula emphasize active student participation and technology integration. However, the 2024 curriculum provides more explicit guidance on differentiated instruction, inquiry-based learning, collaborative learning, and metacognitive strategy instruction. Similarly, while both curricula prioritize formative assessment and process-oriented evaluation, the 2024 curriculum offers more detailed examples of alternative assessment tools such as self-assessment, peer assessment, reflective writing, and performance tasks.

Discussion and Conclusion

The results indicate that the 2024 Turkish Language Curriculum represents a significant shift toward higher-order thinking, metacognitive awareness, and holistic learner development. Compared with the 2019 curriculum, the updated curriculum places greater emphasis on analytical and evaluative thinking, diverse literacy practices, and value-based education. These findings are consistent with recent studies emphasizing the increasing importance of metacognitive and higher-order learning outcomes in contemporary curricula.

Despite these strengths, previous studies have also pointed out potential challenges related to the practical implementation of the 2024 curriculum because of the increased number and complexity of learning outcomes. Therefore, future studies should examine teachers' and students' experiences with the updated curriculum to better understand its applicability in educational contexts.

In conclusion, this study contributes to the literature by providing a comprehensive taxonomy-based comparison of the 2019 and 2024 Turkish Language Curricula and offers insights for curriculum developers, educators, and researchers regarding continuity and change in Turkish language education.