



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2026, 26(1), 138 –162. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1679059>



Cumhuriyet Dönemi Öğretim Programlarında İlk Okuma ve Yazma Öğretim Süreci

First Reading and Writing Teaching Process in the Republican Period

Büşra YILMAZ¹ , Fahri KILIÇ²

Geliş Tarihi (Received): 18.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 10.02.2026

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2026

Öz: Bu çalışmada, Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin gelişimi incelenmiştir. Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar uygulanan Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde, ilk okuma ve yazma öğretimi alanında pek çok iyileştirme ve yaygınlaştırma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan en dikkat çeken, yeni Türk harflerinin kabulü ile kendini göstermektedir. Temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme) bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı ve programların genel amaçlarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi sürecinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme uygulamalarının eş zamanlı olarak yürütüldüğü, bu süreçte çeşitli materyaller ve metin türlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca değerlendirme aşamasında farklı yöntem ve tekniklere başvurulduğu tespit edilmiştir. İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde kullanılan cümle temelli okuma ve yazma yöntemi ile ses esaslı okuma ve yazma öğretim yöntemi, zaman içinde farklı uygulamalara tabi tutulmuştur. Bu yöntemlerin seçiminde Türk dilinin yapısına ve özelliklerine uygunluk ile öğretim tekniklerindeki yeniliklerin göz önünde bulundurulmasının önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, Okuma, Yazma, Türkçe Öğretimi, Cumhuriyet Dönemi

&

Abstract: This study aims to examine the development of the first reading and writing teaching process from the proclamation of the Republic to the present day. A review of the Turkish curricula implemented during this period reveals that numerous improvement and dissemination studies have been conducted in the field of teaching first reading and writing. Among these efforts, the most significant is the adoption of the new Turkish letters. It is observed that the basic language skills (reading, writing, speaking, listening/watching) are addressed through a holistic approach, and that the general objectives of the programs are largely similar. Furthermore, it is seen that reading, writing, speaking, and listening practices are carried out simultaneously during the teaching of first reading and writing, with various materials and text types employed throughout the process. In addition, different methods and techniques have been used in the evaluation phase. The sentence-based reading and writing method and the sound-based reading and writing teaching method, both used in the first reading and writing teaching process, have undergone different applications over time. It is clearly evident that the selection of these methods should take into account the structural characteristics of the Turkish language as well as innovations in teaching techniques.

Keywords: First Reading and Writing Teaching, Reading, Writing, Turkish Teaching, Republican Period

Atıf/Cite as: Yılmaz, B. & Kılıç, F. (2026). Cumhuriyet dönemi öğretim programlarında ilk okuma ve yazma öğretim süreci. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 138-162, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1679059>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University–Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Büşra Yılmaz, 100. Yıl İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, busraertugrul226@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9657-5535>

² Prof. Dr. Fahri Kılıç, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, kilic_f@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0882-5811>

1. GİRİŞ

Bilginin hızla üretildiği ve tüketildiği günümüzde nitelikli eğitimin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Nitelikli eğitim, bireylerin ve toplumların bilgi çağında başarılı olmaları için vazgeçilmez bir unsurdur. Bu başarının temeli ise ilkokul döneminde alınan eğitime dayanır. İlkokul, tüm eğitim sürecinin temeli olduğu gibi, okuma ve yazma öğrenim süreci de tüm öğrenmelerin temelini oluşturur. Okuma ve yazma öğretimi, bireylerin akademik gelişimini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek için en temel unsurdur (Güneş vd., 2016).

İlk okuma ve yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerinin üzerine inşa edilen ve okuma ile yazma yeteneklerinin kazandırılmasını hedefleyen, temel eğitimin ilk aşamasında yürütülen bir dil edinim sürecidir (Baş, 2006). İlk okuma yazma öğretimi, bilişsel ve psikomotor becerilerin birlikte kullanıldığı önemli bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca harflerin seslendirilmesi ve şekillerinin kopyalanmasını değil, aynı zamanda bilişsel gelişimin etkinleştirilmesini de içerir. Dinleme eğitimiyle başlayıp konuşma ve yazmayı da kapsayarak bağımsız okuma yazmaya kadar uzanan bu süreç, öğrencinin bağımsız öğrenmesinin temelini oluşturur (MEB, 2024).

İlk okuma ve yazma öğretiminin en önemli amaçlarından birisi de dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerini geliştirmektir (MEB, 2024). İlk okuma ve yazma öğretimi bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü bir şekilde ifade etme, yazılı ve görsel materyalleri okuma, okuduğunu anlama, etkin bir dinleyici olma, sosyalleşme ve daha birçok beceri edinimi sağlar. Daha genel anlamda okuma ve yazma öğretim süreci bireyi hayata hazırlar ve bireyin hayatına anlam katar (Bay, 2008). Bu doğrultuda, öğrencilerin dil becerilerini sistemli bir şekilde geliştirebilmek için Türkçe dersi öğretim programında ses esaslı ilk okuma ve yazma öğretimi yaklaşımı temel alınmıştır.

Türkçe dersi öğretim programında ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde “ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi” benimsenmiştir (MEB, 2024). Ses esaslı ilk okuma ve yazma öğretimine seslerle başlanır. Seslerin kolay söylenişi, kullanım sıklığı, yazım kolaylığı ve kelime üretimi gibi unsurlar dikkate alınarak verilmesinden sonra anlamını bildiği kelimelere ulaşacak heceler elde edilir. Hecelerden sonra öğrencinin bildiği ve deneyimlediği kelimelere ulaşılır. En son öğrencinin ön bilgilerine uygun ve gelişimine katkı sağlayacak cümleler oluşturulur (Akbayır 2006; MEB, 2024).

Ses esaslı ilk okuma yazma öğretim süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Birincisi ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada dinleme eğitimi çalışmaları, doğru nefes alıp verme çalışmaları, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, kalem tutma, boyama ve çizgi çalışmaları ile el-göz koordinasyonu çalışmaları yer alır. İkincisi ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasıdır. Bu aşamada ses öğretimi, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma ve metin okuma çalışmaları yer alır. Üçüncüsü bağımsız okuma ve yazma aşamasıdır (MEB, 2024). Aşamalar incelendiğinde ilk okuma ve yazma öğretiminin bir süreç içinde ilerlediği görülmektedir (Güneş vd., 2016).

İlk okuma ve yazma süreci bireylerin yaşantısında önemli bir rol oynar. Bu nedenle öğretim programları nitelikli eğitimin sağlanmasında kritik öneme sahiptir (Akyol, 2010; Duman, 2004). Öğretim programları, bir dersin öğretim süreci ile ilgili planlı ve programlı olarak yürütülen tüm faaliyetleri bünyesinde barındırmaktadır (Aykaç, 2006). Dolayısıyla nitelikli bir eğitim öğretim süreci için iyi ve doğru hazırlanmış öğretim programlarının kritik bir önemi vardır (Özenç, 2018). Nitelikli bireyler yetiştirebilen ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilen öğretim programlarının ihtiyaç analizleri yapılarak belirli aralıklarla gözden geçirilmesi ve gerekli değişiklikler yapılarak uygulamaya koyulması gerekmektedir (Girgin, 2011).

Okul öncesi dönemden sonra bireylerin gelişimleri üzerinde en etkili olan dönemlerden biri temel eğitimin birinci basamağıdır. Temel eğitimin niteliği, bireylerin diğer öğretim dönemlerindeki başarısının

kritik yordayıcısı olabilmektedir. İlkokul düzeyinde yer alan birçok ders bireylerin gelişiminde önemli bir rol oynar. Özellikle Türkçe dersi etkili bir değişken olarak yer almaktadır. Çünkü Türkçe dersindeki başarı düzeyi diğer derslerdeki başarı düzeylerini büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Türkçe dersinin diğer dersler üzerinde önemli bir değişken olması bu derste okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme gibi temel becerilerin kazandırılmasındaki rolü olduğu söylenebilir. Bu becerilere sahip olamayan bir bireyin diğer derslerde okuduklarını ve dinlediklerini anlayabilmesi, anladıklarını yazılı ve sözlü ifade edebilmesi mümkün değildir. Diğer derslerdeki temel becerilerin edinilmesinde kritik öneme sahip olan Türkçe dersi için nitelikli öğretim programlarına ihtiyaç vardır (Atik & Aykaç, 2017; Bilir, 2005; Oğuzkan vd., 1972). Bu çerçevede, Türkçe öğretiminin temelini oluşturan okuma ve yazma becerilerinin, bireyin yaşamındaki diğer süreçleri etkilediği ifade edilebilir (Aslan & Altunova, 2019; Oğuzkan vd., 1972). Bu kadar önemli becerilerin öğrencilere kazandırılması, uygulanan öğretim programlarının kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Geçmişten günümüze, ilk okuma ve yazma öğretimi için çeşitli öğretim programları uygulanmıştır (Aslan & Altunova, 2019).

Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkçe dersi de dâhil olmak üzere çeşitli derslerde birçok öğretim programı uygulanmış; yeni bilimsel gelişmeler ve günün koşulları dikkate alınarak, eksiklikleri tespit edilen programlar yenilenmiştir (Şahin & Bayramoğlu, 2016). Cumhuriyet döneminde hazırlanan öğretim programlarının çoğu, mevcut programların yeniden düzenlenmesi veya kısmi değişikliklerle yeniden sunulması şeklinde olmuştur (Bayburtlu, 2015). Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar ilkokul Türkçe programları sırasıyla; 1924 ve 1926 İlk Mektep Türkçe Programları, 1936, 1948 ve 1968 İlkokul Türkçe Programları, 1981, 1997, 2005, 2015, 2018 ve son olarak 2024 yıllarında Türkçe Ders Programları olarak hazırlanmıştır (Şen, 2021).

Alan yazında Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan çalışmalar incelendiğinde Şahin ve Bayramoğlu (2016) tarafından Türkçe dersi öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi, Aydın ve Sadioğlu (2018) tarafından Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi ve imla bakımından incelenmesi, Coşkun ve Taş (2008) tarafından ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca Kurudayıoğlu ve Soysal (2016) tarafından Türkçe dersi öğretim programlarının öğrencilerin söz varlığı unsurlarını geliştirmesi açısından incelenmesi, Aslan ve Atik (2018) Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre incelenmesi, Demir (2015) tarafından Türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi, Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010) tarafından Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi incelenmiştir.

Yapılan çalışmaların öğretim programlarının özellikleri, programlar arasındaki farklılıkları ve değişiklikleri ortaya koyularak alan yazına önemli katkılar sağlandığı görülmektedir. Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkokul Türkçe dersi öğretim programının ilk okuma ve yazma öğretim süreci açısından ele alındığı çalışmaların 2018 Türkçe dersi öğretim programı (Güngör Yereyıkılmaz, 2020; Temizyürek & Balcı, 2015) ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında ilkokul Türkçe dersi öğretim programı yenilenmiştir. Bu çalışma, Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar olan süreçteki Türkçe dersi öğretim programlarındaki ilk okuma ve yazma öğretim sürecini ele alarak 2024 yılına kadar yapılan programların genişletilmiş bir analizini sunmaktadır. Bu kapsamlı yaklaşımın, alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar, Türkçe dersi öğretim programları çeşitli revizyonlar geçirmiş ve bu süreçte okuma ve yazma öğretim süreci de önemli değişikliklere uğramıştır. Uygulanan programlar, ilk okuma yazma süreçleri açısından farklı yaklaşımlar ve yöntemler içermektedir. Bu programların incelenmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturan ilk okuma yazma süreçlerinin nasıl evrildiğini anlamak için kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada Cumhuriyet döneminden günümüze (2024) Türkçenin nasıl öğretildiğine dair incelemeler yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin nasıl yürütüldüğünü ve bu süreçte gerçekleşen gelişmeleri

ortaya koymaktır. İlkokul Türkçe dersi öğretim programlarında, ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin tarihsel gelişimini incelemek, bu alandaki değişim ve dönüşümlerin anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, mevcut veya geçmişteki bir durumu olduğu gibi belirlemeyi amaçlayan tarama modeline dayanmaktadır. Bu modelde, incelenen olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelinde araştırmacı, değişkenleri etkilemeden veya değiştirmeden, mevcut durumu betimlemeye odaklanır (Karasar, 2018).

2.2. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik analizini kapsar. Bu yöntem, nitel araştırmalarda tek başına bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği gibi, diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de uygulanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada, Türkçe dersi öğretim programları incelenmiştir. Bu kapsamda, uygulamaya konulan Türkçe dersi programlarının dokümanları taranmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

2.3. Verilerin analizi

Araştırmada toplanan veriler, nitel veri analizinin bir yöntemi olan betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yöntemde, veriler önceden belirlenmiş temalar veya kavramsal çerçeveler doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır. Verilerin sunumu, araştırma sorularının belirlediği temalar veya görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan soruların boyutları dikkate alınarak gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3. BULGULAR

Bu bölümde Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkökul Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin incelenmesiyle elde edilen bulgular yer almaktadır.

1924 Türkçe Dersi Öğretim Programı

1924'te toplanan ikinci "Heyeti İlmiye"nin kararlarıyla oluşturulan 1924 İlk Mektep Programı Cumhuriyet'in ilk programı olma özelliğini taşır (Güngör Yereyıklmaz, 2020; Temizyürek & Balci, 2015) ve ilkokulların altı yıldan beş yıla indirildiği programdır (Alp, 2009; Göğüş, 1971). Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının önceki programlardan farkı çok az sayıda dersin eklenmesi, değiştirilmesi ve Cumhuriyet yönetimine uyarlanmaya çalışılmasıdır (Gülcü, 2018). Henüz yeni Türk alfabesi kabul edilmediği için okuma ve yazma çalışmaları Arap alfabesine göre düzenlenmiştir (Güngör Yereyıklmaz, 2020; Temizyürek & Balci, 2015). Türkçe dersini Elifba, kıraat ve inşaat, imla, sarf, tahrir ve yazı bölümleri oluşturmaktadır (Maarif Vekâleti, 1924, akt. Güngör Yereyıklmaz, 2021).

Elifba dersinin öğretiminde, okuma ve yazma becerilerinin eş zamanlı olarak geliştirilmesi; anlamsız hece ve kelimelere yer verilmemesi; alışık olunmayan kelimelerden kaçınılması; yazımı kolay ve kullanım sıklığı yüksek kelimelerin tercih edilmesi; harflerin ise isimleri ya da sesleriyle doğrudan öğretilmesi yerine, kelimeler üzerinde tekrarlı alıştırmalar yoluyla dolaylı olarak kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca programda tüm sınıfın okuma ve yazma öğrenimine büyük önem verilmiştir. Sınıfın tamamının öğrenimi sağlanmadan diğer derse geçilemeyeceği dikkat çekmektedir. Derste öğrenilen kelimelerin diğer derslerde cümleler içinde tekrar ettirilerek alıştırma yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Okuma ve yazma öğrenildikten sonra 12 saatlik Türkçe dersinin büyük çoğunluğu kıraat, imla, inşaat ve yazı derslerine ayrılacağı belirtilmektedir (Temizyürek & Balci, 2015).

Kelimededen başlayan çözümleme yönteminin 1924 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kabul edildiği görülmektedir (Göğüş, 1971). Okuma ve yazma öğretim sürecinde kelimelerin öğrenciler tarafından heceleme yapılmadan, harflerin ise isimleri ya da sesleri ile değil kelimenin esas alınarak öğretilmesi, birinci sınıfta verilecek okuma ve yazma eğitiminin bir arada verilmesi, anlamsız heceler yerine anlamlı hecelerden başlanması ve mümkün olduğunda uygulama yaptırılması önerilerinde bulunulmuştur (Temizyürek & Balci, 2015).

Kıraat (okuma) dersinin hedefleri incelendiğinde, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin vurgulandığı ve okuma bittikten sonra anlam üzerine okunan metin hakkında konuşmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Metinlerde yeni karşılaşılan kelimelerin anlamlarının açıklanması ve cümle içinde kullanılması önemli görülmektedir. Kıraat dersinde okunacak metinlerin ahlaki ve edebi niteliğe uygun olması, Cumhuriyet, millî tarih ve bilinç unsurlarına ilişkin okuma parçalarının bulunması vurgulanmıştır. İnşat (şiir okuma) dersinin hedefleri incelendiğinde, öğrencilerin seviyesine uygun kısa metinleri ezberlemeleri ve öğrencilerin şiir okurken usulüne uygun okumaları sağlanır. Tahrir (kompozisyon) dersinin hedefleri incelendiğinde, yazılı ifadelerin doğru, sade ve doğal nitelikte olması beklenmektedir. Yazıdaki imla, sarf ve içerik hatalarının öğrenci tarafından düzeltilmesi, öğrenciye muntazam ve temiz yazma alışkanlığı kazandıracak ileri sürülmüştür (Güngör Yereyikılmaz, 2021).

İmla dersinin hedefleri incelendiğinde, Arap harflerinin kullanımda oluşu imla derslerinde kelimelerin yazımının öğretilmesinde ilk olarak öğrenilen kelimelere bakarak aynı kelimeyi yazma çalışması önerilmektedir. Öğrencilerin okudukları okuma parçalarını tamamen veya kısmen yazmaları beklenir. Dikteye kısa cümleler ile başlanarak kısa metinlere doğru ilerlenir. İmla parçaları seçerken öğrencilerin bildiği kelimelerden oluşan ve fazla uzun olmayan parçaların seçilmesine özen gösterilmesi vurgulanmaktadır. Sarf (dilbilgisi) dersine dördüncü sınıfta başlanacağı ve öğretim yöntemi olarak, örneklerden kurallara gidilmesi ve konuların örneklerle pekiştirilmesi önerilmektedir (Güngör Yereyikılmaz, 2021).

1924 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe dersinin genel hedefleri incelendiğinde anlama ve anlatma becerileri ile kelime hazinesinin geliştirilmesi, edebi zevk oluşturma ve İstanbul ağzının yaygınlaştırılması hedefleri dikkat çekmektedir. Amaçların çok genel olduğu ve fazla ayrıntı içermediği görülmektedir. Ayrıca Türkçe dersinin kıraat, inşat, imla, sarf ve tahrir gibi bölümlerden oluştuğu, ancak her bir bölümün bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Temizyürek & Balci, 2015).

1926 Türkçe Dersi Öğretim Programı

1926 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ilk okuma ve yazma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklamakta (Göğüş, 1971) ve Cumhuriyet döneminin en kapsamlı programlarından biri olduğu ileri sürülmektedir (Gözütok, 2003). 1926 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bir önemli özelliği de yabancı kelimelerde rastlanılan "şedde" ve "tenvin" gibi hareketlerin öğretilmesi kaldırılmıştır. 1926 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda anadili öğretiminin amaçları incelendiğinde temel hedefin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu ve beş madde halinde sıralandığı görülmektedir. Bunlar; sözlü ve yazılı ifadeleri doğru anlamak, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı yolla doğru ve güzel anlatmak, kelimelerin anlamlarını iyi bilerek doğru düşünmeyi alışkanlık haline getirmek, iyi ve güzel duygu aracılığıyla edebi zevk kazandırmak ve millî Türkçe'yi (İstanbul ağzını) öğrenmektir (Göğüş, 1971).

İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde iki yöntem dikkat çekmektedir. Bunlar "tesmiye usulü" ve "savti usul" yöntemleridir. Tesmiye usulü harfleri isimleri ile öğretmeye ve savti usul ise kelimeleri hecelere, heceleri seslere ayırarak varılan seslerin harflerini öğretmeye dayanır. 1926 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu yöntemlerden önce kelimeyi okuyup sonra yazdırma yöntemi ile kelimededen harfe varmak, yani çözümleme yapmak için savti usul yönteminin kullanılabileceği görülmektedir (Göğüş, 1971).

Elifba dersinin öğretiminde, okuma ve yazma süreçlerinin eşgüdümlü olarak yürütülmesi; öğretime öğrencilerin bildiği kelimelerden başlanması; bu kelimelerin ezberden yazılması; yeni öğrenilen

kelimelere diğer derslerde cümle içinde yer verilmesi; bilinmeyen kelimelerin anlamları üzerinde durulması ve yazıların okunaklı, estetik bir biçimde yazılarak güzelleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Okunan hece ve kelimenin devamında yazım şeklinin gösterilmesi esastır. Öğretmen tarafından tahtaya iki çizgi çizilir ve harflerin çizgiler arasında hangi nokta, hangi yönde ve hangi şekilde yazılacağı detaylıca gösterilmelidir. Her iki dolu satır aralığında bir satır boşluk bırakılır. Öğrencinin de birinci sınıfta aynı şekilde çizgili defterine kurşun kalem ile yazmaya alıştırılması gerekir. Okuma ve yazma öğrenildikten sonra 12 saatlik Türkçe dersinin büyük çoğunluğu kıraat, imla, inşaat ve yazı derslerine ayrılacağı belirtilmektedir (Temizyürek & Balcı, 2015).

1926 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bazı öğrencilerin okuma ve yazma sürecini daha çabuk anlaması bakımından yeteneklerinin çeşitli olması, okul haricinde ailelerinden destek görmesi, sınıf tekrarı yapanlar ile yeni başlayanların aynı sınıfta olması ve okula devam konusunda düzensizlik yaşanması gibi unsurların okuma ve yazma öğretim sürecinde farklılaşmalara ve sene boyunca aynı seviyeyi korumanın zorluğuna neden olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Bu seviye farkının önlenmesi için birinci sınıfta birden fazla şube varsa öğrencilerin seviyelere göre şubelere yerleştirilmesi, eğer tek şube ise sınıfın seviye farkına göre ikiye bölünmesi, yirmi dakikalık aralıklar ile iki gruba dönüşümlü ilgilenilmesi ve öğretmenin doğrudan ilgilenemediği grubun yazı çalışmaları ile öğretime devam etmesi önerilerinde bulunulmuştur (Temizyürek & Balcı, 2015).

Okuma çalışmalarının hedefleri arasında, okuduğunu anlama alışkanlığı kazandırma, anladığını ifade edebilme becerisini geliştirme, kelime dağarcığını zenginleştirme ve akıcı bir şekilde okuma yetisini kazandırma yer almaktadır. Bu hedefler doğrultusunda, öğrencilerin okuma sürecinde aktif olmaları ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamaları amaçlanmaktadır. İnşaat çalışmalarının hedefleri arasında, kelimeleri tanıma, okuma hızı, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek akıcı okuma, okuduğunu anlama ve anladığını ifade etme gibi önemli becerilerin yer aldığı görülmektedir. Okuma çalışmalarına ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında, anlamlı ve akıcı okumaya alıştırma, üst sınıflarda sessiz okumaya alıştırma, karşılıklı konuşma metinleri okutma, okuma kitabındaki metinleri öğrencilerin ilgilerine göre okutma, okunan metinlerden bazılarını ezberletme, okunamayan kelimeler ile karşılaşıldığında birinci hecelerin tekrar edilmesini önleme, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıklama ve sözlük kullanmayı alışkanlık haline getirme yer almaktadır (Göğüş, 1971).

Tahrir çalışmalarının hedefleri arasında, doğru, sade, okunaklı ve estetik açıdan güzel bir anlatım biçimi ile kendini ifade etme becerisi yer almaktadır. Yazma çalışmalarına ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında, yazma konuları bireyin yaşantısına ve seviyesine uygun olmalı, yazma çalışmaları kısa cümleler ile başlayarak birkaç cümleden oluşan kısa metinlere doğru ilerlemeli, ödevler hazırlanırken satır, sayfa ya da herhangi bir planla sınırlandırılmamalıdır. Ayrıca ödevlerdeki imla, düşünce ve dilbilgisi hatalarına öğretmenlerce dönüt verilmeli ve ortak yapılan hatalar tüm sınıfa açıklanmalı, duygu ve düşüncelerin kâğıda temiz ve düzgün bir şekilde aktarma alışkanlığı kazandırılmalı ve yazma çalışmaları önce yazıya bakarak aynısını yazma sonra dikte ile devam etmelidir (Göğüş, 1971; Temizyürek & Balcı, 2015).

Dikteye başlamadan önce dikte edilecek çalışmada anlamı bilinmeyen kelimeler önce tahtaya yazılır ve anlamları açıklanır. Dikte edilen çalışmalara öğretmenler veya akranları tarafından dönüt verilir veya dikte metni tahtaya yazılır ve öğrenci kendi kontrolünü sağlar. Dikte çalışmaları ayrı bir yazı defterine yapılırken ve aynı zamanda noktalama işaretleri de öğretilir (Göğüş, 1971). 1926 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, konuşma çalışmalarının en az yazı çalışmaları kadar önemli olduğu ve bu çalışmaların, düşünme ile anlatma (ifade etme) becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı vurgulanmaktadır (Temizyürek & Balcı, 2015).

Ezber ve inşaat çalışmalarının hedefleri arasında, estetik ve güzel duygu kazandırma, hafızayı güçlendirme, iyi ve ahlaki düşünmeyi öğretme amaçları yer almaktadır. Ezber ve inşaat çalışmalarına

ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında, ezberlenecek manzumeler çocukların günlük yaşamı ile ilişkili olmalı, çocukta hüznün duygusu yerine neşe duygusunu geliştirmeli, yaşama zevki ve isteği uyandırmalıdır. Ayrıca kısa, kolay anlaşılır ve ezberlenmesi kolay olmalı, ezberlemeden önce birkaç kez okunmalı ve bütün bir şekilde ezberlenmeli, ezber sürecinde olan çocuklara rehberlik edilmeli ve okunurken ses, duygu ve düşünceye göre bir anlatım verilmeli ve bu anlatım doğrallıktan yana olmalıdır (Göğüş, 1971).

İmla çalışmalarının hedeflerine ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında, imla dersi kopya ile başlanarak dikteye geçilmelidir. Dikteye başlamadan önce yazdırılacak metinlerin içinde geçen bilinmeyen kelimelerin yazım kuralları öğretilmeli, kopyadan dikteye geçerken kısa cümlelerden başlanılarak birkaç satırlık metinlerin yazılması sağlanmalı, dikte yapıldıktan sonra olası hataların düzeltilmesi öğretmen tarafından yapılmalı ve imla defterlerinin temiz tutulması sağlanmalıdır (Temizyürek & Balcı, 2015). Kavait (dilbilgisi) dersini kitaptan öğretim yapmaktansa konuşma ve yazma çalışmaları esnasında öğretim yapılmasının önerildiği belirtilmektedir. Dilbilgisi dersinde bilgilerin soyut olarak verilmemesi, örneklerden kurula gidilmesi, kuralların alıştırma yapılarak pekiştirilmesi, dilbilgisi ile cümle bilgisinin birlikte öğretilmesi vurgulanmaktadır (Göğüş, 1971; Temizyürek & Balcı, 2015).

1926 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan içerik yeni Türk devletinin ve Cumhuriyet'in hedefleri çerçevesinde revize edilmiştir. Kitaplar, teorik bilgilerin öğretiminden ziyade çocuğu hayata hazırlayacak içeriklerin yer alması gerektiği esasına göre düzenlenmiştir. İçeriğin üst sınıflara doğru zorlaşarak, kapsamının genişlediği söylenebilir. Ayrıca ilkökul dönemindeki çocukların gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak ilk devrede tek kitap anlayışı benimsenmiştir (Güngör Yereyıkılmaz, 2020). Türkçe dersinin kıraat, inşaat, imla, kavait, tahrir ve yazı gibi bölümlerden oluştuğu, ancak her bir bölümün bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Güngör Yereyıkılmaz, 2020; Temizyürek & Balcı, 2015; Ulubey & Aykaç, 2017).

1926 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin derslere aktif katılımını vurgulamakta ve bu süreçte öğrenci seviyesine uygun yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Ayrıca, öğretim ilkeleri olarak yakından uzağa, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, öğrenciye görelilik, açıklık ve bütünlük gibi prensiplere yer verilmektedir. Öğrencilerin öğretim sürecinin merkezinde olması, öğretmenlerin rehberlik rolü üstlenmesi, öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, yaparak ve yaşayarak kalıcı öğrenmelerin sağlanması ve grup çalışmalarıyla akran öğrenimine fırsat tanınması da vurgulanan diğer önemli noktalardır (Temizyürek & Balcı, 2015; Ulubey & Aykaç, 2017).

1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı

1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı hedeflerinin, Cumhuriyet rejimini rehber alarak millî bilinci güçlendirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Programın en belirgin özelliklerinden biri, eğitim ve öğretim ilkelerinin ilk kez anlaşılır ve sistemli bir şekilde maddeler halinde düzenlenmiş olmasıdır. Programda, Osmanlıca kelimelerin yerine Türkçe kelimelerin tercih edildiği görülmektedir (Kocayığıt & Aykaç, 2019). 1926 ilkökul programından sonra Türkiye'de çeşitli inkılaplar gerçekleştirilmiştir. İnkılapların getirdiği yeniliklerden dolayı programlarda değişiklikler yapıldığı görülmektedir. 1928'de Harf İnkılabının gerçekleşmesi 1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hedeflerine yansımıştır. Bunlar; Türk dil inkılabının üzerine düşen amaçları gerçekleştirmek, öğrencilere Türk dilini sevdirmek ve kullanımında güven kazandırmak, Türkçenin kurallarını fark ettirme ve dil bilinci kazandırmak, okuma amacını anlam üzerine yoğunlaştırmak, okumaya yönelik devamlı bir ilgi uyandırmak ve öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirmektir (Kocayığıt & Aykaç, 2019; Temizyürek & Balcı, 2015). Hedefler incelendiğinde Türkçe dersinin amaçlarında ulusal bir yansıma görülmektedir.

Birinci sınıfta okuma ve yazma etkinlikleri tüm öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir unsurudur. 1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretiminin basit kelime veya cümleden başlayarak öğretilmesi kararlaştırıldığı görülmektedir (Göğüş, 1971; Temizyürek & Balcı, 2015). Örneğin; öncelikle araba kelimesi öğretildikten sonra a, ra ve ba heceleri, ardından a, r, b harflerinin öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bütün çalışmalarda okuma, anlama ve yazmanın birlikte yürütüleceği

vurgulanmaktadır. Seçilen örneklerin öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat edilerek yeterli uygulamaların gerçekleştirilmesi belirtilmektedir. Öğrenilecek kelime ve cümleleri içeren büyük fişlerin karatahtaya, duvarlara ve ilgili varlığın üzerine asılması vurgusu dikkat çekmektedir. Ayrıca okuma ve yazma öğretim sürecinde renkli tebeşir, çamur ve kum masalarından yararlanılabileceği görülmektedir (Temizyürek & Balcı, 2015).

Okuma çalışmalarının hedefleri arasında, okunanların anlamını hızlı ve doğru şekilde kavramak, okuma yaparken faydalı alışkanlıklar kazanmak, okuma zevki aşlamak ve okumaya ilişkin ilgi ve istek uyandırmak, nitelikli yazılmış eserlerin zevkine varılmasını sağlamak, kelime dağarcıklarını zenginleştirmek ve Türk dilini sevdirmek becerileri yer almaktadır. Okuma çalışmalarına ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında, okunan içeriğin ana ve yardımcı fikirleri dikkate alınarak anlama öncelik verilmeli ve öğrenci seviyesine uygun olmalı, tanınmış kelimeler tercih edilmeli, karşılaşılan yeni kelimelerin anlamı öğretmen tarafından açıklanmalı ve cümle içinde örneklendirilmeli, öğrencilerden yeni kelimenin geçtiği örnek cümleler istenmelidir. Ayrıca okunan içerikler hem öğretmen hem öğrenci tarafından doğru telaffuz edilerek okunmalı ve çocukların gündelik yaşamından kesitler sunarak ilgi çekmeli, birinci sınıftan itibaren sessiz okuma alışkanlığına başlanmalı, okunanlar hakkında duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi sağlanmalı ve okumaya başlamadan önce doğru oturuş pozisyonuna geçilmelidir (Temizyürek & Balcı, 2015).

İnşaat çalışmalarına ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında, öğrencilerin seviyelerine uygun millî ve estetik niteliklere sahip manzum ve mansur parçalar ezberlenmeli, ezberlenecek içeriğin sayısı az, açık ve net olmalı, bütün olarak ezberlemeye özen gösterilmeli ve doğru, doğal ve anlamına uygun bir ses tonu ile ezberlenmesine dikkat edilmelidir. Bireyin duygu ve düşüncelerini doğru ve amacına uygun bir şekilde konuşarak ifade etmesi için uygulanan ilkeler arasında öğrencilerin konuşma ihtiyaçları dikkate alınarak çeşitli fırsatlardan yararlandırılmalı, öğretmen doğru ve temiz konuşma stili ile örnek olmalı ve öğrenci konuşurken bir kelimenin yerinde kullanılmadığında veya yanlış telaffuz edildiğinde öğretmen tarafından düzeltme yapılmalıdır (Temizyürek & Balcı, 2015).

Yazma çalışmalarına ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında öğrencilerin seviyelerine uygun metinler yeterli süre verilerek yazdırılmalı, öğretmen önemli olan yanlışlara işaret koyarak yanlışları mümkün olduğunca öğrencilere buldurmalı, yazılanların okunaklı, işlek, temiz ve güzel olması sağlanmalı, unutmaya ve tekrar etmeye karşı yazılacak ifadelerin yavaş yavaş söylenmesi önerilir. Kelimelerin doğru yazılışını öğretmek için imla çalışmalarında uygulanan ilkeler arasında öğretilecek kelimeler önce açıkça söylenir, sonra öğrencilere telaffuz ettirilir, daha sonra gerek havada parmakla gerekse kâğıda birçok kez yazdırılır, öğretilen kelimelerin dikte yöntemi ile yazılması sağlanır ve öğretmen yazılanları kontrol ederek gerekli dönütleri vermelidir (Temizyürek & Balcı, 2015).

Yeni Türk alfabesi ile birlikte büyük ve küçük harfler birlikte öğretilse de 1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte ilk önce büyük harflerin öğretilmesine, 1968 programında ise tekrardan büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesine karar verildiği görülmektedir. El yazısı olarak yeni Türk alfabesinin kabulü esnasında en yaygın yabancı dil olan Fransızcanın etkisiyle Fransız üslubu el yazısı ortaya çıktı ve uygulanmaya başladı. Bu yazı inceli kalınlı, gövdelerinden uzun alt ve üst çıkıntılı, sağa yatık bir yazı şekliydi. Yazının gövdesi ile alt ve üst çıkıntı sınırlarını belli etmek için dört çizgili defter kullanılmaktaydı. Bu özellikle, yazıyı öğrenmeyi ve yazmayı zorlaştırıyordu. 1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte dik, yuvarlak, alt ve üst çıkıntıları gövdesi kadar olan bir yazı şekli kabul edildi. Bu yazı biçimi sayesinde harflerin kıvrık kısımları ortadan kalktı. Bu kolay başlangıç yazısına “temel yazı” denildi. Ayrıca programda dilbilgisi öğretiminin kaldırıldığı görülmektedir (Göğüş, 1971).

1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma, yazma, konuşma ve imla başlıklarına ilişkin hedefler ve ilkeleri açıklansa da her biri için bağımsız bir ders saatinin belirlenmediği görülmektedir (Temizyürek & Balcı, 2015). Onun yerine birinci sınıfta 10 saat Türkçe dersine ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca

programda hikâye, tarih, seyahat, şiir, masal ve fen kitaplarından yararlanabileceği belirtilmektedir (Kültür Bakanlığı, 1936, akt. Güngör Yereyıkılmaz, 2020). 1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda özellikle okuma becerisine önem verildiği ve okuma alışkanlığının kazandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Dil öğretim uygulamalarının öğrencinin düşünme alışkanlığını kazandıracak şekilde düzenlenmesi, konuşma ve yazma becerilerinin birlikte yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir. 1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda buluş yoluyla öğretim stratejisinin izleri görülmektedir. Öğrencilerin gözlem ve incelemeler yaparak, yaşayarak öğrenmesi vurgulanmaktadır (Güngör Yereyıkılmaz, 2020).

1948 Türkçe Dersi Öğretim Programı

1948 Türkçe Dersi Öğretim Programı öncesinde uygulamada olan iki program mevcuttur. Bunlar; şehir okullarında uygulanan 1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı, köylerde uygulanan ise 1930 köy mektepleri müfredat programıdır. 1948 ilköğretim programı ile birlikte şehir ve köy okullarında uygulanan programlar birleştirilmiş (Arslan, 2000) ve önceki programlara göre daha ayrıntılı olduğu görülmektedir (Güngör Yereyıkılmaz, 2020). 1948 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları incelendiğinde söz ve yazı ile ifade edilen duygu ve düşüncelerin iyi ve doğru anlaşılmasını ve anlatılmasını sağlamak, Türkçeyi sevdirmek, okumaya ilişkin ilgi uyandırmak, kelime dağarcığını geliştirmek ve Türk dilini kullandırmada güven kazandırmak olduğu görülmektedir (Temizyürek & Balcı, 2015).

1948 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma, yazma, konuşma ve imla başlıklarına ilişkin hedefler ve ilkeleri açıklansa da her biri için bağımsız bir ders saatinin belirlenmediği ve birinci sınıfta 10 saat Türkçe dersine ayrıldığı görülmektedir. Bu programda ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde cümle yönteminin benimsendiği görülmektedir. Cümleden kelimeye, kelimedenden heceye, heceden harfe doğru bir sıralama izlenmiştir. İlk okuma ve yazma sürecine basit cümlelerden başlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Okuma, yazma, konuşma, imla ve dilbilgisi alt becerilerine ve her beş sınıf düzeyi için ayrı ayrı amaçlara yer verildiği ve ders kitabının yanında fişler, hikâye, tekerleme, bilmece ve manzumelerden oluşan okuma parçaları, çözümleme levhaları, kara tahta ve kum masası gibi birçok araç ve gerecin kullanıldığı görülmektedir (MEB, 1948).

Okuma çalışmalarının hedefleri arasında okuma alışkanlığı kazandırma, okunanların doğru ve çabuk anlaşılmasını sağlama, kelime dağarcığını geliştirme, yeni bilgiler kazandırma ve Türk dilini sevdirmek becerileri yer almaktadır. Okuma çalışmalarına ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında okumanın ana amacı anlama yönelik olmalı, sesli okuma yaparken kelimeleri doğru ve doğal bir şekilde okumaya dikkat edilmeli, öğrenci seviyesine uygun parçalar okutulmalı, birinci sınıftan itibaren sessiz okumaya yer verilmeli, ders kitaplarının yanında gazeteler ve dergiler gibi başka materyallerden faydalanılmalıdır. Ayrıca hikâye, masal, efsane, roman, piyes ve şiir gibi yazı türleri öğrencinin edebi zevkini geliştirmeli, birinci sınıfta özellikle masallar ve hayvan hikâyelerinden faydalanılmalı, okuma zevkini aşlamak için sınıf kitaplığı kurulmalı, kitaplarda yer alan içindekiler ve sözlük kısmından nasıl faydalanılacağı açıklanmalı, okunan içerikler söz, yazı, resim, üç boyutlu ifade, müzik, drama gibi türlerle canlandırılmalıdır (MEB, 1948).

Yazma çalışmalarına ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında yazı çalışmaları birlikte yazma ile başlayıp bireysel yazmaya doğru ilerlemeli, samimi ve sade bir dil kullanılarak gerekli süre verilmeli, yazma ödevlerinde öğrenciyi sınırlandıracak çerçeve belirlenmemeli, amacına ve içeriğine uygun olarak resimlendirilmesine önem verilmelidir. Ayrıca sınıfça tutulan bir anı defteri yazım çalışmalarının geliştirilmesine katkı sağlamalı, yazı ödevlerinde yapılan yanlışlar işaretlenmeli ve hataların öğrenciler tarafından farkında varılarak düzeltilmesi sağlanmalı, öğrencilerin yazdıkları metinleri kendi kendilerine okumaları alışkanlık haline getirilmeli, gezi ve gözlemler, edinilen tecrübeler, tatil ve bayram günleri, tebrik ve davet mektupları, dilekçeler gibi yazı çeşitleri yazma becerilerini geliştirmelidir (MEB, 1948).

Bireyin duygu ve düşüncelerini doğru ve amacına uygun bir şekilde konuşarak ifade etmesi için uygulanan ilkeler arasında planlı konuşma etkinlikleri yapılmalı, öğrencilerinin etkili ve doğal konuşmalarını sağlamak için fırsat verilmeli, başlangıçta öğrencilerin kendi öz dilleri ile konuşmalarına

fırsat verilmeli, dramatizasyon ve kukla oyunları gibi uygulamalar ile konuşma becerisi geliştirilmelidir. Kelimelerin doğru yazılışını öğretmek için imla çalışmalarında uygulanan ilkeler arasında, öğretilecek kelimeler önce öğretmen tarafından açıkça söylenir, sonra öğrencilere telaffuz ettirilir, daha sonra öğretmen tarafından tahtaya yazılır ve öğrencilerin kelimeyi bakarak ve söyleyerek yazması beklenir. Son olarak öğrenilen kelimenin farklı cümleler içinde yazımı sağlanmalıdır. Kelimelerin deftere yazılmadan önce havada yazılması sağlanmalı, yazılışı öğretilecek kelimelerin öncelikle anlamı bilinmeli, yazımı öğretilen kelimeler için dikte çalışmaları yaptırılmalı, yazımında güçlük çekilen kelimeler fişlere yazılarak sınıfa asılmalıdır (MEB, 1948).

1936 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilmeyen dilbilgisi konularına 1948 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilmiştir. Dilbilgisi çalışmaları olarak ilk üç sınıfta kural öğretimi yerine dilin doğru kullanımı amaçlanmaktadır. Birinci sınıfta konuşma ve yazma ile ilgili yapılan etkinlikler, öğrencilerin dil duygusunu beslemeli, düzgün konuşma uygulamaları ön planda olmalı, öğrenci tarafından yanlış seslendirilen seslerin doğru ifade edilmesi için gerekli uygulamalar yapılmalıdır. Türkçe dersi öğretim programından farklı olarak "ilkokul yazı programı" yürütüldüğü ve yazı dersi için ayrı bir program hazırlandığı ve öncelikli amacının öğrencilerde akıcı ve güzel yazı yazma isteği uyandırmak ile okunaklı, hızlı, işlek ve güzel yazı yazma olduğu görülmektedir. Böylelikle yazının fiziksel bir eylem olmasının ötesinde yazının estetik yönünün geliştirilmesi de ön planda tutulduğu ve akıcı bir yazının bütün dersler için gerekli bir beceri olduğu görülmektedir. 1948 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dik temel harflere yer verilse de bu yazının geçiş yazısı olduğu ve öğrencilerin hızlı ve güzel bir el yazısına ancak eğik el yazısı ile ulaşabileceği belirtilmektedir (MEB, 1948).

1968 Türkçe Dersi Öğretim Programı

1968 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bir önceki programda olduğu gibi ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde cümle yönteminin benimsendiği görülmektedir. Türkçe dersinin konu başlıklarına bölünmeden bir bütün şeklinde ele alınması gerektiği, kaynak kullanımı ve dinleme becerisi gibi unsurlara önem verildiği görülmektedir. 1968 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları incelendiğinde dinlenenleri ve okunanları, tam ve doğru anlamak, duygu ve düşüncelerin söz ve yazı ile doğru, amaca uygun ve etkili ifade etmek, öğrencilerin seviyelerine uygun içerikleri okumaya istekli olmasını ve kelime hazinelerini geliştirmelerini sağlamak, Türk dilini kullandırmada güven kazandırmak gibi hedeflerin bulunduğu görülmektedir (Temizyürek & Balcı, 2015).

1968 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma, yazma, konuşma ve imla başlıklarına ilişkin hedefler ve ilkeleri açıklansa da her biri için bağımsız bir ders saatinin belirlenmediği ve birinci sınıfta 10 saat Türkçe dersine ayrıldığı görülmektedir. İlk okuma ve yazma sürecine basit cümlelerden başlanması, cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, hecelerin ise harflere ayrılması, bu çözümlemeler sonucunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümle ve kelimelerin kurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Okuma ve yazma sürecinin birlikte ilerlemesi, büyük ve küçük harflerin birlikte öğrenilmesi ve cümlelerin fıkra, söz veya oyunla tekrar edilmesi belirtilmektedir. Ayrıca ilk okuma yazma kitabının yanında fişler, çözümleme levhaları, kum masası ve yazı tahtası gibi araç gereçlerden ve hikâye, tekerleme, bilmece ve manzume gibi metin türlerinden yararlanılabileceği görülmektedir (MEB, 1968).

Okuma çalışmalarının hedefleri incelendiğinde hızlı, doğru ve anlamlı okuma yeteneği ile okuma alışkanlığı kazandırma, okunanların doğru ve çabuk anlaşılmasını sağlama, kelime dağarcığını geliştirme, yeni bilgiler kazandırma, seviyeye uygun nitelikli kitap seçebilme becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Okuma çalışmalarına ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında kelimeler anlamları ile birlikte öğrenilmeli, kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde konuşur gibi okumalı, virgül ve noktalardaki duraklamalara alışmak için okunanları takip etmeli, metinleri yüksek sesle okutmadan önce kendi kendilerine okuma yapmaları sağlanmalı, sessiz okuma yapıldıktan sonra anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmelidir. Ayrıca sessiz okuma yapılırken baş ve dudak hareketleri yapılmamalı

ve kalem veya parmak ile takip edilmemeli, okunan parçalardaki bilinmeyen kelimeleri birer birer açıklamaktan ziyade bütünü kavranmasına önem verilmeli, sözlük kullanım alışkanlığı ile kitaplardan yararlanma alışkanlığı kazandırılmalıdır (MEB, 1968).

Yazma çalışmalarına ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında doğru ve güzel yazım için konuşma alıştırmaları yapılmalı, yazılan içeriğin kendi kendine okunması alışkanlık haline getirilmeli, birlikte yazma ile başlayıp bireysel yazmaya doğru ilerlemeli, öğrenciyi sınırlandıracak planlar belirlenmemeli, sade ve doğal bir dille yazmaya özen gösterilmelidir. Ayrıca bir yazının yazılması için gerekli süre verilmeli, yazı ödevlerinin amacına ve içeriğine uygun olarak resimlendirilmesine önem verilmeli, yazı ödevlerinde yapılan yanlışlar işaretlenmeli ve hataların öğrenciler tarafından farkında varılarak düzeltilmesi sağlanmalıdır. Gezi ve gözlemler, edinilen tecrübeler, tatil ve bayram günleri, ziyaretler, tebrik, teşekkür ve davet mektupları, dilekçeler ve sınıfça tutulan bir anı defteri gibi uygulamalar yazma becerilerini geliştirmelidir (MEB, 1968).

Bireyin duygu ve düşüncelerini doğru ve amacına uygun bir şekilde konuşarak ifade etmesi için uygulanan ilkeler arasında öğretmen, güzel ve düzgün konuşma yaparak öğrencilerine örnek olmalı, planlı konuşma alıştırmaları yapılmalı, etkili ve doğal konuşmaların sağlanması için fırsat verilmeli, başlangıçta öğrencilerin kendi öz dilleri ile konuşmalarına fırsat verilmeli ve dramatizasyon, kukla oyunları ve yazılı piyesler gibi uygulamalar ile konuşma becerisi geliştirilmelidir. Dilbilgisi çalışmalarında konuşma, okuma ve yazma ile ilgili kuralların benimsenmesine ilişkin hedeflere ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında birinci sınıfta konuşma ve yazı etkinlikleri ile çocukların dil duygusu beslenmeli ve düzgün konuşma alıştırmaları yer almalı, konuşmada rastlanılacak farklılıklar yavaş yavaş düzeltilmeli ve Türkçenin kullanımında yer alan dil şekilleri ile anlam arasındaki ilişkiyi kavramaları sağlanmalıdır (MEB, 1968).

Kelimelerin doğru yazılışını öğretmek için imla çalışmalarında uygulanan ilkeler arasında öğretilecek kelimeler önce öğretmen tarafından açıkça söylenir, sonra öğrencilere telaffuz ettirilir, daha sonra öğretmen tarafından tahtaya yazılır ve öğrencilerin kelimeyi bakarak ve söyleyerek yazması beklenir. Son olarak öğrenilen kelimenin farklı cümleler içinde yazımı sağlanmalıdır. Öğretilecek kelimelerin öncelikle anlamı bilinmeli, kelimelerin önce doğru yazım şekillerinin öğrenilmesi sağlanmalı, daha sonra dikte çalışmaları yapılmalı, birinci sınıfta kelimelerin deftere yazılmadan önce havada yazılması sağlanmalı, imla kılavuzundan yararlanmaları sağlanmalı ve yazımında güçlük çekilen kelimeler fişlere yazılarak sınıfa asılmalıdır (MEB, 1968).

Manzum yazılar aracılığıyla öğrenci de sanat zevki oluşturmak, topluluk önünde heyecanlanmadan okuma alışkanlığı ve kendine güven duygusu kazandırmak gibi inşat hedeflerine ulaşmak için uygulanan ilkeler arasında öğrencilerin seviyesine uygun sanat değeri taşıyan manzum yazılardan yararlanılmalı, jest, vurgu ve tonlamalara gerektiği yerlerde müdahale edilmeli ve öğrencilere nitelikli inşat örnekleri ile örnek olunmalıdır. İnşat edilecek yazının mutlaka ezberlenmesi gerekmez, yazının kitaptan veya kâğıttan izlenmesine de yer verilebilir. Millî şiirler, tabiat ve kahramanlık şiirleri, duygusal şiirler, tekerlemeler ve manzum hikâyeler inşat çalışmalarında tercih edilebilir (MEB, 1968).

1968 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda içerik, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak bir önceki programa göre hafifletilmiştir (Güngör Yereyikılmaz, 2020). Ayrıca programda ölçme ve değerlendirme boyutundan bahsedilmese de uygulanan ilkeler incelendiğinde dönüt verme, düzeltme, öz ve akran değerlendirme gibi farklı ölçme ve değerlendirme araçlarına başvurulabileceği (MEB, 1968) ve programın süreç odaklı bir değerlendirme anlayışına sahip olduğu görülmektedir (Güngör Yereyikılmaz, 2020).

1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı

1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma, yazma, konuşma ve imla başlıklarına ilişkin hedefler ve ilkeleri açıklansa da her biri için bağımsız bir ders saatinin belirlenmediği ve birinci 10 saat Türkçe dersine ayrıldığı görülmektedir (MEB, 1981). 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları incelendiğinde anlama ve anlatım üzerine yoğunlaştırılmıştır. Anlama başlığını dinleme, izleme ve

okuma becerileri; anlatım başlığını sözlü ve yazılı anlatım becerileri oluşturmaktadır. Anlama ve anlatım başlıklarına ilişkin amaçlar her sınıf düzeyinde ayrı ayrı ele alınmıştır (Güngör Yereyıkılmaz, 2020).

Yazma çalışmalarının hedefleri incelendiğinde doğru cümleler kurma, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma, özet çıkarma, not alma ve günlük yazışmaları yapabilme becerileri yer almaktadır. Yazma uygulamalarının hem anlama hem anlatma etkinlikleri ile eş güdümlü olarak ilerlemesi gerektiği ve yazma etkinlikleri ile dilbilgisi etkinlikleri arasındaki ilişki vurgulanmaktadır. Dilbilgisi çalışmalarının anlama ve anlatım etkinliklerinde bir araç olarak kullanılması ve dilbilgisi konularının güzel ve doğru yazma hedefi doğrultusunda uygulamalı olarak öğretilmesi belirtilmektedir (Güngör Yereyıkılmaz, 2020).

1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde cümle yönteminin benimsendiği görülmektedir. Okuma ve yazma sürecine kısa cümleler ile başlanması gerektiği, bu cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere ve heceler içindeki harflerin sezdirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Bu çözümlemeler sonucunda oluşan kelime, hece ve sezdirilen harflerle yeni ve cümlelerin oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin çözümlemesini kolaylaştırmak için aynı kelimeyi barındıran cümlelerden ve aynı heceyi barındıran kelimelerden yararlanabileceği belirtilmektedir (Temizyürek & Balcı, 2015).

Dört temel dil becerisi, yazı çalışmaları ve ayrıntılı dil bilgisi konularının önceki programlara göre daha kapsamlı olduğu dikkat çekmektedir. Ders araç gereçleri, öğretim yöntemleri, metin işleme süreci ile de diğer programlardan ayrılmaktadır (Temizyürek & Balcı, 2015). 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bu unsurları dikkate alındığında diğer programlara göre daha kapsamlı ve detaylı hazırlandığını söylemek mümkündür (MEB, 1981). Başlıca ölçme değerlendirme araçları olarak gözlem, okuma, anlatma, ödev, test, sözlü ve yazılı sınavların kullanımı önerilmiştir. Dolayısıyla değerlendirme yapılırken süreç değerlendirme ve günlük hayatla ilişkilendirme unsurlarının dikkate alındığı söylenebilir (Güngör Yereyıkılmaz, 2020).

1997 Türkçe Dersi Öğretim Programı

1997 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda anlama, sözlü ve yazılı anlatım, dilbilgisi ve yazı alt becerileri yer almaktadır (Güngör Yereyıkılmaz, 2020). Birinci sınıfta 12 saat Türkçe dersine ayrıldığı görülmektedir. Bu programda diğer programlardan farklı olarak "ders konuları" başlığı yer almaktadır. Bütün sınıf düzeylerinde ders konularına yer verilmiştir. Birinci sınıfta bitişik yazının temel alındığı görülmektedir (MEB, 1997).

Anlama çalışmalarının hedefleri incelendiğinde dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını doğru anlama alışkanlığı kazandırmak, kelime dağarcığını geliştirmek, öğrenci düzeyine uygun çalışmalar yapmak, sesli ve sessiz okuma ile kitaplardan yararlanma becerilerini geliştirmek olduğu görülmektedir. Sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarının hedefleri incelendiğinde düzgün ve doğru cümleler ile soru sorabilme ve sorulara karşılık verebilme, düzeyine uygun bir yazıyı sırayla anlatabilme, okunan metni özetleyebilme, bir topluluk önünde konuşabilme, yazım ve noktalama kuralları ile konuşma ve yazma yöntemlerini uygulayabilme becerileri yer almaktadır. Dilbilgisi çalışmalarının hedefleri incelendiğinde kelimeleri düzgün ifade etme, doğru yazabilme, hece ve sesleri ayırabilme becerileri yer almaktadır (MEB, 1997).

1997 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkelerinin uygulandığı ve konuların seçimi ile ünitelerin düzenlenmesinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının ve bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğrencilerin uygulamaya yönelik teşvik edilmesi göz önünde bulundurulmaktadır. Okuma ve yazma öğretim sürecinde sınıfın seviye gruplarına ayrılabilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretmenin farklı yöntem ve teknikler kullanabileceği belirtilmektedir. Ayrıca

etkinlikler planlanırken sınıfın fiziki yapısı ve öğrencilerin durumu göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Güngör Yereyıkılmaz, 2020).

1997 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme ve öğretme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği belirtilmektedir. Bunlar; eğitsel oyunlar, grupla ve hikâyelerle öğretim, soru-cevap, örnek olaylar, anlatım, rol yapma, gösterip yaptırma bunlardan bazılarıdır. Programın yaşama yakınlık, etkin katılım, transfer, öğrenciye görelilik öğretim ilkelerinin yer aldığı söylenebilir. Ayrıca her öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşma durumunun, ölçme ve değerlendirme fişlerine kaydedilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 1997).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanmıştır. Türkçe dersinin birinci sınıfta 12 saat olduğu görülmektedir. Türkçe öğretiminin genel amaçları incelendiğinde; Türkçeyi sevdirmeye ve doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlama, okuma ve yazma alışkanlığı kazandırma, zihinsel becerileri geliştirme, kelime dağarcığını zenginleştirme, metinler arası anlam kurabilme ve millî duygu ve düşüncelerini geliştirme gibi birçok amaç yer almaktadır (MEB, 2005). İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde uzun süre kullanılan cümle yöntemi yerine ses temelli cümle yönteminin yer aldığı ve seslerin gruplara ayrılarak öğretildiği görülmektedir. Bitişik eğik yazı kullanımı ile öğrencilere işlek ve estetik bir el yazısı kazandırmak amaçlanmıştır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı etkinlik örnekleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, okuma alışkanlığının kazandırılması için "okuma dosyası" gibi bölümlerden oluşarak öğretmenlere bir kılavuz olma niteliğindedir (Temizyürek & Balci, 2015).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, temel dil becerilerinin yanında düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini de geliştirmeyi amaçlar. Özellikle temel dil becerileri ile zihinsel gelişim arasındaki ilişki göz önünde bulundurulmaktadır. Bu programda okuma, yazma, dinleme, konuşma ile programda ilk defa yer alan görsel okuma ve görsel sunu temel dil becerilerinin yer aldığı ve dilbilgisi öğretimi için ayrı bir alan belirlemek yerine diğer alanlar ile birlikte öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir (Temizyürek & Balci, 2015).

Dinleme çalışmalarının hedefleri incelendiğinde dinleme kurallarını uygulama, dinlediğini anlama ve yöntem ve tekniklere uygun dinleme becerileri yer almaktadır. Konuşma çalışmalarının hedefleri incelendiğinde konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade edebilme ve yöntem ve tekniklere uygun konuşma becerileri yer almaktadır. Okuma çalışmalarının hedefleri incelendiğinde okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama ve anlam kurma, kelime dağarcığını geliştirme ve yöntem ve tekniklere uygun okuma becerileri yer almaktadır. Yazma çalışmalarının hedefleri incelendiğinde yazma kurallarını uygulama, kendini yazılı olarak ifade etme, yöntem ve tekniklere uygun yazma becerileri yer almaktadır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı metin türleri olarak bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve şiir yer almaktadır (MEB, 2005). Bu programda yapılandırmacı yaklaşımın desteklediği süreç değerlendirmeye yer verilmiştir. Bu bağlamda gösteri, tartışma, gözlem, proje, öz değerlendirme, anekdot, görüşme ve ürün dosyası gibi örneklerin kullanılabileceği belirtilmektedir (Güngör Yereyıkılmaz, 2020).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005 programına göre daha sadeleştirilmiş formdadır. Öğrenme alanlarının azaltıldığı, kullanılacak yöntem ve teknikler ile etkinlik örnekleri bölümlerinin çıkarıldığı görülmektedir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, temel dil becerilerinin yanında düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini de geliştirmeyi amaçlar. Temel dil becerilerinde okuma, yazma ve sözlü iletişimin yer aldığı görülmektedir. Dilbilgisi, ayrı bir öğrenme alanı olmak yerine ilgili kazanımların diğer beceri alanları içinde verildiği belirtilmektedir (Temizyürek & Balci, 2015).

Türkçe dersinin birinci sınıfta 10 saat olduğu görülmektedir (MEB, 2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde ses temelli cümle yönteminin yer aldığı görülmektedir. Bitişik eğik yazı kullanımının sekizinci sınıfın sonuna kadar kullanılacağı belirtilmektedir. Sarmal program yapısına uygun olarak ortak kazanımların farklı sınıf düzeylerinde ve bazı becerilerin geliştirilmesinde aşamalılık ilkesi gözetilerek sınıf düzeylerine göre farklılaşan kazanımlara da yer verildiği görülmektedir (Temizyürek & Balci, 2015).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma, yazma ve sözlü iletişim öğrenme alanı olarak yer almaktadır. Sözlü iletişim çalışmalarının hedefleri incelendiğinde konuşma ve dinleme kurallarına uyma, çevre ile iletişim kurabilme, iş birliği yapabilme, ortak karar verebilme karşılaşılan sorunların çözebilme becerileri yer almaktadır. Okuma çalışmalarının hedefleri incelendiğinde okunanların anlaşılması ve değerlendirilmesi, okuma alışkanlığı kazandırabilme ve kelime hazinesini geliştirilebilme becerileri yer almaktadır. Yazma çalışmalarının hedefleri incelendiğinde duygu ve düşüncelerin doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde yazabilme, hikâye, roman ve şiir türlerinde eser oluşturabilme, yazılanları değerlendirebilme, yazım ve noktalama kurallarına uyabilme becerileri yer almaktadır (MEB, 2015).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metin türleri olarak bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve şiir yer almaktadır (MEB, 2015). Bu programda bazı temel becerilerin kazandırılmasına yönelik amaçlar incelendiğinde doğru, güzel ve etkili konuşma, konuşma ve dinleme becerileri ile iletişim kurma, iş birliği yapma, ortak karar verme, sorun çözme gibi becerilerin ön planda olduğu görülmektedir. Programın ölçme değerlendirme kısmında öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin devamlı izlenmesi gerektiği ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için öğrenme haritalarının oluşturulmasının önemine değinilmiştir (Güngör Yereyikılmaz, 2020).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel becerilerin belirlenmesinde dil eğitiminin amaçları yanında Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ve Avrupa Yeterlikler Çerçevesinin dikkate alındığı görülmektedir. Bu yetkinlikler; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade olduğu ve bu yetkinliklerin değerler eğitimi çerçevesinde geliştirilmesi hedeflendiği görülmektedir (Temizyürek & Balci, 2015).

Türkçe dersinin birinci sınıfta 10 saat olduğu görülmektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde ses temelli cümle yönteminin yer aldığı görülmektedir. 2004 yılından beri uygulamada olan bitişik eğik yazı kullanımı yerine dik temel harf veya bitişik eğik yazı ile öğretim, öğretmenin tercihinin bırakılmıştır. Bir önceki programdan farklı olarak dil becerileri; okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme olarak sınıflandırılmıştır. Sarmal program yapısına uygun olarak ortak kazanımların farklı sınıf düzeylerinde ve bazı becerilerin geliştirilmesinde aşamalılık ilkesi gözetilerek sınıf düzeylerine göre farklılaşan kazanımlara da yer verilmiştir (MEB, 2018).

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil becerileri olarak dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma yer almaktadır. İlk okuma ve yazma öğretim süreci dinleme becerileri ile başlar konuşma ve yazmayı da kapsayarak bağımsız okuma ve yazmaya kadar uzanır. Bu süreç dört dil becerisini kapsar ve öğrencinin bağımsız öğrenmesinin temelini oluşturur. Türkçe öğretiminin genel amaçları incelendiğinde; okuma ve yazma becerilerini kazanma, okuma ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirme, temel dil becerileri edinme, Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilinci ve zevkine ulaşma, kelime dağarcıklarını geliştirmeleri amaçlanır. Ayrıca bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve kullanma becerisini geliştirme, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirme, millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme, estetik ve sanatsal değerleri fark

etmeleri ve benimsemeleri amaçlanır. Türkçe dersinin birinci sınıfta 10 saat olduğu görülmektedir (MEB, 2024).

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi" benimsenmiştir. İlk okuma yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir. Harfler beş grup olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada seslerin kolay telaffuz edilme durumu, kullanım sıklığı, yazım kolaylığı ve anlamlı kelime üretimi dikkate alınmaktadır. İlk okuma ve yazma öğretim sürecine öğrencilerin bildiği ve deneyimlediği kelimelere ulaşacak hecelerle başlamak önemlidir. Ulaşılan kelimelerle öğrencilerin ön bilgilerine uygun ve bilişsel gelişimine katkı sağlayabilecek cümleler oluşturulmalıdır. Anlamlı hece ve kelimelere ulaşmak öncelikli amaçlardan biridir (MEB, 2024).

İlk okuma ve yazma süreci doğru oturma pozisyonu ve doğru kalem tutuşu ile başlamalıdır. Daha sonra ilk okuma ve yazmaya hazırlık, ilk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma aşamaları ile devam edilir. İlk okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında dinleme eğitimi çalışmaları sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme adımlarında katkı sağlar. Doğru nefes alıp verme çalışmaları okuma esnasında öğrencinin farklı sesler çıkarmadan ve mırıldanmadan, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumasına katkı sağlar. Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Kalem tutma, boyama ve çizgi çalışmaları öğrencilere el esnekliği kazandırır. El-göz koordinasyonu çalışmaları metni tarama, hece, sözcük ve satırlara odaklanma, metni takip etme gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlar (MEB, 2024).

İlk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında ses öğretimi üç aşamada gerçekleştirilir. İlk aşamada öğretilecek ses hissettirilir, ikinci aşamada öğrenciler öğrenilen sesin geçtiği ve geçmediği görsellerden hareketle öğrendikleri sesin geçtiği görseli seçmeleri istenir, üçüncü aşamada öğrencilerden öğrenilen sesin geçtiği kelimelere örnekler vermesi istenir. Harfi okuma ve yazma adımı harfin hangi çizgiler arasında ve kaç hamlede yazılacağı gösterilmelidir. Harflerden heceler, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümleler oluşturma adımı heceler oluşturulurken önce kapalı hece (a+n=an) sonra açık hece (n+a=na), anlamlı ve işlek heceler oluşturulmalıdır. Kelimeler oluşturulurken kolaydan zora, anlamlı ve görsellerle desteklenebilecek olmalarına dikkat edilmelidir. Noktalama işaretlerinin kullanımına yer geldikçe değinilmelidir. Metin okuma adımı anlamlı cümlelerden oluşan metinler okutulur. Bağımsız okuma ve yazma aşamasında metnin akıcı okunması ve anlam bütünlüğü kurulması, harflerin yapısına ve yönlerine uygun bir biçimde akıcı yazılması amaçlanır. Süreç ve sonuç değerlendirmeye dönük araçlarla değerlendirme yapılarak öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerine dönüt verilmeli ve şiir, bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri kullanılmalıdır (MEB, 2024).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Cumhuriyet'in ilanından günümüze ilkökul Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar ele alınmıştır. Türkçe dersi, ana dil olması ve tüm derslerdeki akademik başarıya etki eden önemli bir değişken olması bakımından oldukça kritik işleve sahiptir. İlkokul birinci sınıfın ilk döneminde Türkçe dersinde ilk okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirilir ve bu süreç, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmaları açısından büyük önem taşır. Bu dönemde, öğrencilerin okuma ve yazma yeteneklerinin temelleri atılır ve bu beceriler, onların akademik başarılarının yanı sıra günlük yaşamlarında da etkili iletişim kurabilmeleri için kritik bir rol oynar. Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar Türkçe dersi öğretim programları dönemin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmaya çalışılmıştır (Güngör Yereyikılmaz, 2020).

Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar uygulanan Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan amaçların benzer olduğu görülmektedir. Söz ve yazı ile ifade edilen duygu ve düşünceleri iyi ve doğru anlama ve anlatma, kelime hazinesini geliştirme, edebi zevk oluşturma, İstanbul ağzını yaygınlaştırma, Türk dilini sevdirmeye ve kullanımda güven kazandırma, dil bilinci kazandırma ve okumaya yönelik sürekli bir ilgi uyandırma gibi amaçların yer aldığı görülmektedir. Amaçlar incelendiğinde okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesi ve bu beceriler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin dil becerilerinin bütüncül bir

yaklaşım ile ele alınması gerektiği ileri sürülebilir. Ayrıca öğretim programlarında kıraat, inşaat, imla, sarf, kavait, tahrir ve yazı gibi bölümlerin yer aldığı görülmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarında bu bölümlerin birbirinden bağımsız ayrı bir ders olarak değil, bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Araştırma bulguları uygulamadaki Türkçe dersi öğretim programında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin ayrı bir ders olarak değil, ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde bütüncül bir yaklaşımla birlikte ele alındığını göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini eş zamanlı olarak geliştirmeyi ve bu beceriler arasındaki etkileşimi güçlendirmeyi hedeflemektedir. Nitekim Balcı vd., (2012) ve Kurudayıoğlu ve Çetin (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının amaçlarında yazma, okuma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. Bu bulgu, Türkçe dersi öğretim programlarının, öğrencilerin dil becerilerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Ayrıca Kalaycı ve Yıldırım (2020) ile Aydın (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğretim programlarında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına yer verildiği görülmektedir. Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar uygulanan Türkçe dersi öğretim programlarında, temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine sürekli olarak yer verildiği söylenebilir.

İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde kullanılan yöntemler incelendiğinde Cumhuriyet'in ilanından 2005 yılına kadar cümle temelli okuma yazma öğretim yönteminin (çözümleme, tümdengelim) kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemde anlam ifade eden cümlelerle başlanır, cümleler zamanla kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere (seslere) ayrılarak öğretim sağlanır. 2005 yılında uygulamaya konulan ve 2024 Türkçe öğretim programı ile devam eden süreçte ise ses temelli okuma yazma öğretimi (tümevarım) benimsenmiştir. Bu yaklaşımda, öğrenciler önce sesleri öğrenir, bu seslerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluştururlar. Her iki yöntem de öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlasa da, uygulama süreçleri ve yaklaşımları bakımından farklılık gösterirler. Dolayısıyla, 1924 programında kelimedenden başlayan cümle temelli okuma yazma öğretim yöntemi ile 2024 programındaki ses temelli okuma yazma öğretim yöntemi arasında belirgin bir fark bulunduğu ileri sürülebilir.

Nitekim Tok vd., (2008) tarafından yapılan çalışmada ses temelli cümle ve çözümleme yöntemlerinin, ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde farklı avantajlar sunduğu görülmektedir. Ses temelli cümle yöntemi ile öğrenciler daha kısa sürede okuma becerisi kazanmaktadır. Dinleme becerileri de bu süreçte daha etkili bir şekilde gelişir. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, bu yöntemle daha hızlı okuma ve yazma öğrenebilirler. Ezberlemenin önüne geçilerek, öğrencilerin bilgiyi kendi yapılandırmalarına olanak tanınır. Ayrıca, Türkçenin ses yapısına uygunluğu sayesinde, dilin doğal akışıyla uyumlu bir öğrenme süreci sağlanır. Çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrenciler, ses temelli cümle yöntemiyle öğrenenlere kıyasla daha anlamlı ve hızlı okumakta, uzun metinleri anlam bütünlüğünü bozmadan anlatabilmektedirler. Ayrıca, okuma ve yazma sırasında noktalama işaretlerine daha fazla uyum gösterir ve satır sonlarına sığmayan kelimeleri doğru bir şekilde hecelere ayırmaktadırlar. Bu öğrencilerde okumanın teknik özellikleri daha belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. Sonuç olarak, her iki yöntemin de kendine özgü avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Eğitimciler, öğrencilerin ihtiyaçları ve öğrenme stillerine göre en uygun yöntemi seçerek uygulamalıdır.

İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde, öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek amacıyla çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Bu materyaller, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyerek okuma ve yazma becerilerinin daha hızlı ve kalıcı bir şekilde gelişmesine katkı sağlar. Cümle temelli okuma yazma öğretim sürecinde ders kitaplarının yanında hikâye, tarih, seyahat, şiir, masal ve fen kitaplarından yararlanılabileceği (Kültür Bakanlığı, 1936, akt. Güngör Yereyikılmaz, 2020), kara tahtaya, duvarlara, ilgili varlığın üzerine asılarak kullanılan fişler, renkli tebeşirler, kara tahta, çözümleme

levhaları, çamur ve kum masaları, gazete ve dergiler gibi birçok araç ve gerecin kullanıldığı görülmektedir (Temizyürek & Balcı, 2015). Ses temelli okuma yazma öğretim sürecinde, ders kitaplarının yanı sıra öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve farklı duyularını harekete geçirmek amacıyla çeşitli araç ve gereçler kullanılmaktadır. Hikâye, şiir, masal kitapları, oyun hamurları, kum ve tuz masaları, çeşitli görseller, makas, boya kalemleri, akıllı tahta ve özellikle dijital içerikler gibi birçok materyalin kullanıldığı görülmektedir.

İlgili materyallerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine destek olurken, öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkili hale getirdiği ileri sürülebilir. Nitekim yapılan çalışmalar incelendiğinde Yıldız (2010) tarafından yapılan çalışmada çoklu ortam araçları ile ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin anlamlı düzeyde daha kısa sürede gerçekleştiği ve anlamlı düzeyde öğrencilerin daha hızlı okudukları belirlenmiştir. Şahin ve Çakır (2018) tarafından yapılan çalışmada çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı, okuma ve yazma becerilerine katkı sağladığı görülmektedir. Altunhan vd., (2022) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde yazılı ve işitsel öğeler ile iki boyutlu görselleri sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Türe (2021), ders işleme sürecinde kullanılan dijital araçların, öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ve motivasyonlarını yüksek tutmalarına yardımcı olduğunu ileri sürmüştür. Öğretim materyalleri, öğretmen ve öğrenci arasında bilgi aktarımını sağlayan temel unsurlardır. Bu nedenle, ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan materyallerin niteliği, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Uygun materyaller, öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde kazanmalarına ve öğrenme süreçlerini desteklemelerine katkıda bulunur (Canbulat, 2013).

İlk okuma ve yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, okuma ve yazma süreçlerini desteklemek amacıyla çeşitli metin türlerinden faydalanılmaktadır. Bu metin türleri, öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hale getirmeyi hedefler. İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde hikâye, tekerleme, bilmece ve manzumelerden oluşan okuma parçaları yer almaktadır (Temizyürek & Balcı, 2015). Uygulamadaki Türkçe öğretim programında, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli metin türlerinden faydalanılmaktadır. Bu metin türleri şiir, bilgilendirici ve öyküleyici metinler olarak sınıflandırılmaktadır. Farklı metin türleri, öğrencilerin çeşitli yazı stilleri ve içeriklerle tanışmasını sağlayarak okuma ve yazma yeteneklerini desteklemektedir. Bilgilendirici metin olarak günlük, anı, dilekçe, mektup vb., öyküleyici metin olarak hikâye, masal, fabl, roman vb., şiir olarak tekerleme, bilmece, şiir vb. gibi birçok metin türünden yararlanıldığı görülmektedir (MEB, 2024). Bu metin türleri, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede önemli rol oynar. Ayrıca, farklı metin türleriyle tanışan öğrenciler, dilin zenginliklerini keşfederek daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olur ve dil becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirirler.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, farklı sınıf seviyelerinde metin türlerinin dağılımını incelemiştir. Sulak (2009), 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında toplam 432 metni analiz etmiş ve bunların 143'ünün hikâye edici, 158'inin bilgi verici, 131'inin ise şiir türünde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, 1-3. sınıf seviyelerinde daha çok hikâye edici metin türüne yer verildiği görülmektedir. Kolaç (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında 54 öyküleyici metin, 46 bilgilendirici metin ve 44 şiirin bulunduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Korkmaz (2016) ise ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin 213'ünün öyküleyici, 131'inin bilgilendirici ve 148'inin şiir türünde olduğunu saptamıştır. Bu bulgular, Türkçe ders kitaplarında metin türlerinin dengeli bir şekilde dağıtılmadığını ve özellikle alt sınıf seviyelerinde hikâye edici metinlere ağırlık verildiğini göstermektedir.

Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar uygulanan Türkçe öğretim programlarında ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde belirli ilkelere vurgu yapılmıştır. Bu ilkeler, öğrencilerin dil becerilerini etkili ve kalıcı bir şekilde geliştirmeyi amaçlamaktadır. İlkeler incelendiğinde özellikle okuma ve yazma öğretim sürecinin birlikte ilerlemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öncelikle öğrenilecek ifadelerin önce okunması daha sonra yazılması esastır. Okuma ve yazma sürecine anlamlı hece ve kelimelerden başlanması,

günlük hayatta kullanılmayan kelimeler yerine kullanım sıklığı fazla ve yazılışı basit olan kelimelerin tercih edilmesi, öğrenilen kelimelerin diğer derslerde cümleler içinde tekrar ettirilerek alıştırma yapılması, bilinmeyen kelimelerin anlamları üzerinde durulması ve yazıların okunaklı bir şekilde yazılarak güzelleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Uygulamadaki Türkçe öğretim programında ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde uygulanması gereken ilkeler incelendiğinde öncelikle ses hissettirilmeli, harfin okunuşu ve yazılışı gösterilmeli, sonra anlamlı ve işlek hecelere öncelik verilmeli, ezberden uzak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmeli, öğrencinin anlamını bildiği, ön bilgileriyle anlamlandırabileceği ve görsellerle desteklenebilecek kelimelere öncelik verilmeli, yeni oluşturulan kelimeler gösterildikten sonra cümle içinde kullanılmalıdır (MEB, 2024). Bu ilkeler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve kalıcı kılmayı hedeflemektedir. Ayrıca ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin dört dil becerisini kapsayan bir süreç olduğu ve bir bütün halinde yürütülmesi gerektiği dikkate alınarak öğretim gerçekleştirilmelidir (Çetinkaya, 2021).

Nitekim Güneş vd., (2016) yaptığı çalışmada, ilk okuma ve yazma öğretim sürecindeki uygulamaların araştırma bulgularıyla uyumlu olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sesleri tam olarak hissedip ayırt edebilmeleri için seslerin sürekli tekrar edilmesi, harflerin okunuş ve yazılışlarının gösterilmesi, anlamlı cümle ve metinlerin oluşturulmasına özen gösterilmesi ve metinlerle ilgili görsellerden faydalanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Cumhuriyet'in ilanından 1968 yılına kadar uygulamada olan öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme boyutu olarak yazılı ve sözlü boyutları içeren herhangi bir ölçme aracı bilgisi verilmemiştir (Şen, 2023). 1968 öğretim programı ile birlikte ölçme ve değerlendirmede uygulanan ilkeler incelendiğinde dönüt verme, düzeltme, geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından farklı olarak öz ve akran değerlendirme gibi araçlara başvurulabileceği (MEB, 1968) ve programın süreç odaklı bir değerlendirme anlayışına sahip olduğu görülmektedir (Güngör Yereyıkılmaz, 2020). 1997 öğretim programında sözlü ve yazılı araçlar ile sınıf içi gözleme dayalı değerlendirmeler önerilmiştir (Ulubey & Aykaç, 2017). Uygulamadaki Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme süreci, öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda hem süreç hem de sonuç değerlendirmeye yönelik araçlar kullanılarak, öğrencilerin eksik veya yanlış öğrenmeleri tespit edilmeli ve gerekli geri bildirimler sağlanmalıdır (MEB, 2024). Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerini sürekli izlemeyi ve gerektiğinde müdahalelerde bulunmayı amaçlamaktadır.

Coşkun vd., (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri dikte çalışmalarını, yazma becerisini geliştirmek için ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak sıkça kullanmaktadırlar. Özellikle birinci sınıfta okuma yazma öğretiminde ve üst sınıflarda öğrencilerin yazım ve dilbilgisi kurallarına uyumlarını değerlendirmek amacıyla bu çalışmalara başvurumaktadırlar. Ayrıca, bazı öğretmenler dikte çalışmalarını öğrencilerin anlama ve dinleme becerilerini geliştirmek için de uygulamaktadırlar. Sağlam (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri, Türkçe dersinde kısa yanıtli, çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma ve eşleştirme soruları, gözlem, akran ve öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı gibi değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde sonuç ve süreç değerlendirmeyi birlikte kullandığını göstermektedir.

Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar uygulanan Türkçe öğretim programları incelendiğinde, temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı ve programların genel amaçlarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi sürecinde, okuma ve yazma uygulamalarının eş zamanlı olarak yürütüldüğü, bu süreçte çeşitli materyaller ve metin türlerinin kullanıldığı, ayrıca değerlendirme aşamasında farklı yöntem ve tekniklere başvurulduğu tespit edilmiştir. Özellikle, ses temelli cümle yöntemi ve cümle temelli okuma ve yazma öğretim yöntemleri arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi, harflerin ve seslerin öğretilmesiyle başlayarak kelime ve cümle oluşumuna yönelirken cümle temelli yöntem, anlamlı

cümlelerin bütün olarak öğretilmesi ve daha sonra bu cümlelerin çözümlemesiyle kelime ve harflerin tanıtılmasını içerir. Bu farklılıkların, öğretim sürecinde kullanılan materyallerin ve uygulanan tekniklerin çeşitlenmesine neden olduğu görülmektedir.

Öğretim programlarının niteliği, eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsurdur. Nitelikli bir öğretim programı, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmeyi hedeflerken, öğretmenlere de rehberlik eder. Bu programlar, öğretmenlerin derslerini planlamalarına, uygun yöntem ve teknikleri seçmelerine, ders içeriklerini belirlemelerine ve değerlendirme süreçlerini etkili bir şekilde yürütmelerine yardımcı olur. Ayrıca, öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde, farklı bölge, okul türü ve sınıf düzeylerindeki öğretmen, öğrenci ve veli ihtiyaçlarının analitik bir biçimde değerlendirilmesi, programların uygulanabilirliğini ve etkililiğini artırır (Canbulat, 2013). Öğretim programlarının, eğitim paydaşlarının ihtiyaçları ve geri bildirimleri doğrultusunda sürekli olarak güncellenmesi ve iyileştirilmesi, eğitimde kaliteyi artırmak için gereklidir.

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

İlk okuma ve yazma öğretimi sürecinde yapılan değişikliklerde, Türk dilinin eklemeli yapısı ve fonetik özellikleri gibi dilin temel niteliklerinin dikkate alınması daha nitelikli öğretim faaliyetlerinin yürütülmesini sağlayabilir.

Türkçenin dil yapısına ve ilk okuma ve yazma öğretim yöntemlerine uygun materyallerin ve metin türlerinin seçilmesi, öğrencilerin dil becerilerinin sağlam temeller üzerine inşa edilmesini sağlayabilir.

Öğretim programlarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve geri bildirimler ışığında güncellenmesi, dinamik ve etkili bir eğitim süreci sağlayabilir.

İlk okuma ve yazma öğretimi bir süreç faaliyetidir. Dolayısıyla süreç içinde yapılacak faaliyetlerin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı, öz ve akran değerlendirme, gözlem, ürün dosyası gibi alternatif ölçme değerlendirme araçları tercih edilebilir.

Kaynakça/Reference

- Akbayır, S. (2006). Türkçe öğretim programı. *İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alp, H. (2009). *Tevhid-i Tedrisat'tan harf inkılabına Türkiye'de ilköğretim* (1. Baskı). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler
- Altunhan, Y., Kırnık, D., & Özkul, R. (2022). Çoklu ortam materyallerinin ilkokuma ve yazma sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 929-950.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(01.12), 2008.
- Aslan, M., & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 31-75.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Atik, S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-605.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 VE 2017) değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Aydın, Y., & Sadioğlu, Ö. (2018). Cumhuriyet'ten günümüze (1923-2017) ilkokul Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi ve imla. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1091-1111.
- Aykaç, N. (2006). Eğitim programı ve program geliştirme. (Ed: N. Aykaç ve H. Aydın), *Öğrenme ve öğretme sürecinde planlama ve uygulama*. Ankara: Naturel Yayınları. s. 29-70.
- Balcı, A., Coşkun, E., & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 215-224). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 137- 158.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- Canbulat, A. N. K. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(2), 173-191.
- Coşkun, E., & Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Coşkun, İ., Taşkaya, S. M., & Bal, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak dikte çalışmasından yararlanma durumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 1-16.
- Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 80-106.
- Demir, O. (2015). Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarının konuşma becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-306.
- Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 85-108.
- Güngör Yereyıklmaz, F. (2021). *Türkçe dersi öğretim programı* (Ed., M. Gültekin). Pegem Akademi.

- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Gülcü, N. (2018). Atatürk döneminde Türk Akdeniz'de çıkan "Yeni İlkokul Programı Tatbikatı" başlıklı yazıların incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 1733-1749.
- Güneş, F., Uysal, H., & Taç, İ. (2016). İlkokuma Yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin?. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.
- Göğüş, B. (1971). Anadili olarak Türkçe'nin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 18, 123-154.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(1), 90-102.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Karadağ, Ö. & Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 423-436.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (Otuz üçüncü basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kocayiğit, A., & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maarif Vekâleti. (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- MEB. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1981). *İlköğretim okulları Türkçe programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1997). *İlköğretim okulu Türkçe dersi öğretim programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
- Oğuzkan, T., Öz, M. F., Demiray, K., & Özdemir, E. (1972). *İlkokuma öğretmen kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özenç, E. G. (2015). 2015 ile 2017 ilköğretim Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Sağlam, F. (2011). *Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Sulak, S. E. (2009). *İlköğretim okulları 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türlerine göre yapılarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Şahin, D., & Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 2095-2130.
- Şahin, F., & Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerinde etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 7(2), 75-90.
- Şen, M. (2023). *Türkçe dersi programlarının gelişimi* (Ed., G. Batdal Karaduman). Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. & Balcı, A. (2021). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları* (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, Ö. A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 123-144.
- Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 165-184.
- Ulubey, Ö., & Aykaç, N. (2017). Türkiye Cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilkökul programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 31-63.
- Yılmaz, M., & Korkmaz, C. (2016). İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36).

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

As primary school is the foundation of the entire educational process, the process of continuing reading and writing ensures that all learning takes place. Reading and writing instruction is at the most basic level for academic development and the development of independent living characteristics (Güneş et al., 2016). The first reading and writing process plays an important role in the lives of individuals. Therefore, curricula have a critical importance in providing quality education (Akyol, 2010; Duman, 2004). Curricula include all planned and programmed activities related to the teaching process of a course (Aykaç, 2006). Therefore, well and correctly prepared curricula have a critical importance for a qualified education and training process (Özenç, 2018). The implemented programs include different approaches and methods in terms of first literacy processes. The aim of this study is to reveal how the first reading and writing teaching process in primary school Turkish curricula has been carried out since the proclamation of the Republic and the developments in this process.

2. METHOD

This research is based on the survey model, which aims to determine a current or past situation as it is. In the survey model, the researcher focuses on describing the current situation without affecting or changing the variables (Karasar, 2018). Document analysis technique, one of the qualitative data collection methods, was used. Document analysis involves the systematic analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena under investigation. In this study, Turkish curricula were analyzed. In this context, the documents of the Turkish curricula put into practice were scanned and the data obtained were analyzed. The data collected in the study were analyzed and interpreted with the descriptive analysis technique, which is a method of qualitative data analysis. In this method, data are summarized and interpreted in line with predetermined themes or conceptual frameworks. The presentation of the data is carried out by considering the themes determined by the research questions or the dimensions of the questions used in the interview and observation processes (Yıldırım & Şimşek, 2008).

3. FINDINGS, RESULTS AND DISCUSSION

It is seen that the aims of the Turkish curricula implemented since the proclamation of the Republic are similar. It is seen that there are objectives such as understanding and expressing feelings and thoughts expressed in words and writing well and correctly, developing vocabulary, creating literary taste, popularizing the Istanbul dialect, endearing the Turkish language and gaining confidence in its use, gaining language awareness and arousing a constant interest in reading. When the objectives are analyzed, it is aimed to develop basic language skills such as reading, writing, speaking, listening/watching and to strengthen the relationship between these skills. In this respect, it can be argued that students' language skills should be handled with a holistic approach. In addition, it is seen that the curriculums include sections such as reading, construction, spelling, sarf, kavait, tahrir and writing. In Turkish curricula, it is emphasized that these sections should be handled with a holistic approach, not as a separate course independent from each other. The findings of the research show that in the Turkish curriculum in practice, basic language skills such as listening/watching, speaking, reading and writing are not treated as a separate course, but together with a holistic approach in the process of teaching first reading and writing. This approach aims to develop students' language skills simultaneously and to strengthen the interaction between these skills.

When the methods used in the first reading and writing teaching process are examined, it is seen that the sentence-based literacy teaching method (analysis, deduction) was used from the proclamation of the Republic until 2005. In this method, sentences that express meaning are started with sentences, sentences are gradually divided into words, words into syllables, and syllables into letters (sounds). In the process that was put into practice in 2005 and continued with the 2024 Turkish curriculum, sound-based literacy

teaching (induction) was adopted. In this approach, students first learn the sounds, then form syllables from these sounds, words from syllables and sentences from words. Although both methods aim to improve students' reading and writing skills, they differ in terms of their implementation processes and approaches. Therefore, it can be argued that there is a significant difference between the sentence-based literacy teaching method starting from words in the 1924 program and the sound-based literacy teaching method in the 2024 program.

In the Turkish curriculum in practice, various text types are used to improve students' language skills. These text types are categorized as poetry, informative and narrative texts. Different text types support students' reading and writing skills by introducing them to various writing styles and contents. It is seen that many text types such as diaries, memoirs, petitions, letters, etc. are used as informative texts, stories, tales, fables, novels, etc. as narrative texts, rhymes, riddles, poems, etc. as poetry (MEB, 2024). In the Turkish teaching programs implemented since the proclamation of the Republic until today, certain principles have been emphasized in the process of teaching first reading and writing. These principles aim to develop students' language skills effectively and permanently. When the principles are examined, it is emphasized that the reading and writing teaching process should progress together. First of all, it is essential that the expressions to be learned are first read and then written. It is emphasized that the reading and writing process should start with meaningful syllables and words, words with high frequency of use and simple spelling should be preferred instead of words that are not used in daily life, the words learned should be practiced by repeating them in sentences in other lessons, the meanings of unknown words should be emphasized and the writings should be beautified by writing legibly.

The quality of curricula is a critical element that directly affects the success of the educational process. These programs help teachers plan their lessons, select appropriate methods and techniques, determine course content and carry out evaluation processes effectively (Canbulat, 2013). Continuous updating and improvement of curricula in line with the needs and feedback of educational stakeholders is necessary to improve the quality of education.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.