

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on Initial Reading and Writing Instruction in the Türkiye Century Education Model

Kader Dalkürek¹ Esin Hazar²

¹Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi, Cumhuriyet Üniversitesi, kdrdlkrk@gmail.com, (https://orcid.org/0009-0008-7373-8336)

²Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi, hazaresin@cumhuriyet.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0003-2986-696X)

Geliş Tarihi: 17.11.2025

Kabul Tarihi: 22.01.2026

ÖZ

Bu nitel araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, ilkokul 1. sınıfta okuma yazma öğretiminde yapılan değişikliklerin sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Sivas il merkezinden 15 gönüllü sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okuma yazma öğretimindeki değişiklikleri “olumlu” ve “olumsuz” olarak iki ana temada değerlendirmiştir. Olumlu bulunanlar; sürecin zamana yayılması, hızlı öğrenmeyi desteklemesi ve bireysel farklılıklara duyarlılık iken; olumsuz bulunanlar ise harf sırası değişikliği nedeniyle cümleye geç geçilmesi ve günlük dilde sık kullanılmayan kelimelerin oluşmasıdır. Öğretmenlerin eğitimlere ilişkin görüşleri “yeterli” (teoride anlaşılabilirlik) ve “yetersiz” (uygulamaya dönük olmama) olarak iki temada toplanmıştır. 2019 programında geçtiği üzere “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi ve yeni model karşılaştırmasında, yeni modelin esnekliği, öğretmenin iş yükünün artması ve süreç değerlendirmenin ön plana çıkması belirlenmiştir. Fırsatlar teması altında kitapların uygunluğu ve bireysel farklılıklara alan açılması; zorluklar temasında ise yeterli kaynak ve materyal eksikliği ve sürecin belirsizliği öne çıkmıştır. Paydaşlara yönelik önerilerde idareci desteği, etkinlik temelli kaynak temini, veli takibi ve iş birliği ile rehber öğretmenlerin velilere yönelik eğitimleri vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye yüzyılı maarif modeli, sınıf öğretmeni,, ilk okuma yazma öğretimi değişikliği

ABSTRACT

This qualitative research aimed to evaluate the changes made in reading and writing instruction in the first grade of primary school, within the scope of the Turkish Century Education Model implemented in the 2024-2025 academic year, according to the experiences of classroom teachers. Semi-structured interviews were conducted with 15 volunteer classroom teachers from Sivas city center, and the data were analyzed using content analysis. According to the research findings, teachers evaluated the changes in reading and writing instruction in two main themes: "positive" and "negative". Positive aspects included spreading the process over time, supporting rapid learning, and sensitivity to individual differences; while negative aspects included delays in transitioning to sentences due to changes in letter order and the introduction of words not frequently used in daily language. Teachers' opinions regarding the training were grouped into two themes: "sufficient" (understandability in theory) and "insufficient" (lack of practical application). As stated in the 2019 program, in the comparison of "Sound-Based Initial Reading and Writing Instruction"

and the new model, the flexibility of the new model, the increased workload for teachers, and the emphasis on process evaluation were identified. Under the theme of opportunities, the suitability of books and allowing for individual differences were highlighted; under the theme of challenges, the lack of sufficient resources and materials and the uncertainty of the process were emphasized. In the recommendations for stakeholders, administrative support, provision of activity-based resources, parent follow-up and collaboration, and training for guidance counselors for parents were highlighted.

Keywords: Turkey century education model, classroom teacher,, primary reading and writing instruction

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin temel araçlarından biri de temel dil becerilerinin kazanılmasını sağlamaktır. Bu hedefe ulaşmak, ancak kapsamlı ve sistemli bir ana dili eğitimi ile mümkün olabilir (Kolaç & Dal, 2021). Ana dili öğretimi, iletişim becerilerini geliştirmeyi, düşünme yetilerini geliştirmeyi ve toplumsal gelişmeyi artırmayı hedefler. Süreç, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan ilk basamak olup eğitim hayatının temelini oluşturur (Çapan & Gültekin, 2018). İlk okuma yazma öğretimi; çocuğun erken yaşlarda kazandığı dil becerileriyle uyumlu olarak, ilkokulun başlangıç yıllarında aile ve okulun iş birliği içinde yürüttüğü, dil gelişiminin temellerini atan önemli bir eğitim sürecidir (Güneş vd., 2016). İlk okuma yazma öğretimi, anlamlı sembollerin kullanımı ve bu sembollerin çözümlenerek anlamlandırılmasını içeren bir öğretim sürecidir (Babayiğit & Ünal, 2014). Akyol (2006), ilk okuma yazma öğretiminde noktalama işaretlerinin ve büyük küçük harflerin doğru yazılışı, seslerin doğru telaffuzu üzerinde durur; okuma yazma alışkanlığı, kelime haznesini artırma ve kendini ifade etme becerilerini vurgular.

İlk okuma ve yazma eğitimi, temel dil becerilerinin kazanıldığı ve bireyin dil gelişimini belirleyen kritik bir süreçtir. Bu süreçte, nitelikli sınıf öğretmenleri, öğrencilere okuma alışkanlığı ve yazılı anlatım becerileri kazandırmada merkezi bir rol oynamaktadır. Öğretim sürecinin daha etkili ve düzenli ilerlemesi amacıyla, öğretmenlerin etkili okuma yazma öğretim tekniklerini iyi bilmesi ve bu teknikleri sınıf ortamında başarılı bir şekilde uygulamaları gerekmektedir (Güneş vd., 2016). İlk okuma yazma öğretimi, yaşam boyu kullanılacak becerilerin temelini oluşturduğu için farklı yöntem ve yaklaşımlarla desteklenmektedir (Yurdakal, 2023). Küreselleşme ve değişen beceri ihtiyaçları, eğitim programlarının güncellenmesini ve ideal insan profilinin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Türkiye’de de eğitim programlarının güncellenmesine yönelik yapılan reformlardan biri, 2024 yılında uygulamaya konulan eğitim süreçlerinde köklü değişiklikler öngören Türkiye Yüzyılı Maarif Modelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında okuma yazma öğretimindeki yazım sorunlarını en aza indirmek amacıyla ses gruplarında önemli düzenlemeler yapılmıştır. Bu değişiklikler, seslerin öğretiminde kolay seslendirme, kullanım performansı, yazım kolaylığı, sözcük üretimi, harflendirme ses özellikleri ve biçimlerin kaydedilmesi planlanmıştır. Bu düzenlemelerle, anlatım sürecinin daha etkili ve verimli olması hedeflenmektedir (MEB, 2024). Modelde ilk okuma yazma için geliştirilen yazı fontları, çocukların harf tanıma ve yazı yazma becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu fontlar, öğrencilerin doğru yazım öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde özel olarak şekillendirilmiş olup, 2024-2025 eğitim öğretim döneminde ders kitapları ve eğitim materyallerinde kullanılmaktadır (MEB, 2024). 1.sınıf okuma yazma yeteneklerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanmış taslakta, bazı ses ve ses gruplarının sıralamaları değiştirilmiştir. Bu programda her sesin öğretimine yönelik belirli süreler planlanmıştır; öğretim sürecinin bütünlüğünü sağlamak ve öğretmen ile velilerin birlikte ilerlemesini sağlamak amacıyla ortalama süreler esas alınarak bir takvim oluşturulmuştur (MEB, 2024).

İlk okuma yazma öğretimi, bireyin tüm bilimsel ve matematiksel gelişmelerini sağlayan kritik bir eğitimidir. İlk okuma ve yazmayı yalnızca dil edinimi bakış açısıyla değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve akademik başarıyı destekleyen temel beceriler arasında yer

alır. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretimi için kullanılan programlar, öğretim yöntemleri ve materyaller ilerleyen eğitim hayatlarına doğrudan etki etmektedir. Maarif Modeli kapsamında okuma yazma öğretiminde ses gruplarının belirli bir süreye bağlanması, öğretim sürecinin bütünlüğünün sağlanması ve öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş uygulamalar gibi düzenlemelerin uygulayıcılar tarafından nasıl algılandığı ve sınıf ortamına nasıl yansıdığı, ne tür avantajlar veya zorluklar doğurduğu büyük önem taşımaktadır ve programın etkililiğinde, uygulanabilirliğinde ve geliştirilmesinde kritik bir rol oynayacaktır. Ayrıca, eğitim politikalarının daha işlevsel hale getirilmesine katkı sağlayarak, öğretim süreçlerinin verimliliğini artırmaya yönelik somut öneriler geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında değiştirilen ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkököl 1. Sınıfta okuma yazma öğretiminde yapılan değişiklikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- b. Öğretmenlerin yapılmış olan bu değişiklikler ile ilgili aldıkları eğitimler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- c. Öğretmenlerin önceki model ile yeni modelin karşılaştırılmasına yönelik görüşleri nelerdir?
- d. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilk okuma yazma öğretiminde yapılan değişiklikler sonucunda karşılaşılan zorluklar ve fırsatlara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- e. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminin verimliliği noktasında paydaşlara yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın etik izni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri etik Kurulu tarafından 29.05.2025 tarihinde Sayı: E-50704946-050.04-568235 ile olumlu karar alınmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilk okuma yazma öğretimindeki değişikliklere yönelik 1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kişilerin deneyimlerini ve düşünsel süreçlerini anlamaya yönelik olarak yürütülen veri toplama sürecinde görüşme tekniğinden (Tutar, 2023) yararlanılmıştır.

2.2. Evren \ Örneklem

Bu nitel araştırmada, çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan ilkökullarda görev yapan 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir elverişli yöntemi tercih edilmiştir. Gönüllülük esasına göre belirlenen 15 sınıf öğretmen ile araştırma 10/06/2025 ile 13/06/2025 tarihleri arasında yüz yüze yürütülmüş olup, Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmada yer alan örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Örneklem Grubunun Demografik Bilgileri*

| Değişkenler | | (f) | (%) |
|-----------------|-------------|-----|-----|
| Cinsiyet | Kız | 8 | 54 |
| | Erkek | 7 | 46 |
| Yaş | 30-34 | 6 | 40 |
| | 34 üzeri | | 60 |
| Mesleki Deneyim | 5-9 | 3 | 20 |
| | 10-14 | 5 | 33 |
| | 15-19 | 4 | 26 |
| | 20 ve üzeri | 3 | 20 |

Tablo 1'e bakıldığında, katılımcıların 8'inin kadın, 7'sinin ise erkek olduğu belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

1.sınıf öğretmenlerinin yeni modele ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan bir uzman görüşüne sunulmuş ve uygulamadan önce bir öğretmen ile deneme uygulaması yapılarak form düzenlenmiştir. Görüşme formunda iki bölüm ve 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Birinci bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem yılına ilişkin üç soru; ikinci bölümde ise öğretmenlerin yeni modele ilişkin görüşlerine yönelik beş açık uçlu soru yer almaktadır. Öğretmenlerden görüşme öncesinden randevu alınarak uygun tarih ve saat belirlenmiş; görüşmeler 30-40 dakika sürecek şekilde okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına kaynaklık eden öğretmen ifadeleri doğrudan aktarılmış; kişisel bilgilerin gizlenmesi adına (Ö2-K) ("Ö2" Öğretmen-2, K=Kadın) şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Araştırmada, veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiş; öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılmıştır. İçerik analizi sürecinde, verilerin anlamlandırılması ve kavramlar arası bağlantıların ortaya konulması amacıyla, araştırmacılar verileri bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlama sonucunda elde edilen kavramlar arasında ilişkiler kurulmuş, bu doğrultuda veriler yapılandırılarak tema ve alt temalara ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilk okuma yazma öğretimine ilişkin 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların oluşmasına kaynaklık eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

2.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Değişikliklere Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde, okuma yazma öğretiminde yapılan yeniliklere ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış; elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Değişikliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri*

| Tema | Alt Tema | f | Katılımcı Kodu |
|-------------------------------|--|----------|-----------------------|
| Olumlu bulunan değişiklikler | Okuma – yazma sürecini daha geniş bir zamana yayılması | 4 | KÖ-1,EÖ-2,EÖ-5,EÖ-7 |
| | Daha hızlı okuma yazma öğrenmeyi sağlaması | 3 | EÖ-3,KÖ-5,EÖ-6 |
| | Bireysel farklılıklara yönelik farklılaştırma ve zenginleştirme | 3 | EÖ-4, KÖ-6, EÖ-7 |
| | Değerler eğitimiyle bütünleştirme | 3 | EÖ-2, KÖ-6, EÖ-7 |
| | Konuların sadeleşmesi | 2 | EÖ-1, EÖ-4 |
| | Harflerini verilip sırası değişmesinin daha çok kelime türetmeyi sağlaması | 2 | EÖ-4, EÖ-7 |
| | Bazı kelime gruplarının ayrılması | 2 | KÖ-3, EÖ-4 |
| | Harflerin ilk dönem bitirilmesinin okuduğunu anlama sürecini hızlandırması | 1 | EÖ-3 |
| Toplam | | 20 | |
| Olumsuz bulunan değişiklikler | Harf sıralanmasında cümleye geç ulaşılması | 2 | KÖ-2, KÖ-3 |
| | Harf sırasının değişimi sonucu günlük hayatta çok kullanılmayan hece ve kelimelerin üretilmesi | 1 | KÖ-2 |
| | İlk grupta cümle oluşturulmasının anlamsız okumalara zemin oluşturması | 1 | KÖ-3 |
| | Harf sırasında telaffuzu zor harflerden başlanması | 1 | EÖ-4 |
| | Harflerin yazımı sürecinin öğrencileri zorlaması | 1 | EÖ-3 |
| Toplam | | 6 | |

Tablo 2 incelendiğinde görüşme verilerinin analizi sonucunda ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkökul okuma yazma öğretiminde yapılan değişikliklerin “Olumlu bulunan değişiklikler” ve “Olumsuz bulunan değişiklikler” olmak üzere iki temaya ayrıldığı görülmektedir. Görüşme verilerinin analizinde olumlu değişiklikler teması sekiz alt temaya ayrılmış ve bu alt temalar frekansı en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmıştır: ‘Okuma – yazma sürecini daha geniş bir zamana yayılması’, ‘Daha hızlı okuma yazma öğrenmeyi sağlaması’, ‘Bireysel farklılıklara yönelik farklılaştırma ve zenginleştirme’, ‘Değerler eğitimiyle bütünleştirme’, ‘Konuların sadeleşmesi’, ‘Harflerini verilip sırası değişmesinin daha çok kelime türetmeyi sağlaması’, ‘Bazı kelime gruplarının ayrılması’, ‘Harflerin ilk dönem bitirilmesinin okuduğunu anlama sürecini hızlandırması’. Görüşme verilerinin analizinde olumsuz değişiklikler teması beş alt temaya ayrılmış ve bu alt temalar frekansı en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmıştır: ‘Harf sıralanmasında cümleye geç ulaşılması’, ‘Harf sırasının değişimi sonucu günlük hayatta çok kullanılmayan hece ve kelimelerin üretilmesi’, ‘İlk grupta cümle oluşturulmasının anlamsız okumalara zemin oluşturması’, ‘Harf sırasında telaffuzu zor harflerden başlanması’. Öğretmenlerin okuma yazma

öğretiminde yapılan değişiklikler hakkındaki görüşlerinden doğrudan örneklere aşağıda yer verilmiştir. “Yeni model, daha modern ve etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca okuma-yazma sürecinin daha geniş bir zaman dilimine yayılması, bu sürecin daha verimli ve etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır.” (EÖ-5)

“Maarif Modelinde öğrencinin aktif olması, beceri temelli bir yaklaşım benimsenmesi ve eğitimin öğrencinin düzeyine göre zenginleştirilip derinleştirilmesi, özellikle yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenmelerini derinleştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca erdemli bireyler yetiştirmeyi amaçlaması da toplumun geleceği açısından son derece değerlidir.” (KÖ6)

“Bu model büyük ideallerle yola çıkmıştır. Bütüncül gelişim ve değerler eğitiminin harmanlanarak birey yetiştirme hedefi kulağa hoş gelmektedir. Ancak sınıf ortamına girdiğimizde, öğrencinin kalem tutmayı bilmediği ve dikkat süresinin beş dakikayı geçmediği gerçeğiyle karşılaşmaktayız. Okuma yazmaya hazırlık süreci uzatılmış olsa da bu sürecin gerçekçi bir zaman planlamasıyla desteklenmesi gerekmektedir.”(EÖ-2)

2.2. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere, ‘Maarif Modeli kapsamında yapılan değişikliklerle ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?’ ve ‘Bu eğitimlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ soruları yöneltilmiş; alınan yanıtların analizine dayanan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Maarif Modeli Kapsamında Alınan Eğitimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Tema | Alt Tema | f | Katılımcı Kodu |
|-----------------------------|--|----|------------------------|
| Eğitimlerin yetersiz olması | Uygulamaya yönelik olmaması | 4 | KÖ-2, EÖ-2, KÖ-3, KÖ-4 |
| | Mesleki gelişimle desteklenmesi gerekliliği | 2 | KÖ-7, EÖ-7 |
| | Materyal açısından zenginleştirilmesi gerekliliği | 2 | KÖ-4, KÖ-5 |
| | Uygulamada tutarsızlık olması | 2 | KÖ-2, KÖ-3 |
| | Eğitimlerin hızlandırılmış olması | 1 | KÖ-6 |
| | Sadece programdaki değişikliklere yönelik olması | 1 | KÖ-1 |
| | Görsel sunumların yeterli olmaması | 1 | KÖ-5 |
| Toplam | | 13 | |
| Eğitimlerin önemli olması | Değişikliklere ayak uydurabilmek adına | 2 | EÖ-5, KÖ-7 |
| Yeterli olması | Teoride anlaşılır bir eğitim olması | 1 | KÖ-8 |
| | Yeni müfredatı öğrenme, planlama ve uygulama yönünden faydalı olması | 1 | EÖ-7 |
| Toplam | | 4 | |

Tablo 3 incelendiğinde görüşme verilerinin analizi sonucunda birinci sınıf öğretmenlerinin ‘Maarif Modeli kapsamında yapılan değişikliklerle ilgili aldıkları eğitimler hakkındaki görüşleri “Eğitimlerin yetersiz olması” ve “Eğitimlerin yeterli olması” olmak üzere iki temaya ayrıldığı görülmektedir. Görüşme verilerinin analizi sonucunda eğitimlerin yetersiz olması teması 7 alt temaya ayrılmış ve bu alt temalar frekansı en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmıştır: “Uygulamaya yönelik olmaması”, ‘Mesleki gelişimle desteklenmesi gerekliliği’, ‘Materyal açısından zenginleştirilmesi gerekliliği’, ‘Uygulamada tutarsızlık olması’, ‘Eğitimlerin hızlandırılmış olması’, ‘Sadece programdaki değişikliklere yönelik olması’, ‘Görsel sunumların yeterli olmaması’. Görüşme verilerinin analizi sonucunda eğitimlerin yeterli olması teması üç alt temaya ayrılmış bunlar da: ‘Teoride anlaşılır bir eğitim olması’, ‘Değişikliklere ayak uydurabilmek adına önemli olması’, ‘Yeni müfredatı öğrenme, planlama ve uygulama yönünden faydalı olması’ olarak ifade edilmiştir. Görüşme verilerinin analizi sonucunda, birinci sınıf öğretmenleri, aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiş ve bu yetersizliğin en çok 'uygulamaya yönelik olmamasından kaynaklandığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin “Maarif Modeli kapsamında alınan eğitimlere” ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda yer verilmiştir. “Bu eğitimler çoğu zaman yalnızca kâğıt üzerinde kalan, sunum izlemekle geçirilen süreçler şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulama ağırlıklı olması gereken seminerler, ‘yaptık oldu’ anlayışıyla sunulmuş; ancak ‘Şimdi uygulama nasıl olacak?’, ‘Sınıfta bunu nasıl kullanacağız?’ gibi sorulara yanıt verilememiştir.” (EÖ-2)

“Aldığımız eğitim, oldukça hızlandırılmış bir şekilde gerçekleşti ve bu nedenle etkili olduğunu düşünmüyorum. Zaten öğretmenlik, yaparak ve yaşayarak öğrenilen bir meslektir. Maarif Modeli kapsamında verilen eğitim, daha çok bilgilerin aktarılmasına odaklandı; ancak biz asıl öğrenmeyi sınıf ortamında, uygulama sürecinde gerçekleştirdik.” (KÖ-6)

“Eğitilmeye katılım sağlandı, ancak bu eğitimler yeterli değildi. Eğitimleri veren kişiler, yeni müfredatın özünü aktarmaktan ziyade yapılan değişikliklere dair zaten bilinen bilgileri tekrar ettiler. Oysa müfredat değişikliğinin asıl amacı, çocukların öğrenme ortamlarını zenginleştirmek ve geliştirmek olmalıdır.” (Ö9-K)

2.3. Önceki Öğretim Programı ile Yeni Modelin Karşılaştırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere ‘Önceki model ile yeni modelin karşılaştırılmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?’ sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Önceki Model İle Yeni Modelin Karşılaştırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Tema | Alt Tema | f | Katılımcı Kodu |
|------------------------------|---|---|----------------|
| | Programın daha esnek olması | 2 | EÖ-2, EÖ-5 |
| | Öğretmen iş yükünün artması | 2 | EÖ-2, KÖ-8 |
| Yeni modele ilişkin görüşler | Süreç değerlendirmeye yönelik planlamanın daha etkin olması | 2 | KÖ-6, KÖ-7 |
| | Öğrencinin süreç içinde değerlendirilmesi | 2 | KÖ-6, KÖ-7 |
| | Öğrenciyi sosyal ve duygusal açıdan desteklemesi | 2 | EÖ-6, EÖ-7 |

| | | |
|---|----|------|
| Oyun temelli öğretimin vurgulanması | 1 | EÖ-2 |
| Harflerin yazılış yönünün daha kolay olması | 1 | KÖ-3 |
| Programın daha dağınık olması | 1 | EÖ-2 |
| Somut örneklerin az olması | 1 | EÖ-2 |
| Ses temelli öğretimden vazgeçilmesi | 1 | EÖ-2 |
| Harflerin yazım yönünün daha kolay olması | 1 | KÖ-3 |
| Ezber dayalı olmaması | 1 | EÖ-2 |
| Kelime gruplarının değişiminin kelime türetmeye olumlu etkisinin olması | 1 | EÖ-3 |
| Modelin uygulanmasında kılavuz kitaplara ihtiyaç duyulması | 1 | EÖ-3 |
| Her öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlaması | 1 | EÖ-6 |
| Bütünsel gelişimin önem kazanması | 1 | EÖ-2 |
| Etkinliklerinin okula özgü planlanması | 1 | EÖ-7 |
| Tamamen öğrenci merkezli olması | 1 | KÖ-1 |
| Anlamanın zorlaşması | 1 | KÖ-3 |
| Toplam | 24 | |

Tablo 4 incelendiğinde görüşme verilerinin analizi sonucunda birinci sınıf öğretmenlerinin önceki model ile yeni modelin karşılaştırılmasına yönelik görüşleri 19 alt tema altında birleşmiştir. Bu alt temalar frekansı en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmıştır: ‘Programın daha esnek olması’, ‘Öğretmen iş yükünün artması’, ‘Süreç değerlendirmeye yönelik planlamanın daha etkin olması’, ‘Öğrencinin süreç içinde değerlendirilmesi’, ‘Öğrenciyi sosyal ve duygusal açıdan desteklemesi’, ‘Oyun temelli öğretimin vurgulanması’, ‘Harflerin yazılış yönünün daha kolay olması’, ‘Programın daha dağınık olması’, ‘Somut örneklerin az olması’, ‘Ses temelli öğretimden vazgeçilmesi’, ‘Harflerin yazım yönünün daha kolay olması’, ‘Ezber dayalı olmaması’, ‘Kelime gruplarının değişiminin kelime türetmeye olumlu etkisinin olması’, ‘Modelin uygulanmasında kılavuz kitaplara ihtiyaç duyulması’, ‘Her öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlaması’, ‘Bütünsel gelişimin önem kazanması’, ‘Etkinliklerinin okula özgü planlanması’, ‘Tamamen öğrenci merkezli olması’, ‘Anlamanın zorlaşması’. Öğretmenlerin önceki model ile yeni modelin karşılaştırılmasına yönelik görüşlerinden doğrudan örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Önceki modellerde müfredat oldukça yoğun ve daha çok sonuç odaklıydı. Ancak Maarif Modelinde süreç ön plandadır. Öğrencinin öğrenme süreci içinde değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelere göre planlamalar yapılması, öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlamaktadır.” (KÖ-6)

“Önceki modelde de bir sistem vardı; şimdi ise sistem değişti. Ancak bu değişimin olumsuz yanı, harf sıralamasının değiştirilmiş olmasıdır. Bu değişikliğin amacı ve gerekçesi konusunda tatmin edici bir açıklama yapılmamıştır. Müfredat hazırlanırken daha çok şehir merkezleri baz alınmakta, kırsal bölgelerin koşulları göz ardı edilmektedir. Açık ve kapalı hece konularında zorluklar yaşanırken, getirilen yenilikler bazı güçlükleri görmezden gelmektedir. Özellikle renkli hece yazımını öğrencilerin kavraması büyük bir zorluk oluşturmaktadır.” (KÖ-2)

“Olumlu açıdan değerlendirildiğinde, Matematik dersinde kesirler, zaman ölçme ve sıvıları ölçme konularının bir üst sınıfa aktarılması isabetli bir karar olmuştur. Türkçe alanında ise ilk okuma-yazma sürecinde 1. grup seslerin (A, N, E, T, İ, L) kullanılması, daha akıcı ve anlamlı kelimeler türetilmesine olanak sağlamaktadır. Öte yandan, olumsuz bir yön olarak, harflerin yazım yönü ve şeklinin değiştirilmesi uygulamada öğrenciler açısından zorluk yaratmaktadır. Bu noktada, kılavuz kitaplar modelin uygulanmasında öğretmenler için faydalı bir kaynak olacaktır.” (EÖ-3)

2.4. Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Fırsatlara Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere ‘2024-2025 eğitim-öğretiminde uygulanan program kapsamında ilkököl 1. sınıf okuma yazma öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve fırsatlara yönelik görüşleriniz nelerdir?’ sorusu yöneltilmiş; bu soruya verilen yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Fırsatlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Tema | Alt Tema | f | Katılımcı Kodu |
|------------------------------------|---|-----------|----------------|
| Fırsatlar | Kitapların uygun olması | 2 | KÖ-6, EÖ-7 |
| | Bireysel farklılıklara alan açılması | 2 | EÖ-2, KÖ-6 |
| | Farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi | 1 | EÖ-2 |
| | Konuların sadeleştirilmesi | 1 | EÖ-3 |
| | Etkinliklere ağırlık verilmesi | 1 | EÖ-3 |
| | Günümüz ihtiyaçlarına uygun olması | 1 | EÖ-6 |
| | Harf yöntemi | 1 | EÖ-1 |
| | Farklılaştırma ve desteklemeye dikkat edilmesi | 1 | EÖ-7 |
| | Harflerin yazılış yönünü daha kolay olması | 1 | KÖ-3 |
| | Öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrenciye göre düzenlenmesi derinleştirme aşamalarının kullanılması | 1 | KÖ-6 |
| Değerler eğitimine dikkat edilmesi | 1 | KÖ-6 | |
| Toplam | | 13 | |

| | | | |
|-----------|---|----|------------|
| Zorluklar | Yeterli kaynak ve materyal olmaması | 2 | EÖ-2, KÖ-2 |
| | Kitapların istenen düzeyde olmaması | 2 | EÖ-5, KÖ-7 |
| | Sürecin belirsizliği | 1 | EÖ-2 |
| | Veli beklentisinin yüksek olması | 1 | EÖ-2 |
| | Programın fazla kapsamlı olması | 1 | EÖ-6 |
| | Hece kavramını öğrenme ve okumayı hızlandırmada zorluklar çıkarması | 1 | KÖ-1 |
| | Modelin öğrenciye göre olmaması | 1 | KÖ-2 |
| | Hazır bulunuşluk farkı | 1 | EÖ-2 |
| | Harf sırasının anlamsız heceler oluşturması | 1 | KÖ-1 |
| | İlk grupta cümle oluşturulamaması | 1 | KÖ-3 |
| | Harflerin yazılış yönünü daha zor olması | 1 | KÖ-4 |
| | Ailelerin yeni sistemi bilmemesinin ödevlerde sorun oluşturması | 1 | KÖ-5 |
| Toplam | | 14 | |

Tablo 5 incelendiğinde okuma yazma öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve fırsatlara yönelik görüşme verilerinin analizi sonucunda, ‘Fırsatlar’ ve ‘Zorluklar’ olmak üzere iki tema belirlenmiştir. ‘Fırsatlar’ teması altında oluşan 11 alt tema frekansı en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmıştır: ‘Bireysel farklılıklara alan açılması’, ‘Farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi’, ‘Konuların sadeleştirilmesi’, ‘Etkinliklere ağırlık verilmesi’, ‘Günümüz ihtiyaçlarına uygun olması’, ‘Harf yöntemi’, ‘Farklılaştırma ve desteklemeye dikkat edilmesi’, ‘Harflerin yazılış yönünü daha kolay olması’, ‘Öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrenciye göre düzenlenmesi, derinleştirme aşamalarının kullanılması’, ‘Değerler eğitime dikkat edilmesi’. Görüşme verilerinin analizinde zorluklar teması da on iki alt temaya ayrılmış ve bu alt temalar frekansı en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmıştır: ‘Kitapların istenen düzeyde olmaması’, ‘Sürecin belirsizliği’ ‘Veli beklentisinin yüksek olması’ ‘Programın fazla kapsamlı olması’ ‘Hece kavramını öğrenme ve okumayı hızlandırmada zorluklar çıkarması’ ‘Modelin öğrenciye göre olmaması’ ‘Hazır bulunuşluk farkı’ ‘Harf sırasının anlamsız heceler oluşturması’ ‘İlk grupta cümle oluşturulamaması’ ‘Harflerin yazılış yönünü daha zor olması’. Okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve sunulan olanaklara ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda paylaşılmıştır.

“Okuma-yazma sürecinde kullanılan renkli hece yöntemi, öğrencilerin hece kavramını öğrenmeleri ve okuma hızlarını artırmaları açısından oldukça önemli bir uygulamaydı. Ancak bu yöntemin kaldırılması, öğrenciler açısından olumsuz bir duruma yol açmıştır.” (KÖ-1)

“Öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve derinleştirme aşamalarının uygulanması, öğrenme sürecinin daha verimli olmasını sağlamaktadır. Ayrıca, erdemli bireyler yetiştirme hedefi; hoşgörülü, saygılı ve adaletli bireylerin topluma

kazandırılacağı yönünde bir öngörü oluşturmaktadır. Maarif Modelinde belirgin bir zorluk bulunmamaktadır. Ders kitapları içerik açısından başarılıdır; ancak bu süreci desteklemek amacıyla ek olarak ödev kitaplarının da hazırlanması faydalı olabilir.” (KÖ-6)

“Zorluklar açısından bakıldığında, öğrenciler arasındaki Hazır bulunuşluk farkı oldukça fazladır. Anasınıfına gitmeden gelen öğrenciler bulunmaktadır. Materyal desteği yetersizdir; öğretmenlerden etkinlik yapması beklenmektedir, ancak bu etkinliklerin neyle ve nasıl yapılacağına dair yeterli destek sağlanmamaktadır. Ayrıca, velilerin beklentileri hâlâ çok yüksektir ve süreç genel olarak dağınık ilerlemektedir. Öte yandan, drama, oyun ve hikâye anlatımı gibi yöntemlerle öğrencilerde öğrenme sevgisi daha kolay oluşmaktadır. Ayrıca bireysel farklılıklara daha fazla alan tanındığı izlenimi edinilmiştir.” (EÖ-2)

2.5. Öğretmenlerin Paydaşlara Yönelik Önerilerine Dayalı Bulgular

Öğretmenlere ‘Yeni modelin geliştirilmesi veya uygulanması aşamasının verimliliği noktasında paydaşlara yönelik (idareci/veli/ve rehber öğretmenlere) önerileriniz var mıdır?’ sorusu yöneltilmiş; bu soruya verilen yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*Öğretmenlerin Paydaşlara Yönelik Önerileri*

| Tema | Alt Tema | f | Katılımcı Kodu |
|---------------|---|----------|------------------------|
| İdareci | Öğretmenin desteklenmesi | 3 | KÖ-1, EÖ5, KÖ-7 |
| | Sınıflara etkinlik temelli kaynakların temin edilmesi | 2 | EÖ-3, KÖ-5 |
| | Gereksiz evrak işlerinin azaltılması | 1 | EÖ-2 |
| | Evrak işlerinde yol gösterici olmaları | 1 | EÖ-2 |
| | Multimedya kaynakların temin edilmesi | 1 | EÖ-6 |
| Toplam | | 8 | |
| Veli | Çocukların gelişimi takip edilmeli | 4 | EÖ-3, KÖ-2, EÖ-6, KÖ-7 |
| | Öğretmenle iletişim içinde olması | 2 | KÖ-1, KÖ-7 |
| | Evde kitap okumanın desteklenmesi | 1 | EÖ-6 |
| | Okuldaki eğitimin devamlılığının sağlanması | 1 | EÖ-6 |
| | Evde tekrar yaptırılması | 1 | EÖ-5 |
| Toplam | | 9 | |
| Rehber öğrt. | Velilere yeni sistem hakkında eğitim verilmesi | 3 | EÖ-2, EÖ-6, KÖ-8 |
| | Bireysel ve grup rehberlikleri yapılması | 1 | KÖ-7 |
| | Değerler konusunda velilerin bilinçlendirilmesi | 1 | EÖ-3 |
| Öğretmen | Öğretmenle koordineli çalışılması | 1 | EÖ-2 |
| | Daha gayretli olunması | 1 | EÖ-1 |
| | Dijital okuryazarlığa yönelik etkinlikler yapılması | 1 | EÖ-6 |
| Toplam | | 8 | |

Tablo 6 incelendiğinde görüşme verilerinin analizi sonucunda ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin ‘Yeni modelin geliştirilmesi ve uygulanma sürecinin daha verimli hâle getirilmesi amacıyla, paydaşlara yönelik (özellikle idareciler, veliler ve rehber öğretmenlere ilişkin) önerilerine ait görüşler “idareci”, “veli”, “rehber öğretmen” ve “öğretmen olmak” üzere 4 tema şeklinde belirlenmiştir. Görüşme verilerinin analizinde idareci teması beş alt temaya ayrılmış ve bu alt temalar frekansı en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmıştır: ‘Öğretmenin desteklenmesi’, ‘Sınıflara etkinlik temelli kaynakların temin edilmesi’, ‘Gereksiz evrak işlerinin azaltılması’, ‘Evrak işlerinde yol gösterici olmaları’ ‘Multimedya kaynakların temin edilmesi’. Görüşme verilerinin analizinde veli teması beş alt temaya ayrılmış ve bu alt temalar frekansı en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmıştır: ‘Evde kitap okumanın desteklenmesi’, ‘Öğretmenle iletişim içinde olması’, ‘Çocukların gelişimi takip edilmeli’, ‘Okuldaki eğitimin devamlılığının sağlanması’, ‘Evde tekrar yaptırılması’. Görüşme verilerinin analizinde rehber öğretmen teması dört alt temaya ayrılmış ve bu alt temalar frekansı en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmıştır: ‘Velilere yeni sistem hakkında eğitim verilmesi’, ‘Bireysel ve grup rehberlikleri yapılması’, ‘Değerler konusunda velilerin bilinçlendirilmesi’, ‘Öğretmenle koordineli çalışılması’. Görüşme verilerinin analizinde öğretmen teması da iki alt temaya ayrılmış ve bu alt temalar frekansı en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmıştır: ‘Daha gayretli olunması’, ‘Dijital okuryazarlığa yönelik etkinlikler yapılması’. Öğretmenlerin paydaşlara yönelik önerilerinden yapılan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenlere yönelik sürekli hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve teknolojik araçların etkili kullanılabilmesi için gerekli donanım desteği sağlanmalıdır. Ayrıca, velilerin çocuklarının gelişim süreçlerini düzenli olarak takip etmeleri teşvik edilmelidir.” (EÖ-6)

“Okul idaresi, öğretmenleri destekleyici bir rol üstlenmelidir. Rehber öğretmenler hem bireysel rehberliğe hem de grup rehberliğine yeterli düzeyde yer vermelidir. Veliler ise bu süreçte mutlaka öğretmenle iletişim içinde olmalı; öğretmeni yalnız bırakmamalıdır.” (EÖ-5)

“Modelin özellikleri, kapsamı, uygulama aşamaları ve uygulanabilmesi için gerekli materyal desteği konusunda tüm paydaşlar bilinçli ve yeterli bilgiye sahip olmalıdır.” (KÖ-5)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında değiştirilen ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak, birinci sınıf düzeyinde okuma yazma öğretiminde yapılan değişikliklerin nasıl değerlendirildiği sorgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin modelin bazı yönlerini olumlu karşılarken, uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda ilkökul 1. sınıfta okuma yazma öğretiminde yapılan değişiklikler hakkında öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bulgulara göre öğretmenler, okuma yazma sürecinin daha geniş bir zaman dilimine yayılmasını, bireysel farklılıklara duyarlılığı ve değerler eğitimiyle bütünleşik yapıyı olumlu değerlendirmiştir. Bu sonuçlar, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını savunan Tomlinson (2014)’un görüşleriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte, harf sıralamasındaki değişikliğin öğrencilerin anlamlı ve kolay telaffuz edilen kelimelerle karşılaşmalarını zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Bu durum, Ausubel (1968)’in anlamlı öğrenme kuramıyla çelişen bir tabloyu yansıtmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bazı yenilikleri desteklese de sınıf içi uygulamalarda yaşanan zorluklar, modelin sahaya uygulanabilirliğinin dikkatle değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Örneğin, Balantekin (2025) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenler okuma yazma öğretimindeki program değişikliklerini değerlendirirken bazı olumlu görüşler bildirirken aynı zamanda içerik ve uygulama bağlamında önemli eksiklikler vurgulamışlardır. Bu çalışmada öğretmenler ilk harf gruplarında renkli hece kullanılmaması, ders kitabı içeriklerinin yetersizliği ve hazırlık sürecine ayrılan zamanın yetersizliği gibi hususlara dikkat çekmişlerdir (Balantekin, 2025). Benzer şekilde, Gül ve arkadaşları (2025) tarafından yapılan nitel çalışmada, öğretmenler yeni okuma yazma programındaki değişikliklerin gerekliliğini kabul ederken yeni çizgi yapıları ve hece yöntemleri konusundaki belirsizlikler ve uygulamadaki zorluklar üzerine eleştirel görüşler bildirmişlerdir (Gül vd., 2025).

İkinci alt problemde, öğretmenlerin yapılan bu değişikliklerle ilgili aldıkları eğitimlere yönelik görüşleri ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı verilen eğitimlerin yetersiz, teorik düzeyde ve uygulamadan uzak olduğunu belirtmiştir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin etkililiği açısından önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Joyce ve Showers (2002)'in belirttiği gibi, etkili hizmet içi eğitim uygulama, geri bildirim ve izleme aşamalarını içermelidir. Öğretmenlerin önerdiği rehberlik temelli, uygulamalı ve ihtiyaç temelli eğitimler, daha sürdürülebilir bir mesleki gelişim anlayışına katkı sağlayacaktır. Araştırmalar göstermektedir ki hizmet içi eğitimlerin niteliği ve uygulama odaklı olması öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerine uyum sağlamasında belirleyici bir rol oynar. Örneğin Eser (2024)'in nitel çalışmasında, Türkçe öğretmenleri MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlerin içerik ve yöntem açısından uygulamaya dayalı, alan uzmanı eğitimlerle yürütülen eğitimlere dönüştürülmesini beklediklerini ve mevcut eğitimlerin sınıf içi öğretim süreçlerine yeterince katkı sağlamadığını vurgulamışlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin uygulamalı ve hedeflenen alan ihtiyaçlarını karşılayan eğitimler talep ettiğini ortaya koymaktadır (Eser, 2024). Benzer şekilde, Karadağ (2015) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun hizmet içi eğitimlere yeterince katılmadığını ve katıldıklarında bile eğitimlerin kısmen yeterli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirme konusunda alana özgü ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitimlere olan ihtiyacını destekleyici bir bulgudur (Karadağ, 2015). Bu tür bulgular, öğretmenlerin yeni okuma yazma programlarına adapte olabilmesi için yalnızca teoriye dayalı değil, saha uygulamasını destekleyen rehberlik temelli hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini akademik olarak da doğrulamaktadır.

Üçüncü alt problem çerçevesinde, öğretmenlerin yeni model ile önceki model arasındaki farklara yönelik değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Yeni modelin öğrenci merkezli, süreç odaklı ve değer temelli yapısı öğretmenlerce olumlu karşılanmış; buna karşın, programın dağınık yapısı, yeterli örneğin sunulmaması ve artan iş yükü gibi yönleri eleştiri konusu olmuştur. Bu durum, Goodlad (1984)'in program başarısının uygulayıcı deneyimiyle yakından ilişkili olduğu yönündeki görüşüyle paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yeni ve eski programlara yönelik karşılaştırmaları, uygulamadaki etkililiğe ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır.

Dördüncü alt problem kapsamında yapılan değişiklikler sonucunda karşılaşılan fırsatlar ve zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler, materyal eksikliği, kitapların içeriğinde yetersizlik, zaman yönetimi sorunları ve veli beklentilerinin baskısı gibi unsurları başlıca zorluklar olarak ifade etmiştir. Bunun yanında, sadeleştirilmiş içerikler, etkinliklerin çeşitlenmesi ve değerler eğitimi gibi yönleri birer fırsat olarak değerlendirmiştir. Bu bulgular, Darling-Hammond ve Bransford (2007)'un etkili öğretim için hem pedagojik bilgi hem de uygun öğretim materyalleriyle donatılmış bir ortamın gerekliliğine ilişkin vurgusuyla örtüşmektedir. Öğretmen görüşleri bu dengeye ulaşmada çeşitli eksikliklerin yaşandığını göstermektedir. Daha dar bir odakla, Öztürk ve Yıldız (2025) öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ilk okuma yazma ders kitabı etkinliklerini değerlendirmelerinde, materyal eksiklikleri ve içerik zenginliğinin düşük olması gibi uygulama aşamasındaki sıkıntıların altını çizmişlerdir. Bu bulgu, araştırmadaki öğretmenlerin materyal eksikliği ve kitap içeriği yetersizliği şeklinde ifade ettikleri zorluklarla örtüşmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin paydaşlara yönelik önerileri ele alınmıştır. Bulgular, okul yöneticilerinin öğretmenlere destek vermesi, rehber öğretmenlerin sürece aktif katılımı ve velilerin bilinçlendirilmesine yönelik ihtiyaçları ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenler arasında mesleki iş birliğini artıracak profesyonel topluluklara ve materyal desteğine duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır. Epstein (2002)'in okul-aile iş birliğinin öğrenci başarısı üzerindeki belirleyici etkisine yaptığı vurgu, bu bulgularla uyum içerisindedir. Bu kapsamda, paydaşların koordineli çalışması ve iş birliğine dayalı bir yaklaşım benimsemesi Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin sahada daha etkili uygulanabilmesi açısından kritik önemdedir. Çalışmanın sonuçları göstermektedir ki Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretmenler tarafından umut verici bir yenilik olarak görülmeyle birlikte; yeterli hazırlık ve destek sağlanmadığı takdirde uygulamada çeşitli aksaklıkların yaşanabileceği ifade edilmiştir. Modelin başarısı, öğretmenlerin sürece ne kadar hazırlandığı ve uygulamada nasıl desteklendiğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yalnızca tanıtım değil, uygulamaya dönük somut adımlar atması; öğretmenlerin deneyim, görüş ve ihtiyaçlarını merkeze alarak süreci şekillendirmesi büyük önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'de okuma yazma öğretimindeki program değişikliklerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yürütülen bu ve benzeri çalışmaların ortak noktası; yeniliklerin öğretmenler tarafından genel hatlarıyla olumlu karşılanması, ancak uygulamadaki pedagojik ve materyal destek eksikliklerinin hem öğrenci başarısını hem de öğretmen yeterliliğini olumsuz etkileyebileceği yönünde uyumlu bir algının bulunmasıdır. Bu bağlamda çalışma bulguları ulusal literatürde var olan tartışmalarla tutarlıdır ve modelin uygulanabilirliği açısından önemli ipuçları sunar. Öğretmenlerin özellikle harf sıralaması ve kelime üretimi konusunda dile getirdikleri güçlükler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda benimsenen ses temelli yaklaşımın uygulama alışkanlıklarıyla ilişkilendirilebilir (MEB, 2019). Yeni modelde getirilen düzenlemeler ise bu alışkanlıklardan farklı bir öğretim kurgusu ortaya koymaktadır (MEB, 2024).

Bu araştırmada elde edilen bulgular ve alt problemler doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Birinci alt problemle ilişkili olarak, harf sıralamasındaki değişikliğin öğrencilerin anlamlı kelimeler üretmesini zorlaştırdığı yönündeki öğretmen görüşleri dikkate alınarak, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak harf gruplarının öğrencilerin gelişim özelliklerine ve Türkçenin ses yapısına daha uygun biçimde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca ders kitaplarında anlamlı kelime üretimini destekleyen etkinliklerin artırılması gerekmektedir.
2. İkinci alt problem kapsamında, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri yetersiz ve uygulamadan uzak bulmaları nedeniyle, yeni programa yönelik eğitimlerin uygulama temelli, sınıf içi örneklerle desteklenen ve sürekli rehberlik içeren bir modelle yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Eğitimlerde özellikle harf öğretimi, ses-hece-kelime geçişleri ve ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik atölye çalışmalarına yer verilmelidir.
3. Üçüncü alt problem doğrultusunda, yeni model ile önceki program arasındaki farklılıkların öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmadığı görülmüştür. Bu nedenle programa ilişkin kılavuz materyallerin çoğaltılması, iyi uygulama örneklerinin paylaşılması ve öğretmenlerin deneyim paylaşımına olanak tanıyan mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması önerilmektedir.
4. Dördüncü alt problemle bağlantılı olarak, materyal ve ders kitabı içeriklerinin yetersizliği önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, ilk okuma yazma sürecine uygun zenginleştirilmiş etkinlik kitaplarının hazırlanması, dijital materyallerin geliştirilmesi ve okullara somut öğretim materyali desteği sağlanması önerilmektedir.

5. Beşinci alt problem çerçevesinde, paydaşlarla iş birliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere süreç temelli destek sunması, rehber öğretmenlerin okuma yazma sürecine aktif katılımı ve velilere yönelik bilinçlendirme seminerlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.
6. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilk okuma yazma öğretimine etkisinin öğrenci başarısı, okuma hızı ve anlama becerileri üzerindeki yansımalarının nicel ve boylamsal çalışmalarla incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ausubel, D. P. (1968). Facilitating meaningful verbal learning in the classroom. *The Arithmetic Teacher*, 15(2), 126-132.
- Babayiğit, Ö., & Ünal, E. (2012). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 121–135.
- Balantekin, Y. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilk okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(1), 867–904. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1700606>
- Çapan, A. S., & Gültekin, F. (2018). Okuma yazma öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 165–188.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Eser, Y. (2024). *Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill.
- Gül, A., Ersoy, N., Aşıkcan, M., & Taşkaya, S. M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle yenilenen ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 21(2), 109–128. <https://doi.org/10.17244/eku.1759811>
- Güneş, F., Uysal, H., & Taç, İ. (2016). İlk okuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 2(2), 23–33.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). ASCD.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3).
- Kolaç, E., & Dal, S. (2021). İlk okuma yazmanın öğretiminin amacı, önemi, ilkeleri ve bileşenleri. In E. Kolaç & S. Dal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 305–320). Nobel Yayıncılık.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Maarif modeli Türkçe dersi öğretim programı*. MEB.
- Öztürk, M., & Yıldız, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan 1. sınıf ilk okuma yazma ders kitabındaki etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 68–77.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Yurdakal, İ. H. (2023). Öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin beklentileri ve beklentilerin karşılanma durumu. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 228–245.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The purpose of this research is to evaluate the changes made to first-grade literacy instruction within the scope of the Turkey Century Education Model, which began implementation in the 2024–2025 academic year, based on the experiences of classroom teachers. The primary motivation for this research is to reveal how the new model's structures, the order of sound teaching, the processes for acquiring basic skills, and the use of teaching materials are reflected in classroom practice. The study employed a qualitative research approach, with semi-structured interviews conducted with 15 classroom teachers working in the city center of Sivas. Data obtained from the teachers' opinions were analyzed using descriptive analysis. The research findings indicate that the vast majority of teachers generally welcomed the changes introduced by the Turkey Century Education Model, but they encountered various challenges during the implementation process. Teachers particularly noted that the order of sound teaching became more systematic and holistic, and that the model facilitated students' transition to literacy more quickly and supportively. However, it was stated that some sound groups could be challenging for students during sound teaching, and the variety of materials and activities was insufficient for grade level. Teachers also emphasized that differences in student readiness sometimes made adaptation to the new model difficult. The study concluded that the innovations the model introduced to the literacy process particularly strengthened activity-based learning, phonemic awareness, and multisensory instruction. Teachers suggested that material support should be increased, the objectives should be simplified, and the implementation process should be supported with more concrete guidance. It was also stated that efforts to strengthen family involvement would positively contribute to the process. In conclusion, it was determined that the innovations introduced by the Turkey Century Maarif Model in literacy instruction were generally well-received in the field, but the quality of the implementation process could be improved with material support, teacher guidance, and better management of classroom differences. In this context, comprehensive teacher training, up-to-date material development efforts, and dynamic implementation guidelines that support the process are recommended to ensure the sustainability of the model. The findings of the study provide important insights into the model's impact in the field and may shed light on implementation evaluations to be conducted in the coming years. One of the fundamental tools of education systems is to ensure the acquisition of basic language skills. Achieving this goal is only possible with comprehensive and systematic mother tongue education (Kolaç & Dal, 2021). Teaching the mother tongue aims to develop communication skills, thinking abilities and increase social development. The process is the first step in helping students develop literacy skills and forms the basis of educational life (Çapan & Gültekin, 2018). First literacy education is an important educational process that lays the foundations of language development, carried out in cooperation with the family and school in the initial years of primary school, in harmony with the language skills acquired by the child at an early age (Güneş, 2016). First literacy education is a teaching process that involves the use of meaningful symbols and the analysis and meaning of these symbols (Babayigit & Ünal, 2014). Akyol (2006) emphasizes the correct writing of punctuation marks and uppercase and lowercase letters, and the correct pronunciation of sounds in first literacy education; It emphasizes literacy habits, vocabulary growth, and self-expression skills.

Early reading and writing education is a critical process in which basic language skills are acquired and determines an individual's language development. In this process, qualified classroom teachers play a central role in instilling reading habits and written expression skills in students. For the teaching process to proceed more effectively and systematically, teachers must be well-versed in effective literacy teaching techniques and successfully implement these techniques in the classroom (Güneş et al., 2016). Because early literacy teaching forms the foundation of lifelong skills, it is supported by different methods and approaches (Yurdakal, 2023). Globalization and changing skill needs necessitate updating educational programs and redefining the ideal human profile. One of the reforms aimed at updating educational programs in Turkey is the Turkey Century Maarif Model, which was implemented in 2024 and envisions radical changes in educational processes. Within the scope of the Turkey Century Maarif Model, significant adjustments have been made to sound groups to minimize spelling problems in literacy instruction. These changes are planned to facilitate sound teaching, user-friendly pronunciation, ease of spelling, word production, lettering sound characteristics, and recording forms. These changes aim to make the teaching process more effective and efficient (MEB, 2024). The fonts developed for early literacy in the model are designed to support children's letter recognition and writing skills. These fonts are specifically designed to help students learn correct spelling and are being used in textbooks and educational materials during the 2024-2025 academic year (MEB, 2024). In the draft prepared for the acquisition of first-grade literacy skills, the ordering of some sounds and sound groups has been changed. Specific times are planned for each sound in this program, and a calendar based on average times has been created to ensure the integrity of the teaching process and to ensure collaborative progress between teachers and parents (MEB, 2024). Early literacy instruction is a critical education that ensures an individual's full scientific and mathematical development. Early reading and writing are not only considered a language acquisition skill but also a fundamental skill that supports critical thinking, problem-solving, and academic success. Therefore, the programs, teaching methods, and materials used for early literacy instruction directly impact future educational outcomes. Within the Maarif Model, how practitioners perceive literacy instruction—such as assigning sound groups to specific times, ensuring the integrity of the instructional process, and individualized student practices—and how these practices are reflected in the classroom environment, along with the advantages and challenges they present, are of paramount importance and will play a critical role in the program's effectiveness, applicability, and development. Furthermore, this study will contribute to the more functionalization of educational policies and enable the development of concrete recommendations to increase the efficiency of instructional processes. Therefore, the purpose of this study is to examine teachers' opinions regarding early literacy instruction, as modified within the scope of the Turkey Century Maarif Model. To this end, the following questions were sought:

- a. What are teachers' opinions about the changes made to literacy instruction in first grade elementary school within the scope of the Turkey Century Education Model?
- b. What are teachers' opinions about the training they received regarding these changes?
- c. What are teachers' opinions about comparing the previous model with the new model?
- d. What are teachers' opinions about the challenges and opportunities encountered as a result of the changes made to literacy instruction within the scope of the Turkey Century Education Model?
- e. What are teachers' recommendations to stakeholders regarding the effectiveness of literacy instruction?

Method

This study, designed to identify first-grade teachers' perspectives on changes in primary literacy instruction within the context of the Turkey Century Education Model, employed basic qualitative research methods. Interview techniques (Tutar, 2023) were utilized in the data collection process to understand individuals' experiences and intellectual processes. The study was conducted with 15 primary school teachers.

Results and Discussion

The purpose of this study is to examine teachers' views on the changes made to first-grade literacy instruction within the framework of the Turkish Century Education Model. Based on these teachers' views, the evaluation of changes made to first-grade literacy instruction was investigated. The findings revealed that while teachers welcomed some aspects of the model, they encountered various challenges in its implementation. As part of the first sub-problem of the study, teachers' views on the changes made to first-grade literacy instruction in line with the Turkish Century Education Model were examined. According to the findings, teachers positively evaluated the extension of the literacy process to a broader timeframe, its sensitivity to individual differences, and its integration with values education. These results align with the views of Tomlinson (2014), who advocates a differentiated instruction approach. However, it was stated that the change in letter order made it difficult for students to encounter meaningful and easily pronounced words. This situation contradicts Ausubel's (1968) theory of meaningful learning. Therefore, while teachers support some innovations, the difficulties experienced in classroom implementation indicate that the model's applicability to the field should be carefully evaluated. The second sub-problem addressed teachers' opinions about the training they received regarding these changes. Research findings indicated that a large portion of teachers stated that the training provided was inadequate, theoretical, and far removed from practical application. This presents a significant problem for the effectiveness of in-service training. As Joyce and Showers (2002) stated, effective in-service training should include implementation, feedback, and monitoring phases. Guidance-based, practical, and needs-based training suggested by teachers will contribute to a more sustainable understanding of professional development. The third sub-problem addressed teachers' assessments of the differences between the new model and the previous one. The student-centered, process-oriented, and values-based structure of the new model was positively received by teachers; however, aspects of the program, such as its disorganized structure, insufficient examples, and increased workload, were criticized. This is consistent with Goodlad's (1984) view that program success is closely linked to practitioner experience. Teachers' comparisons of the new and old programs provide important clues about their effectiveness in implementation. As part of the fourth subproblem, teachers' opinions regarding the opportunities and challenges encountered as a result of the changes were evaluated. Teachers cited factors such as a lack of materials, inadequate textbook content, time management issues, and pressure from parental expectations as primary challenges. Furthermore, they considered aspects such as simplified content, diversified activities, and values education as opportunities. These findings align with Darling-Hammond and Bransford (2007)'s emphasis on the necessity of an environment equipped with both pedagogical knowledge and appropriate teaching materials for effective teaching. Teacher opinions indicate several shortcomings in achieving this balance.

As part of the fifth subproblem, teachers' recommendations for stakeholders were addressed. The findings revealed the need for school administrators to support teachers, the active participation of guidance counselors in the process, and parental awareness-raising. Furthermore, the need for professional communities and material support to enhance professional collaboration among teachers was emphasized. Epstein's (2002) emphasis on the decisive impact of school-family collaboration on student achievement is consistent with these findings. In this context, coordinated efforts among stakeholders and a collaborative approach are critical for the more effective implementation of the Turkey Century Education Model in the field. The study's results indicate that while the Turkey Century Education Model is viewed by teachers as a promising innovation, it has been stated that without adequate preparation and support, various problems can occur in implementation. The success of the model is directly related to the extent to which teachers are prepared for the process and how they are supported in its implementation. Therefore, it is crucial for the Ministry of National Education to not only promote the process but also take concrete steps towards implementation, focusing on teachers' experiences, opinions, and needs