



**T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAPSAMINDA İLK
OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

BÜŞRA GÖNEN

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**Şanlıurfa
2025**



**T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAPSAMINDA İLK
OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

BÜŞRA GÖNEN

**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
Tez Danışmanı: Prof. Dr. FATİH MEHMET CİĞERCİ**

**Şanlıurfa
2025**

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanması sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, akademik desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Fatih Mehmet Cigerci'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi araştırma sürecinin her aşamasında gösterdiği sabırlı, anlayışlı ve yol gösterici yorumlarıyla bu çalışmanın şekillenmesinde büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca yüksek lisans öğrenim sürecimde dersler ve akademik çalışmalar sırasında bilgi ve deneyimlerini paylaşarak bana yol gösteren Doç. Dr. Cengiz Kesik, Dr. Öğr. Üyesi Dilek Kırnık ve Dr. Öğr. Üyesi Mesut Yıldırım'a teşekkür ederim. Onların değerli katkıları bu süreçte akademik gelişimime ve tez çalışmamın niteliğine önemli katkı sağlamıştır.

Araştırmamda uygulamaya destek olan okul idarelerine ve araştırmaya katılan 1.sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim. Hayatım boyunca bana destek olan, her zaman yanımda olan ve motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan aileme sevgilerimi sunarım. Onların sevgisi ve güveni olmasaydı bu noktaya gelmem mümkün olmayacaktı.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÇİZELGELER DİZİNİ	iii
SİMGELER	iv
KISALTMALAR	v
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR	6
2.1. İlgili Araştırmalar	6
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Önemi	12
2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları	14
2.4. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri	15
2.4.1. Birleşimsel (Tümevarım) Yöntemler	16
2.4.2. Çözümleyici (Tümdengelim) Yöntemler	16
2.4.3. Karma (Eklektik) Yöntemler	17
2.5. Türkiye’de İlk Okuma Yazma Öğretiminin Geçmişten Günümüze Gelişimi	17
2.5.1. 1924 İlk Mektepler Türkçe Müfredat Programı	17
2.5.2. 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	18
2.5.3. 1936 İlkokul Türkçe Programı	18
2.5.4. 1948 İlkokul Türkçe Programı	19
2.5.5. 1968 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı	19
2.5.6. 1981 Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı	19
2.5.7. 2005 Türkçe Dersi İlköğretim Programı	20
2.5.8. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı	21
2.5.9. 2018 İlkokul Türkçe Dersi Programı	22
2.5.10. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı	23
2.5.11. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2018 Yılı İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Karşılaştırılması	24
3. GEREÇ VE YÖNTEM	27
3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Çalışma Grubu	27
3.3. Veri Toplama Aracı	29
3.4. Veri Toplama Süreci	30
3.5. Verilerin Analizi	31
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	32
4. BULGULAR	34
4.1. İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Esaslar Hakkındaki Görüşlere Yönelik Bulgular	34
4.1.1. Hazırlık Haftası	36
4.1.2. Harf Grupları, Harflerin Öğretimi, Yazılışları ve Satır Düzeni Ölçüleri	37
4.1.3. İkinci Harf Grubundan İtibaren Uygulanan Cümle ve Metin Çalışmaları	39
4.2. Birinci Sınıf Temalarına ve İçeriklerine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular	40
4.2.1. Temaların İşlevselliği	40
4.2.2. Temaların Yetersizliğine Yönelik Görüşler	43
4.3. Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular	43
4.3.1. Öğrenme Çıktılarına ve Süreç Becerilerine İlişkin Görüşler	44
4.3.2. Öğrenme Kanıtlarına İlişkin Görüşler	46
4.3.3. Öğrenme-Öğretme Yaşantılarına İlişkin Görüşler	47
4.3.4. Farklılaştırmaya İlişkin Görüşler	48

4.3.5. Öğretmen Yansıtma larına İlişkin Görüşler	49
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	49
4.4.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	50
4.4.2. Türkçe Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	52
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular	54
5. TARTIŞMA	57
6. SONUÇLAR	66
7. ÖNERİLER	68
KAYNAKLAR	69
ÖZGEÇMİŞ	76
EKLER	77

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAPSAMINDA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

BÜŞRA GÖNEN

HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

Tez Danışman: Prof. Dr. FATİH MEHMET CİĞERCİ
Yıl: 2025, Sayfa : 80

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının ilk okuma yazma öğretim sürecindeki yansımalarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi için süreci doğrudan yürüten öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinin sistemli biçimde incelenmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu araştırmada nitel betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada çalışma grubuna dâhil edilecek sınıf öğretmenlerinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. 2024–2025 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde 1. sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan ve gönüllük esasına dayalı olarak 23 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular programın etkili bir biçimde uygulanabilmesi için özellikle uygulama desteği, öğretmen kılavuzluğu ve öğrenci seviyesine uygun içerik geliştirme çalışmalarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlar programın kuramsal çerçevesinin güçlü olduğunu ancak uygulama süreci ile öğretim ortamları arasındaki farklılıklar, materyal ve rehberlik eksiklikleri ile öğretmen deneyimleri tarafından şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda uygulama sürecini destekleyecek öğretmen kılavuzlarının geliştirilmesi, öğrenci seviyesine uygun içerik ve materyallerin zenginleştirilmesi önerilebilir.

ANAHTAR KELİMELER: İlk okuma yazma öğretimi, Türkçe dersi, Sınıf öğretmeni, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

ABSTRACT

MASTER THESIS

AN EXAMINATION OF TEACHERS' VIEWS ON THE INITIAL READING AND WRITING INSTRUCTION PROCESS WITHIN THE SCOPE OF THE PRIMARY SCHOOL TURKISH LANGUAGE CURRICULUM

BÜŞRA GÖNEN

**HARRAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF GRADUATE EDUCATION
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION**

Thesis Supervisor: Prof. Dr. FATİH MEHMET CİĞERCİ

Year: 2025, Page : 80

In order to evaluate in a healthy manner the reflections of the Turkey Century Maarif Model Primary School Turkish Language Curriculum on the initial literacy teaching process, it is necessary to systematically examine the experiences and opinions of teachers who directly carry out this process. The aim of this study is to examine the opinions of classroom teachers regarding the initial literacy teaching process included in the Türkiye Century Education Model Primary School Turkish Language Curriculum. In this research, a qualitative descriptive research method was used. In the selection of classroom teachers to be included in the study group, criterion sampling and maximum variation sampling methods, which are among purposive sampling methods, were used. The study group consists of 23 classroom teachers who were working as first grade teachers in the central districts of Şanlıurfa in the 2024–2025 academic year and participated on a voluntary basis. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool in the study. The collected data were analyzed using the thematic analysis method. The findings indicate that in order for the curriculum to be implemented effectively, it is necessary to strengthen implementation support, teacher guidance, and content development efforts appropriate to the student level. The results obtained in the study reveal that the theoretical framework of the curriculum is strong; however, it is shaped by differences between the implementation process and instructional environments, deficiencies in materials and guidance, and teacher experiences. In this context, it can be recommended to develop teacher guides that will support the implementation process and to enrich content and materials appropriate to the student level.

KEYWORDS: Initial literacy instruction, Turkish language course, Classroom teacher, The Türkiye Century Education Model

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1.	Çalışma Grubu Kişisel Bilgiler	29
Çizelge 4.1.	Tema ve Alt Temalar	34
Çizelge 4.2.	İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Esaslara Yönelik Görüşler	36
Çizelge 4.3.	Birinci Sınıf Temalarına ve İçeriklerine Yönelik Görüşler	40
Çizelge 4.4.	Programın Yapısına İlişkin Görüşler	44
Çizelge 4.5.	İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	50
Çizelge 4.6.	Programa Yönelik Öneriler	54

SİMGELER

f Frekans

KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TYMM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim bireyin bilgi edinme, düşünsel beceriler geliştirme, topluma uyum sağlama ve yaşamını anlamlandırma süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasında belirleyici bir rol üstlenen eğitim, bireylerin yaşamları boyunca sürdürebilecekleri becerilerin temelini atar. Eğitim bir ülkenin yapabileceği en akıllıca ve en sürdürülebilir yatırımdır (UNESCO, 2023). Bu açıdan bakıldığında eğitim sürecinin niteliği bireysel ve toplumsal gelişim açısından kritik öneme sahiptir.

Eğitimin temel yapı taşlarından biri olan dil bireyin kendini ifade etmesini, başkalarıyla etkili iletişim kurmasını ve düşüncelerini geliştirmesini mümkün kılar. Dil becerilerinin etkin kullanımı ise ancak sağlam bir okuma yazma eğitimi ile mümkün olmaktadır. İlk okuma yazma öğretim süreci öğrencilerin yazı dilinin temel sembollerini tanıması, bunları seslendirmesi ve yazılı olarak kendini ifade etme becerisini kazanması sürecidir (Obalar, 2009). Bu süreç sadece dil becerilerinin değil; bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimin de desteklendiği çok boyutlu bir öğrenme alanını temsil eder. Öğrencilerin dil öğrenimi teknik bir süreç olmaktan çıkarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda da bütüncül bir gelişim sağlamaktadır (Güneş, 2019).

Okuma eğitimi, çocukların okuduklarını anlamalarına ve okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur (Sevim ve Söylemez, 2018). Ayrıca yazma becerisinin gelişimi, düzenli okuma ile doğrudan ilişkilidir (Öz, 2005). Eğitim hayatının ilk yıllarında kazanılan bu temel beceriler, öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra sosyal ve kültürel gelişimlerinde de kritik öneme sahiptir.

Okuma ve yazma becerileri, bireyin bilgiye erişimini kolaylaştırırken, elde ettiği bilgileri analiz edip eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmesine olanak sağlar. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme, bilgiye ulaşma, çevresine ve topluma uyum sağlama ile zihinsel yetilerini en iyi şekilde kullanabilmeleri açısından ilk okuma yazma eğitimi oldukça önemlidir (Göçer, 2014). Bu becerilerin edinilmesi bireyin eğitim sürecinde bağımsız hareket edebilmesini ve yaşam boyu öğrenen bir birey olmasını mümkün kılar. Kılıç Aydın ve diğerlerine (2023) göre eğitim, bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine katkı sağlayarak bağımsızlık kazanmalarına yardımcı olur ve onları yaşam boyu öğrenme yetileriyle donatarak geleceğe hazırlar. Bu nedenle okuma yazma eğitimi eğitim sürecinin önemli aşamalarından biridir.

Her ülke eğitim felsefesi, hedefleri ve ana dilinin yapısal özelliklerine uygun olarak ilk okuma yazma programları geliştirir. Türkiye’de ise bu programlar, Millî Eğitim Bakanlığının genel hedefleri doğrultusunda vatandaşlık bilincine sahip, çağdaş ve üretken bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Bununla birlikte toplumsal ve teknolojik gelişmeler öğrenme-öğretme yöntemlerinde değişikliklere yol açmakta ve eğitim programlarının sürekli güncellenmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline dayalı olarak hazırlanmış İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, çağın gerekleri, teknolojik yenilikler ve toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Program, yalnızca okuma yazma becerilerinin geliştirilmesini değil; eleştirel düşünme, problem çözme, değerler eğitimi ve kültürel mirasın korunması gibi alanlarda da öğrenci gelişimini hedeflemektedir (MEB, 2024). Böylece erdemli ve ahlaki değerlere bağlı, insanlık yararına doğruyu, iyiyi ve güzeli hayata geçirebilen bireyler yetiştirmek öncelikli amaçlar arasında yer almaktadır.

İlk okuma yazma öğretim süreci alan yazında geniş bir yer tutmakta ve bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesinin öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca elde edecekleri başarılarında belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Öz, 2009; Sağır, 2019; Tok, 2001). İlk okuma yazma öğrenim süreci bireyin eğitim yolculuğunun başlangıcını oluşturması, bireyin hayata hazırlanması, kendini gerçekleştirme, sosyal çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi, yazılı ve görsel kaynakları anlayabilmesi ile kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi açısından temel bir ihtiyaçtır (Bay, 2008). Bu dönem, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin şekillendiği; dil gelişimi, düşünme becerileri ve öğrenme motivasyonunun temelini atıldığı kritik bir evredir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, okuma yazma becerilerinin öğrencilerin bilişsel gelişimi ve akademik performanslarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Özkan, 2011). Eğitim sisteminde yapılan yenilikler ve uygulanan eğitim modelleri özellikle okuma yazma öğretim süreci üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır.

Cumhuriyetin ikinci yüzyılına girerken Türkiye, eğitim politikalarında kapsamlı ve dönüştürücü adımlar atmaya hedeflemiş; bu amaçla geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türk eğitim sisteminin hem yapısal hem pedagojik açıdan yeniden yapılandırılması için önemli bir reform hareketi olarak ön plana çıkmıştır. Bu model, programların gerektiğinde güncellenmesine ve sadeleştirilmesine imkân veren esnek yapısıyla, millî, manevi ve insani değerler

doğrultusunda uygulanması amaçlanmaktadır. Bireyin her yönüyle gelişimini hedefleyen bütüncül bir eğitim anlayışını temel alan sistem, yalnızca medeniyete uyum sağlayan değil, medeniyet kurabilen ve geliştirebilen nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, her zaman ahlaklı, erdemli; insanlık için iyiyi, doğruyu, faydalı ve güzel olanı gerçekleştirmeyi ilke edinmiş bireyler yetiştirilmesi temel hedef olarak benimsenmiştir (MEB, 2024).

TYMM, yalnızca öğretim programlarının güncellenmesini değil; eğitim kalitesinin artırılması, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretmen yeterliliklerinin güçlendirilmesi ve öğrenme süreçlerinin daha nitelikli hale getirilmesini kapsayan çok boyutlu bir dönüşüm sürecini içermektedir. Bu reformlar, okuma yazma sürecini daha öğrenci odaklı bir hale getirmeyi hedeflemektedir (Uğur ve Ünal, 2021). Geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine yenilikçi yöntemler öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve sorumluluk almasını teşvik etmektedir. Baştuğ ve Demirtaş Şenel (2020) bu değişimin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve okuma yazma becerilerinin daha kalıcı olmasını sağladığını belirtmektedir.

TYMM kapsamında Türkçe dersinin ilk okuma yazma öğretim sürecine getirilen yenilikler sadece içerik değişiklikleriyle sınırlı kalmayıp pedagojik yaklaşımları da dönüştürmüştür (Aydın, 2025). Bu dönüşümde en önemli aktör ise öğretmenlerdir. Öğretmenler, eğitim programlarını uygulayan, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları gözlemleyen ve eksiklikleri tespit eden temel paydaşlardır (Arcagök, 2017; Çelenk, 2002). Sadece bilgi aktarmaktan ziyade öğrencilerin öğrenme süreçlerini rehberlik eden, ilham veren ve bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi yönlendiren kişiler haline gelmişlerdir. TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının ilk okuma yazma öğretim sürecindeki yansımalarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi, süreci doğrudan yürüten öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinin sistemli biçimde incelenmesini zorunlu kılmaktadır. İlkokul birinci sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okuryazarlıkla ilk tanıştığı kritik dönemin hem planlayıcısı hem uygulayıcısıdır. Dolayısıyla onların görüşleri, gözlemleri, karşılaştıkları zorluklar ve deneyimleri programın geliştirilmesi açısından önemli katkılar sunmaktadır.

Bu çalışma, 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, eğitim politikalarının sahadaki karşılığını değerlendirmek, uygulamadaki aksaklıkları

gidermek ve yeniliklerin sürdürülebilirliğini sağlamak açısından kritik önemdedir. TYMM' nin başarısı, sadece merkezi düzeyde hazırlanan programların kalitesine değil, aynı zamanda bu programların sınıf içinde nasıl yaşama geçirildiğine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen deneyimlerine dayalı bu çalışma, hem mevcut durumun analiz edilmesi hem de gelecekte yapılacak reformlara yön verilmesi açısından önemli katkılar sunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ilk okuma yazma öğretim sürecinin uygulanmasına ilişkin esaslara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 2) İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 1. sınıf temalarına ve içeriklerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 3) İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının yapısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 5) Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ilk okuma yazma öğretimi sürecinin uygulamasına yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi, kişilerin bilgilerini arttırırken onların yaratıcı, eleştirel düşünen ve topluma yararlı fertler olmalarına destek olan becerileri kazandırmalıdır. Bu bağlamda güncel öğretim programlarının eğitim sisteminin geleceğine dair nasıl bir iz bıraktığını anlamak büyük bir önem taşımaktadır.

Geliştirilen öğretim programlarının, günümüzün eğitim ihtiyaçlarına uygun olması oldukça önemlidir. Eğitim ihtiyaçlarının zaman içerisinde değiştiği göz önünde bulundurulursa kullanılan öğretim programlarının da bu ihtiyaçlara oranla

değişim geçirmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretim programı geliştirme süreci aktif değişen ve gelişen bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Güleç, 2002). Dolayısıyla öğretim programı dönemin gereksinimlerine cevap vermek için güncel bir yapıya sahip olmalıdır.

Eğitimde kullanılmak üzere yeni hazırlanan program hakkında bu programı uygulayacak olan öğretmenlerin görüşleri önem arz etmektedir. Öğretmenlerin dönütleri programın verimliliği hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ilk kez 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya koyulduğundan bu programa yönelik yürütülen çalışma özgün değere sahiptir. Toplumun eğitim sisteminde kullanılan bir öğretim programının incelenmesi, öğretmen görüşlerinin alınması eğitimin iyileştirilmesi için olumlu katkılar sağlamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Programına ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, programın etkililiğini belirlemeye ve verimli hale getirmeye yönelik bir yol gösterici işlevi üstlenmektedir. Bu süreçte, öğretmenlerin görüşleri programı daha da derinleştirmekte ve gelecekteki program değişikliklerine yön verecek bilgilere öncülük edeceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Program yeni uygulanmaya başlandığından öğretmenlerin programın öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, öğrenme kanıtları ve farklılaştırma gibi temel bileşenlerine ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin henüz yeterince gelişmemiş olması elde edilen verilerin kapsamı ve derinliği üzerinde sınırlayıcı bir etki oluşturmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin programın kavramsal yapısına ilişkin bilgi ve deneyim düzeylerindeki farklılıklar görüşme sorularına verilen yanıtların ayrıştırma düzeyini etkileyerek sınırlandırmıştır.

2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yazında TYMM kapsamında Türkçe dersine yönelik yapılan araştırmalar ile ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin araştırmalar yer almaktadır.

Duyul vd. (2025), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri alarak yaptığı araştırmasının temel amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemek ve modelin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini sistematik biçimde ortaya koymaktır. Araştırmada nitel yaklaşımlardan durum çalışması yöntemi kullanılmış ve veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, modelin millî kimlik ile kültürel değerlere dayalı bir eğitim anlayışı sunduğunu, okul altyapısının güçlendirilmesi ile öğretim programının daha esnek hâle getirilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Öğretmenlerin uyum sürecinin planlı biçimde yürütülmesi ve gerektiğinde pedagojik destek sistemlerinin oluşturulmasının modelin sürdürülebilirliği açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüz ve Duran (2025), 2019 ve 2024 ilkököl 1.sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programlarını karşılaştırdığı araştırmasının amacı 2019 ve 2024 yıllarına ait ilkököl 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarını temel yaklaşım, içerik yapısı, ilk okuma yazma yöntemleri ve ölçme-değerlendirme boyutları bakımından karşılaştırmaktır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının ses temelli ilk okuma yazma yaklaşımı ile ele alınan dil becerileri açısından benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, kazanım kavramı yerine “öğrenme çıktısı/süreç bileşeni” ifadelerinin kullanılması ve öğrenme çıktısı sayısındaki artışın, modelin sadeleşme ilkesiyle tam olarak örtüşmediği ifade edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarındaki forma sayısının fazlalaşması, yazı defterlerinde çizgi aralıklarının değişmesiyle kuyruklu harflerin birleşim noktalarının belirsizleşmesi ve harf gruplarındaki sıklıkla yapılan değişikliklerin ilk okuma yazma öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, Güneş ve Demir (2025), yeni öğretim programlarında Türkçe dersi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin beklentilerini araştırdığı çalışması 2024’te yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programının sınıf öğretmenleri üzerindeki algı ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Olgu bilimsel desenle tasarlanan

araştırmada katılımcı beyanları derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen veriler; öğretmenlerin okuduğunu kavrama becerisini güçlendirecek etkinliklerin artırılmasını, dildeki yabancı öğelerin azaltılmasını ve millî-manevî değerlerin programa daha belirgin şekilde dâhil edilmesini talep ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, metinlerin kısa, somut ve gündelik yaşantıyla ilişkili olmasının; dilbilgisi içeriklerinin daha erişilebilir hâle getirilmesinin ve değerlendirmede okuduğunu kavrama merkezli araçların tercih edilmesinin uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025), Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin sınıf içi yansımalarını incelediği araştırması birinci sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında sahip oldukları görüşleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Durum çalışması yöntemiyle yürütülen araştırmada, elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin modelin değer odaklı, bütüncül ve beceri temelli yapısını olumlu bulduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler modelin yenilik içermediğini ve değerlendirme süreçlerinin uzun sürdüğünü belirtmiştir. Çoğu öğretmen modeli aktif olarak uyguladığını ifade ederken, bazıları uygulamanın fark yaratmadığını vurgulamaktadır. Araştırma, uygulamanın başarısı için materyal desteği, atölye imkânları ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Kultas (2024), 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışması 2024 yılında TYMM kapsamında yenilenen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş ve veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, harf gruplarındaki sık değişikliklerin uygulamada sorunlar yarattığını, yazı defteri çizgi aralıklarındaki düzenlemenin ise uygun ve yerinde bir adım olduğunu göstermektedir. Ayrıca, temaların sayısının yeterli olduğu ve temel dil becerilerinin kazanımlara yönelik olarak öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Kayman ve Özdemir (2024), 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarının amacı 2024'te güncellenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen algı ve önerilerini incelemektir. Durum çalışması yöntemiyle yürütülen araştırmada, öğretmenlerin görüşleri programın içerik, uygulama ve dijital boyutlarda geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bulgular, programın genel

olarak öğrenci seviyesine uygun olduğunu, ancak farklı öğrenme düzeylerine hitap edebilmesi için daha esnek bir yapıya kavuşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, teknolojik altyapının güçlendirilmesi, öğretmen eğitimlerinin niteliğinin artırılması ve değerler eğitime daha fazla yer verilmesi gibi iyileştirmelerin, programın etkililiğini artırabileceği belirlenmiştir.

Yurdakal (2024), 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programını incelediği çalışması 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde birinci sınıflarda uygulanan Türkçe öğretim programını detaylı biçimde incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının genel hatlarıyla 2019 programına benzediğini göstermektedir. Ancak harf öğretiminde grupların yer değiştirmesi, küçük harflerin önce verilip büyük harflerin sonradan öğretilmesi, okul dışı bilimsel etkinliklerde zümre öğretmenler kurulunun rolünün artması ve kalem tutuş ile oturma şekliyle ilgili bilgilerin daha ayrıntılı sunulması gibi farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme için eklenen form örnekleri ile programın önceki sürümden ayrıldığı belirlenmiştir.

Çetinkaya ve Elalmış (2022), uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini topladığı araştırmasının amacı, pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin ilk okuma yazma öğretimi üzerindeki etkilerini incelemek ve bu süreçte ders veren öğretmenlerin deneyimlerini ortaya koymaktır. Durum çalışması yaklaşımıyla yürütülen araştırmada, veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma grubunu 2020-2021 öğretim yılında birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve farklı dört ilde çalışan toplam beş öğretmen oluşturmaktadır. Bulgular öğretmenlerin veli-öğretmen iletişiminin bu süreçte kritik bir rol üstlendiğini gösterirken özellikle birleştirilmiş sınıflarda teknolojik altyapı eksikliklerinin eğitimi olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca uygun dijital araç ve materyal sağlamada yaşanan zorlukların, öğretim sürecini sınırladığı; etkileşimli platformlar ve dijital kaynakların ise öğretmenlerin dijital becerileri ve internet altyapısının yeterliliğine bağlı olarak etkili biçimde kullanılabildiği saptanmıştır.

Başar ve Tanış Gürbüz (2020), ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini araştırdıkları çalışması 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanırken sınıf öğretmenlerinin okuma yazma sürecinde yaşadıkları güçlükleri ve geliştirdikleri çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmış ve veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, okul öncesi dönemdeki hatalı uygulamalar ve yanlış

algılamaların süreç üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin bazı harfleri karıştırması, özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken öğretmenlerin yetersizlik hissetmesi, yazma çalışmalarının ihmal edilmesi ve velilerden kaynaklanan sorunların okuma yazma sürecini güçleştirdiği tespit edilmiştir.

Ataş (2020), ilkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabını öğretmen görüşleri bağlamında incelediği araştırması birinci sınıf için hazırlanmış ilk okuma yazma kitabının öğretmen değerlendirmeleri doğrultusunda incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin büyük bir kısmı derslerde akıllı tahta ve dijital uygulamaları etkin biçimde kullandıklarını belirtmiş dolayısıyla teknolojiye yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri ve dijital araçları eğitim süreçlerine entegre etmeye istekli oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ders kitabını kısmen yeterli bulmuş, bazı bölümlerinin geliştirilmesi gerektiğini ve bu düzenlemenin öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılmasının önem taşıdığını ifade etmiştir. Ayrıca kitap içeriklerinin öğrencilerin gelişim seviyelerine ve öğretim sürecine uygun şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Erbasan ve Erbasan (2020), sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlarını incelediği araştırması sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde yaşadıkları sorunları belirlemeyi ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada, veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma, 2019 yılı Şubat ayında Afyonkarahisar ili İscehisar ilçesinde görev yapan dokuz sınıf öğretmeniyle yapılan yüz yüze görüşmeleri kapsamaktadır. Bulgular, öğretmenlerin sürecin başında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olmasının önemli bir engel oluşturduğunu, bu durumun dersleri etkin yürütmeyi zorlaştırdığını ve okuma yazma becerilerinin kazanılmasında gecikmelere yol açtığını göstermektedir. Ayrıca ders kitaplarının yeterli nitelikte olmaması, öğretim materyallerinin farklı öğrenme seviyelerine göre çeşitlendirilememesi gibi sorunların öğretim sürecini olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Bıçak ve Alver (2018), yürüttüğü 2018 Türkçe Dersi Öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmaları 2018'de güncellenen Türkçe öğretim programının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma, tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin programdaki temalar,

metin çeşitliliği ve değerler eğitime genel olarak olumlu yaklaşıtlarını göstermektedir. Bununla birlikte tema seçimlerinin yayınevlerine bırakılması, metinlerin uzunluğu, yeterli rehberlik ve yetkinlik bilgisi eksikliği ile bazı sınıflarda yoğun dil bilgisi konularının bulunması gibi noktalar eleştirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme açısından yapılan değişiklikler kabul görse de öğretmenlerin çoğunluğunun hâlâ geleneksel yöntemlere bağlı kaldığı görülmüştür.

Yıldırım, Kandemir ve Çınar (2017), sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik görüşlerini aldıkları çalışması 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde 1-8. sınıflarda uygulanmakta olan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma betimsel durum çalışması yöntemine dayandırılmış ve Muğla, İzmir ve Manisa illerinde görev yapan 78 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, deneyimli öğretmenlerin yeni programda ses temelli öğretim ve bitişik eğik yazı yöntemlerini uygun bulmadıklarını göstermektedir. Ayrıca çoğu öğretmenin programı incelemmediği, inceleyenlerin ise genellikle az deneyimli öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Deneyimli öğretmenler, okuma becerilerinin cümle yöntemiyle kazandırılması ve yazma becerisinin temel dik harflerle öğretilmesinin daha etkili olacağını düşünmektedir. Araştırmada, ders kitaplarında öğrenci merkezli yaklaşımın artırılması, kısa metinlerin kullanımı ve yazma etkinliklerinin çoğaltılması gerektiği de vurgulanmıştır. Tema ve metin sayısının artırılması, yazım kurallarındaki değişiklikler ve öğrenme alanlarının azaltılması gibi düzenlemeler olumlu görülsede, öğretmenler genel olarak yapılan değişiklikleri yetersiz bulmuş ve eleştirilerini çoğunlukla ders materyallerine yöneltmiştir.

Babayiğit ve Erkuş (2017), ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri aldıkları çalışmaları ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güncel güçlükleri tespit etmeyi ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analizle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin karşılaştığı başlıca sorunların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, devamsızlık, sınıf kalabalığı nedeniyle bireysel ilgi eksikliği, yavaş okuma, tatil sonrası unutma, ailelerin yanlış harf öğretme teknikleri ve sınıflardaki araç-gereç ile teknoloji eksikliği olduğunu göstermektedir.

Durukan (2013), öğretmen görüşleri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını incelediği çalışması 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme kazanımlarına

ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin genel olarak kazanımları olumlu karşıladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bazı kazanımların soyut ve karmaşık olduğu, öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı ve yazılı ile sözlü kültürün yeterince dikkate alınmadığı ifade edilmiştir. Özellikle konuşma ve dinleme/izleme becerilerinde karşılaşılan zorluklar, altyapı eksiklikleri, zaman kısıtlılığı ve düzeye uygunluk problemlerine bağlanmıştır. Araştırma, kazanımların sadeleştirilmesi ve rehber materyallerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ceylan Aba (2011), ilköğretim 1.sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlediği çalışması 2005 yılında uygulanan birinci sınıf okuma yazma programının uygulanabilirliğine dair öğretmen görüşlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma Balıkesir ilinde yürütülmüş ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin, öğrenci gözlem formlarının fazla sayıda olması ve kapsamlarının genişliği nedeniyle zaman yönetimini zorladıklarını göstermektedir. Ayrıca farklı gelişim seviyelerine sahip öğrencilerin aynı sınıfta bulunması, okuma yazma öğretiminin hazırlık aşamasında bireyselleştirilmiş yaklaşıma olan ihtiyacı artırmakta ve öğretim sürecinin planlanmasını karmaşık hâle getirmektedir. Öte yandan, çağdaş öğretim materyalleri ve dijital kaynakların sürece dahil edilmesi, öğretimin kalitesini artırmakta ve öğrencilerin derse ilgisini yükseltmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin sürecin etkinliğini artıracığı vurgulanmıştır.

Gelen ve Beyazıt (2007), eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırdığı çalışması eski ve yeni ilköğretim programlarını farklı bakış açılarıyla karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, programların amaç ve kazanımları, içerik yapısı, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini; müfettişler, yöneticiler, birinci kademe öğretmenler ve öğrencilerin değerlendirmeleri doğrultusunda incelemiştir. Betimsel yöntemle yürütülen araştırmada veriler, iki faktörlü varyans analizi ve eşli gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Çalışma grubu, Hatay ilinde pilot uygulaması yapılan 15 ilköğretim okulundan 125 birinci kademe öğretmeni, 15 yönetici, 5 müfettiş ve rastgele seçilen 97 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Sonuçlar, katılımcıların büyük çoğunluğunun yeni programı eski programa göre daha olumlu bulduğunu göstermektedir. Araştırma öğretmenler, yöneticiler ve müfettişlerin yeni yaklaşımlardan haberdar olmalarını sağlamak için düzenli bilgilendirme toplantıları ve hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Önemi

İlk okuma yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan dinleme ve konuşma becerilerinin, okuma ve yazma becerilerine dönüştürülmesi amacıyla ilkokulda devam eden bir dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006). İlk okuma yazma dönemi, çocuğun yazılı dil hayatına adım attığı bir süreç olarak kabul edilir. İlk okuma yazma terimi, ilkokulun birinci sınıfında çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği ve söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade eder (Tutal ve Oral, 2015). Bu dönemde çocuklar, harfleri tanıyıp seslerle ilişkilendirerek, basit kelimeleri okumaya ve yazmaya başlar. Dilin hem görsel hem de işitsel boyutlarını keşfederler. Birey için okuma yazma, birçok açıdan önemli bir konuma sahip olan bir süreçtir. Okuma yazmayı öğrenmeye başlamak, birey için hem yaşı hem de ilerleyen yaşamı açısından büyük bir değere sahiptir (Akyüz, 2000). Okuma yazma öğretimi, sosyal becerilerin gelişmesi açısından da önem taşır. Çocuklar, öğrendikleri yazılı dili kullanarak toplumsal yaşantılarında daha etkin hale gelirler. Okuma ve yazma becerilerinin erken yaşta kazandırılması, bireylerin toplumla daha etkili iletişim kurmalarını, kültürel mirasa sahip çıkmalarını ve kendi düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlar.

İlk okuma yazma çocuğun düşünme, anlama ve kendini ifade etme becerilerini geliştirir ve ilerleyen okuma yazma becerilerinin altyapısını oluşturur. Eğitimin en temel adımlarının atıldığı ilk dönemde öğrencilerin edindikleri bilgi, beceri ve alışkanlıklar, öğrencilerin hem ilkokuldaki hem de sonraki yıllardaki başarılarını doğrudan etkiler (Göçer, 2014). Bu süreç yalnızca harf ve kelime öğretimi değil; aynı zamanda çocuğun çevresini algılama, düşüncelerini düzenleme ve iletişim kurma becerilerini de geliştirir. İlk okuma yazma öğretimi, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkıda bulunurken, öğrenmeye olan motivasyonunu artırarak akademik başarıya giden yolda önemli bir temel oluşturur. Sağlıklı temellerle kazanılan okuma yazma becerileri, bireyin zihinsel gelişimini destekleyerek sonraki eğitim basamaklarında akademik başarısını kalıcı biçimde etkilemektedir (Babayiğit ve Erkuş, 2017).

İlk okuma yazma süreci, öğrencinin dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı birbiriyle bütünleştirerek öğrenmesini sağlar. Dört temel dil becerisi içinde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine kişinin sahip olması ile bireyin bu becerileri etkin kullanması, gelişmiş kelime bilgisi ile yakından ilişkilidir (Karatay, 2007). Bu dönemde öğretmenler, çocuğun bireysel farklılıklarını ve öğrenme hızını dikkate alarak özelleştirilmiş yöntemler ve materyaller kullanır. Örneğin harf-ses ilişkisini öğretirken somut görseller, hikâyeler

ve oyun temelli etkinliklerden yararlanılması, çocuğun öğrenme sürecinde etkin olmasını sağlar.

Bunun yanı sıra ilk okuma yazma öğretimi sadece çocuğun bireysel gelişimine değil, toplumla olan ilişkisine de katkı sağlar. Okuma yazma bir yandan geçmiş kuşakların ortak deneyimlerini sonraki kuşaklara aktarmamızı sağlarken diğer yandan mevcut kuşaklar arasında önemli ve etkili bir iletişim aracı işlevi görür (Öz, 1999). Yazılı dili öğrenmek, çocukların kültürel birikime erişimini kolaylaştırır ve onlara toplumsal ortamda kendilerini ifade etme imkânı sunar. Bu süreçte öğrencilerin özgüvenini artırmak ve yazılı dile yönelik pozitif bir tutum geliştirmek de öğretimin temel hedefleri arasındadır.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde ailelerin de aktif bir rol üstlenmesi gerekir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde aile ve okul, bireyin gelişimine katkı sağlamak için önemli görev ve sorumluluklar üstlenir (Binbaşıoğlu, 1999). Ailelerin çocuğun gelişimini desteklemek için okuma etkinliklerine katılması, evde bir okuma kültürü oluşturmaya ve öğrenme sürecine katkıda bulunması, çocuğun okuma yazma becerilerindeki gelişimini hızlandırır. Bu nedenle eğitim gören her öğrencinin bu becerileri yeterli düzeyde kazanması için paydaşların (aile, öğretmen, okul yöneticisi vb.) desteği alınmalıdır (Akyol vd., 2021). Bu bağlamda öğretmen-aile iş birliği, sürecin başarıyla tamamlanmasında önemli bir unsurdur.

Uygar bir toplumda bireyin başarılı olabilmesi, kendi ilgi alanlarında ilerleyebilmesi ve hedeflediği statüye ulaşabilmesi, etkin okuma ve yazma becerilerine sahip olmasına bağlıdır. Çünkü okuma bireyin bilgi edinmesini sağlar, yazma ise bu bilgiyi başkalarına aktarmasına olanak tanır. Bu doğrultuda birey, yalnızca okuyarak çevresinden bilgi almakla kalmaz, etkili yazma becerisiyle çevresini bilgilendirme sorumluluğunu da taşır (Çelenk, 2001). Ayrıca okuma, çağımızda öğretimin en etkili araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle okuma yazma programları, öğretim programlarının temelini oluşturur. Okuma yazmanın neredeyse her derste özel bir yeri vardır. Günümüzde öğretim araçları ve eğitim teknolojisi ne kadar gelişmiş olursa olsun bilgi edinme sürecinde okuma önemini korumakta, öğrenme ise büyük ölçüde okumaya dayalı olarak gerçekleşmektedir (Gülbaş, 2008).

İlk okuma yazma becerileri, bireyin hayat boyu öğrenme sürecinin temelini oluşturur. Öğrenci birinci sınıfa başlamadan önce ve okumayı öğrenmeye başladığı dönemlerde edindiği tecrübeler ve kazandığı yetiler, gelecekteki eğitim ve öğretim

hayatı boyunca büyük bir değer taşır (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Çocukların erken yaşta kazandıkları bu beceriler, onların eğitim hayatındaki başarılarını doğrudan etkilerken aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin de gelişmesine katkı sağlar. Okuma ve yazma, bireylere dünyayı kavrama, olayları analiz etme, anlamlandırma, başkalarıyla etkili iletişim kurma ve düşünsel beceriler geliştirme olanağı sunar (Güneş, 2025). Etkili okuma ve yazma becerilerine sahip bireyler bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve bu bilgiyi günlük yaşamlarına entegre etme konusunda daha yetkin hale gelirler.

Toplumsal açıdan değerlendirildiğinde, okuma yazma oranlarının yüksek olduğu toplumlar daha hızlı ekonomik ve sosyal gelişim gösterir. Okuryazar bireyler yalnızca kendi hayatlarını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda çevrelerindeki insanlara da olumlu etkilerde bulunurlar. Temel okuryazarlık becerilerine sahip olmanın ötesinde, günümüz öğrencileri teknolojiye dair beceriler geliştirmek zorundadır (Duran ve Özen, 2018). Özellikle teknolojinin hızla ilerlediği ve bilgiye erişimin giderek kolaylaştığı günümüzde, okuma yazma becerileri bireylerin dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve bilgiye dayalı karar verme süreçlerine katılımını artırmaktadır.

Eğitim sürecinde okuma yazma becerilerinin güçlü bir şekilde kazandırılması öğrencilerin ilerleyen yıllarda akademik başarılarını artırırken mesleki yaşamda da daha üretken bireyler olmalarına zemin hazırlar. Okuma, bireylerin zihinsel, duygusal, sanatsal ve ruhsal gelişiminde önemli bir rol oynamanın yanı sıra toplumun genel akıl ve ruh sağlığını iyileştirip zenginleştirmede de kritik bir öneme sahiptir (Aslan, 2017).

2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları

İlk okuma yazma öğretiminin temel amacı, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Bu süreç, öğrencilerin yazılı dili anlaması, kullanması ve iletişimde etkin bir şekilde yer alması için kritik bir adımdır. Çevresiyle güçlü bir iletişim geliştirmesi beklenir (Çelenk, 2001). İlkokulda başlatılan okuma yazma eğitimi, çocukların düşünme, anlama, ifade etme ve yazılı metinleri çözümleme yeteneklerini geliştirir.

Bu süreçte, öğrencilerin sadece harfleri tanımakla kalmayıp, aynı zamanda harf ve ses ilişkilerini kurarak kelimeleri oluşturması sağlanır. Böylece dil becerilerinin erken yaşta geliştirilmesi amaçlanır. Ayrıca okuma ve yazma becerilerinin temel alınması, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını da olumlu

yönde etkiler.

İlk okuma yazma öğretiminin bir diğer amacı ise öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlamaktır. Bu dönemde, Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanma, temel dil becerilerini geliştirme, sorgulama, bilgiyi kullanma ve düzenleme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2024). Okuma yazma süreci, öğrencilerin dikkat, hafıza, dil gelişimi ve analitik düşünme becerilerini pekiştirirken özgüvenlerinin artmasına da yardımcı olur. Böylelikle yalnızca medeniyete uyum sağlayan bir nesil değil, etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi bilge nesiller yetiştirmeyi hedefleyen eğitim yaklaşımımız doğrultusunda ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş öğrenci profili modeline destek sağlamak hedeflenmiştir (MEB, 2024). Bu süreç, çocukların düşüncelerini açıkça ifade etmelerini, okuduklarını anlamalarını ve yazılı metinleri oluştururken yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlar.

Akyol'a (2008) göre ise ilk okuma yazma öğretiminin amaçları şu şekilde özetlenebilir:

- Türkçeyi sevdirmek ve temel dil becerilerinin etkin kullanımını sağlamak,
- Noktalama işaretlerinin doğru yer ve biçimde kullanılmasını öğretmek,
- Yazılı anlatım becerisini geliştirmek amacıyla sözlü ifade yeteneğini desteklemek,
- Harflerin büyük ve küçük yazım biçimlerini öğretip yazma becerilerini güçlendirmek,
- Sesleri doğru çıkararak hece, kelime gibi yapılarda doğru okuma alışkanlığı kazandırmak,
- Kelime dağarcığını genişletmek ve öğrencilerin okuma yazmayı severek yapmalarını sağlamak,
- Sahip oldukları kelimeler aracılığıyla metinleri anlayabilmelerini ve ifade edebilmelerini sağlamak,
- Okuma yazma sırasında kullanılan materyalleri etkili ve verimli biçimde kullanma becerisi kazandırmak,
- Görsel öğelere dayalı gözlem yapma ve betimleme yeteneklerini geliştirmek.

2.4. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

İlk okuma yazma öğretimi, tarih boyunca çeşitli yöntemler kullanılarak uygulanmış ve bu yöntemler genellikle öğrenme sürecinin hangi aşamasından başlanacağına göre sınıflandırılmıştır. Dünyada okuma yazma öğretimi, genellikle üç ana yöntemle yapılmaktadır: birleşimsel (tümevarım), çözümleyici (tümdengelim) ve

karma (eklektik) yöntemler (Güleryüz, 2004). Her bir yöntem, belirli pedagojik temellere dayanmaktadır ve dönemin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir.

2.4.1. Birleşimsel (Tümevarım) Yöntemler

Birleşimsel yöntemler, öğrenme sürecinde küçük birimlerden başlamayı esas alan bir ilkeye dayanır. Bu yöntemde öğretim, harflerin ve hecelerin öğretilmesiyle başlar; ardından bu küçük birimler birleştirilerek kelimeler ve cümleler oluşturulur. Birleşimsel yaklaşım, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden ise cümleler oluşturma sürecine dayanmaktadır (Güleryüz, 2004).

Bu yaklaşımın temelinde, dilin yapısal özelliklerinin sistematik biçimde öğrenilmesi anlayışı yer alır. Bu yöntem alfabe (harf) yöntemi, ses (fonetik) yöntemi ve hece yöntemi olarak üç gruba ayrılmaktadır (Gray, 1975). Özellikle alfabetik yöntem ve fonetik yöntem, birleşimsel yöntemin başlıca uygulama biçimleridir. Alfabetik yöntem, harflerin isimlerinin öğretilmesine odaklanırken; fonetik yöntem harflerin ses değerlerini merkeze alır. Tarihsel olarak bu yöntem, yazı dilinin mantığını kavratmayı amaçlamış ve okuma yazma öğretiminde belirli bir düzen oluşturmuştur.

Birleşimsel yöntemler, özellikle yazı dilinin fonem-morfem temelli olduğu dillerde yaygın şekilde kullanılmıştır. Bu yöntem, öğrencilerin yazılı dilin temel birimlerini kavramalarına olanak tanımış; ancak metin düzeyinde anlam kurma sürecini geri planda bırakmıştır.

2.4.2. Çözümleyici (Tümdengelim) Yöntemler

Çözümleyici yöntemler, öğrenme sürecine anlamlı ve büyük birimlerden başlama ilkesine dayanır. Çözümleme, bir bütünün amaç doğrultusunda ve anlamlı biçimde parçalara ayrılmasıdır (Şahin, 2009). Bu yöntemde öğrenciler önce kelime, cümle veya kısa metin gibi büyük birimler üzerinde çalışır daha sonra bu birimler küçük birimlere (hece, harf) ayrıştırılır. Öğrenciler olay ve durumlara bütün olarak baktıkları için okuma yazma öğretiminde önce bütün gösterilir sonra parçalara ayrılarak öğretilir (Güleryüz, 2004). Belirli bir yeterliliğe ulaşan öğrenci, zamanla bütünü oluşturan parçaları da ayırt edebilir hale gelir (Uçar, 2001).

Bu yaklaşım, dili kullanım bağlamında öğretmeyi esas alarak öğrencilerin erken dönemde anlamlı bir öğrenme ortamına dâhil olmalarını hedefler. Bu bağlamda öğrenme deneyimlerinin anlamlı ve bütünlüklü bir şekilde planlanarak sunulması büyük önem taşımaktadır (Vatansever Bayraktar, 2016). Görsel ve işitsel

materyaller, bu yöntemde önemli bir destek unsuru olarak kullanılır. Çözümleyici yöntemler, anlam temelli bir öğrenme yaklaşımını benimseyerek dilin iletişimsel yönüne vurgu yapar. Genellikle doğal öğrenme süreçleriyle ilişkilendirilen bu yöntem, öğrencilerin dili bir iletişim aracı olarak görmelerini amaçlar.

Tarihsel açıdan çözümleyici yöntemlerin yaygınlaşması, çocukların anlamlı öğrenme ortamlarında daha hızlı ilerlediği düşüncesinin benimsenmesiyle ilişkilidir. Bununla birlikte bu yöntemde harf ve hece bilgisinin kazandırılması sınırlı kalmıştır.

2.4.3. Karma (Eklektik) Yöntemler

Karma yöntemler, birleşimsel ve çözümleyici yöntemlerin özelliklerini birleştiren bir yaklaşımdır. Bu yöntemde belirli bir sıra zorunluluğu bulunmadığı gibi çözümleme ve birleştirme teknikleri birbirine paralel biçimde kullanılabilir (Cemaloğlu, 2000). Amaç her iki yöntemin avantajlarından yararlanarak öğretim sürecini daha esnek ve uyarlanabilir hale getirmektir. Şahbaz (2013), bu yöntemin temel amacının okuma yazmayı kısa sürede öğretmek olduğunu belirtirken; Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) ise bu yöntemle öğrencilerin daha hızlı bir şekilde okuma yazma öğrendiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşım, birleşim yönteminin eksiklerini azaltmak ve çözümleme yöntemindeki sorunları gidermek için öğretmenler tarafından geliştirilmiştir (Çelenk, 2006).

Bu yaklaşım, hem bütün (kelime, cümle) hem de parçalar (harf, hece) üzerinde çalışmayı bir arada sunar. Bu yöntemle öğrenci, cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi bir arada öğrenmiş olur (Göçer, 2000). Modern eğitim yaklaşımları ve teknolojik gelişmeler, karma yöntemlerin gelişimini desteklemiş; görsel-işitsel araçlar ve dijital materyallerin kullanımı bu yöntemin uygulanabilirliğini artırmıştır. Karma yöntemler, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir seçenek haline gelmiştir.

2.5. Türkiye’de İlk Okuma Yazma Öğretiminin Geçmişten Günümüze Gelişimi

Türkiye’de ilk okuma yazma öğretim programlarının tarihsel gelişimi, hem pedagojik anlayıştaki değişimleri hem de kullanılan yöntemlerdeki farklılaşmaları yansıtmaktadır. Bu gelişimi açıklarken program isimleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini de ele alarak her bir dönemin özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1. 1924 İlk Mektepler Türkçe Müfredat Programı

Cumhuriyet öncesi dönemde okuma yazma öğretimi Arap harfleri temelli bir

sistemle yürütülmüştür. Harf adları belirtilmeden yalnızca seslerin çıkarılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Sarı, 2008). 1924'te gerçekleştirilen alfabe kongresinde ses temelli ya da sözcük temelli yöntemlerin kullanımı öğretmenlerin tercihinin bırakılmıştır (Yılmaz, 2009). Ayrıca birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan ders içerikleri birbirinden bağımsız bölümler halinde yapılandırılmıştır (Coşkun, 2007).

1924 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programında, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine özel önem verilmiş bu doğrultuda çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. Bu programla birlikte çözümleme yöntemi ilk defa resmî bir uygulama olarak yerini almıştır (Cemaloğlu, 2000). Zaman içerisinde geliştirilen okuma yazma programlarında, yöntem seçimine dair çeşitli değişiklikler yapılmış ve öğretmenlerin bu doğrultuda hareket etmeleri beklenmiştir. Ses temelli ya da sözcük temelli yaklaşımlardan biri tercih edilerek eğitim sürdürülmüştür. Bununla birlikte, bireysel harf öğretimine dayanan yöntemlerin kullanılmasına aynı dönemde izin verilmemiş; bu tür uygulamalar resmî programlar tarafından yasaklanmıştır (Güleryüz, 2004).

2.5.2. 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı

1926 yılına gelindiğinde yeni bir program hazırlanmıştır. Bu programda harf ve ses yöntemlerine yer verilmemiştir. Bunun yerine karma ve kelime yöntemlerinden birinin tercih edilmesi öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Programda diğer derslerin temelini hayat bilgisi derslerinin oluşturduğu vurgulanmış ve ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin yakın çevresindeki varlıklar ile olayların esas alınması kararlaştırılmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

2.5.3. 1936 İlkokul Türkçe Programı

1936 yılına gelindiğinde, birçok yeniliği kapsayan programla birlikte çözümleme ve bireşim yöntemlerine yer verilmiştir (Tazebay ve Çelenk, 2008). Bu programda hayat bilgisi dersi ön plana çıkarılmış ve okuma yazma uygulamalarında daha belirgin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Bu yaklaşım, öğrencilerin dilsel unsurları önce ayırıştırarak ses, hece ve kelime düzeyinde çözümlemelerini ardından bu unsurları birleştirerek anlamlı cümle ve metinler oluşturmalarını hedeflemektedir. Yöntemin iki yönlü yapısı hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel akıl yürütmeyi içerdiğinden dil öğretimi daha esnek ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

Bu bütüncül yöntem, öğrencilerin temel okuma yazma becerilerini

edinmesini, kavramsal düşünme, dilsel yapı farkındalığı ve anlam kurma süreçlerine aktif biçimde katılmalarını sağlamaktadır. Böylece okuma yazma öğretimi salt teknik bir edinim olmaktan çıkmakta; bilişsel gelişimi destekleyen ve dili anlam temelli öğreten bir sürece dönüşmektedir (Güleryüz, 2004).

2.5.4. 1948 İlkokul Türkçe Programı

1948 yılına gelindiğinde ilk okuma yazma öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine dair ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Öğretimin öncelikle basit kelime ve cümlelerle başlatılacağı ardından bu cümlelerin ve kelimelerin hecelere, hecelerin ise harflere ayrılarak öğretimin sürdürüleceği belirtilmiştir. Çözümleme yöntemi etkili bulunduğu için daha kapsamlı şekilde açıklanmış ve uygulanmaya devam edilmiştir (Yılmaz, 2009).

İlk okuma yazma öğretimi için basit cümleler kullanılması belirtilmiştir. Bu cümleler, zamanla kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere ayrılması beklenmektedir. Bu çözümleme süreci sonunda, elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümleler ve kelimeler oluşturulabilmesi amaçlanmaktadır. 1948 yılında uygulamaya konan ilkökuller programında okuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi kullanılmış, bu yöntemin yeni Türk harflerine uygunluğu ve etkinliği gözlemlenmiş ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Dikmen, 2003).

2.5.5. 1968 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

1968 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı çözümleme yöntemini esas almıştır. Değirmenci'ye (2008) göre, bu programın en temel yeniliği, büyük ve küçük harflerin aynı anda öğretilmesidir. Böylelikle öğrenciler, yazılı dildeki harf çeşitliliğine daha erken yaşta ve kapsamlı olarak aşına olma fırsatı bulmaktadır. Bu yöntem sayesinde çocuklar, okuma sırasında karşılaştıkları farklı harf biçimlerini daha rahat tanıyabilirken, yazma becerilerinde de doğru harf kullanımı konusunda daha etkin bir gelişim göstermeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca yazının okunabilir olmasına özen göstermek, yazarken temiz ve düzenli olmaya dikkat etmek, estetik değerlere ilgi duymak ve hem kendi hem de başkalarının yazılarındaki hataları fark edebilmek yazı öğretiminde hedeflenen kazanımlar arasında yer almaktadır (Uysal, 2008).

2.5.6. 1981 Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı

1979 yılında ilkökuller ve ortaokullar bir araya getirilerek ilköğretim okulları adı altında toplandı. Bu yapıya uygun olarak hazırlanan “Temel Eğitim Okulları Türkçe

Öğretim Programı”, ilköğretimin 1. sınıfından 8. sınıfına kadar olan Türkçe derslerini kapsamış ve 2005 yılına kadar uygulanmıştır (Coşkun, 2007). 1982 yılında yürürlüğe giren ilköğretim programında da geçmiş uygulamalarda olduğu gibi çözümleme yönteminin temel eğitim modeli olarak kabul edildiği ve desteklendiği görülmektedir. Bu programda, çözümleme (cümle) yöntemi değiştirilmemiş aksine yararları göz önüne alınarak geliştirilmiştir (Tortop, 2003). Öğrencilerin yazılı dili daha iyi kavrayabilmeleri için dilin en küçük yapı taşları olan kelime, hece ve sesler üzerinden metni anlamlandırmaları amaçlanmıştır.

Yapı olarak 1968 programıyla arasında bir fark görülmemiştir. Önceki programdaki çözümleme yöntemi sürdürülmüş ancak bu kez hazırlık bölümüne de yer verilmiştir. Öğrencilerin, sınıfta okuma yazma pratiği yaparak aktif bir şekilde katılmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıkların farkına varıldığı bir yaklaşımla devam edilmiştir. 1982 programı, eğitimde sürekliliği sağlamanın yanı sıra çözümleme yönteminin dil öğretimindeki işlevselliğini de ön plana çıkarmaya devam etmiştir (Cemaloğlu, 2000).

2.5.7. 2005 Türkçe Dersi İlköğretim Programı

2005 yılında yürürlüğe giren ilköğretim programı, eğitim sisteminde önemli bir paradigma değişikliğine işaret etmektedir. Bu yeni program, geleneksel ezber dayalı öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan, aktif katılım ve yaparak öğrenmeyi esas alan bir anlayışla hazırlanmıştır. Özellikle okuma yazma öğretiminde, öğrencilerin bilgiyi doğrudan deneyimleyerek edinmeleri hedeflenmiş, bireysel farklılıkları ve çoklu zekâ kuramını dikkate alan yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir (Orhan, 2007).

Programın en temel yeniliklerinden biri ses temelli cümle yönteminin ilk okuma yazma öğretiminde uygulanmaya başlanmasıdır. Bu yöntemle öğrencilerin önce sesleri tanıması ardından bu sesleri birleştirerek hece, kelime ve cümle oluşturması hedeflenmiştir. Böylece okuma yazma süreci hem analitik hem de bütüncül bir yaklaşımla yürütülmektedir (Akyol, 2005; Akyol, 2008). Anlamlı bütünlükten yola çıkılarak ses, hece, kelime ve cümle düzeyine geçiş sağlanmakta; öğrencilerin sadece okuma ve yazma becerileri değil aynı zamanda düşünme, anlama ve yaratıcı ifade yetileri de geliştirilmektedir (Karaman ve Yurduseven, 2008).

Bu kapsamlı değişiklik sistemli bir hazırlık sürecinin ürünü olarak geliştirilmiştir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Türkiye genelinde seçilen dokuz ildeki 120 ilköğretim okulunda pilot uygulamalarla yeni programın altyapısı test

edilmiştir (Tekişik, 2005). Pilot uygulama sürecinin ardından 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelindeki tüm ilköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır (Vural, 2005).

Yenilenen program sadece öğretim yöntemleriyle değil aynı zamanda kullanılan yazı biçimiyle de dikkat çekmektedir. Bu dönemde, ilk kez zorunlu olarak bitişik eğik yazı sistemine geçilmiştir. Okuma yazma öğretimi ise üç temel aşamada planlanmıştır: okuma yazmaya hazırlık, öğrenmeye başlama ve ilerleme ve nihayetinde okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2005). İlk aşamada öğrenciler sesi hissetme ve tanıma süreçlerinden geçerken ilerleyen aşamalarda bu sesleri okuyup yazarak anlamlı dil yapılarına dönüştürmektedirler. Bu süreçte kullanılan defter düzeni de bu sistemle uyumlu olarak dört çizgi ve üç aralıktan oluşacak şekilde tasarlanmıştır (Arslantaş ve Cinoğlu, 2010).

2.5.8. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2015 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını merkeze alan ve bilgiye ulaşma yollarını öğretmeyi hedefleyen çağdaş bir anlayışla yapılandırılmıştır. Bu programda, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil aynı zamanda bilgiyi nasıl edineceklerini ve öğrendiklerini nasıl kullanabileceklerini keşfetmeleri esas alınmıştır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmeleri, süreç boyunca aktif kalmaları ve bağımsız düşünme becerisi geliştirmeleri amaçlanmıştır (Altunkeser ve Coşkun, 2017).

Programın temel yapısı üç ana öğrenme alanı etrafında şekillenmiştir: sözlü iletişim, okuma ve yazma. Önceki öğretim programlarında daha ayrıntılı biçimde beş başlık altında toplanan bu alanlar, 2015 düzenlemesinde sadeleştirilmiş ve bu üç temel beceri doğrultusunda yeniden organize edilmiştir (MEB, 2015). Okuma ve yazma öğretimi süreç odaklı bir yaklaşımla ele alınmış, öğrencilerin anlamlı metinlerle çalışması ve dijital ya da etkileşimli araçlarla desteklenen etkinliklere katılması önerilmiştir. Böylece hem dil gelişimi hem de metni anlama ve yorumlama gibi üst düzey becerilerin desteklenmesi hedeflenmiştir.

İlk okuma yazma öğretiminde yine ses temelli cümle yöntemi temel alınmış ancak yöntemin içeriğinde bazı değişikliklere gidilmiştir. Özellikle harf gruplarının sıralanışı yeniden düzenlenmiş, öğretimin daha işlevsel ve öğrenci düzeyine uygun hâle getirilmesi sağlanmıştır (MEB, 2015). Bu yöntemde öğrenciler, sesleri tanıyarak hece ve kelimelere ulaşmakta; ardından bu yapıların birleşimiyle cümleler oluşturmakta ve zamanla anlamlı metinlerle çalışma düzeyine erişmektedir

(Altunkeser ve Coşkun, 2017). Böylece öğrencilerin hem ses farkındalığı hem de yazılı anlatım becerileri birlikte gelişmektedir.

Yazı öğretiminde kullanılan defter düzeni de sınıf düzeyine göre farklılaştırılmıştır. Birinci ve ikinci sınıflarda üç çizgi ve dört aralıklı sayfa yapısı benimsenirken, üçüncü sınıftan itibaren standart çizgili defter kullanımı önerilmiştir (MEB, 2015). Bu uygulama, yazı biçiminin daha kontrollü bir şekilde gelişmesini sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır.

Değerlendirme süreci de programın yenilikçi yaklaşımını yansıtmaktadır. Sadece öğrencinin ulaştığı sonuca değil sürece ve süreç öncesi hazırbulunuşluk düzeyine de önem verilmiştir. Bu doğrultuda süreç temelli değerlendirme anlayışı öne çıkmış; öğrencilerin gelişim süreçlerinin bütüncül biçimde izlenmesi önerilmiştir (Kocayığıt ve Aykaç, 2019). Böylece değerlendirme sadece bir sonuç ölçümü olmaktan çıkarılmış, öğrencinin öğrenme yolculuğunu destekleyen bir araç haline getirilmiştir.

2.5.9. 2018 İlkokul Türkçe Dersi Programı

2018 yılında uygulamaya koyulan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin temel dil becerilerini yaşam boyu kullanabilecekleri şekilde geliştirmeye odaklanmıştır. Program; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bir bütün olarak ele almakta ve öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve bilinçli kullanmalarını amaçlamaktadır. Aynı zamanda bilgi ve beceri kazanımının yanı sıra sosyal ve bireysel gelişimlerinin desteklenmesine de büyük önem verilmiştir (MEB, 2018).

Programda okuma yazma öğretimi “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma” yöntemiyle gerçekleştirilir. Bu yöntemde harfler, ses grupları halinde öğretilir ve öğrenciler önce harfleri tanır, ardından bu harfleri birleştirerek hece, kelime ve cümleler oluşturur. Böylece öğrenme süreci aşamalı olarak ilerler ve öğrencilerin hem seslere duyarlılığı hem de anlamlı metinlerle etkileşimleri güçlendirilir. Harf gruplarında yapılan güncellemelerle birlikte öğretim daha sistematik ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale getirilmiştir (MEB, 2018).

Ayrıca yazı öğretiminde kullanılan defter düzeni de değişiklik göstermektedir; ilkokulun ilk iki sınıfında üç çizgi dört aralıktan oluşan defter kullanılırken, üçüncü sınıftan itibaren standart çizgili deftere geçiş yapılmaktadır. Bu uygulama, öğrencilerin yazma becerilerinin kademeli olarak gelişmesini desteklemektedir. Öğrencilerin ince motor becerilerini güçlendirmek için parmak, el ve kol kaslarını

geliştirmeye yönelik etkinlikler de ilk okuma yazma öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır (MEB, 2018).

Değerlendirme yaklaşımı ise öğrencinin sadece öğrenme sonucuna değil, öğrenme sürecine ve öncesindeki hazırbulunuşluk durumuna da odaklanmaktadır. Böylece öğrencinin gelişim yolculuğu daha kapsamlı bir biçimde izlenmekte ve desteklenmektedir. Genel olarak program, öğrencilerin dili sevmesini sağlayan, onları aktif öğrenmeye yönlendiren ve Türkçeyi etkili şekilde kullanma becerilerini geliştiren bir yapıya sahiptir (MEB, 2018).

2.5.10. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 2024-2025 yılı eğitim öğretim döneminde uygulanmaya başlanmıştır. MEB'e (2024) göre 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. Maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin;

- İlk okuma yazma becerilerini kazanmaları,
- Okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri,
- Akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel dil becerilerini edinmeleri,
- Dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri,
- Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilinci ve zevkine ulaşmaları,
- Söz varlıklarını zenginleştirmeleri,
- Dil becerilerini değer, eğilim ve diğer beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri,
- Bilgi ve deneyimlerini işe koşarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri,
- Bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve kullanma becerisini geliştirmeleri,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri,
- Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri,
- Türk, dünya kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmaktadır.

Bu programda "Ses Esaslı İlk Okuma ve Yazma Öğretimi" benimsenmiş ve öğrencilerin anlamını bildikleri kelimelere ulaşabileceği heceleri elde etmesine önem verilmiştir (MEB, 2024). Bu yaklaşım, öğrencinin hem sesleri tanıma hem de bunları anlamlı bir yapıya dönüştürme becerisini destekler. Harf grupları a-n-e-t-i-l, o-k-u-r-ı-

m, ü-s-ö-y-d-z, ç-b-g-c-ş ve p-h-v-ğ-f-j biçiminde düzenlenmiştir. Ayrıca harflerin yazım biçimleri ve satır dizgesi ölçülerinde değişiklikler yapılmış; üç çizgi iki aralıktan oluşan yeni defter yapısı benimsenmiştir (MEB, 2024). İlk okuma yazma öğretimi dört dil becerisini kapsayan bir süreçtir. Dinleme eğitimi çalışmaları ile başlayıp konuşma ve yazmayı da içine alarak bağımsız okuma yazmaya kadar uzanan ilk okuma yazma öğretimi, öğrencinin bağımsız öğrenmesinin temelini oluşturmaktadır (MEB, 2024). Bu sürecin doğal bir devamı olarak dilin farklı boyutlarıyla gelişimini destekleyecek beceriler de öğretim sürecine dâhil edilmiştir. Dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" içerisinde yer alan beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak harmanlanmıştır (MEB, 2024).

Bütüncül yaklaşımla geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınmış ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemek amaçlanmıştır (MEB, 2024). Bu çok yönlü yapı bireyin yalnızca akademik değil; karakter, duygu ve değer gelişimini de merkeze alan bir anlayışı yansıtmaktadır. Böylelikle medeniyete uyum sağlayan bir nesil değil etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi bilge nesiller yetiştirmeyi hedefleyen eğitim yaklaşımımız doğrultusunda ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş öğrenci profili modeline destek sağlamak hedeflenmiştir (MEB, 2024).

2.5.11. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2018 Yılı İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Karşılaştırılması

2024 TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2018 Türkçe Öğretim Programı karşılaştırılması aşağıda yer almaktadır. Bu karşılaştırma kazanımlar/öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, temalar ve ilk okuma yazma öğretim süreci alanlarında yapılmıştır.

TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında, 2018'deki "kazanım" terimi yerine "öğrenme çıktısı" ve "süreç bileşenleri" kavramları kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri öğrenme yaşantıları sonunda öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve becerilerin süreç bileşenlerini ifade etmektedir (MEB, 2024).

TYMM İlkokul Türkçe Öğretim Programında her sınıf seviyesi için aşamalı

olarak belirlenmiş 8 tema bulunmaktadır. 2018 programında ise toplam 16 tema yer almaktadır. Her sınıf seviyesi için 8 tema bulunmaktadır. Bu temalardan; “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur geriye kalan diğer temalar ise seçmelidir (MEB, 2018). TYMM İlkokul Türkçe Öğretim Programında 1. sınıflar için okuma yazmaya hazırlık süreci kapsamında 10 saatlik bir süre ayrılmıştır. 2. sınıflar için 10 saatlik “hatırlatma haftası” olarak planlanmış, 3. ve 4. sınıflarda ise 8 saate düşürülmüştür. Dönem başlarında “hatırlatma”, dönem sonunda ise “pekiştirme” haftaları programa dahil edilmiştir. Ayrıca okul dışı etkinlik ve projeler de “Okul Temelli Planlama” kapsamında programa dâhil edilmiş, bunların planlaması zümre öğretmenler kuruluna bırakılmıştır (MEB, 2024).

TYMM İlkokul Türkçe Öğretim Programında 1. sınıfların ilk döneminde temaların her birinde 4 dinleme metni yer alırken diğer dönemlerde bu sayı 1 dinleme ve 4 okuma metni olarak değişmektedir. Böylece 1. sınıflarda toplam 36, diğer sınıflarda ise 40 metin kullanılmaktadır (MEB, 2024). 2018 programında metin türleri arasında serbest okuma metinleri yer alırken TYMM İlkokul Türkçe Öğretim Programında bu metinlere yer verilmemiştir. Birinci sınıfın birinci döneminde 16 dinleme/izleme metni, 2. döneminde ise 12 okuma ve 4 dinleme/izleme metni olarak toplam 32 metin yer almaktadır. 1. sınıfın 2. döneminde kullanılacak toplam 4 dinleme/izleme metninin 2’si hikâye edici, 1’i bilgilendirici ve 1’i şiir türünde seçilmelidir (MEB, 2018).

Her iki programda da 5 ses grubu bulunmaktadır. Ancak TYMM İlkokul Türkçe Öğretim Programında harf gruplarının içeriği değiştirilmiş ve her gruba ayrılan süre haftalık olarak belirtilmiştir. 1. grup sesler için 6 hafta, 2. grup için 4 hafta, 3., 4. ve 5. grup sesler için ise 2’şer hafta ayrılmıştır. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, sınıf mevcudu ve öğrenme hızı gibi faktörlere göre öğretmenler bu sürelerde değişiklik yapabilmektedir (MEB, 2024). Ünsüz harflerde harfin yazım aşaması dışında tek başına sesletilmemesine azami özen gösterilmelidir (MEB, 2024). Ayrıca 2018 programında önce büyük harfin yazımı gösterilirken TYMM İlkokul Türkçe Öğretim Programında bu durum tam tersi şekilde alınarak önce küçük harf ile başlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programında hece ve sözcükler farklı renkle yazılmamalıdır şeklinde bir maddeye de yer verilmiştir. Bu değişikliklerle öğrencilerin daha doğru ve etkili okuma yazma öğrenmesini desteklemek istenmiştir.

TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında uyum haftasını takip eden

hazırlık sürecinde; dinleme, el-göz koordinasyonu çalışmaları, dikkat geliştirme, el-kol-parmak kaslarını geliştirme, kalem tutma, boyama ve çizgi çalışmaları gibi etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2024). 2018 programında doğru nefes alma ve el-göz koordinasyonu çalışmaları yer almamaktadır. TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerini desteklemek için daha kapsamlı hale getirildiği söylenebilir.

Yazı defteri düzeninde de değişiklik yapılmıştır. 2018 yılında satır aralığı 4-5-4 oranında, üç aralık dört çizgili defter kullanılmıştır (MEB, 2018). TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında üç çizgi ve iki boşluktan oluşan defter önerilmiştir (MEB, 2024). Satır aralığı 1 cm, çizgiler arası boşluk ise 0,5 cm olarak belirlenmiştir. Bu değişiklikle öğrencilerin yazı yazarken daha düzenli olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenirlik başlıkları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programına (2024) ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin algılarını geniş bir perspektiften değerlendirerek ne anlatmak istediklerini anlamaya yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalar kişilerin anlayışlarını ayrıntılı bir şekilde inceleyerek bu kişilerin özünde ne söylemek istediklerini anlamaya yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılabilir. Bu tür nitel araştırmaların katılımcıların deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini anlamak amacıyla verileri topladığını ve bu şekilde anlayışlarını daha detaylı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaya çalıştığı belirtilebilir. Willis vd. (2016) nitel betimsel araştırma deseninin temel amacını bireylerin bir olay ya da olguya ilişkin düşüncelerini tanımlayarak betimlemek şeklinde belirtmiştir. Nitel betimsel araştırmalar bireylerin bir olay ya da olguya yönelik algı ve düşüncelerini herhangi bir yorum eklemekten açık ve sistematik bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır (Sandelowski, 2010).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubuna dâhil edilecek sınıf öğretmenlerinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme araştırma için önceden belirlenen ölçütlere uygun olan durumların çalışmaya alınması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda çalışmada iki ölçüt belirlenmiştir: öğretmenlerin program hakkında hizmet içi eğitim almış olmaları ve birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapmaları. Maksimum çeşitlilik kaynağı olarak sosyoekonomik açıdan farklılık gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin seçimi temel alınmıştır. Amaçlı örneklem yönteminde araştırmacı çalışmanın özel amaçları doğrultusunda belirli bir grup ya da örneklem üzerinde yoğunlaşarak ilerleyebilir. Bu yöntemle birlikte araştırmaya dahil edilen katılımcılar rastgele seçilmez; bunun yerine araştırmacı araştırmanın gereksinimlerine ve hedeflerine en uygun olacak kişileri belirlemeye çalışarak devam eder. Araştırmacı, kendi değerlendirmelerine dayalı olarak bu kişilerin araştırmanın amacını en iyi şekilde temsil edeceğini belirler ve buna göre seçim yapar (Balcı, 2005). Bu seçimler araştırmanın hedeflerine katkı

sağlayabilir ve anlamlı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir.

Amaçlı örneklem yöntemleri içerisinde yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde belli bir amaca yönelik olarak maksimum çeşitliliği sağlayacak örneklem grubu belirlenmek istenmektedir. Maksimum örnekleme farklı özellikteki durumlar arasında çıkabilecek ortak temaların ve bunların değerinin belirlenmesidir (Patton, 2014). Bundan yola çıkarak esas amacın farklı durumlardan yola çıkarak ortak tespitlere ulaşmak ve gözden kaçan ya da fark edilmeyen unsurları açığa çıkarmak olduğu söylenebilir. Çeşitliliği sağlamak için her bireyin ya da durumun farklı açılardan ayrıntılı bir şekilde incelenmesine destek olmasında kullanılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programına (2024) ilişkin görüşlerinin alınmak istendiği bu araştırmanın çalışma grubunda maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla sosyoekonomik açıdan farklılık gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Çalışma grubunu; Şanlıurfa'nın merkez ilçelerine bağlı olarak ilçe merkezinde yer alan görece iyi imkânlara sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin yanı sıra köy okullarında ve birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Böylece farklı okul türleri ve öğretim ortamlarının temsil edilmesi sağlanarak çalışma grubunda maksimum çeşitlilik elde edilmiştir. 2024–2025 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde 1. sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan ve gönüllük esasına dayalı olarak 23 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimliğini belirtecek herhangi bir bilgi araştırmanın içerisinde belirtilmemiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar K1, K2, K3, ... ve K23 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Çizelge 3.1.'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Çalışma Grubu Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyeti	Deneyim Yılı	Sınıf Mevcudu	Görev Yaptığı Yer
K1	Kadın	10 Yıl	42	Merkez
K2	Kadın	12 Yıl	45	Merkez
K3	Erkek	15 Yıl	39	Merkez
K4	Erkek	13 Yıl	42	Köy
K5	Kadın	3 Yıl	29	Birleştirilmiş Sınıflı
K6	Kadın	4 Yıl	28	Birleştirilmiş Sınıflı
K7	Erkek	14 Yıl	38	Merkez
K8	Erkek	3 Yıl	25	Birleştirilmiş Sınıflı
K9	Kadın	15 Yıl	42	Merkez
K10	Erkek	14 Yıl	40	Merkez
K11	Kadın	5 Yıl	28	Birleştirilmiş Sınıflı
K12	Erkek	7 Yıl	32	Köy
K13	Kadın	3 Yıl	56	Köy
K14	Erkek	8 Yıl	32	Köy
K15	Kadın	8 Yıl	35	Merkez
K16	Kadın	8 Yıl	32	Merkez
K17	Kadın	10 Yıl	42	Merkez
K18	Kadın	8 Yıl	34	Köy
K19	Erkek	20 Yıl	48	Merkez
K20	Kadın	20 Yıl	36	Merkez
K21	Erkek	22 Yıl	42	Merkez
K22	Erkek	21 Yıl	40	Merkez
K23	Erkek	15 Yıl	42	Merkez

Çizelge 3.1'e bakıldığında katılımcıların deneyim yıllarının 3-22 yıl arasında değişiklik gösterdiği, 12'sinin kadın öğretmen 11'inin ise erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Çizelgeye göre sınıf mevcutlarının 25-56 öğrenciden oluştuğu anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, rehberli ve içerik açısından kontrollü bir biçimde gerçekleştirilen ancak sohbet tarzındaki

diyaloglarla karışabilen bir yöntem olmasına rağmen bilginin düzenli bir şekilde toplanmasını sağlar ve araştırmacının verileri derlemesini kolaylaştırır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yüzden de yarı yapılandırılmış görüşmeler hem yapılandırılmış görüşmenin plancılığını hem de yapılandırılmamış görüşmenin sohbet akışını birleştiren dengeli bir yöntemdir.

Yarı yapılandırılmış görüşmenin araştırmacının sorularına bağlı kalırken aynı zamanda anlık olarak oluşturduğu soruları da sorma fırsatını veren bir yöntem olduğu belirtilebilir. Nitel araştırmalar, araştırılan ya da araştırılması hedeflenen bireylerin yaşadıkları deneyimlerden kaynaklanan anlamların düzenli bir biçimde incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Ekiz, 2003). Öğretmenlerin TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ilk okuma yazma öğretim sürecine dair görüşlerini almak amacıyla bir görüşme formu hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise araştırmanın alt problemlerinden yola çıkarak hazırlanan görüşme soruları yer almıştır. Görüşme formunda programda yer alan ilk okuma yazma öğretim sürecinin uygulanmasına ilişkin esaslara, 1. sınıf temalarına, hazırlık çalışmalarına, programın yapısının geneline ve alt boyutlarına (öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırma, öğretmen yansımaları) ve öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadığı deneyimlere ilişkin beş tane soru yer almaktadır.

Hazırlanan görüşme soruları öncelikle eğitim programları ve öğretimi ve ilk okuma yazma, Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak bazı ifadeler sadeleştirilmiştir. Görüşme formunun anlaşılabilirliğini ve işleyişini değerlendirmek amacıyla araştırma kapsamına dâhil edilmeyen bir öğretmenle pilot bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu deneme süreci görüşme süresi, katılımcının soruları kavrama düzeyi ve yanıt verme istekliliği gibi açılardan değerlendirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen gözlemler analiz edilerek görüşme sorularında gerekli son düzenlemeler yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecine geçilmeden önce Harran Üniversitesi Etik Kurulundan 24.10.2024 tarihinde E-76244175-050.04-382579 sayılı çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna ilişkin belge alınmış sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü onayıyla gerekli yasal izinler alınmıştır. İzin sürecinin tamamlanmasının ardından görüşme aşamasına geçilmiş ve belirlenen örnekleme yöntemi doğrultusunda görüşmeye uygun okullar seçilmiştir. Okullara

2025 yılının nisan, mayıs ve haziran aylarında yapılan ziyaretlerde ilk olarak okul müdürleriyle görüşülerek gerekli resmi izin belgeleri sunulmuş ardından sınıf öğretmenleriyle görüşme yapmak üzere izin talep edilmiştir. Görüşmelerde gönüllülük esası benimsenmiş ve katılmak isteyen öğretmenler belirlenmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin derslerinin sona ermesinin ardından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmelerin mümkün olmadığı durumlarda ise katılımcıların onayı alınarak çevrim içi platformlar üzerinden görüşmeler yapılmıştır.

Tüm görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve verilerin kullanımı hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara, toplanan verilerin bu araştırmanın amaçları doğrultusunda ve yalnızca araştırmacı tarafından kullanılacağı, hiçbir şekilde katılımcının izni olmadan kişi veya kurumlarla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir.

Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde görev yapan 23 birinci sınıf öğretmeni ile görüntülü görüşmeler ve yüz yüze görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmeler 40-60 dakika arası sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların da onayı alınarak görüşme kaydı ve ses kaydı gerçekleştirilerek yapılmıştır. Verilerin elde edilmesi ile ilgili süreç 2025 yılının nisan, mayıs ve haziran aylarında gerçekleşmiş olup yaklaşık üç ay sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analizin temel amacı temaları belirlemek ve bu temaları araştırma kapsamındaki sorulara yanıt vermek ya da incelenen konuya ilişkin açıklamalar geliştirmek için kullanmaktır (Çarıkçı vd., 2024). İlk olarak kavramsal çerçevenin ve temaların belirlenmesi, ikinci aşama verilerin temalara göre işlenmesi, üçüncü aşama bulguların belirlenmesi ve son olarak da bulguların aralarındaki ilişkiye göre yorumlanması şeklinde ilerlemektedir.

Programda yer alan ilk okuma yazma öğretim sürecinin uygulanmasına ilişkin esaslara, 1. sınıf temalarına, hazırlık çalışmalarına, programın yapısının geneline ve alt boyutlarına (öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırma, öğretmen yansıtmaları) ve öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadığı deneyimlere ilişkin araştırma soruları tema olarak kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinin tamamlanmasından sonra birinci sınıf öğretmenleriyle Zoom aracılığıyla ve ses kaydı ile kaydedilerek gerçekleştirilen görüşmeler bu ses kayıtlarının yazılı hale getirilmesiyle devam etmiştir. Kayıtların

çözümleme sürecinde katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar yazı diline uygun biçimde geçirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda çözümlenmiştir. Alt temalarda bu temaların içeriğinin gruplanmış halinden meydana getirilmiştir. Veriler benzer ifadeler etrafında gruplanarak kodlanmıştır. Her katılımcı ile bir görüşme gerçekleştirilmiş ancak görüşmelerden elde edilen veriler katılımcıların birden fazla görüşüne yer verecek şekilde kodlanmıştır. Kodlama sürecinde önem arz eden görüşlerin gözden kaçmaması adına bu bölümler önceden belirlenip vurgulanmıştır.

Kodlama işleminin tamamlanmasının ardından veriler tematik yapıya uygun şekilde sınıflandırılmış ve her araştırma sorusuna karşılık gelen temalar doğrultusunda sunulmuştur. Katılımcıların doğrudan araştırma sorularına yönelik verdikleri yanıtlara ek olarak deneyim bilgileri veya açıklayıcı özellikteki bazı ek yorumlarına içerik bütünlüğünü bozmayacak düzeyde bulgular bölümünde kısmen yer verilmiştir. Katılımcılara ait olan cevaplardan doğrudan alıntılar ve bu alıntılar üzerinden yapılan değerlendirmeler araştırmanın geçerliliği açısından kritik bir rol oynamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Nitel bir araştırmanın yürütülmesi sürecinde araştırmacının doğru ve güvenilir bilgilere ulaşabilmesi için belirli önlemleri alması aynı zamanda araştırma sürecinde yapılanları ve elde edilen verileri ayrıntılı bir biçimde ortaya koyması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bundan dolayı önlemler alınarak geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmaya çalışılması gerekmektedir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği sağlanmak için katılımcıların görüşleri yorum yapılmadan dijital belgeye (word dosyasına) aktarılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen nitel verilerin güvenirliliğini sağlamak amacıyla kodlama güvenirliliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda tüm görüşme verileri araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlanmıştır. Kodlama sürecinin güvenirliliği için 6 öğretmene ait görüşme dökümleri bir alan uzmanı tarafından kodlanmıştır.

Araştırmacı ile alan uzmanının yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı bulunan kodlar tespit edilmiştir. Kodlama güvenirliliği, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül doğrultusunda hesaplanmış ve yapılan hesaplama sonucunda güvenirlilik oranı $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \%80$ olarak belirlenmiştir $[(49 / 49 + 12)]$. Bu oran nitel araştırmalar

için kabul edilen güvenilirlik düzeyinin üzerinde olup veri analiz sürecinin güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Araştırmada iç geçerlik için katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Veri analizi bölümünde araştırma kapsamında elde edilen kodlara nasıl ulaşıldığı detaylı biçimde açıklanmış; bulgular kısmında ise bu kodlarla ilişkili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın dış geçerliği için de veri toplama aracını hazırlama, veri toplama aracını uygulama ve analiz aşamaları detaylandırılarak açıklanmıştır.

Çalışma grubuna yalnızca 2024-2025 eğitim öğretim yılında TYMM Türkçe Dersi Öğretim Programını uygulayan birinci sınıf öğretmenleri dâhil edilmiştir. Katılımcıların tamamı program hakkında hizmet içi eğitim almış ve programı uygulamaya koyan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin doğrudan programa yönelik görüşler sunmalarını sağlamıştır. Diğer sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenler programı uygulamadıkları için çalışma kapsamına alınmamıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemi ve alt problemlerden hareketle elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlama ve tema hâlinde gruplandırma yapıldıktan sonra verilerin sunumunda tablolar kullanılmıştır. Bu doğrultuda bulguların anlamlı ve düzenli bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Çizelge 4.1.'de tema ve alt temalar verilmiştir.

Çizelge 4.1. Tema ve Alt Temalar

Tema Adı	Alt Temalar
İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Esaslar	- Hazırlık Haftası Çalışmaları - Harf Grupları ve Harflerin Öğretimi / Yazılışları / Satır Dizgesi Ölçüleri - Cümle ve Metin Çalışmalarının İkinci Harf Grubu ile Başlaması
Birinci Sınıf Temaları ve İçerikleri	- Temaların İşlevselliği - İçeriklerin Yetersizliği
İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı	- Öğrenme Çıktıları Ve Süreç Bileşenleri - Öğrenme Kanıtları - Öğrenme-Öğretme Yaşantıları - Farklılaştırma - Öğretmen Yansımaları
Karşılaşılan Sorunlar	- İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Yaşanan Sorunlar - Türkçe Öğretimi Sürecinde Yaşanan Sorunlar
Türkçe Öğretim Programına Yönelik Öneriler	- Programın Yapısına Yönelik Öneriler - Velilere Yönelik Öneriler - Programın Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler

4.1. İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Esaslar Hakkındaki Görüşlere Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin önemli bir kısmı, hazırlık haftasında yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma yazma sürecine uyum sağlamasında belirleyici rol oynadığını belirtmiştir. Katılımcılar, bu dönemde gerçekleştirilen çizgi çalışmaları, kalem tutma, boyama, el-göz koordinasyonu, dikkat geliştirme ve dinleme etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine temel oluşturduğunu ifade etmiştir.

Bir öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Hazırlık çalışmaları özellikle okulun ilk haftalarında çok etkili oluyor. Çocuklar kalem tutmaya, çizgi çizmeye, sınıf ortamına alışıyor. Bu süreci çok önemsiyorum.” (K4).

Benzer şekilde bir başka öğretmen de hazırlık dönemindeki fiziksel gelişim

etkinliklerinin yazma becerisine zemin hazırladığını dile getirmiştir:

“El göz koordinasyonunu destekleyen etkinlikler ve el kaslarını geliştirici olan etkinlikler, kalem tutmalarına ve yazı yazmalarına ortam hazırlar.” (K1)

Hazırlık haftası çalışmalarının yalnızca motor becerilerle sınırlı kalmayıp bilişsel gelişime de katkı sağladığını bir öğretmen şu şekilde belirtmiştir:

“Hazırlık sürecinde öğrencinin fiziksel hazırlığını tamamlarken bilişsel olarak da onları hazırlıyor. Dikkatini toplamasını, şekil algısını destekliyor.” (K3)

Ayrıca çizgi çalışmalarının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı, süreci daha eğlenceli hale getirdiği ifade edilmiştir (K7). Bununla birlikte, K15 okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde el koordinasyonu ve materyal kullanım becerilerinin kazandırılmasının süreci kolaylaştırdığını şu şekilde vurgulamıştır:

“Ana sınıfına gitmeyen öğrenciler için el koordinasyonu ve materyal kullanma becerilerinin kazandırılması çok önemli.” (K15)

Genel olarak, hazırlık haftasında yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkat, motor beceri ve motivasyon gelişimine katkı sağladığı, özellikle el-kol kas gelişiminin harf öğretiminin kalıcılığını artırdığı belirlenmiştir. Bu konuda bir öğretmen şunu ifade etmiştir:

“El kol kas geliştirme aşamaları sağlanırsa harfler konusunda daha kalıcı bir öğretim sağlanabilir.” (K17)

Çizelge 4.2. İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Esaslara Yönelik Görüşler

Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Hazırlık Haftası	El-Göz Koordinasyonu ve Kas Gelişimi	6	K1, K4, K11, K14, K15, K17
	Çizgi Çalışmalarının Önemi	4	K4, K11, K12, K13
	Hazırlık Çalışmaları ve Bilişsel Gelişim	3	K1, K3, K7
Harf Grupları ve Harflerin Öğretimi, Yazılışları, Satır Dizgesi Ölçütleri	Satır Çizgisi Değişikliklerinin Olumlu Etkileri	5	K20, K16, K14, K13, K12
	Harf Sıralamasının Etkisi	3	K5, K7, K14
	Harf Yazım Güçlükleri	3	K13, K18, K21
	Harf Karıştırmaları	2	K21, K11
	Satır Çizgisi Değişikliklerinin Önemsiz Bulunması	2	K21, K19
	Renkli Hecaleme Yöntemi	1	K6
	İlk Harf Grubunda Cümle Çalışmalarının Olunmamasının Olumlu Etkileri	5	K11, K12, K15, K19, K21
Cümle ve Metin Çalışmalarının İkinci Harf Grubu ile Başlaması	İlk Harf Grubunda Ses Birleştirme Zorlukları	2	K2, K3
	Görsel Materyal Kullanımı	2	K1, K3

4.1.1. Hazırlık Haftası

Öğretmenlerin önemli bir kısmı, hazırlık haftasında yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma yazma sürecine uyum sağlamasında belirleyici rol oynadığını belirtmiştir. Katılımcılar, bu dönemde gerçekleştirilen çizgi çalışmaları, kalem tutma, boyama, el-göz koordinasyonu, dikkat geliştirme ve dinleme etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine temel oluşturduğunu ifade etmiştir.

Bir öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Hazırlık çalışmaları özellikle okulun ilk haftalarında çok etkili oluyor. Çocuklar kalem tutmaya, çizgi çizmeye, sınıf ortamına alışıyor. Bu süreci çok önemsiyorum.” (K4).

Benzer şekilde bir başka öğretmen de hazırlık dönemindeki fiziksel gelişim etkinliklerinin yazma becerisine zemin hazırladığını dile getirmiştir:

“El göz koordinasyonunu destekleyen etkinlikler ve el kaslarını geliştirici olan etkinlikler, kalem tutmalarına ve yazı yazmalarına ortam hazırlar.” (K1)

Hazırlık haftası çalışmalarının yalnızca motor becerilerle sınırlı kalmayıp bilişsel gelişime de katkı sağladığını bir öğretmen şu şekilde belirtmiştir:

“Hazırlık sürecinde öğrencinin fiziksel hazırlığını tamamlarken bilişsel olarak da onları hazırlıyor. Dikkatini toplamasını, şekil algısını destekliyor.” (K3)

Ayrıca çizgi çalışmalarının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı, süreci daha eğlenceli hale getirdiği ifade edilmiştir (K7). Bununla birlikte, K15 okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde el koordinasyonu ve materyal kullanım becerilerinin kazandırılmasının süreci kolaylaştırdığını şu şekilde vurgulamıştır:

“Ana sınıfına gitmeyen öğrenciler için el koordinasyonu ve materyal kullanma becerilerinin kazandırılması çok önemli.” (K15)

Genel olarak, hazırlık haftasında yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkat, motor beceri ve motivasyon gelişimine katkı sağladığı, özellikle el-kol kas gelişiminin harf öğretiminin kalıcılığını artırdığı belirlenmiştir. Bu konuda bir öğretmen şunu ifade etmiştir:

“El kol kas geliştirme aşamaları sağlanırsa harfler konusunda daha kalıcı bir öğretim sağlanabilir.” (K17)

4.1.2. Harf Grupları, Harflerin Öğretimi, Yazılışları ve Satır Düzeni Ölçüleri

Öğretmenler, harf sıralamasına ilişkin görüşlerinde iki farklı eğilim göstermiştir. Bazı öğretmenler harflerin belirli bir sırada öğretilmesinin ses birleştirme sürecine katkı sağladığını aşağıdaki ifadedeki gibi savunmuştur:

“Harflerin belirlenen sıra ile öğretilmesi, seslerin birleştirilerek kelime ve cümle oluşturma aşamalarında öğrencilere daha anlamlı bir geçiş sağlamaktadır.” (K5)

Buna karşın bazı öğretmenler mevcut sıralamanın öğrenciler açısından zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir:

“Mevcut harf grubu sistemini çok da mantıklı bulmuyorum. Mesela ‘e’ sesini verdikten hemen sonra ‘l’ geliyor, çocuklar birleşim yaparken zorlanıyordu.” (K7)

“Süreksiz ünsüz olan ‘t’ sesinin ilk grupta, bir diğer süreksiz ünsüz olan ‘k’ sesinin ikinci grupta verilmesi öğrenmeyi zorlaştırıyor.” (K2)

Benzer şekilde bazı öğretmenler harflerin yazım zorluğuna dikkat çekmiştir:

“Harf sıralaması zor geldi. Aslında harfleri yazması zor değildi ama mesela a harfinden sonra m harfini vermek yerine s harfi verilebilir. S harfinin yazımı m harfine oranla daha kolay olurdu.”(K13)

“Harflerin yazımı çok zor geldi. ‘a’yı, ‘b’yi, ‘d’yi, ‘c’ şeklinde yapmaları zordu, alışamadılar.” (K18)

“Her şeyin c harfinde başlaması biraz tuhaf olmuş. Bu biraz sıkıntılı oldu.” (K21)

Bazı katılımcılar benzer şekilli harflerin karıştırıldığını gözlemlemiştir:

“Öğrenciler b ve d harflerini karıştırıyordu. Bu harf sıralaması ve harf gösterimleri daha etkili oldu.” (K11)

Renkli heceleme yönteminin kaldırılmasına yönelik eleştiriler de dile getirilmiştir:

“Renkli heceler kısmının olmamasına olumlu bakmıyorum. Oysa bu yöntem, öğrencilerin heceleri ayırt etmesini kolaylaştırıyordu.” (K6)

Satır ölçüsü düzenlemelerine ilişkin görüşler genel olarak olumlu olmuştur. Öğretmenler, yeni satır düzeninin öğrencilerin daha estetik ve doğru yazı yazmalarını kolaylaştırdığını ifade etmiştir:

“Ölçülerin değişikliğini çok anlamlı buluyorum, gerçekten yapılmış en iyi şey bu olabilir. Üç çizgi iki aralıktan oluşan satır dizgesi bizim harf formatlarını yazmamızda çok kolaylık sağladı.”(K13)

“Satır aralıkları ve çizgi sayısı değişiklik göstermektedir. Yeni Türkçe defterini artık üç çizgi iki aralıklı çizgiler oluşturmuştur. Bu şekilde olmuş olması öğrencilerin daha rahat bir şekilde yazmalarını sağlamış ve daha estetik olmasını sağlamıştır.” (K14)

Bununla birlikte bazı öğretmenler bu değişikliklerin belirgin bir fark yaratmadığını düşünmektedir:

“Satır çizgilerinde olan değişikliklerin bir fark yarattığını görmedim.” (K21)

“Satırların değişmesi anlamlı değil, bir etkisi yok; zaten çizgiliye geçildiğinde aynı şey oluyor.” (K19)

Bu alt tema altında öğretmenler harf sıralamasında sadeleştirme ihtiyacına dikkat çekmiş ancak satır düzeni değişikliklerinin yazma öğretiminde kolaylık sağladığı konusunda büyük ölçüde hem fikir olmuştur.

4.1.3. İkinci Harf Grubundan İtibaren Uygulanan Cümle ve Metin Çalışmaları

TYMM İlkokul Türkçe Öğretim Programında ilk harf grubunda ses, hece ve sözcük düzeyinde çalışmalar yapılmakta cümle ve metin çalışmalarına ikinci harf grubuyla birlikte yer verilmektedir. Öğretmen görüşleri, bu uygulamanın öğrencilerin bilişsel yükünü azalttığını ancak bazı durumlarda anlam kurma sürecini geciktirdiğini göstermektedir.

“Hemen metinlere geçmedik, bu kısmı beğendim. Daha mantıklı, anlamlı okumalar meydana geldi.” (K11)

“Bir önceki yönteme göre hemen cümle çalışmasına geçiyorduk ve bu öğrencileri ister istemez yorucu bir sürece sokuyordu. İkinci ses grubunda cümle vermek öğrenciler birleştirme mantığını kavradıkları için cümle okumalarını kolaylaştırdı.” (K15)

“İlk harfte cümle olmaması daha iyi oldu. İlk harf grubunda çocuk mantığı anlıyor, diğer gruplarda da zorlanmıyor.” (K19)

Bazı öğretmenler ise bu uygulamanın eksiklik yarattığını dile getirmiştir:

“İlk harf grubunda cümle olmaması eksiklik yarattı. Kelimeyi hissettirme kısmında çok sıkıntı çektik.” (K21)

Öte yandan ilk seslerin birleştirilmesi sürecinin öğrenciler açısından zorlayıcı olduğu da ifade edilmiştir:

“‘A – N – E’ seslerini veriyoruz ama çocuklar bu sesleri birleştirirken çok zorlanıyor. Özellikle ilk kez okuma yaparken çok geriliyorlar.” (K3)

Ayrıca bazı öğretmenler harf öğretimi sürecinde görsel materyallerin ve dijital desteklerin öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini belirtmiştir:

“Harf öğretirken görsel materyaller ve videolar kullanıyorum. Bu çocukların

dikkatini çekiyor ve daha kalıcı oluyor.” (K1)

İlk okuma yazma öğretim sürecinin uygulanmasına yönelik esaslara ilişkin görüşlere ait bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni programda yapılan düzenlemelerin öğrencilerin hazırbulunuşluk, motivasyon ve yazı becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Hazırlık haftasında gerçekleştirilen etkinliklerin süreci kolaylaştırdığı, satır ölçüsü değişikliklerinin yazma öğretimine katkı sağladığı ve ilk harf grubunda aşamalı ilerlemenin öğrencilerin okuma hızını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, harf sıralaması ve ilk cümle çalışmalarının zamanlamasına yönelik farklı görüşler uygulamada çeşitliliğe ve esnekliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

4.2. Birinci Sınıf Temalarına ve İçeriklerine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan birinci sınıf temaları ve içeriklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Görüşler iki başlık altında toplanmıştır: temaların işlevselliği ve içeriklerin yetersizliği.

Birinci sınıf temalarına ve içeriklerine yönelik verilen cevaplar Çizelge 4.3.’te sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Birinci Sınıf Temalarına ve İçeriklerine Yönelik Görüşler

Alt Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Temaların İşlevselliği	Temaların Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi	5	K1, K6, K8, K12, K19
	Temaların Değerler Eğitimi ile Desteklenmesi	5	K4, K5, K7, K14, K15
	İlgiyi Artırması	1	K13
İçeriklerin Yetersizliği	Temaların Soyut Bulunması	1	K2
	İlgi Çekici Bulunmaması	1	K23

4.2.1. Temaların İşlevselliği

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu temaların öğrencilerin yaşantısına yakın olmasının öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve ilgiyi artırdığını dile getirmiştir. Katılımcılar konuların öğrencilerin çevresinde gördüğü olay ve olgularla bağlantılı olmasının öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklediğini ifade etmiştir.

Bir öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Öğrenmelerinin daha kalıcı olabilmesi adına konuların günlük yaşamla ilgili olması gerekiyor.” (K1)

Benzer biçimde başka bir öğretmen öğrencilerin çevresinden örnek vermesinin öğrenmeye katkı sağladığını vurgulamıştır:

“Temaların güncel hayatla bağlantılı olması çevrelerinden örnekler vermelerini desteklemektedir.” (K6)

Bazı öğretmenler yeni temaların günümüz çocuklarına hitap ettiğini, öğrencilerin ilgisini çektiğini ve derslere daha istekli katılım sağladıklarını belirtmiştir:

“1. sınıfta yer alan temalara baktığımızda zamana ayak uydurmaya yönelik temalar var. Teknofeste gidiyoruz gibi bir metnin yer alması, hava araçlarına yönelik bir metnin yer alması günümüzdeki gelişmeleri de göz önünde bulundurarak öğrencilerin dikkatine çeken içeriklerin yer aldığını gösteriyor.” (K13)

Benzer biçimde temaların daha güncel hale geldiğini ifade eden bir başka öğretmen şunları söylemiştir:

“Biraz daha birinci sınıf konuları hafifletilmiş. Daha güncel konulara yer verilmiş. Kitaplarda metinler biraz uzun olduğu için işin açıkçası Türkçe dersine okuma anlama ağırlıklı gidiyorum.” (K12)

Bazı öğretmenler ise genel olarak temaların uygunluğunu vurgulamıştır:

“Temalar oldukça yeterli ve hedef yaş grubuna uygun. Hayata daha yakın bir yaklaşım sergiliyorlar.” (K8)

Bu görüşler, birinci sınıf temalarının öğrencilerin yaşantısıyla ilişkilendirilmesinin öğrenmeyi daha anlamlı kıldığına ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı birinci sınıf temalarının değerler eğitimiyle bütünleşmesinden memnuniyet duyduklarını belirtmiştir. Katılımcılar temalarda yer alan yardımlaşma, merhamet, vefa, empati ve hoşgörü gibi değerlerin öğrencilerde olumlu davranış gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Bir öğretmen bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir:

“Erdemli, ahlaklı bireyler yetiştirmek amaçlanmış. Çocukların değerlerini 1. sınıfta kazanmaya başlaması onların ileride sorumluluklarını bilen, empati kuran ve hoşgörü sahibi bir birey olmasına etki edecektir.” (K4)

Benzer şekilde bir başka öğretmen değer aktarımına yönelik içeriklerin anlamlı olduğunu vurgulamıştır:

“Yardımlaşma, merhamet, vefa gibi değerlerin kazandırılmasına yönelik içerikleri anlamlı buluyorum.” (K14)

Bazı öğretmenler temaların yalnızca akademik bilgi değil aynı zamanda toplumsal aidiyet ve kültürel farkındalık da kazandırdığını belirtmiştir:

“Temaların çeşitliliği öğrenci için daha uygun olmuş. Toplumsal ve kültürel değerlerin daha fazla ön plana çıkmasını sağlamıştır. Ayrıca kültürel değerlerin vurgulanması onların toplumlarına olan bağlılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Bu şekilde sadece akademik bilgi değil aynı zamanda sosyal sorumluluk ve değerler de öğretilmiş olur.” (K5)

Benzer şekilde bir başka öğretmen temaların öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklediğini şu şekilde açıklamıştır:

“Temalar öğrencilerin yaş ve ilgi alanlarına uygun değerler eğitimi ve kültürel farkındalık gibi unsurları içerir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek sosyal duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekler. Öğrenciler empati kurma yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda ülkemiz ve dünya temasında farklı kültürleri de tanırırlar.” (K7)

Bir diğer öğretmen ise temalarda ulusal ve kültürel değerlere verilen önemin altını çizmiştir:

“Temaların güzel seçildiğini düşünüyorum özellikle bayrak ve vatan sevgisini işleyen konulara, Atatürk konularına değinilmiş. Bunun haricinde öğrencilere merak uyandıracak temalar ve kültürel temalar olarak ben gayet güzel buldum.” (K15)

Bu ifadelerden hareketle temaların yalnızca bilişsel gelişime değil öğrencilerin karakter ve değer gelişimine de katkı sunduğu görülmektedir.

4.2.2. Temaların Yetersizliğine Yönelik Görüşler

Bazı öğretmenler temaların genel olarak yaş düzeyine uygun olduğunu ancak bazı konuların soyut ya da öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak olduğunu ifade etmiştir. Özellikle “Bilim ve Teknoloji” temasının birinci sınıf düzeyinde soyut kaldığı görüşü öne çıkmıştır:

“Bilim ve Teknoloji gibi soyut bir temayı 1. sınıfta gereksiz buluyorum. Bu tür konular öğrencilerin gelişimi daha uygun bir seviyeye geldiğinde, ileriki sınıflarda işlenebilir.” (K2)

Bunun yanında bazı öğretmenler metinlerin bir kısmının tekrara düşmesi ve ilgiyi azaltması yönünde görüş bildirmiştir:

“1. sınıf tema ve içerikleri genellikle öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun olmakla birlikte bazı metinler çocukların ilgisini çekmekten uzak ve tekrar niteliğindedir.” (K23)

Öğretmenlerin görüşleri, birinci sınıf temalarının öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine genel olarak uygun olduğunu, konuların günlük yaşamla bağlantılı olmasının öğrencilerin ilgisini ve öğrenmeye katılımını artırdığını göstermektedir. Bunun yanında değerler eğitimiyle bütünleştirilmiş içeriklerin öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini desteklediği ancak bazı soyut temaların yaş düzeyine göre sadeleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

4.3. Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı Hakkındaki Görüşlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının yapısına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Bulgular; öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, öğrenme kanıtları, öğrenme-öğretme yaşantıları, farklılaştırma ve öğretmen yansımaları olmak üzere yedi alt başlık altında incelenmiştir (Çizelge 4.4.).

Çizelge 4.4. Programın Yapısına İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri	Çıktıların Belirgin ve Yeterli Olması	5	K1, K2, K3, K4, K7
	Süreç Bileşenlerinin Ölçülebilirlik Açısından Belirsizliği	4	K9, K10, K16, K21
	Süreç Bileşenlerinin Yüzeysel Kalması	3	K5, K7, K8
Öğrenme Kanıtları	Değerlendirme Araçlarının Yeterli Bulunması	4	K1, K3, K6, K22
	Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine İhtiyaç	4	K2, K4, K8, K10
	Somut Ölçüt Eksikliği	3	K5, K7, K9
Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	Etkinlik Çeşitliliğinin Yeterli Olması	5	K3, K4, K7, K9, K10
	Gerçek Yaşantılarla İlişkilendirme Durumu	4	K1, K6, K8, K13
	Sınıf İçi Uygulamalarla Uyumlu Olması	2	K2, K5
Farklılaştırma	Bireysel Farklılıkları Dikkate Alınmada Yetersiz Kalması	6	K2, K4, K6, K9, K10, K14
	Farklı Düzeylere Yönelik Örnek Eksikliği	3	K1, K3, K5
	Farklılaştırmanın Uygulanabilir Olmaması	3	K7, K8, K19
Öğretmen Yansımaları	Dijital Araçlar	2	K2, K15
	Veli İletişimi	1	K21

4.3.1. Öğrenme Çıktılarına ve Süreç Becerilerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin büyük bölümü, öğrenme çıktılarının genel olarak açık, anlaşılır ve hedefleri net biçimde tanımladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler çıktılara ulaşmanın her öğrencide aynı hızda gerçekleşmediğini ve bu durumun programda daha esnek bir yaklaşımı gerektirdiğini vurgulamıştır.

“Öğrenme çıktıları güzel ama tüm öğrenciler aynı hızda ilerlemiyor, o yüzden her öğrencinin farklı sürelerde bu çıktılara ulaşabileceğini düşünmek gerek.” (K1)

“Çıktılar öğrencilerin temel becerileri kazanmasına yönelik ama bazen çok ideal düzeyde kalıyor.” (K3)

Bazı öğretmenler programın tüm öğrencileri aynı seviyede kabul eden bir anlayışla hazırlandığını düşünmektedir:

“Bazı öğrenciler yazma becerisinde zorlanıyor ama program sanki hepsi aynı düzeydeymiş gibi hedefler koyuyor.” (K6)

Öğrenme çıktılarının açık ve belirgin olduğunu ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır:

“Öğrenme çıktıları açık ve belirgin, ne yapılacağı belli.” (K2)

Bunun yanında bazı katılımcılar, “kazanım” kavramının “öğrenme çıktısı” olarak değiştirilmesini isimsel bir farklılık olarak değerlendirmiştir:

“Kazanımlar yerine öğrenme çıktıları gelmiş, genel yapısı aynı kalmış.” (K10)

Öğrenme çıktılarının süreç odaklı olmasının öğretimi kolaylaştırdığı da dile getirilmiştir:

“Öğrenme çıktıları sonuç odaklı olmayıp süreç odaklı olması etkinliklerin daha verimli geçmesini sağlamıştır.” (K16)

Ancak bu kavrama ihtiyaç olmadığını düşünen öğretmenler de vardır:

“Öğrenme çıktıları gibi kavramlara hiç gerek yoktu, kazanımla aynı işlevde görünüyor.” (K21)

Öğretmenler öğrenme çıktılarının açık ve öğrenci merkezli olmasını olumlu karşılamış ancak farklı öğrenme hızları, soyutluk düzeyi ve ölçülebilirlik konularında daha fazla açıklığa ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Bir grup öğretmen süreç bileşenlerinin öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla oluşturulduğunu ve becerilerin bütüncül biçimde işlendiğini ifade etmiştir:

“Etkinlikler genellikle öğrenciyi merkez alıyor ama sınıf mevcudu kalabalık olunca uygulamada sıkıntı çıkıyor.” (K4)

“Programın yapısı iyi düşünülmüş ama tüm bileşenleri aynı anda yürütmek yorucu olabiliyor.” (K5)

“Beceri temelli yapı iyi ama her öğrenciyle birebir ilgilenmeye vakit

kalmıyor.” (K1)

Bazı öğretmenler ise süreç bileşenlerini işlevsel ve dengeli bulmuştur:

“Her beceriye uygun etkinlik var, yeter ki zamanı iyi planlayalım.” (K3)

“Süreç bileşenleri öğrencinin gelişimini takip etme açısından işe yarıyor.” (K2)

Öğretmenlerin bazıları sürece odaklanmanın değerlendirme anlayışını güçlendirdiğini belirtmiştir:

“Süreci de içine alan değerlendirme yöntemlerine yer veriliyor.” (K3)

Genel olarak, süreç bileşenlerinin öğrenci merkezli bir anlayışla tasarlandığı; ancak kalabalık sınıf ortamlarında uygulamada zorluklar yaşandığı görülmektedir.

4.3.2. Öğrenme Kanıtlarına İlişkin Görüşler

Öğretmenler, öğrenme kanıtlarının öğrencilerin gelişimini izleme açısından yararlı olduğunu ancak bu kanıtların nasıl kullanılacağı konusunda belirsizlikler bulunduğunu belirtmiştir.

“Öğrenme kanıtlarını sınıf içinde gözlemle tespit etmeye çalışıyoruz ama rehberlik edecek örnekler az.” (K7)

Buna karşın öğrenme kanıtlarının süreci desteklediğini düşünen öğretmenler de olmuştur:

“Çocukların okuma hızları ve yazma becerilerindeki ilerlemeyi takip etmek için öğrenme kanıtları önemli.” (K2)

“Çocuğun gelişimini belgelemek açısından öğrenme kanıtları bana rehber oluyor.” (K5)

Öğrenme kanıtlarının değerlendirme sürecine çeşitlilik kazandırdığı da belirtilmiştir:

“Öğrenci bir metni dinledikten sonra bu metne nasıl dinledi onun yönergeleri var mesela kendi kendine değerlendiriyor, öz değerlendirme formları var.” (K13)

“Değerlendirme sürecine gelince, burada da çoklu araçların kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Dijital içerikler ve çeşitli değerlendirme araçları, öğrenci gelişimini daha kapsamlı izlememizi sağlar.” (K7)

Bazı öğretmenler, öğrenme kanıtlarının veli iş birliğiyle güçlendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir:

“Her öğrencinin öğrenme hızına göre yaklaşıp öğretmen yansıtmaları kısmında öğrencilerin gelişiminde gözlemlediklerimle ilgili değerlendirme yapıyorum, velilere geri dönüş sağlıyorum.” (K12)

“Veli ile sürekli iletişimde olmak gerekiyor. Öğretmen değerlendirmelerini belirtmesi gerekir.” (K22)

Öğretmenler, öğrenme kanıtlarının öğrencilerin gelişimini izleme açısından faydalı olduğunu ancak bu sürecin daha somut örneklerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

4.3.3. Öğrenme–Öğretme Yaşantılarına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin büyük bölümü, öğrenme–öğretme yaşantılarının öğrenci merkezli ve etkinlik temelli bir yapıda planlandığını dile getirmiştir. Bununla birlikte sınıf mevcudu, zaman kısıtları ve materyal eksiklikleri uygulamada çeşitli zorluklar yaratmaktadır.

“Programda çok güzel etkinlikler var ama hepsini yapmaya ne zaman ne de kaynak yetiyor.” (K1)

“Etkinlikler çok fazla, öğrencilerin ilgisini sürekli canlı tutmak zor.” (K6)

Bazı öğretmenler ise etkinliklerin öğrencilerin ilgisini artırdığını belirtmiştir:

“Öğrenci merkezli etkinlikler çocukların derse katılımını artırıyor, özellikle oyun temelli etkinliklerde başarı gözle görülür şekilde artıyor.” (K3)

“Etkinlikler sayesinde öğrenciler sadece okuma-yazma değil, sosyal yönden de gelişiyor.” (K5)

Öğretmenler, yaparak yaşayarak öğrenmenin önemine de dikkat çekmiştir:

“Öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenmeleri için kolay bir ortam sunar.” (K1)

“Öğrencilerin gelişim düzeyine hitap eden, onların ilgisini çekecek etkinlikler yer alıyor. Bu sayede öğrenciler sıkılmadan, sürece dâhil olarak öğrenmelerini sürdürebiliyor.” (K5)

“Burada öğrencilerin ön değerlendirme süreçlerine bakıyor. Köprü kurma süreçlerine bakıyor. Diğer derslerle ya da günlük hayatla bağlantı kurmalarını

sağlıyor.” (K13)

Bu bulgular, öğrenme–öğretme yaşantılarının öğrenciyi etkin kıldığını ancak uygulama koşullarının bu süreci zaman zaman sınırladığını göstermektedir.

4.3.4. Farklılaştırmaya İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin görüşleri, farklılaştırma uygulamalarının sınıf ortamında önemli bir ilke olarak benimsendiğini ancak uygulamada zorluklar yaşandığını göstermektedir.

“Her öğrenciye göre etkinlik yapmak imkânsız, çok fazla zaman alıyor. Programda farklılaştırma var ama gerçek sınıf ortamına uygun değil.” (K4)

“Farklı düzeylerde öğrenci var, ama hepsi için ayrı materyal hazırlamak mümkün değil.” (K6)

“Çok yoğun program, sınıflar kalabalık; yeterince desteklenmiyor.” (K9)

Bazı öğretmenler ise kendi çabalarıyla bu farklılaştırmayı uyguladıklarını ifade etmiştir:

“Bazı öğrenciler daha hızlı öğreniyor, onlara fazladan okuma etkinlikleri veriyorum. Geri kalanlar için bire bir çalışıyorum.” (K2)

“Gruplama yaparak farklı düzeylerdeki öğrencileri bir araya getiriyorum.” (K5)

“Program bu açıdan esnek bir düzene sahip. Bu da öğretmenlerin farklı düzeydeki öğrencilere uygun etkinlikleri uygulamasına fırsat veriyor.” (K4)

Bazı öğretmenler, doğru şekilde uygulandığında farklılaştırmanın öğrenci motivasyonunu artırdığını ifade etmiştir:

“Farklılaştırma yöntemi doğru şekilde uygulanırsa öğrenciler daha motive olur, çünkü kendilerine uygun zorluk seviyesindeki materyalle çalışıyorlar.” (K6)

“Farklılaştırma çalışmaları öğrenci merkezli bir anlayışı benimseyip bireyselliği göz önünde bulunduruyor, bu da öğrenmeyi kalıcı hale getiriyor.” (K14)

“Biz zaten yıllardır bunu yapıyorduk, şimdi sadece sistem haline getirildi.” (K19)

Bu alt tema altındaki bulgular, farklılaştırmanın öğretmenler tarafından yararlı görüldüğünü ancak zaman, materyal ve sınıf koşulları nedeniyle uygulamada sınırlılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.5. Öğretmen Yansıtmaalarına İlişkin Görüşler

Öğretmen yansıtmaalarıyla ilgili görüşlerde, katılımcılar programın uygulama sürecinde geri bildirim sunma imkânı tanınmasının değerli olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler dijital araçlarla geri bildirim vermenin öğretim sürecini zenginleştirdiğini vurgulamıştır:

“Kare kodlu uygulamalar kullanılması uygun olmuş. Böylece dijital araçlardan yararlanılması için etkili bir seçenek olmuş.” (K2)

Öğretmenlerin deneyimlerinin dikkate alınmasının önemli olduğu da ifade edilmiştir:

“Öğretmenlerin sahada çalışarak bunu deneyimleyip fikirlerini rahatça ifade edecekleri bir alan olması değerlendirmelerinin dikkate alınacak olması gerçekten çok iyi bir çalışma.” (K15)

Bir öğretmen ise yansıtmaaların veliyle iletişim boyutuna dikkat çekmiştir:

“Öğretmen yansıtmaaları için veli ile sürekli irtibatta olunursa işinizde ilerlersiniz.” (K21)

Öğretmen yansıtmaalarının hem öğretim sürecinin geliştirilmesi hem de öğretmen–veli iş birliğinin güçlendirilmesi açısından değerli olduğu söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programının yapısına yönelik öğretmen görüşleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın genel yapısının öğrenci merkezli, beceri temelli ve değerlere dayalı bir anlayışla hazırlandığını göstermektedir. Öğretmenler, öğrenme çıktıalarının ve süreç bileşenlerinin genel olarak açık ve yönlendirici olduğunu ancak uygulamada sınıf farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenme kanıtlarının somutlaştırılması gerektiği farklılaştırmanın ise öğretimi bireyselleştirme yönünde güçlü bir adım olmasına rağmen uygulama koşulları nedeniyle sınırlı kaldığı ifade edilmiştir. Programın yapısının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı ancak uygulamada daha fazla zaman, materyal ve rehberliğe ihtiyaç duyulduğu da anlaşılmaktadır.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma ve Türkçe öğretimi süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri

doğrultusunda belirlenen bulgular, iki ana başlık altında incelenmiştir: İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlar ve Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlar (Çizelge 4.5.).

Çizelge 4.5. İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar
İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	Renkli Hecelerin Kaldırılması	5	K6, K10, K16, K18, K22
	Kalabalık Sınıflar	4	K3,K7, K13, K19
	Aile (Veli) Desteği Eksikliği	3	K9, K12, K15
	Harf Sırası ve Başlangıç Harfi	3	K4, K14,K22
	Okul Öncesi Eğitiminin Zorunlu Olmaması	3	K1,K11, K17
	Ana Dil Farklılığı, Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencileri	3	K2, K19, K20
	Hece Sayısı Fazla Kelimeler	1	K21
Türkçe Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	Okuduğunu Anlama ve Akıcılık	5	K11, K13, K17, K19, K21
	Metin Seçimi ve Öğrenci İhtiyaçları	2	K14, K15
	Türkçe Öğretiminin Yapısı	1	K16
	Boyama Etkinliklerinin Azlığı	1	K19

4.4.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenlerin büyük bir kısmı ilk okuma yazma öğretim sürecinde öğrenciler arasında hazırbulunuşluk farklarının belirgin olduğunu bunun da öğretim sürecini güçleştirdiğini ifade etmiştir. Özellikle okulöncesi eğitimi almayan öğrencilerin temel becerilerde geri kaldıkları sınıf içi uygulamalarda bu durumun belirgin biçimde hissedildiği belirtilmiştir.

“Anaokuluna gitmemiş olan bir çocuk için ilk okuma yazma öğretim süreci çok zor ilerler.” (K1)

“Anasınıfına gidenlerin hazırbulunuşlukları vardı, daha hakimdi onlar.” (K11)

“İlk okuma yazma sürecinde öğrencilerinin anaokulu, kreş sınıflarında ilkokula adapte olma aşamalarında ciddi çalışma gerekir.” (K17)

Bazı öğretmenler kalabalık sınıfların bireysel farklılıklara göre öğretim yapılmasını zorlaştırdığını vurgulamıştır. Sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle öğrencilere birebir zaman ayırmakta zorlandıklarını ve bunun hem öğretim hem disiplin açısından zorluk yarattığını dile getirmişlerdir.

“Öğrenci sayısı arttıkça, her bir çocuğa yeterli zaman ayırmak ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak zorlaşıyor.” (K3)

“Benim sınıfım 56 kişi, bunların 49’u devamlı geliyor. Hepsini aynı düzeyde götürmek zordu.” (K13)

“48 öğrencim var, sınıfı sadece bir kere dolaşabiliyorum. İş yükü artıyor.” (K19)

Aile desteğinin yetersizliği öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen bir diğer sorun olmuştur. Öğrencilerin evde yeterince desteklenmemesi öğrenme sürecinin sürekliliğini olumsuz etkilemektedir.

“Evde aile desteği, disiplin ve düzen yoksa 1. sınıf zor.” (K9)

“Sadece öğretmenin desteği ile çocuk belli bir yere geldi.” (K12)

“Veli desteğine çok az rastlanıyor. Velilerden sıklıkla ‘Hocam ben okuma yazma bilmiyorum, abisine okutuyorum’ gibi cümleler duyuyorum.” (K15)

Bazı öğretmenler öğrencilerde son yıllarda dil ve konuşma bozukluklarının arttığını düşünmektedir ve bunun okuma yazma sürecine doğrudan yansıdığını belirtmiştir.

“Son yıllarda öğrencilerde konuşma bozukluklarının arttığını gözlemliyoruz. Özellikle bazı sesleri çıkarmakta zorlanan çocuklar, okuma-yazma sürecinde daha fazla güçlük çekebiliyor.” (K2)

Benzer biçimde, ana dil farklılığı olan öğrenciler veya dil gelişiminde gerilik yaşayan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriyle iletişim kurmanın zorluk yarattığı ifade edilmiştir.

“Çocuk benim söylediğimi anlamıyor, ben onlarınkini anlamıyorum. Dil sorunu yaşıyor.” (K19)

“Öğrencilerin içerisinde Suriyeli öğrenciler var. Yeni yeni alıştılar. Söylediklerimi anlamıyorlardı. İletişim kuramıyordu.” (K20)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu renkli hece uygulamasının kaldırılmasının

süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu uygulamanın öğrencilerin hece ayırma becerisine yardımcı olduğunu, kaldırılmasıyla birlikte karışıklıkların arttığını dile getirmişlerdir.

“Renkli hecelerin kaldırılması velileri kalemle hecelendirmeye yöneltti, bu da olumsuzluk ve hızlı okumaya geçişi yavaşlattı.” (K6)

“Hecelerin birbirinden ayrılması için renkli hece gerekli.” (K22)

“Renkli heceler kaldırılmış, öğrenciler çok zorlandı. ‘Öperek’ kelimesini nasıl heceleyeceklerini bulamıyorlar. ‘Öp e’ diye heceliyorlar.” (K18)

Harf sıralaması ve başlangıç harfi konusunda öğretmen görüşleri farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler “a” harfiyle başlamanın kolaylık sağladığını savunurken, bazıları eski harf grubu düzeninin daha verimli olduğunu belirtmiştir.

“A harfinden başlamak çocuklar için oldukça avantajlı... Yazılışı da oldukça basit.” (K4)

“Harf sıralamasının eski şeklinin daha verimli olduğunu düşünüyorum.” (K14)

Ayrıca bazı öğretmenler yeni harf gruplarıyla oluşturulan hece sayısı fazla olan kelimelerin öğrenciler için zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir.

“Okuma yazma sürecinde en fazla yaşadığımız zorluk çok uzun kelimelerin ortaya çıkması. Harf gruplarıyla oluşturulan kelimeler çok uzun ve renksiz bir şekilde verilmiş.” (K21)

Bu alt temadaki bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim sürecinde en çok zorlandıkları noktaların öğrenci hazırbulunuşluğu, aile desteği eksikliği, kalabalık sınıf mevcudu ve renkli hece sisteminin kaldırılması olduğu görülmektedir.

4.4.2. Türkçe Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmenler Türkçe derslerinde de benzer şekilde bazı zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. En sık vurgulanan konular, okuma yetersizliği, okuduğunu anlama güçlükleri ve metinlerin uzunluğu olmuştur. Bu konudaki görüşler öğretmenler tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Şu an okuduklarını anlama yönünden zorlanıyorlar. Kelimeler, cümleler uzun geliyor.” (K11)

“Kitapların sonunda öğrenciler okumaya geçti ancak okumalar ve hızlandırmalarına yönelik bir şey yapılmamıştı.” (K13)

“Ders kitabında 1. sınıf düzeyinin üstünde uzunluğa sahip metinler yer almaktadır. Metinlerin biraz daha kısa tutulması ve metin sayısının artırılması daha faydalı olur.” (K14)

Bununla birlikte bazı öğretmenler Türkçe ders kitaplarının içerik açısından güçlü olduğunu, metinlerin temalarla uyumlu ve anlaşılır biçimde hazırlandığını dile getirmiştir:

“Türkçe ders kitabı ile ilgili olarak metinlerin güzel, anlaşılır olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere verilmek istenen konularla bağlantılı ve temaların güzel seçildiğini düşünüyorum.” (K15)

Ancak öğretmenler, kitaplarda akıcı okumayı artıracak etkinliklerin eksik olduğunu aşağıdaki ifade ile vurgulamıştır:

“Türkçe dersinde kitaplarda okumalarını hızlandıracak etkinliklere yer verilmemesi oldu, tekerlemeye yer verilebilir.” (K21)

Türkçe derslerinde boyama etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini artırdığı ancak bu tür etkinliklerin daha fazla yer alması gerektiğini K19 ve K16 şu şekilde belirtilmiştir:

“Türkçe kısmında boyama etkinliklerinin fazla olması gerekiyor.” (K19)

“Türkçe öğretimi yapısal olarak görsel hafızayı önemseyişi için başarılıdır.” (K16)

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma-anlama becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin düzeyine uygun, kısa ve anlamlı metinlerin kullanılmasının ve sürecin görsel desteklerle zenginleştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin hem ilk okuma yazma öğretim sürecinde hem de Türkçe öğretiminde çeşitli yapısal ve uygulamaya dönük zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Öğrenci farklılıkları, sınıf mevcudu, veli desteği ve materyal eksikliği gibi unsurlar öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Buna karşın öğretmenler, süreçteki eksiklikleri fark ederek kendi çözümlerini üretmeye çalışmakta; sınıf içi uygulamalarda esneklik, tecrübe ve yaratıcılıkla bu sorunların etkisini azaltmaya yönelmektedirler.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı hakkında farklı boyutlarda geliştirme önerileri sunmuştur. Bu öneriler genel olarak programın bölgesel farklılıklar, harf sırası ve metin düzenlemeleri, öğrenci destekleme araçları, etkinlik ve materyal çeşitliliği, veli eğitimi, harf yazımı ve görsellik, zaman yönetimi ve programın esnekliği gibi unsurlarına odaklanmaktadır (Çizelge 4.6.).

Çizelge 4.6. Programa Yönelik Öneriler

Alt Temalar	Kodlar	f	Katılımcılar
Programın Yapısına Yönelik Öneriler	Harf Sırası ve Metin Düzenlemeleri	3	K2, K15, K16
	Bölgesel Farklılıklar	2	K1, K3
	Farklılaştırma Yaklaşımının Kullanımı	1	K23
Programın Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler	Materyal Desteği	7	K4, K5, K8, K10, K11, K13, K21
	Zaman Yönetimi	2	K6, K8
	Sınıf Yapısı	1	K19
Velilere Yönelik Öneriler	Veli Desteği	2	K9, K17

Bazı öğretmenler, harf sırası ve tema içeriklerinin öğrencilerin yaş düzeyine göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda K2 hem seslerin öğretim sırasına hem de temaların soyutluk düzeyine ilişkin eleştirilerini dile getirmiştir aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

“K sesi ikinci grupta verilmemeli, daha sonraki gruplarda verilebilir. Bilim teknoloji temaları 1. sınıf için ağır oluyor, sonraki yıllarda verilebilir.” (K2)

Bazı öğretmenler programın bölgesel ve sosyoekonomik farklılıkları yeterince dikkate almadığını ifade etmiştir. Bu durumun öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinde eşitsizliklere yol açtığı ve öğretim sürecini güçleştirdiği belirtilmiştir.

Bu konuda K1, *“Bölgesel farklılıkların dikkate alınması gerekir. Her bölgeye*

özgü destekleyici bir yapısı olabilir” diyerek programın yerel koşullara göre uyarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer biçimde K3 de, *“Sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması gerekiyor. Bölgesel farklılıklar dikkate alınmamış. Okulların sosyoekonomik yapıları da göz önünde bulundurulmalı.”* sözleriyle mevcut programın farklı bölge okullarındaki uygulama güçlüklerine dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı, renkli hece uygulamasının kaldırılmasının öğrencilerin okuma-yazma sürecinde güçlük yarattığını ve bu uygulamanın tekrar programa dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuda K5, *“Renkli heceler tekrar getirilebilir. Kitapta yer alan etkinlikler daha fazla olabilir.”* demiş; K22 ise *“Renkli hece tekrar getirilebilir. Hecelerin ayrılma kısmında anlamlılık sağlar.”* ifadeleriyle bu görüşü desteklemiştir. Ayrıca K11, *“Öğretmene yol gösteren bir kitap olmalı. Renkli heceler olmalı. A harfinin yazımı yuvarlak olmalı.”* diyerek hem görsel desteğe hem de öğretmen kılavuz ihtiyacına dikkat çekmiştir.

Bazı öğretmenler, programın yeni olması nedeniyle uygulama sürecinde öğretmenleri destekleyecek rehberlik materyallerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda K14, *“Yeni bir model olduğu için öğretmenlerin daha iyi benimseyebilmeleri açısından öğretmenler için kılavuz kitaplar yapılabilir.”* ifadesini kullanmış, K11 ise *“Bu program uygulamaya odaklanmak yerine farklı bir şey yapılmaya çalışılmış.”* sözleriyle uygulama sürecinde yaşanan belirsizliklere değinmiştir.

Metin uzunluğu ve dil düzeyi konusunda da öğretmenler çeşitli önerilerde bulunmuştur. K14, *“Bazı metinler 1. sınıf öğrencisinin düzeyine göre fazla uzunluktadır, kısaltılabilir.”* derken, K15 *“Temalar içerisinde verilen metinlerin biraz daha kısa olması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler üç sayfa metni gördüklerinde ister istemez gözleri korkuyor.”* ifadesiyle öğrencilerin metin yoğunluğundan olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır. K16 ise *“Daha basit ve günlük hayata uygun metinler seçilmesi daha doğru olacaktır.”* diyerek içerik seçiminin öğrencinin yaşamıyla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bazı öğretmenler veli eğitimi ve aile katılımının öğretim sürecine katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Bu bağlamda K9, *“Velilere ayrı bir eğitim verilebilir.”* diyerek ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiş; K17 ise *“Aileyi bilinçlendirmek ve kitap okuma kültürünü benimsetmek olabilir.”* sözleriyle okuma kültürünün ev ortamında desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler ise harflerin yazım biçimleri ve görselliğin artırılması

yönünde önerilerde bulunmuştur. K19, “*Harfleri yuvarlak şeklinde yapılması gerekiyor. C harfinden yola çıkılmamalı.*” derken K21 “*C harfi şeklinde değildi, yuvarlak şekilde harflerin öğretimi yapılabilir.*” ifadesiyle yazı öğretiminin biçimsel yönüne dikkat çekmiştir.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim sürecinin uygulama esaslarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Okuma yazma öğretimi sürecine geçmeden önce öğrencilerin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duyuşsal yönden hazırbulunuşluğunun sağlanmasının önemi ortaya koyulmuştur. Öğretmenler çizgi çalışmalarının motivasyonu artırdığına yönelik yorumlarda bulunmuştur. Bozgün (2021), sosyal ve duygusal gelişimin; okuma yazma motivasyonu, kararlılık ve öğrencilerin okulda kendilerini iyi hissetmeleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle temel motor beceriler, el-göz koordinasyonu, kalem tutma ve çizgi çalışmaları gibi fiziksel hazırlıkların yanı sıra dikkat toplama, görsel algı ve doğru nefes alma gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesinin süreci etkilediğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin bir kısmı hazırlık haftasında yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin okuma yazma becerilerine temel oluşturduğunu ifade etmiştir. Emiroğlu ve Pınar (2013), Arıcı ve Kır (2017) tarafından yapılan çalışmalarda dinleme etkinliklerinin okuma yazma becerileri için önemli olduğu ortaya koyulmuştur. Yurdakal (2024), hazırlık çalışmalarında yer alan nefes etkinliklerinin mesleğe yeni adım atan öğretmenler için yararlı olabileceğini ifade etmiştir. Kırçıl ve Sağır (2025) çalışmalarında programda uygulama esaslarının açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya konulması, kalem tutma becerilerine ilişkin açıklama ve görsellerin bulunması, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik örnek formların sunulması, ilk okuma yazmaya hazırlık kapsamında doğru nefes alma ve el-göz koordinasyonu çalışmalarına yer verilmesi ile öğrenme alanlarına ilişkin strateji, tür ve yöntemlere dair örneklerin paylaşılmasının programın öne çıkan yanları arasında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlardan programda yer alan hazırlık çalışmaları başlığı altındaki öğrenme çıktılarının öğretmenler tarafından büyük ölçüde desteklendiği anlaşılmaktadır.

Harf grupları ve harflerin öğretimi, yazılışları, satır dizgesi ölçülerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinde iki farklı eğilim olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenler harflerin belirli bir sırada öğretilmesinin ses birleştirme sürecini desteklediğini vurgularken bazıları mevcut sıranın öğrenciler açısından zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin arasında renkli hecelerin kaldırılmasından memnun olmayan, renkli hece uygulamasının hecelerin öğrenmesini kolaylaştırdığını belirten birkaç öğretmen olduğu da görülmüştür. Uluçınar Sağır (2025), ilk grupta renkli hecelerin kullanılmasına yönelik öneride bulunmuştur. Ayrıca harflerin yazımının c şeklinde olmasının güçlük oluşturduğuna dikkat çeken öğretmenler de bulunmaktadır. Aydın

(2025) de yaptığı çalışmada özellikle yazı biçimindeki farklılıkların karışıklığa neden olduğunu ifade etmiştir. Harf sırası ve harf gösteriminin, benzer olan b ve d harflerinin karışmasına engel olduğunu belirten birkaç öğretmen de olmuştur. Özcan ve Özcan (2016) birinci sınıf öğrencilerinin benzer sesleri okurken ve yazarken karıştırdığını belirtmiştir. Satır dizgesi ölçülerindeki (üç çizgi, iki aralık) değişiklikler ise öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından yazı estetiği ve yazma kolaylığı açısından olumlu bulunmasına rağmen bazı öğretmenler bu değişikliğin öğrenci başarısı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu farklı görüşler satır dizgesinde yapılan yapısal yeniliğin sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin deneyim ve beklentilerine göre farklı algılandığını göstermektedir. Ayrıca Peksöz (2025), bu satır düzeninin kullanımının okuma yazma öğretiminin ardından standart yazı defterine geçiş sürecini daha kolay hale getirebileceğini belirtmektedir. Kultas (2024) ise defterde yapılan değişikliğin yerinde bir karar olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Özellikle ilk harf grubunda doğrudan cümle okumaya geçilmemesi, öğrencilerin ses-birleştirme mantığını kavramalarını kolaylaştırmış ve anlamlı okumaların gelişmesine katkı sağlamıştır. Öğretmen ifadeleri bu sürecin öğrencilerin bilişsel yükünü azaltarak daha verimli bir okuma deneyimi sunduğunu ortaya koyarken ayrıca görsel materyallerin ve dijital desteklerin öğrenmeyi kalıcılaştırmada etkili olduğunu belirtenler de olmuştur. Calp (2010), öğretmenin görevlerini neyi nasıl öğreteceğini planlaması, görsel ve işitsel materyallerle derisi zenginleştirmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak sınıf içi uygulamaları buna göre düzenlemesi ve derse ilgi ile katılımı artıracak stratejiler geliştirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretim programında dijital araçlar ile teknolojik uygulamaların etkili biçimde kullanılması vurgulanmakta ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise çeşitli yönlerden geri bildirim sunulması amaçlanmaktadır (Kayman ve Elkatmış, 2024). Bununla birlikte bazı öğretmenler ilk harf grubunda cümle düzeyine yer verilmemesini bir eksiklik olarak değerlendirmiştir. Birkaç öğretmen ilk ses grubu sürecinde öğrencilerin ses birleştirme aşamasında zorlandığını ve bu nedenle kaygı yaşadığını da belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak birinci sınıf tema ve içeriklerine yönelik öğretmenlerin görüşleri incelenmiş Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temaların büyük ölçüde yaş grubuna uygun, değerler eğitimiyle uyumlu ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bıçak ve Alver'in (2018) çalışmasındaki öğretmenlerin büyük kısmı değerler eğitime yer verilmesini desteklediğini belirtmiştir. Ders

kitaplarındaki etkinliklerin diğer dersler ve günlük hayatla bağlantılı olması, öğrencilerin öğrenme deneyimleri açısından büyük önem taşır (Ataş, 2020). Ayrıca öğretmenler ulusal değerlere yönelik tema içeriklerinin olmasının öneminden bahsederek öğrencilere bayrak, vatan sevgisi ve Atatürk'ün hayatı gibi içeriklerin verilmesinden memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Bu öneme ilişkin olarak Yıldız, Güneş ve Demir (2025) gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenler millî ve manevî değerlere öncelik verilmesi gerektiğini vurgulamakta bu doğrultuda öğrencilerin kültürel miraslarını, tarihsel geçmişlerini ve toplumsal değerlerini korumaya teşvik edilerek, onların millî ve kültürel kimlikleriyle özdeşleşmelerinin önemine dikkat çekilmektedir. Duyul (2025) çalışmasında katılımcıların eğitimin bilgi vermekle kalmayıp bireylerin kültürel ve ahlaki değerlerini geliştirmesine katkı sağlamasını olumlu gördüklerini ortaya koymuştur. Temaların öğrencilerin çevresiyle bağlantı kurmasına olanak tanınması öğrenmenin kalıcılığını artırmakta ve öğrencilerin derse olan ilgisini yükseltmektedir.

Öğretmenlerin değerlerle ilgili olan temalara ilişkin değerlendirmeleri ise oldukça olumludur. Duyul vd. (2025) de öğretmen görüşlerini aldığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Yardımlaşma, hoşgörü, empati gibi değerlerin çocuklara kazandırılmasına yönelik içerikle, öğretmenlerce anlamlı ve gerekli bulunmuştur. Kültürel temaların toplumsal aidiyet ve empati gelişimine katkı sağladığı yönündeki görüşler de programın kültürel değerleri aktarma amacının sınıf içi uygulamalarda karşılık bulduğunu göstermektedir. Ülken (2001), eğitimin akademik bilgi aktarmaya yönelik bir süreç olarak sınırlandırılmaması gerektiğini aynı zamanda bireylerin ahlaki, kültürel ve sosyal yönlerini geliştirmeye hizmet eden kapsamlı bir araç olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kayman ve Elkatmış (2024), yaptıkları araştırmada değer eğitiminin öğrencilerin olumlu değerleri benimseyip günlük yaşamlarında uygulamaları ve bu değerleri davranışa dönüştürmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Bununla birlikte birkaç öğretmen “Bilim ve Teknoloji” gibi soyut temaların birinci sınıf düzeyine uygun olmadığını bu temaların içerik ve metin bakımından biraz daha sade olmasını istediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden birisi de bu konuyla ilgili olarak metinleri biraz uzun bulduğunu ve Türkçe dersinde okuma anlama ağırlıklı gitmeye çalıştığından bahsetmiştir. Bıçak ve Alver (2018) ders kitaplarındaki metinlerin hem uzun hem de fazla sayıda olduğunu ifade etmiştir. Arslan (2025), bazı içeriklerin öğrenci ihtiyaçlarıyla uyumlu olduğunu ancak bazı alanlarda daha somut, yaşa uygun ve uygulamaya dönük hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum birkaç öğretmenin bu temayı biraz soyut bulduğunu

belirtebilir. Öğretmenlerin bir kısmı ise Teknofest ve hava araçları gibi güncel konuların yer almasının çocukların ilgisini çektiğini ve günümüz çocuklarının bunları öğrenmesini desteklediklerini belirtmiştir.

Üçüncü alt problem olarak programın yapısına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme çıktılarının genel çerçevesinin öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir anlayışla yapılandırılmasını olumlu karşıladıklarını göstermektedir. Yıldırım (2017), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını benimsediğini ortaya koymuştur. Yıldız ve diğerleri (2025), araştırmalarında öğrenciyi merkeze alan ve derse katılımı artıran aktif öğrenme yöntemlerinin öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin öğrenme hızlarının farklılaştığını ve programın bunu göz ardı ederek tüm öğrencileri aynı seviyede kabul ettiğini açıkça ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler kavramsal düzeyde yapılan “kazanım” yerine “öğrenme çıktısı” değişiminin uygulamaya yansıyan somut bir karşılığının bulunmadığını ifade etmiştir. Kultas (2024), sınıf öğretmenlerinin TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programını öğrenci merkezli, ihtiyaçlara uygun ve iyi yapılandırılmış bir program olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Benzer biçimde farklı branşlarda yapılan araştırmalarda da programa yönelik olumlu görüşler dile getirilmiş ancak bu olumlu değerlendirmelerin yanı sıra modelin uygulanabilirliğine ilişkin bazı kaygılar da ifade edilmiştir (Ak ve Köse, 2024; Ceylan, 2025; Duyul 2025; Uygun ve Akgül, 2024). Birkaç öğretmen süreç bileşenlerinin daha açık, somut, ölçülebilir ve kapsayıcı olmasını istediğini belirtmiştir. Kayman ve Özdemir (2024), araştırmalarında öğretmenlerin programla ilgili eğitimleri yetersiz bulduklarını ve bu sürecin genellikle biçimsel olarak yapıldığını belirtmiştir. Kurum ve Yıldız’ın (2025) çalışmasındaki katılımcılar kalabalık sınıflar, yetersiz teknolojik altyapı, uygun olmayan fiziksel ortam ve öğretmenlerin fazla iş yükü gibi etkenlerin öğrenme çıktılarının uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmiştir.

Öğretmen görüşleri, öğretim programında yer alan süreç bileşenlerinin öğrenci merkezli ve beceri temelli bir anlayışla yapılandırılmasını genel olarak olumlu bulduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte sürecin sınıf ortamına yansıtılmasında çeşitli güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olması, zaman yönetimi sorunları ve öğretmen üzerindeki artan yük gibi nedenlerle süreç bileşenlerinin etkili bir şekilde uygulanmasında zorluklar yaşandığını bu zorluklara yönelik kılavuzluk etmede yeterli desteği alamadıklarını belirtmişlerdir. Şahin, İnci, Turan, Apak (2006) da

sınıfların kalabalık olması açısından benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca bazı öğretmenler süreç bileşenlerinin rehberlik edici niteliğinin zayıf kaldığını, açıklamaların yetersiz olduğunu ve yoğun içerik yapısının planlamayı güçleştirdiğini ifade etmiştir. Arslan (2025), öğretmenlerin uygulama sürecinde desteklenmesinin programın başarısı için önemli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte sürece odaklanma ve değerlendirme bileşenlerinin öğrenci gelişimini izleme açısından katkı sunduğu da vurgulanmıştır.

Öğretmen görüşleri öğrenme kanıtları doğrultusunda değerlendirildiğinde öğretim programında yer alan öğrenme kanıtlarının öğrencilerin gelişimini izleme ve belgelemeye yönelik önemli bir işlevi olduğu görülmektedir. Öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirim sunulması, öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi ve performans çalışmaları ile projelere yer verilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Kayman ve Elkatmış, 2024). Öğretmenlerin önemli bir bölümü bu yapıların özellikle okuma ve yazma becerilerindeki ilerlemeyi takip etme açısından sürece katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrenme kanıtlarının somutlaştırılmasında yaşanan güçlükler ve ölçme-değerlendirme sürecinde yeterli düzeyde rehberlik edici örneklerin yer almamasının uygulamada belirsizliklere neden olduğunu belirten öğretmenler de olmuştur. Birkaç öğretmen öğrenme kanıtlarının uygulamaya yeterince yansımadığını buna karşın öz değerlendirme formu gibi araçların programa eklenmesini olumlu gördüklerini belirtmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrenme-öğretme yaşantılarına ilişkin olarak öğretmenler programın öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yapısını genel olarak olumlu değerlendirmektedir. Öğrencilerin derse aktif katılımını artıran, oyun temelli ve çok yönlü gelişimi destekleyen etkinliklerin teorik düzeyde öğrenmeyi destekleyici nitelikte olduğu vurgulanmıştır. Ancak uygulama sürecine dair öğretmenler etkinlik sayısının fazlalığı, zaman kısıtlılığı, materyal eksikliği ve kalabalık sınıflar gibi çeşitli yapısal sorunlara dikkat çekmiştir. Epçaçan ve Erzen (2008) de araştırmalarında öğretmenlerin Türkçe öğretim programına göre planlanan etkinlikleri yıl boyunca dağıtmada ve uygulamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen görüşlerinin öğretim programının öğrenci merkezli yaklaşımını sürdürmekle birlikte etkinliklerin uygulanabilirliğini artıracak biçimde sadeleştirilmesi, materyal desteğinin sağlanması ve sınıf içi koşulların dikkate alınması gerektiğine işaret ettiği söylenebilir. Baz (2024), programın verimli uygulanabilmesi için öğretmenlerin daha fazla rehberlik, materyal ve kaynak desteğine gereksinim duyduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki farklılaştırma ilkesinin varlığı sınıf içindeki uygulamalar açısından çeşitli zorluklarla karşılaşılmasına yol açmaktadır. Duyul vd. (2025) öğretmenlerin görüşlerini aldığı araştırmasında programın bireyselleştirilmiş öğretim araçlarıyla öğrenci başarısını artırmayı amaçladığını bildirmişlerdir. Programda farklılaştırmaya yönelik bir çerçeve sunulmuş olsa da öğretmenler uygulama sürecinde bu ilkenin yeterince desteklenmediğini ve sınıf içindeki öğrenci seviyelerinin farklılık göstermesinin etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler etkinlikleri öğrencilerin seviyelerine uyarlamakta zorluk yaşamaktadır (Gelen ve Beyazıt, 2007). Kırçıl ve Sağır (2025) öğretmenlerin zenginleştirme ve destekleme etkinliklerine ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler her öğrenciye uygun etkinlikler hazırlamanın zaman açısından imkânsız hale geldiğini ve bu noktada destek eksikliklerinin programın etkinliğini kısıtladığını ifade etmişlerdir. Demir (2025), kalabalık sınıflarda bireysel geri bildirimin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler sınıf içindeki farklı düzeydeki öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirmeye çalıştıklarını ve alternatif yöntemler kullanarak bu farklılaştırmayı sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı programdaki farklılaştırma yaklaşımının sınıf içindeki bireysel farklılıklara uygun şekilde daha somut örneklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmen görüşlerine göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki öğretmen yansımaları kısmına yönelik öğretmenlerin dijital araçlarla geri bildirim sunmayı değerli bulduğu görülmektedir. Programın hedef ve kazanımlarının, öğretmenler tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir (Durukan, 2013). Kayman ve Elkatmış (2024) programın dijital alanı destekleyen yapısını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen-veli iletişiminin öğrenme sürecini destekleyen tamamlayıcı bir unsur olduğunu da gördüklerini belirtmişlerdir. Aydın (2025), yaptığı çalışmasında süreç boyunca veli ile öğretmen arasındaki iletişimin kritik bir rol taşıdığını belirtmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin deneyimleri ve karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bireysel farklılıklar, veli desteği yetersizliği, materyal sıkıntısı, dil ve konuşma bozuklukları, kalabalık sınıflar gibi uygulamaya dönük çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri, dil engelleri ve

evde uygun çalışma ortamının olmaması gibi çeşitli güçlüklerle karşılaştığını göstermiştir (Erbaşan ve Erbaşan, 2020). Sever (2024), öğrenci sayısı, sosyoekonomik durum, okulun fiziki koşulları ve veli profili gibi etkenlerin programın uygulanmasını doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Güneş (2025) ve Baz (2024), TYMM'nin gerektirdiği teknoloji ve materyal desteğinin her okulda bulunmadığını ve bunun öğretmenlerde kaygı yarattığını belirtmişlerdir. Gelen ve Beyazıt (2007) çalışmasında okullarda materyal eksikliğinin giderilmesi gerektiğini belirtmektedir. Arslan (2025) ise özellikle kırsal alanlarda materyal eksikliğinin uygulamayı sınırladığını vurgulamıştır.

Bununla birlikte öğretmenler okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sınıf kurallarına ve akademik yaşantıya uyum sağlamakta zorlandığını bu durumun da okuma yazma sürecini yavaşlattığını belirtmişlerdir. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin en büyük sorunu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olmasıdır (Babayiğit ve Erkuş, 2017). Ayrıca öğretmen görüşleri veli katılımının sınırlı olması ve materyal yetersizliğinin süreci olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Dil farklılıkları nedeniyle iletişim kurmakta güçlük çekilen Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretim etkinliklerinin sekteye uğradığı da vurgulanmıştır. Renkli heceleme yönteminin kaldırılmasının hece ayırma sürecinde öğrenme güçlüklerini artırdığı kalabalık sınıflarda ise bireyselleştirilmiş öğretimin pek olanaklı olmadığına yönelik görüşler bildirilmiştir. Üstelik bazı öğretmenler yeni harf gruplarıyla oluşturulan kelimelerin uzun ve karmaşık olmasının öğrenciler için zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. Kırçıl ve Sağır (2025), öğrencilere renkli heceler kullanılması, hece kitaplarının dağıtılması ve uygulamada esneklik sağlanmasını önermiştir. Aktürkoğlu (2025) ise deney grubuna anlamlı ve renksiz heceler verirken kontrol grubuna sözcükten bağımsız ve renkli heceler sunmuştur. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin heceleme alışkanlığı geliştirmesine ve okuma hızlarının düşmesine yol açmıştır. Ayrıca bazı öğretmenler harf sırasına yönelik deneyimleriyle ilgili olarak “a” harfiyle başlamanın kolaylık sağladığını savunurken bazıları eski harf grubu düzeninin daha verimli olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin henüz gelişmekte olan okuma becerileriyle uzun ve karmaşık metinlerle karşılaşmaları anlamlandırma ve akıcı okuma süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) araştırmalarında benzer şekilde öğretmenlerin Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin gereğinden uzun olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca okuma hızını destekleyecek etkinliklerin yetersizliğinin öğretim sürecinde önemli bir eksiklik olduğunu belirten bazı öğretmenler olmuştur. Buna karşılık Yıldız (2025), ders kitaplarının öğrencilerin

yaş ve gelişim düzeylerine uygun somut örneklerle desteklenmiş ve anlaşılır bir dille hazırlanmasının önemine dikkat çekmiştir. Türkçe derslerinde görsel materyallerin öğrencilerin ilgisini artırdığı ve yapısal olarak görsel hafızayı destekler nitelikte olduğunu belirten öğretmenlerde olmuştur.

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının yapısına ilişkin önerileri incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın çeşitli yönlerine dair olumlu ve geliştirilmesi gereken alanlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı programın bölgesel farklılıkları, okul koşullarını ve öğrenci düzeylerini yeterince dikkate almadığını belirtmiştir. Özellikle sosyoekonomik farklılıkların, sınıf mevcutlarının ve bölgesel koşulların dikkate alınarak daha esnek ve farklılaştırılmış bir yapının oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Çetinkaya ve Elalmış (2022), özellikle birleştirilmiş sınıflarda teknolojik imkânların yetersiz olduğunu ve bunun eğitim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur.

Seslerin sıralanışı ve tema içerikleri konusunda bazı öğretmenler, 1. sınıf düzeyine uygun olmayan içeriklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler harf öğretim sırasının yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Kultas (2024), araştırmasında eski harf gruplarının okuma ve yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırdığını, yeni harf gruplarının ise süreci zorlaştırabileceğini ifade etmiştir. Kırçıl ve Sağır (2025) ise harf öğretim sırasının uygun olduğunu ve okuma yazmaya geçişin hızlı olmasını olumlu bulmuştur. Yurdakal (2024) ise çalışmasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programını incelemiş; araştırma bulgularında bu programın önceki programa kıyasla sayfa sayısı açısından daha geniş kapsamlı olduğu ancak harf gruplarındaki değişim gerekçelerinin yeterince ikna edici bulunmadığı gibi olumsuz yönlerin öne çıktığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bir bölümü daha önceki programlarda yer alan “renkli hece” uygulamasının tekrar programa dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aydın’ın (2025) çalışmasında yer alan katılımcı öğretmenler benzer şekilde renkli hecelerin öğrencilerin hece ve ses farkındalığını artırmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen kılavuz kitaplarının eksikliğinin uygulamada zorluklara neden olduğu belirtilmiştir. Kılavuz kitabın kaldırılmasını Bıçak ve Alver’in (2018) çalışmasında da öğretmenler olumsuz bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenler programın daha etkili uygulanabilmesi için rehber materyallere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Uludağ vd. (2025), araştırmalarında ilk grup için renkli hecelerin

kullanılmasını, hece kitaplarının dağıtılmasını ve uygulamada esneklik sağlanmasını tavsiye etmişlerdir.

Aile katılımı ve veli eğitimi konuları da öğretmenlerin gündemindedir. Velilere yönelik bilinçlendirme çalışmaları ve okuma kültürünü geliştirmeye yönelik eğitimlerin programa katılması gerektiği ifade edilmiştir. Arslan (2025), programın ailelerin de sürece dahil olmasını sağlayacak etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için ebeveynlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Başar ve Tanış, 2020). Literatürde modelin paydaş katılımıyla güçlendiği belirtilmektedir (Güneş, 2025). Öğretmen görüşleri de bu görüşü kısmen desteklemektedir.

6. SONUÇLAR

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda programın uygulama boyutuna ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın tüm alt problemlerinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde programın genel tasarımı ilkelerinin öğretmenler tarafından benimsendiği ancak uygulama sürecinde belirgin güçlüklerin yaşandığı görülmektedir.

Birinci alt problem doğrultusunda, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde hazırbulunuşluk, fiziksel-bilişsel hazırlık, sosyal-duygusal destek gibi unsurları önemli gördükleri ve programın bütüncül yaklaşımını genel olarak benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte harf yazımı, ses birleştirme, sosyal-duygusal gelişime ayrılan yer ve dijital materyallerin kullanımına ilişkin farklı görüşler bulunması öğretmenlerin programdaki yenilikleri uygulama sürecinde eşit düzeyde benimseyemediklerini göstermektedir. Bu sonuç uygulama birliğinin oluşabilmesi için öğretmenlerin hazırlık sürecine yönelik daha sistemli desteğe ihtiyaç duyduğunu gösterebilir.

İkinci alt problem doğrultusunda öğretmenler programdaki temaları yaş düzeyine uygunluk, değer aktarımı ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilirlik açısından büyük ölçüde olumlu bulmaktadır. Ancak bazı soyut temaların ve uzun metinlerin 1. sınıf düzeyinde anlaşılabilirliği zorlaştırdığı yönündeki bulgular temaların kuramsal olarak yerinde görülse de uygulamada sadeleştirilmesine işaret ettiği düşünülebilir. Bu sonuç programdaki tema yapısının uygulayıcılar tarafından farklı biçimlerde algılandığını ve temaların tümü için aynı düzeyde pedagojik karşılık oluşturmadığını göstermektedir.

Üçüncü alt problemin bulguları iki önemli çıkarım sunmaktadır: Programın öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve beceri odaklı yapısının öğretmenler tarafından değerli bulunduğu ancak kalabalık sınıflar, materyal eksikliği, zaman baskısı ve rehberlik sınırlılıklarının bu yapının sınıf içi uygulanabilirliğini sınırlandığı görülmüştür. Bu durum teori ile uygulama arasında belirgin bir mesafe bulunduğunu ve öğretmenlerin programın gerektirdiği farklılaştırmayı gerçekleştirebilmek için desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Dördüncü alt problem kapsamında öğretmen ifadeleri ilk okuma yazma öğretim sürecinde bireysel farklılıklar, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, ana

dil farklılığı ve dil-konuşma bozukluğu olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri, materyal ve teknoloji yetersizlikleri ve kalabalık sınıflar gibi çok boyutlu sorunların öne çıktığını göstermektedir. Hece sayısı fazla olan kelimeler, akıcı okumayı destekleyecek etkinliklerin yetersizliği ve renkli hecelerin kaldırılması gibi uygulamaya dönük faktörlerin de süreci zorlaştırdığı belirtilmektedir. Bu bulgu programın uygulama koşullarıyla tam uyum sağlayamadığını ve sınıflar arası farklılaşmanın öğretim sürecindeki eşitsizlikleri artırabileceğini düşündürmektedir.

Beşinci alt problem doğrultusunda öğretmenlerin program yapısına yönelik önerileri değerlendirildiğinde öğretmenlerin programın temel ilkelerini olumlu bulmakla birlikte bölgesel farklılıkları dikkate alan ve rehberlik desteği daha güçlü, öğrenci seviyesine duyarlı ve esnek bir uygulama yapısına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Harf sırası, metin uzunluğu ve veli katılımına yönelik önerilerin yoğunlaşması programın uygulama boyutunun öğretmen gözünde yeniden düzenlenmesi gereken alanlar olduğunu göstermektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar programın kuramsal çerçevesinin güçlü olduğunu ancak uygulama süreci ile öğretim ortamları arasındaki farklılıklar, materyal ve rehberlik eksiklikleri ile öğretmen deneyimleri tarafından şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bulgular programın etkili bir biçimde uygulanabilmesi için özellikle uygulama desteği, öğretmen kılavuzluğu ve öğrenci seviyesine uygun içerik geliştirme çalışmalarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

7. ÖNERİLER

Bu kapsamda uygulama sürecini destekleyecek öğretmen kılavuzlarının geliştirilmesi, öğrenci seviyesine uygun içerik ve materyallerin zenginleştirilmesi önerilebilir. Bu çalışmadaki katılımcılar hizmet içi eğitim almışlardır fakat uygulamada sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunlara yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Ak, B. ve Köse, M. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 132-169.
- Çarıkçı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önala, L. ve Arslan, Ö. (2024). Nitel araştırmalarda tematik analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(37), 127-140.
- Aktürkoğlu, B. (2025). İlkokuma yazma öğretiminde sözcük tanımayı desteklemenin doğru okumaya ve okuma hızına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 50(221), 75-94.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). İlkokuma yazma programı ve öğretimi, *Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Ankara.
- Akyol, H., Temur, M. ve Erol, M. (2021). Experiences of primary school with students with reading and writing difficulties. *International Journal of Progressive Education*, 17(5). 279-298.
- Akyüz, M. (2000). *Uygulamalı ilkokuma-yazma rehberi*. Kardeşler Ofset Matbaacılık.
- Altunkeser, F. ve Çoşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135.
- Arcagök, S., Kobak, G., Demir, M. K., ve Şahin, Ç. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 861-879.
- Arıcı, A. F. ve Kır, D. B. (2017). Dinlemeye hazırlık çalışmalarının dinlediğini anlamaya etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 265-275.
- Arslan, A. (2025). TYMM Hayat bilgisi dersi öğretim programının birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(162), 202-220.
- Arslandaş, H. ve Cinoğlu, M. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle cümle yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 81-92.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Ataş, C. (2020). *İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Aydın, S. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi ilk okuma yazma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeleri*. Pegem Yayınları.
- Baş, Ö. (2006). *Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması*. Kök Yayıncılık.
- Başar, M. ve Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş Şenel, G. (2020). *Her ses/harf için özel uygulamalı – ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baz, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 5(2), 106-123.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersine öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2480-2501.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *İlk okuma ve yazma öğretimi üzerine*. Çağdaş Eğitim Yayınları.
- Bozgün, K. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonunda sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Calp, M. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlk okuma yazma öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi*. Nobel Yayınları.
- Ceylan Aba, T. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma- yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Balıkesir ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63 (1), 55-70.
- Coşkun, E. (2007). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. Morpa Kültür Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2001). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Artım Yayınları.

- Çelenk, S. (2002). İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1(1), 2-11.
- Çetinkaya, F. ve Elalmış, S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 598-618.
- Değirmenci, M. (2008). *İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Dikmen, S. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi öğretmen rehberi*. Pelikan Yayınları.
- Duran, E. ve Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M. ve Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 2791-7037.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Anı Yayıncılık.
- Emiroğlu, S., ve Pınar, F. N. (2013). Relationship between listening and other skill types. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 457-476.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilk okuma yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 67-74.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi* (N. Yüzbaşıoğulları, Çev. Ed.). MEB Yayınları.
- Gülbaş, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilk okuma yazma dersi öğretim programı uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Güleç, C. (2002). Türkiye’de kültürel kimlik sorunu. *Antropoloji*, 15, 63-78.
- Güleryüz, H. (2002). *İlköğretim okulu programı*. Pegem Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*.

Pegem Yayıncılık.

- Güneş, F. (2019). *İlk okuma yazma öğretimi, yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, M. (2025). 1924'ten günümüze uygulanan okuma yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması. *New Era International Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(28), 129-142.
- Gürbüz, B. ve Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 ilkököl 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 235-248.
- Karaman, K. ve Yurduseven, S. (2008). İlk okuma yazma programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 ilkököl Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 61-87.
- Kayman, F. ve Özdemir, H. (2024). 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 14(2), 517-531.
- Kılıç Aydın, S., Kılıç, Ş., Özdemir, Z. ve Geyik, M. (2023). Öğrenci merkezli eğitim: öğrencilerin başarıya giden yolu. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 34, 135-144.
- Kocayigit, A. ve Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.
- Kultas, E. (2024). 2024 İlkokul Türkçe dersi öğretim programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice*, 2(2), 105-134.
- Kurum, Z. ve Yıldız, D. (2025). 2024 Türkçe dersi öğretim programının ve dinleme/izleme öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi: Teori ve uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(4), 1025-1046.
- MEB (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. CA: Sage.

- Obalar, S. (2009). *İlköğretim 1.sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Orhan, H. G. (2007). *Bilgisayar destekli öğretimin ilk okuma yazma başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Öz, E. (2009). *İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi
- Öz, F. (1999). İlk okuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 3-7.
- Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 69-103.
- Özkan, Z. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı anlayışa uygunluğunun incelenmesi (6. sınıf örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peksöz, M. (2025). 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı (1- 4. sınıflar) ile 2019 Türkçe dersi öğretim programının (1- 8. sınıflar) karşılaştırmalı incelemesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 7(27), 18- 33.
- Sağırlı, M. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağırlı, M. (2019). Cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretimi üzerindeki başarısının öğretmen açısından değerlendirilmesi. *Ekev Dergisi*, 23(78), 351-370.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing ve Health*, 33(1), 77-84.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Sever, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin amacını anlamak. Eğitim Reform Girişimi. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/turkiye-yuzyili-maarif-modelinin-amacini-anlamak>
- Sevim, O., ve Söylemez, Y. (2018). *Okuma eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-54.
- Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde*. Pegem Akademi.

- Şahin, A. (2009). Okuma-yazma becerisini cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleriyle öğrenmiş dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişilerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(365), 16-23.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., ve Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- Tazebay, A. ve Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi*. Akademi Yayınları.
- Tekışık, H. H. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14(16), 11-16.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Tortop, R. (2003). *Uygulamalı örnekleriyle ilk okuma yazma kılavuzu*. Nobel Yayıncılık.
- Tutal, Ö.ve Oral, B.(2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.
- Uçar, K. (2001). *Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Uğur, A. ve Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.
- Uludağ Kırçıl, R. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2025).Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin sınıf içi yansımaları: öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal Of Education*, 9(1), 24-46.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2023). Creative Cities Network. <https://en.unesco.org/creative-cities/home>
- Uygun, K. ve Akgül, G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye yüzyılı maarif modeline ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102.
- Uysal, S. (2008). İlköğretim yazı dersi programının tarihsel değişim süreci içerisinde bitişik yazı eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1) , 303-314.
- Ülken, Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. Ülken Yayınları.
- Vatansever Bayraktar, H. (2016). İlk okuma ve yazma öğretim yöntemleri. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*. 5, 37 - 62.
- Vural, M. (2005). *En son değişiklikleriyle ilköğretim okulu ders programları ve öğretim kılavuzu (1.-5. Sınıf)*. Yakutiye Yayıncılık.
- Willis, G., Sullivan, S., Knafl, K., ve Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative

- description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154.
- Yıldız, Y., Güneş, G. ve Demir, K. (2025). Yeni öğretim programlarında Türkçe dersi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin beklentileri. *International Journal of Social*, 11(1), 42-51.
- Yılmaz, B. (1998). Okuma alışkanlığı sorunu ile bir mücadele örneği ve Türkiye için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(3), 252 – 258.
- Yılmaz, B., Köse, E.ve Korkut, S. (2009). Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yurdakal, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 76-88.

EKLER

EK 1

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ilk okuma yazma öğretim sürecinin uygulanmasına ilişkin esaslara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 2) İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 1. sınıf temalarına ve içeriklerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 3) İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının yapısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 5) Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ilk okuma yazma öğretimi sürecinin uygulamasına yönelik önerileri nelerdir?

EK 3



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ŞANLIURFA	İlkokul		
ŞANLIURFA	İlkokul		
ŞANLIURFA	İlkokul		
ŞANLIURFA	İlkokul		

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

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 2/2

EK

HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapan Büşra GÖNEN tarafından yürütülen bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programına dayalı ilk okuma yazma sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmaya katılırsanız sizden 30-40 dakika kadar zaman ayırmanız istenecektir. Bu çalışmada sizden görüşmeye katılmanız ve sorulara kendi tecrübe ve düşüncelerinize dayalı olarak dürüst bir şekilde cevap vermeniz beklenmektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecektir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir ve elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Çalışma, kişisel rahatsızlık verecek unsurlar içermemektedir. Ancak, çalışma sırasında sorulardan ya da herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Çalışma sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için Büşra GÖNEN (Telefon: 0505 444 1111, e-posta: busra.gonen@harran.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Ad Soyad

Tarih

İmza

EK