

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Uygun İlk Okuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi *

Evaluation of Primary School Teachers' Views on Early Literacy Teaching in Accordance with the Türkiye Century Education Model

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulayan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma modeliyle yürütülen çalışmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş, 2024–2025 eğitim öğretim yılında TYMM'yi ilk kez uygulayan 26 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, TYMM kapsamındaki oyun temelli hazırlık çalışmaları, nefes/el-göz koordinasyonu egzersizleri öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından öğrencilerin okula uyumunu destekleyici bulunurken dijital destekli ders materyallerinin ilk okuma ve yazma sürecini kolaylaştırdığı bildirilmiştir. Buna karşın, ses öğretim sırasının değiştirilmesi tüm öğrenciler için süreci güçleştiren bir unsur olarak değerlendirilirken; hece tablolarının kullanılmasıyla birlikte yapılandırıcı desteğin azalması ise özellikle yavaş ilerleyen öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler doğurmuştur. Ancak bu değişikliğin, hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrencilerle sahip bazı sınıflarda okuma edinimini hızlandırdığı da tespit edilmiştir. Son olarak, hizmet içi eğitimlerin teorik aktarımla sınırlı kalması ve eğitimciler arasındaki tutarsızlıklar önemli bir sistemsel sorun olarak öne çıkmıştır. Araştırma sonucunda; hece öğretiminde esnek ve farklılaştırılmış yapılandırıcı desteklere müsaade edilmesi, ilk okuma materyallerinin okunabilirlik ilkelerine göre revize edilmesi ve hizmet içi eğitimlerin uygulamalı, uzun soluklu bir mentörlük sürecine dönüştürülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, Öğretmen Görüşleri, Sınıf Öğretmenleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

ABSTRACT

This study aims to identify the views of primary school teachers implementing the Türkiye's Century Education Model (TYMM) Turkish Language Curriculum on early literacy instruction. Conducted using a basic qualitative research design, the study involved 26 primary school teachers, selected through purposive sampling, who implemented the TYMM for the first time during the 2024–2025 academic year. Data were collected through semi-structured interview forms and analyzed using descriptive analysis technique. According to the research findings, the play-based preparatory activities as well as breathing and eye-hand coordination exercises included within the TYMM were regarded by the majority of teachers as supportive of students' school adjustment, while digitally supported instructional materials were reported to facilitate the early literacy acquisition process. In contrast, the modification of the phoneme teaching sequence was identified as a factor that complicated the process for all students, whereas the removal of syllable tables and the consequent reduction in instructional scaffolding had a particularly adverse impact on students progressing at a slower pace. However, it was also found that these changes accelerated reading acquisition in certain classrooms where students demonstrated higher levels of school readiness. Finally, the limitation of in-service training to theoretical content delivery and inconsistencies among trainers emerged as a significant systemic concern. Based on the findings, the study recommends permitting flexible and differentiated scaffolding practices in syllable instruction, revising early literacy materials in accordance with readability principles, and restructuring in-service training programs as applied, long-term mentorship processes.

Keywords: Early Literacy Teaching, Primary School Teachers, Teacher Opinions, Turkish Course Curriculum, Türkiye Century Education Model

Mehmet Yıldırım ¹
Mustafa Güçlü ²

How to Cite This Article

Yıldırım, M. & Güçlü, M. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Uygun İlk Okuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) 12(9), 1460-1476. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.23034271>

Arrival: 02 August 2026

Published: 30 September 2026

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

* Bu makalenin ön bulguları 12-16 Kasım 2025 tarihlerinde düzenlenen “3. Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi” nde özet bildirisi olarak sunulmuştur.

¹ Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Kayseri, Türkiye. ORCID: 0000-0001-9635-0184

² Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Kayseri, Türkiye. ORCID: 0000-0002-7565-3554

GİRİŞ

Bireyin yaşamı boyunca sürececek öğrenme yolculuğunun en kritik noktası olan ilk okuma ve yazma süreci, yalnızca bir beceri kazanımı değil, aynı zamanda tüm akademik hayatı şekillendiren bir temel taşıdır. İlk okuma ve yazma öğretimi, bireyin sosyal ve kişisel yaşamının inşasında da belirleyici bir rol oynar. Etkili bir okuma ve yazma öğretimi toplumdaki diğer bireylerle uygun iletişim kurma, karşılaştıkları sorunları çözmede doğru kararlar alma gibi becerileri kazandırır (Kayıran ve Karabay, 2012). Bir öğrencinin harflerden hecelere, hecelerden sözcüklere ulaşarak başlayan ilk okuma ve yazma süreci, ona bilginin kapılarını aralama ve insanlığın küresel bilgi sistemine dâhil olma fırsatı vermektedir (Doniyarov, 2022).

İlk okuma yazma öğretiminin temel amacı, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencinin doğru, akıcı ve anlayarak okumasını ve bununla birlikte anlaşılır bir yazı yazmasını sağlamaktır (Gömleksiz, 2013; Gözler ve Paris, 2018). Öte yandan, toplumsal iletişim becerilerini artıran okuma yazma becerileri, sosyal bir varlık olan insanı doğasına uygun bir şekilde yaşamaya yönlendirir (Amutha, 2015). Bunun yanında, birbirini tamamlayan okuma ve yazma becerileri bir insanın akademik başarısı ve kişisel gelişimi için son derece kritik bir öneme sahiptir. İlkokulun birinci sınıfında kazanılan ve gelişimi yaşam boyu süren hatırlama, anlama, ilişki kurma ve tahmin yürütme gibi bilişsel becerilerin temeli, iyi bir okuma ve yazma öğretimiyle atılmaktadır (Akyol ve Temur, 2014; Andersen vd., 2018; Kayıran ve Karabay, 2012; Pinto vd., 2015). Bütün bunların yanı sıra ilk okuma ve yazma öğretiminin amaçları arasında, geçmişin değerlerini en iyi şekilde aktarabilme özelliği taşıyan edebî eserler kullanılarak öğrencilere bir dünya görüşü kazandırmak; böylece manevi dünyalarını şekillendirip ruhsal ve bedensel bir bütünlük içinde yaşamlarını sürdürmelerini sağlamak da yer almaktadır (Gömleksiz, 2013; Maatazimova, 2021; Yeniasır ve Gökbulut, 2024).

Dünyada birçok alanda yaşanan hızlı gelişmeler, eğitim yaklaşımlarında da paradigma değişimlerine yol açmaktadır. Bu paradigma değişimlerinin somut göstergelerinden biri de öğretim programları olmuştur (Bay, 2010). Öğretim programları son derece dinamik bir yapıya sahip olup genellikle toplumsal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişmektedir. Bunun yanı sıra bu programlar, ulusal kimlik oluşturma sürecinde öğrencilerin tarihsel birikimi kavramalarına ve gelecek vizyonlarını şekillendirmelerine rehberlik eden stratejik birer araç işlevi görmektedir (Jippes vd., 2013; Thiessen, 2007). Gelişmekte olan ülkeler, uluslararası rekabette geri kalmamak ve teknolojinin gerektirdiği becerileri yeni nesillere kazandırmak amacıyla öğretim programlarını güncel tutmak zorundadırlar (Desriyarini vd., 2023; Heywood, 2005; Voogt ve Pelgrum, 2005). Bütün bu değişimler ancak politika yapıcılarının modern eğitim araştırmalarını takip etmeleriyle mümkündür (Ishemo ve Hamidu, 2024). Söz edilen pedagojik ve stratejik ihtiyaçlar doğrultusunda, Türk eğitim sisteminde de değişimler hayata geçirilmiştir.

Türkiye’deki ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik metot arayışları Osmanlı Devleti’nde 18. yy ile başlayan eğitimde modernleşme çabalarına dayanmaktadır. Sıbyan mekteplerinde verilen ilk okuma ve yazma öğretimi elifba, hece ve Kur’an öğretimini önceliyordu. Buna karşın II. Mahmut ile başlayıp II. Abdülhamit’e kadar geçen sürede okuma yazma öğretimine Türkçe ve yazı dersleri de eklenip ilköğretim zorunlu hâle getirilmiştir. Yine bu dönemde İsmail Gaspıralı ve Selim Sabit tarafından hazırlanan “usul-i savtî” yöntemi okuma yazma metodu olarak önce seslerin ardından da hece ve kelimelerin öğretilmesi esasına dayanıp günümüzdeki ses esaslı ilk okuma ve yazma öğretimine benzerlik göstermektedir (Sönmez, 2022; Topuzkanamış, 2020; Turan, 2007). 1924 yılında yayınlanan okuma yazma öğretimi programlarında ses veya cümle yönteminin seçimi öğretmenlere bırakılırken, 1926 öğretim programında ise harf yöntemi kaldırılıp, kelime ve cümle yöntemi benimsenmiştir (Kayıran ve Karabay, 2012; Sönmez, 2022). 1928 yılında yürürlüğe giren Harf İnkılabı’nın neticesinde 1930 yılındaki öğretim programlarında tamamen Latin harflerinin öğretimi esas alınmıştır. Okuma ve yazma öğretiminde önce büyük harflerin öğretimi, dikey veya italik harf kullanımının öğrencinin tercihine bırakılması gibi önerilerde bulunulmuştur (Bay ve Hartman, 2014; Sönmez, 2022). 1948 yılına gelindiğinde büyük bir değişiklik ile okuma ve yazma öğretiminde tümdengelim yaklaşımına uyularak cümle çözümleme yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca bu programda okuma yazmanın yanında dilbilgisine de önem verilerek dilin doğru kullanımı önemsenmiştir. 1968 yılında yapılan değişikliklerle ise Türkçe öğretim programına dinleme becerileri de dâhil edilmiştir. 2005 yılında yapılan büyük bir reformla cümle çözümleme yöntemi yerini “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne bırakmıştır. İlk okuma yazmada bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu kılan bu yöntemde, öğrenciye önce sesler verilir, seslerin birleştirilmesiyle heceler, hecelerin birleştirilmesiyle sözcükler ve cümleler oluşturulur (Kayıran ve Karabay, 2012; Sönmez, 2022; Turan, 2007). Bu yöntem bireysel ilerleme fırsatı tanıması sebebiyle hızla serbest okuma yazmaya geçmeyi sağlamaktadır. 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte, okula başlama yaşı 60-66 ay olarak belirlenmiş, bitişik eğik yazı kullanımı ise devam etmiştir. 2018 yılında okula başlama yaşı 69 aya çıkarılırken bitişik eğik yazı kullanımından vazgeçilmiştir (Çakır vd., 2018). Son olarak, 2024 yılında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adı verilen öğretim programı değişikliğiyle okuma yazma öğretiminde

“Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” (TYMM) benimsenmiştir. TYMM, bütüncül (holistik) eğitim yaklaşımını merkeze alarak bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki açıdan çok yönlü gelişimini destekleme eğilimindedir. Model, fırsat eşitliğini gözeterek eğitimi herkes için dezavantajları giderici hayat boyu bir hak olarak güvence altına almayı amaçlamaktadır. Ayrıca düşünce üretiminin ve kültür aktarımının temel aracı olan Türkçenin tüm eğitim kademelerinde etkili ve doğru öğretimini stratejik bir politika tercihi olarak benimsemiştir (MEB, 2024b).

Anadil öğretiminin temel taşı olan ilk okuma ve yazma süreci, Türk eğitim tarihi boyunca sürekli bir arayış ve değişim alanı olagelmıştır. TYMM ile bu alanda bir kez daha detaylı ve yapısal düzenlemelere gidilmiştir. Bu öğretim programında harflerin verililiş sırası değiştirilmiş, bunun yanı sıra ilk okuma ve yazma çalışmalarına hazırlık aşamasından itibaren detaylı bir şekilde kılavuzluk edilmiştir. Öğrencinin sırada oturuşu, kalem tutuşu, dinleme eğitimi, doğru nefes alıp verme çalışmaları, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme ve el-göz koordinasyonu çalışmaları öğretim programında yer almıştır. TYMM’de ilk okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarında yer alan nefes egzersizleri ile el-göz koordinasyonu alıştırmaları ilk defa bu derecede yapılandırılmış, belirgin ve beceri örgüsüyle entegre biçimde hazırlık sürecine dahil edilmiştir. Bu egzersizler, öğrencilerin doğru sesletim yapabilmeleri ve okul kaygısı gibi duyuşsal öz düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için pedagojik bir ön koşul olarak konumlandırılmıştır. Bir diğer hazırlık çalışması olan el-göz koordinasyonu alıştırmaları, öğrencilerin ince motor gelişimleri ile mekanik yazma edimi arasındaki kritik bir aracılık rolü üstlenir. Bu durum, TYMM’nin bütüncül gelişim (zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel) felsefesinin sahada en net gözlemlenebildiği bir uygulama alanı olarak düşünülmektedir. TYMM’de ses öğretiminde üç aşamalı ses öğretimi yöntemi kabul edilmiş, bu seslerle anlamlı hece ve sözcükler kurmak hedeflenmiştir. Ayrıca TYMM’de anlamlı ve işlek hecelerin öğretimi esas alınmıştır. Öğrencileri ezbere ve heceleyerek okumaya yönlentmemesi amacıyla, tıpkı 2005 yılındaki öğretim programında benimsendiği gibi, farklı renkte hece yazımı ve hece tabloları gibi uygulamaların kullanılmaması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024a). TYMM ile ilk okuma yazma öğretimine getirilen bu yapısal değişikliklerin, sahadaki uygulayıcıları olan sınıf öğretmenleri tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve sınıf içi pratiklere entegre edilirken ne tür pedagojik zorluklar yaşandığı henüz yeterince aydınlatılmamış bir problem alanıdır. Bu bağlamda, programın öngördüğü teorik felsefe ile sahadaki uygulama gerçekliği arasındaki uyumun incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin, ilk okuma ve yazma öğretimi hedeflerine ulaşmasında sınıf öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Sonraki bütün eğitim kademelerinin temelini oluşturan ilkökuldaki en zorlu görev olarak kabul edilen ilk okuma ve yazma öğretimi, sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde gerçekleşmektedir (Çaycı, 2012). Ulaşılabilen alanyazında öğretim programlarının (Kayman ve Elkatmış, 2024; Yıldırım ve Çalışkan, 2024; Yurdakal, 2024), okuma yazma yöntemlerinin (Akyol ve Temur, 2014; Bay, 2010; Çakır vd., 2018; Turan, 2007), öğrencilerin okuma yazma performanslarının (Özcan ve Özcan, 2016) ve öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının okuma yazma süreci hakkındaki düşüncelerinin değerlendirildiği birçok araştırma (Çaycı, 2012; Erbasan ve Erbasan, 2020; Eser ve Turan Karabay, 2022; Gömleksiz, 2013; Kesik ve Baş, 2021; A. Özcan, 2024) mevcuttur. Henüz uygulanmaya başlanmış olan TYMM’nin, ilk okuma ve yazma öğretimi hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Balantekin (2025), Dalkürek ve Hazar (2026), Kultas (2024) ile Zengin ve Duyu (2026) araştırmalarında 1. sınıf seviyesinde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretim süreci hakkındaki görüşlerine başvurmuşlardır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin ilk okuma ve yazma süreci hakkında olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduklarını dile getirmiştir. Söz konusu araştırmalar genellikle programın geneline yönelik betimsel değerlendirmeler sunarken; mevcut çalışma, TYMM’nin sahadaki ilk yılındaki geçiş ve uyum sürecine odaklanması ve öğretmenlerin birebir yaşadıkları öğretimsel zorluklarını derinlemesine nitel bir çerçeveye çözümlemesi yönüyle alanyazından farklılaşmaktadır. Böylece bu araştırmanın, sadece uygulama güçlüklerini listelemekle kalmayıp, programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin sınıf ikliminden süzülen sığağı sığağına, özgün ve birinci elden bulgular sunarak eğitim materyallerinin iyileştirilmesi sürecine doğrudan katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında TYMM Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı ilk kez uygulayan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaçla çalışmada şu araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. İlk okumaya hazırlık çalışmalarında bulunan nefes egzersizleri ve el-göz koordinasyonu çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. TYMM’de ses esaslı ilk okuma ve yazma öğretiminde harf öğretimi sırasının değiştirilmesinin etkilerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. TYMM’de ilk okuma ve yazmadaki hece öğretimine yönelik yapılan değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. TYMM kapsamında sunulan ders materyallerinin (kitaplar, etkinlik kitapları, dijital içerikler) etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. TYMM Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı uygulamadan önce, verilen hizmet içi eğitimlerin ve sunulan rehber materyallerin yeterli olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, bazı yöntemsel ve bağlamsal sınırlılıklar içermektedir. Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında yalnızca Kayseri il merkezindeki okullarda görev yapan 26 sınıf öğretmeni ile sınırlı tutulmuştur. Bu durumda farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ve kırsal bölgelerdeki okullarda TYMM’yi uygulayan öğretmenlerin deneyimlerinin farklılık göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca araştırma verilerinin, sadece öğretmenlerin öz bildirimlerine dayanan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanması yöntemsel bir sınırlılıktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik deneyimlerine dayanan görüşlerini incelemek amacıyla, temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Merriam ve Tisdell (2016), temel nitel araştırmaların odak noktasında bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının yattığını, bu desende araştırmacının görevinin ise bu anlamlandırma sürecini betimleyerek ortaya çıkarmak olduğunu belirtmişlerdir. Temel nitel desenin diğer nitel araştırma desenlerinden farkı, ekstra bir boyutu olmadan, herhangi bir özel merceğe veya kısıtlama eklemekten doğrudan bireylerin deneyimlerine ve onlardan çıkardıkları anlama yönelmesidir. Bir diğer adı “genel niteliksel araştırma” olan bu desen Percy vd.’ne (2015) göre, insanların dış dünyadaki olgulara ilişkin öznel görüşlerine, tutumlarına veya deneyimlerine dair düşüncelerini inceler. Bu deseni diğer desenlerden ayıran bir diğer yönü ne vaka çalışmaları gibi “tek bir vakayı” derinlemesine araştırması ne de fenomenoloji gibi “yaşanmış deneyimlerin” içsel boyutlarının incelenmesidir. Mevcut araştırmanın temel amacı da öğretmenlerin söz konusu dışsal olguya yani yeni bir öğretim programına yönelik somut görüş ve tutumlarının incelenmesi olduğu için çalışmanın doğasına en uygun desenin temel (genel) nitel araştırma olduğuna karar verilmiştir. Patton’ın (2018) vurguladığı gibi, makro düzeydeki eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde uygulayıcıların doğrudan bildirimlerine dayanan bu tür pragmatik ve betimsel araştırma desenlerinin, sahadaki gerçekliğin yansıtılmasında büyük bir işlev göreceği düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda temel amaç, elde edilen bulguları istatistiksel olarak evrene genellemek değil; incelenen olguyu kendi doğal bağlamı içinde derinlemesine anlamlandırmaktır (Creswell ve Creswell, 2021). Bu bağlamda çalışmanın amacı Türkiye genelini istatistiksel olarak temsil etmek değil, TYMM’nin sahadaki ilk yansımalarını ve öğretmen deneyimlerini sosyoekonomik çeşitliliği barındıran bir büyükşehir (Kayseri) bağlamında detaylı biçimde betimlemektir. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir. Bu yöntemde, çalışmanın amacına bağlı olarak zengin bilgi sağlanacak durumlar veya kişiler seçilerek derinlemesine araştırma yapılması mümkün olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Böylece araştırmanın çalışma grubu, TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Katılımcılar, Kayseri ili merkez ilçelerinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan 26 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	16	61,5
	Erkek	10	38,5
Yaş	31-40 yaş arası	3	11,5
	41-50 yaş arası	19	73,1
	51 yaş ve üzeri	4	15,4
Mesleki Kıdem	11-20 yıl	9	34,6
	21-30 yıl	15	57,7
	31 yıl ve üzeri	2	7,7
Birinci sınıf okutma sayısı	4 defa	3	11,5
	5-8 defa	20	77
	9 defa ve üzeri	3	11,5
Mezun olunan fakülte türü	Eğitim Fakültesi	22	84,6
	Diğer	4	15,3

Tablo 1'e göre katılımcıların %61,5'i (f=16) kadındır. Bu durum MEB'in istihdam verileri ile paralellik göstermektedir (MEB, 2025). Katılımcıların %73,1'inin 41-50 yaş aralığında olduğu, %57,7'sinin 21-30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu, %77'sinin en az beş defa birinci sınıf okutma tecrübesine sahip olduğu ve %84,6'sının ise eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Bu bakımdan TYMM İlkokul Türkçe Dersi Programı'nı ilk defa uygulayan çalışma grubunun TYMM hakkında önceki program değişiklikleriyle karşılaştırma yapabilecek kadar mesleki tecrübeye ve bilgi birikimine sahip olduğu söylenebilir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirleyen temel standart, nicel temsil gücü değil, veri doygunluğudur (Guest vd., 2006). Bu araştırmada, veri toplama süreci devam ederken 20. görüşmeden itibaren katılımcıların ifadelerinin tekrara düştüğü, mevcut kategorilerin dolduğu ve analize yeni bir temanın eklenmediği araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Alanyazında temel nitel araştırmalar için 12 ile 15 görüşmenin doygunluk için genellikle yeterli kabul edildiği (Guest vd., 2006) göz önüne alındığında, bu araştırmanın 26 sınıf öğretmeni ile yürütülmüş olmasının veri derinliği ve doygunluğu açısından yeterli olduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşülen kişi kendini rahatça ifade etme olanağı bulurken araştırmacı ise gerektiğinde derinlemesine bilgi elde edebilecek sorular sorabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2021). Görüşme, kişisel bakış açılarını yansıtmanın ve araştırmacının gözlemleyemediği durumlar hakkında bilgi edinmesinin bir yoludur (Çelebi ve Orman, 2023). Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretmenlere yöneltilmek üzere beş adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu, iki eğitim programları ve öğretim alanı uzmanının görüşüne sunulmuş, ardından iki sınıf öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Bu sürecin neticesinde, görüşme sorularının, araştırma amacına uygun, açık ve anlaşılır olduğu görülmüş ve görüşme sorularında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Örnek görüşme soruları şöyledir: "Daha önceki programlarda bulunmayıp TYMM'nin ilk okumaya hazırlık aşamasında sunduğu nefes egzersizleri ve el-göz koordinasyonu çalışmalarını nasıl uyguladınız? Bu hazırlık çalışmalarının öğrencilere katkısını gözlemleyebildiniz mi?", "İlk okuma yazma sürecinde kullanılan ders kitapları, çalışma kitapları ve dijital materyallerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında düşünceleriniz nelerdir? Bu materyallerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?" Görüşmeler, Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi üzerinden 07.08.2025 tarihli ve MEB.TT.2025.028646.01 nolu araştırma uygulama izninin alınmasının ardından 01 Eylül-01 Ekim 2025 tarihleri arasında katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okullarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin, katılımcıların kendilerini güvende ve rahat ifade edebilecekleri doğal çalışma alanlarında yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda görüşmeler, okullardaki boş bir sınıfta veya uygun öğretmen/rehberlik odalarında, yalnızca araştırmacı ve katılımcının bulunduğu sessiz ortamlarda yürütülmüştür. Görüşmeye başlamadan önce, görüşme yapılacak öğretmenlere araştırma ile ilgili açıklamalar yapılmış ve ses kaydı alınması için izinleri alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında 26 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmelerin en kısısı 16 dakika 30 saniye, en uzun ise 19 dakika 51 saniye sürmüştür. Görüşmelerin ortalama süresi 18 dakika 20 saniyedir. Toplamda 7 saat 18 dakika 40 saniye süren görüşmelerin ses kayıtları araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazıya aktarılmış ve bu işlem neticesinde 85 sayfalık bir ham veri seti oluşturulmuştur. Araştırmanın analiz süreci, yazıya dökülen bu veri seti üzerinden titizlikle yürütülmüştür.

Elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak verilerin özetlenip, yorumlandığı ve doğrudan alıntılarla zenginleştirilerek okuyucuya

sunulduğu bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin okuyucuya şeffaf ve anlaşılabilir şekilde sunulması ve katılımcı görüşlerindeki yoğunlaşma noktalarına dikkat çekmek amacıyla kodlar sadece temalaştırılmakla kalmamış, Sandelowski'nin (2010) önerisiyle frekans değerleriyle tablolaştırılarak desteklenmiştir. Bu sayım işleminin nihai amacı istatistiksel bir sonuç üretmek değil, verideki örüntüleri tanımlamaktır. Ayrıca, bir katılımcının verdiği yanıt birden fazla tema altında kodlandığı için toplam frekans katılımcı sayısını aşabilmektedir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla nitel araştırma desenleri için Lincoln ve Guba'nın (1985) belirttiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kriterleri dikkate alınmıştır. Mevcut araştırmada veri analizi, betimsel analiz tekniğinin adımlarına sadık kalınarak, önceden belirlenen araştırma sorularına dayalı tümdengelimsel ve yeni örüntülere açık bir şekilde tümevarımsal bir yapıda yürütülmüştür. İnandırıcılık, katılımcıların deneyimlerinin araştırmacıların yorumu katılmadan, doğrudan alıntılarla sunulmasıyla sağlanmış, aktarılabilirlik ise örneklem ve veri toplama süreçlerinin ayrıntılı biçimde betimlenmesiyle güçlendirilmiştir. Tutarlılığı sağlamak amacıyla veriler, birinci kodlamanın ardından iki hafta sonra tekrar kodlanmış ve iki kodlama arasındaki uyum %97 olarak hesaplanmıştır, böylece iç tutarlılık teyit edilmiştir. Ayrıca oluşturulan kodlamaların %30'u nitel araştırma deneyimi olan bir uzmanın dış incelemesine sunulmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100]$ kullanılarak hesaplanan kodlayıcılar arası uyum %95 bulunmuştur. Alanyazında kodlayıcılar arası uyumun %80 civarında olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Böylece veri analizinin güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuştur. Sadece veri toplama aşamasında değil, veri analiz süreçlerinde de etik standartlar gözetilmiş; araştırmacı yanlılığını önlemek adına veriler adil ve şeffaf bir biçimde, bağlamından koparılmadan analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların raporlanması aşamasında ise araştırmanın gizlilik, anonimlik ve takip edilemezlik ilkeleri doğrultusunda çalışma grubunda bulunan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmış; bulgulara açıklayıcı katkı sağlayacağı düşünülen öğretmen ifadeleri tırnak içinde verilmiştir. Son olarak, teyit edilebilirliği sağlamak adına tüm ham veriler, ses kayıtları ve kodlama tabloları olası bir dış denetim için arşivlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, TYMM Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı ilk defa uygulayan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinin ardından sınıf öğretmenlerinin görüşleri araştırma sorularına göre yapılandırılmıştır. Her bir araştırma sorusu için oluşturulan tema, kategori ve kodlar tablo halinde sunulmuştur. Bulguların daha anlamlı ve açıklayıcı hâle gelmesi amacıyla öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Birinci araştırma sorusu olan “İlk okumaya hazırlık çalışmalarında bulunan nefes egzersizleri ve el-göz koordinasyonu çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Nefes Egzersizleri ve El-Göz Koordinasyonu Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Hazırlık Çalışmaları	Olumlu	Eğlence odaklı oyunlaştırma	Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö18, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26	9
		Okula uyuma katkı	Ö5, Ö14, Ö21, Ö24, Ö26	5
		Seslerin telaffuzuna katkı	Ö2, Ö9, Ö10, Ö23	4
		Kalem tutmaya katkı	Ö3, Ö20, Ö23	3
		Okumayı hızlandırması	Ö8, Ö9, Ö12	3
		Harflerin kolay yazımı	Ö10, Ö16	2
		Doğru nefes alma	Ö17	1
		Okuma hatalarını giderme	Ö19,	1
		Erken tespit	Ö22	1
	Nötr	Katkısı olmadı	Ö1, Ö4, Ö5, Ö11, Ö15,	5

Öğretmenler, TYMM’de belirtilen hazırlık çalışmalarını: balon şişirme, pipetle kâğıt üfleme ve pinpon topunu hareket ettirme, hayvan seslerini taklit etme, düdük çalma, sıra üzerinde parmak hareketleri yapma, mandal takma gibi etkinliklerle uyguladıklarını belirtmişlerdir. Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenler, bu çalışmaların oyunlaştırarak uygulanmasının öğrencilere eğlenceli geldiğini ve öğrencilerin okul korkusunu yenerek kolaylıkla okula uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

“Kitapta verilen egzersizler uygulandı. Kâğıt üfleme kâğıt kesme pipetle üfleme çalışmaları yapıldı. Bu çalışmaların okula uyum açısından faydalı olduğunu söyleyebilirim. Eğlenceli gelmesi sınıf içi sahiplenme duygusunu artırdı.” (Ö21)

“... eğlenceli oldu çocuklar için birbirleriyle kaynaştılar yeni gelmişlerdi... okula uyum haftasında yapıldığı için çocuklar birbirleri ve öğretmenleriyle kaynaşmasında çok etkili oldu... Okula karşı korkarak geliyorlar, ilk başta çekinerek geliyorlar, okul korkusunu yenmeye yardımcı olabildi, bence okul korkusunu yendi.” (Ö5)

“Oyunlaştırarak ve eğlenceli hale getirerek uyguladım.” (Ö23)

Öğretmenler, nefes egzersizleri ve el-göz koordinasyonu çalışmalarının, öğrencilerin kalem tutuşunu güçlendirerek harflerin yazımında kolaylık sağladığını, ayrıca seslerin telaffuzuna olumlu yönde etki ederek okuma hızını artırdığını şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Çocuklar uzun süre duraksamadan ve nefeslerini kontrol ederek okuyabildi. Heceleme de fazla olmadı. Aynı zamanda yazı yazarken elleri bilekleri ağrıdığına bu uygulamaları yaparak rahatladıklarını gözlemledim.” (Ö23)

“El göz koordinasyonunun da hızlı okumaya katkısı oldu.” (Ö8)

“Çalışmaları yapanlar daha hızlı yazdı ve okudular.” (Ö9)

Bir öğretmenimiz ise bu hazırlık çalışmaları sayesinde dil gelişim bozukluğu olan bir öğrencisini erkenden tespit ettiğini ve bu konuda uzman desteğine başvurulduğunu belirtmiştir:

“Becerisi zayıf öğrencileri tespit etmemiz kolay oldu. Dil gelişim bozukluğu olan öğrencileri bu sayede dil terapistine gönderdik.” (Ö22)

Bununla birlikte, beş öğretmen ise nefes egzersizleri ve el-göz koordinasyonu çalışmalarının öğrencilere bir katkısının olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir:

“Nefes çalışmalarının katkısını ben görmedim çünkü nefes katkısı öyle bir anda olacak bir şey değil. Bir haftada bir insanın, yani biyolojik yapısını değiştiremezsin.” (Ö1)

“Çok büyük bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.” (Ö4)

“Kitaptaki şekilde uygulamaya çalıştım. Ama öğrencilere herhangi bir katkısı olduğunu sanmıyorum.” (Ö15)

İkinci araştırma sorusu olan “TYMM’de ses esaslı ilk okuma ve yazma öğretimi yönteminin harf öğretimi sırasının değiştirilmesinin etkilerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Harf Öğretimi Sırasının Değiştirilmesine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Harf Öğretimi Sıralaması	Nötr	Bir etkisi olmadı	Ö2, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19,	11
	Olumsuz	Zorlaştırdı	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö26	6
		Olumlu etkisi oldu	Ö11, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24,	5
	Olumlu	Okumaya geçişi hızlandırdı	Ö3, Ö5, Ö20, Ö25,	4

TYMM ile ilk okuma ve yazma öğretiminde harf öğretimi sırası değiştirilmiş; birinci harf grubu “a-n-e-t-i-l” olacak şekilde düzenlenmiş ve “a” harfinin yazım yönünde değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliklere ilişkin olarak, 11 öğretmen bu durumun bir etkisi olmadığını, beş öğretmen ise süreci zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmen görüşlerinde şöyle yer bulmaktadır:

“İlk harf grubunda önceden bitirdiğimizde cümle ve harf çalışmalarına başladık. Ama bu harf grubunda başlayamadık. Burada okuma hızlarını etkiledi. Seri okumaya geçemedik. İkinci dönemde hızlanabildik diyebilirim.” (Ö9)

“Harf sırasının değişmesi okumaya geçiş süresinde veya motivasyona herhangi bir etkisi olmadı. Öğrencilerin okumaya geçiş zamanları aynıydı.” (Ö8)

“Harf gruplarının değişmesi kelime ve cümlelere ulaşma sürecini geciktirdi çok olumsuz bir etkisi olmadı. “e” sesi ile başlatılan grupta cümleye ulaşmak daha kolay ve hızlı oluyordu.” (Ö6)

Öğretmenlerin birçoğu “a” sesinin yazım yönünün değiştirildiğini ve bu durumun sorun yarattığını belirtti. Ayrıca ilk harf grubunda yazılan ilk kelimenin “anne” sözcüğü olması öğretmenler arasında görüş farklılıklarına yol açmıştır:

“Harflerin yazılış yönü bazılarında zorlayıcı olmuş örneğin “a” harfi.” (Ö14)

“İşte mesela diyelim biz “a”yı yazıyoruz; çocuk “a”yı yuvarlak yapıyor, üstten bir çizgi koyuyordu. Biz getirdik, daha zorunu yaptırmaya çalışıyorduk. Çocuklar orada bocalıyordu, değişik bir şey öğreneceğim havasına giriyorlardı, stresi yaşıyorlardı.” (Ö1)

“Çocuklar “anne” sözcüğünü daha erken yazdığı için biraz daha dikkat çekici oldu.” (Ö10)

“Öğrendikleri ilk anlamlı kelimeni “anne” olması okuma sürecinde öğrencilerimizi motive etti.” (Ö24)

“Zaten çocuklar annelerinden ayrılıyor biz sınıfta “anne-ana” dedikçe çocuklardan “Ben annemi özledim, eve gitmek istiyorum.” gibi tepkiler aldık. Bu sıkıntıları ilk başta yaşadık.” (Ö4)

Harf öğretimi sırasının değişmesini olumlu bir etki olarak kabul eden, hatta okumaya geçişi hızlandırdığını belirten öğretmenler bu düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Özellikle sesli harflerin ilk 3 grup da art arda gelmesi. Ve verilmesi. Çok iyi olmuş. Böyle olunca okuma yazma süreci kolaylaştı ve hızlandı.” (Ö23)

“Daha önce okuttuğum birinci sınıflar içerisinde en hızlı okumayı söken bu öğrencilerim oldu. Kasım sonuna kalmadan öğrendiler. Harf sıralamasının değişmesi olumlu etkiledi.” (Ö22)

Üçüncü araştırma sorusu olan “TYMM’de ilk okuma ve yazmadaki hece öğretimine yönelik yapılan değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Hece Öğretimindeki Değişikliklere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Hece Öğretimi	Olumsuz	Öğrenciler zorlandılar	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö24, Ö25, Ö26	12
		Okumaya geçiş gecikti	Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö18, Ö21, Ö22	10
	Olumlu	Okumaya geçiş hızlandı	Ö5, Ö17, Ö20, Ö23	4

Tablo 4’e göre araştırma grubundan 22 öğretmen, hece öğretimi ile ilgili değişikliklerin öğrencilerin hece öğrenimine ve sözcük oluşturmalarına olumsuz yansıdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine ve düzeylerine sahip olduklarına dikkat çekerek hece tablosu kullanılmamasının görsel öğrenmeye yatkın olan veya diğer öğrencilere nazaran daha yavaş ilerleyen öğrencilerin zorluklar yaşamalarına neden olduğunu ifade ettiler:

“Her çocuğun öğrenme düzeyi aynı olmadığı için geride kalan çocuklar için hece tablosu faydalı oluyor. Sözcük oluşturmada zorluk oldu.” (Ö26)

“Farklı öğrenme biçimleri olan çocuklar var, görsel, kinestetik çocuklar dikkat konusunda sorun yaşadı, renkli hece verilmemesi doğru değildi.” (Ö25)

“Maalesef olumsuz etkiledi heceleri ayırmakta ve bunu yazıya dökmekte öğrenciler zorlandılar. Deftere yazı yazarken satır sonuna sığmayan kelimeleri ayıramadılar. Bu da aynı zamanda okuma seviyelerini de azalttı düşürdü.” (Ö9)

“Bence olumsuz; hece tablosu olmalı. Çünkü bazı öğrencilerimiz öğrenme güçlüğü yaşadığı için kesinlikle hece tablosu kullanılmalı. Çocuk, ilk aşamada kelime yapmakta zorlanır. Bazı çocuklar ezber yaparak da okuma öğreniyor, bu nedenle okuma-yazmayı öğretmekte güçlük çektiğimiz öğrencilerde hece tablosunu kullanarak onları okuma-yazmaya geçiriyoruz. Bu yüzden bence hece tablosu mutlaka kullanılmalı diyorum.” (Ö2)

Yapılan bu değişikliklerin okumaya geçişi hızlandırdığı yönünde görüş belirterek olumlu bulan öğretmenler şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Bence olumlu etkiledi. Önceki okuttuğum birinci sınıflarda daha geç okuma yazmaya geçiyorduk ama bu yıl yapılan uygulamalardan dolayı okuma yazma hızımız daha hızlıydı ve okuma yazmaya geçmeyen özel durumu hariç olanlar hariç neredeyse yok gibiydi.” (Ö23)

“Evet ben de hece tablosunu hiç tavsiye etmiyorum ve de hiç kullanmadım. Hece oluşturma ve sözcük çözümleme becerileri çok iyi oluyor olumlu sonuçlarını gözlemledim.” (Ö20)

Dördüncü araştırma sorusu olan “TYMM kapsamında sunulan ders materyallerinin (kitaplar, etkinlik kitapları, dijital içerikler) etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin Ders Materyallerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Ders Materyalleri	Olumlu	Kitaplar iyi/yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22	17
		Dijital içeriklere kolay erişim	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö17, Ö20, Ö24, Ö25, Ö26	11
		Öğrenmede kalıcılık	Ö19, Ö25	2
	Olumsuz	Etkinlik yetersizliği	Ö12, Ö14, Ö16, Ö23	4
		Seviye üstü metinler	Ö4, Ö26	2
		Görsel materyal eksikliği	Ö9	1

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu TYMM kapsamında sunulan ilk okuma ve yazma kitaplarını yeterli bulmuş, kitap içerisindeki karekodlar sayesinde dijital içeriklere kolayca eriştiklerinden bahsetmişlerdir. İki öğretmen ise etkinliklerin öğrenci merkezli olmasının öğrenmede kalıcılık sağladığını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen ifadeleri şöyledir:

“Ders kitapları diğer senelere kıyasla gayet iyiydi. Çok memnun kaldım. Karekodla direkt EBA’ya bağlanmak çok iyi oluyordu.” (Ö25)

“İlk okuma yazma kitabı etkinlikleri yeterli ve güzeldi. Bu materyallerde deki görselliğin fazla olması süreci kolaylaştırmıştır.” (Ö21)

Bununla birlikte bazı öğretmenler, ders materyalleri hakkında etkinlik yetersizliği ve görsel materyal eksikliği sebebiyle olumsuz görüş belirtmişlerdir. İki öğretmen ise okumaya geçildikten sonraki metinlerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu, bu durumun öğrencileri zorladığını ifade etmişlerdir:

“İlk sayfalar yoğun aktiviteli bir kitap zamanla harflerde etkinlik sayıları azalıyor. Dengeli olmalı.” (Ö14)

“Daha fazla görsele yer verilebilir.” (Ö9)

“2. Kitaptaki metinler seviyeye uygun değil ilgisini çekmiyordu.” (Ö26)

Beşinci araştırma sorusu olan “TYMM Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı uygulamadan önce, verilen hizmet içi eğitimlerin ve sunulan rehber materyallerin yeterli olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim ve Rehber Materyallere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmenler	f
Program Öncesi Eğitim	Olumlu	Kurs ve rehber materyaller yeterliydi	Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24,	10
		Kurs süresinin kısa olması	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö22, Ö25	7
	Olumsuz	Kursta uygulama eksikliği	Ö2, Ö5, Ö10, Ö15, Ö26	5
		Eğiticilerin yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö16	3
		Tutarsızlık	Ö13, Ö14, Ö17	3

TYMM Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan ve bu eğitimde onlara kılavuzluk edecek rehber materyalleri tanıyan öğretmenlerin bir kısmı hizmet içi kursun ve rehber materyallerin yeterli olduğunu belirtmiştir:

“Verilen hizmet içi eğitim yeterli ve bilgilendiriciydi. Rehber materyal olarak verilen dijital materyal olması da kolay ulaşılabirlik açısından faydalıydı.” (Ö24)

“Evet yeterli buldum. Materyalleri önceden iyice inceledim ve çok yararlı buldum. Eksiklerimi düzelttim. Eğitim programı doğrultusunda tamamladım.” (Ö20)

Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunluğu, kursun kısa sürmesi, kursta programa yönelik uygulama yapılmaması ve eğiticilerin yetersizliği gibi olumsuz durumları da belirtmişlerdir:

“Aldığımız hizmet içi eğitim hızlı geçti, süreci sahada yaşayarak öğrendik.” (Ö22)

“Hizmet içi eğitimleri yeterli bulmuyorum. Çok eksikler var. Bu kadar yenilik içeren bir program bu kadar kısa sürede öğrenilip hayata geçirilemez diye düşünüyorum.” (Ö6)

“Burada bir eleştiri yapmış olacağım galiba. Tamam, güzel anlattı bize eğitimi verenler ama onların da dar bir zamanda bu eğitimi aldıklarını düşünüyorum. Yeterince bize anlatabildiler mi? Ben “anlattılar” diyemem.” (Ö2)

“Biz 5 gün eğitim aldık. Çok yeterli bulmadım. Eğitimlerin uygulamalı olmasını isterdim. Eğitim sözlü anlatım şeklindeydi.” (Ö10)

Ayrıca üç öğretmen hizmet içi eğitim sırasında farklı anlatımlarla karşılaştıklarını ifade ederek eğitimdeki tutarsızlığa dikkat çekmektedir:

“Aldığımız hizmet içi seminerlerde her öğretmen farklı anlamış maarif modeli. Aynı okulda bütün birinci sınıflar farklı yönergelerle karşılaştık.” (Ö13)

“Karışıkta. Benim öğrendiğim ile arkadaşımın öğrendiği farklıydı. Tutarsızlık var.” (Ö14)

“...eğitimde her arkadaşına farklı bilgilendirme yapılması kargaşaya ve yanlış anlaşılmaya neden oldu.” (Ö17)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

TYMM Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulayan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın ilk araştırma sorusuna ilişkin bulgulara göre; ilk okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları, öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından olumlu karşılanmıştır. Öğretmenler, bu çalışmaların okula yeni başlayan öğrencilere eğlenceli geldiğini ve böylece okul korkusunu yenmelerine büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu duyuşsal ve bilişsel örüntünün Dockett ve Perry (2009) ile Vygotsky'nin (1978) okula hazırlık ve oyun temelli öğrenme yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Dockett ve Perry'ye (2009) göre, okula hazırlık süreci, yalnızca bilişsel veya motor becerilerin inşası değil, çocuğun ayrılık kaygısını yönettiği, okul ortamına yönelik güven duygusunu tesis ettiği ve sosyal yeterliliğini geliştirdiği çok yönlü bir uyum sürecidir. Bu çerçeveden bakıldığında, öğretmenlerin TYMM kapsamındaki hazırlık çalışmalarının öğrencilerin okul korkusunu yenmelerine katkı sağladığı yönündeki değerlendirmeleri, söz konusu kuramsal öngörüyle örtüşmektedir. Vygotsky (1978) bu bağlamda oyunun çocuğun Yakınsak Gelişim Alanı'nı (YGA) harekete geçirerek kendi olağan sınırlarının dışına çıkmasını ve yeni becerileri kolayca içselleştirmesini kolaylaştıran en güçlü öğrenme aracı olduğunu belirtir. Bu durum Vygotsky'nin oyun yoluyla öğrenme ilkesiyle örtüşmekte ve TYMM'nin hazırlık çalışmalarının YGA'yı destekler nitelikte olduğuna işaret etmektedir. Mevcut çalışmadaki bulgularımızı destekleyecek şekilde birçok araştırma, öğretmenle kurulan akademik ve duygusal ilişkinin (Fang vd., 2025), akran ilişkileri ve arkadaş desteğinin (Azpiazu vd., 2024) ve okuldaki fiziksel aktivitelerin (Wu vd., 2024) öğrencilerin okula aidiyet hissetmelerini ve sosyal uyumu kolaylaştırarak okula uyumu doğrudan etkilediğini göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sahadaki bu geri bildirimleri, hazırlık çalışmalarının öğrenciler için beceri ediniminden daha çok okula, öğretmenine ve arkadaşlarına duygusal olarak ısınma evresi olarak görülebileceğini göstermektedir. Üstelik bu bulgular, ilk okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları hakkında TYMM'de belirtilen amaçlarla bire bir örtüşmektedir. Çünkü programda, hazırlık çalışmaları sayesinde öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024a).

Hazırlık çalışmalarıyla ilgili bir diğer önemli bulgu ise bu çalışmaların, öğrencilerin sesleri doğru telaffuz etmelerine, kalem doğru tutmalarına, okuma hızlarını artırmalarına, harfleri daha kolay yazmalarına, okuma sırasında doğru nefes almalarına ve böylece okuma hatalarının azalmasına olumlu etkilerinin olduğudur. Bu bulgu, erken okuryazarlık ediniminin yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını, motor ve fonolojik hazırlanışının da bir ihtiyaç olduğunu vurgulayan erken okuryazarlık kuramlarıyla örtüşmektedir. Graham ve Harris'e (2005) göre kalem tutma ve harf yazımı gibi ince motor beceriler, bilişsel yükün bir etkileyicisi ve otomatikleşmesi gereken eylemlerdir. Akıcı yazma sürecine bu motor altyapı sağlanmadan geçilmesi mümkün değildir. Aynı doğrultuda, nefes egzersizleri ve seslerin doğru telaffuzu, Adams'ın (1990) fonolojik farkındalık kuramında işaret ettiği “sözcüklerin iç ses yapısını kavrama” ve Rasinski'nin (2010) okuma akıcılığı modelindeki “uygun prozodi ve hız” bileşenlerinin ön koşuludur. Alanyazındaki güncel çalışmalar da erken dönemde yapılan ince motor, el-göz koordinasyonu egzersizlerinin ilk okuma ve yazmaya dair olumlu etkilerinden bahsetmektedir. Örneğin Suggate vd. (2023), 87 öğrenciyle yürütülen deneysel çalışmalarında ince motor becerilerin harf tanıma ve okuma edinimi üzerindeki olumlu etkisini deneysel olarak kanıtlamışlardır. Yine Mohamed ve O'Brien (2022) da 883 çocuğu 5-7 yaş aralığında boylamsal olarak izleyen araştırmalarında, görsel-uzamsal entegrasyon ve grafomotor (çizme, yazma ve boyama gibi araçla yapılan motor hareketler) becerilerin erken okuryazarlıkla ilişkisi incelenmiş, neticede okuma yazmaya hazırlık sürecindeki grafomotor becerilerin okuma ve yazım doğruluğu üzerinde bağımsız ve anlamlı bir yordayıcı işlev üstlendiğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalara benzer şekilde Akar vd. (2024),

Babayiğit ve Stainthorp (2007), Kargın vd. (2023), Öney ve Durgunoğlu (1997) ile Yiğit Gençten (2021) hazırlık çalışmalarının öğrencilerin ses-harf eşleştirme, fonolojik farkındalık, el-göz koordinasyonu ve ince motor becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, TYMM kapsamında sunulan bu hazırlık egzersizlerinin, öğrencilerin ilk okuma ve yazmanın erken safhalarında yaşayabilecekleri fiziksel ve fonolojik zorlukları önceden bertaraf eden yapılandırıcı bir basamak olarak işlev gördüğü söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgulara göre, TYMM ile yürütülen ilk okuma ve yazma öğretiminde harf öğretimi sırasının değiştirilmesi, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından bir etki yaratmadığı, hatta süreci zorlaştırdığı yönünde değerlendirilmiştir. Öğretmenler bu duruma gerekçe olarak bazı harflerin yazım yönünün değişmesini, cümleye geç bir zamanda geçilmesini ve sürecin hemen başında yazılan kelimenin “anne” olmasının yarattığı duygusal durumları göstermişlerdir. Bu durumlar alanyazındaki motor, anlamsal ve duyuşsal kuramlarla temellendirilebilir. Graham ve Harris’e (2005) göre harf yazma yönünün motor hafızaya yerleştikten sonra değiştirilmesi, bireyde bilişsel bir yük oluşturan güç bir hareket örüntüsüdür. Bu değişiklik, yazma işini yeni öğrenen öğrencileri fazla etkileyemese bile, yıllardır aynı örüntüyle yazmaya alışan öğretmenleri ve evde çocuklarına destek olmaya çalışan velileri yerleşik alışkanlıklarını değiştirmeye zorladığı için öğretim sürecinde doğal bir direnç ve yavaşlamaya sebep olabilir. Diğer yandan, cümleye geç geçilerek uzun süre harf/hece düzeyinde kalınması, Goodman’ın (1986) “bütünsel dil” kuramıyla çelişmektedir. Yazara göre, okuma ve yazma, anlam odaklı ve bütünsel bir süreçtir; çocuklar dili en doğal biçimde anlamlı bağlamlar içinde (sözcük, cümle ve metin düzeyinde) edinirler. Uzun süren harf/hece eşleştirmeleri öğrencileri anlamdan kopuk mekanik bir kod/şifre çözme sürecine itmektedir. Benzer şekilde, Turan (2010), Özcan ve Özcan (2016), Başar ve Gürbüz (2020), İş (2024) ile Gül vd. (2025) de araştırmalarında harf sıralamasının okuma yazmaya geçiş sürecinde birtakım sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu tablo, harf öğretim sırası ile anlam odaklı bütünsel yaklaşım arasındaki dengenin TYMM’de nasıl kurulduğunun yeniden sorgulanması gerektiğini düşündürmektedir. Sürecin en çarpıcı duyuşsal boyutu “anne” kelimesinin erken öğrenilen sözcüklerden biri olmasıdır. Rosenblatt’ın (1978) işlemsel okuma ve yazma perspektifinden bakıldığında, “anne” sözcüğü, fonolojik açıdan basit bir kelime olsa da çocuk için taşıdığı duygusal yük onu sıradan bir yazma egzersizinin çok ötesine taşımaktadır. Araştırmamızda, öğretmenler bu sözcüğün yazılması sırasında öğrencilerin annelerini düşünerek yoğun bir duygusal deneyim yaşadıklarını ve bunun süreci etkilediğini belirtmişlerdir. Yurdakal (2024), TYMM’yi incelediği araştırmasında öğrencinin öğreneceği anlamlı ilk kelimenin soyut bir kavram olan “an” kelimesi olmasının zorluğuna dikkat çekmiştir. Aynı araştırmacı, öğrencilerin bu ilk kelimeyi somutlaştıramayacağını belirtirken, hemen ardından öğretilen “ana” ve “anne” kelimelerinin, annesini kaybetmiş öğrencilerde travmatik durumlara yol açabileceğini ifade etmiştir. Bu öngörünün, bulgulardaki öğretmen görüşleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Bununla birlikte aynı araştırma sorusunun bulgularında harf sıralamasındaki ve öğretim sürecindeki değişikliklerin olumlu bir etki yarattığını ve okumaya geçişi hızlandırdığını belirten oldukça yüksek sayıdaki öğretmenin varlığı göze çarpmaktadır. Karşıma çıkan bu görüş ayrılığı Adams’ın (1990) “fonolojik farkındalık” ve Ehri’nin (2020) “sistemik fonoloji” kuramları çerçevesinde bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Ehri’ye (2020) göre öğrencilerin kelime tanıma ve okuma başarıları üzerinde sistemik ve yapılandırılmış ses öğretimi, doğrudan ve güçlü bir etkiye sahiptir. Bu yeni sıralamanın, Türkçenin dilbilimsel yapısındaki kullanım sıklığı ve kolay hece/sözcük oluşturulabilen sesleri öne alacak şekilde olması, öğrencilerin şifre çözme aşamasını daha çabuk aşmalarını sağlamış olabilir. Yine harflerin birleşim mantığına daha uygun bir sırada sunulması, Adams, (1990) okuma ediniminde vurguladıkları sözcüklerin iç ses yapısını kavrama sürecini hızlandırmış görünmektedir. Alanyazın incelendiğinde güncel ampirik çalışmalar da şeffaf yazı sistemlerinde kademeli ve sistemik biçimde uygulanan ses bilgisi öğretiminin öğrencilerin kelime çözümleme hızını artırdığını (Schaars vd., 2017) ve Türkçede kelime tanıma hızındaki yetersizliklerin okuma sürecini başından itibaren olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Kargın vd., 2024). Sonuç olarak, TYMM’deki harf sırası değişikliği, tüm öğrenciler için bilişsel bir yük yaratmamış; aksine, fonolojik farkındalığı ve erken atlatılan şifre çözme aşamasını destekleyen bu yeni sıralamanın bazı sınıf iklimlerinde okumaya geçişi hızlandıran bir işlev gördüğü düşünülmektedir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu hece öğretimi adına yapılan değişikliklerin, olumsuzluklara neden olduğunu, öğrencilerin zorlandıklarını ve okumaya geçmelerinin geciktiğini ifade etmiştir. Bu bulguya paralel şekilde ilk okuma ve yazmada hece öğretiminde güçlüklerle karşılaşıldığını bildiren birçok araştırma (Akyol ve Temur, 2014; Başar ve Gürbüz, 2020; A. F. Özcan ve Özcan, 2016; Sağır ve Atik, 2022; Turan, 2010) mevcuttur. Araştırmaların belirttiği ortak sorunlar arasında açık hecelere ulaşma zorluğu, heceleri ezberleme ve bireysel farklılıklara uygun etkinliklerin azlığı belirtilmiştir. Hece öğretimindeki değişikliklerin öğrencilerin okuma sürecini etkileyip etkilemediğini anlamak için öncelikle Türkçenin kendine özgü dilbilimsel yapısını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Akyol’un (2006) Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimindeki yapılandırmacı bakış açısının yanı sıra, Durgunoğlu ve Öney’in (1999) belirttiği üzere Türkçe, fonolojik olarak şeffaflığı (yazılışı ile söylenişi arasındaki uyum) yüksek ve hece birimlerinin okuma öğreniminin

merkezinde yer aldığı bir dildir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, hece tabloları ve renkli hece yazımları öğrenciler için kritik yapılandırıcı araçlar olarak işlev görmektedir. Bilindiği üzere, 2005 yılındaki öğretim programı değişikliğiyle öğrencileri ezbere yöneltmemek adına hece tablolarının kullanılmaması kesin bir dille belirtilmiş olsa da, öğretmenler öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri desteklemek adına bu araçlara başvurmaya devam etmişlerdir. TYMM ile tekrar edilen bu uygulama, okuma öğrenme sürecinde yavaş ilerleyen öğrencilerin şifre çözme aşamasında bu yapılandırıcı destekten yoksun kalmalarına neden olmuştur. Alanyazında bulgularımızı destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur. Hines (2009), görsel ayrıştırıcı olarak renk kodlamasının okuma güçlüğü riski taşıyan birinci sınıf öğrencilerinin sözcük tanıma sürecini kolaylaştırdığını; Müller vd. (2017) ise görsel ayrıştırıcı olarak renk kodlamasının okuma güçlüğü riski taşıyan birinci sınıf öğrencilerinin sözcük tanıma sürecini kolaylaştırdığını ortaya koymuşlardır.

Öte yandan, çalışma grubundaki bazı öğretmenler hece öğretimi konusundaki değişikliklerin okumaya geçişi hızlandırdığını belirtmesi, TYMM'nin hedeflediği okuma akıcılığı teorisi ile örtüşmektedir. Renkli hecelerin ortadan kalkması, Rasinski'nin (2010) okuma akıcılığını engelleyen en büyük risklerden biri olarak belirttiği "hece düzeyinde duraksamaları" önleyerek, hazırbulunuşluğu yüksek öğrencilerin kelimeleri bir bütün olarak algılamasını ve okumasını sağlamış olabilir. Sonuç olarak TYMM'nin anlamsızca ve ezbere yönelten hece okumalarını önleme hedefinin başarılı olduğunu gösteren bulgularla karşılaşılsa bile, sınıf içi dinamikler ve bölgesel sosyoekonomik farklar göz önünde bulundurularak yapılandırıcı görsel araçların tamamen yasaklanması yerine yalnızca ihtiyaç duyan öğrenciler için esnek bir farklılaştırma aracı olarak kullanılmasının, TYMM gibi kapsayıcı bir öğretim programı açısından daha anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, TYMM kapsamında sunulan ilk okuma ve yazma kitapları ve dijital materyaller öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından yeterli bulunduğu, özellikle karekod uygulamasıyla EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ilişkilendirmesinin öğretim sürecini büyük ölçüde kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Materyallere yönelik bu olumlu tablo, öğretim programı değerlendirme konusunda girdi boyutu olarak ele alınır. Stufflebeam'in (2003) CIPP modeline göre girdi değerlendirmesi, programın uygulanmasında kullanılan ders kitapları, dijital materyaller ve öğretim araçlarının niteliğini ve işlevselliğinin kapsar. Woodward ve Elliott'a (1990) göre niteliği yüksek ders kitapları, öğretmenlerin programa uyum düzeyini arttıran ve uygulamada tutarlılığı destekleyen kritik bir etkidir. Bulgularımız, ilk okuma ve yazma sürecinde ders kitaplarının yetersizliği ile ilgili birçok araştırmada (Aktürk ve Taş, 2011; Babayigit ve Erkuş, 2017; Başar ve Gürbüz, 2020; İş, 2024; Özcan ve Özcan, 2016) belirtilen sorunların büyük oranda çözüldüğünü göstermektedir. Diğer yandan, materyallerin geneline yönelik bu olumlu tutuma karşın süreç ilerledikçe harflerdeki etkinlik sayılarının azalması ve özellikle ikinci okuma ve yazma kitabındaki okuma metinlerinin öğrenci seviyesinin üstünde kalması, ders kitaplarının tasarımında dikkate alınması gereken noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinlerin öğretmenlerce seviye üstü bulunması tartışılabilir bir konudur. Ancak okuma öğrenimi sürecinde öğrenciler tarafından kaygı ile karşılanan metinlerin, öğrencilerin bilişsel kapasitelerini zorlayarak okuma motivasyonlarını düşürebileceği dikkate alınmalıdır. Güncel araştırmalar, okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda başarısızlık deneyimlerinin, okuma kaygısını belirgin biçimde yükselttiğini (McArthur, 2022), yine okuma kaygısının akıcı okuma gelişimini sekteye uğrattığını (Pickren vd., 2024) göstermektedir. Sonuç olarak; TYMM materyallerinin dijital altyapısı ve görsel tasarımı, programın girdi boyutu açısından oldukça başarılı ve yenilikçi bir zemin sunmakla birlikte, ders kitaplarının ilerleyen bölümlerinde etkinlik yoğunluğunun dengelenmesi ve metinlerin okunabilirlik açısından incelemeye tabi tutulması, programın sahadaki uygulanma başarısını artıracaktır.

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgulara göre, öğretmenlerin bir kısmı TYMM kapsamındaki hizmet içi eğitimleri ve dijital rehber materyalleri yeterli bulsa da büyük bir çoğunluğun eğitimlerin kısa sürmesi, tamamen sözlü aktarıma dayanması ve uygulamadan yoksun olması nedeniyle hizmet içi eğitim sürecini yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri kısmen yeterli bulup uygulamaya yönelik eksikliklerden bahsetmeleri Guskey'nin (2002) "Öğretmen Mesleki Gelişim Kuramı" ile doğrudan ilişkilidir. Guskey'e (2002) göre öğretmen değişimi doğrusal değil, döngüsel bir süreçtir ve öğretmenler bir yeniliği benimsemeyen önce onun sınıf içindeki somut etkilerini bizzat deneyimlemeye ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple, sadece teorik düzeyde verilen kısa süreli hizmet içi eğitimler kalıcı öğrenme davranışlarına dönüşmez, bu durum ise yeni öğretim programının istenilen seviyede başarıya ulaşmasını engeller. Öğretmenlerin yeni programa karşı hissettikleri bu hazırlıksızlık durumu Hall ve Hord'un (2015) "Endişe Temelli Benimseme Modeli" çerçevesinden de açıklanabilir. Bu kurama göre, etkili bir hizmet içi eğitim programı öğretmenlerin içinden geçtiği endişe aşamalarını dikkate almalıdır. Bu endişeleri dikkate almayan tek tip eğitimler öğretmenlerin süreci benimsemesini sekteye uğratabilir. Alanyazındaki çalışmalar da geniş çaplı program reformlarında, mevcut hizmet içi eğitimlerin süre, içerik ve yöntem açısından yetersiz kaldığını (Çimer vd., 2010; Dalkürek ve Hazar, 2026; Gül vd., 2025; Öztürk, 2019), teorik aktarıma dayalı kısa seminerlerin yerine, sınıf içi mentörlük ve işbirlikli uygulamalar içeren uzun soluklu eğitimlerin, öğretmenlerin programa uyumunu anlamlı düzeyde artırdığını kanıtlamaktadır (Darling-Hammond vd., 2017; Kraft

vd., 2018). Öte yandan, bulgulara çarpıcı şekilde karşımıza çıkan noktalardan biri de hizmet içi eğitimlerde görevli eğitimcilerin donanım eksikliği ve kurs merkezleri arasındaki tutarsızlıktır. Fullan'a (2001) göre standartlaşmamış hizmet içi eğitim programları, program felsefesinin öğretmenler tarafından içselleştirilmesini engelleyen en büyük bariyerdir. Dolayısıyla bu sayılan durumlar, TYMM'nin uygulanması sürecinde sunulan mesleki desteğin, uygulamayı merkeze alan bir modelle yeniden yapılandırılmasının, içerik ve uygulamasının standartlaştırılmasının ve öğretmenlerin değişim sürecine daha etkin biçimde dahil edilmesinin zorunluluğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak şu öneriler sunulmaktadır:

- ✓ TYMM ilk okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarının önceki programlardan daha detaylı şekilde planlandığı ve önemsendiği anlaşılmaktadır. Hazırlık çalışmalarının olumlu etkilerinin daha çok görülebilmesi için bu etkinliklerin süresi okulların sosyoekonomik bağlamına göre esnek tutulabilir. Ayrıca ders kitaplarının ilerleyen bölümlerinde azalan etkinlik yoğunluğu ve seviye üstü metinler, pedagojik okunabilirlik ilkeleri doğrultusunda öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun hâle getirilebilir.
- ✓ Seslerin öğretim sırası ve hece öğretiminde yapılan değişikliklerin bilimsel temelleri, öğretmenlere ve diğer eğitim paydaşlarına iletilmelidir. Böylece ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmen ve veli iş birliği daha iyi sağlanabilir. Hece tablolarının ve renkli hece uygulamalarının tamamen sistem dışına çıkarılmasının, özellikle öğrenme güçlüğü çeken veya görsel öğrenme stiline sahip yavaş ilerleyen öğrenciler için bir destek aracı olarak kullanılmasına müsaade edilebilir.
- ✓ TYMM gibi kapsamlı bir program değişikliğinin başarıyla uygulanabilmesi için verilen hizmet içi eğitimlerin; ders dönemi öncesinde, uygulamaya dönük, teorik bilginin ötesine geçerek öğretmenlere karşılıklı tecrübe aktarımı fırsatı sunan, sınıf içi mentörlükle desteklenen uzun süreli eğitimler olarak planlanması gerektiği düşünülmektedir.
- ✓ Bu araştırmanın sonuçları sınıf öğretmenlerinin görüşlerini yansıtan nitel veri toplama yöntemlerine dayanmaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, TYMM'nin getirdiği yeni ses öğretim sırasının ve hece stratejilerinin, öğrencilerin okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyen deneysel veya boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 29/07/2025 tarih ve 383 numaralı kararı ile alınmıştır.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder

KAYNAKÇA

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Akar, C., Cengiz, Ş., & Ulutaş, M. (2024). The influence of pre-school literacy preparation studies on primary school literacy instruction. *Participatory Educational Research*, 11(3), 260–281. <https://doi.org/10.17275/per.24.45.11.3>

Aktürk, Y., & Taş, A. M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi”nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27–36.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Akyol, H., & Temur, T. (2014). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79–95.

Amutha, S. (2015). Diagnosis of reading and writing skills in primary school students. *International Journal of English Language Teaching*, 3(7), 1–7.

- Andersen, S., Christensen, M. V., Nielsen, H., Thomsen, M. K., Østerbye, T., & Rowe, M. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 129–138. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.005>
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271–284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394–413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x>
- Balantekin, Y. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında ilk okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 867–904. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1700606>
- Başar, M., & Gürbüz, H. M. T. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1–20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3, 164–181.
- Bay, Y., & Hartman, D. (2014). Methods used to teach early reading and writing in Turkey: Continuity and change across a century. *Academic Research International*, 5(2), 225–235.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (31. baskı). Pegem Akademi.
- Çakır, O., Aslantaş Arslan, G., & Doğan, M. C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1539–1550. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2140>
- Çaycı, B. (2012). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1–12. <https://doi.org/10.17860/efd.15399>
- Çelebi, M., & Orman, F. (2023). Veri toplama teknikleri. İçinde M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (3. baskı, ss. 147–175). Pegem Akademi.
- Çimer, S., Çakır, İ., & Çimer, A. (2010). Teachers' views on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33, 31–41. <https://doi.org/10.1080/02619760903506689>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları yaklaşımları (S. B. Demir, Çev. Ed.; 5. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dalkürek, K., & Hazar, E. (2026). Türkiye yüzyılı maarif modelinde ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (67), 551–570. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1825605>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Desriyarini, M., Asneni, F., Inggile, R., Ahyani, R., Saripi, D., Pulumuduyo, M., Mootalu, R., Maula, M., Daud, S. M., & Pakaya, N. (2023). Development of primary school curriculum among Asean countries (Indonesia, Malaysia, Singapore, Thailand, Cambodia, Brunei Darussalam, and Laos). *International Journal of Advanced Technology and Social Sciences*, 1(4), 235–244. <https://doi.org/10.59890/ijatss.v1i4.1002>
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20–26. <https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- Doniyarov, M. A. (2022). Development of reading literacy in primary school students. *Current Research Journal of Pedagogics*, 3(19), 36–41. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-03-09-07>
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281–299. <https://doi.org/10.1023/a:1008093232622>
- Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 45–60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>

- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113–125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Eser, N., & Turan, A. (2022). A qualitative study on primary school first grade Turkish course curriculum. *Journal of Qualitative Research in Education*, 31. <https://doi.org/10.14689/enad.31.1608>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 197–211.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language? A parent/teacher guide to children's learning*. Heinemann Educational Books.
- Gözler, A., & Paris, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okul türlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 72–84.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning. *Journal of Special Education*, 39(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010301>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822x05279903>
- Gül, A., Ersoy, N., Aşıkcı, M., & Taşkaya, S. M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeliyle yenilenen ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 21(2), 109–128. <https://doi.org/10.17244/eku.1759811>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (4th ed.). Pearson.
- Heywood, J. (2005). Curriculum change and changing the curriculum. In *Engineering education: Research and development in curriculum and instruction* (pp. 177–197). IEEE Press. <https://doi.org/10.1109/9780471744696.ch7>
- Hines, S. J. (2009). The effectiveness of a color-coded, onset-rime decoding intervention with first-grade students at serious risk for reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 21–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01274.x>
- İş, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynakları ve çözüm önerileri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 295–313. <https://doi.org/10.69643/kaped.1526365>
- Ishemo, R. P., & Hamidu, H. K. (2024). The understanding of curriculum change. *International Journal of Innovative Research and Development*, 13(1), 69–82. <https://doi.org/10.24940/ijird/2024/v13/i1/dec23012>
- Jippes, M., Driessen, E., Majoor, G., Gijsselaers, W., Muijtjens, A., & Van Der Vleuten, C. (2013). Impact of national context and culture on curriculum change: A case study. *Medical Teacher*, 35(8), 661–670. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2013.785629>
- Kargın, T., Güldenoğlu, İ. B., & Gengeç, H. (2023). The role of early literacy skills in beginning to read in Turkish: Longitudinal findings from first graders. *Participatory Educational Research*, 10(2), 26–42. <https://doi.org/10.17275/per.23.27.10.2>
- Kargın, T., Güldenoğlu, İ. B., Gengeç, H., & Alathı, R. (2024). The role of word decoding speed and accuracy on reading comprehension in a highly transparent and morphologically complex orthography. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 17(3), 592–615. <https://doi.org/10.30831/akueg.1386249>
- Kayıran, B. K., & Karabay, A. (2012). A study on reading comprehension skills of primary school 5th grade students—learning basic reading and writing skills through phonics-based sentence method or decoding method. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2854–2860.
- Kayman, F., & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 ilkökulu Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 61–87. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13822842>
- Kesik, C., & Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93–115. <https://doi.org/10.17943/etku.769901>

- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Kultas, E. (2024). 2024 primary school Turkish curriculum opinions of classroom teachers. *Journal of Elementary Education*, 2(2), 105–134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14018008>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maatazimova, G. (2021). Researching the problem of learning the subject “literary reading” in primary schools. *Alatoo Academic Studies*, 1(2), 64–73. <https://doi.org/10.17015/aas.2021.211.12>
- McArthur, G. (2022). Poor reading and anxiety (PRAX): Building a theory and practice. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 27(1), 169–180. <https://doi.org/10.1080/19404158.2022.2054834>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2024-2025. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768>
- Mohamed, M. B. H., & O'Brien, B. A. (2022). Defining the relationship between fine motor visual-spatial integration and reading and spelling. *Reading and Writing*, 35(4), 877–898. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10165-2>
- Müller, B., Richter, T., Karageorgos, P., Krawietz, S., & Ennemoser, M. (2017). Effects of a syllable-based reading intervention in poor-reading fourth graders. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01635>
- Öney, B., & Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/s014271640000984x>
- Özcan, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunları belirlemeye yönelik yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 24, 14–33. <https://doi.org/10.59768/sustad.2024.13>
- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69–103. <https://doi.org/10.17336/igusb.61470>
- Öztürk, M. (2019). An evaluation of an innovative in-service teacher training model in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 23–36. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p23>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.; 2. baskı). Pegem Akademi.
- Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76–85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>
- Pickren, S. E., Torelli, J. N., Miller, A. H., & Chow, J. C. (2024). The relation between reading and externalizing behavior: A correlational meta-analysis. *Annals of Dyslexia*, 74(2), 158–186. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00307-w>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., Gamannossi, B. A., & Canneti, L. (2015). Cross-lag analysis of longitudinal associations between primary school students' writing and reading skills. *Reading and Writing*, 28, 1233–1255. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9569-9>
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. Scholastic.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

- Sağırlı, M., & Atik, U. (2022). Öğretmen görüşlerine göre ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 376–389. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1057284>
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Schaars, M. M. H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Word decoding development in incremental phonics instruction in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 30(7), 1529–1550. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9735-3>
- Sönmez, A. (2022). İlk okuma yazma öğretiminde görsel hikâyeli heceler yönteminin etkililiği (Yeni bir model önerisi) (Tez No. 738427) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31–62). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- Suggate, S. P., Karle, V. L., Kipfelsberger, T., & Stoeger, H. (2023). The effect of fine motor skills, handwriting, and typing on reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 232, Article 105674. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105674>
- Thiessen, D. (2007). Curriculum and social change. *Curriculum Inquiry*, 37(4), 299–302. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2007.00388.x>
- Topuzkanamış, E. (2020). History of Turkish language education in the process of educational modernisation of Ottoman: From the 1770s to 1890s. *Paedagogica Historica*, 58(4), 447–465. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1838577>
- Turan, M. (2007). İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği (Tez No. 204623) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, M. (2010). Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 8–22.
- Voogt, J., & Pelgrum, H. (2005). ICT and curriculum change. *Human Technology*, 1(2), 157–175. <https://doi.org/10.17011/ht/urn.2005356>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Woodward, A., & Elliott, D. L. (1990). Textbook use and teacher professionalism. *Teachers College Record*, 91(5), 178–193. <https://doi.org/10.1177/016146819009100514>
- Yeniasır, M., & Gökbulut, B. (2024). The primary reading/writing education process in light of the views of mothers, who learn reading/writing in Turkish, and their children. *Qubahan Academic Journal*, 4(1), 290–299. <https://doi.org/10.48161/qaj.v4n1a501>
- Yiğit Gençten, V. (2021). The continuity between pre-school curriculum and first grade Turkish curriculum based on early writing skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(3), 1262–1279. <https://doi.org/10.16986/huje.2021073587>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: 2024 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76–88. <https://izlik.org/ja79zh26bt>
- Zengin, E., & Duyu, E. (2026). Sınıf öğretmenlerinin Türkiye yüzyılı maarif modeli'ne göre ilköğretimde yeni harf gruplarının kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (63), 39–61. <https://doi.org/10.15285/maruaeab.1635601>