

Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Yeni Harf Gruplarının Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

An Examination of Primary School Teachers' Views on the Use of New Letter Groupings in Initial Literacy Instruction under the Century of Türkiye Education Model

Erdal ZENGİN^{**} 
Ebuzer DUYU^{**} 

Öz

Bu çalışmanın amacı, 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' kapsamında uygulamaya konan yeni harf gruplarının ilk okuma-yazma öğretimine etkilerini sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Çalışmanın deseni olarak durum çalışması deseni tercih edilmiş ve çalışmanın katılımcı grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu kapsamda il, ilçe ve köy okullarından olmak üzere 5 farklı şehirden 50 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların uygunluk durumlarına göre yüzyüze ve çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yazılı hale getirilmiş ve MAXQDA programı ile içerik analizine tabi tutulmuştur. Veri analizi sürecinde, veriler yazarlar tarafından ayrı ayrı kodlanarak elde edilen kodların uyumları değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlar doğrultusunda yeni ilk okuma yazma kitabına dair içeriklerin sınıf öğretmenleri tarafından olumlu olarak değerlendirildiği ancak yine de bazı eksikliklerinin olduğu vurgulanmıştır. Yeni ve eski harf gruplarıyla okuma yazma öğretiminin karşılaştırılmasında; eski harf gruplarıyla okuma yazma öğretiminin yeni harf gruplarıyla okuma yazma öğretimine göre daha kolay, işlevsel ve avantajlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeni

* Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Temel Eğitim, ezengin@firat.edu.tr. ORCID: 0000-0002-4771-0160

** Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eduyu@firat.edu.tr. ORCID: 0000-0001-9874-2093

Atıf için: Zengin, E., ve Duyu, E. (2026). Sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre ilkokuma yazma öğretiminde yeni harf gruplarının kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 63(63), 39-61. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1635601>

harf gruplarıyla okuma yazma öğretiminin ise öğrencilerde motivasyonu artırdığı ifade edilmiş ve programda yapılan dolayısıyla ilk okuma yazma ders kitaplarına da yansıyan sadeleştirmenin olumlu olarak değerlendirildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ilkokul, ilkokuma yazma, harf grupları, öğretmen görüşleri

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of the newly implemented letter groupings, introduced within the scope of the “Century of Türkiye Education Model,” on initial literacy instruction based on the opinions of primary school teachers. A case study design was adopted, and the participant group was determined through maximum variation sampling. In this context, 50 teachers from urban, district, and village schools across five different cities participated in the study. The interview method was employed as the data collection technique, with interviews conducted both face-to-face and online depending on participants’ availability. A semi-structured interview form, developed by the researchers, served as the data collection instrument. The data obtained from the interviews were transcribed and subjected to content analysis using the MAXQDA software. During the data analysis process, the data were coded independently by the authors, and the consistency of the generated codes was evaluated. Based on the findings, it was emphasized that the contents of the new initial literacy textbook were evaluated positively by primary school teachers, although certain shortcomings were also noted. In comparing literacy instruction with the new and the former letter groupings, it was concluded that literacy instruction with the former letter groupings was easier, more functional, and more advantageous compared to the new ones. However, literacy instruction with the new letter groupings was reported to enhance students’ motivation, and the simplification introduced in the program—reflected in the new initial literacy textbooks—was considered a positive development.

Keywords: The Century of Türkiye Education Model, primary education, initial literacy, letter groupings, teacher perspectives

GİRİŞ

Dil; duygu ve düşünceleri ifade etme, bireylerin çevreleriyle etkileşim kurmasına olanak sağlama gibi işlevleri olan, kendine özgü kurallara sahip bir yapıdır (Güneş, 2021; Abdulakhatovna, 2022; Mashrabovna ve Alievna, 2023). Dilin iletişim aracı olmanın ötesinde öğrenme, zihinsel gelişim ve sosyal etkileşim açısından çok yönlü işlevleri bulunmaktadır (Güneş, 2021). Dil aracılığıyla çevreden edinilen deneyimler içselleştirilmekte, bireyin duygu ve düşüncelerinin dışı vurumu sağlanmakta ve birey olma süreci tamamlanmaktadır (Kargı, 2016; Tambovtseva ve Litovchenko, 2023).

Dilin insan yaşamındaki merkezi rolü yalnızca biyolojik temellere dayandırılmaz. Dil gelişimi büyük ölçüde çevresel etkileşimlerle şekillenir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Çocuk doğduğu andan itibaren dilsel uyarıcılara maruz kalmakta, bunları gözlem ve taklit yoluyla edinerek dili kullanmaya başlamaktadır (Çapan, 1996). Bu süreç yalnızca konuşmayla sınırlı olmayıp, görsel okumayı da kapsayan çok yönlü dil becerilerini içerir. Özellikle okul öncesi dönemde kazanılan yeterlilikler, çocuğun ileri yaşlardaki başarısı için kritik öneme sahiptir (Aslan ve Altunova, 2019; Breit vd., 2024; Gualtieri ve Finn, 2022; Shokrkon ve Nicoladis, 2022). Okul öncesi dönemde doğal yollarla gelişen dil becerileri, çocuğun örgün eğitime başlamasıyla sistematik bir yapıya kavuşur

(Sağırlı, 2024). Türkçe dersi bu noktada devreye girer. Çünkü bu ders yalnızca dili öğretmekle kalmaz; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin yapılandırılmış biçimde kazandırılmasını da hedefler (MEB, 2019; 2024). Bu beceriler, öğrencinin bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyen temel unsurlar olarak görülmektedir (As, 2024).

İlkokuma yazma öğretimi, bu temel becerilerin kazandırılmasında önemli bir başlangıç noktasıdır. Bu süreçte öğrencinin yalnızca teknik beceriler edinmesi değil, aynı zamanda olumlu tutumlar geliştirmesi ve bu becerileri yaşam boyu kullanabilmesi amaçlanır (Kayıkcı, 2008). Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda planlanan ilk okuma yazma süreci, öğrencinin önceki öğrenmeleriyle yeni bilgileri ilişkilendirmesini, deneyimlerinden yola çıkarak anlam oluşturmalarını ve öğrenmenin kalıcılığını sağlar (Akyol, 2014). Bu süreçte kelime seçiminde somutluk ilkesine dikkat edilmeli, öğrencinin günlük yaşamıyla ilişkili içeriklere öncelik verilmelidir (Gözüküçük, 2019). Öğrencilere, okuma becerisinin yanı sıra okuma sevgisi ve alışkanlığı da kazandırılmalıdır (Akyol, 2014). Yazma ise yalnızca düşüncelerin aktarımı değil; bilişsel, dilsel ve motor becerilerin birlikte yürütüldüğü karmaşık bir süreçtir (Karadağ, 2019). Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi, dil becerilerinin gelişiminde kritik bir eşik ve eğitim sürecinin temelidir (Güneş, 2021).

Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler tarihsel olarak çeşitlenmiş ve gelişmiştir. Literatürde bu yöntemler ortografik ve fonolojik olarak sınıflanmakta (Takala, 2013); uygulamada ise harf, ses, hece, sözcük, cümle ve karma yöntemler kullanılmaktadır (Bayraktar, 2016; Irkinovich ve Izatullaevna, 2022). Türkiye'de uzun yıllar cümle çözümleme yöntemi benimsenmiş; ancak 2005'te yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni programın benimsenmesiyle ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir (Koç, 2012; Susar Kırmızı vd., 2012; Uçar, 2023). Bu yöntemle birlikte parçadan bütüne yaklaşımı benimsenmiş; öğrenciler harflerden hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşarak daha erken dönemde anlamlı okuma ve yazma sürecine katılmıştır (MEB, 2019; Susar Kırmızı vd., 2012).

Ses temelli cümle yöntemiyle harf grupları da yeniden düzenlenmiş ve öğrencilerin erken dönemde anlamlı hecelerle karşılaşmaları hedeflenmiştir (MEB, 2019). Harf gruplarına dair değişiklikler 2005'ten itibaren çeşitli programlarla güncellenmiş; son olarak 2017 ve 2019 programlarında belli bir yapıda sabitlenmiştir (Akman, 2019; MEB, 2019). 2024'te uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, genel öğretim yaklaşımını korurken harf gruplarında içerik ve sıralama bakımından değişiklikler yapmıştır (MEB, 2024). Harf sayısı sabit tutulmuş, ancak sıralama yeniden düzenlenerek öğrencilerin işlevsel kelimelere daha erken ulaşması amaçlanmıştır. Bu modelde okuma yazma öğretimi, yalnızca teknik beceri kazandırma değil, aynı zamanda olumlu tutum geliştirme ve dilsel gelişimi destekleme süreci olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2024).

2024–2025 eğitim-öğretim yılında, birinci sınıflarda bu yeni program uygulanmaya başlamış; “E,L,A,K,İ,N” grubu yerine “A,N,E,T,İ,L” grubunun verilmesi hem harf sıklığı hem de öğrenme hızı açısından yapılan düzenlemelerle öne çıkmıştır (Peksöz, 2025). Ancak öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı belirsizlikler, yeni dizilimin pedagojik etkileri ve hizmet içi eğitimlerin yeterliliği gibi konular hâlâ tartışmalıdır (Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025; MEB, 2024a). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin harf gruplarına ilişkin algılarının sistematik olarak incelenmesi hem uygulamanın

değerlendirilmesi hem de öğretmen gereksinimlerinin belirlenmesi açısından önemlidir (Güneş, 2024; Kırçıl ve Sağır, 2025).

Eğitim programlarındaki değişiklikler yalnızca içerik değil, uygulayıcı deneyimleri üzerinden de değerlendirilmelidir. Yeni modeldeki yapısal değişiklikler, öğretmen gözlemleri bağlamında değerlendirilmeli; bu çalışma da sahadaki yansımaları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle hem güncel uygulamaları değerlendirmesi hem de öğretim süreçlerine katkı sunabilecek veriler üretmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmen merkezli bir bakış açısıyla yapılacak analizlerin, sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline İlişkin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimi Nasıl değerlendirmektedirler?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin yeni ilk okuma yazma programına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin öğrenilebilirlik ve avantajlar noktasında yeni ve önceki harf gruplarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin yeni harf gruplarıyla okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Yeni harf gruplarının öğretmenler ve öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajlarına dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 6) Sınıf öğretmenlerine göre yeni harf gruplarıyla okuma yazma öğretiminde teknolojik araç ve programların rolü nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması; araştırmacının bir olayı, programı ya da bir durumu derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2017). Durum çalışmalarında durum üzerinde etkili olan faktörler araştırılır ve karşılıklı etkileri belirlenmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programları ile beraber 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ilk kez uygulamaya konan yeni harf gruplarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri alındığından dolayı çalışmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Yürütülen bu çalışmada çalışma grubu, maksimum örnekleme stratejisi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme stratejilerinden biri olan maksimum örnekleme stratejisi, nitel çalışmaların bir özelliği olarak var olan durumun karmaşıklığını göz önüne sermek için bazı ölçütler doğrultusunda bireylere ve mekânlara odaklanarak çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılabilir (Creswell, 2020). Bu çalışmada ilkökul birinci sınıf öğretmenleri çalıştıkları okulların konumuna göre, deneyimlerine göre, yaşlarına göre ve cinsiyetlerine göre farklı özellikleri dikkate alınarak

maksimum çeşitleme stratejisine uygun bir şekilde seçilmiştir. Çalışma grubunu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer alan 5 farklı şehirden il, ilçe ve köy okullarında aktif olarak görevlerine devam eden 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1

Çalışmaya ilişkin demografik veri tablosu

Özellik	f
Cinsiyet	Kadın
	15
	Erkek
	35
Yaş	30 ve altı
	8
	31-40 arası
	25
	41-50 arası
	5
	50 ve üstü
	2
	10 ve altı
	17
Kıdem	11-20 arası
	25
	20 ve üstü
	8
Çalıştığı Yer	İl
	20
	İlçe
	18
	Köy Okulları
	12

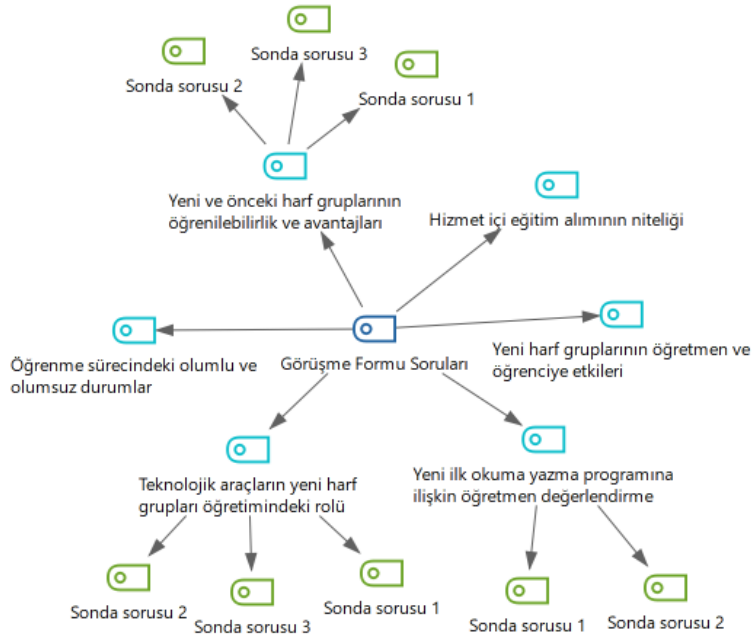
Araştırma bulguları, katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem ve çalıştıkları yerleşim yerlerine göre dağılımlarını içermektedir. Cinsiyet dağılımında, 15 katılımcı kadın, 35 katılımcı ise erkektir. Yaş gruplarına göre 30 yaş ve altı grupta 8 kişi, 31-40 yaş arası grupta 25 kişi, 41-50 yaş arası grupta 5 kişi ve 50 yaş ve üzeri grupta 2 kişi bulunmaktadır. Kıdem durumuna bakıldığında, 10 yıl ve altında kıdemi olan 17 kişi, 11-20 yıl arasında kıdeme sahip 25 kişi ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip 8 kişi yer almaktadır. Çalıştıkları yerleşim yerlerine göre ise 20 kişi il merkezinde, 18 kişi ilçe merkezinde ve 12 kişi köy okullarında görev yapmaktadır. Bu bulgular, katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerini anlamada önemli bir genel görünüm sunmaktadır.

Veri Toplama Aracı/Araçları

Araştırmanın amacına uygun verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşmelerin kullanılacağı nitel araştırmaların büyük çoğunluğu için kullanılması tavsiye edilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, açık uçlu sorulardan oluşup katılımcıların kendi bakış açılarından oluşan dünyayı algılama biçimlerini ortaya koymaya olanak sağlar (Merriam, 2023). Görüşmenin taslak formu soruları, araştırmacılar tarafından literatür takip edilerek hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan taslak görüşme formu sosyal bilimler alanında uzman iki akademisyene ve yedi sınıf öğretmenine gönderilerek görüşme sorularının kontrolü sağlanmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu tekrar revize edilmiş ve son haline getirilmiştir. Görüşme formunun ilk aşamasında demografik verilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 açık uçlu soru ve sonda sorulardan oluşmaktadır.

Şekil 1

Görüşme Soruları Haritası (Bu şekil MAXQDA yazılım programıyla oluşturulmuştur.)

**Verilerin Toplanma Süreci**

Veri toplama sürecinde çalışmada yer alan, 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilköğretim 1.sınıf düzeyinde aktif olarak öğretmenliklerine devam eden sınıf öğretmenleri uygun örnekleme stratejisine göre belirlenmiş ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce katılımcılara “bilgilendirilmiş gönüllü olur formu” verilerek çalışmaya gönüllü bir şekilde katılımları sağlanmıştır. Görüşmeler Aralık 2024-Ocak 2025 tarihleri arasında yapılmıştır. Ortalama her görüşme 35-40 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların uygunlukları ve araştırmacıların fiziksel uygunluğuna bağlı olarak hem yüz yüze hem de çevrim içi olarak yapılmıştır. Elde edilen verilerde veri doyumu ulaşıldıktan sonra veri toplama süreci sonlanmıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 05.12.2024 tarihli oturumunda 2024/24 sayısı ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonunda katılımcılardan elde edilen verilerin incelenmesi için içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu analiz yöntemi, araştırmacıların veriyi daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olurken, veriler arasındaki temaları, desenleri ve kategorileri tanımlamayı amaçlar. Özellikle, katılımcıların ifadelerinin ve deneyimlerinin anlaşılması gereken durumlarda içerik analizi

oldukça faydalıdır. Krippendorff (2013) içerik analizini, “veri setinde yer alan metinlerin, yazarın niyeti ve bağlamından bağımsız olarak, belirli temalar ve kategoriler ışığında analiz edilmesi” olarak tanımlar. Ayrıca, Mayring (2014), içerik analizinin, verilerin kategorik sınıflandırılması ve anlamın belirlenmesi yoluyla temaların ortaya konması gerektiğini vurgular. Bu tür bir analizde, veriler genellikle birkaç aşamalı bir süreçle: ilk olarak veri okuma, ardından temaların belirlenmesi ve son olarak bu temaların analiz edilerek bir sonuca ulaşılması yoluyla işlenir. Bu bağlamda MAXQDA programı kullanılarak kodlar ve temalar oluşturulmuş ve temalar araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

Verilerin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Yürütülen bir çalışmanın inanırılığı, başka zaman, mekân ve örneklemden yola çıkılarak evrene genellenebilirliği, tutarlılığı, gibi kavramlar bilimsel araştırma raporlarının önemli bir parçasıdır. Bu kavramlardan genellenebilirliği ve neden-sonuç ilişkisini geçerlik; tutarlılık ve inanırılık kavramlarını ise güvenilirlik kavramları karşılamaktadır (Gliner vd., 2023). Çalışmanın verileri toplandıktan sonra, araştırmacılar arasında kodlama sürecinin tutarlılığını ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, veriler farklı zamanlarda ve mekânlarda bağımsız olarak ayrı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Her bir araştırmacı, verileri dikkatlice okuyup anlamlandırarak, metin içindeki anlamlı parçaları tematik kodlar halinde sınıflandırmıştır. Daha sonra, araştırmacılar kendi kodlama sonuçlarını karşılaştırarak, benzer veya aynı temaları temsil eden kodların uyumunu değerlendirmişlerdir. Bu karşılaştırma sürecinde ortaya çıkan farklılıklar üzerine görüşmeler yapılmış, kodlar üzerinde ortak bir anlayışa varılarak kodlama rehberi güncellenmiştir. Böylece, kodların tutarlı ve güvenilir olması sağlanmış, veri analizinin nesnelliği ve geçerliliği artırılmıştır. Bu süreç hem bireysel kodlama yaklaşımlarının hem de araştırmacılar arası uyumun sistematik şekilde ortaya konmasına imkân vermiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (2016) ifade ettiği şekilde iki araştırmacının görüş birliği sayısı toplam görüş sayısına bölünerek güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının %70'ten büyük olması nitel çalışmalarda güvenilirliği sağlamak için yeterli bir değer olarak belirtilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada da güvenilirlik katsayısı %87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla, veri toplama araçlarının kapsam geçerliliği ve soruların amaca uygunluğu konusunda uzman akademisyenlerden düzenli olarak görüş alınmıştır. Bu uzman görüşleri doğrultusunda, araştırma sürecinin her aşaması — veri toplama, analiz ve yorumlama — sürekli gözden geçirilmiş ve yönlendirilmiştir. Bu sayede neden-sonuç ilişkilerinin tutarlı bir şekilde kurulması ve araştırmanın amacına uygun biçimde ilerlemesi sağlanmıştır. Öte yandan dış geçerliği artırmak amacıyla, görüşmeler olabildiğince katılımcıların doğal eğitim ortamlarında gerçekleştirilmiş; böylece elde edilen verilerin yapay etkilerden arındırılmış, gerçek yaşantılara dayalı ve durumu yansıtan nitelikte olması hedeflenmiştir. Ayrıca katılımcıların doğrudan ifadelerine bulgular kısmında yer verilmiş ve veri toplama süreciyle bulguların literatürle tutarlılığı sağlanmıştır. Yapılan tüm bu işlemler araştırmacılar tarafından çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik kanıtları olarak sunulmaktadır (Gliner vd., 2023; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Silverman, 2018).

BULGULAR

Çalışmanın bulguları başlıklar halinde aşağıda verilmiştir. Bulgulara ait tablolarda kod, kategori ve tema ilişkisi ve kodları veren katılımcılara ait frekanslar görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin aldıkları hizmet içi eğitime dair görüşlerinden elde edilen bulgular

Tablo 2 incelendiğinde, hizmet içi eğitimlere ilişkin bulgular, öğretmenlerin deneyimleri ve değerlendirmeleri doğrultusunda dört ana başlıkta toplanmıştır. “Yetersiz ve Kapsamlı Değil” kodu, en fazla frekansa (15) sahip olup öğretmenlerin büyük bir kısmının eğitimlerin içeriğini yetersiz bulduğunu göstermektedir. Eğitimlerin genelde teorik bir yaklaşımla verildiği, uygulamalı içeriklerin eksik olduğu ve eğitimi veren kişilerin dahi yeni programa hâkim olmadığı dile getirilmiştir. Bu konuya ilişkin Ö2: “Eğitimin niteliği hakkında konuşmam gerekirse, eğitimi veren kişinin de yeni programa çok iyi seviyede vakıf olmadığı için eğitimin niteliği iyi seviyede değildi. Yeni program kabataslak anlatıldı,” ifadesiyle bu durumu açıkça ortaya koymuştur.

Tablo 2.

Hizmet içi eğitim alımının niteliği ve öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Hizmet İçi Eğitim	Eğitimin Niteliği	Verimli ve Bilgilendirici	12
		Yetersiz ve Kapsamlı Değil	15
		Uygulamalı ve Kalıcı	5
		Teorik ve Monoton	3
	Eğitime Katılım	Zorunlu Katılım	10
		Gönüllü Katılım Eksikliği	4

Bununla birlikte, “Verimli ve Bilgilendirici” kodu da yüksek bir frekansla (12) öne çıkmıştır. Bu değerlendirmelerde eğitimin genel olarak iyi organize edildiği, eğitimi veren kişilerin bilgili olduğu ve eğitimin içeriğinin katılımcılar için faydalı bulunduğu belirtilmiştir. Olumlu görüşler arasında, “Okulun ilk ya da ikinci haftası 3 günlük 20-25 saatlik bir eğitim aldık. Eğitimin niteliği olarak da eğitimi veren hoca gayet bilgiliydi. Her dersi gayet iyi açıkladı,” (Ö25) gibi ifadeler öne çıkmıştır. Katılım açısından değerlendirildiğinde, “Zorunlu Katılım” kodu (10) dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin çoğu, eğitimlere isteksizlikle katıldıklarını ve bu zorunluluğun motivasyon eksikliği yarattığını ifade etmiştir. Katılımcılarda Ö12 “Hizmet içi eğitimler PDF’yi aç, okumadan geç şeklinde oldu. Kimsenin bir şey umursadığı yok. Herkes zorunlu olduğu için aldı,” diyerek bu durumu özetlemiştir. Bunun yanı sıra, “Uygulamalı ve Kalıcı” kodu (5), uygulamalı eğitimlerin etkili olduğu ve öğrenmeyi desteklediği görüşünü yansıtmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yeni ilk okuma yazma programına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular

Katılımcıların yeni harf gruplarına ilişkin Tablo 2’deki değerlendirmelerinde, öğretim sürecine dair iki temel kod öne çıkmaktadır: “Kolay öğrenilebilirlik” ve “avantaj ve işlevsellik.” Kolay

öğrenilebilirlik açısından, katılımcıların büyük çoğunluğu eski harf gruplarını tercih ederken (15), yeni harf gruplarının bu alandaki etkililiğine dikkat çekenlerin sayısı daha azdır (9). Eski harf gruplarının öğrenim kolaylığı sağlayan özellikleri arasında daha fazla kelime ve cümle türetme imkânı ile sistemin somut örnekler sunması yer almaktadır. Buna karşılık, yeni harf gruplarının Türkçede sık kullanılan seslere odaklanması, bu sistemi destekleyenlerin dikkat çektiği önemli bir özelliktir. Avantaj ve işlevsellik bağlamında, eski harf gruplarının daha faydalı olduğu görüşü (17) ön plandadır. Katılımcılar, eski harf gruplarının kelime zenginliği ve öğretim sürecindeki etkinliği nedeniyle avantajlı olduğunu vurgulamıştır. Ö13 bu konudaki görüşlerini: “*Önceki harf gruplarında daha çok kelimeye ulaşabiliyorduk ve bu kelimeler anlamlıydı; bu da çocukların okuma yazma öğrenme süreçlerini kolaylaştırıyordu*” cümleleriyle belirtmiştir. Yeni harf gruplarını destekleyenler ise özellikle pedagojik açıdan doğru bir gruplanma olduğunu belirtmiştir. Ö6 bu konuya dair “*Yeni harf grupları Türkçede en çok kullanılan seslere göre oluşturulmuş; bu bakış açısına göre doğru bir gruplama diyebiliriz*” diyerek, yeni sistemin avantajlarına dikkat çekmiştir.

Tablo 3.

Yeni ilk okuma yazma programına ilişkin öğretmen değerlendirmeleri

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretim Süreci	Kolay Öğrenilebilirlik	Eski harf grubu daha kolay öğrenilebilir	15
		Yeni harf grubu daha kolay öğrenilebilir	9
	Avantaj ve İşlevsellik	Eski harf grubu daha avantajlı	17
		Yeni harf grubu daha avantajlı	10
	Genel Değerlendirme	İki grup arasında fark yok	5
		Değişim gerekli	4

Genel değerlendirme kategorisinde, katılımcıların bir kısmı iki grup arasında anlamlı bir fark görmediğini belirtmiş (5), diğer bir kısmı ise değişimin gerekliliğine vurgu yapmıştır (4). Değişim gerekliliğine ilişkin görüş bildiren bir katılımcı, “*Harf gruplarının belli aralıklarla değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum; böylece öğrenme ezbere dayalı olmaktan çıkar*” (Ö8) ifadeleriyle değişimin pedagojik açıdan önemine değinmiştir. Sonuç olarak, katılımcılar arasında eski harf gruplarının kelime üretimi ve öğrenim kolaylığı açısından üstün olduğu düşüncesi yaygınken, yeni harf gruplarının pedagojik yeniliklere uygunluğu dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, harf gruplarının seçiminde öğrenim kolaylığı ve işlevsellik dengesi gözetilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenilebilirlik ve avantajlar noktasında yeni ve önceki harf gruplarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular

Yeni harf gruplarının okuma yazma becerilerine etkisi hem öğretmen hem de öğrenci perspektifinden avantajlar ve dezavantajlarla değerlendirilmiştir. Öğretmenler, yeni harf gruplarının sadeleştirilmiş bir yapıya sahip olması ve anlamlı cümlelerle öğrenim imkânı sunması gibi olumlu yönlerini vurgulamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin okuma yazma becerilerini daha erken kazanmalarına ve motivasyonlarını artırmalarına katkı sağlamaktadır. Ö9’un: “*Yeni harf grupları yakın çevrelerindeki kelimeler odağa alındığı için okuma daha anlamlı geliyor. Bu öğrencinin okuma*

becerisini erken kazanmasını sağlıyor.” ifadesiyle de bu avantajın vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte, zor harflerin erken dönemde kullanılması ve renkli hece sisteminin kaldırılması gibi faktörler öğrencilerin öğrenim sürecini zorlaştırmaktadır.

Tablo 4.

Yeni ve önceki harf gruplarının öğrenilebilirlik ve avantajları üzerine karşılaştırmalar

Tema	Kategori	Kod	f
Harf Grupları ve Okuma Yazma	Avantaj	Anlamli cümlelerle öğrenme kolaylığı	8
		Yeni programın sadeleştirilmiş olması	5
	Dezavantaj	Zor harflerin erken kullanımı	7
		Renkli hece sisteminin kaldırılması	6
Öğretmen Perspektifi	Avantaj	Daha esnek ve güncel yöntemler	4
	Dezavantaj	Sürecin alışma süresi gerektirmesi	5
Öğrenci Perspektifi	Avantaj	Motivasyon artışı	6
	Dezavantaj	Kısıtlı kelime ve cümlelerle öğrenim	7

Yeni harf gruplarının okuma yazma becerilerine etkisi hem öğretmen hem de öğrenci perspektifinden avantajlar ve dezavantajlarla değerlendirilmiştir. Öğretmenler, yeni harf gruplarının sadeleştirilmiş bir yapıya sahip olması ve anlamli cümlelerle öğrenim imkânı sunması gibi olumlu yönlerini vurgulamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin okuma yazma becerilerini daha erken kazanmalarına ve motivasyonlarını artırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu konuya ilişkin Ö13: *“Yeni harf grupları yakın çevrelerindeki kelimeler odağa alındığı için okuma daha anlamli geliyor. Bu öğrencinin okuma becerisini erken kazanmasını sağlıyor.”* ifadesiyle bu avantajı açıklamaktadır. Bununla birlikte, zor harflerin erken dönemde kullanılması ve renkli hece sisteminin kaldırılması gibi faktörler öğrencilerin öğrenim sürecini zorlaştırmaktadır. Özellikle, kelime türetme sırasında yaşanan kavram karmaşası ve öğrencilerin alıştıkları yöntemlerin dışına çıkmak zorunda kalmaları, öğretmenlerin en sık dile getirdiği dezavantajlardan biridir. Katılımcılardan Ö15: *“Kelime türetilmediğinden önce ‘nene’ ardından ‘nine’ kelimelerinin verilmesi kavram karmaşasına yol açtı. N sesi kesinlikle daha sonraya bırakılmalıydı çünkü söylerken ve okurken öğrencileri zorladı.”* diyerek bu zorluğu ifade etmiştir. Sonuç olarak, yeni harf gruplarının okuma yazma becerilerine etkisi hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirilmiş olup, öğrenim sürecinde bireysel farklılıkların ve pedagojik yöntemlerin daha esnek şekilde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yeni harf gruplarıyla okuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular

Tablo 4’te yeni harf gruplarının öğretim sürecinde karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumlar, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda tema, kategori, kod ve frekans (f) değerleri üzerinden analiz edilmiştir. Bulgular, olumlu ve olumsuz temalar çerçevesinde incelenmiş ve sonuçlar aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Katılımcıların büyük bir kısmı (6), yeni harf gruplarının, daha anlamli kelime ve cümlelerin oluşmasına olanak tanıdığını belirtmiştir. Bu durum, çocukların daha önce sıklıkla duyduğu kelimeleri tanıyarak öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Ö18 bu avantajlara ilişkin, *“Yeni harf gruplarının anlamli kelime ve cümlelerle öğrenme sağlaması, öğrenciler için*

öğrenmeyi kolaylaştırıyor” ifadesini kullanmıştır. Bu bulgu, öğrenme sürecini hızlandıran bir avantaj olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca tanındık kelimelerle çalışmanın öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığı (4) vurgulanmıştır. Ek olarak, ezber sürecinin kısılması (3), yeni harf gruplarının pedagojik avantajlarından biri olarak öne çıkmıştır.

Olumsuz temalar arasında en dikkat çekici konu, kısıtlı kelime ve cümlelerin kullanımı nedeniyle öğrencilerin sıkılmasının öğrenme sürecini yavaşlatmasıdır (6). Katılımcılardan Ö2 bu dezavantajlara yönelik düşüncelerini *“Yeni harf gruplarında anlamlı kelimelerin sınırlı olması, çocuklarda sıkılmaya ve öğrenme motivasyonunun düşmesine yol açıyor”* şeklinde ifade etmiştir. Bu durum, özellikle birinci ses grubunda daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Harflerin yazım yönlerinde yaşanan zorluklar (5) ve harflerin yakın zamanda verilmesinin yarattığı karışıklık (3), öğretim sürecinde karşılaşılan diğer olumsuzluklar arasında yer almıştır. Ö17 harf karışıklığına ilişkin *“A ve O harflerinin birbirine yakın zamanda verilmesi, öğrencilerin bu harfleri karıştırmasına neden oluyor”* diyerek yaşanan sorunlara vurgu yapmıştır.

Tablo 5.

Öğrenme sürecindeki olumlu ve olumsuz durumlar, kelime ve cümle gelişimini etkileyen faktörler

Tema	Kategori	Kod	f
Olumlu Durumlar	Öğrenme Süreci	Daha anlamlı kelimeler ve cümleler	6
	Öğrenme Kolaylığı	Tanıdık kelimelerle kolay öğrenme	4
	Daha hızlı ezber	Ezber sürecinin kısılması	3
Olumsuz Durumlar	Öğrenme Süreci	Harflerin yazım yönlerinde zorluk	5
	Dil ve bireysel farklılıklar	Bireysel farklılıklar ve dikkat eksikliği	4
	Harflerin yakın zamanda verilmesi	Harflerin karıştırılması (A ve O)	3
	Kısıtlı kelime ve cümle	Sıkılma ve öğrenme sürecinde zorluk	6

Elde edilen bulgular, yeni harf grupları ile öğretim sürecinin hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle dikkatle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Olumlu yönlerden biri olarak, daha anlamlı kelimelerin oluşması ve ezber sürecinin kısılması, bu yöntemin potansiyel avantajlarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, kısıtlı kelime ve cümlelerin kullanımı gibi pedagojik sorunlar, öğretim sürecinde dikkate alınması gereken temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar, yeni harf gruplarıyla öğretim yönteminin daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi ve bireysel farklılıkların daha fazla dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, yazım yönlerinde yaşanan zorlukların azaltılması ve harflerin öğrenme sırasının yeniden değerlendirilmesi, öğretim sürecindeki zorlukların giderilmesine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve bu bağlamda daha fazla pilot uygulamanın gerçekleştirilmesinin önem taşıdığı görülmektedir.

Yeni harf gruplarının öğretmenler ve öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajlarına dair sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular

Yapılan analiz, yeni harf gruplarının öğrencilerin motivasyonu üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Olumlu etkiler kapsamında, kelimelerin anlamlı olması ve bilinen kelimelerle başlanması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı gibi motivasyonlarını da artırmıştır. Ö3 öğrenci motivasyonuna dair: “İlk harf olan a harfi çoğu öğrenci tarafından bilindiği için motivasyonun yüksek olduğu görüldü” diyerek, bu durumun öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu bir başlangıç yapmalarını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, “Her kelime ve cümle anlamlıdır” ifadesi (Ö2), kelimelerin öğrenciler için anlam ifade etmesinin süreci desteklediğini göstermektedir.

Bilinen kelimelerle başlanması dışında, günlük hayatla ilişkilendirilebilecek kelimeler de öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlamıştır. Ö10 bu konuda: “Günlük hayatla ilişkilendirebileceğimiz hece ve kelime sayısının fazla olması, öğrenme aşamasında öğrenci sürekli aktif olması motivasyonunu olumlu yönde etkiliyor” diyerek bu durumu vurgulamıştır. Ayrıca katılımcılardan Ö12’nin: “Motivasyon noktasında da ilk öğrendiği kelimelerin ana gibi yakın çevreden olması öğrencilerin kelimeyi okuduktan sonra başlarını bir kaldırmalarına neden oluyor. Hoşlarına gidiyor” ifadesini söylemesi öğrencilerin çevrelerinden tanıdıkları kelimelerle karşılaşmasının süreci kolaylaştırdığını göstermektedir.

Tablo 6.

Yeni harf gruplarının öğretmen ve öğrenci açısından avantaj ve dezavantajları

Tema	Kategori	Kodlar	f
Okuma-Yazma Sürecine Etkiler	Olumlu Etkiler	Kelimelerin anlamlı olması	3
		Bilinen kelimelerle başlanması	5
		Günlük hayatla ilişkilendirme	4
		Daha erken okumaya geçiş	3
		Yeni kelimeler öğrenme	3
	Olumsuz Etkiler	Öğrenci motivasyonunun düşmesi	5
		Tekrarların sıkıcı olması	4
		Yazma sürecinde zorlanma	2
		Ezbere yönlendirme	3
		Öğrencilerin yeni bilgileri zor adapte etmesi	3

Öte yandan bazı olumsuz etkiler de gözlemlenmiştir. Özellikle tekrarların sıkıcı olması ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde motivasyonlarının düşmesi, dikkat çeken sorunlardır. Katılımcılardan Ö5: “Motivasyon açısından öğrencilerin kelime hazinesi bakımından kısıtlanması ve bu durumdan ötürü sürekli aynı döngüde tekrarların yapılması öğrenme motivasyonlarının düşmesine sebep oluyor” diyerek bu durumu ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö9’un kurmuş olduğu “Eskiye nazaran düşürmektedir...” cümlesi, yeni harf gruplarının bazı öğrenciler için motivasyon kaybına neden olduğunu göstermektedir. Ek olarak, tekrarların sıkıcı olması konusuna ilişkin Ö11, “Şu an son günde çocukların çok fazla sıkıldığını görüyorum. Cümle de verilmediği için noktalama işaretleri filan da yok” cümlelerini söylemiş ve sürecin monotonlaştığını ve bu durumun öğrencilerin ilgisini

azalttığını belirtmiştir. Ezbere yönlendirmenin de öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerine göre yeni harf gruplarıyla okuma yazma öğretiminde teknolojik araç ve programların rolüne ilişkin elde edilen bulgular

Öğretmenlerin çoğu, teknolojik araçların eğitim sürecini daha eğlenceli ve etkili hale getirdiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö11 “*Daha akılda kalıcı ve eğlenceli olması açısından kullanıyorum. Akıllı tahta aracılığıyla YouTube hızlı okuma metinleri ya da bazı internet sitelerindeki okuma oyunlarını oynuyoruz*” diyerek, teknolojinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö6, “*Etkileşimli tahta, eğitim-öğretim siteleri, ilk okuma yazma program ve oyunları fazlasıyla işe yarıyor*” şeklinde ifade etmiş ve teknolojinin öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bu tür teknolojik araçların derslere entegre edilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını sağlamakta ve motivasyonlarını artırmaktadır. Ancak, bazı öğretmenler teknolojik araçların kullanılmasında fiziki koşulların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ö3 konuya ilişkin: “*Görev yaptığım okulda teknolojik araçları kullanabilecek fiziki koşullar olmadığı için pek yararlanamıyorum*” diyerek, bu durumun yaygın bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar teknolojinin kullanımı konusunda farklı görüşler dile getirmiştir. Ö1 teknoloji kullanımına dair “*Öğretmen ve öğrenci arasındaki bağın daha güçlü bir şekilde kurulabilmesi için daha öğretmen üzerinden gidilmesi taraftarıyım*” diyerek sınırlı kullanımın pedagojik bir tercih olduğunu belirtmiştir.

Tablo 7.

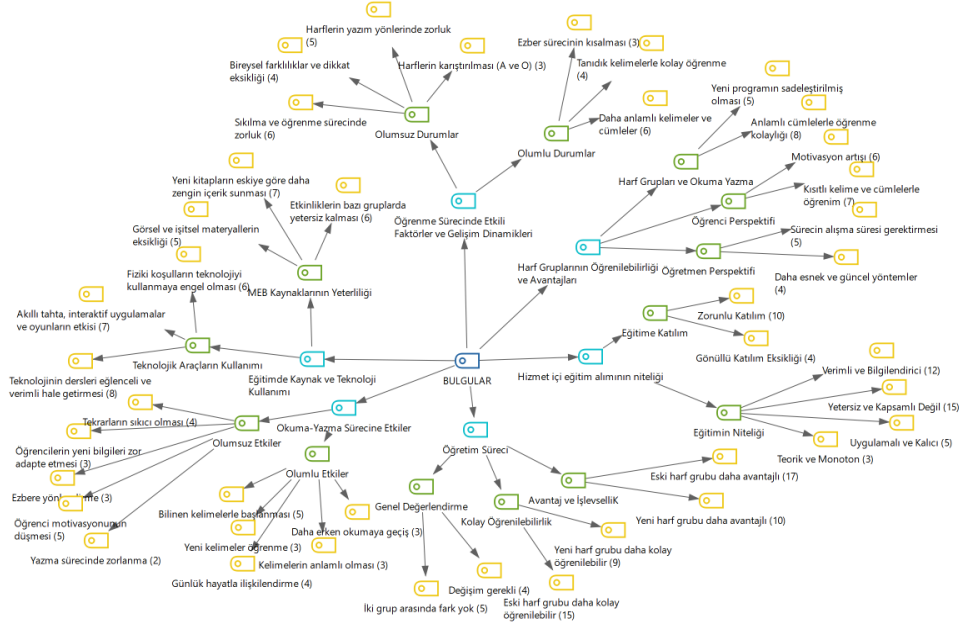
Teknolojik araçların ve programların yeni harf gruplarının öğretimindeki rolü

Tema	Kategori	Kodlar	f
Eğitimde Kaynak ve Teknoloji Kullanımı	Teknolojik Araçların Kullanımı	Teknolojinin dersleri eğlenceli ve verimli hale getirmesi	8
		Akıllı tahta, interaktif uygulamalar ve oyunların etkisi	7
		Fiziki koşulların teknolojiyi kullanmaya engel olması	6
	MEB Kaynaklarının Yeterliliği	Yeni kitapların eskiye göre daha zengin içerik sunması	7
		Etkinliklerin bazı gruplarda yetersiz kalması	6
		Görsel ve işitsel materyallerin eksikliği	5

Yeni kitapların içerik açısından eski kitaplara göre daha zengin olduğu belirtilmiştir. Katılımcılardan Ö1: “*Bu yılki kitaplar eski kitaplara göre daha dolu. Hem öğrenciyi yormuyor hem de öğrenme eksikliği yaşatmayacak kadar nitelikli*” diyerek, kaynakların geliştirilmiş içeriğinin önemine dikkat çekmiştir. Ancak, etkinliklerin bazı gruplarda yetersiz olduğu sıkça dile getirilmiştir. Ö12 bu konuda: “*İlk harf grubunda etkinlik fazla ama sonra etkinlikler yine yetersiz kalıyor*” diyerek, kaynakların tutarlılık açısından geliştirilmeye açık olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bulgular, teknolojinin ve öğretim materyallerinin etkili kullanımının eğitim sürecinde önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 2.

Çalışmanın Kod, Kategori ve Temaları (Bu şekil MAXQDA yazılım programında oluşturulmuştur.)



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model ile beraber uygulanmaya konan yeni harf gruplarıyla ilk okuma yazma öğretimi değerlendirme çalışmalarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada; aldıkları hizmet içi eğitimlerin niteliği, yeni ilkökuma yazma programına ilişkin görüşleri, yeni ve eski harf gruplarının öğrenilebilirlik açısından karşılaştırılması, yeni harf gruplarıyla okuma yazma öğretimine yönelik görüşleri, yeni harf gruplarıyla okuma yazma öğretiminin öğretmen ve öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajları ve yeni harf gruplarıyla okuma yazma öğretiminde teknoloji ve teknolojik araçların rolü alt sorularına cevap aranmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dönem başında yeni programın tanıtılmasına ilişkin aldıkları hizmet içi eğitimlerin niteliği hakkında ortak değerlendirmeye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden bir kısmı aldıkları hizmet içi eğitimi çok nitelikli ve verimli bulurken, bazıları ise tamamıyla olumsuz değerlendirmiştir. Bu durumun sebebi –içerik aynı olmasına rağmen– farklı şehirlerde, farklı okullarda ve farklı eğitimden hizmet içi eğitim almaları olarak düşünülmektedir. Eğitimlerin niteliksiz olarak değerlendirilmesinin nedeni ise uzman olmayan kişilerden eğitim alınmasıdır. Bu sonuç Eser (2024) ve Erdem ve Alcı (2018) tarafından da vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artması için eğitimi veren kişilerin ilgili alanlarda uzman olmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere katılımı incelendiğinde, yoğunlukla isteksiz, gönülsüz ve zorunlu tutuldıkları için katıldıkları görülmüştür. Bu durum Gebel ve Bozkurt (2022), Yılmaz (2018), Saiti ve Saitis (2006) ve Çetin Talan ve Demir (2024)'in bulgularıyla paralellik göstermektedir. Hizmet içi eğitimlere katılım motivasyonunun düşük olmasının sebepleri olarak; eğitimlerin teorik ve sıkıcı ilerlemesi (Gebel ve Bozkurt, 2022; Yılmaz, 2018), zaman kaybı olarak görülmesi (Gebel ve Bozkurt, 2022) ve öğretmenlerin yetersizliği (Eşiyok ve Alıncak, 2023) gösterilmektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin zorunlu katılım yerine öğretmen motivasyonunu artıracak şekilde gönüllü katılımı teşvik edecek biçimde düzenlenmesi ve içerik olarak zenginleştirilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri vakit kaybı olarak görmesi engellenebilir ve eğitimlerden alınan verim artırılabilir.

Maarif Model programlarıyla öğretim programlarında öğrenme çıktılarında (kazanımlarda) sadeleşmeye gidilmiştir (Karataş, 2024). Bu sadeleşme sadece Maarif Model'e özgü değildir; önceki Türkçe programlarında da kazanımlarda sadeleştirmeye gidilmiştir (Bayburtlu, 2015). Kazanımların sayısının azaltılması ve programda sadeleştirmenin olumlu değerlendirilmesi; Altunkeser ve Coşkun (2017), Çıray vd. (2015) ve Ak ve Köse (2024)'nin çalışmalarında da desteklenmiştir. İlgili literatürde, önceki okuma yazma programının özellikle kırsal kesimdeki çocuklara nitelik ve nicelik açısından uygun olmadığı ve sadeleştirilmesi gerektiği Gönüral ve Aslan (2023) tarafından ifade edilmiştir. Program sadeleştirilmesi, öğrenciye yüklenen bilişsel yüklerin nicelik olarak azaltılması ve daha az sayıda kazanıma odaklanarak nitelik yönünden gelişmesini sağlamak açısından olumlu bir gelişmedir. Ayrıca Türkçe'de en çok kullanılan harflerin "a, e, i, n ve r" olduğu Serengil ve Akın (2011) tarafından belirtilmiş, buna dayanarak 2024 Maarif Model programında bu harflerin ilk iki harf grubunda verilmesi yeni programın getirdiği yenilikler arasındadır. Bu sayede öğrenciler en çok kullanılan harflerle okuma yazmaya başlayacaktır. Öğretmenlerin bazı açılardan yeni harf gruplarını olumlu değerlendirmesi; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) tarafından da belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler eski harf gruplarıyla okuma yazma öğretiminin daha kolay olduğunu belirtmiştir. Harf gruplarının değişimi, yoğunlukla kolay öğrenilebilirlik ve işlevsellik açısından olumsuz karşılanmıştır. Yeni harf gruplarının daha anlamlı kelimeler ve cümleler sunması, sadeleştirilmiş program olması ve öğrencilerde motivasyon artışı, yeni harf gruplarının avantajları olarak görülmüştür. Dezavantaj olarak ise zor harflerin erken kullanımı ve öğrenilen kelime sayısının azalması nedeniyle okuma yazma öğreniminde kısıtlamalar olabileceği belirtilmiştir. Yeni harf gruplarını olumsuz değerlendirenlerin gerekçeleri arasında eski harf gruplarında daha kısa sürede daha çok kelimeye ulaşılması, her harfle ilgili daha çok alıştırma yapılması ve cümleye daha hızlı geçilmesi vardır. Yeni harf gruplarıyla okuma yazma öğretimindeki olumlu durumlardan biri de öğrencilerin ilk olarak "ana" kelimesine ulaşmasıdır. Yakın çevreden başlayarak daha anlamlı kelimelere ulaşılması motivasyonu artırmıştır. Bilgi yapılandırılırken bilinenden bilinmeye, yakından uzağa öğretim ilkeleri uygulanmalı ve aşamalı ilerlenmelidir (Erginer, 2016). Öğrencinin yakın çevresinden başlayıp uzak çevreye doğru ilerlemesini baz alan yakından uzağa ilkesi (Gökalp, 2019), yeni harf grupları oluşturulurken dikkate alınmıştır ve bu durum öğrenciler açısından bilgiyi anlamlandırmada avantajlı bir durumdur.

MEB tarafından hazırlanan yeni ilk okuma yazma ders kitabının içerik ve etkililik açısından değerlendirilmesinde öğretmenler farklı görüşler bildirmiştir. Bazı öğretmenler yeni kitabı eskiye göre daha zengin içerikli bulsa da ortak bir sonuç oluşmamıştır. Yeni kitabın eksiklikleri ve yeniden düzenlenmesi gereken kısımlar olduğu vurgulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarını yetersiz görmesi Ataş ve Yıldırım (2020) ve Epçaçan ve Erzen (2008) çalışmalarıyla örtüşürken, Yıldırım ve Teke (2025) çalışmasıyla çelişmektedir. Susar Kırmızı vd., (2016) de benzer bir bölgede ders kitaplarının yetersiz olduğunu bildirmiştir. Hazırlanan derse kitaplarına ilişkin olumlu görüşlerin baskın olmaması Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) çalışmasının sonuçlarıyla ters düşmektedir. İlkokuma yazma ders kitabının mantık hataları olduğu ve yeniden gözden geçirilmesi gerektiği Gülçiçek ve Yılmaz (2017) tarafından da belirtilmiştir. İlkokul birinci sınıfta, ders kitaplarının çocuğa görelilik ilkesine uygun, öğretmen işini kolaylaştıracak, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde içerik, sunum, dil ve görsel olarak zenginleştirilmesi gerekmektedir (Rahmawati ve Suwandi, 2020; Anwas vd., 2022). Ders kitaplarının daha nitelikli hazırlanması, öğrencilerin okuma yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi açısından önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik tutumları olumlu bulunmuştur. Bu olumlu tutum Karakaş ve Doğan (2017), Ardıç (2021), Comfort (2024) ve Seraji vd. (2017) çalışmalarınca da desteklenmiştir. Öğretmenlerin temel eğitimde teknolojiyi kullanmanın önemini vurgulamaları Aksoy (2021) çalışmasıyla paraleldir. Sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi farklı derslerde ortak amaçlarla kullanabildiği tespit edilmiştir. Teknolojinin eğlence ve kalıcı öğrenme sağlamakta kullanılması Boz ve Özerbaş (2020) ile Bozkuş ve Karacabey (2019) çalışmalarında da benzer şekilde görülmüştür. Mollaei ve Riasati (2013) de derslerde teknolojinin öğrenme sürecine olumlu etkisini ortaya koymuştur. Ancak, özellikle birinci sınıf düzeyinde teknoloji kullanımının aşırı olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu düzeyde öğretmen ve öğrenci arasındaki bağın sağlam temeller üzerine kurulması, öğretmen rolünün belirgin olması açısından önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandığı teknolojik araçlar; akıllı tahta, projeksiyon ve internet videoları şeklindedir (Bayar ve Özerbaş, 2020). Ancak köy okullarında teknolojik altyapı ve araç eksikliği bulunmakta, bu durum Sağ vd. (2009) ve Imheideh (2009) çalışmalarınca desteklenmektedir. Teknolojik altyapı sağlanmasının yanı sıra öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanabilmesi için eğitim almaları gereklidir (Duyul vd., 2025; Şentürk vd., 2022).

Öneriler

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yeni harf gruplarıyla ilk okuma yazma öğretimine dair genel tutum ve algısını belirlemek amacıyla tarama çalışmaları yürütülebilir.

Eğitmenler ve Ders Kitabı Yazarlarına Öneriler

1. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerinin daha verimli olması adına; hizmet içi eğitimleri veren eğitimcilerin ilgili konuya daha hâkim olması, daha iyi hazırlanmaları, süreci sadece tek taraflı

olarak yürütmemeleri, öğretmenleri de eğitimlerde aktif bir rol oynamaları için teşvik etmeleri ve içerikleri buna göre düzenlemeleri önerilebilir.

2. Ders kitaplarının sınıf öğretmenlerinin geri dönüşleri doğrultusunda tekrardan revize edilerek önümüzdeki yıllarda kullanıma geçmesi gerekmektedir. Bu noktada kitap yazarlarının, uygulanabilirlik açısından sınıf öğretmenlerinin görüşlerini dikkate alması önerilmektedir.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Dil ve Yazım Denetimi için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ kullanım durumu %0'dır.

Kaynakça

- Abdulakhatovna, K. R. (2022). Language acquisition. *Asia Pacific Journal of Marketing&Management Review*, 11(10), 113-118.
- Agrawal, B. (2016). Basic Language Skills of in English Teaching. *Literary Endeavour*, 7(3), 160-164.
- Ak, B. S., & Köse, M. (2024). 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *APJEC – Academic Platform Journal of Education and Change*, 7(2), 132-169. <https://doi.org/10.55150/apjec.1582677>
- Akman, E. (2019). Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de okuma yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* içinde (s. 137-155). Pegem Akademi.
- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 11, 30-38. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.3>
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 15-48). Pegem Akademi.
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 114-135. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366695>
- Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: a meta-analysis. *Child Development*, 92(2), 484-501. <https://doi.org/10.1111/cdev.13508>
- Anwas, E., Afriansyah, A., Iftitah, K., Firdaus, W., Sugiarti, Y., Supandi, E., & Hadiana, D. (2022). Students' literacy skills and quality of textbooks in Indonesian elementary schools. *International Journal of Language Education*, 6(3), 233-244. <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i3.32756>
- Ardıç, M. A. (2021). Opinions and attitudes of secondary school mathematics teachers towards technology. *Participatory Educational Research*, 8(3), 136-155. <https://doi.org/10.17275/per.21.58.8.3>
- As, U. S. (2024). Improving Indonesian, Sundanese and English language skills through creative learning methods in elementary schools. *JPS: Journal of Primary School*, 1(2), 8-12.
- Aslan, M., & 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>
- Ataş, U., & Yıldırım, K. (2020). İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1245-1268. <https://doi.org/10.16916/aded.781685>

- Başar, M., & Gürbüz, H. M. T. (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>
- Bayar, T., & Özerbaş, M. A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri ile öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda karşılaştığı risklere yönelik algıları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 446-465. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1148986>
- Bayraktar, H. V. (2016). İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 5, 37-62.
- Boz, İ., & Özerbaş, M. A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde teknoloji kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 56-66.
- Bozkuş, K., & Karacabey, M. F. (2019). FATİH Projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 17-32. <https://doi.org/10.33308/26674.874.201933191>
- Breit, M., Brunner, M., Fischbach, A., Wollschläger, R., Keller, U., Ugen, S., & Preckel, F. (2024). Academic profile development: An investigation of differentiation processes based on students' level of achievement and grade level. *Journal of Educational Psychology*, 117(6), 939-959. <https://doi.org/10.1037/edu0000856>
- Comfort, O. O. (2024). Assessment of Information Technology, Attitude and Classroom Interaction Pattern in Mathematics Education Programme in Southwest, Nigeria. *International Journal of Education and Evaluation*, 10(4), 373-382. <https://doi.org/https://doi.org/10.56201/ijssmr.v8.no1.2022.pg32.40>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni* (S. B. Demir, Çev. Ed.; 3. bs). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim Araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. Ed.; 3. bs). Edam.
- Çapan, S. (1996). Bilişsel Gelişim ve Dil Edinimi. *Dil Bilim Araştırmaları*, 7, 284-287.
- Çetin Talan, M. M., & Demir, M. K. (2024). Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 10(1), 77-103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10620022>
- Çıray, F., Küçükylmaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 31-56.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları, Millî Eğitim Bakanlığı, *Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 155-160.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>
- Engin, G., & Uygun, S. (2021). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.
- Erdem, S., & Alıcı, B. (2018). Teachers' views about in-service training seminars held in September and June. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 29-44. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2018.02.003>
- Erginer, E. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 182-202.
- Eser, Y. (2024). *Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi].
- Eşiyok, S., & Alıncak, F. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet içi programlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 142(142), 34-59. <https://doi.org/10.29228/ASOS.69943>
- Gebel, S., & Bozkurt, A. T. (2022). Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-62.

- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2023). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan, Çev. Ed.; 2. bs). Nobel.
- Gökalg, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gönülal, H., & Aslan, M. (2023). Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 390-412. <https://doi.org/10.16916/aded.1211195>
- Gözüküçük, M. (2019). Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. F. Susar Kırmızı & E. Ünal (Ed.), *İlk Okuma Yazma Öğretimi* içinde (s. 1-34). Anı Yayıncılık.
- Gualtieri, S., & Finn, A. S. (2022). The Sweet Spot: When Children's Developing Abilities, Brains, and Knowledge Make Them Better Learners Than Adults. *Perspectives on Psychological Science*, 17(5), 1322-1338. <https://doi.org/10.1177/174.569.16211045971>
- Gunawan, D., Musthafa, B., & Wahyudin, D. (2022). Improving language skills through linguistic intelligence learning design. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 10(3), 579-602. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v10i3.772>
- Gülçiçek, D., & Yurtseven Yılmaz, H. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki hece etkinliklerinin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5, 188-199. <https://doi.org/10.18033/ijla.3745>
- Güneş, F. (2021). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar Ve Modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, E. (2024). Beceri temelli öğretim ve 2024 Maarif Modeli: Farklı coğrafi bölgelerden Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bakış açısından bir değerlendirme. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 2(4), 232-243.
- İhmeideh, F. (2009). The role of computer technology in teaching reading and writing: preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 60-79. <https://doi.org/10.1080/025.685.40903439409>
- Irkinovich, N. R., & Izatullaevna, I. I. (2022). Methods for teaching reading. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, 15, 47-50.
- Karadağ, R. (2019). Yazma becerisinin geliştirilmesi. F. Susar Kırmızı & E. Ünal (Ed.), *İlk Okuma Yazma Öğretimi* içinde (s. 35-70). Anı Yayıncılık.
- Karakaş, H., & Doğan, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları bilgi iletişim teknolojilerine yönelik olumsuz tutumları ve yaşadıkları sorunlar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 629-652. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.285193>
- Kargı, E. (2016). "Kültürel tarihsel kuram çerçevesinde" erken çocuklukta bilişsel gelişim ve öğrenme deneyimi. İçinde E. Kargı (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (2. bs). <https://www.turcademy.com/kitap/erken-cocukluk-doneminde-gelisim-978.605.3640936>
- Kayıkcı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 423-457.
- Koç, R. (2012). The methods of teaching reading and writing in turkish: practice the phonetic based method. *Journal of Turkish Studies*, 4(7), 2259-2268. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4112>
- Kırçıl, R. U., & Sağır, Ş. U. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf İçi Yansımaları: Öğretmen Görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publication, Inc.
- Mashrabovna, U. M., & Alievna, B. O. (2023). Cognitive factors in language acquisition. *International Journal of Formal Education*, 2(7), 47-51.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solutions. *Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10.

- MEB. (2017). Türkçe dersi öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). Türkçe dersi öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2023). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.; 3. bs). Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Mollaei, F., & Riasati, M. J. (2013). Teachers' perceptions of using technology in teaching EFL. *International journal of applied linguistics & English Literature*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.7575/ijalel.v2n.1p.13>
- Peksöz, M. (2025). 2024 ilkököl 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>
- Puljak, L. (2007). Puljak, L. (2007). Psiholingvistički pogled na početno opismenjavanje. *Metodički ogledi*, 14(1), 61-76.
- Rahmawati, F. P., & Suwandi, S. (2020). An analysis of the reading material of the first grade of elementary school: A study in Indonesia. *International Journal of Innovation*, 12(7), 402-420.
- Sağ, R., Savaş, B., & Sezer, R. (2009). Characteristics, problems and needs of multigrade class teachers in Burdur. *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, 10(1), 37-56.
- Sağırlı, M. (2024). İlk okuma ve yazma öğretimi. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* içinde (s. 1-36). Pegem Akademi.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece1. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/026.197.60600944779>
- Selim Bayburtlu, Y. (2015). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 137-137. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Seraji, N. E., Ziabari, R. S., & Rokni, S. J. A. (2017). Teacher's attitudes towards educational technology in english language institutes. *International Journal of English Linguistics*, 7(2), 176-185. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n2p176>
- Serengil, Ş. İ. (2011). Attacking Turkish texts encrypted by homophonic cipher [Yüksek lisans tezi, Galatasaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü]. Erişim Adresi: https://serengil.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/serengil_msc.pdf
- Shokrkon, A., & Nicoladis, E. (2022). The directionality of the relationship between executive functions and language skills: A Literature Review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848696>
- Silverman, B. W. (2018). *Density estimation for statistics and data analysis*. Routledge.
- Susar Kırmızı, F. S., Özcan, E., & Şencan, D. (2016). Türkçe'nin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445.
- Susar Kırmızı, F., Bıçak, E., Duran, A., & Batmaz, G. (2012). Teacher views on initial literacy instruction with the sound based sentence method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 3642-3648. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.120>
- Şentürk, M. L., Turgut, H., & Boyacı, S. (2022). Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 64, 466-497. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1110523>

- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for Learning*, 28(1), 17-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12011>
- Tambovtseva, A. V., & Litovchenko, Y. M. (2023). The importance of language as the most crucial means of communication. *Іноземні мови у світовому економіко-правовому просторі: електронний збірник студентських наукових статей*, 677-681.
- Uçar, Ö. (2023). Osmanlı, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde uygulanan yazma eğitimi becerilerinin Türk eğitim sistemine etkileri, uygulama biçimleri ve tarihten günümüze değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları* içinde (s. 103-146). Özgür Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., & Teke, A. (2025). İlkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (44), 1-13.
- Yılmaz, H. (2018). *Türkçe öğretmenleri için bir mesleki gelişim programı tasarısı* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

An Examination of Primary School Teachers' Views on the Use of New Letter Groupings in Initial Literacy Instruction under the Century of Türkiye Education Model

Erdal ZENGİN^{**} 
Ebuzer DUYU^{**} 

Introduction

This study explores primary school teachers' perspectives on the newly introduced letter groupings in the 2024 "The Century of Türkiye Education Model" for initial literacy education. It focuses on teachers' views regarding the in-service training quality, perceived advantages and disadvantages of the new letter groups, and the role of educational technology and materials in implementing the program. The aim is to identify strengths and areas for improvement in the literacy program and its effects on teachers and students.

Methodology

A qualitative case study design was used to gain an in-depth understanding of teachers' experiences. The participants included 50 first-grade teachers from urban, suburban, and rural areas across five cities in Eastern and Southeastern Turkey. Using maximum variation sampling ensured diverse demographics and experiences. Data were collected through semi-structured interviews with open-ended questions validated by experts and pilot-tested. Interviews were conducted face-to-face or online until data saturation was reached. Thematic content analysis was applied using MAXQDA software, with two researchers coding independently and achieving an inter-rater reliability of 87%. Findings were validated by triangulating multiple data sources and comparing with existing literature.

Findings

Teachers' opinions on in-service training were mixed. Some praised the training as effective and organized, while others criticized its lack of practical guidance and inconsistent trainer expertise. Regional differences in training quality were notable. Regarding the new letter groupings, teachers appreciated that they focus on frequently used Turkish sounds, allowing students to form familiar

* Ass. Prof., ,Firat University, Primary Education, ezengin@firat.edu.tr. ORCID: 0000-0002-4771-0160

** Research Assistant, Firat University, Faculty of Education, eduyu@firat.edu.tr. ORCID: 0000-0001-9874-2093

and meaningful words early on, which boosted student motivation. The simplified structure helped reduce cognitive load. However, teachers pointed out drawbacks: some difficult letters introduced too early slowed progress, and limited variety in practice words and sentences was seen as a constraint. Compared to previous models, the new groups were viewed as less supportive for rapid vocabulary and sentence building.

Teachers generally valued technology's role in literacy education. Interactive tools such as smartboards and online reading games increased engagement. However, rural schools faced infrastructure challenges limiting technology use. New textbooks were regarded as improvements over prior versions in content richness but lacked sufficient activities and visual materials, especially in later stages of the program, indicating a need for further revision.

Discussion and Recommendations

The study reveals a mixed reception to the new letter groupings and literacy program. While the emphasis on meaningful, frequently used words aligns with effective pedagogy, issues like early introduction of complex letters and limited vocabulary variety require attention. Improving in-service training with more practical elements and ensuring consistent trainer quality across regions is crucial. Encouraging voluntary teacher participation rather than mandatory attendance may enhance motivation and effectiveness.

Technology emerged as an important factor in literacy education, yet access disparities, particularly in rural areas, must be addressed. Policymakers should focus on equitable infrastructure development and provide ongoing teacher support for integrating technology. Educational materials should continue to be revised to better meet student and teacher needs. Expanding activity variety and addressing current gaps will improve usability and impact. This study contributes valuable insights for improving literacy curriculum design, teacher training, and resources. Future research could apply quantitative methods to test these findings' generalizability and examine long-term effects on student outcomes.