



## Metin Türleri ve Program Felsefesi: Türkiye ve Almanya'nın NRW Eyaleti İlkokul Ana Dili Programlarının Karşılaştırılması

Nevin YELMEN

International Burch University, Bosnia and Herzegovina

Assist. Prof. Dr. Elif Derya ÖZDEMİR

SDU University, Kazakhstan

### ÖZ

Bu araştırma, Türkiye 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Almanya Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletinin ilkokul Almanca öğretim programını (Lehrplan für die Primarstufe: Fach Deutsch) 3. ve 4. sınıf düzeyinde metin türleri, öğrenme çıktıları/yeterlik beklentileri, öğretim yaklaşımları, ders kitabı yansımaları ve PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel karşılaştırmalı doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Çözümlemede Bray ve Thomas'ın Küp Modeli, Bereday'in dört aşamalı karşılaştırma süreci, Tür Kuramı, Yeni Okuryazarlıklar yaklaşımı ve PISA 2022 okuma çerçevesinden yararlanılmıştır. Veri kaynaklarını Türkiye 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, NRW 2021 Almanca öğretim programı, KMK 2022 Bildungsstandards belgesi ve seçili 3. ve 4. sınıf Türkçe ve Almanca ders kitapları oluşturmaktadır. Bulgular, Türkiye programının metin türlerini işlev temelli, kültürel aktarımı ve değer eğitimi öne alan tek eksenli bir yapı içinde düzenlediğini; NRW programının ise metin türlerini yeterlik alanları, medya ortamı, strateji öğretimi ve çok modlu okuryazarlıkla ilişkilendiren çok eksenli bir yapı sunduğunu göstermektedir. Ders kitabı örnekleri de bu ayrımı desteklemekte; MEB kitaplarında metinler daha çok milli-kültürel aidiyetin taşıyıcısı olarak, Zebra serisinde ise strateji, medya okuryazarlığı ve eleştirel okuma zemini olarak konumlanmaktadır. Sonuç olarak iki program arasındaki fark, bir nitelik hiyerarşisi değil; kimlik odaklı ve beceri odaklı müfredat anlayışları arasındaki öncelik farkı olarak değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul ana dili öğretimi, Karşılaştırmalı eğitim, Metin türleri, NRW Lehrplan, PISA., Türkçe öğretim programı.

## 1. GİRİŞ

Ana dili öğretimi, yalnızca dil bilgisi kurallarının kazandırıldığı bir alan değil; öğrencinin okuma, yazma, yorumlama, kültürel anlam kurma ve toplumsal yaşama katılma becerilerini geliştiren temel bir eğitim alanıdır. Bu alanın merkezinde metinler yer alır. Öğrencinin hangi metin türleriyle karşılaştığı, bunları hangi amaçla okuduğu ve nasıl ürettiği, bir öğretim programının pedagojik yönelimini doğrudan yansıtır. Bu nedenle metin türleri, öğretim programlarında yalnızca bir içerik unsuru olarak değil, programın eğitim felsefesini görünür kılan yapısal göstergeler olarak da değerlendirilebilir (Martin ve Rose, 2008).

İlkokul 3. ve 4. sınıflar bu açıdan kritik bir eşiktir: öğrenciler temel okuryazarlıktan çıkarım yapma, özetleme, farklı kaynakları kullanma ve metin türlerini ayırt etme gibi daha karmaşık süreçlere bu dönemde geçer. Programların bu düzeyde metin türlerini nasıl sınıflandırdığı ve hangi öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirdiği, ilerleyen kademelerdeki okuryazarlık gelişimini doğrudan etkileyen bir unsur olarak görülebilir. Dolayısıyla iki farklı eğitim sisteminin metin türlerine yaklaşımını karşılaştırmak, hem program geliştirme hem de uluslararası okuryazarlık tartışmaları açısından anlamlıdır.

Türkiye ve Almanya bu karşılaştırma için verimli bir zemin sunar; çünkü ana dili öğretimini farklı yönetim geleneklerinde yapılandıırırlar. Türkiye'de programlar merkezi biçimde hazırlanırken, Almanya'da eğitim eyalet

temelli federal bir yapıdadır. Türkiye'de incelenen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, ülke genelinde geçerli bir üst çerçeve olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni kapsamında yapılandırılmıştır (MEB, 2024a); Almanya'da ise eyalet düzeyindeki Lehrplan'lar, ulusal düzeyde Eğitim Bakanları Konferansının (KMK) belirlediği ortak yeterlik standartlarıyla ilişkilidir (KMK, 2022). Bu çalışmada Almanya örneği olarak, nüfusu, çok kültürlü toplumsal yapısı ve göç kaynaklı dilsel çeşitliliğiyle öne çıkan Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaleti seçilmiştir. Bu özellikleriyle NRW, ana dili öğretimi ve çok dilli öğrenci profili açısından karşılaştırmalı inceleme için verimli bir örnek oluşturmaktadır.

İki ülkenin ana dili öğretimini karşılaştıran çalışmalar bulunmakla birlikte, bunların çoğu ya farklı program dönemlerine ya da farklı öğretim kademelerine dayanmaktadır. Bu alandaki kapsamlı çalışmalardan biri Durmuşçelebi'ye (2007) aittir; ancak söz konusu çalışmadan bu yana her iki ülkede de öğretim programları güncellenmiş, metin anlayışı ve çok modlu okuryazarlık tartışmaları önemli ölçüde derinleşmiştir. Benzer biçimde, ortaokul Türkçe ders kitaplarını PISA okuma çerçevesiyle inceleyen Yıldırım ve Maltepe (2025), metin biçimi çeşitliliği ve üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinde yapısal sınırlılıkların farklı kademe ve program dönemlerinde sürdüğünü ortaya koymuştur. Buna karşın, Türkiye 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile NRW 2021 Almanca öğretim programını ilkökul düzeyinde, metin türleri odağında ve güncel belgeler temelinde karşılaştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırma, söz konusu boşluktan hareketle metin türlerini yalnızca birer ders içeriği olarak değil, ana dili öğretiminde hangi beceri, değer ve okuryazarlık yönelimlerinin güvence altına alınmak istendiğini gösteren program göstergeleri olarak ele almaktadır. Bu çerçevede çalışma, Türkiye 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile NRW 2021 ilkökul Almanca öğretim programını (Lehrplan für die Primarstufe: Fach Deutsch) 3. ve 4. sınıf düzeyinde, metin türleri ve seçim ilkeleri ekseninde karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın özgün katkısı, iki güncel programı ilkökul düzeyinde ve metin türü ekseninde, ders kitabı yansımalarını da dikkate alarak karşılaştıran sınırlı sayıdaki araştırmadan biri olmasıdır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: Türkiye ve Almanya ilkökul 3. ve 4. sınıf ana dili öğretim programlarında metin türleri nasıl sınıflandırılmakta, öğretilmekte ve ders kitaplarına nasıl yansımaktadır? Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye ve Almanya'da ilkökul 3. ve 4. sınıf ana dili öğretim programlarında yer alan metin türleri hangi kriterlere göre sınıflandırılmaktadır?
2. Her iki ülkenin programlarında metin türleriyle ilişkilendirilen öğrenme çıktıları ve yeterlik beklentileri hangi boyutlarda örtüşmekte, hangi boyutlarda farklılaşmaktadır?
3. Programlarda metin türlerinin öğretimine yönelik hangi yaklaşım ve teknikler önerilmektedir?
4. Öğretim programlarında öngörülen metin türleri, seçili ders kitaplarına nasıl yansıtılmaktadır?
5. Programların metin türlerine yaklaşımı PISA okuma becerileri çerçevesi açısından nasıl değerlendirilebilir?

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi, birbirini tamamlayan üç analitik boyuttan oluşmaktadır: karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı, metin/tür kuramları ve okuma okuryazarlığı çerçevesi. Bu üç boyut, programlar arasındaki farklılıkları yorumlamaya imkân veren bir müfredat felsefesi perspektifiyle birlikte ele alınmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim boyutunda Bray ve Thomas'ın (1995) Küp Modeli, eğitim olgularının yalnızca ülke düzeyinde değil; coğrafi birim, demografik grup ve eğitim bileşeni gibi farklı düzeylerde incelenmesini sağlar. Bu araştırmada karşılaştırma, Türkiye'nin merkezi program yapısı ile Almanya'nın NRW eyalet programı arasında, ilkokul 3. ve 4. sınıf ana dili öğretimi kesitinde kurulmuştur. Çözümlemenin işlem basamakları ise Bereday'ın (1964) dört aşamalı modeline —betimleme, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırma— dayandırılmıştır. Bu model, iki programı yüzeysel biçimde “benzer” ya da “farklı” olarak sınıflandırmak yerine, farklılıkların hangi eğitimsel ve bağlamsal gerekçelerle ortaya çıktığını açıklamaya olanak tanır.

Metin türlerinin çözümlenmesinde Tür Kuramı ve Yeni Okuryazarlıklar Kuramı esas alınmıştır. Sistemik işlevsel dilbilim geleneğinden beslenen Tür Kuramı, metinleri belirli toplumsal bağlamlarda belirli amaçlara hizmet eden, aşamalı ve hedefe yönelik sosyal süreçler olarak tanımlar (Martin ve Rose, 2008). Yeni Okuryazarlıklar yaklaşımı ise okuryazarlığı basılı metni çözümleme becerisiyle sınırlamaz; dijital, çok modlu, görsel ve etkileşimli metinlerle anlam kurma süreçlerini de kapsar (New London Group, 1996). Bu iki çerçeve birlikte, metin türlerinin yalnızca öykü, şiir ve bilgilendirici metin gibi geleneksel kategorilerle değil; e-posta, web sitesi, açıklayıcı video, podcast, tablo, grafik ve çok modlu metin gibi çağdaş okuryazarlık biçimleriyle birlikte değerlendirilmesine imkân verir.

Üçüncü analitik boyut, PISA okuma okuryazarlığı çerçevesidir (OECD, 2023). PISA, okuma becerisini yalnızca metni çözümleme düzeyinde değil; bilgiye erişme, anlama, yorumlama, değerlendirme ve farklı metin biçimlerini ilişkilendirerek akıl yürütme süreci olarak tanımlar. Bu çerçeve, iki programın sürekli, süreksiz, karma ve çoklu metinlerle çalışma; eleştirel değerlendirme; çoklu kaynaktan bilgi edinme ve stratejik okuma becerileri açısından nasıl konumlandığını uluslararası bir ölçütü değerlendirme imkânı verir.

Son olarak, programlar arasındaki farkın bir nitelik hiyerarşisi değil, bir müfredat felsefesi tercihi olarak okunabilmesi müfredat kuramından beslenmektedir. Young'ın (2008) bilgi ve müfredat tartışması, öğretim programlarının hangi bilgi türlerini, becerileri ve kültürel yönelimleri önceliklendirdiğini çözümlmek için kuramsal bir zemin sunmaktadır. Bu çalışmada Türkiye ve NRW programları arasındaki farklılık, bir üstünlük ilişkisi olarak değil; “kimlik odaklı” ve “beceri odaklı” müfredat anlayışları arasındaki bir öncelik farkı olarak kavramsallaştırılmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, gerçekleşmiş bir olguyu kendi bağlamında derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel araştırma yaklaşımı kapsamında tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, olgu ve olayların doğal ortamında, katılımcıların yüklediği anlamlar çerçevesinde ve bütüncül bir bakış açısıyla anlaşılmasına yönelir (Creswell, 2013; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada, yazılı ve resmi belgelerin sistematik biçimde incelenmesine, değerlendirilmesine ve yorumlanmasına olanak tanıyan doküman analizi (doküman incelemesi) deseni benimsenmiştir. Doküman analizi; basılı, yazılı veya

elektronik materyallerin ampirik bilgi geliştirmek ve anlam çıkarmak amacıyla sistematik olarak gözden geçirilmesi sürecidir (Bowen, 2009). Çalışma, iki farklı ülkenin öğretim programlarını, standart belgelerini ve ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak ele aldığı için karşılaştırmalı doküman analizi olarak konumlandırılmıştır. Bu doğrultuda çalışma; deneysel bir işlem, müdahale veya katılımcı görüşlerine dayalı bir veri toplama süreci içermediğinden deneysel model ya da tarama modelleri kapsamında değil, nitel bir analiz yöntemi olarak kurgulanmıştır.

Karşılaştırma süreci, Bereday'ın (1964) dört aşamalı modeliyle yapılandırılmıştır: Öncelikle her iki program kendi bağlamında betimlenmiş, ardından metin türlerine yüklenen pedagojik anlamlar yorumlanmış, öğrenme çıktıları ve yeterlik beklentileri gibi ölçütler yan yana getirilmiş (juxtaposition) ve son aşamada program felsefeleri açısından farklılıklar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

## 2.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın birincil kaynaklarını Türkiye 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024b) ile NRW 2021 ilkokul Almanca öğretim programı (MSB NRW, 2021) oluşturmaktadır. Programların dayandığı genel çerçeveyi ortaya koymak amacıyla, Türkiye tarafında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni (MEB, 2024a), Almanya tarafında ise KMK (2022) Bildungsstandards belgesi incelemeye dâhil edilmiştir. Programların uygulamadaki yansımaları göstermek amacıyla Türkiye'den 3. ve 4. sınıf MEB Türkçe ders kitapları ile NRW'de yaygın kullanılan Klett Zebra serisinden örnek temalar incelenmiştir.

## 2.3. Verilerin Toplanması

Veri kaynakları amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Program belgeleri, güncel olmaları ve araştırma sorularını doğrudan karşılamaları nedeniyle seçilmiştir. Ders kitabı incelemesi, kapsamlı bir kitap analizi olarak değil; program yönelimlerinin kitap düzeyindeki izdüşümünü göstermeyi amaçlayan örnekleyci bir çözümleme olarak konumlandırılmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Veriler, Mayring'in nitel içerik analizi yaklaşımı doğrultusunda çözümlenmiştir (Mayring, 2000). Analiz kategorileri hem kuramsal çerçeveden tümdengelimli olarak hem de belgelerde beliren örüntülerden tümevarımlı olarak geliştirilmiştir. Başlangıç kategorileri metin türü sınıflandırması, öğrenme çıktıları/yeterlik beklentileri, öğretim teknikleri, ders kitabı yansımaları ve PISA okuma çerçevesiyle örtüşme olarak belirlenmiş; inceleme ilerledikçe kültürel aktarım, medya ortamı, strateji öğretimının açıklığı ve müfredat felsefesi gibi ek yorum kategorileri eklenmiştir. Çözümlemenin güvenilirliği ve inandırıcılığı; Bereday'ın sistematik aşamalarının izlenmesi, analiz kategorilerinin kuramsal ve veriye dayalı biçimde oluşturulması, veri kaynaklarının açıkça tanımlanması ve program belgeleri ile ders kitabı örneklerinin karşılaştırmalı olarak ilişkilendirilmesi yoluyla güçlendirilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985).

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

#### 3.1. Metin Türlerinin Sınıflandırılması

İlk bulgu, iki programın metin türlerini sınıflandırma mantığı bakımından belirgin biçimde farklılaştığını göstermektedir. Türkiye 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, metin türlerini ağırlıklı olarak öyküleyici metinler, bilgilendirici metinler ve şiir başlıkları altında düzenlemektedir (MEB, 2024b). Metnin iletişimsel işlevini merkeze alan bu yapı, tek eksenli bir sınıflandırma sunmakta ve Tür Kuramı'nın metni belirli amaçlara hizmet eden sosyal süreç olarak ele alan yaklaşımıyla ilişkilendirilebilmektedir (Martin ve Rose, 2008). Programda öykü, masal, efsane, destan, fabl, şiir, mani, ninni, türkü ve tekerleme gibi türlere yer verilmesi, metin türlerinin yalnızca okuma becerisini geliştirme aracı olarak değil, kültürel bellek ve değer aktarımının taşıyıcısı olarak da konumlandırıldığını göstermektedir.

NRW Lehrplan ise metin türlerini yeterli alanları, medya ortamı ve metnin yapısal biçimiyle birlikte ele almaktadır (MSB NRW, 2021). Edebi metinler, bilgilendirici metinler, medya metinleri, sürekli ve süreksiz metinler, dijital kaynaklar ve çok modlu içerikler program içinde birlikte düşünülmektedir. Bu çok eksenli yapı, metni yalnızca tür adı üzerinden değil; öğrencinin metinle ne yapacağı, hangi stratejiyi kullanacağı ve hangi medya ortamında anlam kuracağı üzerinden tanımlamaktadır. Bu yönelim, okuryazarlığı basılı metnin ötesine taşıyan Yeni Okuryazarlıklar anlayışıyla ilişkilendirilebilir (New London Group, 1996).

Bu bulgu, iki program arasındaki farkın yalnızca terminolojik değil, aynı zamanda program felsefesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkiye programı metin türlerini kültürel sürekliliği destekleyen bir araç olarak konumlandırırken, NRW programı metinleri öğrencinin farklı iletişim ortamlarında işlevsel ve eleştirel biçimde kullanacağı öğrenme nesnelere olarak düzenlemektedir.

Bu noktada iki program arasındaki temel fark, metin türü sayısından çok sınıflandırma ölçütünün niteliğinde ortaya çıkmaktadır. Türkiye programı, öğrencinin karşılaşacağı türleri açık biçimde adlandırarak öğretmene içerik bakımından belirgin bir çerçeve sunmaktadır. Buna karşılık NRW Lehrplan, tür adlarından çok öğrencinin metinle kuracağı işlem ilişkisini öne çıkarmakta; okuma, anlama, değerlendirme, medya kullanımı ve strateji geliştirme süreçlerini aynı çerçevede ele almaktadır. Bu nedenle Türkiye programı “hangi metin türleri öğretilmelidir?” sorusuna daha açık yanıt verirken, NRW programı “öğrenci farklı metinlerle ne yapabilmelidir?” sorusuna daha güçlü yanıt üretmektedir. İki programın metin türü sınıflandırma yaklaşımları Tablo 1'de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** İki Programın Metin Türü Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Karşılaştırma Ölçütü	Türkiye Programı (MEB, 2024b)	NRW Lehrplan (MSB NRW, 2021)
Sınıflandırma mantığı	İşlev temelli; öyküleyici, bilgilendirici ve şiir ağırlıklı tek eksenli yapı	İşlev, biçim ve medya ortamını birlikte ele alan çok eksenli yapı
Kültürel türler	Mani, ninni, türkü, efsane, destan gibi	Yerel/kültürel türler ayrı ve belirgin bir

	türler belirgin	kategori olarak öne çıkmaz
Dijital/çok modlu metinler	Çoğunlukla bilgilendirici metinler içinde ve etkinlik düzeyinde	Medya, dijital kaynak ve çok modlu metinlerle daha sistematik ilişki
İlerleme yapısı	Sınıf düzeylerine göre aşamalı genişleme	Yeterliklerin sarmal biçimde derinleşmesi
Program vurgusu	Kültür, kimlik, değer aktarımı ve dil becerileri	Beceri, strateji, medya okuryazarlığı ve katılım

*Not. MEB (2024b) ve MSB NRW (2021) belgelerinden uyarlanmıştır.*

### 3.2. Öğrenme Çıktıları ve Yeterlik Beklentileri

İkinci bulgu, programların öğrenme hedeflerini tanımlama biçimindeki yapısal farkla ilgilidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortak çerçevesi doğrultusunda (MEB, 2024a), İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında bu hedefler öğrenme çıktıları biçiminde; sınıf düzeylerine göre ayrıntılı, kodlu ve gözlemlenebilir davranışlara yakın biçimde düzenlenmiştir (MEB, 2024b). Okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerileri metin türleriyle ilişkilendirilmekte; öğrencinin belirli bir sınıf düzeyinde hangi tür metinlerle karşılaşacağı ve bu metinler üzerinden hangi becerileri geliştireceği aşamalı biçimde gösterilmektedir. Bu yapı, programın hangi içeriği ve hangi öğrenme çıktısını güvence altına almayı hedeflediğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

NRW Lehrplan ise hedefleri, daha geniş yeterlik alanları içinde yeterlik beklentileri olarak tanımlamaktadır (MSB NRW, 2021; KMK, 2022). Öğrencinin metni anlama, strateji kullanma, metin üzerine konuşma, metin üretme, medya içeriklerini değerlendirme ve farklı bağlamlarda dilsel eylemde bulunma kapasitesi öne çıkarılır. Bu yaklaşımda metin türü, yalnızca belirli bir içerik başlığı değil; öğrencinin dilsel ve bilişsel yeterliğini farklı durumlara aktarmasını sağlayan bir araç olarak konumlanmaktadır. Yeterliklerin sınıf düzeyleri boyunca sarmal biçimde derinleşmesi, NRW modelinin beceri transferini merkeze aldığı göstermektedir.

Bu açıdan iki program, öğrenme hedeflerini farklı "güvence" mantıklarıyla kurmaktadır. Türkiye modeli, hangi içeriğin ve hangi çıktının kazanılacağını ayrıntılı biçimde belirleyerek kapsam güvencesi sağlamakta ve öğretmene daha yönlendirici bir çerçeve sunmaktadır. NRW modeli ise öğretmene daha geniş pedagojik hareket alanı tanıyan, beceriyi farklı bağlamlara aktarmayı önceleyen bir yeterlik çerçevesi oluşturur. Bu fark, bir programın diğerinden daha üstün olduğu anlamına gelmemekte; öğrenme hedeflerinin neyi güvence altına almayı amaçladığına ilişkin bir öncelik farkını yansıtmaktadır. Bu farklı hedef kurgusu, öğretim yaklaşımlarının ve ders kitabı tasarımlarının da farklı yönlerde biçimlenmesine zemin hazırlamaktadır.

Bu karşılaştırma, iki programın öğretmene yüklediği rol bakımından da anlamlıdır. Türkiye programı, ayrıntılı öğrenme çıktılarıyla öğretmenin hangi sınıf düzeyinde hangi metin türü ve beceriye odaklanacağını büyük ölçüde belirlemektedir. Bu durum programın uygulanabilirliğini ve kapsam birliğini güçlendirebilir. Ancak aynı yapı, öğretmenin sınıfın ihtiyaçlarına göre esnek karar alma alanını daraltma riski de taşır. NRW Lehrplan ise daha genel

yeterlik beklentileriyle öğretmene daha geniş bir pedagojik yorum alanı tanımaktadır. Bu esneklik, farklı öğrenci profillerine uyarlama açısından avantaj sağlarken, uygulamanın niteliğini öğretmenin mesleki donanımına daha bağımlı hâle getirebilir.

### 3.3. Öğretim Yaklaşımları ve Teknikler

Üçüncü bulgu, her iki programın da aktif okuyucu anlayışını benimsediğini, ancak okuma stratejilerini sunma biçiminde ayrıştığını göstermektedir. Tahmin etme, çıkarım yapma, özetleme, metnin ana fikrini belirleme, metin üzerine görüş bildirme ve metinden hareketle üretim yapma gibi beceriler iki programda da önemsenir (MEB, 2024b; MSB NRW, 2021). Temel farklılık, bu becerilerin program içinde nasıl konumlandırıldığı noktasında ortaya çıkmaktadır.

Türkiye programında okuma stratejileri çoğunlukla öğrenme çıktılarının içinde örtük biçimde yer almaktadır (MEB, 2024b). Öğrenciden çıkarım yapması, metin hakkında konuşması veya metinden hareketle yazması beklenir; ancak stratejinin kendisi her zaman bağımsız ve adlandırılmış bir öğretim nesnesi olarak tanımlanmaz. NRW Lehrplan'da ise strateji öğretimi, adlandırılmış okuma stratejileri (Lesestrategien) üzerinden daha açık biçimde tanımlanmaktadır (MSB NRW, 2021). Öğrencinin hangi stratejiyi kullandığını fark etmesi, gerekçelendirmesi ve farklı metinlerde yeniden kullanması beklenir; bu durum öğrencinin üstbilişsel farkındalığını ve öz düzenlemeli okuma becerisini desteklemektedir.

Bu fark, iki programın güçlü yönlerini de farklılaştırır. NRW programının güçlü yönü, strateji öğretimini programın merkezî ve açık bir unsuru hâline getirmesidir. Türkiye programının güçlü yönü ise metin türlerini kültürel ve değer temelli içeriklerle birlikte ele alarak öğrencinin dilsel gelişimini kültürel aidiyetle ilişkilendirmesidir. Bununla birlikte Türkiye bağlamında stratejilerin öğretmen tarafından sınıf içinde açıkça adlandırılması ve modellenmesi, öğrencinin üstbilişsel farkındalığını güçlendirme potansiyeli taşımaktadır. Bu nedenle strateji öğretiminin programdaki görünürlüğü, ders kitabı örneklerinde metinlerin nasıl işlevselleştirildiğini anlamak açısından da belirleyici bir göstergedir.

Strateji öğretiminin açık ya da örtük biçimde yer alması, öğrencinin okuma sürecindeki rolünü de farklılaştırmaktadır. Türkiye programında öğrenci çoğunlukla metinden anlam çıkaran, metinle ilgili soruları cevaplayan ve metinden hareketle üretim yapan bir öğrenen olarak konumlanmaktadır. NRW Lehrplan'da ise öğrenci yalnızca metni anlayan değil, hangi stratejiyle anladığını fark eden, stratejisini gerekçelendiren ve benzer stratejileri farklı metinlerde yeniden kullanabilen öz düzenlemeli bir okur olarak tasarlanmaktadır. Bu fark, okuma öğretiminde sonuç odaklılık ile süreç farkındalığı arasındaki ayrımı görünür kılmaktadır.

### 3.4. Ders Kitaplarına Yansıma

Program belgelerinde belirlenen bu yönelimlerin ders kitabı düzeyinde nasıl somutlaştığı, seçili örnekler üzerinden izlenebilir. Ders kitabı örnekleri, programlardaki temel yönelimlerin uygulama düzeyinde de görünür olduğunu

göstermektedir. Bu inceleme, kapsamlı bir ders kitabı çözümlemesi değil; program felsefesinin kitap düzeyindeki izdüşümünü göstermeyi amaçlayan örnekleyici bir analizdir. Türkiye tarafında MEB onaylı 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları (Şahin vd., 2023; Sayar vd., 2024), Almanya tarafında ise NRW'de yaygın kullanılan Klett Zebra serisi (Eckhoff vd., 2024a, 2024b) ele alınmıştır.

MEB ders kitaplarında metin seçiminin millî kimlik, kültürel miras ve değer aktarımı ekseninde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin "Millî Mücadele ve Atatürk" temasında anı türündeki "Küçük Nezahat", tarihsel bilgiyi değer eğitimiyle birleştirerek öğrenciye kahramanlık ve millî bilinç bağlamında bir rol model sunmaktadır.; "Radyodaki Türkü" dinleme metni ise millî hafızayı işitsel bir deneyim üzerinden aktarmaktadır. "Millî Kültürümüz" temasında geleneksel Türk okçuluğunu tanıtan karekodlu izleme metni, dijital içeriği millî değer aktarımıyla bütünleştirme eğilimini örnekler. Bu kitaplarda anı, bilgilendirici metin ve dinleme/izleme metni öne çıkarken; şiir ve çok modlu metinler çoğunlukla bağımsız bir okuma deneyimi olarak değil, etkinlik ya da değer pekiştirme aracı olarak konumlanmaktadır. Böylece metin, büyük ölçüde değer aktarımının ve öğrenme çıktılarının taşıyıcısı olarak işlevselleştirilir.

Klett Zebra serisinde ise metin seçimi günlük yaşam, çoğulculuk, empati, medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme ekseninde şekillenir. Göç eden bir çocuğun deneyimini empati zemininde işleyen resimli kitap "Am Tag als Saida zu uns kam" Saida'nın Bize Geldiği Gün ve sosyal ağların fırsat ile risklerini madde madde sunan "Chancen und Gefahren im Netz" Ağdaki Şanslar ve Tehlikeler bu yönelimi örnekler. Seride bu yönelimi en açık biçimde gösteren örneklerden biri "Fake News erkennen" Sahte Haberleri Tanımak metnidir: kısa bir giriş, konuşma balonları ve bir tablet ekranındaki sanal haber görüntüsünü tek sayfada birleştiren bu metin, PISA'nın karma metin biçiminin ders kitabı düzeyindeki somut örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir ve bir ana okuma metni olarak yer alması, NRW'nin eleştirel medya okuryazarlığı beklentisiyle örtüştüğünü göstermektedir. Bu kitaplarda şiir, çizgi roman, çok modlu metin ve bilgilendirici metin ana okuma deneyiminin parçası hâline getirilmekte; günlük düzeyi farklılaştırmasıyla farklı öğrenci profillerine uygun okuma yolları açılmaktadır.

Bu karşılaştırma, iki yönlü bir uygulama asimetrisine işaret etmektedir. Türkiye kitaplarında dijital ve çok modlu metinler çoğu zaman ana okuma metni düzeyinde değil, etkinlik ya da destekleyici unsur düzeyinde kalır. NRW kitaplarında ise medya ve günlük yaşam temaları güçlü olmakla birlikte, kültürel bellek, tarihsel süreklilik ve yerel kimlik taşıyan metin türlerinin temsili Türkiye örneğine kıyasla daha sınırlıdır.

Sonuç olarak ders kitabı düzeyindeki bu ayrışma, MEB kitaplarında metnin daha çok değer aktarımının ve öğrenme çıktılarının aracı olarak; Zebra serisinde ise öğrencinin düşünsel keşfini ve stratejik okuma becerisini geliştiren bir öğrenme zemini olarak konumlandığını göstermektedir. Bu örüntü, Türkiye programının kimlik odaklı, NRW Lehrplan'ın ise beceri odaklı müfredat anlayışının uygulama düzeyindeki somut yansıması olarak değerlendirilebilir (Young, 2008).

**Tablo 2.** *MEB Ders Kitapları ile Zebra Serisi Karşılaştırması*

Boyut	MEB Ders Kitapları	Zebra Serisi
Tema ağırlığı	Millî tarih, kültür, değer	Günlük yaşam, medya, çoğulculuk
Metnin işlevi	Değer aktarımı ve öğrenme çıktısı taşıyıcısı	Strateji, medya ve eleştirel okuma zemini
Dijital / çok modlu metin	Çoğunlukla etkinlik / destek düzeyinde	Ana okuma metni düzeyinde daha görünür
Öğrenci rolü	Kültürel mirası tanıyan ve değerleri içselleştiren okur	Strateji kullanan, değerlendiren ve sorgulayan okur

Ders kitabı düzeyindeki fark, program belgelerinde soyut olarak görülen yönelimlerin somut pedagojik materyale nasıl dönüştüğünü göstermektedir. MEB kitaplarında metin çoğu zaman öğrencinin millî-kültürel aidiyetini güçlendiren bir taşıyıcı olarak işlev görürken, Zebra serisinde metin öğrencinin okuma stratejilerini kullanacağı, medya içeriklerini değerlendireceği ve farklı bakış açılarıyla karşılaşacağı bir öğrenme ortamı olarak düzenlenmektedir. Bu durum, program felsefesinin yalnızca program metinlerinde değil, ders kitabı seçkisi ve etkinlik kurgusunda da yeniden üretildiğini göstermektedir.

### 3.5. PISA Okuma Çerçevesiyle Örtüşme

Beşinci bulgu, her iki programın da PISA okuma okuryazarlığı çerçevesiyle belirli ölçülerde örtüştüğünü, ancak bu örtüşmenin niteliğinin farklılaştığını göstermektedir (OECD, 2023). PISA, okuma becerisini yalnızca yazılı metni çözümlene ya da doğru anlama düzeyinde değil; bilgiye erişme, metni yorumlama, değerlendirme, farklı metin biçimlerini ilişkilendirme ve çoklu kaynaklar arasında eleştirel seçim yapma süreci olarak ele almaktadır. Bu nedenle PISA çerçevesi, Türkiye ve NRW programlarının metin türlerine yaklaşımını yalnızca tür çeşitliliği bakımından değil, bu türlerle hangi bilişsel işlemlerin hedeflendiği bakımından da değerlendirmeye imkân vermektedir.

PISA çerçevesinin ölçüt olarak seçilmesi, çalışmanın bir öğrenci başarı ölçümü değil, program yöneliminin çözümlenmesi olmasıyla ilişkilidir; bu nedenle PISA, bağımsız bir başarı ölçütü olarak değil, iki programın metin yaklaşımını uluslararası bir perspektiften yorumlamaya yardımcı kavramsal bir referans olarak kullanılmıştır. PISA'nın 15 yaş grubunu hedeflemesi ilkökul düzeyiyle doğrudan bir bağ kurmayı güçleştirse de, ilkökulda kazandırılan metin okuryazarlığı yeterlikleri sonraki kademelerde ölçülen üst düzey okuma becerilerinin temelini oluşturmaktadır; nitekim 4. sınıf düzeyinde okuma becerisini ölçen PIRLS değerlendirmesi (Mullis ve Martin, 2019) ile 15 yaş grubunu hedefleyen PISA çerçevesi (OECD, 2023) okuma okuryazarlığını gelişimsel açıdan birbirini tamamlayan biçimde tanımlamaktadır. Ayrıca PISA 2022 çerçevesinin dijital metinler, çoklu kaynak ve eleştirel değerlendirme boyutlarını öne çıkarması, bu çalışmanın çok modlu okuryazarlık odağıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu kapsamda, yaş grubuna daha doğrudan karşılık gelen PIRLS gelişimsel köprü kurmak amacıyla destekleyici

biçimde anılmış; program düzeyindeki bu çözümlemede PISA, anlamlı ve geçerli bir referans çerçevesi olmaya devam etmektedir.

Türkiye 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, metin türü çeşitliliği ve işlevsel okuryazarlık odağı bakımından PISA çerçevesiyle belirli açılardan örtüşmektedir. Programda öyküleyici, bilgilendirici, şiirsel, görsel ve dijital içeriklere yer verilmesi, öğrencinin farklı metin türleriyle karşılaşmasını desteklemektedir. Ayrıca çıkarım yapma, ana fikri belirleme, metni yorumlama, görsel unsurlarla metin arasında ilişki kurma ve metinden hareketle üretim yapma gibi beceriler, PISA'nın anlama ve yorumlama süreçleriyle ilişkilendirilebilir. Bu yönüyle Türkiye programı, metin türü repertuarı ve temel anlam kurma becerileri bakımından güçlü bir yapı sunmaktadır. Bununla birlikte Türkiye programında PISA'nın özellikle vurguladığı çoklu kaynak kullanımı, kaynak güvenilirliğini değerlendirme, süreksiz metinleri bağımsız bir okuma nesnesi olarak ele alma ve dijital/çok modlu metinleri eleştirel biçimde çözümleme boyutlarının daha sınırlı kaldığı görülmektedir. Programda görsel okuryazarlık ve dijital içerikler yer almakla birlikte, bu içerikler çoğu zaman ana okuma metni düzeyinde değil, destekleyici unsur ya da etkinlik bağlamında konumlanmaktadır. Bu durum, öğrencinin dijital ve çok modlu metinlerle karşılaşmasını sağlasa da PISA'nın ölçtüğü türden kaynaklar arası karşılaştırma, güvenilirlik sorgulama ve karma metinlerden anlam üretme becerilerinin sistematik gelişimini sınırlayabilir.

NRW Lehrplan ise PISA çerçevesine özellikle süreksiz metinler, medya metinleri, dijital kaynaklar ve stratejik okuma boyutlarında daha sistematik biçimde yaklaşmaktadır. Programda öğrencinin farklı metin biçimlerini tanıması, metin yapısını çözümlemesi, okuma stratejileri kullanması, dijital kaynakları değerlendirmesi ve medya içerikleri üzerinde eleştirel düşünmesi açık biçimde vurgulanmaktadır. Özellikle tablo, grafik, dijital haber, blog, açıklayıcı video, podcast ve karma metin örneklerinin program ve ders kitabı düzeyinde daha görünür olması, NRW yaklaşımını çok modlu okuryazarlık beklentileriyle yakınlaştırmaktadır. İki programın PISA boyutlarıyla örtüşmesi Tablo 3'te özetlenmiştir.

**Tablo 3.** Türkiye ve NRW Programlarının PISA Okuma Çerçevesiyle Örtüşmesi

PISA boyutu	Türkiye programı	NRW Lehrplan
<i>Bilişsel süreçler</i>		
Bilgiyi bulma	Temel bilgiyi belirleme ve metin–görsel ilişkisi güçlü; çoklu kaynak tarama sınırlı	Sürekli/süreksiz ve dijital kaynaklardan bilgi seçme güçlü
Yorumlama	Çıkarım yapma, bağlamdan anlam kurma ve ön bilgiyle ilişkilendirme güçlü	Okuma stratejileriyle yorumlama ve yapı çözümleme sistematik
Yansıtma ve değerlendirme	Eleştirel ve dijital okuryazarlık hazırlayıcı düzeyde	Kaynak, yazar, kanıt ve güvenilirlik değerlendirmesi daha açık
<i>Metin biçimleri</i>		

Sürekli metinler	Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle düzenli çalışma	Edebi ve bilgi metinlerinde tür-amaç-strateji ilişkisi belirgin
Süreksiz ve çok modlu metinler	Görsel okuryazarlık var; çok modlu çözümlene sınırlı	Tablo, grafik, görsel ve dijital/süreksiz metin çalışmaları güçlü
<b>Strateji ve öz düzenleme</b>		
Strateji ve üstbilişsel beceriler	Tahmin, özetleme, soru sorma var; üstbilişsel çerçeve sınırlı	Lesestراتيجien açıkça öğretiliyor; öz düzenlemeli okur profili destekleniyor

*Not. PISA boyutları OECD (2023) okuma çerçevesinden alınmıştır. Sütunlardaki eşleştirmeler iki programın ilgili öğrenme çıktısı ve yeterlik beklentisi ifadelerinden türetilmiştir.*

Tablo bütününde görüldüğü üzere NRW programı süreç, biçim ve strateji boyutlarının üçünde de daha sistematik ve açık bir yapı sergilerken; Türkiye programı metin türü çeşitliliği ve işlevsel okuryazarlık bakımından PISA beklentileriyle örtüşmektedir. Bu açıdan en belirgin fark, metin türlerinin programda yer alıp almamasından çok, bu metinlerle gerçekleştirilen bilişsel işlemlerde ortaya çıkmaktadır: Türkiye programında farklı türlerle karşılaşma ve metinden anlam kurma güçlüyken, çoklu kaynaktan bilgi toplama, güvenilirlik karşılaştırma ve dijital metinleri eleştirel değerlendirme daha sınırlı kalmakta; NRW Lehrplan'da ise süreksiz metinler, medya metinleri ve okuma stratejileri daha açık yapılandırıldığından, bilgiyi seçme, değerlendirme ve metin biçimleri arasında ilişki kurma süreçleri daha görünür hâle gelmektedir. Bununla birlikte her iki programda da çoklu kaynağa erişme ve eleştirel değerlendirme becerilerinin sınıf içi uygulama derinliği geliştirilmeye açıktır. Bu nedenle PISA çerçevesiyle uyum, yalnızca program belgelerinde türlerin yer almasıyla değil, bu türlerin ders kitaplarında ve sınıf içi uygulamalarda nasıl kullanıldığıyla birlikte değerlendirilmelidir.

#### 4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkiye 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile NRW 2021 ilkökul Almanca öğretim programının metin türlerine yaklaşımını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bulgular, iki programın metin türlerini ana dili öğretiminin merkezine almakta ortaklaştığını; ancak bu ortaklığın farklı müfredat felsefeleri içinde biçimlendiğini göstermektedir. Türkiye programında metin türleri kültür, kimlik, değer aktarımı, millî hafıza ve tür çeşitliliğiyle güçlü biçimde ilişkilendirilirken; NRW programında beceri transferi, strateji kullanımı, medya okuryazarlığı, eleştirel değerlendirme ve demokratik katılım becerileri öne çıkmaktadır. Bu nedenle iki program arasındaki fark, yalnızca içerik seçimi ya da sınıflandırma biçimiyle sınırlı değildir; öğrencinin nasıl bir okur, yazar ve toplumsal özne olarak tasarlandığıyla da ilgilidir.

Araştırmanın bulguları, Türkiye programının metin türlerini daha çok kültürel sürekliliği ve değer aktarımını destekleyen bir araç olarak konumlandığını; NRW Lehrplan'ın ise metinleri öğrencinin farklı iletişim ortamlarında işlevsel, stratejik ve eleştirel biçimde kullanacağı öğrenme nesnelere olarak düzenlediğini ortaya koymaktadır. Türkiye programı “hangi metin türleri öğretilmelidir?” sorusuna daha açık ve ayrıntılı bir yanıt verirken, NRW programı

“öğrenci farklı metinlerle ne yapabilmelidir?” sorusunu daha görünür biçimde merkeze almaktadır. Bu fark, öğrenme çıktıları ve yeterlik beklentileri düzeyinde de sürmektedir: Türkiye programı kapsam güvencesi sağlayan ayrıntılı ve kodlu öğrenme çıktılarıyla öğretmene *daha yönlendirici bir çerçeve* sunarken; NRW programı *beceri transferini ve öğretmen özerkliğini önceleyen* daha esnek bir yeterlik yapısı oluşturmaktadır.

Öğretim yaklaşımları ve ders kitabı yansımaları da bu ayrımı desteklemektedir. Türkiye programında okuma stratejileri çoğunlukla *öğrenme çıktılarının içinde örtük biçimde* yer almakta; NRW Lehrplan’da ise strateji öğretimi *daha açık, adlandırılmış ve üstbilişsel farkındalığı destekleyen* bir yapı içinde sunulmaktadır. Ders kitabı örnekleri de benzer bir ayrışmayı görünür kılmaktadır. MEB ders kitaplarında metinler çoğu zaman *millî-kültürel aidiyeti güçlendiren, değer aktarımını destekleyen ve öğrenme çıktılarını taşıyan araçlar* olarak işlev görürken; Zebra serisinde metinler öğrencinin *okuma stratejilerini kullanacağı, medya içeriklerini değerlendireceği ve farklı bakış açılarıyla karşılaşacağı öğrenme ortamları* olarak düzenlenmektedir. Bu durum, program felsefesinin yalnızca program belgelerinde değil, ders kitabı seçkisi ve etkinlik kurgusunda da yeniden üretildiğini göstermektedir.

PISA okuma okuryazarlığı çerçevesi açısından değerlendirildiğinde, her iki programın da uluslararası okuryazarlık beklentileriyle belirli ölçülerde örtüştüğü, ancak örtüşmenin niteliğinin farklılaştığı görülmektedir. Türkiye programı *metin türü çeşitliliği, işlevsel okuryazarlık ve kültürel içerik zenginliği* bakımından güçlü bir yapı sunmaktadır. Buna karşılık dijital ve çok modlu metinlerin çoğunlukla etkinlik ya da destekleyici unsur düzeyinde kalması, çoklu kaynaktan bilgi toplama, kaynak güvenilirliğini karşılaştırma ve dijital metinleri eleştirel biçimde değerlendirme boyutlarında geliştirilmeye açık alanlar bulunduğunu göstermektedir. NRW programı ise *süreksiz metinler, medya metinleri, dijital kaynaklar ve açık okuma stratejileri* bakımından PISA’nın çok modlu ve stratejik okuryazarlık beklentileriyle daha sistematik biçimde ilişkilendirilebilmektedir. Bununla birlikte NRW bağlamında kültürel bellek, tarihsel süreklilik ve yerel kimlik taşıyan metin türlerinin temsili Türkiye örneğine kıyasla daha sınırlı görünmektedir. Bu sonuçlar, alanyazındaki önceki bulgularla da ilişkilidir. Durmuşçelebi’nin (2007) Türkiye ve Almanya ana dili öğretimi arasında belirlediği kültürel ve işlevsel yönelim farkının, güncel programlarda da farklı biçimlerde sürdüğü görülmektedir. Ancak bu çalışma, söz konusu farkı yalnızca program yapısı düzeyinde değil; metin türleri, çok modlu okuryazarlık, PISA okuma çerçevesi ve ders kitabı yansımaları üzerinden yeniden değerlendirmektedir. Benzer biçimde Yıldırım ve Maltepe’nin (2025) ortaokul Türkçe ders kitaplarında saptadığı metin biçimi çeşitliliği ve üst düzey bilişsel beceri sınırlılıkları, bu çalışmada ilkökul düzeyinde dijital ve çok modlu metinlerin konumlanışı bakımından benzer bir tavırla karşılaşılabileceğini düşündürmektedir. Bu yönüyle çalışma, metin türleri ve okuryazarlık becerilerine ilişkin tartışmayı ilkökul düzeyine ve güncel program belgelerine taşımaktadır.

Kuramsal açıdan bakıldığında, iki programın temsil ettiği yönelimler Young’ın (2008) müfredat tartışmasıyla birlikte okunabilir. Türkiye programının kültürel aktarım ve kimlik vurgusu bilgiyi büyük ölçüde kültürel mirasın taşıyıcısı olarak konumlandırırken; NRW Lehrplan’ın yeterlik, strateji ve medya okuryazarlığı vurgusu bilgiyi işlevsel beceriye yaklaştırmaktadır. Bu çerçevede iki program arasındaki ayrım bir nitelik hiyerarşisi olarak değil, “kimlik odaklı” ve “beceri odaklı” müfredat anlayışları arasındaki bir öncelik farkı olarak değerlendirilmelidir. Karşılaştırmanın asıl

katkısı, bir programı diğerine üstün göstermek ya da benzetmek değil; her iki sistemin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını görünür kılarak program geliştirme süreçlerine analitik bir zemin sunmaktır.

Çalışmanın en önemli çıkarımı, metin türlerinin öğretim programlarında yalnızca teknik birer sınıflandırma unsuru olarak görülemeyeceğidir. Metin türleri, programların öğrenciyi nasıl bir okur, yazar, kültür taşıyıcısı, medya kullanıcısı ve toplumsal katılımcı olarak yetiştirmek istediğini gösteren temel göstergelerdir. Bu nedenle program geliştirme süreçlerinde metin türlerinin hem kültürel süreklilik hem de çağdaş okuryazarlık becerileri açısından dengeli biçimde ele alınması önem taşımaktadır. Türkiye programı açısından dijital ve çok modlu metinlerin daha bağımsız ve sistematik biçimde konumlandırılması; NRW programı açısından ise kültürel bellek ve yerel kimlik taşıyan metinlerin daha görünür kılınması bu dengeyi güçlendirebilir.

Bu araştırma, doküman analizine dayanan ve ders kitaplarını örnekleyici düzeyde inceleyen bir çalışmadır; sınıf içi uygulamaları, öğretmen kararlarını ve öğrenci ürünlerini kapsamamaktadır. Dolayısıyla bulgular, programların ve ders kitaplarının metin türlerine yaklaşımını yansıtmakta; ancak bu yaklaşımın sınıfta nasıl hayata geçtiğine ilişkin doğrudan kanıt sunmamaktadır. Bu sınırlılık, çalışmanın bulgularını geçersiz kılmamakta; aksine gelecek araştırmalar için sınıf içi uygulama, öğretmen görüşleri ve öğrenci ürünleri gibi veri kaynaklarının önemini göstermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, program belgeleri ile sınıf içi uygulamalar arasındaki ilişkiyi inceleyerek metin türlerinin öğrencilerin okuma, yazma, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerine nasıl yansıdığını daha ayrıntılı biçimde ortaya koyabilir.

#### KAYNAKÇA

- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bray, M., ve Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–490. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Durmuşçelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde anadili öğretimi: Eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eckhoff, S., Junklewitz, C., Körnich, A., Krüper, M., Labs, M., Liebner-Möller, S., ve Ruff, S. (2024a). *Zebra Lesebuch mit Medien: Klasse 3* (Allgemeine Ausgabe ab 2024). Ernst Klett Verlag.
- Eckhoff, S., Junklewitz, C., Körnich, A., Krüper, M., Labs, M., Liebner-Möller, S., ve Ruff, S. (2024b). *Zebra Lesebuch mit Medien: Klasse 4* (Allgemeine Ausgabe ab 2024). Ernst Klett Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch: Primarbereich*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf)

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Martin, J. R., ve Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

MEB. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. MEB Yayınları.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1–4. sınıflar)*. MEB Yayınları.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (2021). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen: Fach Deutsch*. Schule NRW.

[https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/lp\\_gs\\_2021\\_deutsch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/lp_gs_2021_deutsch.pdf)

Mullis, I. V. S., ve Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>

Sayar, B., Korkmaz Değer, F., Polat, H., Erdoğan, İ., Yeşilova, K., Taşdemir, M., ve Zengin, T. (2024). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. MEB Yayınları.

Şahin, E., Tulumtaş, L., ve Döğmeci, Y. (2023). *İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı*. MEB Yayınları.

Yıldırım, A., ve Maltepe, S. (2025). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri alanındaki metinler ve sorular bağlamında değerlendirilmesi. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(53), 149–163. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1630163>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

#### Sorumlu Yazar Bilgileri:

Yazar ismi: Nevin YELMEN

Bölüm: Türk Dili ve Edebiyatı

Fakülte: Eğitim ve Beşeri Bilimler Fakültesi

Üniversite, ülke: International Burch University, Bosna Hersek

Email: [nevin.yelmen@stu.ibu.edu.ba](mailto:nevin.yelmen@stu.ibu.edu.ba)

**Lütfen alıntılalımız:** Yelmen, N. ve Özdemir, E. D. (2026). Metin Türleri ve Program Felsefesi: Türkiye ve Almanya'nın NRW Eyaleti İlkokul Ana Dili Programlarının Karşılaştırılması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 8 (2), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.34099/jrtl.821>

*Alındı: Nisan 14, 2026 • Kabul: Haziran 16, 2026*