



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA İLKOKUMA
YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİCRAN KAYITMAZTÜRKMEN

Malatya-2025

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA İLKOKUMA
YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hicran KAYITMAZTÜRKMEN

Danışman: Doç.Dr. Yalçın KARALI

Malatya -2025

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA İLKOKUMA YAZMA
ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç.Dr. Yalçın KARALI

HAZIRLAYAN

HİCRAN KAYITMAZTÜRKMEN

Jürimiz tarafından 11/07/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Doç.Dr. Yalçın KARALI (Danışman)

.....

2.Doç. Dr. Başak KASA AYTEN

.....

3.Dr. Öğr. Üyesi Mükremin DURMUŞ

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Yalçın KARALI'nın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında İlkokuma Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri** başlıklı bu çalışmanın bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Hicran KAYITMAZTÜRKMEN



ÖN SÖZ

Okuma yazma, eğitimin temelini oluşturan ve bireyin öğrenme sürecine katılımını mümkün kılan en önemli becerilerden biridir. İlkokuma yazma süreci, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, ilkokul düzeyinde uygulanan öğretim programlarının etkililiği, sadece içerik açısından değil, uygulayıcıların deneyimleri bağlamında da değerlendirilmelidir. 2024 yılında güncellenen Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine dayanarak ilkokuma ve yazma sürecinin uygulanışı değerlendirilmiş; öğretmenlerin deneyim ve gözlemleri ışığında programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri ele alınmıştır. Bu sürecin her aşamasında bilgi, deneyim ve rehberliğiyle bana sabırla yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Yalçın KARALI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tez savunma sürecine katkı sağlayan ve değerli görüşleriyle çalışmamı zenginleştiren jüri üyeleri Doç.Dr.Başak KASA AYTEN ve Dr.Öğr. Üyesi Mükremin DURMUŞ'a da teşekkür ederim. Araştırmamın temelini oluşturan anket uygulamasına katkı sunan, görüş ve deneyimlerini benimle paylaşan tüm kıymetli öğretmenlere ve Bingöl/Genç ilçe milli eğitim camiasına gönülden teşekkür ederim. Her koşulda yanımda olan, sevgileri ve desteğiyle beni güçlü kılan annem ve babama içtenlikle teşekkür ederim. Tez süreci boyunca moral ve sabrıyla yanımda olan sevgili Hasan SELAĞZI'na; ayrıca minnettarım. Bu çalışmanın öğretmenler, program geliştiriciler ve araştırmacılar için faydalı bir kaynak olmasını temenni ederim.

Hicran Kayıtmaztürkmen

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2025

ÖZET

2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

KAYITMAZTÜRKMEN, Hicran
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yalçın KARALI
Haziran-2025, XIV + 81 Sayfa

Eğitim sadece öğretmek değildir, çok daha derin bir kavramdır. Öyle ki insanoğlunun üzerinde ömür boyu taşıyacağı izler bırakmaktadır. Öğretim programında yapılan tüm düzenlemeler, köklü değişimler ve revizyonlar bu izlerin görece daha anlamlı, daha işlevsel ve daha verimli olması içindir. Her ne kadar gelişen bilgi teknolojileri ile birlikte eğitimin ve okul kurumunun geleceği konusunda tartışmalar sürse de Okul sadece bilgi vermekle kalmamakta; bu bilgileri kullanabileceğimiz becerileri de inşa etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programındaki ilkökuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve öğretmenlerden aldıkları hizmet içi eğitimler ile programa dair geri bildirim toplamaktır.

Çalışma, öğretim süreci kapsamında programın etkililiği, yeterliliği ve verimliliğini ölçmektedir. Araştırma Bingöl ilinin merkez veya kırsalında çalışan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan 202 sınıf öğretmeni ile gerçekleşmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli esas alınarak yürütülmüş olan araştırmada verileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan “2024 Öğretim Programı Kapsamında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Anket formu çoktan seçmeli olup sorular beşli likert tipi

olarak hazırlanmıştır. Anket; Genel etkililik, öğretim yöntemleri, materyal ve içerik, etkinlik ve uygulama, uygulama ve destek alt boyutlarından oluşmaktadır.

Verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) hesaplanmış, ardından veri setinin normallik durumu incelenmiştir. Normallik varsayımının sağlanmaması nedeniyle, parametrik olmayan test tekniklerinden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalışılan bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmen görüşlerinin bazı alt boyutlarda cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle öğretim yöntemleri, materyal ve içerik ile etkinlik ve uygulama boyutlarında kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, eğitim durumu ve çalışılan bölge değişkenlerine göre öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, ilkokuma ve yazma öğretim sürecine ilişkin uygulamaların öğretmen özelliklerine göre farklılık gösterebildiği, dolayısıyla programın etkililiğini artırmak adına öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı düzenlemelere gidilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokuma yazma, 2024 Türkçe öğretim programı, öğretmen görüşleri, program uygulanması

ABSTRACT

TEACHERS' OPINIONS ON THE PRIMARY READING AND WRITING TEACHING PROCESS IN THE 2024 TURKISH COURSE CURRICULUM

KAYITMAZTÜRKMEN, Hicran

Master's Degree, İnönü University, Institute of Educational Sciences

Basic Education Department

Classroom Education Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Yalçın KARALI

June-2025, XIV + 81 Pages

Education is not just teaching, it is a much deeper concept. So much so that it leaves traces on human beings that they will carry for a lifetime. All the arrangements, radical changes and revisions made in the curriculum are for these traces to be relatively more meaningful, more functional and more efficient. Although discussions continue about the future of education and school institutions with the developing information technologies, the school does not only provide information; it also builds skills that we can use this information.

The purpose of this research is to determine the opinions of teachers regarding the primary reading and writing teaching process in the Turkey Century Maarif Model teaching program that entered into force in 2024 and to collect feedback on the program through in-service training they received from teachers.

The study measures the effectiveness, adequacy and efficiency of the program within the scope of the teaching process. The research was conducted with 202 classroom teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the central or rural areas of Bingöl province. In the research, which was conducted based on the screening model from quantitative research methods, the “Survey of Teachers' Opinions on the Implementation of the Primary Reading and Writing Teaching Process within the Scope of the 2024 Curriculum” prepared by the researcher was applied. The questionnaire form is multiple choice and the questions are prepared as a five-point Likert type. The questionnaire consists of the following sub-dimensions: General effectiveness, teaching methods, material and content, activity and application, application and support.

In the analysis of the data, firstly descriptive statistics (mean, standard deviation) were calculated and then the normality status of the data set was examined. Since the

normality assumption was not provided, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests, which are non-parametric test techniques, were used. Within the scope of the research, it was analyzed whether the teachers' opinions showed significant differences according to the variables of gender, age, professional seniority, educational status and region of employment.

According to the findings obtained, it was determined that the teachers' opinions showed significant differences according to the variables such as gender, age and professional seniority in some sub-dimensions. It was observed that the average order of female teachers were higher than male teachers, especially in the dimensions of teaching methods, material and content, and activity and application. On the other hand, no statistically significant difference was detected in the teachers' opinions according to the variables of educational status and region of employment.

In line with these results, it was concluded that the practices related to the teaching process of primary reading and writing may differ according to the characteristics of the teachers, therefore, it is important to make arrangements that are sensitive to the needs and expectations of the teachers in order to increase the effectiveness of the program.

Key Words: Primary reading and writing, 2024 Turkish curriculum, teacher opinions, program implementation.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3.Araştırmanın amacı.....	4
1.4.Araştırmanın önemi	5
1.5.Araştırmanın sınırlılıkları.....	6
1.6.Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları).....	6
1.7.Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
2.KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	7
2.1.1. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tanımı.....	7
2.1.2. İlkokuma ve Yazmanın Temel Amaçları	8
2.1.3. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Önemi	9
2.1.5. İlkokuma ve Yazma Sürecinin Gelişimsel Temelleri	10
2.1.5.1. Psikomotor Gelişim	10
2.1.5.2. Bilişsel Gelişim	11
2.1.6. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Dilsel Gelişim ve Fonolojik Farkındalık	12
2.1.7. Öğrenme Kuramları Bağlamında İlkokuma ve Yazma.....	13
2.1.7.1. Davranışçı Yaklaşım	13
2.1.7.3. Yapılandırmacı Yaklaşım	15

2.1.7.4. Sosyal Etkileşimci Kuramlar (Vygotsky)	16
2.2. Türkçe Öğretim Programında İlkokuma ve Yazmanın Yeri	17
2.2.1. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Yapısı.....	17
2.2.2. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretimine Yaklaşım	18
2.2.3. 2024 Programı ile Önceki Programların Karşılaştırılması.....	19
2.2.2. İlkokuma ve Yazma Sürecindeki Yenilikler ve Farklılıklar	20
2.2.4. Programda Okuryazarlık Becerilerine Verilen Ağırlık	23
2.2.5. Programın Uygulama İlkeleri ve Kazanımlar	27
2.3. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	27
2.3.1. Çözümleme (Tümdengelim) Yöntemleri	27
2.3.1.2. Hece Yöntemi.....	29
2.3.1.3. Sözcük Yöntemi	29
2.3.1.4. Cümle Yöntemi	30
2.3.1.6. Karma Yöntem	31
2.3.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	32
2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	39
2.4.1. Öğrenciye Bağlı Etmenler.....	39
2.4.2. Aileye Bağlı Etmenler.....	40
2.4.3. Öğretmene Bağlı Etmenler	40
2.4.4. Okula ve Fiziksel Ortama Bağlı Etmenler.....	40
2.5. Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Programlarına Katkısı.....	41
BÖLÜM III	42
3. YÖNTEM	42
3.1.Araştırmanın Modeli	42
3.2.Evren ve Örneklem.....	42
3.2.1.Örneklemin Demografik Özellikleri	43
3.3.Verileri Toplama Araçları	44
3.3.1.Ölçeğin Güvenirlik Analizi	47
2.3.4.Verilerin Analizi	49
BÖLÜM IV	50
4.BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular.....	50
4.2.Cinsiyete Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	54
4.3.Yaş Gruplarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	56
4.4.Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	57

4.5.Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	58
4.6.Çalışılan Bölgeye Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	60
BÖLÜM V	62
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	62
5.1.Sonuçlar	62
5.2.Öneriler	65
5.2.1. Program Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	65
5.2.2. Materyal ve Dijital İçerik Desteğine Yönelik Öneriler.....	65
5.2.3. Hizmet İçi Eğitim Sürecine Yönelik Öneriler	65
5.2.4. Öğretmen Niteliğine ve Mesleki Deneyime Yönelik Öneriler	66
5.2.5. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler	66
KAYNAKÇA	67

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuryazarlık becerileri.....	25
Tablo 2. 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	22
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin demografik Nitelikleri	43
Tablo 4. Ölçeğin Güvenirlilik Analizi	47
Tablo 5. Anket Maddelerinin Tematik Alt Boyutlara Göre Dağılımı	48
Tablo 6. İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri	51
Tablo 7. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Boyutların Betimsel İstatistikleri	54
Tablo 8. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	55
Tablo 9. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Yaş Gruplarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	56
Tablo 10. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H testi Sonuçları ...	58
Tablo 11. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Mezuniyet Durumuna Göre Kruskal-Wallis H testi Sonuçları	59
Tablo 12. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Çalışılan Bölge Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sistem Okuryazarlığı Bağlamında Okuryazarlık Türleri	24
Şekil 2. Anket Geliştirme Süreci (Büyüköztürk, 2005).....	45



KISALTMALAR

TYMM:Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

EBA:Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Mili Eğitim Bakanlığı

YÖY: Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma konusuna ilişkin araştırmanın amacı, problem durumu, araştırmanın önemi, çalışmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde toplumsal yaşam, sürekli bir değişim ve gelişim süreci içerisinde. Toplumların varlığını sürdürebilmesi, bu değişim ve gelişime uyum sağlamalarına bağlıdır. Aksi takdirde, bu toplumların geri kalması kaçınılmaz hale gelmektedir. Yaşanan gelişmeler, toplumsal yapıda çeşitli dönüşümleri zorunlu kılmakta ve bu dönüşümler sosyal yaşamda yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Kurudayıoğlu ve Taşkın, 2019). Toplumların bu değişime uyum sağlamalarının temel yolu, bireylerin etkili bir biçimde eğitilmesidir. Eğitimin istenilen düzeyde verimli olabilmesi ise sürecin belirli bir plan ve program çerçevesinde yürütülmesine bağlıdır (Butakın & Özgen, 2007). Planlı ve programlı bir eğitim süreci olmaksızın eğitimden verim alınması mümkün değildir. Bu bağlamda öğretim programları, eğitim sistemleri için temel yol gösterici unsurlar olarak kabul edilmektedir. “Curriculum” kavramı, ilk kez Roma’da yarış arabalarının kullandığı oval pistleri tanımlamak için kullanılan Latince bir sözcük olarak ortaya çıkmıştır. Zamanla bu kavram, eğitim alanında “izlenen yol” veya “izlence” anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Olivia, 1988; akt. Demirel, 2007). Türkiye’de 1926’da Talim Terbiye Kurulu’nun kuruluşu ile birlikte eğitim programları tüm ülkede ortak bir biçimde kullanılmak üzere hazırlanmaya başlanmıştır. Zaman içerisinde uygulanmakta olan programlarda güncellemeler ve köklü değişimler gerçekleştirilmiştir. Bu değişikliklerin etkilerini gözlemlemek amacıyla yapılan pilot uygulamalar genellikle ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinin ilk sınıflarında gerçekleştirilmiştir programların etkisini görmemiz için yol gösterici olmuştur. İlkokul kademesinde olan birinci sınıf öğrencilerinden ve öğretmenlerinden gelen geri dönütler

programın olumlu ve olumsuz yönlerinin anlaşılması açısından önemlidir. Bunun temel nedeni, birinci sınıf öğrencilerinden alınan geri bildirimlerin daha yalın ve somut olmasıdır. Ayrıca birinci sınıf öğrencileri, öğrenim süreçlerine başlangıç yaptıkları için adeta “tabula rasa” (boş levha) durumundadır. Bu bağlamda, ilkokul birinci sınıf düzeyinde uygulanan derslerde özellikle Türkçe dersinin “İlkokuma ve yazma” bölümü öne çıkmaktadır. Bireyin eğitim-öğretim yaşamında kazandığı en temel becerilerden birinin okuma yazma olduğu; bu sürecin genellikle ilkokul birinci sınıfta başladığı ve sonraki eğitim süreçlerinin de bu temeller üzerine inşa edildiği belirtilmektedir (Tabak, 2021). Birinci sınıf okutan öğretmenler için en önemli ve en temel kavram şüphesiz ilkokuma ve yazmadır. Çünkü ilkokul eğitimdeki her detayın temeli iken ilkokuma ve yazma da öğrenme için aynı değerdedir (Güneş, Uysal ve Taç, 2016). Nitekim birinci sınıf öğretmenleri, haftalık ders saatlerinin önemli bir bölümünü (10 saat) Türkçe dersine ayırmakta ve bu sürede ağırlıklı olarak ilkokuma ve yazma öğretimine odaklanmaktadır.

İlkokuma yazma süreci, öğrenim hayatına yeni başlayan birey için oldukça önemli bir tecrübe olarak karşımıza çıkar. Bu deneyimin esas değeri diğer öğrenmeler için temel oluşturmasıdır. Erbasan (2020), ilkokuma ve yazmanın devam eden eğitim hayatının ilk adımı olduğunu belirtmekte ve bu sürecin ilerleyen yıllardaki eğitim hayatı hakkında yordayıcı olduğunu eklemektedir. İlkokuma ve yazma süreci yalnızca harf öğrenme ya da okuma-yazma becerisi kazanma süreci değildir; aynı zamanda sorumluluk bilinci, öğrenmeyi öğrenme becerisi, özgüven, dikkat süresi geliştirme ve motor becerilerin desteklenmesi gibi birçok fiziksel ve zihinsel gelişimi de içermektedir. Bu beceriler çoğu zaman hayatımızın geriye kalan kısımlarında alışkanlığa dönüşerek bizi etkilemektedir. İlkokuma ve yazma süreci, eğitim yaşamında bir “merdiven metaforu” ile açıklanabilir. Örneğin, eğitim süreci bir merdivene benzetildiğinde ilkokul kademesindeki her sınıf, bu merdivenin birer basamağıdır. Öğrencilerin bu merdiveni sağlıklı bir şekilde çıkabilmesi için ilk basamakların sağlam bir şekilde tamamlanması gerekmektedir. Bazı öğrenciler bireysel özellikleri (zeka, gelişmiş motor becerileri, uzun dikkat süresi vb.) sayesinde bu süreci daha hızlı tamamlayabilir. Ancak süreci adım adım ve düzenli şekilde ilerleten öğrenciler, genellikle daha az kaygı yaşamakta ve eğitim hayatlarında daha sağlam bir temel oluşturmaktadır. Ayrıca bu süreç, öğrenciler için büyük ölçüde yeni deneyimlerden oluştuğu için ailelerin ve öğretmenlerin yakın desteğini gerektirmektedir. Özellikle eğitim programlarında yapılan değişiklikler, öğrenciler için zaten yeni olan bu süreci daha da karmaşık hale getirebilmektedir. Bu nedenle, yapılan değişiklikleri yakından takip etmeleri gereken en önemli paydaşlar öğretmenlerdir. Eğitimde yapılan köklü değişimler

ve revizyonlar belirli dönemlerde gerçekleşmektedir. Literatür incelendiğinde öğretim programları için değişimin kaçınılmaz olduğu anlaşılmıştır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2024 yılında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adıyla yeni bir öğretim programı geliştirmiştir. TYMM, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve alana özgü becerileri kapsayan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Holistik ve insan paradigmasına uygun bu bakış açısı, öğretim programlarının genel yapısına da yansımıştır. Program önce 2023-2024 eğitim öğretmen ve kamuoyu görüşlerine sunulmuş ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Öğretim Programı üzerine yapılan akademik çalışmalar henüz sınırlı sayıda olup, modelin teorik temelleri, uygulama süreçleri ve sınıf düzeyindeki yansımaları bakımından kapsamlı analizlerin eksikliği dikkat çekmektedir. Ancak bazı araştırmacılar bu yeni öğretim modeline dair önemli değerlendirmelerde bulunmuştur. Yurdakal (2024), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı incelemiş; öğretim alanları, kazanım yapısı ve pedagojik yaklaşım açısından önceki programlarla karşılaştırmalı bir analiz sunmuştur. Yıldırım ve Çalışkan (2024) ise söz konusu modeli 21. yüzyıl insan profili çerçevesinde ele alarak, erdem, değer ve eylem merkezli bir öğrenci yetiştirme anlayışının programa nasıl yansıdığını değerlendirmiştir. Baz (2024) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin görüşleri nitel olarak incelenmiş, öğretmenlerin modelin uygulanabilirliğine dair olumlu ve eleştirel görüşleri raporlanmıştır. Bayram ve Eldemir (2025) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin bu yeni yapının öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğunu ve öğrenme çıktılarının hem teorik hem de uygulamalı yeterlilik taşıdığını vurguladıkları belirtilmiştir. Bu durum, modelin sahadaki uygulanabilirliğine dair olumlu bir izlenim oluştuğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda yürütülen bu çalışma sınıf öğretmenlerinin yeni öğretim programındaki ilkokuma ve yazma hakkındaki yeniliklere ilişkin görüşleri, değişikliklerin sürece etkisi, sınıf içi uygulamalara yansımaları ve öğretmenlerin bu değişiklikleri benimseme düzeyleri incelenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin 2024 programında ilkokuma yazma öğretim sürecinin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin 2024 programında ilkokuma ve yazma öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin betimsel özellikleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin 2024 programında ilkokuma ve yazma öğretim sürecine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin 2024 programında ilkokuma ve yazma öğretim sürecine ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin 2024 programında ilkokuma ve yazma öğretim sürecine ilişkin görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin 2024 programında ilkokuma ve yazma öğretim sürecine ilişkin görüşleri öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin 2024 programında ilkokuma ve yazma öğretim sürecine ilişkin görüşleri çalıştıkları bölgeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında yer alan ilkokuma ve yazma öğretim sürecine ilişkin görüşlerini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymaktır. Araştırmada öğretmenlerin bu sürece dair algıları, uygulama deneyimleri ve programın uygulanabilirliğine yönelik değerlendirmeleri analiz edilmektedir. Ayrıca öğretmen görüşleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu ve görev yaptıkları bölge gibi demografik değişkenler açısından karşılaştırılarak, bu değişkenlerin öğretim sürecine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı incelenmektedir. Elde edilecek bulguların, 2024 programının sahadaki etkilerini daha iyi anlamaya, uygulama sürecindeki güçlü ve gelişime açık yönleri belirlemeye ve programın gelecekteki güncellemelerine katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

1.4.Araştırmanın önemi

Okula dair algıların, okul sevgisinin ve ders çalışma konusundaki özdenetimin büyük ölçüde geliştiği ilk yer ilkokuldur. Yaklaşık 16 yıl sürebilecek bir eğitim hayatının temelleri bu dönemde atılmaktadır. Bu bağlamda, ilkokul kademesindeki en kritik dönemin hangisi olduğu önemli bir sorudur. İlkokul birinci sınıf, öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi için belirleyici bir aşamadır. Bu sınıfta öğrenciler hem okula uyum sağlamakta hem de temel akademik becerilerle, yani okuma ve yazma ile ilk kez karşılaşmakta ve öğrenmeye yönelik disiplin geliştirmektedir (Göçer &Tabak, 2018). Bu dönemde kazanılan tutum ve beceriler, öğrencinin sonraki öğrenim yaşantısını doğrudan etkilemektedir. İlkokul Türkçe öğretim programı sarmal bir yapıda olduğu için kazanımlar dört yıllık süreç boyunca tamamlanmaktadır. Ancak bu kazanımların gerçekleşebilmesi için öğrencinin okuma yazma becerilerini kazanmış olması temel bir ön koşuldur. Örneğin, ses-harf ilişkisini tam olarak kavrayamamış bir öğrencinin, bir metni okuyup anlamakta zorlanması nedeniyle, anlam kurma, kavramları karşılaştırma ve çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmesi güçleşmektedir. Bu durum, örneğin soru cümlesini okuyup anlamayan bir öğrencinin, soru işaretinin kullanım alanını da kavrayamamasına neden olabilir. Dolayısıyla, okuma yazma süreci yalnızca teknik bir beceri değil; anlam kurma, düşünme ve dil gelişimiyle doğrudan ilişkili bir yapıdır. Bu nedenle, eğitim sistemi ve öğretim programlarında yapılan değişikliklerde ilkokuma ve yazma öğretim süreci, tartışmaların odak noktalarından biri olmaktadır. 2023-2024 öğretim yılında yayımlanan ve 2024-2025 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan yeni öğretim programında ilkokuma yazma süreciyle ilgili çeşitli yapısal değişiklikler getirilmiştir. Örneğin harf gruplarının sırası değiştirilmiş, harflerin yazılış yönlerine yönelik yönergeler güncellenmiş, hece renklendirme ve görselleştirme uygulamalarına programda artık yer verilmemiştir. Bu değişikliklerin uygulamaya yansımalarının ne düzeyde olacağını belirlemek, sahadan gelecek verilerle mümkün olacaktır. Bu bağlamda, söz konusu değişikliklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, uygulamanın etkilerini anlamaya yönelik önemli katkılar sunacaktır.

1.5.Araştırmanın sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2024-2025 eğitim öğretim yılı eğitim-öğretim döneminde, Bingöl ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin hazırlanan anket sorularına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır

1.6.Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine temellendirilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmada kullanılacak görüşme sorulara samimi olarak cevap verdikleri,
 2. Kullanılan görüşme sorularının araştırmanın amacına uygun olduğu
 3. Araştırma için seçilen örneklemin, evrenin bütününe temsil edebilecek nitelikte olduğu,
- varsayılmıştır.

1.7.Tanımlar

Harf: Dildeki bir sesi gösteren ve alfabeyi oluşturan işaretlerden her biri; kod (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025).

İlkokuma ve Yazma: Bireyin harfleri, sesleri, okumayı ve yazmayı öğrendiği öğretim süreci.

Sınıf Öğretmeni: Resmi veya özel okullarda görev yapan ilkokul kademesinde bulunan öğretim programındaki bilgi ve becerilerin kazanılmasından sorumlu olan kişi.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 yılında yürürlüğe giren güncel öğretim programı

Okuryazarlık: Yazılı ve sözlü dili anlayabilme ve bu becerileri günlük hayatta etkili bir biçimde kullanabilme becerisi.

Değerler Eğitimi: Bireyin insana özgü yetilerini amaçlarına uygun şekilde kullanabilmesine yardımcı olma sürecidir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

BÖLÜM II

2.KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2.1.1. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tanımı

İlkokuma ve yazma yazılı ve sözlü dil işaretlerinin birleştirilip sözkonusu dilin mantığı ve matematiğinin kavranmasına yönelik bir dizi eylem ve etkinliği kapsayan özel bir disiplindir (Ferah, 2009). İlkokuma ve yazma öğretimi, bireyin dildeki sembolleri tanıyarak anlamlandırması ve kendini yazılı olarak ifade etmeyi öğrenmesi sürecini kapsayan çok yönlü bir eğitim alanıdır. Bu süreç yalnızca teknik bir öğrenim değil; aynı zamanda öğrencinin zihinsel, sosyal, duyuşsal ve iletişimsel gelişim alanlarını da kapsamaktadır (Akyol, 2013; Çelenk, 2002; Güneş, 2019). Geleneksel olarak okuma ve yazma, bireyin harfleri tanınması, sesleri çözümlemesi ve yazıya dökmesi olarak tanımlansa da; çağdaş yaklaşımlar bu süreci, anlam kurma, eleştirel düşünme, metabilişsel farkındalık ve dilsel yapılandırma ile ilişkilendirmektedir (Ferah, 2007; Gömleksiz, 2013). İlkokuma-yazma öğretimi bireyin bilişsel gelişiminde temel rol oynamaktadır. Öğrencinin ses birimlerini ayırt edebilmesi, fonolojik farkındalık geliştirmesi, grafem-ses eşlemesini kurabilmesi ve yazılı dili zihninde yapılandırabilmesi bu sürecin önemli boyutlarıdır (Güneş, 2016; Akyol, 2020). Özellikle Ses Temelli Cümle Yöntemi gibi yapılandırmacı yöntemler, öğrencilerin anlamı kurarak öğrenmesini ve yazılı anlatımda daha etkili olmasını desteklemektedir (Saban & Yiğit, 2011). Ancak ilkokuma ve yazma süreci yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimi de doğrudan etkilemektedir. Okuma-yazma, çocuğun kendini ifade etme yetkinliğini artırmakta; özgüven, iletişim ve toplumsal uyum gibi alanlarda önemli katkılar sağlamaktadır (Bay, 2008; Esen, Aygün, 2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da bu becerilerin sosyal-duygusal öğrenme hedefleriyle örtüştüğü vurgulanmaktadır (TTKB, 2019). Bu bağlamda, ilkokuma-yazma öğretimi yalnızca bireysel başarıyı değil; aynı zamanda toplumsal gelişimi de belirleyen temel bir süreçtir. Yıldırım ve Demirtaş'a (2008) göre okuma-yazma, bireyin yaşamındaki başarıları üzerinde doğrudan etkili olan bir yaşam becerisidir. İlkokuma ve yazma öğretimi aynı zamanda bir eğitim programı olarak planlı ve sistemli biçimde yürütülmelidir. Öğretim programlarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin programa olan bağlılığı,

uygulama kalitesi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi kritik rol oynamaktadır (Fullan & Pomfret, 1977; Dusenbury et al., 2003; Akt. Bümen, Çakar & Yıldız, 2014). Sonuç olarak, ilkokuma ve yazma öğretimi bireyin bilişsel, dilsel, sosyal, duyuşsal ve eğitimsel gelişim alanlarını eş zamanlı olarak destekleyen; yaşam boyu öğrenmenin, toplumsal katılımın ve bireysel özgüvenin temelini oluşturan çok yönlü bir eğitim sürecidir. Bu nedenle okuma-yazma öğretimi, sadece teknik bir öğretim süreci değil, eğitimin felsefesi, yöntemi ve amacıyla bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

2.1.2. İlkokuma ve Yazmanın Temel Amaçları

Güneş (2003), ilkokuma ve yazma öğretiminin tek amacının okuma ve yazma öğretmek olmadığını ifade etmiştir. İlkokuma ve yazma öğretimi, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini kazanarak toplumsal yaşama aktif bireyler olarak katılmalarını sağlamak amacıyla planlanan temel bir eğitim sürecidir. Bu sürecin en temel amacı, bireyin yazılı dili anlaması, yorumlaması ve kendi düşüncelerini yazılı biçimde ifade edebilmesidir (Akyol, 2022). Okuma ve yazma, yalnızca teknik beceriler bütünü değil; aynı zamanda bireyin bilişsel, dilsel, sosyal ve duyuşsal gelişimini destekleyen çok yönlü bir öğrenme alanıdır. Bu bağlamda, ilkokuma ve yazma öğretiminin temel amaçları birkaç boyutta ele alınabilir. Öncelikle, bireyin ses, harf ve kelime düzeyinde farkındalık kazanması hedeflenir. Bu farkındalık, özellikle fonolojik farkındalık ve harf-ses eşleştirmesi becerileri ile desteklenir (Güneş, 2018). Bu aşama, öğrencinin okuma sürecine geçişinde temel bir yapı taşı görevi üstlenir. Bir diğer önemli amaç, öğrencinin anlama temelli bir okuma süreci geliştirmesidir. Okuma ve yazmanın yalnızca çözümleme değil, aynı zamanda anlam kurma süreci olduğunun benimsenmesi önemlidir. Bu da öğrencinin bilişsel becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) ve dilsel yeterliklerini geliştirmeye hizmet eder (Demirel, 2012). Ayrıca ilkokuma ve yazma süreci, öğrencinin kendini ifade edebilme becerisini kazandırarak iletişim yetkinliğini artırmayı hedefler. Bu süreçte öğrenci, hem yazılı hem de sözlü olarak duygu ve düşüncelerini aktarma yeteneği kazanır. Yazma çalışmaları öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, fikir üretmelerini ve eleştirel bakış açısı geliştirmelerini destekler (Sever, 2013). Toplumsal katılım açısından bakıldığında ise, okuryazarlık becerileri bireyin demokratik yaşama katılımını, bilgiye erişimini ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine dahil olmasını kolaylaştırır. Bu yönüyle okuryazarlık, bireysel bir yetkinlik olmanın ötesinde sosyal bir güçtür (Yıldız, 2019). Sonuç olarak, ilkokuma ve yazma öğretiminin temel amaçları;

öğrencilerin okuryazarlık becerileri kazanmasının yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu amaçlar doğrultusunda planlanan öğretim süreci, öğrencinin yaşam boyu öğrenme yolculuğunun temel taşlarını oluşturur.

2.1.3. İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Önemi

Gelişmiş bir toplum olmanın temel koşulunun, eğitilmiş bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir. Bu amaca ulaşmak ise, eğitim programlarının bir bütünlük içinde, birbirini tamamlayan ve takip eden bir yapı içinde planlanıp uygulanmasına bağlıdır. Bu sürecin ilk halkasını ise ilkokuma yazma öğretimi oluşturmaktadır ve ilköğretim programlarının bu temel üzerine inşa edildiği belirtilmektedir (Tok, 2001). Okuma, örgün eğitim sistemi içerisinde kazanılması planlanan temel bir beceridir. Eğitim sistemi içerisindeki bireyler, okul çağında bu beceriyi edinememişlerse, yetişkinlik döneminde bu beceriyi kazanmaları oldukça güçleşmektedir. Bu nedenle eğitim sistemleri, öğrencilere yalnızca doğru, hızlı ve anlamlı okuma gibi temel becerileri kazandırmakla yetinmemeli; aynı zamanda onları araştırmaya yönlendirerek öğretmen ve ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarını da kullanma alışkanlığı kazandırmalıdır (Bircan, 1989). Okuma ve yazma dünyanın anlaşılması ve var olan bilgi birikiminin edinilebilmesi için eğitim öğretiminin ilk yıllarında içinde bulunulacak olan bir labirenttir. Bazı öğrenciler için bu labirentin çıkışı zor ve ürkütücü görünürken, bazıları içinse keşfetmek oldukça zevklidir. Okuma ve yazma sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesi öğrencinin gelecekteki eğitim hayatı için yordayıcı olabilmektedir. Nitekim Başar (2020), ilkokula başlayan öğrencinin ilkokuma ve yazma sürecini başarıyla yürütebilmesi halinde eğitim hayatının ileriki dönemlerinde bu başarının sürme ihtimalinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Temelleri sağlam ve etkili atılmış okuma yazma becerileri, ilerleyen dönemlerde bireyin yaşantısı için çokça faydalı olmaktadır (Babayiğit, 2017). Güneş'e (2016) göre, ilkokuma ve yazmaya geçiş süreci öğrencilerde dinleme, konuşma, problem çözme ve iletişim kurma gibi becerilerin gelişmesini sağlar. İlkokuma ve yazma öğretim süreci yalnızca bilişsel kazanımlardan ibaret olmayıp öğrencinin dilsel, sosyal ve duyuşsal gelişimini desteklemektedir (Temizyürek & Yokuş, 2018; Karasu, 2015). Okuma-yazma becerisi, günümüz insanının eğitim hayatında edinmiş olduğu kritik becerilerden birisidir. Okuma-yazma becerileri, bireyin kendini gerçekleştirmesini ve toplumun devamlılığını sağlayan önemli bir yaşam becerisidir (Tok ve arkadaşları 2008). Okuma-yazmanın,

bireyin okul yaşamı ve sosyal yaşamındaki başarısı sayesinde sahip olduğu potansiyeli geliştirmesi açısından çok önemli olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Demirtaş, 2008).

2.1.5. İlkokuma ve Yazma Sürecinin Gelişimsel Temelleri

2.1.5.1. Psikomotor Gelişim

Psikomotor gelişim bireydeki fiziksel gelişmeleri kapsar. Planlanan öğretimin başarıyla gerçekleştirilmesi için yalnızca bilişsel gelişim değil psikomotor gelişim de öğrenme için önkoşul görevi görmektedir. Cemaloğlu (2001), okuma ve yazma çalışmalarına başlanmadan önce öğrencilerin hem dilsel açıdan sesleri çıkarabilecek düzeyde olmaları hem de küçük kas gelişimleri açısından kalem kullanabilecek yeterliliğe ulaşmaları gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Vatansever Bayraktar& Girgin, 2021). Psikomotor gelişim, kas ve sinir sisteminin koordinasyonu ile ince motor becerileri kontrol edebilme yeteneğini içerir. Bu beceriler, yazı yazma sürecindeki temel yapı taşlarını oluşturur (Çelenk, 2006). Demirel'e (1990) göre okuma; bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin birlikte işlemesiyle, yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akt. Obalar, 2009). Okuma çalışmalarının eş zamanlı olarak yürütüldüğü yazma becerileri, özellikle öğrencilerin psiko-motor gelişimine bağlı olarak yapılandırılmaktadır (Gökalep & Erdoğan, 2023). Öğrencinin ilkokuma ve yazma öğretimine fiziksel açıdan hazır olması oldukça önemlidir. Bu sebeple öğrencinin okula başlama yaşı da üzerinde durulan kritik bir meseledir. Tatal ve Oral (2015) yapmış oldukları çalışmada 73 ay ve üzerindeki birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısının 60-66 aylık ve 67-72 aylık öğrencilere kıyasla daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma sürecinde en çok zorlandıkları alanlar arasında benzer harfleri ayırt edememe (b-d, n-m) yer alır. Bu durum ince motor koordinasyon eksikliğine işaret etmektedir (Özcan & Özcan, 2016). Aksaray Üniversitesi'nde geliştirilen "Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerileri Değerlendirme Ölçeği" (OYMBD), çocukların ince motor becerilerinin Türkçe ve matematik başarıları üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Filikçi, 2019). Çocukların çizim yoluyla el ve parmak kaslarını kullanmaları, ince motor becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Günlük yaşamda birçok etkinliğin gerçekleştirilmesi için gerekli olan bu beceriler, özellikle kalem, fırça gibi araçların kontrollü kullanımıyla desteklenmektedir. Çizim sırasında çocukların çizgileri takip etme, şekil oluşturma gibi eylemleri gerçekleştirmeleri; el-göz koordinasyonunun

artmasına ve kas kontrolünün gelişmesine katkı sağlar (Derin Çocuk, 2025). Sonuç olarak, psikomotor ve ince motor beceriler, öğrencilerin okuma ve yazma sürecine olumlu katkılar sunan önemli gelişim alanları arasında yer almaktadır. Bu nedenle, erken yaşlarda motor becerilere yönelik uygulamalara yer verilmesi faydalı olmaktadır (Özkür, 2020).

2.1.5.2. Bilişsel Gelişim

Planlanan herhangi bir olgunun, kavramın veya becerinin öğretilmesinde bireyin bilişsel özellikleri önem arz etmektedir. Bilişsel gelişim, bireyin çevresini algılama, düşünme, öğrenme, problem çözme ve hatırlama gibi zihinsel işlevlerde yaşadığı yapılandırılmış değişimleri içerir. Bu gelişim, çocuğun akademik becerilerinin temelini oluşturur. Özellikle okuma yazma, yalnızca mekanik bir beceri değil, aynı zamanda anlamlandırma, kavrama ve semboller arası ilişki kurma gibi bilişsel süreçlerin bütünleştiği bir öğrenme alanıdır (Flavell, 1999). İlkokuma ve yazma öğretimi, öğrencinin yalnızca teknik beceriler kazanmasını değil, aynı zamanda bilişsel gelişim basamaklarını takip ederek düşünme, anlama ve ifade etme gibi üst düzey zihinsel süreçleri de desteklemeyi amaçlamaktadır. Jean Piaget, bilişsel gelişimi evrelerle açıklayan ilk kuramcılardan biridir. Ona göre çocuklar, somut işlemler döneminde (7–11 yaş), nesneleri mantıksal olarak sıralama, sınıflama ve karşılaştırma yeteneği geliştirir (Piaget, 1972). Bu beceriler, harfleri ayırt etme, heceleri birleştirme ve metinleri anlama süreçlerinde temel bir rol oynar. Özcan ve Özcan'ın (2016) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin bilişsel yetersizlikler nedeniyle ses-harf eşleştirme, harf benzerliklerini ayırt etme gibi temel becerilerde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Okuma yazma, çocukların mantıksal düşünmeyi somut örneklerle pekiştirdiği bir alandır (Piaget, 1972). Lev Vygotsky ise bilişsel gelişimi, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimler yoluyla açıklamıştır. Ona göre, çocukların yakınsal gelişim alanı (zone of proximal) içinde, daha yetkin bireylerin rehberliğinde edindiği deneyimler, öğrenmenin temelini oluşturur (Vygotsky, 1978). Okuma yazma öğretiminde öğretmen desteği, işbirlikli öğrenme ve model olma bu açıdan kritik öneme sahiptir. Vygotsky, dilin düşünceyi şekillendirdiğini ve içsel konuşmanın özellikle yazılı anlatım becerilerinde önemli bir rol oynadığını savunmuştur. Bruner ise öğrenme sürecini bilişsel yapıların aktif bir biçimde inşa edilmesi olarak görmekte ve keşfederek öğrenmenin önemine dikkat çekmektedir. (Bruner, 1966). Okuma yazma sürecinde ses-harf eşleştirme, metin çözümleme ve yaratıcı yazma gibi etkinlikler, çocuğun bilişsel olarak aktif olmasını sağlamaktadır. John Flavell, bilişsel gelişimin

önemli bir parçası olarak metabilişsel farkındalık kavramını geliştirmiştir. Bu farkındalık, öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini izleyip düzenleyebilmelerini içerir (Flavell, 1979). Okuma sırasında anlama güçlüğü yaşandığında çocukların bunu fark edebilmesi ve çözüm stratejileri geliştirebilmesi, metabilişsel becerilerle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, etkili okuma yazma öğretimi, sadece bilgi aktaran değil aynı zamanda öğrencilere düşünme ve öğrenmeyi öğretmeyi amaçlayan bir yapı olmalıdır. Yıldız ve Aydoğmuş (2021) okuma güçlüğü çeken öğrenciler için geliştirilen müdahale çalışmalarının büyük ölçüde bilişsel stratejilere dayandığını ve bu stratejilerin etkili sonuçlar verdiğini rapor etmişlerdir. Çınar ve Yıldırım (2020) birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma sürecine aile katılımının bilişsel becerilere olumlu bir katkı sunduğunu belirtirken, Ersöz (2024) ise okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel kazanımlarda daha başarılı olduğunu ve okuma yazma sürecine hazır olduklarını ifade etmiştir.

2.1.5.3. Duyuşsal Gelişim

İlkokuma ve yazma öğretimi, çocuğun sadece semboller aracılığıyla okuma ve yazma becerilerini kazandıkları bilişsel bir süreç olmanın ötesinde, duyuşsal (affektif) gelişimlerini de doğrudan etkileyen çok boyutlu bir eğitimsel etkinliktir. Duyuşsal gelişim, bireyin tutumları, ilgileri, motivasyonu, öz saygısı, öğrenmeye yönelik duygusal tepkileri gibi öğeleri kapsar (Krathwohl ve arkadaşları 1964). Bu bağlamda, okuma yazma öğreniminde bireyin kendine güven duyması, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi ve başarabileceğine dair inancı duyuşsal gelişimin yansımalarıdır. Pek çok eğitim kuramı, öğrenme sürecinde duyuşsal özelliklerin belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde, öğrencinin duyuşsal olarak hazır olması üç farklı evrede önem taşımaktadır. Öğrencinin öğretime başlamadan önce okula, öğretmene ve öğrenme sürecine yönelik tutumu; öğretim sürecinde ve sonrasında ise öz güveni, yeterlik algısı ve çevresel destek gibi unsurlar, duyuşsal hazırlığın temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Ateş,2023).

2.1.6. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Dilsel Gelişim ve Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalık, okuma ve yazma becerileri ile doğrudan bağlantılı bir kavramdır. Sözcük içerisindeki seslerin tanınması, manipüle edilmesi ve benzer seslerden oluşan kelimelerin farkına varılmasıdır (Erdoğan, 2011). Fonolojik farkındalık ilkokuma ve yazma öğretimi için güçlü bir bilişsel önkoşuldur. Fonolojik farkındalık, bireyin

konuşma dilindeki ses birimlerinin farkına varması ve bu selerden zihinsel işlem yapabilmesi olarak ifade edilmektedir (Karakelle, 2004). Fonolojik farkındalık, okuma-yazma sürecinde başlangıçta güçlü bir zemin sağlar. Bu beceri ses- harf ilişkisini kavramanın temeli olmakla beraber okuma ve yazma öğretiminde belirleyici bir etkidir. Ülkemizde yapılmış olan çeşitli araştırmalar, fonolojik farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin kelime farkındalığı ve okuma yazma öğretim sürecinde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Erdoğan,2009; Gökkuş & Akyol, 2020). Özellikle Erdoğan (2009) tarafından yapılan araştırma birinci sınıf öğrencilerinde fonolojik farkındalık ile okuma-yazma başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre fonolojik farkındalık birinci dönem ortasında hem okuma hem de yazma becerilerini yordamakta, dönem sonunda ise bu etki azalmaktadır. Özellikle okuma öncesi dönem içerisinde yapılan ses farkındalığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin, harfleri tanımaya ve yazılı anlatım becerilerine olumlu etkiler yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle, ilkokuma ve yazma öğretiminde dilsel gelişimin temellerinden biri olarak fonolojik farkındalık becerisine sistematik bir biçimde yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

2.1.7. Öğrenme Kuramları Bağlamında İlkokuma ve Yazma

2.1.7.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım, öğrenmenin bireyin çevresel uyarıcılara verdiği gözlemlenebilir tepkiler yoluyla gerçekleştiğini savunan bir kuramdır. Bu yaklaşım, öğrenmenin kalıcı olabilmesi için ödül, ceza ve tekrar gibi pekiştirme süreçlerinin önemine vurgu yapar. John B. Watson, Edward Thorndike ve B.F. Skinner gibi öncüler tarafından geliştirilen bu yaklaşım, özellikle eğitim uygulamaları açısından büyük etkiler yaratmıştır. Skinner'ın edimsel koşullanma kuramı, doğru davranışların pekiştirilerek kalıcı hâle geldiğini ortaya koyar (Skinner, 1953). Dil öğretiminde de uzun yıllar uygulanan bu anlayış, öğrencilerin belirli kalıpları taklit ederek ezberlemeleri üzerine kurulmuştur. Bu nedenle, davranışçı yaklaşım kapsamında yer alan yöntemlerin, günümüzde “geleneksel yöntemler” olarak tanımlandığı ve geçmişte yaygın biçimde kullanıldığı ifade edilmektedir (Güneş, 2011). Geleneksel öğrenme ortamlarında, öğrencilerin bilgiyi daha kolay anlaması, ezberlemesi ve gerektiğinde tekrar edebilmesi için öğretim içeriklerinin küçük ve ayırık konu başlıkları hâlinde düzenlendiği

belirtilmektedir (Duru, 2014). İlkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan tekrara dayalı alıştırmalar, doğru yazılan harflerin ödüllendirilmesi, model alma gibi yöntemler öğrenmenin kalıcılığını desteklemektedir. Nitekim öğrencilerin harfleri tanınması, sesleri ayırt etmesi, heceleme ve yazı yazma becerilerini kazanması gibi süreçlerde davranışçı stratejiler yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Demirel, 2012). Türkiye’de ilkökuma ve yazma öğretiminde; harf, hece, kelime ve cümle aşamalarını içeren sistematik bir yapıda yürütülen geleneksel yöntemlerden oluşmakta ve bu süreç öğrencinin hedef davranışlara küçük adımlarla ulaşmasını desteklemektedir (Gökarp & Erdoğan, 2023). Bilgi ve teknoloji çağında yaşanan gelişmeler ve eğitimde elde edilen uluslararası veriler ile davranışçı yaklaşımın yerini daha güncel yaklaşımlar almıştır. Bu değişimler Türkçe öğretim programı kapsamında ilkökuma ve yazma öğretim sürecinde de kendini göstermiştir.

2.1.7.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım, öğrenmeyi yalnızca dışsal uyarıcılara verilen tepkilerle açıklamaktan ziyade bireyin zihinsel süreçlerini merkeze alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, özellikle ilkökuma ve yazma öğretiminde öğrencinin zihinsel yapılarını, bilgi işleme becerilerini ve anlamlandırma süreçlerini temel alır. Bilişsel kuramın öncülerinden Jean Piaget, bireylerin bilişsel gelişiminin belirli evreler aracılığıyla gerçekleştiğini savunmuştur. Ona göre çocuklar, çevreleriyle etkileşerek yeni bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirir ve böylece zihinsel yapılarında değişim meydana gelir (Piaget, 1952). Bruner (1960) ise bilişsel kuramın bir başka önemli ismi olarak, öğrenme sürecinin üç aşamalı bir temsille (eylemsel, ikonik ve sembolik) gerçekleştiğini belirtmiş, bu temsillerin ilkökuma yazma sürecine aktarılmasının öğrenmeyi kalıcı kılacağını vurgulamıştır. İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde bilişsel gelişim, çocuğun harf-ses ilişkisini kavrama, anlamlı bütünler oluşturma, çözümleme ve birleştirme gibi zihinsel becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Okuma eylemi, sembollerin çözülmesi yoluyla anlam kurma süreci olarak görülmekte ve bu bağlamda bilişsel bir işlem niteliği taşımaktadır (Celine ve diğerleri, 2006; akt.Sönmez, 2022). Tabak’ın (2021) öğretmen görüşlerine dayalı çalışmasında, ilkökuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen en temel faktörlerden birinin öğrencinin bilişsel gelişimi olduğu vurgulanmıştır. Araştırmaya göre, öğrencinin okuma yazma sürecine hazır hale gelmesi, bilişsel gelişimini belirli bir düzeyde tamamlamış olmasına bağlıdır ve bu durum, öğretim sürecinin olmazsa olmaz koşullarından biri olarak değerlendirilmiştir. Gagné’ye (1985) göre, öğrenmenin

gerçekleşmesi için zihinsel beceriler belirli bir düzeye ulaşmış olmalıdır. Bu bağlamda, öğrencinin harfleri tanıma, sesleri ayırt etme, sembolleri eşleştirme gibi bilişsel süreçleri yeterince geliştirmemiş olması, okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasını geciktirebilir. Nitekim Ersöz'ün (2024) yaptığı araştırmada da, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu ve ilkokuma yazma becerilerini daha hızlı kazandıkları ortaya konmuştur. Sonuç olarak bilişsel yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını esas alarak, onların zihinsel yapılarını temel alan bir okuma-yazma öğretimi sunar. Bu yaklaşım doğrultusunda hazırlanan öğretim etkinlikleri, çocukların okuma ve yazma becerilerinin daha anlamlı, kalıcı ve etkili bir biçimde gelişmesini sağlar.

2.1.7.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi pasif bir şekilde almadığı; aksine, mevcut deneyimleriyle ilişkilendirerek aktif bir biçimde inşa ettiği bir öğrenme süreci olduğunu savunur (Erdem& Demirel, 2002). Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin aktarıcı konumdan çıkıp öğrencileri öğrenme sürecine aktif katılan bireyler olarak ele aldığı, öğrenme ortamlarını bu doğrultuda yapılandığı bir modeldir. Uğurlu (2009) sınıf öğretmenleri üzerinden bu yaklaşımın öğrenciyi öğrenmenin merkezine konumlandığını belirtirken; Koç (2014) aktif öğrenmeyi destekleyen, bireyin önelediği yapılandırmayı vurgular (Koç, 2014; Uğurlu, 2009). Bu yaklaşım, öğrenmeyi bireysel yaşantılarla şekillenen bir yapılandırma süreci olarak görmekte ve öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmektedir. Özellikle ilkokuma ve yazma öğretiminde, öğrencinin anlam oluşturma, ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirme ve öğrenmeyi içselleştirme süreçleri dikkate alınarak yapılandırmacı bir öğretim anlayışı benimsenmelidir. İlkokuma yazma öğretimi, yalnızca harflerin seslerini öğrenmekten ibaret olmayıp; öğrencinin anlama, ilişkilendirme, ifade etme ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerilerini de kapsayan çok yönlü bir süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşım, bu süreci destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulmasını, öğrenci merkezli etkinliklerin kullanılmasını ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını taşımalarını teşvik eder. Akyol (2013), yapılandırmacı yaklaşımla yürütülen ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini, bu yaklaşımın öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Güneş (2009), geleneksel ezberci uygulamaların yerine, öğrencinin aktif katılımını ve

anlam kurma süreçlerini esas alan yenilikçi Türkçe öğretimi yaklaşımlarının, özellikle ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin dilsel farkındalığını, eleştirel düşünme becerilerini ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirmeyi hedeflediğini belirtmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemeleri, işbirliğine dayalı etkinliklerle öğrenmeyi sosyal bir deneyime dönüştürmeleri ve yazılı dil becerilerini bireysel farklılıkları doğrultusunda geliştirmeleri hedeflenir. Bu bağlamda öğretmen, bilgi aktarıcısı değil; öğrenme sürecini kolaylaştıran bir rehber rolü üstlenir. Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşım ilkokuma ve yazma öğretimini anlam merkezli, öğrenci katılımını önceleyen ve öğrenmenin derinleşmesini hedefleyen bir süreç dönüştürmektedir. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimini destekleyen bu yaklaşım, ilkokuma yazma öğretiminde çağdaş eğitim anlayışlarının temelini oluşturmaktadır.

2.1.7.4. Sosyal Etkileşimci Kuramlar (Vygotsky)

Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı, bireyin bilişsel gelişimini yalnızca zihinsel süreçlerle değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve kültürel bağlamla açıkladığı güçlü bir kuramsal yapı sunar. Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşim içinde bilgi inşa etmesi sürecidir (Vygotsky, 1978; Daniels, 2001; Wertsch, 1985). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya yönelik yöntemlerden biri olan akran işbirliği, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu paylaşımlarına ve birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Aktay ve Gültekin'in (2015) yaptığı çalışmada, sınıf içinde uygulanan akran işbirliğinin, öğrencilerin hem sosyal etkileşimlerini hem de okuma yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, bu yöntemin öğrencilerde öğrenmeye yönelik motivasyonu artırdığını ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Bu perspektiften hareketle, ilkokuma yazma öğretimi sosyal ve interaktif bir süreç dönüşmektedir. Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda, akran işbirliği, öğretmen rehberliği ve grup temelli uygulamaların, öğrencilerin okuma-yazma becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiği bulunmuştur (Öztürk & Aksu, 2019). Öztürk ve Aksu (2019), sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı çalışmalarında, çocuk oyunlarının ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin ilgi ve katılımını artırarak dili daha kalıcı biçimde öğrenmelerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Uluslararası alanda ise Palincsar ve Brown

(1984), Mercer ve Howe (2012), Schunk (1996) gibi araştırmacılar, öğretmen ve akran rehberliğinde yürütülen etkileşimli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin bilişsel gelişimini hızlandığını ortaya koymuştur. Smagorinsky (2011) ve Barton (2007) erken çocukluk döneminde okuryazarlığın, sosyal bir süreç olarak ele alınması gerektiğini savunmuştur.

2.2. Türkçe Öğretim Programında İlkokuma ve Yazmanın Yeri

2.2.1. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Yapısı

Öğretim programlarında yapılan değişiklik ve güncellemelerin, genellikle çağın gereklerine uyum sağlama amacı taşıdığı ifade edilmektedir (Bayram, Eldemir, 2025). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, gelişim özelliklerini ve toplumsal ihtiyaçları dikkate alarak yapılandırılmıştır. Programın genel yapısı; öğrencilerin dili anlama, kullanma ve geliştirme becerilerini kazanmalarını destekleyecek şekilde bütüncül bir yaklaşımla düzenlenmiştir (MEB, 2024). Programın temel amacı, öğrencilerin anlam kurma, iletişim kurma, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey becerileri geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Bu bağlamda dört temel beceri alanı (dinleme, konuşma, okuma, yazma) çevresinde şekillenen program, aynı zamanda değer eğitimi, kültürel aktarım ve bireysel gelişimi destekleyici hedefler de içermektedir (MEB, 2024). 2024 Programı'nın dikkat çeken yönlerinden biri, öğrenme alanlarının sadeleştirilerek "Anlama ve Anlatma" çerçevesinde yapılandırılmış olmasıdır. Bu yapı içinde okuma ve yazma bütüncül bir dil gelişimi süreci olarak ele alınmakta; tematik bir yapı ile öğrencinin ilgisini çeken, seviyesine uygun, kültürel olarak anlamlı içerikler üzerinden ilerlenmektedir (MEB, 2024). Programın genel yapısında ayrıca, kazanımların somut, ölçülebilir ve uygulanabilir olması gözetilmiştir. Her bir sınıf düzeyi için ayrı ayrı belirlenen kazanımlar, öğretmenin rehberliğini temel almakta ve esnek uygulamalara olanak tanımaktadır. Bu sayede öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarına göre farklı yöntem ve teknikleri uygulama serbestisine sahiptir (MEB, 2024). 2024 Programı'nda öğrenci profili, programın merkezine yerleştirilmiştir. Öğrencilerin ilgi alanları, gelişim düzeyleri, öğrenme hızları ve sosyal bağlamları dikkate alınarak öğretim süreci tasarlanmıştır. Bu anlayış, öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesini ön plana çıkarırken, aynı zamanda işbirlikli öğrenmeyi de teşvik etmektedir (MEB, 2024). Sonuç olarak, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel yapısı; öğrenci merkezli, anlam temelli ve beceri odaklı bir öğretim anlayışı ile şekillendirilmiştir. Bu yapı, öğrencilerin Türkçeyi hem akademik hem de sosyal yaşamlarında etkili kullanmalarını amaçlamaktadır.

2.2.2. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretimine Yaklaşım

Dusenbury ve arkadaşlarına (2003) göre, öğretim programlarına bağlılık yalnızca davranışsal bir değişimi değil; aynı zamanda bireylerin tutum ve inançlarında da dönüşüm yaratabilmektedir. Bu nedenle bir programın başarılı ya da başarısız olduğunu değerlendirebilmek için, öncelikle programa olan bağlılığın düzeyini araştırmak gerekmektedir (Akt. Kabataş&Yıldız, 2020). 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “ses esaslı ilk okuma ve yazma öğretimi” yaklaşımı benimsenmiştir. Eğitimin temel harflerinin tırnaksız dik temel harfler olarak tanımlanması ve harf gruplarının öğretim sıralamasında değişikliğe gidilmesi, bu yaklaşıma dayanan önemli yapı taşlarıdır (Peksöz &Yurdakal, 2024). Harf gruplarının yeniden düzenlenmesinde “kolay sesletim, kullanım sıklığı, yazım kolaylığı, sözcük üretimi, harflerin sesleri ve formları” gibi kriterlerin dikkate alındığı belirtilmiştir (Peksöz & Yurdakal, 2024). Ayrıca, 2024 programı fiziksel öğrenme ortamının düzenlenmesine dair somut öneriler sunmakta; yazı defterlerinin çizgi ve aralık ölçülerinden ergonomik düzenlemelere kadar kapsamlı açıklamalar içermektedir (Kayman, 2024). Bu sayede, çocukların yazı yazarken doğru formu kazanması ve pratik yaparken zorlanmamaları hedeflenmektedir. Programın genel çerçevesi ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında şekillenmiştir. Bu modelde ‘erdem-değer-eylem’ bütünlüğü ve “beceri çerçevesi” gibi kavramlar vurgulanmış; program öğrenme çıktılarını, öğrencinin sosyal-duygusal becerilerini, okuryazarlık yeterlilikleri ve kavramsal becerilerini kapsayacak şekilde bütüncül bir perspektifle ele almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Ayrıca, dijital okuma-yazma etkinliklerinin programa entegre edilmesi gibi yenilikçi yönler de dikkat çekicidir (MEB, 2024). Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı da önem arz etmektedir. 2024 programı, tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme süreçlerini dengeli biçimde kullanan; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun, süreç odaklı, çeşitlendirilmiş ölçme araçlarını benimseyen bir model önermektedir (TEDMEM, 2024). Bu çerçevede, öğrenci geri bildirimi ve süreç değerlendirmesi desteklenmekte; geri bildirim odaklı ve öğrenciyi sürece dahil eden değerlendirmelere yer verilmektedir (TEDMEM, 2024). Özetle, 2024 öğretim programında ilk okuma ve yazma süreci, teknik (harf grupları, yazım biçimi) ve pedagojik (mahiyet, öğrenci merkezli süreçler) açılardan daha planlı, açıklayıcı ve bütüncül bir yapı kazanmıştır. Bu yaklaşım, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından uygulamada erişilebilirlik ve şeffaflık vaat etmektedir.

2.2.3. 2024 Programı ile Önceki Programların Karşılaştırılması

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, önceki programlarla karşılaştırıldığında hem kavramsal hem de yapısal düzeyde önemli farklılıklar içermektedir. 2019 programında kazanım temelli bir yaklaşım öne çıkarken, 2024 programında bu kavramın yerini “öğrenme çıktısı” ifadesi almıştır. Bu değişim, programın daha işlevsel ve sürece dayalı bir bakış açısı geliştirdiğini göstermektedir. Araştırmacılar, kazanım yerine öğrenme çıktısının kullanılmasının öğretim sürecini yalnızca hedeflere ulaşma boyutunda değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve performanslarını değerlendirmede daha şeffaf bir çerçeve sunduğunu ifade etmektedirler (Peksöz, 2025; Kültas, 2025). Bir diğer farklılık, programın tematik yapısında görülmektedir. 2019 programında zorunlu temaların yer aldığı, metin türlerinin ise daha sınırlı tutulduğu bilinmektedir. 2024 programında ise zorunlu temalar kaldırılmış, metin türleri çeşitlendirilmiş ve her tema için ders saati açıkça belirtilmiştir. Bu durum, hem öğretmenlere esneklik kazandırmakta hem de öğrencilerin gelişim düzeylerine daha uygun bir öğretim ortamı oluşturulmasına olanak tanımaktadır (Gürbüz, 2025). Ayrıca yazı öğretiminde kullanılan fontlar yenilenmiş, tırnaksız dik temel harfler benimsenmiş ve yazı defterlerinin ölçüleri yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle ilkokuma-yazma sürecinde öğrencilerin yazı formunu daha rahat kazanması amaçlanmıştır (MEB, 2024). Programlar arasındaki farklılık yalnızca teknik düzenlemelerle sınırlı değildir. 2024 programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin genel çerçevesine uygun olarak erdem, değer ve eylem bütünlüğünü merkeze almıştır. Bu bağlamda sosyal-duygusal gelişime, üstbilişsel becerilere ve kültürel değerlerin aktarımına daha fazla yer verilmektedir. 2019 programında daha çok akademik hedeflere odaklanılırken, 2024 programı akademik, sosyal ve duygusal gelişimi bir arada gözeten bütüncül bir anlayış sergilemektedir (Başkan & Tunaboğlu, 2025). Ölçme ve değerlendirme boyutunda da dikkate değer farklılıklar bulunmaktadır. 2019 programı daha çok geleneksel yazılı sınav ve performans ödevleriyle süreci ölçerken, 2024 programı tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme yöntemlerini bir arada kullanmayı önermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca sonuçlarının değil, öğrenme süreçlerinin de takip edilmesine olanak sağlamaktadır. Nitekim yeni programda, geri bildirim mekanizmalarının öğrenciyi merkeze alan şekilde tasarlanması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini fark etmelerini kolaylaştırmaktadır (Yeniay & Açık, 2025). Tüm bu karşılaştırmalar ışığında, 2024

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yalnızca güncellenmiş bir müfredat değil, aynı zamanda pedagojik bir reform niteliği taşıdığı söylenebilir. Kavramsal dönüşüm, içerik çeşitliliği, teknik düzenlemeler ve değerler boyutunda getirilen yenilikler, programın daha çağdaş, kapsayıcı ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuştuğunu ortaya koymaktadır. Önceki programların sınırlılıklarını aşmayı hedefleyen bu düzenleme, ilkokuma-yazma sürecini daha etkin, erişilebilir ve bütüncül bir hale getirmiştir.

2.9.2.2. İlkokuma ve Yazma Sürecindeki Yenilikler ve Farklılıklar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında her eğitim kademesinde değişiklikler yapılmıştır. Bunlardan en çok göze çarpan sınıf düzeylerinden biri de ilkokul kademesinin birinci sınıf düzeyidir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. İlkokuma yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir (2024 Türkçe Öğretim Programı s.6). Önceki öğretim programında olduğu gibi Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde ses esaslı okuma ve yazma öğretimi benimsenmiştir fakat aralarındaki fark yeni öğretim programında amaç en kısa sürede cümleye değil anlamlı sözcüklere ulaşmak olarak belirlenmiştir. Yeni öğretim programında ilkokuma ve yazma sürecinde amaç, öğrencilerin okuma ve yazmayı hızlı öğrenmeleri değil; öğretimin bağlamına dikkat edilerek ve öğretilecek seslerle ilgili bolca pekiştirme çalışması yapılarak gerçekleştirilmesi olarak ifade edilmektedir (tedmem.org, s.65). Okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarında yapılan bir yenilik de doğru nefes alıp verme çalışmalarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (2024) hazırlık aşamasında doğru nefes alıp vermenin önemli olduğunu, bunun için diyafram nefesi alınması gerektiğini ifade etmiş ve sınıf içinde ve dışında kullanılabilecek pipet yardımıyla kağıt parçasını yere düşmeden taşıması şeklinde bir etkinlik önerisinde bulunmuştur. Bu çalışmaların okuma esnasında öğrencilerin farklı sesler çıkarmadan ve mırıldanmadan, doğru yerlerde duraksayarak noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalar yapmasına katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Bu değişimlere ek olarak harflerin ve rakamların yazılış yönlerinde de değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilerin yazı yazmayı öğrenmesinde önemli bir materyal olan yazı defterlerinde dört çizgi üç aralıktan oluşan defter stili yerini üç çizgi iki aralığa bırakmıştır. Önceki öğretim programında (MEB, 2019), harfler öğretildikçe önce açık, ardından kapalı hecelere geçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak 2024 programında, sesi hissettirme aşamasında ünlü harflerin tek başına sesletilebileceği, buna karşılık ünsüz harflerin yazılış aşaması dışında tek başına sesletilmemesine özen gösterilmesi gerektiği

vurgulanmıştır (MEB, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde göze çarpan önemli bir değişiklik de harf gruplarının değişmiş olmasıdır. Birinci harf grubu “e, l, a, k, i, n” yerine “a, n, e, t, i, l”, ikinci harf grubu olan “o, m, u, t, ü, y” yerine “o, k, u, r, ı, m”; üçüncü harf grubu olan “ö, r, ı, d, s, b” yerine “ü, s, ö, y, d, z” ; dördüncü harf grubu “z, ç, g, ş, c, p” yerine “ç, b, g, c, ş” ; beşinci harf grubu olan “h, v, ğ, f, j” yerine “p, h, v, ğ, f, j” kullanılmaya başlanmıştır. Daha önce harf gruplarının neye göre oluşturulduğu belirtilmemişken 2024 öğretim programında “Harf gruplarının oluşturulmasında kolay sesletim, kullanım sıklığı, yazım kolaylığı, sözcük üretimi, harflerin sesleri ve formları dikkate alınmıştır.” (MEB, 2024, s.69) ifadesiyle harf gruplarındaki değişim gerekçelendirilmiştir. Ayrıca önceki öğretim programlarından farklı olarak yayımlanan öğretim programında her harf grubuna ne kadar süre verilmesi gerektiği de belirtilmiştir bu değişiklik 2024 TDÖP’ü 2019 TDÖP’den ayıran olumlu bir değişiklik olarak görülmektedir (Peksöz, 2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programında bağımsız okuma ve yazma sürecinden beklenen becerileri; Seslerin hepsi kavratıldıktan sonra iki hafta boyunca öğretmen eşliğinde akıcı okumayı geliştirmek için okuma çalışmaları yapılmalıdır. Bu okumalar sesleri doğru çıkartmak, sesli ve sessiz bir biçimde okumak, koro halinde okumak, anlamlı okumak ve vurgu tonlamaya dikkat ederek okumak olarak sıralanabilir. Süreç boyunca öğretmenler çalışmalarını öğrenci farklılıklarına göre bireysel bir biçimde ilerletmelidir (Meb, 2019, s.14).

Milli Eğitim Bakanlığı (2024), bağımsız okuma ve yazma sürecinden beklenen becerileri şu şekilde sıralamıştır; Bağımsız okuryazarlık sürecine geçen öğrencilerden, uygun hızda, doğru ve konuşuyormuşçasına bir hızda ve doğal bir biçimde sesli okuma yapabilmesi, metni hem anlayıp hem anlam biçiminde ifade edebilmesi, harfleri kurallarına göre ve doğru bir biçimde yazması, düşünce ve duygularını estetik bir biçimde aktarmaları beklenmektedir. Bu aşamanın temel hedefi, metnin akıcı okunmasıdır; ancak hızlı okumak demek akıcı okumak demek değildir. Bu nedenle hızlı okumaya yönelik etkinlikler önerilmemektedir. Her iki yönergeye bakılarak 2024 öğretim programında bağımsız okuma ve yazma aşamasının daha geniş çerçeveli olduğu ve öğrenciden beklenen becerilerin daha fazla olduğu söylenebilir. 2019 TDÖP’ te bağımsız okuma ve yazma süreci hızlı okumadan ayrılamamış olup 2024’te bu ayırım net bir biçimde ifade edilmektedir. 2024 TDÖP’ te dersin hedefleri yerine “öğrenme çıktısı”, öğrenme çıktısı altında yer alan kazanımlar ise “süreç bileşeni” olarak ifade edilmektedir (Kayman ve Elkatmış, 2024).

Tablo 2 de 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 1. 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

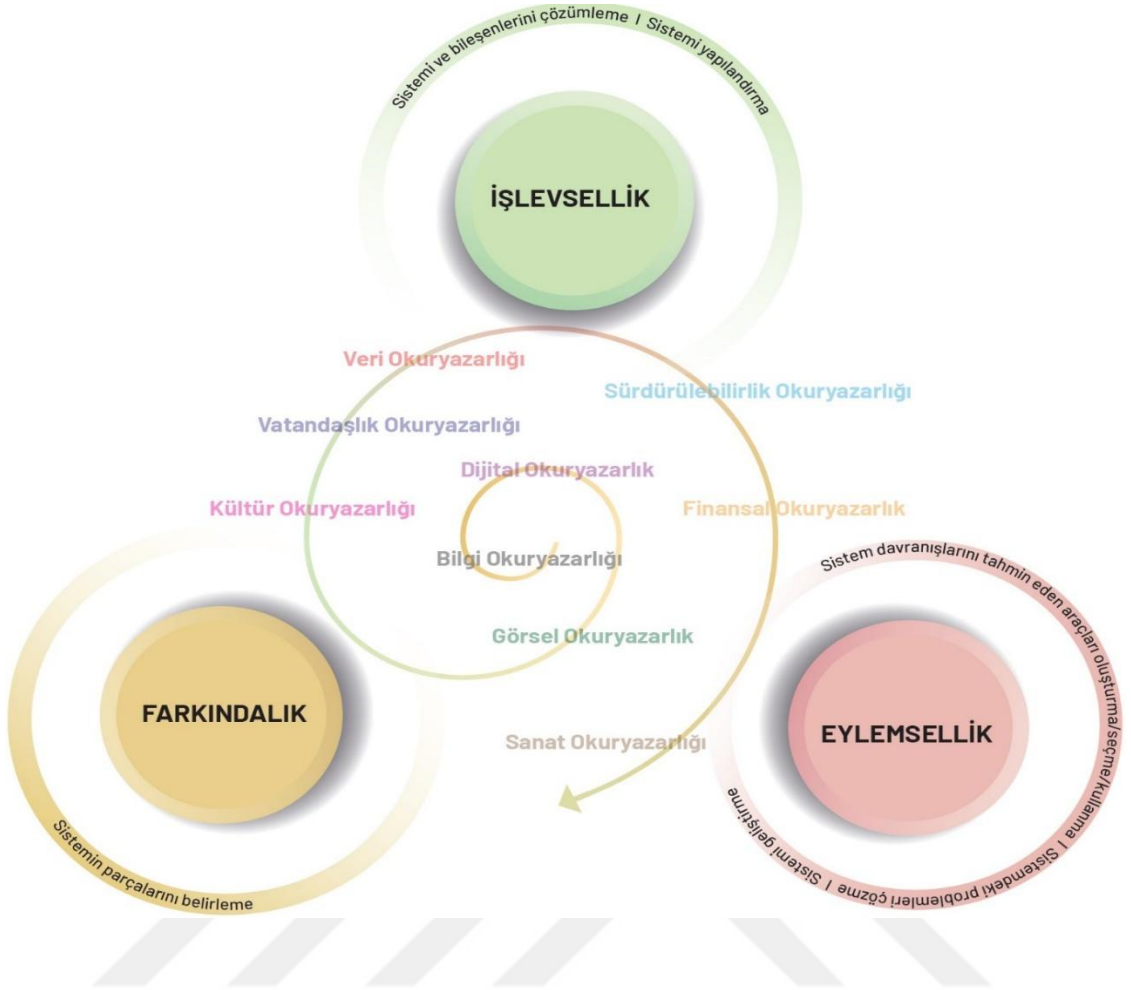
	2019 1.Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı	2024 1.Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı
	Kazanım	Süreç Bileşenleri Öğrenme Çıktıları
<i>Dinleme/ İzleme</i>	11	4 21
<i>Konuşma</i>	4	4 26
<i>Okuma</i>	19	5 19
<i>Yazma</i>	13	4 34

Tablo 2’de, 2019 ve 2024 yılı 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programları, temel dil becerileri (dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma) açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 2019 programında her beceri için yalnızca “kazanım” sayısı yer almakta iken; 2024 programında bu yapının genişletilerek “süreç bileşenleri” ve “öğrenme çıktıları” şeklinde iki ayrı kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bu durum, programın yapısal olarak daha ayrıntılı ve işlevsel hâle getirildiğini göstermektedir. Örneğin; dinleme/izleme becerisi için 2019 yılında 11 kazanım bulunurken, 2024 yılında bu beceriye yönelik 4 süreç bileşeni ve 21 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Aynı şekilde, konuşma becerisi için 2019’da yalnızca 4 kazanım varken, 2024 programında 4 süreç bileşeni ve 26 öğrenme çıktısı belirlenmiştir. Bu fark, özellikle öğrenme çıktılarına verilen önemin arttığını ortaya koymaktadır. En dikkat çekici artış yazma becerisindedir (Peksöz, 2024). 2019 yılında yazma becerisine yönelik yalnızca 13 kazanım yer alırken, 2024 programında bu sayı 4 süreç bileşeni ve 34 öğrenme çıktısına ulaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerinin daha detaylı hedeflerle yapılandırıldığını göstermektedir. Okuma becerisi de benzer şekilde 2019’daki 19 kazanıma karşın, 2024

yılında 5 süreç bileşeni ve 19 öğrenme çıktısı ile yeniden yapılandırılmıştır. Genel olarak, 2024 Türkçe öğretim programının önceki programa kıyasla niceliksel olarak daha fazla hedef içerdiği; bu hedeflerin de yalnızca sayı artışı değil, aynı zamanda yapı ve içerik açısından da daha kapsamlı bir şekilde düzenlendiği görülmektedir. Bu durum, öğretim sürecinde daha sistematik bir yapı kurma ve öğrencilerin kazanımlarını daha somut çıktılarla izleme amacını yansıtmaktadır.

2.2.4. Programda Okuryazarlık Becerilerine Verilen Ağırlık

Okuryazarlık becerisi, kişinin duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmesi aynı şekilde başkalarının ifadelerini yorumlayabilmesi ve bu becerileri kişinin toplumsal ve kültürel yaşantısına etkili bir şekilde entegre edebilmesini kapsayan çok yönlü bir yeterliliklerdir. Okuryazarlık artık yalnızca metin çözümleme değil; bireyin yaşam boyu öğrenmesini, sosyal hayata etkin katılımını ve ekonomik kalkınmayı da etkileyen bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Sur, 2022). Güneş'e (1997) göre okuryazarlık becerisine sahip bireyler bilgiyi sadece almaz; edindikleri bilgiler ile ilgili eleştirel, yaratıcı ve derinlikli değerlendirmeleri yapabilirler. Bu bireylerin toplumda karşılaştıkları herhangi bir sorunun çözümü noktasında daha aktif bir rol alma ihtimalleri oldukça yüksektir. Okuryazarlık becerisi, çağımızda yalnızca temel okuma-yazma değil; değerli bilgileri anlama, sentezleme ve eleştirel olarak değerlendirme sürecini de kapsayan 21. yüzyılın kritik bir becerisi haline gelmiştir. Pilgrim ve Martinez (2013), 21. yüzyıl okuryazarlığını teknolojiyi kullanarak bilgi toplama, analiz etme ve sunma becerileri ışığında tanımlarken; UNESCO, Mozilla ve CILIP gibi kurumlarsa bilgi ve medya okuryazarlığını bireyin bilgiyi sentezleme ve eleştirel bakışla değerlendirebilme yetisi olarak çerçeveler (Shor, 1999; Coffey, 2008). Okuryazarlık becerisine sahip olan birey karşısına öğrendiği alanla ilgili problem çıktığında o problemle ilgili bildiklerini türetebilir ve yeni probleme göre uyarlayabilir. Yeni çıkan öğretim programında ise okuryazarlık becerisine günümüzdeki önemine binaen önemli ölçüde yer verilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan okuryazarlık becerilerinin öğrenciler tarafından üç aşamada kazanılması hedeflenmektedir. Bu üç aşama öğrencilerin temel bilgi, olgu, terim ve kavramları tanıma ve anlama üzerine farkındalık geliştirmesi ve bu bilgi, olgu, terim ve kavramları bir bütünlük içinde ilişkilendirebilmesi yani edindiği bilgilerin işlevsellik kazanması ve son aşamada da edindiği söz konusu bilgiler doğrultusunda eyleme geçmesi olarak yapılandırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).



Şekil 1. Sistem Okuryazarlığı Bağlamında Okuryazarlık Türleri

Kaynak: (MEB, 2024)

Şekil 1’de yer alan model, okuryazarlık türlerini üç temel düzeyde kategorize etmektedir: Farkındalık, İşlevsellik ve Eylemsellik. Bu düzeyler, bireylerin okuryazarlık becerilerinin gelişimsel ve dönüşümsel yönlerini temsil etmektedir. Bu modelin temelinde, bireylerin bilgiye erişimin ötesine geçerek bilgiyi dönüştürme, uygulama ve toplumsal katkıya yönlendirme süreçleri yer almaktadır.

“Bu düzeyler, gelişime uygun ve sarmal bir yapıda kurgulanmıştır. Bu sarmal sürecin farkındalıkla başlayıp eylemsellik ile tamamlanması beklenmektedir. Ancak bazı durumlarda farkındalıkla başlayan süreç, eylemsellik aşamasına gelmeden işlevsellikte kalabilir. Bu süreç, işlevsellik aşamasından daha ileri düzey ve kapsamı daha geniş farkındalığa dönüşerek devam edebilir ¹(Meb ,2024).”

2024 öğretim programında oldukça önemli bir yere sahip olan okuryazarlık becerileri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2.Okuryazarlık becerileri

OKURYAZARLIK TÜRLERİ	FARKINDALIK BOYUTU	İŞLEVSELLİK BOYUTU	EYLEMSELLİK BOYUTU
Bilgi Okuryazarlığı	-Bilgi ihtiyacını fark etme	-Bilgiyi toplama -Bilgiyi özetleme	-Bilgiyi kullanarak eleştirel düşünme -Bilgiyi sentezleme
Dijital Okuryazarlık	-Dijital bilgiye ulaşma ve dijital bilgiyi tanıma -Dijital iletişimi anlama	-Fikri mülkiyet haklarına uygun davranma -Dijital bilgiyi anlamlandırma -Dijital ortamlar için içerik oluşturma ve paylaşma	-İletişim kurma ve paylaşma -Dijital araçlarla iş görme - E-güvenlik önlemleri alma -Dijital bilgiyi kullanarak eleştirel düşünme
Finansal Okuryazarlık	-Geliri anlama	-Geliri anlama -Para yönetimini sağlama -Finansal teknolojileri anlamlandırma -Bilinçli harcama yapma ve borçlanma	-Bilinçli harcama yapma ve borçlanma -Düzenli tasarruf yapma ve yatırımları yönetme
Görsel Okuryazarlık	-Görseli anlama	-Görseli yorumlama -Görsel iletişim uygulamaları oluşturma	-Görsel iletişim uygulamaları oluşturma -Görsel hakkında eleştirel düşünme
Kültür Okuryazarlığı	-Kültürü kavrama	-Kültürel etkileşim	-Kültürü sürdürme
Vatandaşlık Okuryazarlığı	-Vatandaşlığı anlama	-Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını sorgulama	-Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını sorgulama
Veri Okuryazarlığı	-Sorular sorma ve olası sonuçları düşünme	-Veri oluşturma -Verileri sayısallaştırma ve ölçme -Verileri düzenleme ve işleme -Verileri görselleştirme	-Verileri basitleştirme ve dönüştürme -Örüntüleri betimleme ve analiz etme -Bilgiye ulaşma için veriyi yorumlama -Yeni bilgiyi kullanma ve yapılandırma

Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	-Sürdürülebilirliği ve sürdürülebilir kalkınmayı anlama -Sürdürülebilir ve sürdürülebilir olmayan sistemleri anlama	-Sürdürülebilirliğin ve sürdürülebilir kalkınmanın bileşenlerini çözümü -sürdürülebilir ve sürdürülebilir olmayan sistemleri yapılandırma -Sürdürülebilir olamayan sistemlere yönelik problemleri ve sorunları tartışma	-Sürdürülebilir sistem davranışlarını tahmin eden araçları oluşturma/seçme/kullanma -Sistemlerin sürdürülebilirliğini etkileyen problemleri çözme -Sistemlerin sürdürülebilirliği için geliştirdiği çözüm önerilerini eyleme dönüştürme
Sanat Okuryazarlığı	-Sanat türlerini ve tekniklerini anlama	-Sanat eseri inceleme -Sanatı kültürel, tarihi ve sosyal bağlamda anlama	-Sanatsal pratik geliştirme

Kaynak: Tymm.gov.tr

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) okuryazarlık kavramına çok boyutlu bir biçimde yer veren bir öğretim programı olduğu görülmektedir. Tablo 1'de yer alan farkındalık boyutunda hedef bireyin kavramları tanıması ve bu kavramlara dair bir bilinç geliştirmesidir. Örneğin “bilgi ihtiyacını fark etme”, “geliri anlama”, “dijital iletişimi anlama” gibi süreçler öğrencilerin bilişsel olarak hazır olması ile ilgilidir. Farkındalık boyutu Bloom'un bilişsel alan taksonomisindeki “bilgi-kavrama” basamaklarına karşılık gelmektedir (Bloom, 1956). Bireyin sahip olduğu bilgiyi uygulamaya geçirme kapasitesi ile ilgili olan boyut tablo 1'de yer alan işlevsellik boyutudur. Bilgiyi toplama ve özetleme dijital araçlar yoluyla içerik üretme, veriyi görselleştirebilme, görsel yorumlama ve benzeri beceriler bireyin etkin katılımını sağlayan becerilerdir. Bu bağlamda OECD (2018), bireylerin bilgiyi anlamlandırma ve analiz etme yetkinliklerinin geliştirilmesinin 21. yüzyıl için önemli beceriler olduğunu ifade etmektedir. Tablo 1'de yer alan eylemsellik boyutu en kompleks yapıdaki boyut olup bireyin bilgiyi dönüştürüp çözüm üretmek aktif toplumsal katılım sağlamasını gerektiren boyuttur. “Problem çözme”, “Etkili iletişim”, “Bilinçli tüketim”, “Eleştirel düşünme” gibi bilgi ve teknoloji çağı için oldukça önemli olan beceriler bu düzeyde tanımlanmaktadır. TYMM bireyden yalnızca bilgiye sahip olmasını değil bu bilgileri kullanıp bir değişim oluşturmalarını ve bu değişimin öznesi olmasını da beklemektedir.

Freire'nin (1970) eğitimi bilinçlendirme, özgürleştirme ve insanileştirme aracı olarak gördüğü eğitim felsefesi eylemsellik boyutu ile örtüşmektedir.

2.2.5. Programın Uygulama İlkeleri ve Kazanımlar

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, uygulama ilkeleri ve kazanımlar bakımından öğrenci merkezli bir yapıyı benimsemektedir. Programda yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınarak, öğrencilerin aktif katılımı ve anlam kurmaları ön plana çıkarılmıştır. Öğretim süreci, öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek esnek bir biçimde planlanmakta; öğretmenlere yöntem, teknik ve materyal seçiminde serbesti tanınmaktadır (MEB, 2024). Programın uygulama ilkeleri arasında, öğrenmenin yaşamla ilişkili olması, öğrencilerin öğrenme sürecinde iş birliği yapmaları ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle desteklenmesi önceliklidir. Ayrıca öğretim sürecinin aşamalı olarak düzenlenmesi, somuttan soyuta geçişin gözetilmesi ve kazanımların yapılandırılmış etkinliklerle ilişkilendirilmesi temel ilkeler arasında yer almaktadır (MEB, 2024). Programda yer alan kazanımlar ise; açık, ölçülebilir, uygulanabilir ve gelişimsel düzeye uygun olarak yapılandırılmıştır. Her kazanım, belirli bir tema, içerik ve beceri ile ilişkilendirilmiş; bu sayede öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerine katkı sağlanması hedeflenmiştir. Kazanımların belirlenmesinde öğrencinin yaş özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyi ve çevresel faktörler dikkate alınmış, çoklu öğrenme yollarına uygunluk esas alınmıştır (MEB, 2024).

2.3. İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

2.3.1. Çözümleme (Tümdengelim) Yöntemleri

1900'li yıllarda yapılan araştırmalarda okuma sürecinde bireylerin kelimeleri bir bütün halinde tanıdığı ve göz hareketleriyle bu bütünlüğü algıladığı ileri sürülmüş olup, elde edilen bulgular doğrultusunda, okuma ve yazma öğretmek için bütünden parçaya giden yöntemler geliştirilmiş ve bu yöntemler okuma ve yazma öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır (Güneş, 2019). Bu yöntemlerde öğrenciler bütünden parçaya doğru ilerler. Çözümleme yönteminin çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisine dayanır. Gestalt psikolojisine göre bütün, parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahiptir. Bu anlayışa göre kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanması için öğrenenler için öğrenme yaşantıları anlamlı bir bütün halinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır (Arslantaş ve arkadaşları ,2010). Yani önce kelime veya cümleyi öğrenip bunları ses, harf, hece gibi daha küçük bileşenlere ayırırlar. İlk okuma ve yazma metodu kesin olarak değişmiş çözümleme (kelime veya

cümle) yöntemi kabul edilmiştir. Programda mihver ders olan Hayat Bilgisi dersi ile bağlantılı olarak ve öğrencilerin gelişimlerine dikkat edilerek basit cümle ve kelimelerle okuma ve yazma öğretimi yapılmıştır (İlkokul Programı, 1936; akt. Altay ve Baş, 2023). Bu yöntemin benimsenmesinde çocukların gelişim özellikleriyle uyumlu olması ve tümdengelim tekniğinin uygulanabilirliği etkili olmuştur. İlkokuma ve yazma öğretiminde farklı kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda geliştirilen çeşitli yöntemler, öğrencilerin öğrenme sürecine uygun olacak şekilde tarihsel ve pedagojik bağlamda çeşitlenmiştir. Bu yöntemler genel olarak iki ana doğrultuda şekillenmektedir: birincisi, bütüncül yaklaşımla anlamdan sese gitmeyi temel alan çözümleme (tümdengelim) yöntemleri; ikincisi ise ses temelli analizle ilerleyen birleştirme (tümevarım) yöntemleridir. Bu bölümde çözümleme yaklaşımının temelini oluşturan harf (alfabe) yöntemi, hece yöntemi, sözcük yöntemi, cümle yöntemi ve öykü yöntemi gibi öğretim yöntemlerine yer verilmiştir. Her bir yöntem, öğrencinin öğrenme hızına, bilişsel gelişim düzeyine ve öğretim sürecine etkisi açısından değerlendirilmiş ve günümüzdeki uygulama bağlamında açıklanmıştır.

2.3.1.1. Harf (Alfabe) Yöntemi

Dünyada ve ülkemizde geçmişte uzun süre okuma ve yazma öğretmek için kullanılmış olan günümüzde de Kur'an öğretiminde etkili ve geçerli olan bir metottur. Yöntemin işleyişi, okuma ve yazma öğreniminin harflerin öğrenilmesiyle başlamasını öngörür. Sesli harfler ilk olarak öğretildikten sonra sessiz harflerle çatılması sonucu okuma yapılır. Öğrenci, alfabe sırasına göre önce büyük ve küçük harfleri öğrenir, sonra “ab, eb, ıb, ib...” diye heceler. Sonra da üç, dört, beş harfli kelimeleri heceleyip okur (Gray 1964, 89; aktaran Güleryüz 1997, 1).

“Kur’an öğretiminde benimsenen harf yönteminde Arap alfabesindeki tüm harflerin sırasıyla müstakil şekilleri gösterilmekte **ميم , ثاء , باء , فاء** olarak Arapça isimleriyle veya **ميم , هـ , ثاء , باء , فاء** olarak Osmanlı Türkçesi isimleriyle ezberletilmektedir. Çoğu elifbâda harfler karışık olarak da tekrar edildikten sonra harflerin yazım sırasında aldıkları şekillerin öğretimine geçilmektedir. Harf yöntemi ile hazırlanmış elifbâlarda hareke, işaret ve okuma kurallarının öğretiminden sonra Kur’an okumaya başlanmaktadır (Altıkulaç, 1972).“

Harf öğretim yönteminin işleyişi teoride sade ve basittir. Öğrenci önce harfi öğrenir ardından bu harften hece kelime ve cümleleri oluşturup okur. İşleyiş öğrencinin harfi ezberlemesine bağlı olduğu için daha fazla öğeyi beraberinde barındırmaz ve kolay öğrenilir. Görsel hafızası güçlü olan öğrenciler için avantajlıdır fakat bu süreç her öğrenci için kolay bir şekilde ilerlemeyebilir. Harfler yavaş öğrenildikçe süreç uzadıkça uzar.

Yöntemin dezavantajı okuma sürecinin daha geç hızlanmasıdır. Günümüz eğitim dünyasında okuma ve yazma öğretimine çok geniş bir çerçeveden bakılmakta ve birçok öğeyi içinde barındırmaktadır. Öğrenci sadece harfi değil dinlemeyi, konuşmayı, okumayı ve yazmayı da bu süreçte öğrenir. Son yapılan değişikliklerle uygulanmaya başlanan yeni öğretim programıyla (TYMM), öğrenci okuma yaparken doğru nefes almayı dahi ilkokuma ve yazma süreci içerisinde öğrenir. Dolayısıyla harf öğretim yöntemi günümüz eğitimi için sığ ve yetersiz kalmaktadır.

2.3.1.2. Hece Yöntemi

Hece yöntemi, ilkokuma ve yazma öğretiminde tarihsel olarak önemli bir yere sahip olan, öğrencilerin kelimeyi oluşturan heceleri kavrayarak okuma ve yazma sürecine katılmalarını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğrenciler, ses birimlerinden önce hece birimlerini öğrenmeye yönlendirilir. Hece oluşturma süreci, ünsüz ve ünlü harflerin farklı şekillerde birleşimiyle gerçekleştirilir. Öğrenciler zamanla bu heceleri tanır, yazılışı ve okunuşu arasındaki ilişkiyi kurar ve yeni kelimeler üretmeye başlar. Hece yöntemi, öğrencinin okuma yazma öğrenme sürecinde ses biriminden ziyade hece birimini temel alarak ilerlediği bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğrenciler, önce sık kullanılan heceleri tanımaya başlar; ardından bu heceleri birleştirerek kelime ve cümle oluşturma çalışmalarına geçerler. Hece yöntemi, özellikle öğrencilerin kısa sürede okuma başarısı elde etmesini desteklemekte; ancak bireysel farklılıkları göz ardı edebilme riski taşımaktadır. Hece yöntemi ilkokuma ve yazma öğretimine öğrencilerin önce hece oluşturmaya öğrenmesiyle başlanmasını esas alan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğrenciler, harflerin çeşitli kombinasyonlarıyla heceler oluşturmaya öğrenerek, sesleri doğru telaffuz etme, kelime üretme ve yazılı ifadeye dönüştürme becerilerini geliştirir. Sonuç olarak, hece yöntemi öğrencilerin özellikle yazı diline geçiş sürecinde temel oluşturabilecek, yapılandırılmış bir yaklaşımdır. Ancak, öğrenme sürecinde farklı yöntemlerle desteklenmediğinde, anlam kurma ve yaratıcı ifade becerilerinin gelişiminde sınırlılıklar yaratabilir.

2.3.1.3. Sözcük Yöntemi

Sözcük yöntemi (görsel okuma veya bütünsel okuma); öğrencinin okuma ve yazma sürecine kelimeyi bir bütün halinde öğrenerek daha küçük parçalara bölmelerini ve okumayı bu şekilde öğrenmesini hedefleyen yöntemdir. Bu yaklaşımda, öncelikle öğrencinin tanıdığı ya da anlam yükleyebileceği sözcükler öğretilmekle başlanır;

sözcüklerin yanına, çağrışım yapması için resimler eklenmektedir. Öğretilen sözcükler daha sonra tümceler içinde kullanılmaktadır. Bu yöntem sayesinde öğrencilerin dildeki temel sesleri kısa sürede öğrenebileceği öne sürülmektedir. Ancak, bir sözcüğü doğru okuyabilen öğrencinin, hemen yanındaki farklı bir sözcüğü okuyamayabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, bu yöntemle öğrenciler kısa sürede okuma yazmayı öğrenebilse de anlama becerisinin gelişmesinin oldukça güç olduğu ifade edilmektedir (Tortop, 2003; Aktaran Bayraktar, 2013). Günümüzde bu yöntemi kullanan ülkeler: Çin, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Fransa, Brezilya ve Portekiz'dir. Aslında kelime yöntemi birçok ülkede kullanılmaktadır fakat bu yöntem tek başına kullanılmayıp diğer öğretim yöntemleriyle birleştirilerek kullanılır. Bazı ülkeler vardır ki bunlar logografik yazı sistemini kullandığı için (Çin, Japonya) kelime yöntemi bu ülkeler için zorunlu bir öğretim yöntemi olarak benimsenmiştir. Ülkemizde kelime yöntemi, 1940'lı yıllardan itibaren cümle yöntemiyle birlikte kullanılmaya başlamıştır. Kelime yöntemi çoğunlukla cümle yöntemi ile karma bir şekilde kullanılmıştır. Yani daha çok cümle yöntemini desteklemek amacıyla ön plana çıkmıştır. Bu yöntem, yazılışıyla okunuşu farklı olan dillerde daha avantajlıdır ve öğrencilerin kısa sürede okuma-yazmaya geçmesini sağlar. Güteryüz (2004), Sözcük yöntemiyle ilgili olarak bir dildeki sözcük sayısının fazla olduğunu, bu sebeple bütün sözcükleri öğretmenin oldukça güç olacağını, yine sözcük öğretmede bir nevi öğrenciyi birleşim yapmaya zorladığını ve bu nedenle öğrencinin okuduğunu anlamada, hızlı, akıcı ve işlek okumada olumsuz etkileri olacağını ifade etmiştir.

2.3.1.4. Cümle Yöntemi

Okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği düzeyde ve kısa cümlelerle başlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bu cümleler zamanla kelimelere, kelimelerin ise hecelere bölünmesi gerekmektedir. Ardından heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çözümleme süreci sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler yeni cümle ve kelimelerin oluşturulmasının yararlı olacağı belirtilmektedir (Tortop, 2003). Ayrıca, öğretmenin cümle, kelime ve hece bölünmesini kolaylaştırmak adına aynı hece ve kelimeleri içeren cümlelerden yararlanmasının önemine dikkat çekilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1985). Cümle yöntemi, öğrencinin dili doğal ve anlamlı bir bütün olarak algılamasını esas alır. Bu yöntemde cümle, düşüncüyü aktaran temel birim olarak kabul edilir ve konuşma diliyle yakınlık kurulur. Cümleler,

öğrencilerin anlamı bütün hâlinde kavraması için söylenir, okutulur ve yazdırılır (Uğuz, 2006). Yöntemin savunucularına göre, bu yaklaşım oldukça etkilidir; çünkü onlara göre gerçek dil birimini oluşturan unsur ne kelime ne de harf, yalnızca cümledir (Güneş, 2019). Güneş (2003), cümle öğretiminde temel ilkenin, anlamlı bütün oluşturan cümlelerin öğrenciye sunulması olarak ifade etmiş ve okumanın bilgi edinme amacı taşıdığını ve bunun da ancak cümlelerin anlaşılmasıyla mümkün olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencinin okuduğunu anlayarak okuma becerisi geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ilk derslerden itibaren anlamlı cümlelerin öğrenciye verilmesini önermektedir.

2.3.1.5. Öykü Yöntemi

Hikaye yöntemi cümle çözümleme ve sözcük çözümleme yöntemi gibi bütünden parçaya doğru gitmektedir. Yöntem sözcük ve cümle yönteminin daha genişletilmiş bir halidir. Öykü yönteminin savunucularına göre okuma yazma öğretimine yalnızca cümlelerle değil, yer, zaman, olay, kişi ve ana düşüncüyü içeren, çocukların seviyesine uygun anlamlı metinlerle başlanmalıdır. Bu yöntemde, metinlerin bir bütünlük taşıması böylelikle öğrencinin ilgisini çekmesi amaçlanmaktadır (Güleryüz, 2004). Öykü yöntemi, cümle yöntemine kıyasla daha kapsamlı bir yapıya sahiptir. Öğrencinin yaş düzeyine uygun bir öyküyle başlanarak, bu öyküdeki cümleler analiz edilmek suretiyle sözcükler, heceler ve sesler öğretilir. Sürece anlamlı bir metinle başlamak, öğrencilerin metindeki olayları kavramasını ve metinler arası ilişkileri daha kolay fark etmesini sağlayarak okuma ve yazma sürecini daha ilgi çekici hâle getirir. Bu yöntemde metin seçimi büyük önem taşır; metinlerin öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi, dinletildikten ve okutulduktan sonra çözümleme sürecine geçilmesi önerilmektedir (Koç, 2012). Öğrenci okuma yazma bilmeden günlük hayattan alınan bir öyküyle karşılaşır. Bu sebeple hem öğrencinin ilgisini çeker hem de öğrenme çocuklar için daha eğlenceli bir hale getirilir. Yöntemde öykü sadece okunmaz, ilgili görsellerden ve seslerden de yararlanır. Öğrencilerle öykü üzerine konuşulur. Okunan öyküyü dramatize etmek süreci daha verimli bir hale getirir.

2.3.1.6. Karma Yöntem

Bu yaklaşım, bileşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğü gidermek amacıyla çok sayıda öğretmenin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur (Çelenk, 1993). İlkokuma yazma öğretiminde parçadan bütüne ya da bütünden parçaya giden yöntemlerin hem yetersizliklerini

gidermek hem de öğrencilerin daha kolay ve hızlı bir şekilde okumayı öğrenmelerini sağlamak amacıyla mevcut yöntemlerde çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Uygulamalarda tek bir yöneme bağlı kalınmak yerine, iki ya da üç yöntemin bir arada kullanıldığı bir yaklaşım benimsenmiş; bu şekilde geliştirilen yöntemler ise “karma yöntem” olarak adlandırılmıştır (Güneş, 2019). Bu yöntemlerde, harf-fonetik, fonetik-hece, fonetik-kelime, hece-kelime-harf, cümlecik- cümle, kelime-hikâye-cümle vb. biçimde bir araya getirilerek harmanlanmaktadır. Yöntemin, “eklektik (seçici)” ve “bilinçlendirme” başlıkları altında iki ayrı yaklaşımı vardır (Güneş, 1997). Eklektik (seçici) yaklaşım, farklı yöntemlerin güçlü yönlerini bir araya getirerek esnek bir öğretim süreci oluşturmayı amaçlar. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre birden fazla yöntemi birlikte ve bilinçli şekilde uygular. Bilinçlendirme yaklaşımı ise öğrencinin dilin yapısı hakkında farkındalık kazanmasını hedefler. Özellikle ses, hece ve kelime ilişkileri hakkında bilinç geliştirilmesi, okuma yazma sürecini destekleyici bir unsur olarak görülmektedir (Güneş, 1997).

2.3.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses temelli cümle yöntemi, ilkokuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin önce sesleri, ardından hece, sözcük ve cümle düzeyine ilerleyerek anlamlı bir bütün oluşturmaları üzerine kurgulanmış bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğrenciler, önce ses örnekleriyle tanıştırılır, ardından bu sesler birleşerek hece ve sözcük oluşturulur; son aşamada cümle yazımı ve okumasına geçilir (Akman& Aşkın, 2012). Ses Temelli Cümle Yöntemi, ilkokuma-yazma öğretiminde seslerden başlanarak anlamlı yapılar oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem sayesinde öğrencilerin ses birimlerini tanıması, hece, kelime ve cümle oluşturma süreçlerini yapılandırması sağlanmaktadır. Türkçedeki her harfin bir sese karşılık gelmesi bakımından bu yöntemin Türkçenin yapısına uygun olduğu; öğrencilerin sesleri doğru telaffuz etme, işitme ve yazılı dili anlamlandırma becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Vural, 2006, akt. Arslantaş & Cinoğlu, 2010). Akyol ve Temur (2008) çalışmasında, ses temelli cümle yönteminin uygulamasında önce bireysel sesler (“a”, “l” gibi) öğrencinin günlük yaşantısıyla ilişkilendirilerek duyumsanmakta; ardından bu sesler anlamlı hece ve kelimelere, en sonunda da kısa cümlelere dönüştürülerek okuma-yazma öğretimine geçildiği belirtilmiştir. Bu süreç sayesinde öğrenciler birkaç hafta içinde iki ya da üç harfli kelimeleri okuyabilir hâle gelmekte ve kelime hazineleri de genişlemektedir. Ancak bazı öğretmenler, yeterli

materyal desteği ve hazırlık olmadan yöntemin uygulama zorluğu taşıdığını ifade etmiştir (Saban & Yiğit, 2011). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrenen 1. sınıf öğrencilerinin büyük oranda temel becerileri kazandıkları ve okuma-yazma hatalarının önemli ölçüde düzeldiği rapor edilmiştir. Ayrıca İstanbul'da yapılan bir araştırma, öğrencilere farklı metin türleri üzerinden uygulanan testlerde okuduğunu anlama başarılarının genel düzeyde iyi olduğunu ortaya koymuştur (Bayraktar, 2015). Ses temelli cümle yöntemi, Türkçenin ses yapısıyla uyumlu olup öğrencilerin sesleri fark etmelerine, doğru yazmalarına ve dil gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Koç, 2012). Ses temelli cümle yöntemi hakkında birçok olumlu görüş olmasına rağmen olumsuz yönlerinden bahseden araştırmalar da mevcuttur. Akman ve Aşkın'a (2012) göre Ses Temelli Cümle Yöntemi her ne kadar ses temelli bir sistematik sunarak öğrenciye okuma-yazma sürecinde rehberlik etmeyi amaçlasa da, uygulamada öğretmenlerin ciddi zorluklar yaşadığı görülmektedir. Özellikle bitişik eğik yazı zorunluluğu, soyut kavramların aktarımında yaşanan güçlükler ve öğrencilerin kelimeyi bütün olarak görmeden, ses ses çözümleme yapmalarının anlama sürecini sekteye uğrattığı ifade edilmiştir. Ayrıca, yöntemin bireysel farklılıkları gözetmeden her öğrenciye aynı şekilde uygulanmasının pedagojik açıdan sınırlılıklar barındırdığı belirtilmiştir. Akıncı ve arkadaşları (2016), ses temelli cümle yöntemiyle öğrencilerin okumayı daha hızlı öğrense de, bu modelin sesler yoluyla öğrenmeyi esas alması, bütünü kavrama konusunda yetersiz kalması ve öğrencilerin anlama becerilerini olumsuz etkilemesinden söz etmişlerdir. Ayrıca, bu yöntemin algılamayla ilgili sorunlara neden olabileceği de ifade edilmiştir. Sonuç olarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi uzun süredir Türkiye'de ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan, Türkçenin ses yapısına uygunluğu nedeniyle tercih edilen bir yöntemdir. Öğrencilerin sesleri tanıma, yazma ve doğru telaffuz etme becerilerini desteklemesi yönüyle etkili bulunmakla birlikte; anlama güçlükleri, soyutlama zorlukları ve yazı biçimi dayatmaları gibi eleştiriler de almıştır.

2.3.2.2. Ses Tmelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecinin Aşamaları

İlkokuma ve yazma öğretimi, bireyin tüm akademik yaşamı boyunca kullanacağı temel becerilerin kazandırıldığı kritik bir öğrenme sürecidir. Bu sürecin yapılandırılmış, sistematik ve çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun bir şekilde yürütülmesi büyük önem taşır. Öğrencilerin okuma ve yazmayı öğrenmeleri yalnızca sembollerini tanımakla sınırlı değildir; aynı zamanda anlam kurma, ifade etme ve iletişim kurma becerilerinin de

gelişmesini içerir. Bu nedenle okuma yazma öğretimi, zihinsel, duygusal ve psikomotor gelişimi destekleyen bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Akyol, 2022; MEB, 2024). Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre bu süreç üç temel aşamadan oluşur: hazırlık, başlama ve ilerleme, bağımsızlık kazanma.

1) İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

Birçok çocuk okula başladığında henüz okuma ve yazmaya geçmeleri için gerekli olan fiziksel, duygusal ve sosyal olgunluğa ulaşmamış, ayrıca bazı temel ön becerilere sahip olmayabilir. Bu nedenle, bu durumda olan öğrenciler için, özellikleri ve karşılaştıkları güçlükler göz önünde bulundurularak önceden planlanmış bir hazırlık sürecinin yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (Bilir, 2005). Literatürde okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarının genellikle öğretim materyallerine yönelik tanıtımlar, dinleme becerilerini destekleyici etkinlikler ve çizgi çalışmalarıyla sınırlandığı; ancak bu sürecin yalnızca çözümleme ve kodlama becerileriyle sınırlı kalamayacağı, çocuğun yazı diliyle ilgili anlamlı bilgiler edinmesini sağlayacak bütünsel bir yaklaşım gerektirdiği ifade edilmektedir (Erduran, 1999). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre, okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları öğrencilerin okula, sınıfa ve öğrenme ortamına uyum sağlamasını hedeflemektedir. Bu süreçte öğretmenin rehberliğiyle drama, oyun, tekerleme, ninni ve müzik eşliğinde yapılan etkinliklerle öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerine katkı sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2024, s. 9).

a) Dinleme Eğitimi Çalışmaları

Dinleme eğitimi çalışmaları, bireyin yalnızca işitsel girdileri algılamasını değil, aynı zamanda duyduklarını anlamlandırmasını, değerlendirmesini ve gerektiğinde tepki vermesini kapsayan çok boyutlu bir süreci içerir. Dinleme becerisi, bireyin dili etkili kullanmasında ve anlam kurma süreçlerinde temel bir rol oynamakta; bu becerinin geliştirilmesi, dil öğretiminin başarıyla ulaşmasında belirleyici olmaktadır (Çaylı & Göçer, 2022). İlkokuma ve yazmaya hazırlık sürecinde gerçekleştirilen dinleme çalışmaları, öğrencilere harf öğretimine geçilmeden önce sesleri ayırt edebilme, tanıma ve taklit etme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmaların doğal ve yapay ses kaynaklarıyla desteklenmesi; öğrencilerin sesin kaynağını fark etmelerini, ses-harf ilişkisini daha kolay kurmalarını ve harfleri doğru telaffuz edebilmelerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca işitme ya da konuşma güçlüğü olduğu düşünülen öğrencilerin

süreç içinde gözlemlenmesi ve gerektiğinde uzman desteği alınması önerilmektedir (MEB, 2024).

b) Doğru Nefes Alıp Verme Çalışmaları

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ilkokuma ve yazmaya hazırlık sürecine dair kalem tutma, doğru nefes alma, el-göz koordinasyonu gibi psikomotor becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verildiği; bu süreçte ayrıca öğrenme alanlarına ilişkin stratejilere ve yöntem örneklerine de yer verildiği ifade edilmektedir (Yurdakal, 2024). Sesli okuma ve konuşma sırasında doğru nefes alma becerisi geliştirilmelidir. Öğrencilerin diyafram nefesini kullanmaları için çeşitli alıştırmalar önerilmiştir. Ayrıca, el-göz koordinasyonunu geliştirmeye yönelik çalışmalarla çizgi, boyama ve motor gelişim etkinlikleri planlanmıştır (MEB, 2024, s. 9). 2024 TDÖP'ün göze çarpan özelliklerinden biri de okuma ve yazma öğretimine hazırlık aşamasında doğru nefes çalışmalarına ayrıca yer vermiş olmasıdır. Öğretim programında doğru nefes alıp vermenin önemi açıkça belirtilmiş olup, Öğrencilerin diyaframlarını etkili şekilde kullanabilmeleri amacıyla çeşitli uygulamalara yer verilmiştir. Program, pipetle küçük bir kağıt parçasını belli bir mesafede taşıma, balon şişirme ya da dokunmadan bardak içine nesne bırakma gibi eğitsel etkinliklerle öğrencilerin mırıldanmadan ve uygun duraklamalarla, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapmalarını destekleyeceği ifade edilmektedir (MEB, 2024). Doğru nefes alıp verme çalışmalarıyla ses üretimi ve okuma sırasında nefes kontrolü sağlanır. Bu tür egzersizler sadece fiziksel rahatlık sağlamaz; aynı zamanda öğrencilerin özgüvenini artırarak sesli okumada performanslarını olumlu etkiler (Demirel, 2012).

c) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları

Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin küçük kas gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Hamur yoğurma, düğme ilikleme, kağıt katlama, boncuk dizme gibi etkinlikler, kalem kontrolünü kolaylaştırmak için önerilmektedir. Kalem tutma, çizgi çizme ve boyama etkinlikleri yazı öğretiminin ön koşullarındandır. Bu etkinlikler aracılığıyla çocuklar hem kas gelişimi hem de yön, biçim ve mesafe gibi temel yazı bileşenlerini öğrenme fırsatı bulurlar. El-göz koordinasyonu ise, öğrencilerin görsel uyaranlara karşı fiziksel tepkiler verebilme becerilerini geliştirerek yazma davranışını daha akıcı hâle getirir (MEB, 2024). İlkokuma-yazma öncesinde öğrencilerin küçük kas gelişimlerinin desteklenmesi önemlidir. Hamur yoğurma, boncuk dizme ve mandalla

tutturma gibi ince motor etkinlikleri, çocukların kalem tutma becerilerini geliştirmekte; çizgi ve şekil çalışmaları ise yazmaya hazırlık sürecine katkı sağlamaktadır. Erken dönemde desteklenen ince motor beceriler yalnızca fiziksel değil bilişsel ve sosyal gelişimi de olumlu etkileyerek akademik başarıyla ilişkilidir (Minik Notlar, 2025; Yavuz ve arkadaşları, 2021).

ç) Kalem tutma, boyama ve çizgi çalışmaları

Yazma becerisinin kazandırılmasında oturuş ve kağıt pozisyonu, kalem türü, kalem tutma biçimi ile parmak-el kası gelişimi gibi fiziksel unsurların dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle öğrencilerin yazma sürecinde ergonomik koşulların sağlanamamasının, yazma davranışlarını olumsuz etkilediği çeşitli araştırmalarla da desteklenmiştir (Yıldız ve Arkadaşları 2015). Kalem tutma, çizgi çizme ve boyama etkinlikleri yazı öğretiminin ön koşullarındandır. Bu etkinlikler aracılığıyla çocuklar hem kas gelişimi hem de yön, biçim ve mesafe gibi temel yazı bileşenlerini öğrenme fırsatı bulurlar. El-göz koordinasyonu ise, öğrencilerin görsel uyaranlara karşı fiziksel tepkiler verebilme becerilerini geliştirerek yazma davranışını daha akıcı hâle getirir (MEB, 2024). Öğrencilerin okuma yazmaya geçmeden önce tek çizgili defter satırı üzerine yazma, kalem tutma ve yönlendirme çizgileriyle çalışma yapmaları önerilmektedir. Bu çalışmalar, yazma eylemi için gerekli psikomotor hazırlığı sağlamaktadır (MEB, 2024).

d) El-göz koordinasyonu çalışmaları

İlk okuma yazma sürecinde öğrencilerin el ve göz hareketlerini uyum içinde kullanmaları, yazı yazma ve okuma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu amaçla yapılan çizgi takibi, sınırlı alan boyama, makara sarma ve kâğıt kesme gibi etkinlikler; çocukların hem ince motor becerilerini hem de dikkat ve odaklanma kapasitelerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu tür çalışmalar sayesinde öğrencilerde heceleme, satır takibi ve metin tarama gibi bilişsel süreçler desteklenir. İlk okuma yazma sürecinde el-göz koordinasyonunun geliştirilmesi amacıyla yapılan çizgi takibi, sınırlı alan boyama, makara sarma ve kâğıt kesme gibi etkinlikler, öğrencilerin metin tarama, hece ve satıra odaklanma gibi becerilerini desteklemektedir. Bu çalışmalar sayesinde hem fiziksel uyum hem de görsel dikkat gelişimi sağlanırken; görme sorunları ya da renk körlüğü gibi durumlarda öğrencilerin izlenmesi ve gerekli desteklerin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2024).

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

Bu aşamada öğrenciler artık ses temelli cümle yöntemiyle doğrudan okuma ve yazma çalışmalarına başlar. Türkçedeki sesleri tanıma, ayırt etme ve doğru üretme süreci oldukça önemlidir. Her ses, ilgili bir varlık, resim ya da hikâye ile ilişkilendirilerek somutlaştırılır. Böylece öğrenciler öğrenilen sesleri bağlam içinde kullanma şansı bulur. MEB (2024), her sesin öğretiminin aşamalı biçimde ve çoklu duyuya hitap edecek şekilde planlanmasını önermektedir. İlkokuma yazma süreci, öğrencilerin sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten hece ve kelime oluşturma, ardından metin üretimi ve okuryazarlığa ulaşma gibi aşamaları takip edecek biçimde yapılandırılmıştır (Orhan, 2007).

a) Ses öğretimi

Ses öğretimi, ses temelli ilk okuma yazma öğretiminde üç temel aşamada yapılandırılmaktadır (MEB, 2024):

1. Ses Hissettirme Aşaması: Bu aşamada, sesin ağızdan nasıl çıktığını fark ettirmek için sesli ifadeler mimiklerle desteklenir. Ünlü ve ünsüz harflerin sesletilmesinde sesin baskın olarak geçtiği şarkı, tekerleme, ninni, masal ve öykü gibi etkinliklerden yararlanılır. Özellikle ünlü harflerin tek başına sesletilebilmesi dikkate alınırken, ünsüz harflerde yazım aşaması dışında tek başına sesletmeden kaçınılması gerektiğine vurgu yapılır.
2. Görselle Ses Eşleştirme Aşaması: Öğrencilere, öğrendikleri sesi içeren ve içermeyen çeşitli görseller sunulur, bu sesin geçtiği görselleri seçmeleri beklenir. Bu yöntemle, öğrencinin işitsel algısını görsel uyarıcılarla pekiştirmesi hedeflenir.
3. Sesle Nesne ve Sözcük İlişkilendirme Aşaması: Son aşamada öğretmen, öğrencinin tanıdığı sözcük ve nesneler üzerinden sesi tekrar gündeme getirir. Öğrencilerden, sesin geçtiği nesne ve kelimeleri fark ederek sesin vurgusunu belirtmeleri istenir.

b) Harfi okuma ve yazma

Ses temelli okuma yazma öğretiminde, sesin simgesi olan harfin öğretimi sırasında harfin satır düzeyinde hangi çizgiler arasında ve kaç hamlede yazılacağı öğretmen tarafından vurgulanmakta, ardından öğrencilerin bu harfi seslendirmesi sağlanmaktadır. Harfin yazım yönü ve biçiminin öğrenilmesi sürecinde öncelikle

kalem ya da defter kullanılmadan drama ve oyunlaştırma etkinlikleriyle öğretmen rehberliğinde yazım çalışmaları yapılmakta, öğrencilerin harf seslerini tanımasıyla birlikte ses-harf ilişkisi kurulmaktadır. Bu ilişki kurulduktan sonra öğrencilere, satır çizgisine yerleştirilmiş kesik harfleri önce kalem arkasıyla, ardından birleştirerek yazma çalışmaları yaptırılmakta; yazım sürecinde öğrencilerin yazıyı sağdan sola doğru ve satır çizgisi üzerinde dengeli biçimde yazmaları sağlanmaktadır. Harflerin önce küçük, sonra büyük biçimleriyle yazımı da belirlenen ilkelere göre sistemli biçimde öğretilmektedir (MEB, 2024).

c) Harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma

Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretiminde hece üretme, hecelerden kelimeler ve bu kelimelerden cümleler oluşturma süreci oldukça önemlidir. Bu süreçte, verilen ilk iki sestten başlayarak ilgili hecelere ulaşılması ve bu hecelerle okuma-yazma çalışmaları yapılması önerilmektedir. Yeni verilen seslerin, önceden öğrenilenlerle ilişkilendirilerek yeni hece ve kelimeler oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Her ses grubunun sonunda yapılan etkinlikler gözden geçirilmeli ve öğrencilerin önceki kazanımları değerlendirilerek sonraki ses grubuna geçilmelidir. Sesler ilerledikçe üretilen hecelerin artması, buna bağlı olarak kelime ve cümle oluşturmaya da kolaylaştıracaktır. Bu noktada, elde edilen kelimelerle özel ad yazımı, cümle başlarında büyük harf kullanımı gibi yazım kurallarına da eş zamanlı olarak yer verilmelidir. Ayrıca, oluşturulan kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durularak, öğrencilerin anlamlı yapı oluşturma becerileri desteklenmeli; kelime ve cümle üretimine teşvik edilerek bu yapıların hem okunması hem de yazılması sağlanmalıdır (Dedeli, 2008).

ç) Metin okuma

Uğuz (2006) tarafından öğrencilerin kelimelerden cümleler, cümlelerden ise anlamlı metinler oluşturmaya teşvik edilmekte; yazı çalışmalarında ise satır çizgilerine uygun, doğru ve estetik bir biçimde yazmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin kendi oluşturdukları metinleri okuma fırsatı bulmalarının önemli olduğu ifade edilmektedir.

3) Bağımsız okuma ve yazma

İlkokuma ve yazma öğretiminin son aşamasında, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri teşvik edilmekte; şiir, tekerleme ve hikâye gibi

metinleri hem yazarak hem de okuyarak paylaşımları sağlanmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, yazı dilini işlevsel bir biçimde kullanma fırsatı bulmakta ve okuryazarlıklarını pekiştirmektedir (Vatansever, 2008). Öğretim sürecinin son aşamasında, öğrencilerin şiir, hikâye ve tekerlemeleri yazarak ve okuyarak sınıf ortamında paylaşımları teşvik edilmektedir. Bu aşama, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdikleri serbest yazma dönemini kapsamaktadır (MEB, 2024, s. 63). Bu son aşamada öğrenciler artık rehberlik olmadan metin okuyabilme ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerisi kazanırlar. Okuma hızları artar, anlamı kavrama ve metin türlerine uygun stratejiler geliştirme becerileri gelişir. Yazma çalışmaları ise bireysel günlük yazma, serbest metin yazımı, kısa hikâyeler oluşturma gibi etkinliklerle desteklenir (Akyol, 2003).

2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik; Babayiğit & Erkuş (2017), Yıldırım (2008), Yiğit (2009), Aktürk& Taş (2011), Başar (2013), Demir& Ersöz (2016), Erbasan & Erbasan, (2020) gibi araştırmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar ayrıntılı şekilde incelenmiş ve alanyazında öne çıkan ortak sorun alanları belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4.1. Öğrenciye Bağlı Etmenler

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve ders içi gözlemlere dayanan çalışmalarda, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan temel sorunlardan birinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği olduğu ifade edilmektedir. Okulöncesi eğitim almayan ilkokul birinci sınıf öğrencileri okuma ve yazmaya geçiş sürecinde akranlarına göre daha fazla zorluk yaşamaktadır (Erbasan& Erbasan, 2020). Hazır bulunuşluğun yeterli olması için önemli bir diğer faktör de öğrenci yaşıdır. Özellikle 66 aylık birinci sınıf öğrencilerinin, öğretmen görüşlerine göre, okuma yazma öğrenmeye tam olarak hazır olmadıkları dile getirilmektedir (Babayiğit& Erkuş, 2017; Başar,2013). Algı ve uyum sorunu, fiziksel gelişim yetersizliği, çabuk sıkılma, disiplin zorluğu, okuma hızının düşük olması, öz-bakım becerileri yetersizliği 6 yaşındaki öğrencilerin okuma ve yazmaya geçişine engel olan fiziksel etmenlerdendir (Demir& Ersöz, 2016). Uğuz (2006) öğrenciye bağlı etmenleri zeka ve gelişim düzeyi olarak ikiye ayırmaktadır. Söz konusu araştırmada zekanın az ortalama bir düzeyde olması gerektiği savunulmuş ve göz ve el kaslarının gelişimsel olarak uygun seviyede olması gerektiği ifade edilmiştir.

2.4.2. Aileye Bağlı Etmenler

Alanyazında yapılan pek çok çalışmada olduğu gibi, Kılıç ve Geçit (2022) tarafından yürütülen araştırmada da velilerin süreç hakkında bilgilendirilmesinin ve sürece etkin şekilde dahil edilmesinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Araştırmada, okuma yazma öğretimi sürecinde velilerden kaynaklanan sorunların ; yeterli desteğin sağlanmaması, yanlış öğrenmelere neden olunması, öğretmenle işbirliğinin zayıf olması, velinin okuma yazma bilmemesi ve eğitim düzeyinin düşük olması gibi çeşitli etkenlerden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Öğrencinin başarısını arttırmak için öğretmen kadar velinin de sürece önem vermesi gerektiği belirtilmiştir (Kılıç & Geçit, 2022). Çetinkaya (2021) velilerin sosyoekonomik durumunun da ilk okuma ve yazma öğretim süreci üzerinde etkili olduğunu belirtirken; Dam (2008) çocuğun okul başarısının artmasında aile desteğinin önemini belirtmiş, özellikle ailelerin eğitim programlarını tanımlarının bu süreçte belirleyici olduğu vurgulamıştır.

2.4.3. Öğretmene Bağlı Etmenler

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı olan adanmışlık düzeyleri; mesleklerine karşı tutumları öğrencilerin ders başarısı üzerinde önemli bir etkindir (Çetinkaya, 2021; Kırbaç& Kaya, 2023). İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyi, öğretme motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin eğitime yönelik gönüllü katılımı, mesleğe olan bağlılıkları ve sahip oldukları sorumluluk bilinci, öğrencilerin öğrenme süreçlerine doğrudan yansımaktadır (Turhan, Demirli & Nazik, 2012).

2.4.4. Okula ve Fiziksel Ortama Bağlı Etmenler

Babayiğit ve Erkuş (2017), ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretim ortamından kaynaklanan sorunları öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonucunda, ilk okuma ve yazma öğretiminde fiziksel ortamdan kaynaklanan sorunları araç- gereç ve teknoloji eksikliği olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmesi de fiziksel ortam için dezavantaj olarak görülmektedir (Çetinkaya, 2021). Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu (Aydemir, Karalı ve Kılınçer, 2019) ve derslik sayısının yetersiz oluşu (Aktürk& Taş, 2011) da okuma yazmaya geçiş sürecini güçleştiren okula bağlı etmenlerdendir.

2.5. Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Programlarına Katkısı

Öğretim programları hazırlanırken öncelikle hedef kitlenin, yani öğrenenlerin ihtiyaçlarının doğru biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçların tespiti sürecinde, alan uzmanlarının yanı sıra öğretmenlerin görüş ve geri bildirimlerine başvurulması büyük önem taşımaktadır. Program geliştirme sürecine, sahada doğrudan uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlerin dâhil edilmesi, programın uygulanabilirliği ve etkililiğini artıran temel unsurlardan biridir. Programın temel yapı taşlarının ve içeriğinin belirlenmesinin ardından, kullanılacak öğretim yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme araçları şekillendirilir. Bu noktada, geliştirilen yapının işleyişine ilişkin en somut veriler pilot uygulamalarla elde edilir. Pilot uygulama sürecinde, öğretmenlerden ve alan uzmanlarından gelen yeni görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmakta; böylece program, sürekli iyileştirme döngüsüne dâhil edilmektedir. Bu döngüsel yapı, öğretim programlarının sahadaki uygulayıcılarla etkileşim hâlinde geliştirilmesini mümkün kılmakta ve öğretmen geri bildirimlerini merkeze alan bir sistem oluşturmaktadır. Türkiye’de öğretim programlarında yapılan değişiklikler ve güncellemeler çoğu zaman kısa aralıklarla yürürlüğe girmekte, bu değişimler de büyük ölçüde öğretmen görüşlerinden beslenmektedir. Sürecin başlangıcında alınan öğretmen geri bildirimleri, uygulama aşamasında tekrar öğretmenlere dönmekte; böylece planlama ve uygulama süreçleri arasında bütünlük sağlanmaktadır. Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerinde ve sosyoekonomik koşullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimleri, bölgelere özgü öğrenci profillerini daha yakından tanıma imkânı sunmaktadır. Mevcut koşulları anlayabilmek ve söz konusu yaş grubundaki öğrencilere kazandırılması gereken edinimleri belirleyebilmek, zamanla değişen eğitim ihtiyaçları göz önüne alındığında yalnızca merkezî planlamayla mümkün değildir. Bu nedenle öğretmen görüşleri, öğretim programlarının geliştirilmesinde vazgeçilmez bir girdi olarak değerlendirilmelidir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programında ilk okuma ve yazma öğretim programının sınıf öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiğini ve sınıf öğretmenlerinin uygulama sonucundaki geribildirimlerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma nicel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Nicel araştırmalar, pozitivist paradigma çerçevesinde yürütülmekte ve bu tür araştırmalar istatistiksel yöntemler yoluyla büyük evren ve örneklem üzerinde çalışmasına olanak sağlayan olasılıklı örnekleme yöntemleri kullanılır. Nicel araştırmalar nesnel bilgiye ulaşmayı hedeflemekle beraber geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarının üzerinde önemle durmaktadır. Nitekim nicel araştırmalar nesnel bilgiye ulaşmayı hedeflemektedirler (Garip, 2023). Araştırma betimsel tarama modeline dayanmaktadır. Betimsel tarama modeli, mevcut durumu ortaya koyup bireylerin konuyla ilgili görüşlerini; tutum ve özelliklerini tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 2023).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bingöl ilinin merkezinde ve kırsalında görev yapan 799 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 öğretim yılı içerisinde Bingöl ilinde görev yapan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda çalışan 202 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi evrendeki tüm birimlerin örneğe seçilebilmek için eşit şansa sahip olduğu örnekleme yöntemidir. Dolayısıyla bir bireyin seçilmesi bir diğer bireyin seçilme şansını etkilememiştir (Büyüköztürk, 2022).

3.2.1.Örneklemin Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim düzeylerine ilişkin dağılımlara yer verilmiştir. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin demografik Nitelikleri

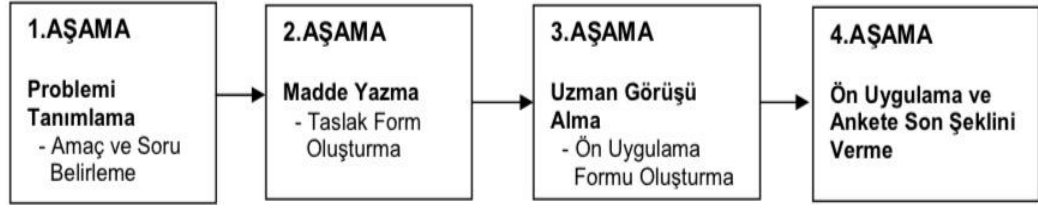
Kişisel Bilgiler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	103	51
Erkek	99	49
Yaş		
20-29	80	39.6
30-39	62	30.7
40-49	40	19.8
50 ve üzeri	20	9.9
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	76	37.6
6-10 yıl	54	26.7
11-15 yıl	25	12.4
16 yıl ve üzeri	47	23.3
Eğitim Düzeyi		
Lisans	178	88.1
Yüksek Lisans	21	10.4
Doktora	3	1.5

Çalışılan Bölge		
Kırsal	85	42.1
Kentsel	117	57.9

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların %51'ini kadın (f=103), %49'unu erkek (f=99) öğretmenler oluşturmaktadır. Bu dağılım cinsiyet değişkeni açısından dengeli bir örneklem yapısı oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımına bakıldığında %39,6'sının(f=80) 20-29 yaş aralığında olduğu, %30,7 sinin (f=62) 30-39 yaş aralığında olduğu, %19,8'inin (f=40) 40-49 yaş aralığında olduğu, %9,9'unun (20) 50 yaş ve üzeri kategorisindeki yaşa dahil olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda katılımcıların büyük çoğunluğunun genç öğretmenler olduğu söylenebilir. Katılımcıların mesleki kıdeme göre dağılımı incelendiğinde %37,6'sının (f=76) 1-5 yıl, %26,7'sinin (f=54) 6-10 yıl, %12,4'ünün (f=25) 11-15 yıl, %23,3'ünün (f=47) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu kıdem örneklem grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdem yönünden çeşitli deneyim düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu %88,1 (f=178) ve %10,4 katılımcının (f=21) yüksek lisans mezunu olduğu, %1,5 'inin de (f=3) doktora mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların çalışılan bölgeye göre dağılımına bakıldığında ise %57,9'unun kentsel bölgede %42,1'inin de kırsal bölgelerde çalıştığı ortaya konmuştur. Bu orana göre kırsal ve kentsel bölgelerde çalışan öğretmen sayısı dengeli bir dağılım göstermektedir.

3.3.Verileri Toplama Araçları

Araştırmada 2024 programında ilk okuma yazma öğretim sürecinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır. Anket; Büyüköztürk'ün (2005) şekil 3.'de belirttiği aşamalara uygun bir şekilde hazırlanmıştır.



Şekil 2. Anket Geliştirme Süreci (Büyüköztürk, 2005)

1.Aşama: Problemi Tanımlama

Bu aşamada, araştırmacının amacı ve temel araştırma soruları belirlenmiştir. 2024 öğretim programında değişikliklere ilişkin dönüt almak, öğretmenlerin yeni öğretim programının uygulanabilirliği hakkındaki düşüncelerini anlamak ve programı uygularken karşılaştıkları zorlukları tespit etmek bu araştırmanın temel hedefleridir. Bu doğrultuda;

1. 2024 Türkçe öğretim programı okuma ve yazma sürecinde öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
2. Yeni programın sınıf ortamında uygulanabilirliği ne ölçüdedir?
3. Yeni öğretim programı öğretmenler tarafından sınıf ortamında ne ölçüde uygulanabilir bulunmuştur?
4. Yeni öğretim programı uygulanırken zorlukla karşılaşılan hususlar nelerdir?

2.Aşama: Madde Yazma

Bu aşamada Sınıf öğretmenlerinin 2024 öğretim programındaki ilk okuma ve yazma programına ilişkin görüşlerini alabilmek için öncelikle programa dair MEB'in yayınladığı bilgiler incelenmiş olup hizmetiçi eğitim veren eğitim görevlisi olan öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu bilgilerle beraber bakanlık bünyesindeki tüm öğretmenlerin tabi tutulduğu eğitimler incelenmiş olup hazırlanan sunu ve örnekler bir önceki öğretim programıyla karşılaştırılmıştır. Seminer eğitimini birinci elden alan öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu noktadan sonra araştırmacı ilgili program hakkındaki tüm bilgileri inceleyip konuyla ilgili kuramsal çerçeveye hakim bir şekilde madde yazmaya hazırlanmıştır. Araştırmacı belirlenen amaçlara ve ihtiyaçlara yönelik verilerin yer alacağı; amaca iyi hizmet edebilecek maddeleri yazmıştır. Araştırmacı sorulacak soruları belirledikten sonra kapalı uçlu (yapılandırılmamış) soruların sorulmasının

genellenebilirlik ve uygulanabilirlik açısından daha doğru olduğu kanaatine varmıştır. Bu doğrultuda likert tipi bir anket ölçeği geliştirilmiştir. Anket maddeleri literatürde yer alan önceki ölçekler ve yeni öğretim programının önceki öğretim programlarıyla karşılaştırılması sonucu oluşturulmuştur.

Ankette demografik bilgilerin yer ilk kısım çoktan seçmeli sorulardan oluşurken ikinci kısmında derecelendirmeli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte dereceler;

- 1. Katılmıyorum**
- 2. Kısmen Katılıyorum**
- 3. Orta Düzeyde Katılıyorum**
- 4. Çoğunlukla Katılıyorum**
- 5. Tamamen Katılıyorum**

biçiminde düzenlenmiştir.

3.Aşama: Uzman Görüşü Alma

Hazırlanan anket formu alanında uzman 1 akademisyen ve deneyimli 2 sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiş olup bu süreçte maddelerin anlaşılabilirliği, yeni öğretim programında yapılan değişiklikleri kapsayıcılığı ve araştırma sorularına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda anlam karmaşasına yer verebilecek ifadeler düzeltilmiştir. Gereğinden uzun olan ifadeler sadeleştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliğini arttırmak amacıyla bazı maddeler eklenmiş bazıları ise çıkartılmıştır. Anketin genel yapısı ve uzunluğu da tekrardan gözden geçirilmiştir. Hazırlanan anket formu, alanında uzman bir akademisyen ve iki deneyimli sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Bu süreçte maddelerin anlaşılabilirliği, kapsamı ve araştırma amacına uygunluğu gözden geçirilmiştir. Uzman görüşleri arasındaki uyumu belirlemek için Lawshe'nin (1975) geliştirdiği Kapsam Geçerlik Oranı (CVR) yöntemi kullanılmış, yalnızca tüm uzmanların gerekli gördüğü maddeler ölçeğe dâhil edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini desteklemek amacıyla ayrıca Polit ve Beck'in (2006) önerdiği Kapsam Geçerlik İndeksi (CVI) de dikkate alınmıştır. Bu sayede, ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin kanıtlar güçlendirilmiştir (Yurdugül, 2005).

4.Aşama: Ön Uygulama ve Ankete Son Şekli Verme

Araştırmada kullanılan anket formu, sınıf öğretmenlerinin 2024 İlkokuma ve Yazma Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 13 soru ile katılımcıların

demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 5 sorudan oluşmakta olup toplamda 18 maddeden meydana gelmektedir. Anket formu, son hâline ulaşana dek çeşitli revizyonlardan geçirilmiş ve ardından küçük bir örneklem grubunu oluşturan 28 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmacı, ön test sürecinde anket maddelerinin geçerliliğini değerlendirmiş; katılımcılar tarafından anlaşılmasında yaşanan ya da yaşanabilecek olası güçlükleri tespit etmiştir. Ön uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı aracılığıyla hesaplanmıştır.

3.3.1.Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirliği, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin elde edilen değerler tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Alt Boyut	Maddeler	Cronbach's Alpha
Programın Genel Etkililiği	m1,m11,m12	,798
Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri	m2,m6,	,754
Materyal ve İçerik Düzenlemeleri	m3,m7,m8,m9	,794
Etkinlikler ve Uygulama Araçları	m4,m10	,759
Uygulama ve Hizmetiçi Eğitim Desteği	m5,m13	,558

Araştırmada kullanılmış olan ölçeğin güvenirliği, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Güvenirlik analizinde her alt boyutun tutarlılığı kendi içinde hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2022), .70 ve üzeri Cronbach's Alpha değerinin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ifade etmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde “Programın Genel Etkililiği” boyutu için hesaplanan $\alpha = .798$, “Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri” için $\alpha = .754$, “Materyal ve İçerik Düzenlemeleri” için $\alpha = .794$, “Etkinlikler ve Uygulama Araçları” için $\alpha = .759$, “Uygulama ve Hizmetiçi Eğitim Desteği” için $\alpha = .558$, bulunmuştur. Bu değer güvenirlik için yeterli sınırın altında kalmaktadır. Tavşancıl (2014), anketteki madde sayısının az olması durumunda Cronbach's Alpha katsayısının düşük olabileceğini ifade etmiştir. Anket maddeleri tek tek incelendiğinde “Uygulama ve

Hizmetiçi Eğitim Desteği” boyutunda güvenilirliği düşüren maddenin m5 olduğu ve m13’ün alt boyutla daha uyumlu olduğu bulunmuştur. m5 maddesi ters kodlanmıştır. Yapılan ön uygulama sonucu gerekli düzenlemeler yapılmış olup anket amacına uygun ve geniş bir sınıf öğretmenleri kitlesi üzerinde uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Anket yoluyla elde edilen bilgilere ait değişkenler önce beş boyutta kodlanmış, daha sonra betimsel ve istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Tablo 5’de anket maddelerinin hangi boyutlar ile eşleştiği yer almaktadır.

Tablo 5. Anket Maddelerinin Tematik Alt Boyutlara Göre Dağılımı

Alt Boyut	Madde No	Madde İçeriği
Programın Genel Etkililiği	1	2024 eğitim programı önceki programlara göre daha etkilidir.
	11	Programda dil becerilerinin kazanımı sürecinde değerler eğitimiyle bütünlük bir yaklaşım benimsenmiştir.
	12	Yeni program, öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme hızında bir artış sağlamıştır.
Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri	2	Kullanılan okuma-yazma öğretim yöntemleri, öğrencilerin okuma-yazma becerilerini geliştirmekte yeterlidir.
	6	Ses temelli cümle öğretim yöntemi, ilk okuma-yazma öğretimi için en verimli yöntemdir.
Materyal ve İçerik Düzenlemeleri	3	Kullanılan materyaller (kitap, EBA vb.) yeterli ve etkilidir.
	7	Ses gruplarının yeniden düzenlenmesi, öğrenci öğrenmesinde etkilidir.
	8	Yazı fontlarında yapılan düzenleme (harflerin yazılış adımları) öğrenme sürecine katkı sağlamıştır.
Etkinlikler ve Uygulama Araçları	4	Programdaki etkinlikler, öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecini desteklemektedir.
	10	Öğretim programına entegre edilen çevrim içi okuma-yazma etkinlikleri yeterlidir.
Uygulama ve Hizmetiçi Eğitim Desteği	5	Öğretim programında yapılan değişiklikleri sınıf içinde uygularken zorluk yaşıyorum. (ters kodlandı).

Tablo 5’te, araştırmada kullanılan 13 maddelik anket formu tematik olarak alt boyutlara ayrılmış olup bu alt boyutlar, öğretmenlerin 2024 İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’na ilişkin görüşlerini daha sistematik bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Maddeler; “Programın Genel Etkililiği”, “Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri”, “Materyal ve İçerik Düzenlemeleri”, “Etkinlikler ve Uygulama Araçları” ve “Uygulama ve Hizmet İçi Eğitim Desteği” olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Her bir tema, programın farklı yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerini temsil etmektedir. Bu tematik sınıflama, verilerin analizinde alt boyutlara göre betimsel istatistiklerin ve karşılaştırmalı analizlerin yapılması amacıyla kullanılmıştır.

2.3.4.Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken öncelikle frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistik yöntemleri kullanılmış olup bu analizler sayesinde öğretmenlerin genel görüşlerinin ortaya konması hedeflenmiştir. Anket yoluyla elde edilen bilgilere ait değişkenler önce beş boyutta kodlanmış olup daha sonra betimsel ve istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Tablo 3’te anket maddelerinin hangi boyutlar ile eşleştiği yer almaktadır. Verilerin analizine başlamadan önce dağılımın normalliği incelenmiştir. Dağılımın normal olup olmadığı belirlenirken Kolmogrow-Smirnov testi uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu veriler için parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin çoğu zaman parametrik testlerin gerektirdiği koşulları karşılamadığı durumlarda, katı varsayımlar içermeyen nonparametrik testlerin tercih edilmesinin yeterli olduğu ifade edilmektedir (Karagöz,2010).

Öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu, çalışılan bölge gibi demografik özelliklerinin anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlerken;

- Cinsiyet ve çalışılan bölge değişkenleri için Mann-Whitney U Testi,
- Yaş, kıdem yılı ve eğitim durumu değişkenleri için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen nicel bulgulara ilişkin veriler bağımsız değişkenler temelinde tablolandırılmış ve istatistiksel analiz sonuçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin 2024 ilkokuma ve yazma öğretim programına ilişkin görüşlerine yönelik betimsel istatistiksel veriler tablo 6’da sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 6. İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

	Katılmıyorum (f)	%	Kısmen katılıyorum (f)	%	Orta düzeyde katılıyorum (f)	%	Çoğunlukla katılıyorum (f)	%	Kesinlikle Katılıyorum (f)	%	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SD)
1. 2024 programı, önceki programlara göre daha etkilidir.	25	12,4	23	11,4	54	26,7	50	24,8	50	24,8	3,38	1,308
2. Yeni okuma-yazma öğretim yöntemleri, öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmekte yeterlidir.	22	10,9	15	7,4	49	24,3	71	35,1	45	22,3	3,50	1,227
3. Kullanılan materyaller yeterli ve etkilidir.	19	9,4	25	12,4	43	21,3	56	27,7	59	29,2	3,55	1,285
4. Programdaki etkinlikler, öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecini desteklemektedir	12	5,9	16	7,9	47	23,3	68	33,7	59	29,2	3,72	1,143
5. Öğretim programındayapılan değişiklikleri sınıf içinde uygularken zorluk yaşıyorum	59	29,2	45	22,3	47	23,3	33	16,3	18	8,9	3,47	1,305
6. Ses temelli cümle öğretim yöntemi ilk okuma ve yazma öğretimi için en verimi yöntemdir.	23	11,4	12	5,9	50	24,8	55	27,2	62	30,7	3,60	1,290
7. Ses gruplarının yeniden düzenlenmesi	38	18,8	20	9,9	45	22,3	44	21,8	55	27,2	3,29	1,444

öğrenci öğrenmesinde etkilidir												
8. Yazı fontlarında yapılan düzenleme öğrencilerin yazmayı öğrenmesi sürecine katkı sağlamıştır.	37	18,3	21	10,4	37	18,3	38	18,8	69	34,2	3,40	1,497
9. Yazma alanının değiştirilmesi yazma sürecine katkı sağlamıştır.	20	9,9	11	5,4	28	13,9	44	21,8	99	49,0	3,95	1,320
10. Öğretim programına entegre edilen çevrimiçi okuma yazma etkinlikleri yeterlidir.	21	10,4	30	14,9	58	28,7	57	28,2	36	17,8	3,28	1,219
11. Programda dil becerilerinin kazanımı sürecinde değerler eğitimiyle bütünleşik bir yaklaşım benimsenmiştir.	5	2,5	10	5,0	56	27,7	52	25,7	79	39,1	3,94	1,045
12. Yeni program, öğrencilerin okuma ve yazmayı öğrenme hızında bir artış sağlamıştır.	30	14,9	32	15,8	61	30,2	44	21,8	35	17,3	3,11	1,288
13. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin yeni programı öğrenmesi için yeterlidir.	39	19,3	36	17,8	35	17,3	35	17,3	57	28,2	3,17	1,494

Tablo 6’da, sınıf öğretmenlerinin 2024 ilkokuma ve yazma öğretim programına ilişkin görüşleri, her bir madde için frekans, yüzde ortalama ve standart sapma değerleriyle birlikte sunulmuştur. Öğretmenlerin 2024 programına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tümünün her soruya yanıt verdiği gözlenmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, en yüksek düzeyde katılımı “Yazma alanının değiştirilmesi yazma sürecine katkı sağlamıştır” ($\bar{x} = 3.95$, $SS = 1.320$) ve “Programda dil becerilerinin kazanımı sürecinde değerler eğitimiyle bütünleşik bir yaklaşım benimsenmiştir” ($\bar{x} = 3.94$, $SS = 1.045$) maddelerine göstermiştir. Değerler eğitimi uygulamalarının başarıyla yürütülmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasının, öğretmen tutumları ve bu konudaki görüşleriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Yaşaroğlu, 2020). En düşük ortalama ise “Yeni program, öğrencilerin okuma ve yazmayı öğrenme hızında bir artış sağlamıştır” ($\bar{x} = 3.11$, $SS = 1.288$) maddesinde görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin görüşlerinin tüm maddelerde orta ve üzeri düzeyde olumlu olduğu, ancak bazı alanlarda (özellikle hız ve hizmet içi eğitim yeterliliği) daha düşük değerlendirmelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin “orta düzeyde katılıyorum” ile “katılıyorum” arasında bir eğilim gösterdiği gözlenmektedir. Tablo 6’ya bakıldığında standart sapma değerinin en yüksek olduğu maddenin 8. madde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerinin yüksek olması öğretmen görüşlerinin homojenlikten uzaklaştığını göstermektedir (Yıldırım& Şimşek,2021). Bu durum, öğretmenlerin programı genel olarak olumlu karşıladığını, ancak uygulama süreçlerinde (örneğin öğretmen eğitimi gibi) destekleyici unsurların güçlendirilmesine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşleri arasında farklılıklar bulunması, bazı alanlarda uygulamaya ilişkin yeterliklerin farklı algılandığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin 2024 öğretim programına ilişkin görüşlerine ait boyutlarının betimsel istatistikleri tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Boyutların Betimsel İstatistikleri

Boyut	Ortalama	Standart Sapma
Programın Genel Etkililiği	3.4769	1.067
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	3.5520	1.127
Materyal ve İçerik Düzenlemeleri	3.4125	1.153
Etkinlik ve Uygulama Araçları	3.5025	1.060
Uygulama ve Hizmetiçi Eğitim	3.3193	1.006

Not: Tüm tematik değişkenlerde minimum değer 1, maksimum değer 5’dir.

Tablo 7’de öğretmenlerin 2024 ilkokuma ve yazma öğretim programına ilişkin görüşleri tematik boyutlara ayrılmış, ortalama ve standart sapma değerleri ile beraber sunulmuştur. Elde edilen bulgular sonucu katılımcılar, “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” boyutunda ($\bar{X} = 3.552$) en yüksek ortalamayı bildirmiş, bunu “Etkinlik ve Uygulama Araçları” ($\bar{X} = 3.5025$) ve “Programın Genel Etkililiği” ($\bar{X} = 3.4769$) izlemiştir. En düşük ortalama ise “Uygulama ve Hizmetiçi Eğitim” boyutunda ($\bar{X} = 3.3193$) tespit edilmiştir. Standart sapma değerlerinin tüm boyutlarda 1’in biraz üzerinde seyretmesi, katılımcı görüşlerinde görece bir dağılım olduğunu göstermektedir. İlgili bulgular, öğretmenlerin 2024 Programında yer alan ilkokuma ve yazma öğretim sürecinin içeriğine ve uygulanabilirliğine yönelik görüşlerinde genel olarak orta düzeyde bir katılım sergilediklerine işaret etmektedir.

4.2.Cinsiyete Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin 2024 İlkokuma ve Yazma Öğretim Programı’na ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bağımlı değişkenlerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle, ikili gruplar arasında karşılaştırma yapmak amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu kapsamda, genel etkililik, öğretim yöntemleri, materyal ve içerik, etkinlik ve uygulama ile uygulama

ve destek boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasındaki istatistiksel farklar analiz edilmiştir.

Tablo 8. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel Etkililik	Kadın	102	91.89	9372.50	4119.500	.018
	Erkek	100	111.31	11130.50		
Öğretim Yöntem	Kadın	102	90.17	9197.00	3944.000	.005
	Erkek	100	113.06	11306.00		
Materyal ve İçerik	Kadın	102	90.83	9265.00	4012.000	.009
	Erkek	100	112.38	11238.00		
Etkinlik ve Uygulama	Kadın	102	92.02	9386.00	4133.000	.018
	Erkek	100	111.17	11117.00		
Uygulama ve Destek	Kadın	102	97.68	9963.50	4710.500	.342
	Erkek	100	105.40	10539.50		

Tablo 8’de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin 2024 İlkokuma ve Yazma Öğretim Programı’na ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde bazı boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Buna göre:

- Genel etkililik boyutunda ($p = .018$),
- Öğretim yöntemleri boyutunda ($p = .005$),
- Materyal ve içerik boyutunda ($p = .009$),
- Etkinlik ve uygulama boyutunda ($p = .018$)

Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, bu boyutların tamamında erkek öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin programa ilişkin daha olumlu değerlendirmelerde bulunduğunu göstermektedir. Diğer yandan, uygulama ve destek boyutunda elde edilen p değeri ($.342$) $.05$ anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için, bu boyutta cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, bazı program bileşenlerine ilişkin algıların cinsiyete göre değişiklik gösterebileceğini, özellikle erkek öğretmenlerin programa dair bazı yönleri daha olumlu değerlendirdiğini

göstermektedir. Bu sonuçlar, bazı program bileşenlerine ilişkin algıların cinsiyete göre değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle erkek öğretmenlerin programa dair bazı yönleri daha olumlu değerlendirmelerinin, sınıf içi etkileşim tarzları ve öğretim yaklaşımlarındaki cinsiyete dayalı farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Durmuşçelebi & Kuşuçuran, 2015; Yılmaztekin, 2024). Ayrıca bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyetine dayalı algı ve tutum farklarının öğretim sürecine etkisini vurgulayan uluslararası çalışmayla (Makrooni ve ark., 2025) uyumludur.

4.3.Yaş Gruplarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin 2024 ilkokuma ve yazma öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, yaş değişkeni dört kategoride (20–29, 30–39, 40–49 ve 50 ve üzeri) gruplandırılmış ve bağımlı değişkenlerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan bir analiz olan Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerle, öğretmenlerin yaş gruplarına göre genel etkililik, öğretim yöntemi, materyal ve içerik, etkinlik ve uygulama ile uygulama ve destek boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 9. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Yaş Gruplarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş Grubu	n	Sıra Ort.	Ss	χ^2	p	Anlamlı Fark
Genel Etkililik	20–29	80	100.76	3	0.292	0.961	-
	30–39	62	100.94				
	40–49	40	105.61				
	50ve üzeri	20	97.98				
Öğretim Yöntem	20–29	80	105.16	3	1.411	0.703	-
	30–39	62	103.92				
	40–49	40	94.28				
	50ve üzeri	20	93.8				
Materyal ve İçerik	20–29	80	97.38	3	1.193	0.755	-
	30–39	62	106.01				
	40–49	40	99.8				
	50ve üzeri	20	109.45				
Etkinlik ve Uygulama	20–29	80	100.65	3	2.004	0.571	-
	30–39	62	95.35				
	40–49	40	106.25				
	50ve üzeri	20	114.48				
Uygulama ve Destek	20–29	80	89.46	3	6.863	0.076	-
	30–39	62	104.24				
	40–49	40	113.29				
	50ve üzeri	20	117.6				

Tablo 9’da öğretmenlerin 2024 İlkokuma ve Yazma Öğretim Programı’na ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, tüm boyutlarda elde edilen p değerlerinin .05’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durum, yaş grupları arasında programın genel etkililiği ($p = .961$), öğretim yöntemleri ($p = .703$), materyal ve içerik kullanımı ($p = .755$), etkinlik ve uygulama ($p = .571$) ile uygulama ve destek ($p = .076$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin yaş grupları farklılık gösterse de 2024 programına ilişkin değerlendirmelerinde benzer görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin programın yapısı, uygulama biçimi ve destekleyici öğelerine ilişkin algıları yaşa bağlı olarak değişmemektedir. Özellikle uygulama ve destek boyutunda ($p = .076$) farkın görece daha düşük bir anlamlılık düzeyine yaklaşması dikkat çekici olmakla birlikte, bu değer de istatistiksel anlamlılık eşiğinin üzerinde kalmaktadır. Dolayısıyla yaş gruplarına göre anlamlı bir görüş ayrışması söz konusu değildir.

4.4.Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin 2024 İlkokuma ve Yazma Öğretim Programı’na ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kıdem yılı değişkeni dört grupta ele alınmıştır: 1–5 yıl, 6–10 yıl, 11–15 yıl ve 16 yıl ve üzeri. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle gruplar arası farkı belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Test sonuçları tabloya yansıtılmış, her bir boyut için öğretmenlerin görüş puanlarının sıra ortalamaları ve anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır.

Tablo 10. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H testi Sonuçları

Boyut	Kıdem Yılı	n	Sıra Ort.	Ss	χ^2	p	Anlamlı Fark
Genel Etkililik	1-5 yıl	77	96.13	3	2.882	0.41	-
	6-10 yıl	53	112.99				
	11-15 yıl	25	98.88				
	16 yıl ve üzeri	47	98.73				
Öğretim Yöntem	1-5 yıl	77	101.02	3	2.174	0.537	-
	6-10 yıl	53	110.57				
	11-15 yıl	25	99.36				
	16 yıl ve üzeri	47	96.39				
Materyal ve İçerik	1-5 yıl	77	94.4	3	5.046	0.168	-
	6-10 yıl	53	116.71				
	11-15 yıl	25	98.92				
	16 yıl ve üzeri	47	97.35				
Etkinlik ve Uygulama	1-5 yıl	77	98.73	3	0.318	0.957	-
	6-10 yıl	53	102.34				
	11-15 yıl	25	102.94				
	16 yıl ve üzeri	47	104.33				
Uygulama ve Destek	1-5 yıl	77	85.62	3	9.467	0.024	Anlamlı fark var.
	6-10 yıl	53	110.42				
	11-15 yıl	25	111.38				
	16 yıl ve üzeri	47	112.2				

Tablo 10’da öğretmenlerin 2024 İlkokuma ve Yazma Öğretim Programı’na ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçlarına göre, genel etkililik ($p = .410$), öğretim yöntemi ($p = .537$), materyal ve içerik ($p = .168$) ile etkinlik ve uygulama ($p = .957$) boyutlarında p değerleri .05’ten büyük bulunmuştur. Bu durum, bu boyutlarda öğretmenlerin kıdem yıllarına göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Buna karşılık, uygulama ve destek boyutunda elde edilen p değeri .024 olup, bu değer .05 anlamlılık düzeyinin altında kalmaktadır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin uygulama ve destek boyutuna ilişkin değerlendirmeleri, kıdem yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Özellikle 1–5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (85.62) düşük, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise daha yüksek (112.20) olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin programın uygulanması ve destek boyutlarına ilişkin daha olumlu değerlendirmeler yaptığını düşündürmektedir.

4.5. Mezuniyet Durumuna Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin 2024 İlkokuma ve Yazma Öğretim Programı’na ilişkin görüşlerinin mezuniyet durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Mezuniyet durumu; lisans, lisansüstü ve doktora olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle gruplar arası farkı test etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonucunda öğretmenlerin programın genel etkililiği, öğretim yöntemi, materyal ve içerik, etkinlik ve uygulama ile uygulama ve destek boyutlarına ilişkin görüşleri analiz edilerek anlamlı farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Tablo 11. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Mezuniyet Durumuna Göre Kruskal-Wallis H testi Sonuçları

Boyut	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ort.	Ss	χ^2	p	Anlamlı fark
Genel Etkililik	Lisans	178	96.45	2	12.339	.002	Anlamlı fark var
	Lisansüstü	21	134.43				
	Doktora	3	170.83				
Öğretim Yöntem	Lisans	178	96.73	2	10.955	.004	Anlamlı fark var
	Lisansüstü	21	132.98				
	Doktora	3	164.00				
Materyal ve İçerik	Lisans	178	97.41	2	7.736	.021	Anlamlı fark var
	Lisansüstü	21	129.19				
	Doktora	3	150.33				
Etkinlik ve Uygulama	Lisans	178	98.89	2	3.919	.141	-
	Lisansüstü	21	116.74				
	Doktora	3	149.67				
Uygulama ve Destek	Lisans	178	102.16	2	3.473	.176	-
	Lisansüstü	21	88.57				
	Doktora	3	153.00				

Tablo 11’de öğretmenlerin 2024 İlkokuma ve Yazma Öğretim Programı’na yönelik görüşlerinin mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda genel etkililik ($p = .002$), öğretim yöntem ($p = .004$) ve materyal ve içerik ($p = .021$) boyutlarında p değerleri .05’ten küçük bulunmuştur. Bu bulgular, bu üç boyutta öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında; lisans mezunu öğretmenlerin bu boyutlardaki puanlarının diğer gruplara göre daha düşük, doktora mezunu öğretmenlerin ise en yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, akademik düzeyi yüksek olan

öğretmenlerin programa ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip olduklarına işaret edebilir. Buna karşılık, etkinlik ve uygulama ($p = .141$) ile uygulama ve destek ($p = .176$) boyutlarında p değerleri .05'ten büyük olduğundan, bu alanlarda öğretmen görüşlerinin mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

4.6.Çalışılan Bölgeye Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin 2024 İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerinin çalışılan bölge değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışılan bölge değişkeni iki gruptan oluştuğundan (kırsal ve kentsel), verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analizler; genel etkililik, öğretim yöntemleri, materyal ve içerik, etkinlik ve uygulama ile uygulama ve destek olmak üzere beş alt boyutta gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. 2024 Programında İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Çalışılan Bölge Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Çalışılan Bölge	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel Etkililik	Kırsal	86	97.43	8379.0	4638.000	0.392
	Kentsel	116	104.52	12124.0		
Öğretim Yöntem	Kırsal	86	102.64	8827.00	4890.000	0.809
	Kentsel	116	100.66	11676.00		
Materyal ve İçerik	Kırsal	86	98.39	8461.50	4720.500	.513
	Kentsel	116	103.81	12041.50		
Etkinlik ve Uygulama	Kırsal	86	93.83	8069.00	4328.000	.104
	Kentsel	116	107.19	12434.00		
Uygulama ve Destek	Kırsal	86	91.39	7859.50	4118.500	.032
	Kentsel	116	109.00	12643.50		

Tablo 12'de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin 2024 İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri çalışılan bölge değişkenine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Genel etkililik, öğretim yöntemleri, materyal ve içerik ile etkinlik ve uygulama boyutlarında kırsal ve kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Ancak uygulama ve destek boyutunda anlamlı bir farklılık tespit

edilmiştir ($U = 4118.500$, $p = .032$). Bu bulgu, uygulama ve destek süreçlerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin görev yapılan bölgeye göre değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.



BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilkokuma ve yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yürütülmüştür. Bu araştırmada, öğretmenlerin söz konusu programa ilişkin genel değerlendirmeleri, öğretim yöntem ve tekniklerine yaklaşımları, materyal ve içerik düzenlemelerine dair düşünceleri, etkinlik ve uygulamalara yönelik kanaatleri ile hizmet içi eğitim ve uygulama süreçlerine ilişkin algıları alt boyutlar kapsamında ele alınmıştır. Araştırmanın nicel verilerine dayalı olarak elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırma sonuçları, öğretmenlerin genel olarak yeni programın ilkokuma ve yazma öğretim sürecini olumlu karşıladıklarını göstermektedir.

Programın genel etkililiği boyutunda öğretmen görüşlerine dayanan sonuçlar, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikle okuma ve yazma becerileri alanındaki yapılandırılmış güncellemeleri sayesinde önceki programlara kıyasla daha etkili bulunduğunu göstermektedir. Özellikle okuma-yazma öğretim yöntemlerinde yapılan güncellemelerin, öğrencilerin temel becerilerini geliştirme sürecine olumlu yansıdığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, programın etkili olabilmesi için öğretmenlerin bu içeriği anlamlı şekilde uygulayabilmeleri gerekmektedir; dolayısıyla “uygulama desteği” ve “yönlendirici materyaller”in varlığı kritik önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre programın teorik yapısı güçlü bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenler uygulamaya dönük desteklerin artırılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Programın etkililiği yalnızca içeriğin güncellenmesiyle değil, öğretmenlerin bu içeriği ne ölçüde anlayıp uygulayabildiğiyle de doğrudan ilişkilidir. Öğretim yöntem ve tekniklerine dair görüşlerin diğer boyutlara kıyasla daha yüksek bir ortalama ile değerlendirilmiş olması dikkat çekmektedir. Kullanılan materyallerin yeterliliği, etkinliklerin öğretim sürecini ne ölçüde desteklediği ve ses temelli cümle yöntemi gibi temel uygulama alanlarının öğretmenler nezdinde olumlu karşılandığı ancak bu alanlarda daha fazla destek beklentisi içinde olan öğretmenlerin de olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, programda yer verilen güncel

yöntem ve yaklaşımların öğretmenlerce benimsendiğine işaret etmektedir. Etkinlik ve uygulama araçlarına yönelik değerlendirmeler de öğretmenlerin programda yer alan uygulamaların öğrenme sürecine katkı sağladığına inandığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, programda yer alan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bireysel gelişimlerine uygun olarak planlandığını düşündürmektedir. Ayrıca, materyal ve içerik düzenlemeleri boyutunda da öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Özellikle yazı fontlarındaki değişikliklerin ve yazı alanlarının yeniden düzenlenmesinin öğrencilerin yazma becerilerine olumlu etkisi olduğu yönünde ortak kanaat olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, özellikle ses gruplarının yeniden düzenlenmesi, yazı fontlarında yapılan değişiklikler ve yazma alanlarının değiştirilmesi gibi yeniliklerin, öğrenci başarısını olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Ancak öğretmenlerin uygulama ve hizmet içi eğitimlere ilişkin değerlendirmeleri diğer boyutlara göre daha olumsuz bulunmuştur. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, hizmet içi eğitimlerin yeni programa uyumu sağlayacak düzeyde etkili olmadığını ifade etmiş; bu durum, alanda karşılaşılan uygulama zorluklarını artırıcı bir unsur olarak dikkat çekmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin yeni programa uyum sağlama sürecinde yeterince desteklenmediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Kayman ve Özdemir (2025) de öğretmenlerin benzer sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, programın etkili biçimde uygulanmasında zorluklara yol açabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmış, içerik açısından doyurucu hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Genel tablo, öğretmenlerin programın felsefi temeline dair olumlu bir yaklaşıma sahip olduklarını, ancak uygulamaya dair destek beklentilerinin sürdüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırmada yer alan demografik değişkenlerden cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki kıdem yılı ve çalışılan bölge açısından öğretmen görüşleri karşılaştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde, kadın öğretmenlerin genel olarak programa ilişkin daha olumlu değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Bu fark özellikle öğretim yöntemleri, materyal ve içerik düzenlemeleri ile etkinlik ve uygulama araçları boyutlarında anlamlı düzeydedir. Sonuçlar, kadın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda yeniliklere daha açık ve esnek olabildiklerini düşündürmektedir. Mezuniyet durumu açısından yapılan analizde ise lisansüstü ve doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin, lisans mezunlarına kıyasla 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı daha olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, akademik gelişim düzeyi arttıkça

öğretmenlerin programı daha işlevsel ve etkili bulduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin akademik gelişimlerinin desteklenmesi, programın başarılı uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Mesleki kıdem yılı açısından yapılan karşılaştırmalarda yalnızca uygulama ve destek boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Özellikle kıdemi düşük öğretmenlerin uygulama süreçlerine yönelik değerlendirmeleri, kıdemi yüksek öğretmenlere göre daha olumsuzdur. Bu sonuç, deneyim kazandıkça programı uygulama becerisinin geliştiğini ve öğretmenlerin zamanla yeni uygulamalara daha kolay uyum sağladığını ortaya koymaktadır. Çalışılan bölge değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda ise yalnızca uygulama ve destek boyutunda anlamlı bir fark belirlenmiştir. Kentsel bölgede çalışan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin değerlendirmeleri, kırsalda çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olmuştur. Bu durum, kentte görev yapan öğretmenlerin daha fazla kaynak, materyal ve destek imkanına sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerinden yeterli düzeyde yararlanamadıkları, bu nedenle program değişikliklerine uyum sağlama konusunda sorun yaşadıkları dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sıklıkla değişen program ve mevzuat karşısında kendilerini yetersiz hissetmelerine ve uygulamada güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Özellikle rehberlik, mevzuat takibi ve uygulama noktasında yeterli bilgilendirme ve destek sunulmadığı, bu öğretmenlerin değişime uyum sürecinde yalnız bırakıldıklarını göstermektedir.

Nitekim literatürde de benzer bulgular dikkat çekmektedir: Palavan ve Donuk (2016), özellikle kırsal alanda görev yapan öğretmenlerin mesleki uyum sürecinde yaşadıkları zorlukların, yetersiz yapılandırılmış hizmet içi eğitim nedeniyle derinleştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca literatür taramalarında, mesleki gelişim programlarının yetersizliğine vurgu yapan çalışmalarda örneğin Gökyer (2012), seminer içeriklerinin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamadığı bildirilmektedir. Bunun yanında, Sınıf öğretmenlerinin mesleki sorunlarına ilişkin yapılan derleme çalışmasında da Palavan ve Donuk'un (2016) tespit ettiği fiziki yetersizlik ve mesleki gelişim programlarının eksikliğinin öğretmenlerin uyum sürecini olumsuz etkilediği ortaya konmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Program Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlere göre 2024 İlkokuma Yazma Programı'nın sınıf içi uygulamalarında bazı güçlükler yaşanmaktadır. Programın sadeleştirilmiş örneklerle desteklenmesi öğretmenlerin süreci daha verimli yönetmesini sağlayacaktır. Öğretmenler materyal ve etkinlik örneklerine ihtiyaç duymaktadır (Kırçıl & Sağır, 2025). Program kazanımları ile sınıf içi uygulamalar arasında uyum için rehber içerikler oluşturulmalı, dezavantajlı bölgelerde görev yapanlara materyal ve dijital destek sunulmalıdır. Öğretmenlerin farklı öğrenci özelliklerine göre esnek stratejiler geliştirmeleri ve ölçme-değerlendirme sürecinde geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi önemlidir.

5.2.2. Materyal ve Dijital İçerik Desteğine Yönelik Öneriler

Öğretmenler materyal ve içerik desteğinde bölgesel farklılıklardan kaynaklanan eksiklikler yaşamaktadır. Bu nedenle dijital platformlarla tüm öğretmenlere eşit erişim sağlanmalı ve materyaller yerel ihtiyaçlara göre çeşitlendirilmelidir. Kırsal bölgelerde çalışan öğretmenler için basılı ve çevrimdışı destekler artırılmalı, ses grupları yeniden düzenlenmelidir.

5.2.3. Hizmet İçi Eğitim Sürecine Yönelik Öneriler

Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin 2024 Türkçe Dersi Programı'na ilişkin bilgi ve becerilerini artıracak şekilde tasarlanmalıdır. Uygulamalı atölyeler, iyi örnekler ve senaryolar içermeli; özellikle kırsal bölgelerde çevrim içi erişim kolaylaştırılmalıdır. Eğitimler düzenli aralıklarla yinelenmeli ve öğretmenlerden alınan geri bildirimlerle güncellenmelidir. Öğretmenlere okul temelli mentorluk desteği sunulmalıdır. Eğitici eğitimi alan öğretmenlerin sayısı sadece il-ilçe bazlı kalmamalı her okul içerisinde bir mentor öğretmen olacak şekilde ilerletilmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yapılan yatırımlar, eğitimde niteliği arttıracaktır (Süral,2024).

5.2.4. Öğretmen Niteliğine ve Mesleki Deneyime Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin kıdem ve deneyim farklılıkları uygulamayı etkilemektedir. Yeni mezun öğretmenler deneyimlilerle eşleştirilmeli, yöneticiler öğretmenlerle düzenli iletişim kurarak olası sorunları önceden tespit etmelidir. Ayrıca öğretmenlerin sorunlarını paylaşacağı ve iyi örneklerin aktarılacağı periyodik toplantılar düzenlenmelidir.

5.2.5. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

Program geliştiriciler, öğretmen görüşlerini dikkate alarak düzenlemeler yapmalıdır. Farklı bölgelerdeki donanım, materyal ve hazırbulunuşluk farklılıkları programa yansıtılmalı; böylece program daha kapsayıcı hale gelmelidir. Esnek yapı, öğretmenlere uyarlama imkânı tanıyacak; düzenli geribildirimle içerik ve yöntemler güncellenmelidir.

KAYNAKÇA

- 2024 Education Model) in Terms of Evaluating Basic Language Skills. *Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(1), 28–37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15511408>
- Akıncı, M., Bektaş, S., Gülle, T., ... Kurt, S. (2016). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Eğitimi. *Bogazici University Journal of Education*, 33(2), 97-115.
- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aktay, E. G., & Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 291-309.
- Aktürk, Y., & Taş, A. M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-36
- Akyol, H. (2003). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). İlkokuma ve yazma öğretimi. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2022). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi (9. baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi/Comparing Reading Skills Of First Grade Students Who Learn Reading-Writing with Sound-Based Clause Method and. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79- 95.
- Altay, G., & Baş, Ö. (2023). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 530-558. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1342148>
- Altıkulaç, T. (1972). Kur'an Okumaya Giriş. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

- Arslantaş, H. İ., & Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92.
- Ateş, H. (Ed.). (2023). İlkokullarda dil öğretimi. Eğitim Yayınevi.
- Aydemir, H., Karalı, Y., & Kılınçer, Ç., (2019). Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlerin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 18th International Primary Teacher Education Symposium, Antalya, Turkey
- Aygün, H. E., & Taşkın, Ç. Ş. (2021). Türkçe dersi öğretim programında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kapsamının belirlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 205-224. DOI: 10.30964/auebfd.797377
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>
- Barton, D. (2007). Literacy: An introduction to the ecology of written language. Blackwell Publishing.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 241–252. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5127>
- Başar, M., & Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Başkan, A., & Tunaboğlu, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim
- Bay, E. (2008). İlköğretim birinci kademe Türkçe dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 37(178), 134-147.
- Bayraktar, H. V. (2013). İki farklı yönetime göre okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (2(3), 89-118. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/108>
- Bayram, B., & Eldemir, C. (2025). Türkçe Öğretmenlerinin 2024 Türkçe Dersi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Görüşleri. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 11-37. <https://doi.org/10.58640/asyar.1661590>

- Baz, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 5(2), 106-123. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2beceriler/>
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. <https://hdl.handle.net/20.500.12809/8060>
- Bircan, İ. (1989). Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu Ve Çözüm Yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 393-410.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Longmans.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Butakın, V., & Özgen, K. (2007, 06 01). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Öğretim programlarına bağlılık: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 25-50. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2001). İlk Okuma-yazma Öğretimi, Ankara: Nobel Yayınları
- Coffey, F. (2008). A Critical Conversation About Literacy.
- Çaylı, C., & Göçer, A. (2022). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme sürecine yönelik uygulamalar üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(1), 21-43. <https://doi.org/10.24289/ijsser.988108>
- Çelenk, S. (1993). 'İlkokuma-yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği.' Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2002). Etkili okuma. Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2006). İlkokul Döneminde İlkokuma ve Yazma Öğretimi. İstanbul: Morpa
- Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 80-106. DOI: 10.7822/omuefd.840185

- Çınar, Z., & Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Öğrenme Süreçlerine Ailelerin Katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468. <https://doi.org/10.16916/aded.693167>
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Daniels, H. (2001). Vygotsky and Pedagogy. RoutledgeFalmer. Davies, W., & Gray, U. (1964). A rapid and specific titrimetric method for the precise determination of uranium using iron (II) sulphate as reductant. *Talanta*, 11(8), 1203-1211.
- Dedeli, S. (2008). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+ 4+ 4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1- 27.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme.
- Demirel, Ö. (2012). Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar ve uygulamalar. Pegem Akademi. *Dergisi*, 688, 348-363.
- Derin Çocuk. (2025). İnce motor beceriler. <https://derincocuk.com/ince-motor>
- Durmuşçelebi, M., & Kuşuçuran, B. N. (2015). Öğretim Sürecindeki İletişimde Cinsiyet Değişkeninin Etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (5), 490-508.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 15-28. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/32869/374794#article_cite
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B.(2003). A review of research on fidelity of implementation:Implications for drug abuse prevention in schoolsettings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237
- Erbaşan, Ö., & Erbaşan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>

- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 23(23).
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 24(1), 161-180.
- Erduran, E. (1999). Okulöncesi eğitimde okuma-yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ersöz, C. (2024). Okul öncesi eğitim almış öğrencilerle okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ilkokul birinci sınıfta bilişsel gelişim kazanımlarının kazanılma düzeylerinin belirlenmesi (Denizli ili Merkez ilçeleri örneği). *Uluslararası Eğitim ve Tarih Araştırmaları Dergisi* (ETA Journal), 6(6), 42-61. <https://doi.org/10.29228/>
- Ferah, A. (2009). Türkçe ilk okuma yazma göstergelerinin irdelenmesi. *Türk Dili*
- Ferah, R. (2007). İlköğretim birinci kademe Türkçe programı (2005) ve uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 189-213.
- Filikçi, B. (2019). Motor Skills Rating Scale: Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerilerin Ölçülmesi ve Türkçe Uyarlaması. Aksaray Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Childrens knowledge about the mind. **Annual Review of Psychology*, 50*, 21-45. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.

- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397. doi: 10.3102/00346543047002335
- Gagné, R. M. (1985). The conditions of learning and theory of instruction. Holt, Rinehart and Winston.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- Göçer, A., & Tabak, F. (2018). İlk okuma yazma öğretiminin önemi ve öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 21812197. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506491>
- Gökalp, M., & Erdoğan, B. (2023). Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(2), 56-77. <https://doi.org/10.47714/uebt.1149576>
- Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Ses Bilgisi Farkındalık Programının Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 308-331.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). İlköğretimde etkili okuma yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 29-41.
- Güleryüz, H. (2004). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (1997). Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara, Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 39.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım/The New Developments In Teaching of Turkish and Constructivist Approach. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19555/208665>

- Güneş, F. (2016). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2018). İlk okuma ve yazma öğretimi. Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2019). İlk okuma ve yazma öğretimi. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2019). İlkokuma Yazma Öğretiminde Yöntem Savaşları. 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi*, 49.
- Güneş, F., Uysal, H., & Taç, İ. (2016). İlkokuma Yazma Öğretimi Süreci: Öğretmenim Bana Okuma Yazmayı Öğretir Misin?. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 2(2), 23-33.
- Güneş, F., Uysal, H., & Taç, İ. (2016). İlkokuma Yazma Öğretimi Süreci: Öğretmenim Bana Okuma Yazmayı Öğretir Misin?. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 2(2), 23-33.
- Gürbüz, B. (2025). 2019 ve 2024 İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programlarının https://akademisyenpublishing.com/index.jsp?kitap_id=41780&mod=bolu m_detay[https://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkokul-turkce-dersi-ogretim-programi-ve-ilk-](https://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkokul-turkce-dersi-ogretim-programi-ve-ilk-okuma-yazma-ders-kitabinda-yer-alan-alfabe-ve-rakamlar) okuma-yazma-ders-kitabinda-yer-alan-alfabe-ve-rakamlar yayimlandi/icerik/610
- Kabaş, İ., & Yıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları. *Researcher*, 8(1), 105-134. https://dergipark.org.tr/tr/pub/researcher/issue/66638/1042721#article_cit
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karakelle, Ş. S., (2004). Fonolojik Farkındalık ve Harf Bilgisinin İlk okuma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Psikoloji Çalışmaları* , vol.24, 45-56.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (38. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, N. (2015). İlk okuma ve yazma öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karsilastirilmasi
- Karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. Erişim: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/4381594>

- Karşılaştırılması. Erişim: <https://avesis.yyu.edu.tr/yayin/e900503e-7c73-4c77-b379-964fdbde3227/2019-ile-2024-ilkokul-turkce-dersi-ogretim-programlarinin->
- Kayman, F. & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 61-87. DOI: <https://zenodo.org/record/13822842>
- Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı: Öğretmen Görüşleri ve Öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-531. <https://doi.org/10.30703/cije.1567388>
- Kılıç, N., & Geçit, Y. (2022). Veli Bilgilendirme Programının İlk Okuma Yazma Sürecine Katkısı Hakkındaki Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-26.
- Kırbaç, M., & Kaya, F. (2023). Öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (Ö13), 642-657. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379204>
- Koç, Y. (2014). Okuma-Yazma-Uygulama ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi: Madde ve Isı Ünitesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (58), 191-210.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain. David McKay Company.
- Kurudayıoğlu, M., & Taşkın, S. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*. <http://dx.doi.org/10.31592/aeusbed.621132>
- Kültas, E. (2025). 2019 ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Makrooni, G., Kalari, J., Mohammed, W. A., & Lagestad, P. (2025, June). Teachers' perceptions and experiences of gender in physical education across diverse cultural contexts. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1566231). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1566231>

- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı ve ilk okuma yazma ders kitabında yer alan alfabe ve rakamlar. Erişim:
<https://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkokul-turkce-dersi-ogretim-programi-ve-ilk-okuma-yazma-ders-kitabinda-yer-alan-alfabe-ve-rakamlar-yayimlandi/icerik/610>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve İlk
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1985). *Tebliğler Dergisi*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tebligler.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli]. Millî Eğitim Bakanlığı. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/GorusOneri/2024ProgramlarOnayli/2024programtur1234_OnayliKod2.pdf
- Minik Notlar. (2025). İnce motor becerilerin akademik başarıya etkisi. Minik Notlar. Erişim adresi: <https://miniknotlar.com/fiziksel-gelisim/motor-beceriler/>
- Mustafa Yıldız, Merve Açıkan, Vildan Berber, Seyfettin Bulut, Ramin Zalimhan. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Sürecindeki Ergonomik Tercihleri: Kalem Tutma, El Tercihi, Oturuş Ve Kağıt Pozisyonu. *The Journal of Academic Social Science Studies* <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3040>
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci sınıf öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum Ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. <http://hdl.handle.net/11424/192080>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing. Okuma Yazma Ders Kitabında Yer Alan Alfabe ve Rakamlar Yayınlandı. Erişim:
- Olivia, P. (1988). *Developing the curriculum*. Boston.
- Orhan, H. G. (2007). Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretimde okuma yazma başarısına etkisi (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk Okuma Yazma Öğrenmede Çocukların Yasadıkları Güçlükler, Nedenleri ve Çözüm Önerileri: Nitel Bir Arastırma/Initial Reading and Writing Difficulties in Learning that Children's Lives, Causes and Solutions: A Qualitative Study. *Istanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. <https://doi.org/10.17336/igusbd.61470>
- Özkür, F. (2020). Analyzing Motor Development and Emergent Literacy Skills of Preschool Children. *International Education Studies*, 13(4), 94-99. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v13n4p94>
- Öztürk, E., & Aksu, D. (2019). Çocuk Oyunlarının İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılma Durumlarının Belirlenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 16(1), 48-67. DOI: 10.26650/hayef.2019.18007
- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128. <https://doi.org/10.29065/usakead.232430>
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Peksöz, M. (2024). 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıflar) ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-8. Sınıflar) Karşılaştırmalı İncelemesi. *Temel Eğitim*, 7(27), 18-33. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1538201>,
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press. (Orijinal çalışma 1936 yılında yayımlanmıştır.)
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pilgrim, J., & Martinez, E. E. (2013). Defining literacy in the 21st century: A guide to terminology and skills. *Texas Journal of Literacy Education*, 1(1), 60–69. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110822.pdf>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? *Critique and recommendations. Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Programına İlişkin Karşılaştırmalı Bir İnceleme. Akademisyen Yayınevi. Erişim:

- Programının (4. ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 82-94.
- Saban, A. İ., & Yiğit, V. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi: (Şırnak İli Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 319-342.
- Saban, Y. D. D. A. İ., & Yiğit, V. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler Ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi: (Şırnak İli Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 319-342.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning theories*. Printice Hall Inc., New Jersey, 53.
- Sever, S. (2013). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*.
- Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. In K. Zhang (Ed.), *The ECPH encyclopedia of psychology* (pp. 1314–1315). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-1204-5_2600
- Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky and literacy research: A methodological framework. *Journal of Literacy Research*. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-696-0>
- Sönmez, A. (2022). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Görsel Hikayeli Heceler Yönteminin Etkililiği (Yeni Bir Model Önerisi)*
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 56-68. https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/72486/1179947#article_cite
- Süral, S. (2024). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Programları Üzerindeki Etkileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(2), 174-181. <https://doi.org/10.32960/uead.1524590>
- Tabak, B. T. (2021). İlk okuma yazma öğretimine etki eden temel faktörlerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)). <https://katalog.marmara.edu.tr/veriler/yordambt/cokluortam/1C/61d2d75b85edd.pdf>

- TEDMEM. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Değerlendirme raporu. Erişim: <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf>
- Temizyürek, F., & Yokuş, G. (2018). Türkçe öğretimi (Güncellenmiş 2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, Ö. A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 123-144.
- Tortop, R. (2003). Uygulamalı Örnekleriyle İlkokuma Yazma Kılavuzu. İzmir: Top Yayıncılık,
- Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. <https://acikerisim.ticaret.edu.tr/server/api/core/bitstreams/e0ece9a3-03ab-488f-8e25-a8acfff906b1/content>
- Tutal, Ö., & Oral, B. (2015). İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(24), 96-121. <https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Türk Eğitim Derneği [TEDMEM]. (2024). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi: [https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.p
df](https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf)
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İle İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 103-114.
- Uğuz, S. (2006). Ses temelli cümle yönteminin öğretmenler tarafından algılanma biçimleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). <http://hdl.handle.net/11630/3316>
- Uludağ Kırçıl, R. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-23. <http://dergipark.org.tr/eje1673094>

- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). Değerler eğitimi. Ankara: Pegem Akademi, 5.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research*.
- Vatansever Bayraktar, H., & Girgin, S. (2021). İlkokul döneminde ilkokuma ve yazma öğretimi. Kuramdan uygulamaya ilkokul eğitiminde güncel öğrenme ve öğretim konuları. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/4076>
- Vatansever, H. (2008). Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wertsch, J. V. (1985). Vygotsky and the Social Formation of Mind. Harvard University Press.
- Yavuz, E. C., Güney, M., & Taştepe, T. (2021). 60-71 aylık çocukların ince motor beceri düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 1-11.
- Yeniay, S., & Açıık, F. (2025). Comparison of Turkish Language Curriculum (2019 and yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Demirtaş, H. (2008). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2008). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilk okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan problemler (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Yıldırım, N. & Demirtaş, Z. (2010). Öğrenci görüşlerine dayalı sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 681-695.
- Yıldırım, Y.; Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21stCentury Human Profile [Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili AçısındanDeğerlendirilmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 204-220 DOI: 10.55605/ejedus.154812
- Yıldız, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminin amaçları ve çağdaş yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 123–137.
- Yıldız, M., & Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye’de Okuma Güçlüğü Gidermeye Odaklanan İlkokul Düzeyindeki Araştırmaların İncelenmesi: 2000-2020 Dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188-1225. <https://doi.org/10.16916/aded.960616>
- Yılmaztekin, S., Üstüntepe, E. E., Çetin, H., & Yılmaztekin, S. (2024). Öğretmen Davranışlarının Öğretim Sürecindeki Rolü ve Etkisi The Role And Effect Of Teacher Behaviors On The Teaching Process.
- Yiğit, V. (2009). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği) (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, SBE, Sınıf Öğretmenliği ABD).
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, (24), 76-88. <https://doi.org/10.52105/temelegitim>.
- Yurdugül, H., (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalar nda Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik indekslerinin Kullanılması . XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Turkey



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Basvuru No: MEB.TT.2025.014439.01

Araştırmanın Adı: 2024 PROGRAMINDA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: 2024 Müfredatında İlk Okuma ve Yazma Sürecine İlişkin Öğretmen Görüş Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 08.01.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 08.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BİNGÖL	İl Millî Eğitim Müdürlüğü	BİNGÖL İl Millî Eğitim Müdürlüğü	131256

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.