

ARAŞTIRMA MAKALESİ

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİYLE YENİLENEN İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Abdurrahman GÜL¹, Nursel ERSOY², Mehmet AŞIKCAN³, Serdarhan Musa TAŞKAYA⁴

¹Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye. abdurrahman-1992@hotmail.com 

²TEDEM Koleji İlkokulu, Türkiye. nurselersoy7@gmail.com 

³Necmettin Erbakan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya, Türkiye. masikcan@erbakan.edu.tr 

⁴Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye. serdarhan@mersin.edu.tr 

Öz

Türkiye’de 2024 yılında güncellenen öğretim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak adlandırılmıştır. Yenilenen programda Türkçe programı içerisinde ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin değişiklikler yapılmıştır. Araştırmanın amacı, bu değişiklikleri sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla ele almaktır. Bu amaç doğrultusunda “İlk okuma yazma öğretim programındaki değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Programın yeni olması nedeniyle bu tür çalışmaların sonuçları önemlidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni yürütülmüştür. 2024-2025 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan 15 öğretmen amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılarak belirlenmiştir. Araştırma verileri için uzman görüşlerinden yararlanıldığı 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Veriler, gönüllü öğretmenlerden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Cevaplar Microsoft Word belgesine dökümü yapılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi için temalar oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin değişikliklere yönelik olumlu, olumsuz görüşleri saptanmıştır. Öğretmenler programda bir değişikliğin gerekliliğini, yeni satır dizgesini doğru bulduklarını, yeni hece oluşturma yöntemini beğendiklerini, cümlelerde görsel kullanımının gerekliliğini dile getirmişler; yeniden yapılandırılmış harf gruplarını, renkli hece kullanılmamasını, hece tablosu kullanılmamasını olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmişlerdir. “a” harfinin yazımını eleştirmişlerdir. Sessiz harflerin öğrencilere ses karşılığının verilememesi kafa karışıklığına neden olmuştur. Bu sonuçlara dayanarak “a” harfinde eski yazıma dönülmesi, harf gruplarının yeniden incelenmesi, cümlede görsel kullanımının öğretmene bırakılması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ilk okuma ve yazma öğretimi, görüşme.

Geliş: 06.08.2025

Kabul: 16.11.2025

*Bu araştırma 1-4 Mayıs 2025 tarihlerinde düzenlenen International Congress of Scientific, Cultural and Educational Events’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Sorumlu Yazar: Abdurrahman GÜL

Kaynak Gösterimi: Gül, A., Ersoy, N., Aşıkcan, M. & Taşkaya, S. M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle yenilenen ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 21(2), 109-128. doi.org/10.17244/eku.1759811

RESEARCH ARTICLE

TEACHERS' VIEWS ON THE RENEWED INITIAL LITERACY INSTRUCTION WITH THE TURKIYE CENTURY EDUCATION MODEL*

Abstract

This study aims to examine whether the characters in five fairy tale books, randomly selected from the works of Aytül Akal, who has contributed to the field of children's literature for over thirty years, were constructed in accordance with the fundamental principles of children's literature. The research was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods, and the data obtained were analyzed through descriptive analysis. The findings revealed that the characters in the examined works were not assigned specific names, that the narratives were generally constructed around a limited number of characters, and that protagonists were designed as open-dynamic, whereas secondary characters were portrayed as closed-static. It was also determined that dynamic characters underwent convincing and positive changes in line with the events they experienced, and that personified animate and inanimate entities were frequently employed. In addition, more than one method of character development was identified; characters played an active role in transmitting positive universal values; and child or juvenile characters were preferred more often than adult ones. However, it was also observed that information regarding the developmental level of most characters was not provided; all protagonists were selected from among child or juvenile characters; the majority of characters had no specified gender; and among those whose gender was explicitly stated, only one reinforced stereotypical gender roles. Overall, the results indicated that the characters in *Çikolata Çocuk*, *Geceyi Unutan Fil*, *Uyumak İstemeyen Zürafa*, and *Üç Sihirli Öpücük* were fully consistent with the fundamental principles of children's literature, whereas those in *Dağınık Çocuk* diverged from these principles in certain respects.

Keyword: Turkey Century Education Model, initial literacy instruction, interview.

Received : 21.08.2025

Accepted: 11.09.2025

*This research was presented as an oral presentation at the International Congress of Scientific, Cultural and Educational Events held between 1-4 May, 2025.

Corresponding Author: Abdurrahman GÜL

Citation: Gül, A., Ersoy, N., Aşıkcan, M. & Taşkaya, S. M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle yenilenen ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 21(2), 109-128. doi.org/10.17244/eku.1759811

Extended Summary

Introduction

This study aims to examine teachers' views on the changes made to initial literacy instruction in the Türkiye Century Education Model (TCEM). In line with this general objective, teachers' views on the changes to the updated program, visual elements, letters, syllables and sentences were sought. This research is important in that it presents both positive and negative views on the changes in initial literacy instruction, given that the education model has only recently begun to be implemented. Additionally, while previous studies on the program have focused on its general structure, this research collects data by asking questions directly related to its implementation, which is another aspect that increases the importance of the study. There are some differences in the TCEM's early literacy teaching compared to previous practices. These differences are evident in letter groups, the spelling of some letters, syllable teaching, line structure, transition to sentences, and the use of visuals within sentences. In addition, the syllable table used in previous years is not recommended in the new model. Furthermore, it should not be forgotten that the reading and writing skills students acquire in primary school will be skills they will use throughout their education and throughout their lives to access information. Therefore, the process of imparting these skills to students must be carried out meticulously. Both the attitude of teachers and the program implemented are of great importance here. Teachers' opinions about the program and their competence in implementing it may also be factors that influence the process.

Method

This research is a qualitative study aimed at determining teachers' opinions on the initial literacy instruction program in which changes were made to the TCEM. It was designed as a case study from among qualitative research designs. The study group consisted of 15 primary school teachers teaching first grade. While the aim was to interview teachers working in the first grade during the 2024-2025 academic year when TCEM was implemented, it was taken into account that these teachers varied in terms of professional seniority, the province/district they worked in, their type of degree, and the region where the institution they worked for was located. The study was based on the voluntary participation of teachers. The participants consisted of seven men and eight women. Three of the participants have worked for 1-5 years, six for 5-10 years, five for 10-15 years, and one for 20 years or more. Three of the participants have a master's degree, while 12 have a bachelor's degree. The research questions prepared for the study were based on the changes made after reviewing the previous program. After obtaining expert opinion, the interview form was finalized as a form consisting of 10 open-ended questions. Data was collected by interviewing participants who taught first grade in the 2024-2025 academic year. Before the interviews, the participants were informed about the study, and appointments were made with the participants according to their availability. Audio recordings were made of participants who volunteered to be recorded during the interviews. For the others, only the interview was conducted, and the questions on the form were answered. In the data analysis section, themes were created based on the topics of the research questions. Each theme had two questions, and the specific topics in the questions were identified as sub-themes. Codes were created based on the participants' answers. As a result of the analysis, five themes were identified: 'renewed initial literacy instruction,' 'visual elements,' 'letters,' 'syllable formation,' and 'sentence formation.' For the first theme, 'positive opinions' and 'negative opinions'; for the second theme, 'line structure' and 'removal of colored syllables'; Theme 3: 'letter groups' and 'letters with changed spellings'; Theme 4: "combination" and 'not recommending syllable tables'; Theme 5: 'removal of visuals in sentences' and 'moving to sentences with second-group letters.'

Results

The research revealed that teachers had both positive and negative opinions about the updated program. In general, when evaluating the program, they mentioned that technological developments and advances necessitated the updating of program, that changes were needed as the program was implemented, and that simplifications had positive aspects. In addition to these

opinions, they also mentioned that the program was not well explained, that it was complex, and that the transition was too rapid. Regarding the change in the line structure of the notebook, they found the new line format useful and expressed their satisfaction with this change. The changes in letter groups, where mixed-up letters are placed in separate groups and reading begins with words like 'ana' and 'anne' were also viewed positively. They also mentioned the difficulty of removing the 'n' sound in the first group and stated that they did not want the letter groups to change constantly. The new spelling of the letter 'a' was criticized by the teachers. Some teachers continue to use the old method in the new syllable formation method. They find the syllable table useful. Regarding the removal of visual usage in sentences, teachers said that they found the new application useful because the visuals did not come out clearly in photocopies. They also stated that there is no longer a need for such an application because sentence work has moved on to the second group of letters. The transition to the second group of letters in sentence work is seen as positive in terms of allowing teachers to do more word work and preventing students from memorizing words. Based on the results of the study, it was recommended that frequent changes not be made to the program, that teachers' opinions be given more weight during the program preparation phase, that changes be thoroughly explained to teachers, that the old spelling be reinstated for the letter 'a,' that a final decision be made regarding letter groups, and that some applications be left to the discretion of teachers.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmeler, toplumsal yaşamdan ekonomik yapılara kadar pek çok alanı köklü biçimde dönüştürmekte ve bu değişim, eğitim sistemlerinin de sürekli yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim sistemlerinin temelini oluşturan ve bir yol haritası işlevi gören öğretim programlarının çağın gerekliliklerine yanıt verecek biçimde güncellenmesi bu nedenle kaçınılmazdır (Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Zamanın ihtiyaçlarını karşılayabilen programlar, bireylerin çağın beklentilerine uygun yetiştirmelerine olanak tanıırken toplumsal gelişime de yön vermektedir (Kayman ve Elkatmış, 2024). Türkiye'de öğretim programları da çeşitli dönemlerde gözden geçirilmiş, kimi zaman güncellenmiş kimi zaman ise tamamen yenilenmiştir (Ferah Özcan ve Yıldız, 2018). Bu sürecin en güncel örneği, 2024 yılında okul öncesi, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda uygulamaya alınan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olmuştur.

"TYMM'nin merkezinde insan vardır. İnsan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınır. İnsanın kendini tanımasına ve keşfetmesine imkân tanınarak kişilerin ilgi ve kabiliyetleri ölçüsünde esnek ve özgür öğrenme ortamlarının yaygınlaştırıldığı hak ve gelişim temelli bir öğrenme süreci yapılandırılır." (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a, s. 4). Bu durum ele alındığında, içinde bulunan yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır. Dolayısıyla yeni hazırlanan program, beceri temelli bir yapıya sahiptir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Yeni modelde öğrencilerin bütüncül olarak geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Günümüzdeki bütün olgular, bilgi çağındaki ileri düzey teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Eğitim çerçevesinden bakıldığında, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik ve Metaverse gibi uygulamaların günlük yaşamda kullanılmaya başlanması, eğitim sisteminde değişimi zorunlu hâle getirmiştir. Bu bağlamda, uygulayıcılara yol gösterici nitelik taşıyan programlarda değişiklik yapılması artık yadsınamaz bir gereklilik olmuştur. Gelişmeleri yakından takip eden Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024 yılının Nisan ayında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adıyla eğitim-öğretim kademelerinde kullanılan programlarda güncellemeler yapmıştır. Öğretmenlerden alınan geribildirimler sonrasında ise aynı yılın Mayıs ayında programlar onaylanmıştır (Yurdakal, 2024). Programın temel hedeflerinden biri, eğitim öğretimin her aşamasında Türkçenin doğru ve titizlikle kullanımına yönelik becerilerin kazandırılmasıdır (MEB, 2024). Bu hedef doğrultusunda, dil öğretiminin ilk adımı olan ilk okuma ve yazma süreci dikkat çekmektedir.

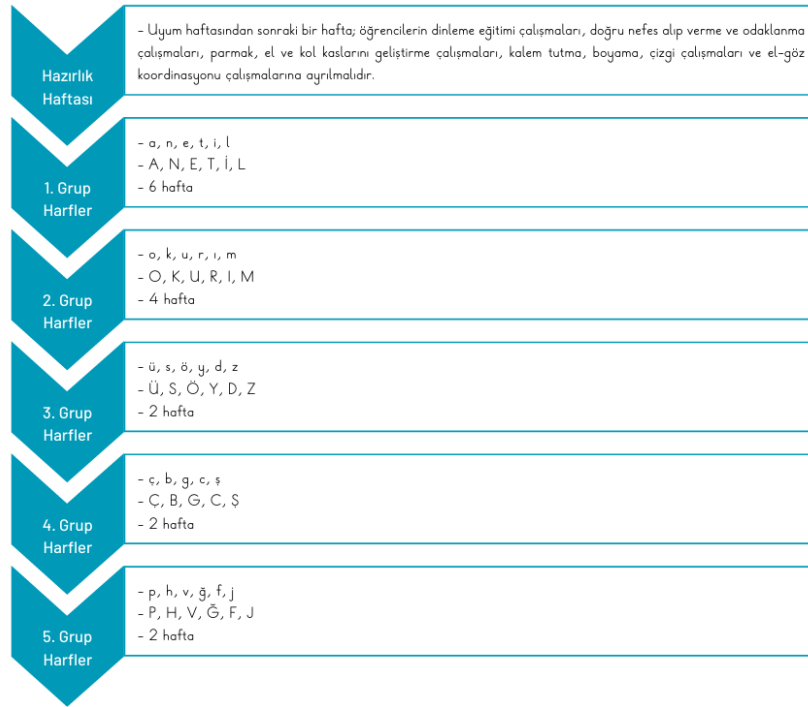
Okuma ve yazma, günümüz toplumsal yaşamında okuryazarlık oranının artışıyla birlikte daha da merkezi bir konuma gelmiştir. Bu nedenle ilk okuma ve yazma öğretimi yalnızca temel okuryazarlık becerilerinin kazandırılması olarak değerlendirilmemekte; aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu anlaması, akıcı ve zevkli bir şekilde okuma alışkanlığı kazanması ile yazma yeteneklerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir (Çelenk, 2002). İlkokullarda bu sürecin titizlikle planlanması, öğrencilerin dil gelişimi ve akademik ilerleyişinde kritik bir rol oynamaktadır. Zihinsel becerilerin yanı sıra dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ana dil eğitiminin birbirini tamamlayan temel bileşenleridir. İlk okuma ve yazma öğretim programı, Türkçe öğretim programı içinde öncelikli bir yere sahiptir ve öğrencilerin ilkokuldan itibaren verimli bir okuryazar olarak yetiştirilebilmeleri, bu programın nitelikli ve uygulanabilir olmasına bağlıdır (Altay ve Baş, 2023). Toplumların günümüzde yaşadığı köklü değişimlerin temelinde bilgi yer almakta, bilgiye ulaşmanın ilk adımı ise okuma yazmayı öğrenmekle başlamaktadır (Çevik, 2006). Dinleme eğitimiyle başlayan, konuşma, yazma ve bağımsız okumayla devam eden ilk okuma yazma öğretimi, öğrencinin bağımsız öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır (MEB, 2024b). Geçmişte “alfabe” olarak adlandırılan ilk okuma ve yazma sürecinde hem okuma hem de yazma becerisi kazandırılmaktadır. Okulda edinilen en temel becerilerden biri olan ilk okuma ve yazma, öğrencilerin okul yaşamındaki başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu dönemde yeterince kazanılamayan okuma ve yazma becerileri, ilerleyen eğitim kademelerinde bireylerin karşısına ciddi bir sorun olarak çıkabilmektedir (Binbaşıoğlu, 2004). İlk okuma yazmayı olması gerektiği biçimde öğrenemeyen öğrenciler, okula yönelik olumsuz tutumlar geliştirebilmekte ve bu durum ilerleyen yıllarda akademik süreçlerine de olumsuz yansıyabilmektedir (Binbaşıoğlu, 2004; Gözüküçük, 2016). İlk okuma ve yazma öğretiminin temel amacı, öğrencilerin okul öncesi dönemde kendiliğinden kazandıkları becerilerden hareketle bu becerileri etkinliklerle geliştirmek ve yaşam boyu sürdürülebilecek nitelikli bir okuma ve yazma yeterliği kazandırmaktır (Sağırlı, 2015). Bu noktada öğretmenlerin, okuma ve yazmayı nasıl öğreteceklerini bilmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğru anlayabilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler okuma ve yazma etkinliklerini öğrencilerinin öğrenme biçimlerini dikkate alarak planlamalıdır. Günümüzde öğretmenlerin sınıf içindeki rolleri de dönüşmüş ve program uygulayıcıları olmanın yanında program geliştirme sürecinde sorumluluk üstlenen aktörler hâline gelmişlerdir (Akyol, 2018).

Yenilenen programda daha önceki ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bazı değişiklikler yapılmıştır. Harf gruplarının değişimi (Görsel 1, Görsel 2), bazı harflerin yazılışlarının değişimi, kullanılan satır dizgesi değişimi (Görsel 3, Görsel 4), seslerden hece oluşturma sürecinde birleşimin öğretimindeki değişiklik (sessiz harflerin seslendirilmeden doğrudan hecelerin okunuşunun verilmesi), kelimelerde hecelerin farklı renklerde yazılmaması, cümle oluşturma sürecinde görsellerden yararlanılmaması, cümle ve metin çalışmalarına 2. grup harflerle geçilmesi ve hece tablosunun kullanılmamasını önerme bu değişikliklerden bazılarıdır.

Harf gruplarının karşılaştırmalı olarak gösterimi:

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, İ, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

Görsel 1. 2019 Türkçe öğretim programında dik temel yazı harf grupları (MEB, 2019, s.12)

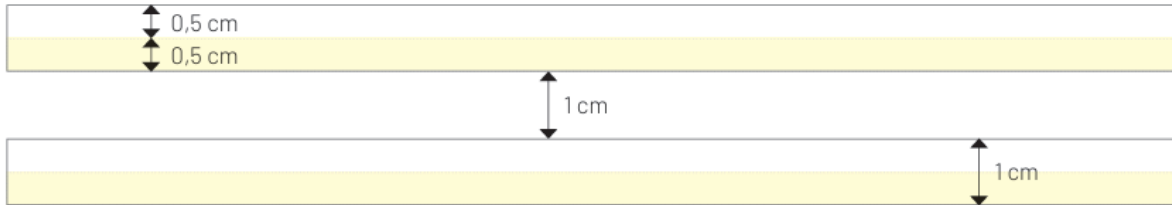


Görsel 2. 2024 Türkçe öğretim programında dik temel yazı harf grupları (MEB, 2024b, s.6)

Satır dizgilerinin karşılaştırmalı olarak gösterimi:



Görsel 3. 2019 Türkçe öğretim programında satır dizgesi (MEB, 2019, s.12)



Görsel 4. 2024 Türkçe öğretim programında satır dizgesi (MEB, 2024b, s.11)

İlgili alan yazını incelendiğinde, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan öğretim programlarına yönelik çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir bölümü, özellikle ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini ele almıştır (Aslan ve Altunova, 2019; Baysal, 2015; Calın, 2019; Çatak, 2008; Gültekin, 2010; Karadağ, 2005; Sirem, 2014). Ayrıca, okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi üzerine de çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Bay, 2010; Çevik, 2006; Şahin, 2008; Yurduseven, 2007). Bunun yanında, öğretmenlerin ilk okuma ve yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Aydın ve Kartal, 2013; Bayat, 2014; Bektaş, 2013; Çelenk, 2002). Ancak TYMM'nin yeni uygulamaya konulmuş olması nedeniyle bu modele ilişkin araştırmalar sınırlı sayıdadır. Alan yazında TYMM üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı ders programlarının (Türkçe için Yurdakal, 2024; matematik için Kuzu vd., 2024) ya da programın genel çerçevesinin (Akpınar ve Köksalan, 2024; Duyul vd., 2025; Karataş, 2024; Ülçay, 2024; Yıldırım ve Çalışkan, 2024; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025) değerlendirildiği görülmektedir. Ancak söz konusu çalışmalar doğrudan ilk okuma ve yazma öğretimi bağlamına odaklanmamıştır. Bu noktada, mevcut araştırma TYMM'de yapılan değişikliklerin ilk okuma ve yazma sürecine yansımalarını öğretmen görüşleri doğrultusunda inceleyen öncü çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır. Çalışmanın

farkı, programın genel değerlendirmesiyle yetinmeyip, ilk okuma ve yazma öğretiminde yapılan yenilikleri ayrıntılı biçimde ele alması ve bu değişikliklerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymasındır. İlk okuma ve yazma süreci, öğrencilerin eğitim yaşamlarının temelini oluşturduğundan, TYMM kapsamında gerçekleştirilen değişikliklerin bu sürece etkisini araştırmak hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik yapılan değişikliklere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yenilenen ilk okuma ve yazma öğretimi hakkında görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin yenilenen ilk okuma ve yazma öğretimindeki görsel-biçimsel öğeler hakkında görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretimindeki harflere yönelik değişiklikler hakkında görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretimindeki hecelere yönelik değişiklikler hakkında görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretimindeki cümlelere yönelik değişiklikler hakkında görüşleri nelerdir?

Bu araştırma TYMM'nin uygulanmaya yeni başlamasından dolayı ilk okuma ve yazma öğretimindeki değişiklikler hakkında olumlu ve olumsuz görüşleri sunması bağlamında önem arz etmektedir. Eğitimde yapılan yeniliklerin amaçlarına ulaşabilmesi için programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerini dikkate almanın önemli olması (Küçük ve Kurt, 2025) çalışmanın önemini artıran bir başka husustur. Ayrıca programla ilgili yapılan araştırmaların konularına bakıldığında programın genel yapısıyla ilgilirken bu araştırmada doğrudan uygulamaya dönük sorular sorularak verilerin toplanması çalışmanın önemini arttıran bir başka yönüdür.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma TYMM'de değişiklik yapılan ilk okuma ve yazma öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre nitel araştırma, doğal ortamında gerçekleşen algı ve olayların realist ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik görüşme, gözlem ya da doküman analizi gibi yöntemlerle nitel bir sürecin takip edildiği araştırmalardır. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Yin (2014, aktaran Akar, 2023) durum çalışmasını güncel bir olay veya durumu ayrıntılı, bağlam ve durum arasındaki çizgiler belli olmadığında konuyu kendi gerçek dünyasında inceleme olarak tanımlamaktadır. Durum çalışması yapacak araştırmacı literatürde konuyla ilgili yapılan çalışmaları ve bu çalışmalarda ulaşılan sonuçları dikkate almalı, buna göre açıklamalarını kurgulamalıdır. Çünkü farklı toplumsal çevreler, kültürler ve bağlamlar farklı deneyimleri beraberinde getirir. Bu sebeple durum çalışması yapılan araştırmalarda bağlam iyi anlaşılmalı ve okuyuculara iyi anlatılmalıdır (Akar, 2023).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu birinci sınıf okutan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilikten yararlanılmıştır. TYMM'nin uygulamaya geçildiği 2024-2025 eğitim öğretim yılında birinci sınıfta görev yapan öğretmenlerle görüşme yapmak amaçlanırken, bu öğretmenlerin mesleki kıdem, çalıştığı il/ilçe, mezuniyet türü, çalışılan kurumun bulunduğu bölge gibi hususlarda çeşitlilik göstermesi dikkate alınmıştır. Böylelikle öğretmenlerin ilk okuma ve yazma programındaki değişikliklerin uygulayıcısı olmalarından dolayı deneyimlerine ve gözlemlerine dayalı veri toplanması amaçlanmıştır. Çalışmaya öğretmenlerin gönüllü katılımı esas alınmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	İl/İlçe	Mezuniyet	Çalışılan Kurumun Yeri
K1	Erkek	5-10 yıl	Çankırı/Orta	Lisans	Köy
K2	Erkek	1-5 yıl	Mardin/Ömerli	Lisans	İlçe
K3	Kadın	5-10 yıl	Mardin/Ömerli	Lisans	İlçe
K4	Erkek	10-15 yıl	Antalya/Serik	Lisans	Köy
K5	Erkek	10-15 yıl	G.Antep/Şahinbey	Lisans	İl
K6	Kadın	20 yıl +	Konya/Çumra	Lisans	Köy
K7	Kadın	10-15 yıl	Konya/Çumra	Lisans	İlçe
K8	Kadın	10-15 yıl	İstanbul/Ataşehir	Yüksel L.	İl
K9	Kadın	5-10 yıl	Konya/Çumra	Lisans	İlçe
K10	Erkek	5-10 yıl	Konya/Çumra	Lisans	Köy
K11	Kadın	5-10 yıl	Konya/Çumra	Lisans	İlçe
K12	Kadın	5-10 yıl	Konya/Çumra	Yüksel L.	İlçe
K13	Erkek	10-15 yıl	Konya/Çumra	Yüksel L.	İlçe
K14	Erkek	1-5 yıl	Mardin/Ömerli	Lisans	İlçe
K15	Kadın	1-5 yıl	Mardin/Ömerli	Lisans	İlçe

Tablo 1'e göre sınıf öğretmenlerinin sekizi kadın yedisi ise erkektir. Öğretmenlerin üçü 1-5 yıl, altısı 5-10 yıl, beşi 10-15 yıl arası ve biri de 20 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir. Katılımcıların 12'si lisans mezunuyken üçü yüksek lisans eğitimi almıştır. Öğretmenlerin dördü köyde, dokuzu ilçede ve ikisi ilde görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcılardan biri uzman öğretmen, diğerleri öğretmen unvanındadır.

Etik Bilgisi: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nda etik onay alınmıştır (Tarih: 09/04/2025, Karar No: 2025/291).

Veri Toplama Aracı

Çalışma için TYMM'de yer alan Türkçe programında ilk okuma yazmaya ilişkin değişiklikler 2018 programı ile karşılaştırılarak araştırmacı tarafından öğretmen görüşme formu oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formu açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış formdur. İlk oluşturulan formda yedi araştırma sorusu yer almaktadır. Formla ilgili uzman görüşü alınmak için uzmanla görüşüldüğünde uzman sorularda bazı değişiklikler yaparak ve programda yer alan bazı değişiklikleri de forma ekleyip form son halini almıştır. Formun son halinde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik beş soru ve araştırmaya yönelik 10 açık uçlu soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

2024-2025 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan katılımcılarla görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiş katılımcılardan randevu alınarak müsaitlik durumuna göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında ses kaydı alınmasına gönüllü olan yedi katılımcının ses kaydı alınmış. Kayıt alınmasına gönüllü olmayan diğer sekiz katılımcı ile sadece görüşme yapılarak formdaki sorular yöneltilmiş, verdikleri cevaplar not alınmıştır. Ayrıca kendilerinden bu formu doldurmaları istenmiştir. Sorulara ilişkin katılımcılardan daha detaylı bilgiler alabilmek için sonda sorular sorulmuştur. Sorulan sonda sorular cevapların daha iyi anlaşılmasına yönelik sorulardır.

Açık uçlu sorularla yapılan görüşmelerde sonda sorular önemli nitelik taşımaktadır. Bu süreçte görüşmeyi yapan araştırmacı katılımcıları titiz şekilde dinlemeli, katılımcıyı yönlendirmeden kendisini ifade etmesinde yardımcı olmalıdır. Katılımcıların bilgilerine ya da deneyimlerine ilişkin veri toplamak amacıyla görüşmeler yapılır. Geçmişe, geleceğe ya da güncel bilgiye yönelik sorular sorulabilir. Katılımcı gönüllüyse ses kaydı alınabilir. Ses kaydı alınamıyorsa araştırmacı hızlı bir şekilde araya zaman girmeden notlar almalıdır (Best ve Kahn, 2017). Bu çalışmada da hem ses kaydı alınmış hem de katılımcıların dikkati dağıtılmadan zaman zaman cevaplara yönelik notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde kavramlar araştırmacıyı temalara götürür temalar olguları daha anlaşılır hale getirir. İçerik analizi ile verilerin içindeki saklı gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma sorularının konuları dikkate alınarak temalar oluşturulmuş. Her temanın iki sorusu olup sorulardaki özel konular alt tema olarak belirlenmiştir. Katılımcıların cevapları ile kodlar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda *“yenilenen ilk okuma ve yazma öğretimi”*, *“görsel öğeler”*, *“harfler”*, *“hece oluşturma”*, *“cümle oluşturma”* olmak üzere 5 tema belirlenmiştir. 1. tema için *“olumlu görüşler”* ve *“olumsuz görüşler”*; 2. tema için *“satır yapısı”* ve *“renkli hecelerin kaldırılması”*; 3. tema için *“harf grupları”* ve *“yazılışı değişen harfler”*; 4. tema için *“birleştirme”* ve *“hece tablolarının önerilmemesi”* 5. tema için *“cümledeki görsellerin kaldırılması”* ve *“2. grup harflerle cümleye geçilmesi”* alt temaları oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma için öncelikle veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ilgili Türkçe öğretimi alanında uzmandan görüş alınmış ve forma son hali verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar farklı yerleşim yerlerinde çalışanlardan seçilerek katılımcı çeşitlenmesi yapılarak yapısal geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Toplanan veriler analiz edildikten sonra katılımcılar haricinde bir başka birinci sınıf okutan sınıf öğretmeni ile tekrar gözden geçirilerek kontrol edilip araştırmanın doğruluğu arttırılmıştır. Bulgulara ilişkin katılımcıların cümlelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır

BULGULAR

Bu başlık altında araştırma sorularına katılımcıların verdikleri cevaplar sorular bağlamında oluşturulan temalara göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacıların cevapları betimlenerek tablolarda sunulmuş ve doğrudan alıntılarla çarpıcı görüşlere yer verilmiştir.

Birin Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırma sorularına katılımcıların verdikleri cevaplar sorular bağlamında oluşturulan temalara göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacıların cevapları betimlenerek tablolarda sunulmuş ve doğrudan alıntılarla çarpıcı görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Yenilenen ilk okuma ve yazma öğretimi hakkında görüşler

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Yenilenen İlk Okuma ve Yazma Öğretimi	Olumlu Görüşler	Teknolojiye uyum için değişikliklere gerek vardır	K1, K2, K8, K13
		Program uygulandıkça değişikliğe ihtiyaç olduğu anlaşılıyor	K5, K7, K10, K11
		Programda yapılan sadeleştirmeler olumludur	K6, K13, K15
	Olumsuz Görüşler	Kitaplarda milli değerlere vurgu yerinde olmuş	K8
		Program değişikliğine ihtiyaç yok	K3, K4, K9, K12
		Program daha uzun zamanda yapılmalıydı	K4, K9, K12
		Yeni programın yeterince tanıtılmadı	K1, K2, K4
		Kitaplarda etkinlikler çeşitlendirilmeli	K7, K11

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
		Yeni kavramlar programı karmaşıktır	K1, K3
		Yıl sonunda sistematik değerlendirme yapılmalı	K1
		Değişikliklere geçiş hızlı yapıldı	K2
		Programlarda süreklilik sağlanmalıdır	K14
		Önceki programın eksik yönlerine odaklanılmalıydı	K3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler gelişen dünyada değişen ve kendini yenileyen bir program olmasını gerekli görüyorlar. Ancak programın yeterince anlatılamaması ve hızlı bir geçiş yapılması öğretmenler için bir karmaşaya sebebiyet veriyor. Ayrıca öğretmenler işin içine girdikçe programdaki yenilikleri de gerek sadeleştirmelerden gerekse uygulamalardan güncellemelere karşı olumlu tutum geliştiriyorlar. İlk okuma ve yazma programına ilişkin ise hem olumlu hem de olumsuz görüşler mevcut.

Bu tema altında olumlu görüşlere örnek ifadeler şöyledir:

K7: “Programla ilgili hem olumlu hem olumsuz değerlendirmeler var. Ama derslerde ilerledikçe programda bir değişikliğe ihtiyacımız varmış. Olumlu yönlerini bazı durumlarda daha fazla olduğunu da gördük. Okuldaki zümrelerimle de bu konuda aynı fikirdeyiz sürekli iletişim halindeyiz.”

K13: “Eğitim programları güncel istek ve ihtiyaçlara göre sürekli olarak güncellemek zorundadır. Bu sebeple değişiklik yapılması gereklidir. Yapılan değişikliklerin doğru olup olmadığını ilerleyen süreçte görebiliriz. Ama müfredatın hafifletilmesi doğrudur.”

Bu tema altında olumsuz görüşlere örnek ifadeler şöyledir:

K3: “Yeni yapılan programda böylesine köklü bir değişikliğe gerek yoktu diye düşünüyorum. Çünkü yapılan genel köklü değişiklik uygulama sürecinde zor geliyor. Önceki programın üzerinden henüz 5 yıl geçmişti. Bir süre sonra bu durum deneme gibi oluyor.”

K4: “Programın değişmesi bence çok gerekli değildi. Çünkü bu programın önceki programdan farkı ne? Bu konu bize yeterince anlatılmadı diye düşünüyorum. Önceki programlarda da değerler üzerinde duruyorduk ve yine öğrenci merkezliydi.”

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yürürlüğe giren yeni modelde görselliğe dönük bazı değişiklikler yapılmıştır. Bunlardan biri satır yapısı diğeri ise renkli hecelerin kaldırılmasıdır. Daha önceki kullanılan dört çizgi üç aralık satır yapısı değiştirilmiş, üç çizgi iki aralık şeklinde satır kullanılmaktadır. Kelimeler yazılırken ise heceler farklı renkte yazılırken yeni programda tek renk kullanılmasına vurgu yapılmaktadır. Bu konuyla ilgili katılımcılara “Yeni modelde yazım aşaması için değiştirilen satır yapısını nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.” ve “Yeni modelde hece ve sözcüklerin farklı renklerde yazılmamasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.” soruları sorulmuştur. Bulgular Görsel-Biçimsel Öğeler teması altında verilmiştir. Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yenilenen görsel-biçimsel öğelere ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
		Değişiklik uygundur	K1, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K15
Görsel-Biçimsel Öğeler	Satır Yapısı	Normal çizgili deftere geçiş kolaylığı sağlayacak	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K13
		Eski satır dizgesi kafa karıştırıcıydı	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K10, K12
		Kuyruklu harflerde bazı sorunlar yaşanabilir	K2, K3, K4, K5, K6, K14
		Tek rengin uzun vadede katkısı olacak	K5, K7, K8, K11, K12, K14
		Bütünü görmesi açısından olumludur	K5, K6, K7, K8, K13

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
		Tek renk ile öğrenciler heceleri yanlış bölüyor	K1, K3, K5, K10
		İki renk kullanımının katkısı daha fazlaydı	K3, K4, K10
	Renkli Hecenin Kaldırılması	İlk grupta renkli heceler kullanılabilir	K2, K3, K4
		Tek renkte yapılan okumalarda hatalar olabiliyor	K3, K5
		Tek renk, okumaya geçişi zorlaştırabilir	K1, K15
		Okunan kelimeler anlaşılmıyor	K3
		Avantaj ya da dezavantajı yoktur	K9

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler genel olarak yeni satır yapısından oldukça memnun görünmektedir. Bu satır yapısından sonra ikinci dönem kullanılacak olan normal çizgili deftere geçiş sürecinin kolay olacağını düşünmektedirler. Eski satır yapısında da üç aralık olduğu için öğrencilerinin ve zaman zaman kendilerinin de kafalarının karıştığını ifade ediyorlar. Bu satır yapısıyla ilgili sadece kuyruklu harflerde harflerin kuyruğu satır dışına yapılacağı için biraz sorun olabileceğini tahmin ediyorlar. Kelimelerde tek renk kullanımında ise ileride okuyacakları kitaplarda da tek renk olmasından ve çocukların bütün kelimeyi görme açısından olumlu görülürken, çocukların hece kavramını öğrenememeleri, heceleri okurken yanlış bölmeleri ve okunan kelimenin anlaşılmaması bakımından olumsuz görülüyor.

Bu tema altında satır yapısına yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

K2: "Bence bu değişiklik doğru. Çok yerinde bir değişiklik oldu. Bu değişikliğin işimizi şöyle kolaylaştırdığını düşünüyorum. Çocuklara harflerin yazımını öğretim aşamasında eski güzel yazı defterinde satırın ortasına harf yazılıyordu. Normal çizgili deftere geçtiğimizde ise yine satırın ortasına yazmaya devam ediyordu. Çocuklar normal satırlı defterde sorun yaşıyordu. Ancak yeni satır yapısından sonra böyle bir sıkıntı yaşayacağımızı düşünmüyorum."

K3: "Ben bu değişikliği çok olumlu buldum ve çok faydasını gördüm. Bence yapılan değişiklikler arasında en güzeliydi diye düşünüyorum. Çünkü bu sistemde daha kolay yazabiliyorlar. En önemlisi de düz çizgili deftere geçtiğimizde işimizi çok kolaylaştıracığını düşünüyorum."

Bu tema altında renkli hecelerin kaldırılmasına yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

K8: "Bütüncül bir bakış açısını sunması dolayısıyla okuma öğrenimi sonrasında heceleyerek okuma oranını azalttığı düşüncesindeyim."

K10: "Bu konuda zorlandım. Çocuklarda hece kavramını oluşturma açısından renkli yazım etkili oluyordu. Şimdi okumaya geçtiğimizde yanlış heceleyerek okuyorlar. Bunun olumsuz etkilediğini düşünüyorum."

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yeni programla ilk okuma yazma öğretiminde değişen harf gruplarıyla ilgili katılımcılara "Yeni modelde yenilenen harf grupları hakkında görüşleriniz nelerdir? Grup yapıları nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu sorulurken yazılışı değişen harflerle ilgili "Yeni modelde bazı harflerin yazımının değiştirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız." sorusu sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin veriler *Harfler* teması altında verilmiştir. Katılımcıların bu konu hakkındaki görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Harflere yönelik değişiklikler hakkında öğretmenlerin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Harfler	Harf Grupları	a'nın yazılışı, n'nin seslendirilişi, t ve l'nin karıştırılması nedeniyle aynı grupta olmamalı	K2, K3, K4, K5, K6, K15
		Harf gruplamaları doğru şekilde yapılmış	K1, K8, K10, K11, K14
		Harf gruplarının değişmesinin etkisi yoktur	K4, K6, K9, K12, K13
		b ve d harflerinin farklı gruplarda yer alması doğru olmuş	K1, K3, K7
		İlk önce "anne" ve "nine" kelimelerinin verilmesi yaşama yakınlık açısından olumludur	K1, K5, K7
		Ailelerin eski sistemi takip etmesi olumsuz etkiliyor	K3, K4, K9
	Yazılışı Değişen Harfler	Harf gruplamaları doğru şekilde yapılmamış	K2, K15
		Harflerin yazılış stiline sürekli değişmesi tutarsızlığa sebep oluyor	K3, K4, K7, K12, K15
		a harfinin d ya da q'ya benzemesi açısından olumsuz olmuş	K2, K5, K6, K13
		a harfi dışındakilerin günlük kullanıma uygundur	K4, K5, K14
		Öğrencilerin ileride istediği şekilde yazacağı için yazılışın önemli değildir	K9, K10, K11
		İstenilen a yazılamamaktadır	K3, K5, K11
		Okul öncesinde ve ailede eski formatta öğretimi süreci olumsuz etkiliyor (Örneğin a sesi)	K3, K7
		Yazma işleminde sürekli el kaldırılması zaman kaybına neden oluyor	K8, K9
		Hızlı şekilde harflerin tamamlanmaya çalışılmasının yanlıştır	K1

Tablo 4 incelendiğinde harf grupları olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirilmiştir. Harf gruplarını tamamıyla doğru bulduğunu ifade eden öğretmen varken, doğru bulmasının yanında hatalarına da değinildiği görülmüştür. İkinci harf olan n sesinin başlarda bulunması sesletim zorluğundan, t ve l'nin karıştırılmasından dolayı aynı grupta bulunmaları eleştirilirken b ve d harflerinin ayrı gruplarda yer alması doğru bulunmaktadır. Ayrıca "ana, anne, nine" gibi kelimelerin başlarda verilebilmesi okumaya karşı tutum ve yaşama yakınlık olarak değerlendirilmektedir. K7'nin bu konu hakkında görüşlerini, bu yönlerinden dolayı harf grubunu doğru bulduğunu söylerken anne konusunda boşanma, ölüm gibi olumsuz durumlarda çocukların etkilendiklerini dile getirmiştir. Ayrıca ailelerin de bu süreçte rol aldıklarında eski sisteme göre öğretmeleri öğretmenleri zorlamaktadır. Harf gruplarının değişmesinden etkilenilmediği de belirtilen görüşler arasındadır. Yazılışı değişen harflerde ise a harfine yönelik olumsuz görüş hakimdir.

Bu tema altında harf gruplarına yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K1: "b ile d sesinin aynı grupta olmasının çok zararını görmüştüm. Öğrenciler b ile d'yi her zaman karıştırıyorlardı. İki sesin arasına başka harflerin girmesi doğru olmuş. Öte yandan ilk grupta anne, nine gibi kelimelerin öğretilmesi okuryazarlığı yaşama dönük hale getirmesi şeklinde yorumluyorum."

K7: "Her ne kadar biz gösterildiği şekilde a'yı öğretmeye çalışsak da ana sınıfında eski şekilde yazdıkları için çocuklar yeni stilde yazamıyorlar. Öğrenciler yapamayınca mecburen eski sisteme dönenler oldu. Yuvarlak yapılan harflerde d ve b gibi bunlarda da benzer sıkıntılar oldu. Ben açıkçası harflerin yazımlarının değiştirilmesine gerek olmadığını düşünüyorum."

K9: "Meslek yaşantımda 4. Kez okuttuğum 1. sınıf kademesinde bu yıl yapılan grup değişikliklerinin öğrencilerin öğrenmesinde herhangi bir avantaj sağladığını gözlemlemedim. Aksine velilerin de gruplara yabancı olması süreci biraz yavaşlattı."

Bu tema altında yazılışı değişen harflere yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

K3: “Harflerin yazılışının değiştirilmesine gerek yoktu. Küçük a harfinin yazımında sonradan atılan çizginin boyu ayarlanamıyor. Anasınıfında öğrendiği şekilde yapmaya çalışıyor öğrenci. Bu değişiklikler de tutarsızlığa sebep oluyor.”

K13: “Çocuklar bazı harfleri karıştırabiliyor. Bu sene ilk defa “a” harfi ile “d” harfini karıştıran çocuk gördüm.”

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yeni modelde sessiz harfler seslendirilmeden hece oluşturma süreci uygulanmaktadır. Bu uygulamayla ilgili katılımcılara “Yeni modelde hece oluşturma aşamasında sessiz harflerin seslendirilmeden doğrudan hecenin okunuşunun verilmesini (özellikle açık hece oluşturulduğunda) nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz nasıl bir yol izliyorsunuz. Açıklayınız.” şeklinde soru sorulurken hece tablolarının önerilmemesine ilişkin “Yeni modelde hece tablosu kullanılmamasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin bulgular *Hece Oluşturma* teması altında verilmiştir. Katılımcıların bu konu hakkındaki görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Hece oluşturmaya yönelik değişiklikler hakkında öğretmen görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Hece Oluşturma	Birleştirmeye	Yeni yöntem okumaya geçişi kolaylaştırmaktadır	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K11
		Yeni yöntemin rahatlıkla kullanılmaktadır	K1, K3, K5, K7, K8, K15
		Eski yöntemin kullanılmaya devam edilmesi tarafındayım	K6, K9, K14
		Yeni yöntem çocukların öğrenimini zorlaştırmaktadır	K2, K9, K12
		Her ikisinin de kullanılabilir	K2, K4, K13
		Yeni yöntem ezbere yönlendirmektedir	K13, K14
		Eski yöntemde uzun okunan sessiz harflerde akıcılığı bozmaktaydı	K2, K11
		Eski yöntemde sessiz harflerin yazımında ı sesinin eklenme sorunu oluyordu	K1, K3
		Hece tablosu kullanılmalıdır	K1, K2, K3, K4, K7, K9, K12, K14
		Hece tablosu okumayı hızlandırmaktaydı	K2, K7, K10, K13
	Önerilmesinin	Hece tablosunun ezbere yönlendirmektedir	K8, K11, K15
		Okuma güçlüğünde yaşayan öğrencilerde kullanılabilir	K5, K12, K13
		Hece tablosuna gerek yok	K6, K8, K15
		Üç sestten oluşan hecelerde kullanılmalıdır	K1, K3

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler genel olarak yeni hece yazma yöntemini okumaya geçiş sürecini kolaylaştırdığını düşünüyorlar. Eski yöntem okuma akıcılığının bozulması, sessiz harflerin yanına sürekli ı harfi eklenmesinden dolayı olumsuz bulunuyor. Yeni yöntemin kullanılmasına ilişkin ise öğretmenler bu yöntemle geçmeye çalışırken bazı öğretmenler ise her iki yöntemi kullandığını ifade ederken geçiş sürecinde sıkıntılar yaşamaktan kaynaklı eski yöntemi kullanan öğretmen de var. Hece tablolarına yönelik ise öğretmenler, hece tablolarını okuma pratikliği açısından faydalı görmekteler.

Bu tema altında birleştirmeye yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

K10: “Bu da doğru bir yöntem oldu. Sesleri çıkarmaya çalıştığımızda çocuklarda karşılığı olmayan durumlarla mücadele etmeye çalışıyorduk. Ancak bu aşamada açık hece oluşturulduğunda çocuklar kendileri sesin söylenişini daha rahat kavradılar.”

K6: “Ben aslında hala eski yolu devam ettiriyorum ama yeni yapılanlar da çok hoş. Biraz karışık geliyor şu an. Kullanabilir miyiz acaba diye düşündük ama başarılı olamadık. Yeni

yöntem daha doğru bir öğretim tarzı sunuyor. Ancak bizim de kendimizin biraz alışması lazım.”

Bu tema altında hece tablolarının önerilmemesine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K1: Hece tablosu hatırdaki kalması adına öğrenciye yardımcı oluyordu. Hece tablosunu vermemek ise öğrencide bazı yanlış okumalara sebep olacak diye düşünüyorum. Özellikle de üç harfli hecelerde.

K12: “Ben kullanıyorum. Özellikle okumaya geçmekte zorlanan, ailesi çok ilgili olmayan çocuklara, kimin ne öğrenmediğini takip edebiliyoruz.”

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yeni modelde cümle verilme sırasında öğretilmeyen harfleri içeren kelimelerin görsellerinin kullanılmamasına yönelik yapılan değişikliklerle ilgili öğretmen görüşlerine ulaşmak için “Yeni modelde cümle oluşturulurken verilmeyen harfleri içeren kelimelerde görsel kullanılmamasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu sorulmuş, cümle oluşturma çalışmalarına 2. grup harflerde geçilmesine yönelik ise “Yeni modelde cümle ve metin çalışmalarına 2. grup harflerle geçilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Bu sorulara yönelik cevaplar *Cümle Oluşturma* teması altında toplanmıştır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Cümle oluşturmaya yönelik değişiklikler hakkında öğretmenlerin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Cümle	Cümledeki Görsellerin Kaldırılması	Öğretmene cümle oluşturmada çeşitlilik imkânı sunuyordu.	K3, K6, K7, K8, K12
		Görsellerin çocuklar için dikkat çekici etkisi vardı.	K1, K5, K7, K14
		Görsellerin kaldırılmasını doğru buluyorum.	K2, K9, K11, K13
		Cümle içinde görseller kullanılmıyordu.	K1, K5, K7, K14
		Cümle oluşturmaya ikinci grupta geçilmesi ile cümle içinde görsel kullanımına gerek kalmadı.	K3, K4, K10
	2. Grup Harflerle Cümleye Geçilmesi	Fotokopilerde görsellerin net olmamasının akıcı okumayı engelliyordu.	K2, K6, K15
		Görsellerin çocuklarda görsel ve sembol okumalarını geliştirme etkisi vardı	K1, K8
		İlk gruptaki seslerle daha uzun süre hece ve kelime çalışması yapmak açısından olumludur.	K2, K4, K5, K7, K11, K12, K14, K15
		İlk grupta cümle verilmemesi olumsuzdur.	K1, K3, K6, K8, K9
		Çocuklar kelimeleri cümle içerisinde daha iyi anlıyorlardı.	K1, K3, K13
		Erken cümleye geçmek anlamsız cümlelere neden oluyordu.	K2, K10
		Önceki sistemde öğrenme değil ezberleme yapılıyordu.	K5, K6

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler görsel kullanımının dikkat çekici, öğrenciyi okumaya teşvik edici ve yeni cümleler oluşturmaya yardımcı olma özelliklerinden dolayı olumlu bulurken, fotokopilerde görselin net görülmemesi yönünden olumsuz bulunuyor. Ayrıca bazı öğretmenler tarafından cümle oluşturmaya ikinci grup harflerle geçildiğinden artık gerekli bulunmuyor. 2.grup harflerle cümle çalışmalarına geçilmesi değişikliği ise kelimelerin cümle içerisinde anlam kazanmadığı için olumsuz bulunurken, ilk grupta hece ve kelime gibi küçük birimlerle daha fazla çalışarak okumanın mantığını geliştirmek açısından olumlu görülüyor.

Bu tema altında cümledeki görsellerin kaldırılmasına ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K6: “Aslında görsellerin kaldırılması olumlu oldu. Çünkü akıcı okuma yapan bir öğrencinin akıcılığını engelleyebiliyordu. Bunu da şu şekilde yapıyordu. Okumalar için çektiğimiz

fotokopilerde siyah beyaz çıkan görselleri öğrenciler ne olduğunu algılayamıyorlar, görselli anlamaya çalışıyorlardı.

K8: "Görselin kullanılması cümle olarak zengin bir içerik sunmaktaydı. Görsellerin çeşitliliği görsel okuma sürecine katkılarının da olduğunu düşünmekteyim. Görsellerin kullanılmaması öğrencilerin hayal güçlerini olumsuz etkilemektedir."

Bu tema altında 2. grup harflerle cümleye geçilmesine yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

K5: "Bu yöntemle çok rahat ettik. İlk harf grubunda hece ve kelimelerin üzerine yoğunlaşabildik. Öncesinde üç harfle oluşturulan cümleler ezberleniyordu. Asıl öğrenme gerçekleşmiyordu. Ancak şimdi bol bol hece ve kelime çalışması yapabiliyoruz. Ben de bu çalışmaları bol bol yaparak öğrencilere hece ve kelime kavramlarını öğrettim."

K9: "Birleştirme mantığını çabuk kavrayan iyi öğrencilerin anlamlı okumaya geçişini sekteye uğrattığını düşünüyorum. Okuyabilen öğrenciye cümle vermeden bekletmek onun okumaya olan hevesini köreltir diye düşünüyorum."

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde öğretmenler yenilenen programda ilk okuma ve yazma öğretiminde yapılan değişikliklere yönelik olumlu ve olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Program henüz yeni olduğundan programla ilgili yapılan çalışmalar ve özellikle ilk okuma ve yazmaya yönelik çalışma sayıları sınırlıdır. Bu sebeple bu başlık altında bu çalışmanın sonuçları daha önceki programa yönelik değerlendirme çalışmaları ile verilmiştir. Ancak genel olarak bu çalışmanın araştırma soruları doğrudan bu programdaki değişikliklerle ilgili olup ve bu program özelinde değişiklikler olduğu için sadece o soruların sonuçları ve yorumları verilmiştir.

Öğretmenler gelişen teknoloji ile program değişikliğinin gerekliliğinden, sadeleştirmenin olumlu yönlerinden, program uygulandıkça değişikliğe ihtiyacın daha çok anlaşıldığından bahsetmişlerdir. Bu olumlu görüşlerin yanı sıra programın iyi anlatılmadığı, programın biraz karmaşık olduğu ve geçişin hızlı olduğuna yönelik olumsuz eleştiriler de sunulmuştur. Öğretmenler ilk okuma ve yazma programına ilişkin belirttikleri arasında programın genel itibarıyla olumlu görüldüğü ancak olumsuz yönlerinin de mevcut olduğu ifade edilmektedir. Dikkat çekici yorumlardan biri de kısa sürede programa geçilmesi doğru bulunmamasıdır. Bu bulgular dikkate alındığında değişikliklerin gerekli ve yerinde olduğu ancak yeterince zaman ayrılmadan bir geçiş süreci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırma sorusuna yönelik alan yazında daha önceki yıllarda yenilenen program ilişkin programdan çok öğretmenlerin niteliğine dikkat çekilen araştırma (Çelenk, 2002), ses temelli cümle yöntemine geçildiği 2005 programının uygulanabilirliğine yönelik öğretmenlerin kısmen katıldığı (Yurduseven, 2007), yine aynı programın değerlendirildiği başka çalışmalarda öğretmenlerin olumlu olarak geri bildirim verdiği (Baysal, 2015; Ekici Calın, 2019; Gültekin, 2010; İmrol vd., 2021) görülmüştür. Bu araştırmada sadeleşmenin olduğuna değinilmesinin aksine TYMM'nin değerlendirildiği bir çalışmada (Karataş, 2024) sadeleştirme olmadığı dile getirilmektedir. Küçük ve Kurt (2025) yaptıkları çalışmada TYMM ile ilgili okul müdürlerinin yapılan sık değişimlerle istikrarın sağlanamadığı ancak bu defa kararlılıkla istikrarın sağlanacağını dile getirdiklerini belirtmişlerdir. İlk okuma ve yazma kitaplarındaki etkinliklerin çeşitlendirilmesi bulgusundan yola çıkarak kitapların etkinlik açısından eksiklikleri olduğu söylenebilir. Aslan ve Altunova (2019) da ilk okuma ve yazma programını değerlendirdikleri çalışmalarında ders kitaplarının etkinlik bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Satır dizgesine yönelik değişikliği öğretmenler en yerinde değişiklik olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bu satır dizgesinin normal çizgili deftere geçişi kolaylaştıracağı ifade edilmektedir. Elde edilen bu bulgu Peksöz'ün (2024) araştırmasındaki yeni satır dizgesinin dik temel harfler için daha uygun olduğu ve çizgili deftere geçişi kolaylaştıracağı yönündeki sonucuyla uyumludur. Eski satır dizgesinin ise kafa karışıklığına sebep olduğu dile getirilmiştir. Eski satır dizgesine yönelik bu

bulgu yapılan bir çalışmada öğrencilerin harfi doğru yere yazamadığı sonucuna ulaşılan çalışma (Babayiğit, 2018) ile uyumludur. Öğretmenlerin ifadeleri dikkate alındığında en doğru değişikliğin satır dizgesinin değişmesine yönelik olduğu görülmektedir. Ancak satır dizgesine yönelik bu olumlu yorumların yanı sıra kuyruklu harfler olan g-ğ-p-y harflerinde sorun yaşanabileceği dile getirilmiştir. Bu bulgu Gürbüz ve Duran'ın (2025) yaptığı çalışmada satır dizgesine yönelik ulaştığı sonuçla örtüşmektedir. Kelimelerin tek renk yazılarak öğretilmesinde ileriye dönük okumalarda ve kelimenin bütününe görmede olumlu olarak görülürken, kelimelerin yanlış hecelenmesinde ve yanlış okunmasında olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından en azından ilk grup için renkli hece kullanımının altı çizilmektedir.

Harf gruplarının yapıları karıştırılan harflerin ayrı gruplarda yer almaları, okutulan ilk kelimelerde öğrencinin en yakınındaki kelimelerden başlanması bakımından olumlu görülmektedir. Ancak en başta yazımı zor olan a harfinin, söylenmesi zor olan n harfinin ikinci sırada olmaları ve yazımı karıştırılan t ve l harflerinin aynı grupta yer almaları ise eleştirilmektedir. 2005'ten bu yana programdaki harf gruplarında birçok kez değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler öğretmenlerin önceki yıllarda yaptıkları hazırlıkları da boşa çıkarmaktadır. Bu konuyla ilgili nihai gruplar oluşturularak sürekli değişiklikler yapılmamalıdır. Gürbüz ve Duran (2025) harf gruplarındaki bu değişimin öğretmenlerin materyal birikimine engel olduğunu ifade etmektedir. İlk grupta verilen harflerle “ana”, “anne”, “nine” gibi kelimelerin oluşturulabilmesi yaşama yakınlık olarak nitelendirilmiştir. Senemoğlu (2012) bu yaş grubu öğrenciler için öğrenecekleri kavramların gerçek hayatta karşılaşılabileceği nitelikte olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Zoraloğlu ve Aktürkoğlu (2017) da yaptıkları çalışmada harf gruplarıyla ulaşılan kelimelerin günlük dilde yer almasıyla öğrenmenin kalıcı hale geldiğini belirtmişlerdir. Ancak belli bir kültürde kullanılan kelimelerin oluşturulması öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir (Gönülal ve Eryaman 2013; Zoraloğlu ve Aktürkoğlu, 2017). Ferah Özcan ve Yıldız (2018), 2017 Türkçe ilk okuma yazma programını incelediği araştırmasında katılımcı öğretmenler 2017 programındaki harf gruplarını hatalı bulmuş, d ve b seslerinin birbirine çok yakın zamanda verilmesini eleştirmişlerdir. Bu eleştiri, bu çalışmadaki katılımcıların d ve b'nin farklı gruplarda verilmesini doğru bulmasıyla örtüşmektedir. Peksöz (2024) de 2024 ile 2019 programlarını karşılaştırdığı araştırmasında b-d seslerinin ayrı gruplarda yer almasının meydana gelecek karışıklıkları önleyebileceği görüşünde olduğunu dile getirmektedir. Seslendirilmesi birbirine yakın olan harfler art arda verilmemelidir (Özcan ve Özcan, 2014). Öğretmenlerin yazımı değiştirilen harflerle ilgili görüşlerinde a harfinin yazımında genel olarak zorluk olduğu ve gereksiz bir değişiklik yapıldığı dile getirilmiştir. Ayrıca ne kadar yeni stilde öğretim yapılırsa da ailede eski stilde yazım yaptırıldığı vurgulanmıştır.

Yeni modelde sessiz harflerin seslendirilmeden verilmesi söz konusudur. Bu değişiklik okumaya geçişi kolaylaştırma, akıcılığı bozmama konularında olumlu bulunmaktadır. Yönteme alışamayan ve onu kullanamayan öğretmenler de mevcuttur. Hece tablosu hususunda ise öğretmenler hece tablosunu kullanmanın gerekli olduğuna dikkat çekmektedirler. Özellikle üç sestten oluşan hecelerin bu tablolarla daha kolay öğrenildiği belirtilmektedir. Öğretmenler hece tablolarının okuması zayıf olan öğrencilerde kullanımını önermektedir.

Öğretmenler görsel kullanılmamasını görselin ne olduğunu anlamaya çalışan öğrencilerin olmasından ve bu durumda okumanın akıcılığının bozulmasından dolayı olumlu görülürken; cümle çeşitliliğinin azalması ve kullanıldığında dikkat çekici özelliğinin olmasından dolayı olumsuz olarak görülmektedir. Ayrıca ikinci grup harflerle cümle çalışmasına geçileceğinden bu görsellere gerek olmadığı da belirtilmektedir. Görseller öğrencilerin dikkatini çekebilecek unsurlardır. Verilmeyen harflerin olduğu kelimeler için görseller kullanılmaması öğretmenler tarafından birbirinden farklı değerlendirilmektedir. Öğretmenler cümle çalışmasına ikinci grup harflerle geçilmesini hece ve kelime çalışmasına ilk grupta fazla zaman ayırma hususunda olumlu bulmaktadır. Bu görüş Türkçe öğretim programında cümle oluşturma ile ilgili dikkat edilmesi gereken somutlaştırılabilir, mantık ve bilgi hatası olmayan, anlaşılabilir cümleler üretilmesi konusunda uygun bir değişiklik olduğunu göstermektedir (MEB, 2024b). Daha önceden

ezberleyerek öğrenme gerçekleştiği belirtilmektedir. Ancak kelimelerin cümle içerisinde anlam kazandığına dair görüşlerde bu değişikliği olumsuz olarak yansıtmaktadır. Bu değişikliklerle programda ezbere öğrenmenin ve en başta sürekli tekrara düşmenin önüne geçilmek istendiği söylenebilir.

ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçları dikkate alındığında program hazırlayıcılara, ilk okuma ve yazma programının uygulayıcısı olan öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler vermek mümkündür. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Program değişikliği yapılırken öncelikle öğretmenlere bu değişikliklerle ilgili daha etkili eğitimler verilmelidir.
- İlk okuma ve yazma programına ilişkin yıl sonunda bir değerlendirme yapılarak işlemeyen değişiklikler daha verimli hale getirilmelidir.
- Harflerin yazımı değiştirilmesi gündeme geldiğinde sahadaki öğretmenlerden de görüşler alınabilir.
- Harf grupları öğretmenlerden dönüt alarak yeniden şekillendirilmeli ve nihai bir karara varılmalıdır.
- Cümlelerde görsel kullanımı, hece tabloları gibi konular öğretmenlere bırakılmalıdır.
- Çalışma daha fazla katılımcıyla ve nitel verilerin yanında nicel verilere yer vererek, görüşme tekniğinin yanında gözleme de yer vererek daha kapsayıcı şekilde yapılmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Bilgisi

Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nda etik onay alınmıştır (Tarih: 09/04/2025, Karar No: 2025/291).

Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. (2023). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 117-150). Eğiten Kitap.
- Akpınar, B. ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 68, 27-48. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.74735>
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Altay, G., ve 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>
- Aslan, M., ve Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 31-75. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.490598>
- Aydın, H. ve Kartal, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin hizmetiçi eğitim yoluyla giderilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1, 34-54. <https://doi.org/10.31805/acjes.347649>
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı harf yazım hatalarının incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 176-199.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 154-181.
- Bayat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Baysal, O. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe ders programına ve uygulanmasına ilişkin görüşleri: Ağrı ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Binbaşioğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Çevik, S. O. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönetimine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi

- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., ve Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562>
- Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Ferah Özcan, A., ve Yıldız, S. (2018). 2017 İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı ilk okuma yazma bölümü'nün değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.
- Gönülal, M., ve Eryaman, M. Y. (2013). İlkokuma kitaplarında kullanılan kelimelerin ilkokul birinci sınıf düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, (14), 53-61.
- Gözüküçük, M. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ve yapılandırmacılık. F. Susar Kırmızı ve Ünal. E (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (1-33). Anı Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2010). Program reform in primary schools in Turkey: What do primary school teachers think? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1556-1560. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.364>
- Gürbüz, B., ve Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 İlkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 235-248. <https://doi.org/10.16916/aded.1588643>
- İmrol, M. H., Dinçer, A., Güldenoğlu, B. D., ve Babadoğan, M. (2021). Evaluation of the 2018 Turkish curriculum. *Education and Science*, 46(207), 403-437. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9625>
- Karadağ, R. (2005). *İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 61-87. DOI: <https://zenodo.org/record/13822842>
- Kuzu, O. ve Göçer, V. ve Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul matematik dersi öğretim programı'nın incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 640-667. <https://10.5281/zenodo.13337757>
- Küçük, Z. A., ve Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, (8), 2-27.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden 04.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

- MEB. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf> adresinden 04.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2024b). *İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ilkokul-turkce-dersi> adresinden 04.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Özcan, A. O., ve Özcan, A. F. (2014). Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 67-86. <https://doi.org/10.17336/igusbd.99559>
- Peksöz, M. (2025). 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1- 4. Sınıflar) ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1- 8. Sınıflar) karşılaştırmalı incelemesi. *Temel Eğitim*, 7(27), 18-33. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1538201>
- Sağırlı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma yazma ve öğretimi içinde* (ss. 1-36). Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulayamaya*. Pegem Akademi.
- Sirem, Ö. (2014). *4 + 4 + 4 okul sisteminde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecine yönelik görüşleri: Düzce ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi.
- Şahin, N. (2008). *Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Uludağ Kırçıl, R., ve Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76-88.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Zoraloğlu, S., ve Aktürkoğlu, B. (2017). Bir ilkokuma yazma kitabının nitelikli okuma-yazma, öğretim programı ve gelişimsel özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 532-561.