

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Anlama Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi

Fisun Güngör Yereyıklmaz¹

Atıf/Reference: Güngör Yereyıklmaz, F. (2025). 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Anlama Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 195-210.

Özet

Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında oluşturulan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan anlama kazanımları (dinleme/izleme ve okuma), 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi ile yürütülmüş; veriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı dokümanlarından elde edilmiştir. Veriler içerik analizi kapsamında çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme, öz-yönetim ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin anlama kazanımlarında belirgin şekilde yer aldığı görülmüştür. Ancak dijital okuryazarlık, veri okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi çağdaş becerilerin erken sınıf düzeylerinde sınırlı olduğu; bu becerilerin daha çok üst sınıf kazanımlarında ve öğrenme yaşantıları aracılığıyla desteklendiği tespit edilmiştir. Araştırma, Türkçe Programı kazanımlarının, 21. yüzyıl becerilerini anlama süreçlerine büyük ölçüde entegre ettiğini; ancak bazı çağdaş becerilerde içeriksel ve yapısal iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 21. yüzyıl becerileri, anlama becerileri, ilkököl programı, doküman analizi.

An Analysis of the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum Comprehension Attainments in Terms of 21st Century Skills

Abstract

In this study, the comprehension skills (listening/viewing and reading) included in the Turkish Language Curriculum for Primary Schools, which was developed within the scope of the Century of Türkiye Education Model, implemented by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye in 2024, were examined in terms of 21st-century skills. The research was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research designs, and the data were obtained from the official documents of the Century of Türkiye Education Model Primary School Turkish Curriculum. The data were analyzed through content analysis. Based on the findings, it was observed that comprehension attainments prominently incorporated skills such as critical thinking, problem-solving, self-management, and information literacy. However, contemporary skills such as digital literacy, data literacy, and media literacy were found to be limited at the lower grade levels and were primarily supported through learning experiences in the higher grades. The study reveals that the attainments in the Turkish Language Curriculum are largely integrated with 21st-century skills in the comprehension processes; however, it also indicates a need for content and structural improvements concerning certain contemporary skills.

Keywords: Turkish language education, Century Of Türkiye Education Model, 21st century skills, comprehension skills, primary school curriculum, document analysis.

¹ Bağımsız Araştırmacı; Şanlıurfa, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-4266-8864>; fisungungor@anadolu.edu.tr;

1. Giriş

Eğitim, bireylerin yalnızca bilgi edinmesini değil; aynı zamanda çağın gerektirdiği becerileri kazanarak toplumsal ve kültürel yaşamda etkin bireyler hâline gelmesini amaçlayan dinamik bir süreçtir. Türkiye’de bu süreç, özellikle Cumhuriyet’ten günümüze kadar birçok kez yenilenen öğretim programları aracılığıyla şekillenmiştir (Demirel, 2017; Akyüz, 2019). Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında hazırlanan ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile eğitimde köklü bir paradigma değişimi yaşanmıştır (Ateş, 2025).

Detaylı bir hazırlık süreci sonucunda hazırlanan TYMM, yerli ve millî değerleri evrensel beceri çerçeveleriyle bütünleştiren bir program niteliğindedir. Programın merkezinde, bireylerin “yetkin ve erdemli insan” olarak yetiştirilmesi hedefi bulunmaktadır (MEB, 2024). Bu çerçevede, bilişsel becerilerin yanında sosyal-duygusal öğrenme, erdem-değer-eylem bütünlüğü ve disiplinler arası öğrenme anlayışı vurgulanmıştır (Yıldırım & Çalışkan, 2024; Arslankaya ve Arslankaya, 2025). Programın felsefi arka planı, bireyin zihinsel (aklıselim), ahlaki (kalbiselim) ve estetik (zevkiselim) yönlerden dengeli gelişimini esas almaktadır. Bu anlayış, modelin temel yapı taşları olan öğrenme çıktısı çerçevesi, programlar arası bileşenler ve alan becerileri yoluyla somutlaştırılmıştır (MEB, 2024). Bu çerçevede, bilişsel becerilerin yanında sosyal-duygusal öğrenme, erdem-değer-eylem bütünlüğü ve disiplinler arası öğrenme anlayışı vurgulanmıştır (Akpınar ve Köksalan, 2024). Bu yaklaşım, bireyi yalnızca bilişsel yeterliliklerle değil; aynı zamanda değer, duygu ve estetik algı açısından da çok boyutlu olarak yapılandırmayı amaçlamaktadır.

Programın temel yaklaşımı, yapılandırmacı modelin ilkelerini korumaktadır. Bununla birlikte beceri temelli öğretim ve kazanımların sadeleştirilmesi yönünde yenilikler getirmektedir (Karataş, 2024 (Uzun, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024; Turgut, 2025)). Bu doğrultuda dikkat çeken yeniliklerinden olan “beceri temelli” yaklaşımın, programın merkezine yerleştirilmesi ve bu doğrultuda kazanım yapısının sadeleştirilmesi önemli görülmektedir. Pedagojik süreçlerde anlamlılık, derinlik ve odaklanma ilkelerine dayalı olarak gerçekleştirilen bu kazanımların sadeleştirilmesi, öğretim sürecinin düşünsel ve işlevsel olarak sadeleştirilmesi (Karataş, 2024) kapsamında değerlendirilmektedir.

Programın getirdiği bir diğer yenilik de çok boyutlu okuryazarlık becerilerinin tüm eğitim kademelerine yatay biçimde entegre edilmiş olmasıdır. TYMM; bilgi, medya, dijital, görsel, finansal, sürdürülebilirlik, kültür, vatandaşlık ve sanat okuryazarlıklarını, temel eğitimden yükseköğretime kadar disiplinler arası bir eksenle yapılandırarak çağdaş bir öğrenme hedeflemektedir (MEB, 2024). Bu yönüyle model, Avrupa Birliği’nin “anahtar yeterlikler” çerçevesi (European Commission, 2018) ve OECD’nin “2030 Öğrenme Pusulası” (Learning Compass 2030) vizyonu (OECD, 2019) ile yüksek düzeyde kavramsal uyum göstermektedir. Bu kapsamda, TYMM’nin önceki programlardan farklılaştığı bir diğer yön ise, K–12 Beceriler Çerçevesi’ni yapısal temel olarak benimsemesidir. Bu yaklaşım, özellikle bilgi, medya ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilerin yaşam becerileriyle bütüncül bir şekilde harmanlanmasını amaçlamaktadır (Akpınar & Köksalan, 2024). Böylece bireylerin hem yerel kimlik ve kültürel değerlerini koruyarak, hem de küresel ölçekte rekabet edebilecek donanımlarla yetişmeleri hedeflenmektedir.

21. yüzyıl becerilerinin uluslararası sınıflandırmaları, TYMM’ nin yeterlik temelli yaklaşımıyla güçlü biçimde örtüşmektedir. Örneğin, Partnership for 21st Century Learning (P21) tarafından geliştirilen beceri çerçevesi; eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği (4K) gibi temel bilişsel-sosyal yeterliklerin yanı sıra, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıklarını da kapsamaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Öğrencilerin 21. yüzyılın karmaşık hayat ve çalışma ortamlarında başarılı olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları tanımlar. Çerçeve, becerileri; “öğrenme ve yenilik becerileri” (ÖYB) (yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği), “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” (BMTB) (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı) ve “yaşam ve kariyer becerileri” (YKB) (esneklik ve uyarlanabilirlik, öz yönelim ve inisiyatif, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk) olmak üzere üç ana kategoride sınıflandırmaktadır (Partnership for 21st Century Learning). TYMM de bu küresel beceri çerçevelerinde yer alan yetkinliklerin öğretim programlarına entegrasyonunu politikadan uygulamaya geçiren bir yönelim olarak ortaya koymuştur (Hamarat, 2019; MEB, 2024). Dolayısıyla TYMM, yalnızca ulusal bağlamda değil; aynı zamanda küresel ölçekte geçerliliği bulunan 21. yüzyıl becerileriyle yüksek düzeyde uyumlu ve bütünleşik bir yapı sergilemektedir.

Disiplinler arası becerilerin bütüncül gelişimini hedefleyen yaklaşımı doğrultusunda, TYMM her dersin öğretim programını bu vizyonla yeniden yapılandırmıştır. Bu kapsamda, ilkökul düzeyindeki Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmenin ötesinde; anlama, ifade etme, eleştirel düşünme ve kültürel aktarım gibi çok yönlü hedefleri merkeze almıştır. Dilin, düşünmenin ve öğrenmenin temel

aracı olarak konumlandırıldığı bu programda, dört temel dil becerisi dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri temelli ele alınmıştır (MEB, 2024).

Türkçe öğretiminde anlama becerileri özellikle dinleme/izleme ve okuma öğrenmenin önkoşulu niteliğinde olup, öğrencinin yalnızca dilsel gelişimini değil, aynı zamanda diğer tüm disiplinlerdeki akademik başarısını da doğrudan etkilemektedir (Sever, 2013). Uluslararası alanyazın üst düzey bilişsel gelişimin temelinde anlama süreçlerinin yer aldığını açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle çıkarım yapma, anlam bütünlüğünü kurma, ön bilgileri etkin kullanma ve dikkat yönetimi gibi bilişsel işlemler, etkili dinleme ve okumanın ayrılmaz parçalarıdır (Cain & Oakhill, 2014; Duke & Cartwright, 2021). Bu bağlamda, dinleme/izleme, yalnızca pasif bir alıcı süreç değil; çok katmanlı bir anlam oluşturma ve öz-düzenleme becerisi olarak değerlendirilmektedir. Çaylı ve Göçer (2021), dinleme sürecini bilişsel ve duyuşsal öğelerin bütünleştiği aktif bir etkileşim alanı olarak tanımlamaktadır. TYMM de bu çağdaş yaklaşımla uyumlu olarak, dinleme/izleme becerisini; süreci yönetme, anlam oluşturma, çözümlenme ve süreci değerlendirme alt boyutlarıyla yapılandırmıştır. Böylece öğrencilerin eleştirel, bilinçli ve seçici dinleyiciler/izleyiciler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2024). Bireyin öğrenme yeterliliğinden tüm derslerde akademik başarının da belirleyicisi olan okuduğunu anlama becerisi de öğrenme motivasyonu, öz-yönelimli öğrenme ve üst düzey düşünme becerileri (Perfetti ve Stafura, 2014) ile ilişkilendirmektedir. Dinleme becerisinde olduğu gibi programda okuma becerisi, “anlama becerisi” başlığı altında tanımlamakta ve süreci yönetme, anlam oluşturma, çözümlenme ve süreci değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (MEB, 2024).

İlkokul dönemi, bireyin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişiminin temellerinin atıldığı; öğrenme alışkanlıklarının, düşünme biçimlerinin ve öz düzenleme becerilerinin yapılandığı kritik bir gelişimsel evredir. UNESCO (2021), bu erken dönemde kazandırılan temel becerilerin, bireyin yaşam boyu öğrenme kapasitesini ve bilişsel esnekliğini büyük ölçüde belirlediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Türkçe dersi; yalnızca dilsel gelişimi değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, etkili iletişim, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin de doğal öğrenme bağlamları içerisinde gelişimini destekleyen bir alan olarak ön plana çıkmaktadır (Bal, 2018; Belet Boyacı & Güner Özer, 2019). Bu nedenle Türkçe programlarının 21. yüzyıl becerileri ile bütünleştirilmesi oldukça önemli olmaktadır.

Alanyazında Türkçe öğretim programlarını 21. Yüzyıl becerileri ve okuryazarlık türleri açısından inceleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Kurudayıoğlu ve Soysal (2018) ile Belet Boyacı ve Güner Özer (2019) önceki ilkokul Türkçe ortaokul düzeyindeki program ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından inceleyen (Bahsi ve Gencer, 2024; Eroğlu, 2025) ve ortaokul programlarında dijital okuryazarlık (Banaz, 2024) ve kültür okuryazarlığı (Köçer, 2025) üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Ancak TYMM ilkokul Türkçe programını 21. yüzyıl becerileri açısından ve özellikle anlama becerilerinin 21. yüzyıl becerileri açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda araştırma ile ilkokul düzeyinde mevcut boşluğun, anlama becerilerinin 21. yüzyıl becerileri kapsamında bütüncül bir şekilde analiz edilerek doldurulması hedeflenmektedir.

Araştırmanın genel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkokul Türkçe Öğretim Programı’nda anlama becerilerine (dinleme/izleme ve okuma) yönelik kazanımların 21. yüzyıl becerileri ile örtüşme düzeyini ortaya koymak ve bu becerilerin sınıf düzeylerine göre dağılımını incelemektir. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- ❖ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkokul Türkçe Öğretim Programı’nın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları bölümünde yer alan ifadeler hangi 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilidir?
- ❖ Dinleme/izleme kazanımları, 21. yüzyıl becerileri ile nasıl örtüşmektedir?
- ❖ Okuma kazanımları, 21. yüzyıl becerileri ile nasıl örtüşmektedir?
- ❖ Dinleme/izleme ve okuma kazanımlarının sınıf düzeylerine göre frekans dağılımları nasıldır?
- ❖ 21. yüzyıl becerileri açısından dinleme/izleme ve okuma kazanımları nasıl bir gelişimsel eğilim ortaya koymaktadır?

2. Yöntem

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2024) anlama becerilerinin (dinleme/izleme ve okuma) 21. yüzyıl becerileri ile ilişkisini ortaya koymayı hedefleyen bu araştırmada doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Doküman analizinin hedeflenen belgelerin ve dokümanların sistematik biçimde inceleme, çözümlenme ve yorumlama sağlayan bir yöntem (Yıldırım & Şimşek, 2021) olmasından dolayı araştırmada bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kapsamında resmî öğretim programı dokümanları kullanılmıştır. Araştırmanın temel veri kaynağını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe

Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) oluşturmaktadır. Programın özellikle 1–4. sınıf dinleme/izleme ve okuma kazanımları ile bunları destekleyen öğrenme yaşantıları bölümü analiz edilmiştir.

Kazanımlar, programda yer alan özgün kodlarıyla birlikte (T.D.1.2-ç, T.O.2.2-d) incelenmiş ve 21. yüzyıl becerileri ile örtüşmeleri belirlenmiştir. Öğrenme yaşantıları ise doğrudan kazanımlarda görünmeyen ama becerilerin sınıf içi uygulamalar yoluyla nasıl desteklendiğini gösteren ek bir veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Bu sayede, programın sadece “hedeflenen öğrenme çıktıları” değil, aynı zamanda “önerilen pedagojik süreçleri” de analize dâhil edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinde yaygın olarak kullanılan içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, yazılı materyallerden anlamlı kategoriler türeterek verileri sistematik biçimde sınıflandırmayı ve yorumlamayı amaçlar (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Veriler, nitel araştırma ilkelerine uygun olarak belge taraması yoluyla toplanmış ve süreçte aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

- ❖ Kazanımların çıkarılması: Her sınıf düzeyi (1–4. sınıf) için dinleme/izleme ve okuma kazanımları özgün kodlarıyla birlikte listelenmiştir.
- ❖ Öğrenme yaşantılarının incelenmesi: Kazanımları destekleyen öğrenme yaşantıları analiz edilmiş, bu bölümde vurgulanan beceriler belirlenmiştir.
- ❖ Kodlama süreci: Kazanımlar ve öğrenme yaşantıları, P21 çerçevesinde tanımlanan üç ana kategori (öğrenme ve yenilenme becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; yaşam ve kariyer becerileri) temel alınarak kodlanmıştır.
- ❖ Frekans analizi: Kodlanan veriler sayılmış, her sınıf düzeyine göre frekans tabloları oluşturulmuş ve grafiksel gösterimler hazırlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, elde edilen bulguların inandırıcılığını ve araştırma sürecinin şeffaflığını ortaya koymak açısından önemlidir (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla şu önlemler alınmıştır:

- ❖ Çeşitleme (triangülasyon): Analizde yalnızca programın kazanımları değil, aynı zamanda öğrenme yaşantıları da incelenmiştir. Böylece hem hedeflenen öğrenme çıktıları hem de önerilen pedagojik süreçler değerlendirilmiş, bulguların kapsamlılığı artırılmıştır.
- ❖ Uzman görüşü: Kodlama sürecinde 21. yüzyıl becerileri ile kazanımların eşleştirilmesinde, alan uzmanlarından görüş alınmış ve yapılan eşleştirmelerin tutarlılığı sağlanmıştır.
- ❖ Kodlayıcılar arası uyum: Verilerin kodlanmasında iki araştırmacı bağımsız kodlama yapmış, kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranının %80’in üzerinde olması güvenilirlik için yeterli kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada uyum düzeyinin %86 çıkması ile görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır.
- ❖ Ayrıntılı raporlama: Araştırmanın her aşaması (doküman seçimi, kazanımların çıkarılması, kodlama süreci, frekans tabloları, grafiksel gösterimler) ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Bu yaklaşım, çalışmanın doğrulanabilirlik ölçütünü güçlendirmiştir.
- ❖ Aktarılabilirlik: Araştırmanın bağlamı, verilerin kaynağı ve analiz süreci ayrıntılı olarak tanımlandığından, benzer çalışmalarda yöntemsel olarak izlenebilir bir çerçeve sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan anlama becerisine (dinleme/izleme ve okuma) yönelik kazanımların 21. yüzyıl becerileri ile ilişkisi incelenmiş ve bulgular, dört başlık altında ele alınmıştır. Anlama becerisine yönelik kazanımların 21.yüzyıl becerilerine ilişkisi ve bu becerilere göre dağılımı, tablolar ve grafikler yardımıyla sunularak detaylı bir şekilde yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı’ nın Temel Yaklaşımı Ve Özel Amaçları Bölümünde 21.Yüzyıl Becerilerine Yönelik Bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında, TYMM Türkçe öğretim programı’ nın “Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçlar” bölümünde yer alan ifadeler, 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelenmiş ve bu ifadelerin ne ölçüde bu becerilerle ilişkili olduğu Tablo 1’ de gösterilmiştir:

Tablo 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları Bölümünü 21. Yüzyıl Becerileri ile İlişkisi

Kategori	Alt kategori	İfadeler (Programdan)	Sıklık (f)
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri (ÖYB)	Eleştirel düşünme ve problem çözme	“Bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve kullanma”	1
	Yaratıcılık ve yenilik	“Estetik ve sanatsal değerleri fark etme ve benimseme”	1
	İletişim ve iş birliği	“Dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri”	1
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri (BMTB)	Bilgi okuryazarlığı	“Bilgi ve deneyimlerini işe koşarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri” “Bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulama”	2
	Medya okuryazarlığı	-	0
	Dijital okuryazarlık	-	0
	Veri okuryazarlığı	-	0
Yaşam ve Kariyer Becerileri (YKB)	Esneklik ve uyum	“Değer, eğilim ve diğer beceriler bağlamında bütüncül gelişim”	1
	Girişimcilik ve öz-yönetim	“Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanma”	1
	Sosyal ve kültürler arası beceriler	“Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirme” “Türk, dünya kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etme”	2
	Üretkenlik ve hesap verebilirlik	“Türkçeyi üretken kullanma”	1
	Liderlik ve sorumluluk	“Medeniyet kurucusu ve geliştiricisi bilge nesiller yetiştirme”	1

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nın Temel Yaklaşım ve Özel Amaçları bölümünde 21. yüzyıl becerilerinin farklı alt boyutlarda yer aldığı görülmektedir.

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri kategorisinde (f=3) özellikle eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim becerileri vurgulanmaktadır. “Bilginin kaynağını sorgulama” gibi ifadeler, öğrencilerin düşünme süreçlerinde eleştirel bir tutum geliştirmelerini hedeflerken, “dil becerilerini geliştirme” amacı iş birliği ve iletişim yönünü desteklemektedir.

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri kategorisinde yalnızca bilgi okuryazarlığı (f=2) doğrudan temsil edilmiştir. Programda “bilgi ve deneyimlerini işe koşma” ve “bilginin kaynağını sorgulama” ifadeleriyle bilgi okuryazarlığı güçlü şekilde vurgulanmaktadır. Buna karşın, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve veri okuryazarlığı gibi çağdaş becerilere doğrudan yer verilmemiştir. Bu durum, programın dijital çağın gereklerini tam anlamıyla karşılamada eksiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yaşam ve Kariyer Becerileri kategorisi, çeşitlilik açısından en zengin alandır (f=6). Burada özellikle sosyal ve kültürlerarası beceriler (f=2) öne çıkmakta, öğrencilerin hem millî değerleri hem de evrensel kültür ve sanat birikimini tanımları amaçlanmaktadır. Ayrıca öz-yönetim, esneklik, üretkenlik ve liderlik gibi beceriler de tekil ifadelerle temsil edilmiştir. Ancak bu becerilerden sadece “üretkenlik, liderlik” becerileri vurgu yapılan hedefler düzeyinde kalmaktadır.

Genel toplamda, programda en çok temsil edilen beceriler bilgi okuryazarlığı (f=2) ve sosyal-kültürel beceriler (f=2) olmuştur. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, öz-yönetim ve diğer yaşam becerileri ise sınırlı sayıda yer bulmuştur. Bu sonuçlar, programın bilişsel ve kültürel gelişime güçlü bir vurgu yaptığını, ancak dijital çağın kritik becerilerinde medya, dijital, veri okuryazarlığı eksiklik taşıdığını göstermektedir.

3.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı Dinleme/İzleme Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri İle İlişkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında 1-4. sınıflar dinleme/izleme kazanımları tek tek incelenmiş ve her bir kazanım ilgili olduğu 21. yüzyıl becerileri ile eşleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de ayrıntılı olarak sunulmuş ve kazanımların 21. yüzyıl becerilerine göre dağılımı frekans değerleriyle gösterilmiştir:

Tablo 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı Dinleme/İzleme Kazanımlarının 21.Yüzyıl Becerileri ile İlişkisi

Alt Kategori	Dinleme/İzleme Kazanımları (örnek kısa ifade + kod)	Sıklık (f)
Eleştirel düşünme ve problem çözme	<ul style="list-style-type: none"> Dinlediklerini ön bilgileriyle karşılaştırma (T.D.1.2-ç, T.D.2.2-a, T.D.2.2-e, T.D.2.2-f, T.D.3.2-ç, T.D.3.2-e, T.D.3.2-f, T.D.4.2-d, T.D.4.2-e, T.D.4.2-f, T.D.4.2-g) Çıkarım yapma (T.D.1.2-g, T.D.2.2-ç, T.D.2.3-b, T.D.3.2-b, T.D.3.2-g, T.D.4.2-ğ) Ana fikir/ana duygu bulma (T.D.3.3-b, T.D.4.3-b) • Farklı metinleri karşılaştırma (T.D.1.3-ç, T.D.2.3-c, T.D.3.3-ç, T.D.4.3-ç, T.D.4.3-d) Hatalarını belirleme ve düzeltme (T.D.1.4-a, T.D.2.5-a, T.D.3.5-a, T.D.4.5-a) 	34
Bilgi okuryazarlığı	<ul style="list-style-type: none"> Bilgiyi sınıflandırma (T.D.1.2-ğ, T.D.2.2-g, T.D.3.2-d, T.D.3.2-g, T.D.4.2-g) Bilgiyi doğruluk–gerçeklik açısından sorgulama (T.D.1.2-g, T.D.2.2-e, T.D.3.2-f, T.D.4.2-f, T.D.4.5-b) Ön bilgiyle ilişkilendirme (T.D.1.2-b, T.D.3.3-a, T.D.4.3-a) 	6
Veri okuryazarlığı	<ul style="list-style-type: none"> Kaynağın doğruluğunu sorgulama (T.D.4.5-b) 	1
Dijital / teknoloji okuryazarlığı	<ul style="list-style-type: none"> Çevrim içi bilgi kaynağını sorgulama (T.D.4.5-b) 	1
Medya okuryazarlığı (görsel/medya)	<ul style="list-style-type: none"> Görselden metin tahmini yapma (T.D.1.2-c, T.D.2.2-b, T.D.3.2-a, T.D.4.2-a) Söylem–görsel ilişkisi kurma (T.D.1.3-d, T.D.2.3-ç, T.D.3.3-d, T.D.4.3-e) Ses–görsel eşleştirme (T.D.1.1-a) 	9
Öz-yönetim	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme sürecindeki hatalarını belirleme ve düzeltme (T.D.1.4-b, T.D.2.5-b, T.D.3.5-b, T.D.4.5-c) Uygun davranışlarını sonraki sürece aktarma (T.D.1.4-c, T.D.2.5-c, T.D.3.5-c, T.D.4.5-c) Strateji seçme (T.D.2.1-a, T.D.3.1-b, T.D.4.1-a) Ortamı gözden geçirme (T.D.2.4-a, T.D.3.4-a, T.D.4.4-a) 	22
İletişim ve iş birliği	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme kurallarına uyma (T.D.1.1-c, T.D.2.1-b, T.D.3.1-c, T.D.4.1-b) Uygun zamanda söz alma (T.D.1.1-ç, T.D.2.1-c, T.D.3.1-ç, T.D.4.1-c) Görüş ifade etme (T.D.2.2-ğ, T.D.3.2-ğ, T.D.3.2-ı, T.D.4.2-h, T.D.4.2-i) 	9
Sosyal ve kültürlerarası beceriler	<ul style="list-style-type: none"> Sosyal davranış geliştirme (T.D.3.2-ğ, T.D.3.3-ç) Günlük yaşam bağlantısı kurma (T.D.4.2-b) Kabul edilmeyen konulara öneri sunma (T.D.4.2-ı) 	4

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul Türkçe dersi dinleme/izleme kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerine farklı düzeylerde dağıldığı görülmektedir. Bilişsel ağırlıklı beceriler olan eleştirel düşünme ve problem çözme (f=34), bilgi okuryazarlığı (f=6) ve görsel/medya okuryazarlığı (f=9) öne çıkmaktadır. Bunun yanında, sosyal-duygusal boyutu temsil eden öz-yönetim (f=22), iletişim ve iş birliği (f=9) ve sosyal-kültürlerarası beceriler (f=4) daha sınırlı fakat tamamlayıcı katkılar sunmaktadır. Veri okuryazarlığı (f=1) ve dijital/teknoloji okuryazarlığı (f=1) ise en az temsil edilen alanlardır; ancak öğrenme yaşantıları bu eksikliği kısmen gidermektedir. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nin özellikle bilişsel süreçlere ve bilgi işleme becerilerine yoğun vurgu yaptığını, medya ve dijital becerileri ise daha çok öğrenme süreçleri üzerinden desteklediğini göstermektedir (MEB, 2024).

En yoğun temsil edilen beceri eleştirel düşünme ve problem çözümedir. Öğrencilerden dinlediklerini ön bilgileriyle karşılaştırmaları, çıkarımlar yapmaları ve bilgiyi doğruluk açısından sorgulamaları beklenmektedir. 1 ve 2. Sınıf düzeylerinde bulunan “Dinlediklerini yaşantı ve ön bilgileriyle karşılaştırarak çıkarımda bulunur.” ve 2,3 ve 4. sınıflarda yer alan “Dinlediği/izlediği metnin içindeki bilgileri doğruluk, gerçeklik açısından karşılaştırır.” (MEB, 2024) kazanımları bu beceriye yöneliktir. Üst sınıflarda eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine yönelik olarak analiz ve karşılaştırma ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda 3 ve 4. Sınıflarda “Dinlediği/izlediği metindeki ana fikri/ana duyguyu bulur.” ve “Dinlediği/izlediği farklı metinlerdeki iletileri benzerlik ve farklılık yönüyle ilişkilendirir.” (MEB, 2024) kazanımları örnek olarak gösterilebilmektedir. Ayrıca süreç odaklı kazanımlar da problem çözmeye hizmet etmekte, tüm sınıf düzeylerinde yer alan “Dinleme/izleme sürecindeki hatalarını belirler.” (MEB, 2024) kazanımı ile bu beceri görünür kılınmaktadır.

Medya ve görsel okuryazarlık becerisi, dinleme/izleme kazanımlarında özellikle görsel desteğin yorumlanmasıyla ilişkili olarak yer almaktadır. Örneğin; 1.sınıfta yer alan “Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.” 1 ve 2. sınıflarda “Dinlediğindeki/izlediğindeki söylem ve görsel arasındaki ilişkiyi belirler.” ve tüm sınıf düzeylerinde yer alan “Dinlediğindeki/izlediğindeki söylem ve görsel arasındaki ilişkiyi değerlendirir.” (MEB, 2024) kazanımları, görsel okuryazarlık becerisi ile ilişkilidir. Öğrenme yaşantıları bu beceriyi daha da pekiştirmektedir: “Dinleme/izleme metni ile ilgili görseller

gösterilerek öğrencilerden metin hakkında tahmin yapmaları istenir.” (MEB, 2024). Ancak görüldüğü üzere bu kazanımların görsel okuryazarlık düzeyinde kaldığı, medya boyutunun sınırlı olduğu söylenebilecektir.

Bilgi okuryazarlığının dinleme sürecinde bilginin sorgulanması ve doğrulanmasına odaklandığı görülmektedir. Tüm sınıflarda yer alan “Dinlediklerindeki/izlediklerindeki iletileri doğruluk, gerçeklik açısından ön bilgileriyle karşılaştırır.” Ve 3 ve 4.sınıflarda yer alan “Dinlediği/izlediği metindeki bilgileri doğruluk açısından karşılaştırır.” (MEB, 2024) kazanımları, bilgi okuryazarlığına vurguyu göstermektedir. Öğrenme yaşantılarında ise “... anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamları çevrim içi veya basılı kaynaklardan Buldurulur.” doğrudan bilgi okuryazarlığı ile ilişkilidir (MEB, 2024: 94).

Dinleme/izleme kazanımlarında en sınırlı temsil edilen beceri veri okuryazarlığıdır. “Dinlediği/izlediği metinde verilen bilginin ve kaynağının doğruluğunu sorgular.” (T.D.4.5-b; MEB, 2024: 183). Bu kazanım, öğrencilerin kaynak güvenilirliğini ve bilginin doğruluk derecesini değerlendirme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Dijital okuryazarlık doğrudan kazanımlar da sınırlıdır. Ancak öğrenme yaşantılarında güçlü biçimde desteklenmektedir. Örneğin, “... Çevrim içi yapılacak araştırma sürecinde dijital ve bilgi okuryazarlığı desteklenir.” (MEB, 2024: 53). Bu durum, programın dijital becerileri daha çok uygulama süreçlerinde kazandırmayı amaçladığını göstermektedir.

Öz-yönetim becerisi, öğrencilerin dinleme süreçlerini düzenlemelerine ve öz değerlendirme yapmaları kapsamında programda yer verilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde yer alan “Dinlemesindeki/izlemesindeki uygun davranışlarını sonraki dinlemelerine aktarır.” (MEB, 2024) kazanımı öz-yönetim becerisi ile doğrudan ilişkilirken; öğrenme yaşantılarında da “tekrar dinleme yaparak hataları düzeltme” etkinlikleriyle desteklenmektedir (MEB, 2024: 89).

İletişim ve iş birliği, kapsamında her düzeyde yer verilen “Dinleme esnasında konuşmaya dâhil olmak için uygun zamanda söz alır.” ve “Dinlediklerine/izlediklerine yönelik düşüncelerini ifade eder.” (MEB, 2024: 91) kazanımları, iletişim becerisine yönelik doğrudan ilişkiyi sunmaktadır.

Sonuç olarak dinleme/izleme kazanımları, 21. yüzyıl becerilerinin özellikle bilişsel boyutuna vurgu yaptığı, bununla birlikte, öz-yönetim ve iletişim gibi sosyal-duygusal beceriler ile medya ve dijital okuryazarlık öğrenme yaşantıları aracılığıyla desteklendiği görülmektedir. Bu yapı ile öğrencilerin hem bilgi işleme ve sorgulama hem de sosyal katılım ve öz düzenleme yönünden bütüncül bir gelişim göstermelerinin hedeflendiği söylenebilmektedir.

3.3.Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı Okuma Kazanımlarının 21.Yüzyıl Becerileri İle İlişkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu kapsamında okuma kazanımları, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı incelendikten sonra her bir kazanım, 21. yüzyıl becerileri ile eşleştirilmiştir. Kazanımların 21. yüzyıl becerilerine göre dağılımı frekans değerleriyle birlikte Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, okuma kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerine çok yönlü biçimde dağıldığı görülmektedir. En yoğun biçimde temsil edilen beceriler eleştirel düşünme ve problem çözme (f=32), bilgi okuryazarlığı (f=11) ve öz-yönetim (f=18)’dir. Ayrıca görsel/medya okuryazarlığı (f=12) okuma sürecinde önemli bir destek becerisi olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında, dijital okuryazarlık (f=3) ve veri okuryazarlığı (f=4) kazanımların üst sınıflarında görünür hâle gelmektedir. İletişim ve iş birliği (f=8) ile kültür okuryazarlığı/sosyal beceriler (f=4) daha sınırlı sayıda kazanımda yer alsa da, öğrencilerin sosyal-duygusal yönlerini destekleyici bir işlev üstlenmektedir. Bu tablo, Maarif Modeli’nin okuma sürecini yalnızca bilişsel bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve dijital becerilerle bütünleşmiş çok boyutlu bir alan olarak ele aldığını göstermektedir (MEB, 2024).

Dinleme/izleme kazanımlarında olduğu gibi okuma kazanımlarında da en yoğun biçimde temsil edilen beceri eleştirel düşünme ve problem çözmedir. Bu beceri kapsamında “Metni okurken ön bilgilerini kullanır.” ve “Okuduğu metindeki iletileri değerlendirir.” (MEB, 2024) gibi kazanımlar, analiz ve sentez düzeyinde bilişsel işlemeyi öne çıkarmaktadır.

Tablo 3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı Okuma Kazanımlarının 21.Yüzyıl Becerileri ile İlişkisi

Alt Kategori	Okuma Kazanımları (örnek kısa ifade + kod)	Sıklık (f)
Eleştirel düşünme ve problem çözme	▪ Ön bilgileriyle ilişkilendirme (T.O.1.2-a, T.O.1.2-b)	32
	▪ Yönerge uygulama (T.O.1.2-ç)	
	▪ Çıkarım yapma ve karşılaştırma (T.O.2.2-a, T.O.2.2-c, T.O.2.2-ç, T.O.2.2-d, T.O.2.2-e, T.O.2.2-g)	
	▪ Olay sırası/öncesi-sonrası tahmini (T.O.3.2-a, T.O.3.2-c, T.O.3.2-ç, T.O.3.2-d, T.O.3.2-e, T.O.3.2-f, T.O.3.2-g, T.O.3.2-ğ, T.O.3.2-i)	
	▪ Ana fikir/duygu bulma (T.O.3.3-c, T.O.4.3-c)	
	▪ Metinler arası ilişki kurma (T.O.3.3-ç, T.O.4.3-ç)	
Görsel okuryazarlık	▪ Günlük yaşam bağlantısı kurma (T.O.4.2-b, T.O.4.2-ç, T.O.4.2-d, T.O.4.2-e, T.O.4.2-f, T.O.4.2-g, T.O.4.2-ğ, T.O.4.2-ı, T.O.4.2-i)	12
	▪ Görsellerden tahmin yapma (T.O.1.1-e, T.O.1.2-c, T.O.2.1-a, T.O.2.2-b, T.O.2.3-ç, T.O.3.2-b, T.O.3.2-ç, T.O.3.3-ç, T.O.4.2-c, T.O.4.2-j)	
Bilgi okuryazarlığı	▪ İçerik-görsel ilişkisini yorumlama (T.O.3.3-e, T.O.4.3-ğ)	11
	▪ Ön bilgiyle ilişkilendirme (T.O.1.2-b, T.O.2.2-d, T.O.2.3-a, T.O.3.2-a, T.O.3.3-a, T.O.4.2-f, T.O.4.2-g, T.O.4.3-a, T.O.4.3-b)	
Veri okuryazarlığı	▪ Doğruluk-gerçeklik sorgulama (T.O.1.2-d, T.O.3.2-f)	4
	▪ Grafik/tablo yorumlama (T.O.3.3-d, T.O.4.3-f, T.O.4.3-ğ)	
Dijital okuryazarlık	▪ Kaynak doğruluğu sorgulama (T.O.4.5-c)	3
	▪ Çevrim içi okumada strateji uyarlama (T.O.3.5-ç, T.O.4.3-f, T.O.4.5-d)	
Öz-yönetim	▪ Okuma hatalarını belirleme/düzeltilme (T.O.1.5-a, T.O.1.5-b, T.O.2.5-a, T.O.2.5-b, T.O.3.5-a, T.O.3.5-b, T.O.4.5-a, T.O.4.5-b)	18
	▪ Olumlu davranışlarını sonraki sürece aktarma (T.O.1.5-c, T.O.2.5-c, T.O.3.5-c, T.O.4.5-d)	
	▪ Okuma ortamını düzenleme (T.O.2.4-a, T.O.2.4-b, T.O.3.4-a, T.O.3.4-b, T.O.4.4-a, T.O.4.4-b)	
İletişim ve iş birliği	▪ Noktalama kurallarına dikkat ederek okuma (T.O.1.1-h)	8
	▪ Görüş ifade etme / katılım (T.O.2.2-g, T.O.2.3-ç, T.O.3.2-ı, T.O.3.3-b, T.O.4.2-ı, T.O.4.2-j, T.O.4.3-ç)	
Kültür okuryazarlığı / sosyal beceriler	▪ Metin üzerinden sosyal/kültürel farkındalık geliştirme (T.O.3.2-i, T.O.3.2-j, T.O.4.2-h, T.O.4.2-i)	4

Programda medya/görsel okuryazarlık becerisinin görsel destekli anlam kurma, öğrencilerin metnin başlığı, görselleri, tablo ve grafiklerden hareketle çıkarım yapmaları kapsamında ele alınmıştır. Örneğin “Okuyacağı metnin başlığı ve görsellerini inceler.” ve “Okuduğu metindeki içerik ve görsel arasındaki ilişkiyi belirler.” (MEB, 2024) gibi kazanımlarla, öğrencilerin medya metinlerini eleştirel biçimde yorumlamaları desteklemektedir.

Bilgi okuryazarlığı kapsamında “Okuduğu metindeki bilgiler ile ön bilgileri arasında bağlantı kurar.” ve “Okuduğu metinde verilen bilginin ve kaynağının doğruluğunu sorgular.” (MEB, 2024) gibi kazanımlarla öğrencilerin eleştirel bilgi tüketicileri olmalarının hedeflendiği görülmektedir. Özellikle 3. ve 4. sınıfta belirginleşen veri okuryazarlığı becerisiyle de öğrencilerin tablo, grafik ve içerik ilişkilerini yorumlaması hedeflenmektedir. “Çevrim içi okumada aradığı bilginin yerini doğru olarak bulur.” (MEB, 2024) kazanımı, veri kaynaklarının etkin kullanımını doğrudan göstermektedir

Dijital okuryazarlığa ilişkin beceriler, üst sınıflarda sınırlı ancak sistematik biçimde ele alınmıştır. “Basılı materyali okuma sürecindeki olumlu davranışlarını çevrim içi okuma sürecine aktarır.” (MEB, 2024) örneğinde olduğu gibi, kazanımlar öğrenme süreçlerinde çevrim içi okuryazarlığı pekiştirmektedir.

Öz-yönetim becerisine yönelik kazanımlar, öğrencilerin okuma süreçlerini düzenlemelerine, hatalarını fark etmelerine ve düzeltmelerine yöneliktir. “Okuma sürecindeki hatalarını belirler.” ve “Tür veya ilgi alanına göre okuma tercihini belirtir.” (MEB, 2024) gibi örnekler, bağımsız öğrenme alışkanlıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır.

İletişim ve iş birliği kapsamında “Okuduğu metindeki iletilere katılıp katılmadığını nedenleriyle ifade eder.” (MEB, 2024) gibi ifadeler, öğrencilerin farklı görüşleri tartışma ve paylaşma becerilerini güçlendirmektedir. Kültürel farkındalık, özellikle 3. ve 4. sınıfta öne çıkmaktadır. “Okuduğu metnin günlük yaşamla bağlantısını kurar.” (MEB, 2024) gibi kazanımlar, öğrencilerin metinleri yaşam deneyimleri ve kültürel

bağlantılarıyla ilişkilendirmelerine imkân tanımaktadır.

Sonuç olarak okuma kazanımları, dinleme/izleme kazanımlarında olduğu gibi bilişsel beceriler açısından yoğunlaşmakla birlikte, öz-yönetim, iletişim ve kültürel farkındalık boyutlarını da desteklemektedir. Medya ve dijital beceriler ise sınırlı düzeyde kodlanmış, fakat öğrenme yaşantıları aracılığıyla desteklenerek bütüncül bir gelişim hedeflenmiştir.

3.4. Anlama Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı ve Gelişimsel Eğilimler

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt soruları kapsamında, “Dinleme/izleme ve okuma kazanımlarının sınıf düzeylerine göre frekans dağılımları nasıldır?” ve “21. yüzyıl becerileri açısından dinleme/izleme ve okuma kazanımları nasıl bir gelişimsel eğilim ortaya koymaktadır?” sorularına yanıt aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2024) yer alan 1–4. sınıf anlama becerilerine yönelik (dinleme/izleme ve okuma) kazanımlar analiz edilmiş, 21. yüzyıl becerileriyle ilişkileri sınıf düzeylerine göre dağıtılmıştır. Bulgular Tablo 4’te özetlenmiştir:

Tablo 4. Anlama Becerilerinin Sınıf Düzeyinde Dağılımı

21. yy Becerisi	1. Sınıf (f)	2. Sınıf (f)	3. Sınıf (f)	4. Sınıf (f)	Toplam (f)
Eleştirel düşünme ve problem çözme	9	13	20	24	66
Bilgi okuryazarlığı	4	3	5	5	17
Görsel / Medya okuryazarlığı	5	5	6	5	21
Dijital / Teknoloji okuryazarlığı	–	–	2	2	4
Veri okuryazarlığı	–	–	1	4	5
Öz-yönetim	6	11	12	11	40
İletişim ve iş birliği	2	4	5	6	17
Sosyal ve kültürlerarası beceriler	–	–	4	4	8
Sınıf Toplamı (f)	26	36	55	61	178

Tablo 4 incelendiğinde anlama becerileri kapsamında yer alan 21. yüzyıl becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşarak geliştiği görülmektedir. İlk sınıflarda daha çok temel bilişsel ve öz-düzenleyici beceriler öne çıkarken, üst sınıflara doğru dijital, veri ve sosyal-kültürel boyutlar çeşitlilik kazanarak programa dâhil olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bilişsel temelden başlayarak giderek daha karmaşık ve çok boyutlu becerilere yönlendirildiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2024).

Birinci sınıfta öne çıkan beceriler eleştirel düşünme ve problem çözme (f=9) ile öz-yönetim (f=6)’dir. Öğrencilerden dinleme ve okuma süreçlerinde ön bilgilerini kullanmaları, çıkarımlar yapmaları ve hatalarını fark ederek düzeltmeleri beklenmektedir. Görsel okuryazarlık (f=5) da belirgindir; öğrenciler başlık ve görsellerden hareketle anlam tahmini yapmaktadır. Buna karşılık dijital, veri ve sosyal beceriler henüz bu düzeyde yer almamaktadır.

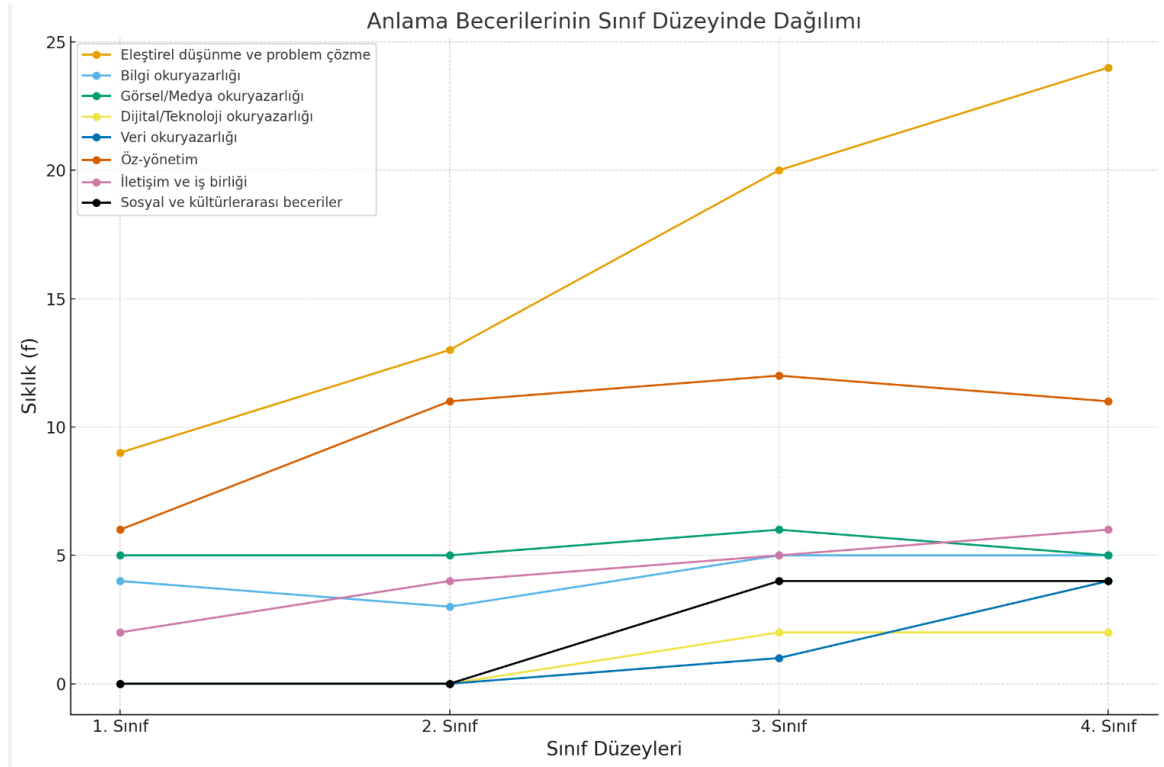
İkinci sınıfta eleştirel düşünme (f=13) ve öz-yönetim (f=11) daha da güçlenmektedir. Öğrencilerden metinlerdeki bilgileri karşılaştırmaları, sınıflandırmaları ve çıkarımlar yapmaları beklenirken, süreç içinde hatalarını düzeltmeleri ve olumlu davranışlarını sonraki okumalarına aktarmaları öngörülmektedir. Görsel okuryazarlık (f=5) yine güçlüdür, fakat dijital ve veri boyutu bu sınıfta da bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıfta eleştirel düşünme (f=20) en yüksek düzeye çıkmaktadır. Öğrencilerden metinler arası ilişkiler kurmaları ve değerlendirmeler yapmaları beklenmektedir. Öz-yönetim (f=12) önemini korurken, sosyal ve kültürlerarası beceriler (f=4) ilk kez görünür hâle gelmiştir. Ayrıca veri okuryazarlığı (f=1) bu düzeyde kazanımlarda yer almış ve öğrencilerin bilgiyi farklı şekillerde düzenlemeleri hedeflenmiştir.

Dördüncü sınıfta beceriler çeşitlenmiş ve yoğunluk kazanmıştır. Eleştirel düşünme (f=24) en yüksek frekansa ulaşmış, öğrencilerin analiz, karşılaştırma ve değerlendirme yapmaları ön plana çıkmıştır. Öz-yönetim (f=11) yine güçlüdür. Ayrıca iletişim ve iş birliği (f=6), veri okuryazarlığı (f=4), dijital okuryazarlık (f=2) ve sosyal-kültürel beceriler (f=4) belirginleşmiştir. Böylece bu sınıf, öğrencilerin üst düzey düşünme, dijital beceriler, veri kullanımı ve kültürel farkındalık açısından en kapsamlı gelişimi yaşadıkları düzey olmuştur.

Sonuç olarak, 1–2. sınıf düzeyinde temel bilişsel beceriler ile öz-yönetim becerilerinin ön plana çıktığı, 3. sınıfta bu becerilere ek olarak sosyal ve kültürel farkındalık ile veri okuryazarlığının kazandırıldığı, 4. sınıfta ise en geniş beceri yelpazesinin yer aldığı görülmektedir. Bu durum, programın kademeli bir gelişim mantığı üzerine inşa edildiğini ve öğrencilerin erken sınıflardan itibaren üst düzey düşünme, dijital ve sosyal becerilere sistematik

biçimde hazırlandığını ortaya koymaktadır. Anlama becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşan bu dağılımı, eğilimin görsel olarak bütüncül biçimde izlenebilmesi amacıyla çizgi grafikte sunulmuş ve Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Anlama becerilerinin sınıf düzeyine göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, ilkökul Türkçe dersi dinleme ve okuma kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında sınıf düzeylerine göre farklı bir gelişim çizgisi izlediği görülmektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme, tüm sınıf düzeylerinde en baskın beceri olarak öne çıkmış; 1. sınıfta $f=9$ iken 4. sınıfta $f=24$ 'e ulaşmıştır. Bu artış, programın öğrencileri giderek daha karmaşık bilişsel süreçlere yönlendirdiğini göstermektedir. Öz-yönetim becerisi de tüm sınıflarda güçlü biçimde temsil edilmiş ($f=40$); erken sınıflarda temel alışkanlıkların kazandırılması, üst sınıflarda ise strateji seçme ve davranış düzenleme ile pekiştirilmiştir.

Görsel/medya okuryazarlığı her sınıfta benzer yoğunlukta işlenmiş ($f=21$), bu da metinlerde görsel destekten yararlanmanın süreklilik arz eden bir beceri olduğunu göstermektedir. Bilgi okuryazarlığı ise özellikle 2., 3. ve 4. sınıfta daha belirgin olup ($f=17$), öğrencilerin bilgiyi ön bilgileriyle karşılaştırma ve doğruluk açısından sorgulama becerilerini öne çıkarmaktadır.

Dijital okuryazarlık ($f=4$) ve veri okuryazarlığı ($f=5$) yalnızca üst sınıflarda kazanımlara dâhil edilmiştir. Dijital beceriler çevrim içi okuma ve bilgiye erişim stratejileriyle; veri becerileri ise tablo, grafik ve içerik-görsel ilişkilerini analiz etmeyle ilişkilendirilmiştir. Bu durum, programın dijital ve veri odaklı becerileri üst sınıflarda bilinçli biçimde öne çıkardığını göstermektedir.

İletişim ve iş birliği becerileri ($f=17$) 1. sınıfta sınırlı düzeyde temsil edilirken 4. sınıfta belirgin biçimde artmıştır; bu da öğrencilerin görüşlerini paylaşma ve demokratik tartışma kültürünü geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Son olarak, sosyal ve kültürlerarası beceriler yalnızca 3. ve 4. sınıfta temsil edilmiştir ($f=8$). Özellikle günlük yaşamla bağlantı kurma ve farklı görüşler geliştirme kazanımları, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını desteklemektedir.

Sonuç olarak, ilkökul Türkçe programının öğrencileri temel bilişsel becerilerden (1–2. sınıf) başlayarak üst sınıflarda dijital, veri ve kültürel boyutları da kapsayan daha karmaşık becerilere yönlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu eğilim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' nin 21. yüzyıl becerilerini bütünleştirme amacına uygun biçimde, kademeli ve bütüncül bir gelişim yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ilkököl Türkçe öğretim programının anlama becerileri (dinleme/izleme ve okuma) kazanımlarına 21. yüzyıl becerilerini büyük ölçüde entegre ettiğini göstermektedir. Özellikle bilişsel beceriler ön plana çıkmaktadır: Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, hem dinleme hem okuma kazanımlarında en yüksek frekansla temsil edilmiştir. Program, öğrencilerden dinledikleri/okudukları metinleri ön bilgileriyle karşılaştırmalarını, çıkarım yapmalarını ve bilgilerinin doğruluğunu sorgulamalarını bekleyen kazanımlara geniş yer vermiştir (MEB, 2024). Bu güçlü bilişsel vurgu, 21. yüzyıl becerileri çerçevelerinin eleştirel düşünmeyi merkezî bir unsur olarak konumlandırmasıyla ilişkili görülmektedir (Trilling & Fadel, 2009). Nitekim TYMM programının tasarım ilkeleri de küresel yeterlikler ile ulusal değerleri bütünleştirmeyi hedeflemekte ve 21. yüzyıl becerilerini eğitim programlarına yansıtmayı amaçlamaktadır (MEB, 2024). Bulgularımız, bu hedeflerin anlama becerileri alanında somutlaştığını, öğrencilerin daha ilk sınıflardan itibaren sorgulama, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçlerine yönlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, bilgi okuryazarlığı ve görsel/medya okuryazarlığı gibi beceriler de programda sınırlı ölçüde yer almıştır. Dinleme kazanımlarında öğrencilerin işittikleri bilgiyi sınıflandırmaları, doğruluk ve gerçeklik açısından sorgulamaları beklenmekte, bu da bilgi okuryazarlığı becerisinin desteklendiğini göstermektedir (MEB, 2024). Hem dinleme hem okuma etkinliklerinde metinlerle birlikte görsellerin kullanılması, öğrencilerin görsellerden çıkarım yapma ve metin-içerik ilişkisini yorumlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu sayede program, çoklu ortam okuryazarlığını (görsel okuryazarlık ve temel medya okuryazarlığı) anlama sürecine entegre etmektedir. Benzer şekilde Banaz (2024) ortaokul Türkçe programında dijital okuryazarlık becerilerini incelediği çalışmasında, TYMM programının dijital çağın gereklerine uygun biçimde dijital ve çoklu ortam kavramlarına sıkça yer verdiğini vurgulamıştır. Araştırmanın bulguları da ilkököl düzeyinde, metinlerin görsel ve işitsel unsurlarla desteklenmesinin öğrencilerin 21. yüzyıl ortamlarında ihtiyaç duyacakları çoklu okuryazarlık becerilerini pekiştirebileceğini göstermektedir.

Öte yandan, programın dijital okuryazarlık ve veri okuryazarlığı gibi çağdaş becerilere 1- 2. sınıf kazanımlarında doğrudan yer verilmediği, ancak 3. ve özellikle 4. sınıfta becerilere sınırlı olarak öğrenme yaşantılarında çevrim içi kaynak kullanımı veya araştırma yapma etkinlikleriyle yer verildiği görülmektedir (MEB, 2024). (MEB, 2024). Bu durum, TYMM'nin dijital çağın kritik becerilerini tamamen göz ardı etmediğini, ancak ilkököl kazanımlarında doğrudan vurgulama konusunda sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, daha önceki Türkçe öğretim programlarının da eleştiri konusu olmuştur (Kurudayıoğlu & Soysal, 2019; Belet Boyacı & Güner Özer, 2019). Bu eksiklik TYMM'de kısmen giderilmiş gibi görünse de, özellikle 1. ve 2. sınıflarda medya okuryazarlığına dair açık ifadeler yeterince yer verilmemesi, bu becerilerin sınıf içi uygulamalarda öğretmenin inisiyatifine bırakıldığını göstermektedir. Eroğlu' na (2025) göre programda bu örtük yaklaşımın pedagojik gerekçelerle açıklanabileceğini; ancak dijital becerilerin gelişiminin öğretime bırakılmasının, fırsat eşitsizliğini artırabileceğini belirtmektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu, okuma öğrenme alanındaki kazanımların bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerileri ile büyük ölçüde örtüştüğüdür. Özellikle metnin ana fikrini belirleme, çıkarım yapma, metin içi ilişki kurma gibi alt beceriler bu ilişkiyi doğrudan desteklemektedir. Bu bulgular, Dilekçi ve Karatay (2021)'in Türkçe öğretiminde 21. yüzyıl becerilerinin izlerinin bulunduğu dair tespitleriyle örtüşmektedir. Ancak farklı olarak, araştırmada bilgi kaynağını sorgulama, ön yargı tespiti yapma ya da karşıt bakış açıları geliştirme gibi üst düzey eleştirel düşünme becerilerinin kazanımlarda yer almadığı da tespit edilmiştir. Bu durum, Kayhan vd. (2019) tarafından dile getirilen, "programların daha çok anlamaya odaklanıp eleştiri ve analiz boyutlarını ihmal ettiği" eleştirisini destekler niteliktedir. TYMM, bu açıdan bakıldığında, anlamaya ilişkin temel düşünme becerilerini kapsasa da, daha karmaşık düşünme düzeylerine geçişi yeterince somutlaştıramamıştır.

Bu araştırmanın bulguları, TYMM ilkököl Türkçe öğretim programında yer alan dinleme/izleme ve okuma kazanımlarının, 21. yüzyıl becerilerini büyük ölçüde entegre ettiğini göstermektedir. Özellikle eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin ön plana çıkması, global çerçevelerle yüksek uyum göstermektedir (Trilling & Fadel, 2009; OECD, 2019; MEB, 2024). Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren sorgulama, analiz ve çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme süreçlerine yönlendirilmeleri, bu uyumu somutlaştırmaktadır. Bu sonuçlar, ortaokul düzeyine ilişkin güncel çalışmalarla da genel hatlarıyla örtüşmektedir. Örneğin, Banaz (2024) tarafından yapılan analizde, ortaokul Türkçe programında dijital, çoklu ortam ve yapay

zekâ gibi çağdaş kavramların sıklıkla yer aldığı görülmüştür. Bu durum, TYMM'nin bilişsel becerilere verdiği önemi hem ilkököl hem de ortaokul kademesinde devam ettirdiğini göstermektedir. Ancak ilkököl programı, ortaokul programından farklı olarak dijital okuryazarlık ve veri okuryazarlığı gibi teknolojik becerilere daha temkinli yaklaşmakta, bu kazanımları daha çok örtük öğrenme yoluyla desteklemektedir. Bu fark, yaş gruplarının gelişimsel özellikleriyle açıklanabilir; zira küçük yaş grubundaki öğrencilerde bilişsel soyutlama düzeyinin sınırlı olması, dijital içeriklerin doğrudan öğretilmesinden ziyade yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla aktarımını gerektirmektedir (Cain & Oakhill, 2014; UNESCO, 2021).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, anlama kazanımlarının yaşam ve kariyer becerileriyle sınırlı ve örtük biçimde ilişkili olduğudur. Kazanımlarda iş birliği, sorumluluk alma, birlikte hareket etme gibi sosyal etkileşim becerileri yer almakla birlikte, bu unsurlar genellikle değerler eğitimi çerçevesinde ifade edilmektedir. Benzer bir çıkarım, Erdamar ve Barası (2021) tarafından yapılan çalışmada da görülmüş; öğrencilerin yaşam becerilerinde bilişsel boyutun eksik kaldığı ifade edilmiştir. Bu bulgular, Yurdakal (2024)'ın TYMM analizinde yer verdiği gibi, yaşam becerilerinin genellikle erdem temelli sunulduğu ve bilişsel stratejilerle yeterince bütünleştirilemediği görüşüyle örtüşmektedir. Farklı olarak, araştırmamızda yaşam becerilerinin kazanımlar düzeyinde tanımlanmadığı; daha çok öğretim süreçlerine bırakıldığı gözlenmiştir. Bu durum, öğretmen yeterliklerine dayalı bir uygulama farkı oluşturabilir ve sınıf düzeyinde fırsat eşitsizliği yaratabilir.

Sosyal ve duygusal boyut açısından değerlendirildiğinde, programın anlama becerileri kazanımlarına öz-yönetim, iletişim ve sosyal farkındalık gibi unsurları da entegre ettiği, ancak bunların bilişsel becerilere oranla daha düşük frekansta kaldığı görülmüştür. Dinleme ve okuma süreçlerinde öz-yönetim becerisi, öğrencilerin kendi anlama süreçlerini düzenlemeleri ve hatalarını düzeltmeleri yönüyle her sınıfta vurgulanmaktadır. Bu durum, öğrencilerde erken yaşta öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli bir adım olarak görülürken; iletişim ve iş birliği boyutunda da özellikle öğrencilerin dinledikleri/ okudukları üzerine görüşlerini ifade etmeleri, uygun zamanda söz alarak tartışmalara katılmaları beklenmektedir. Sosyal ve kültürlerarası beceriler ise okuma kazanımlarında 3. ve 4. Sınıfta belirlemekte; öğrencilerin metinlerdeki kültürel unsurları fark etmeleri ve metinleri günlük yaşamla ilişkilendirmeleri istenmektedir. Bu bulgular, TYMM'nin anlama becerilerini sadece metinsel anlamlandırma faaliyetleri olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal katılım ve kültürel farkındalık geliştirecekleri fırsatlar olarak gördüğünü gösterir. Programın felsefi arka planı da bireyin zihinsel, ahlaki ve estetik yönden dengeli gelişimini vurgulamaktadır (Arslankara & Arslankara, 2024). Nitekim Uzun (2025), TYMM'nin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini eğitim süreçlerine dahil ettiğini belirlemektedir. Ancak sosyal ve kültürel becerilerin kazanımlarda nispeten az yer bulması, uygulamada bu değerlerin aktarımının büyük ölçüde öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamları aracılığıyla sağlanacağını belirtmektedir. Bu noktada, öğretmenin rehberliği ve sınıf içi etkinliklerin niteliği kritik önem kazanmaktadır. Alanyazın, dinleme becerisinin ve okuma becerisinin geliştirilmesinde etkileşimli ve katılımcı yöntemlerin önemini vurgular (Çaylı & Göçer, 2021; Duke & Cartwright, 2021). Dolayısıyla, programda örtük biçimde yer alan iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık hedeflerinin hayata geçirilmesi, öğretmenlerin bu becerileri örtük kazanımları açığa çıkaracak etkinliklerle desteklemesine bağlıdır. Aksi halde, kazanımlarda sınırlı görünen bu boyutlar, gerçek sınıf uygulamalarında geri planda kalabilecektir.

Araştırmada, sosyal ve kültürel becerilerin özellikle 3. ve 4. sınıf düzeyinde anlam kazanımlarında daha görünür hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır. TYMM kapsamında milli ve manevi değerlerin öğrencilerle buluşturulmasına önem verildiği; kazanımlarda toplumsal aidiyet, kültürel miras ve değer aktarımı gibi unsurlara yer verildiği görülmüştür. Bu yönüyle TYMM, Köçer (2025) tarafından yapılan ortaokul programı değerlendirmelerinde görülen kültürel eksiklikleri ilkököl düzeyinde büyük ölçüde gidermektedir. Ancak farklı olarak, bu kazanımların içselleştirilmesine ilişkin öğretim stratejileri ve ölçme araçlarının yeterince yapılandırılmamış olması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, TYMM'nin kültürel boyutta güçlü bir içerik sunduğu; ancak pedagojik uygulama düzeyinde açıklayıcı kılavuzluk sunma ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, 2024 TYMM ilkököl Türkçe öğretim programının dinleme/ izleme ve okuma kazanımlarını çağın gerektirdiği beceriler perspektifinde yeniden yapılandığına ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi okuryazarlığı gibi bilişsel beceriler, anlama becerileri kazanımlarının odağında yer alarak programın 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlama iddiasını somutlaştırmaktadır. Öğrencilerin anlam kurma süreçlerinde sorgulama, analiz, karşılaştırma ve çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme faaliyetlerini gerçekleştirmelerine yönelik çok sayıda kazanım bulunmaktadır. Bu durum, TYMM'nin küresel ölçekte geçerli öğrenme-öğrenci profilini yakalama konusunda önemli bir adım attığını göstermektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2024). Bunun yanı sıra program, öz-yönetim becerileriyle öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine imkan tanıyan bir yapı kurmuş; iletişim ve iş birliği becerileriyle dil

eğitimini sosyal bir etkinliğe dönüştürmüştür. 3. ve 4. sınıfta giderek artan oranda vurgulanan kültürel farkındalık, dijital okuryazarlık ve veri okuryazarlığı unsurları ise programın sadece klasik dil becerileriyle yetinmeyip, öğrencileri çağın çok boyutlu okuryazarlık gereksinimlerine hazırlamaya çalıştığını göstermektedir. Özellikle 4. Sınıf kazanımlarının, eleştirel okuma ve dinleme yanında, çevrim içi okuryazarlık stratejileri, farklı metin türleri arası ilişki kurma, tablo-grafik yorumlama gibi becerileri kapsamı önemli görülmektedir. Bu, TYMM'nin önceki öğretim programlarında eksik kalan pek çok boyutu bütüncül bir anlayışla dâhil ettiğine işaret etmektedir.

Genel olarak, TYMM Türkçe programı anlama becerilerinde 21. yüzyıl becerilerini hem içerik hem yapısal açıdan entegre eden yenilikçi bir yaklaşım sergilemektedir. Program, anlama etkinliklerini sadece metin çözümlene olmanın ötesine taşıyarak, öğrencilerin düşünen, sorgulayan, öz yönelim sahibi ve iletişime açık bireyler olarak yetişmelerine hizmet eden bir araç haline getirmiştir (MEB, 2024). Bu bulgular, TYMM'nin felsefi hedeflerinin (Arslankara & Arslankara, 2024) uygulama düzeyinde de karşılık bulunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, program, temel düşünme ve anlamlandırma becerilerini 21. yüzyıl bağlamında yeniden düzenlemeye çalışmakta; sosyal, kültürel ve değer temelli hedeflerle bütünleştirerek çok katmanlı bir dil eğitimi modeli sunmaktadır. Ancak bu modelin, daha somut ve ölçülebilir 21. yüzyıl becerileriyle desteklenmesi, öğrencilerin çağdaş okuryazarlık alanlarında daha yetkin bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

Öneriler

Araştırmanın bulguları kapsamında öğretmenlere, program geliştiricilere ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- ❖ Dinleme ve okuma etkinliklerinde eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayalı görevler çeşitlendirilebilir.
- ❖ Dijital okuryazarlık kazanımlarını desteklemek için güvenilir çevrim içi içerikler entegre edilebilir.
- ❖ Öz-yönetim becerilerini geliştirmek amacıyla geri bildirim döngüleri kullanılabilir.
- ❖ Dijital ve medya okuryazarlığına yönelik kazanımlar daha görünür hale getirilebilir.
- ❖ Küçük sınıflarda basit medya okuryazarlığı etkinliklerine yer verilebilir.
- ❖ Program kitapçıklarında kazanımlarla ilişkilendirilebilecek beceriler açıkça belirtilebilir.
- ❖ Kademeler arası bütünlüğü desteklemek için iş birliği mekanizmaları oluşturulabilir.
- ❖ Okulların dijital altyapısı güçlendirilebilir.
- ❖ Ders materyalleri 21. yüzyıl becerilerine uygun biçimde güncellenebilir.
- ❖ Kitap komisyonlarına 21. yüzyıl becerileri entegrasyonu konusunda yönergeler verilebilir.
- ❖ Programın uygulanması düzenli olarak izlenebilir.
- ❖ Öğretmen ve öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda revizyonlar yapılabilir.
- ❖ İyi uygulama örnekleri teşvik edilerek paylaşım ortamları oluşturulabilir.
- ❖ Programdaki anlama becerilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyan deneysel ve yarı deneysel araştırmalar yapılabilir.
- ❖ Dijital ve medya okuryazarlığının sınırlı düzeyde yer almasının öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- ❖ İlkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki programların dikey bütünlüğünü değerlendiren boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışmanın hazırlanmasının tüm süreçleri tek yazar tarafından eşit düzeyde yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde Maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(68), 27–48.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi* (35. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>

- Ateş, H. K. (2025). Cumhuriyetten günümüze programlar bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına genel bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(162), 89–116.
- Bahşi, N., & Gençer, G. (2024). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 394–413.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279–290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Belet Boyacı, Ş. D., & Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708–738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York: Guilford Press.
- Çaylı, C., & Göçer, A. (2021). Dinleme becerisinin önemi ve geliştirilmesi üzerine: Kuramsal bir çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 215–229.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44.
- Eroğlu, A. (2025). 21. yüzyıl becerileri bağlamında 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(2), 587–600.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. Ankara: SETA.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın – CRES Journal*, 5(1), 6–11.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483–496.
- Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(1), 161–171.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım metni*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur1234Onayli.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD. (2019). An OECD learning framework 2030. In G. Bast, E. G. Carayannis, & D. F. J. Campbell (Eds.), *The future of education and labor* (pp. 25–44). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_3
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Sever, S. (2013). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Turgut, T. (2025). IFLA bilgi okuryazarlığı standartları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 9(1), 1–35. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1604946>
- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63–78.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st century human profile. *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 204–221. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Scope of the Study:

In today's increasingly complex and rapidly evolving global landscape, educational systems are being restructured to foster not only academic proficiency but also competencies that equip learners to navigate the challenges of the 21st century. Skills such as critical thinking, creativity, collaboration, self-regulation, and digital literacy have gained critical importance in curricular design worldwide (Trilling & Fadel, 2009; Voogt & Roblin, 2012). The Partnership for 21st Century Learning (P21) framework, a widely accepted model in educational reform, categorizes these competencies into three main domains: learning and innovation skills, information/media/technology skills, and life and career skills (P21, 2009).

In alignment with these global educational priorities, the Ministry of National Education of Turkey has introduced the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) and, within it, the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum. This reform initiative seeks to embed 21st-century skills and national values throughout core subject areas. Given that listening, viewing, and reading are fundamental to knowledge acquisition, cognitive development, and lifelong learning, the degree to which these comprehension learning outcomes align with 21st-century expectations is crucial to the success of the TYMM model.

This study aims to analyze the comprehension-related outcomes—specifically those categorized under listening/viewing and reading—in the 2024 Primary Turkish Curriculum in terms of their compatibility with the P21 21st-century skills framework. The research also seeks to determine the extent to which each skill category is represented, the depth of integration of these skills into the curriculum, and how these representations change across the four grade levels of primary education.

Methodologically, the study adopts a qualitative research design based on the document analysis method (Bowen, 2009). The official 2024 TYMM Turkish Language Curriculum served as the primary data source. A total of 47 learning outcomes in the comprehension strand were extracted and analyzed. Each outcome was examined through thematic coding based on the three P21 skill domains: (1) learning and innovation skills (critical thinking, creativity, collaboration, communication), (2) information/media/technology skills (information literacy, media literacy, ICT literacy), and (3) life and career skills (flexibility, self-direction, productivity, social responsibility). The coding process emphasized both the explicit presence and implicit elements of these skills in the curriculum text.

The findings demonstrate that the curriculum places a strong emphasis on critical thinking, problem solving, and self-management, particularly in outcomes that ask students to make inferences, evaluate characters' intentions, and assess the credibility of information. These outcomes are present consistently across all primary grade levels and are designed to be developmentally appropriate, with increasing cognitive complexity from Grades 1 to 4. Activities such as distinguishing between fact and opinion, identifying the author's perspective, and reflecting on personal responses to texts are examples of embedded higher-order thinking tasks.

Collaboration and communication appear more implicitly in comprehension outcomes, often through expectations around group discussion, shared interpretation, and peer learning. Creativity, on the other hand, is limited in the comprehension strand and appears more frequently in productive language areas such as speaking and writing. Nonetheless, certain outcomes encourage learners to visualize, predict, or reinterpret textual content, signaling opportunities to foster imaginative thinking.

With regard to information, media, and technology skills, the curriculum includes moderate attention to information literacy, especially in terms of students' ability to process, evaluate, and utilize textual and visual information. However, media literacy and digital literacy are underrepresented. There are very few outcomes that reference digital texts, multimedia formats, or critical evaluation of online content, particularly in the early grades.

This limited integration of digital skills may hinder students' readiness for navigating modern media environments and could represent a missed opportunity, especially in a world increasingly shaped by online information ecosystems.

The domain of life and career skills is well-supported in the curriculum through outcomes emphasizing self-regulation, personal responsibility, respect, and ethical literacy. For example, students are encouraged to reflect on moral values, demonstrate empathy, and develop personal reading habits. These outcomes align well with TYMM's broader emphasis on values-based education and the cultivation of socially responsible citizens.

The curriculum also demonstrates a developmentally scaffolded structure. In the lower grades (1st and 2nd), comprehension tasks focus on basic skills such as recalling facts and identifying main ideas. In the upper grades (3rd and 4th), the outcomes advance toward interpretive and evaluative tasks, requiring students to compare texts, assess authorial intent, and synthesize information from various sources. This progression is consistent with cognitive development theory and Bloom's Taxonomy, reflecting thoughtful curricular design.

In terms of overall alignment, the comprehension strand of the 2024 curriculum corresponds strongly with cognitive and affective skills such as critical thinking, ethical reasoning, and metacognitive awareness. However, the technological and media-oriented components of the P21 framework are not fully realized. This imbalance suggests that while the TYMM initiative has made notable progress in aligning with 21st-century educational trends, it may require supplementary frameworks or cross-curricular collaboration—particularly with ICT, science, and media literacy programs—to fully equip students for contemporary challenges.

Moreover, the lack of explicit outcomes involving data literacy, digital reading strategies, and cross-platform text comprehension limits the curriculum's potential in preparing students for the multimodal, data-intensive world they are entering. Given the ubiquity of digital communication and the increasing importance of discerning credible information, especially in early educational stages, future iterations of the curriculum may benefit from stronger digital integration and more comprehensive references to media literacy.

In addition to the previously outlined suggestions, the following proposals are directly derived from the original study text and reflect curriculum-based, pedagogical, and structural considerations emphasized by the authors:

- ❖ The Turkish course should be designed to provide opportunities for students to develop 21st-century skills, especially within the domains of comprehension skills, which serve as foundational competencies for other learning areas.
- ❖ The inclusion of updated and interdisciplinary texts in Turkish lessons should be increased. Texts that carry contemporary and interdisciplinary characteristics offer authentic learning experiences and provide students with opportunities to encounter diverse skill sets within the same context.
- ❖ Curriculum developers should increase the presence of 21st-century skills—especially digital literacy and media literacy—in learning outcomes, not just through supplementary activities or performance tasks. These competencies should be directly integrated into the structure of the outcomes.
- ❖ Researchers should conduct detailed analyses on other skill areas (speaking, writing, language knowledge, etc.) in the 2024 Turkish Language Curriculum to form a more holistic picture of how 21st-century skills are addressed across the program.
- ❖ Longitudinal classroom-based studies should be carried out to observe how effectively the comprehension outcomes reflecting 21st-century skills are being implemented, interpreted by teachers, and experienced by students in real classroom settings.