

Araştırma Makalesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlk Okuma Yazma Öğretiminin İncelenmesi

An Examination of Early Literacy Instruction Within the Framework of the Turkey Century Education Model

Gülçin Kezban SARAÇOĞLU Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi geroglu@gazi.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-0765-2971	Zehra KAVAK Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı kavakzehra73@gmail.com https://orcid.org/0009-0001-4916-3834
--	---

Makale Geliş Tarihi	Makale Kabul Tarihi
18.04.2026	05.09.2026

Öz

İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin akademik gelişimlerinin ve eğitim yaşantılarının temelini oluşturan kritik bir öğrenme sürecidir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yürütülen ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş; öğretmen görüşleri ilk okuma becerileri, metin türleri ve okuma materyalleri, yazma kazanımları ve yazma süreci, ölçme-değerlendirme uygulamaları ile öğretimi destekleyen materyaller olmak üzere beş tema altında incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin TYMM'nin okuma ve yazma öğretimine ilişkin kuramsal yaklaşımını genel olarak olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Programın yalnızca teknik becerilere değil, anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel süreçlere vurgu yapması öğretmenler tarafından önemli bir güçlü yön olarak görülmektedir. Bununla birlikte bazı kazanımların sınıf içi uygulamalarda yeterince somutlaştırılmadığı, metin uzunluklarının öğrencilerin gelişim düzeyiyle her zaman uyumlu olmadığı ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin uygulamada çeşitli güçlükler doğurabildiği ifade edilmiştir. Sonuç olarak TYMM'nin ilk okuma-yazma öğretimi açısından güçlü bir kuramsal çerçeve sunduğu; ancak programın sınıf içi uygulamalarda daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik uygulama temelli rehberliklerin güçlendirilmesi gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğretmenleri, Program Özerkliği, Öğretme Motivasyonu, Öğretmen, Özerklik, Motivasyon.

Abstract:

Initial reading and writing instruction is a critical learning process that forms the foundation of students' academic development and educational experiences. The aim of this study is to examine classroom teachers' views on initial reading and writing instruction implemented within the framework of the Turkish Century Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – TYMM). A qualitative research approach was adopted, and the data were collected through semi-structured interviews. The obtained data were analyzed using thematic analysis. Teachers' views were examined under five themes: initial reading skills, text types and reading materials, writing outcomes and the writing process, assessment and evaluation practices, and materials supporting reading and writing instruction. The findings indicate that teachers generally evaluate the theoretical approach of TYMM to reading

Önerilen Atıf /Suggested Citation

Saraçoğlu, G.K. & Kavak, Z., 2026, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlk Okuma Yazma Öğretiminin İncelenmesi, Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 61(3), 3711-3725.

and writing instruction positively. The program's emphasis not only on technical skills but also on higher-order cognitive processes such as comprehension, interpretation, and critical thinking is considered an important strength by teachers. However, some learning outcomes were reported as not being sufficiently concretized in classroom practice, and the length of texts was not always aligned with students' developmental levels. In addition, assessment and evaluation practices were reported to create certain challenges in practice. Overall, the findings suggest that although TYMM provides a strong theoretical framework for initial reading and writing instruction, strengthening practice-oriented pedagogical guidance for teachers would enhance the effectiveness of its classroom implementation.

Keywords: Primary school teachers, Curriculum autonomy, Teaching motivation, Teacher, Autonomy, Motivation.

1. Giriş

Eğitim, bireylere yalnızca bilgi aktarımını hedefleyen bir süreç olmaktan ziyade; yaşam becerilerinin geliştirilmesini, toplumsal sorumluluk bilincinin kazandırılmasını ve bireyin kültürel farkındalık temelinde toplumsal yaşama etkin katılımını amaçlayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Biesta, 2015, 6; Delors, 1996, s. 87). Bu yönüyle eğitim sistemleri, toplumsal, kültürel ve teknolojik değişimlere yanıt verebilecek biçimde sürekli olarak yeniden yapılandırılmaktadır. Türkiye’de son dönemde eğitim alanında gerçekleştirilen kapsamlı düzenlemelerden biri olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu dönüşüm arayışının sistematik bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini bütüncül bir perspektifle ele almayı amaçlayan; bilgi, beceri, değer ve eğilimlerin dengeli biçimde kazandırılmasını hedefleyen bir eğitim çerçevesi sunmaktadır (MEB, 2024; Keleş ve Cırık, 2025, s. 44). Model, akademik kazanımların yanı sıra etik bilinç, estetik duyarlılık, yaşam boyu öğrenme ve toplumsal sorumluluk gibi niteliklerin eğitim süreçlerine entegre edilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini öğrencinin pasif bir bilgi alıcısı olduğu bir yapıdan ziyade; öğrenenin sürece etkin biçimde katıldığı, anlam oluşturma süreçlerinde sorumluluk üstlendiği ve edindiği bilgileri farklı bağlamlarda kullanabildiği bir öğrenme anlayışı çerçevesinde ele almaktadır. Bu yönelim, eğitimin yalnızca bilgi kazandırma işleviyle sınırlı olmadığını; aynı zamanda bireyin özneleşmesini ve öğrenme süreçlerinde etkin bir rol üstlenmesini vurgulayan çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla örtüşmektedir (Biesta, 2015, s. 7). Benzer biçimde, OECD (2019) tarafından geliştirilen Learning Compass 2030 çerçevesi, öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri günlük yaşamla ilişkilendirebilen ve öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabilen bireyler olarak desteklenmesini önermektedir.

Eğitim programlarının başarısı, hedeflenen kazanımların sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıtılabildiğiyle yakından ilişkilidir. Bu durum, özellikle ilkökul düzeyinde yürütülen ilk okuma yazma öğretimi açısından kritik bir önem taşımaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, yalnızca temel okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasıyla sınırlı olmayıp; öğrencilerin akıcı okuma alışkanlığı geliştirmeleri, okuduklarını anlamlandırmaları ve yazılı anlatım becerilerini etkin biçimde kullanabilmeleri açısından eğitimin temel yapı taşlarından biridir (Çelenk, 2002, s.1). Bu süreçte dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbiriyle bütünsel olarak ele alınmakta; öğrencinin bağımsız öğrenme sürecinin temelleri atılmaktadır (MEB, 2024b).

Alan yazında, ilk okuma yazma öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve okul yaşantılarına yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Binbaşoğlu, 2004; Gözükcük, 2016, s. 18). İlk okuma yazma sürecinde yaşanan güçlükler, ilerleyen eğitim kademelerinde öğrenme sorunlarına ve akademik başarısızlıklara yol açabilmektedir. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretim programlarının nitelikli, uygulanabilir ve öğretmenlerin sınıf içi gereksinimlerine yanıt verebilecek biçimde yapılandırılması önem arz etmektedir (Altay ve Baş, 2023, s.536).

Son yıllarda TYMM kapsamında farklı ders alanlarına yönelik öğretim programlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelendiği çalışmalar alanyazında yer almaya başlamıştır (Çifçi, 2025, s. 663; Kardeş ve Acar, 2025, s. 270; Kuzu ve Göçer, 2025, s. 1072). İlk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini ele alan çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte (Aslan ve Altunova, 2019, s. 42; Baysal, 2015, s. 65; Sirem, 2014, 71), TYMM çerçevesinde yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Gül, Ersoy, Aşıkcı ve Taşkaya, (2025) tarafından gerçekleştirilen

çalışma, yenilenen ilk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşlerini ele almakla birlikte ağırlıklı olarak programın görsel ve biçimsel özelliklerine odaklanmıştır. Bu durum, TYMM kapsamında yürütülen ilk okuma yazma öğretiminin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığının öğretmen deneyimleri üzerinden incelenmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında Türkçe dersinde yürütülen ilk okuma yazma öğretiminin sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin programın içerik yapısı, uygulama süreci, kullanılan öğretim materyalleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler bağlamındaki değerlendirmeleri analiz edilerek modelin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmaktadır. Çalışma, öğretim programlarının başarısında belirleyici bir role sahip olan öğretmen deneyimlerini merkeze alarak TYMM'nin öngördüğü kuramsal çerçeve ile uygulama arasındaki uyum ve gerilim noktalarını görünür kılmayı hedeflemektedir.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri, TYMM kapsamında yürütülen ilk okuma yazma öğretiminin program tasarımı ve içerik yapısını nasıl değerlendirmektedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin, TYMM kapsamında yürütülen ilk okuma yazma öğretimine ilişkin sınıf içi uygulama deneyimleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerine göre, TYMM kapsamında yürütülen ilk okuma yazma öğretiminde geliştirilmesi gereken alanlar ve bu alanlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2.2. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup öğretmen görüşlerine dayalı betimsel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve uygulamaya ilişkin değerlendirmelerini kendi bağlamı içinde derinlemesine incelemeye olanak sağlaması bakımından bu araştırma için uygun görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 20210, s. 39-41).

Araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında Türkçe dersinde yürütülen ilk okuma yazma öğretiminin sınıf içi uygulamalara yansımaları, sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve değerlendirmeleri doğrultusunda ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin programın uygulanabilirliğine, öğretim sürecine ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri nitel veriler aracılığıyla incelenmiştir.

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda görev yapan ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında Türkçe dersinde ilk okuma yazma öğretiminin yürüten veya yürütmüş sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde iki temel ölçüt esas alınmıştır: (i) TYMM doğrultusunda hazırlanan Türkçe öğretim programını uygulamış ya da hâlen uyguluyor olmak ve (ii) mesleki hizmet yılı. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki deneyimleri 0–5 yıl, 6–15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategori altında ele alınmıştır. Hizmet yılı değişkeninin ölçüt olarak belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki deneyim düzeylerine bağlı olarak öğretim programının uygulanmasına ilişkin algılarının ve sınıf içi uygulamalarının farklılaşabileceği varsayımına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 17 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların mesleki deneyimlerine ilişkin dağılım Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Mesleki Hizmet Yılı ve Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Mesleki Hizmet Yılı	1. Sınıf	2. Sınıf	Toplam
0-5 yıl	3	1	4
6-15 yıl	4	2	6
16 yıl ve üzeri	4	3	7
Toplam	11	6	17

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilgili alan yazın (Altay ve Baş, 2023; Binbaşoğlu, 2004; Çelenk, 2002, s.1) ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024; MEB, 2024b) incelenmiştir.

Görüşme formu, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda öğretmenlerin TYMM kapsamında yürütülen ilk okuma yazma öğretimine ilişkin deneyimlerini ve değerlendirmelerini ortaya koymaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Sorular açık uçlu olarak düzenlenmiş olup öğretmenlerin programın içerik yapısı, okuma ve yazma becerilerinin öğretimi, metin ve materyal kullanımı, ölçme-değerlendirme uygulamaları ile öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve geliştirme önerilerine ilişkin görüşlerini ifade edebilmelerine olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Veri toplama aracının kapsam ve içerik geçerliğini sağlamak amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuş; uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı soruların ifade biçimleri yeniden düzenlenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ayrıca görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla çalışma grubuna dâhil edilmeyen iki sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu nihai hâline getirilmiştir.

2.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2025–2026 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce ilgili etik kuruldan gerekli izinler alınmış ve katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve veri kullanım süreci hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların araştırmaya katılımı gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve istedikleri zaman herhangi bir gerekçe göstermeksizin araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir.

Veriler, katılımcılarla gerçekleştirilen bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda veya uygun görülen sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 25–40 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında elde edilen veriler katılımcıların izni doğrultusunda not alınarak ve/veya ses kaydı yoluyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler, elde edilen verilerde tematik tekrarların ortaya çıktığı ve yeni bilgi üretilmediği noktada veri doygunluğuna ulaşıldığı değerlendirilerek sonlandırılmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş ve veriler açık kodlama yoluyla anlamlı birimler hâlinde kodlanmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve temalar oluşturulmuş, elde edilen bulgular bu tematik yapı doğrultusunda düzenlenmiştir. Bulguların sunumunda temaları en iyi temsil eden katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir. Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmenler (Ö1, Ö2, ...) biçiminde kodlanmıştır.

Kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından farklı katılımcılara ait dört görüşme metni bağımsız biçimde analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %81 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre kodlayıcılar arası güvenirliliğin %80’in üzerinde olması analiz sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmanın tüm verileri iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Bu kapsamda farklı deneyim düzeylerinden öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmesi yoluyla veri kaynağı çeşitliliği sağlanmış, veri toplama aracının hazırlanma sürecinde alan uzmanlarının görüşüne başvurularak kapsam ve içerik geçerliği desteklenmiştir. Ayrıca bulguların katılımcı ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenmesi, elde edilen sonuçların aktarılabilirliğini artıran bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmacıların eğitim bilimleri alanındaki akademik birikimleri ve ilkökul düzeyi öğretim programlarına ilişkin deneyimleri veri toplama ve analiz süreçlerinde bağlamın doğru yorumlanmasına katkı sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmacıların olası ön kabullerinin analize etkisini azaltmak amacıyla yorumların doğrudan katılımcı görüşlerine dayandırılmasına özen gösterilmiş ve analiz sürecinde yansıtıcı farkındalık yaklaşımı benimsenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler, nitel analiz sürecinde gerçekleştirilen kodlama ve kategorileştirme işlemleri sonucunda belirlenen temalar çerçevesinde sunulmaktadır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yürütülen ilk okuma-yazma öğretiminin ilk okuma becerileri, metin türleri ve materyal kullanımı, yazma süreci, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve öğretimi destekleyen materyaller olmak üzere beş tema altında yapılandırılmıştır. Bulguların sunumunda katılımcı öğretmenlerin ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş ve öğretmen deneyimlerinin sınıf içi uygulamalara yansıyan yönleri analitik biçimde yorumlanmıştır.

4.1 İlk Okuma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin değerlendirmeleri, TYMM kapsamında yürütülen ilk okuma-yazma öğretiminin anlam temelli ve bütüncül bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırıldığını göstermektedir. Öğretmen anlatıları, programda yer alan kazanımların yalnızca teknik okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflemediğini; bunun yanında öğrencilerin okuduklarını anlama, metin üzerinde düşünme ve yorumlama gibi bilişsel süreçlerini de kapsayan bir çerçeve sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle programın, okuma-yazma öğretimini yalnızca kod çözme süreci olarak değil, anlam kurma ve düşünme becerileriyle bütünleşen bir öğrenme süreci olarak ele aldığı görülmektedir. Bu yaklaşım öğretmen ifadelerinde de açık biçimde dile getirilmektedir:

“Kazanımlar sadece harfleri tanıtmak ya da okutmak üzerine değil. Çocukların okuduklarını anlamalarını, metin üzerinde düşünmelerini istiyor. Okuma-yazma süreci sadece teknik bir beceri olarak görülüyor; anlam kurma sürecinin bir parçası olarak ele alınıyor.” (Ö3)

Bununla birlikte bazı öğretmen anlatıları, kazanımların uygulama sürecinde her zaman yeterince yönlendirici olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler özellikle kazanımların sınıf içi öğretim sürecinde hangi sırayla ve hangi kapsamda ele alınacağına ilişkin açıklık düzeyinin sınırlı olabildiğini ifade etmektedir.

“Kazanımlar genel olarak iyi niyetli ama neyi, hangi sırayla ve ne kadar derinlikte ele alacağımız çok net olmuyor. Öğrenim çıktıları dersin içeriğini tam olarak açıklamıyor. Kâğıt üzerinde güçlü görünen içerik, her zaman yeterince açıklayıcı olmayabiliyor.” (Ö7)

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, programın ilk okuma becerilerini geliştirmeye yönelik güçlü bir kuramsal çerçeve sunduğu; ancak bu çerçevenin sınıf içi uygulamalarda daha açık ve yönlendirici biçimde yapılandırılmasının öğretim sürecini destekleyebileceği anlaşılmaktadır.

4.2 Metin Türleri, Metin Seçimi ve Okuma Materyallerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin anlatıları, ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin dil düzeyi ve içerik bakımından öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleriyle genel olarak uyumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, metinlerin öğrencilerin okuma sürecine katılımını kolaylaştırdığını ve öğrencilerin okuma etkinliklerine daha rahat uyum sağlayabildiğini belirtmektedir. Bu durumu yansıtan öğretmen ifadelerinden biri şu şekildedir:

“Metinler çocukların rahat okuyabileceği bir düzeyde hazırlanmış.” (Ö12)

Bununla birlikte bazı öğretmen anlatıları, metinlerin yapısal özellikleri bağlamında sınıf içi uygulamalarda çeşitli güçlükler yaşandığını göstermektedir. Özellikle metin uzunluğu ile öğrencilerin dikkat süresi arasındaki uyumsuzluk, öğretmenler tarafından dile getirilen önemli sorunlardan biridir.

“Metinler içerik olarak güzel ama özellikle ilk okuma döneminde çok uzun kalıyor. Çocukların dikkat süresi sınırlı olduğu için metin uzadıkça hem öğrenciler yoruluyor hem de ders içinde yapmamız gereken etkinlikleri yetiştirmekte zorlanıyoruz.” (Ö15)

Ayrıca bazı öğretmenler, metinlerin sınıf içinde nasıl işleneceğine ilişkin yönlendirmelerin sınırlı olmasının öğretim sürecinde belirsizlik yarattığını ifade etmektedir. Metin ile kazanımlar arasındaki ilişkinin her zaman açık biçimde kurulamadığı ve bu durumun öğretmenleri kendi deneyimlerine dayalı uygulamalar geliştirmeye yönelttiği belirtilmektedir. Bu bulgular, metin seçiminin yalnızca içerik düzeyinde değil, pedagojik kullanım biçimi açısından da öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir.

4.3 Yazma Kazanımları ve Yazma Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin anlatıları, yazma kazanımlarının genel olarak aşamalı bir yapı sunduğunu; ancak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıkların uygulama sürecinde çeşitli güçlükler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler özellikle yazma sürecinin erken aşamalarında öğrencilerin teknik yazma becerilerine yoğunlaşabildiğini ve yazının anlam boyutunun zaman zaman geri planda kalabildiğini ifade etmektedir. Bu durumu yansıtan öğretmen ifadelerinden biri şu şekildedir:

“Heceleri birleştiriyoruz ama ortaya çıkan kelimeler her zaman anlamlı cümlelere dönüşmüyor. Öğrenciler yazıyor ama ne yazdığını tam olarak kavrayamıyor. Yazma süreci teknik olarak ilerliyor ama anlam boyutu geride kalıyor.” (Ö4)

Bazı öğretmen anlatıları ise yazma öğretiminde süreç temelli yaklaşımın programda yer almasına karşın, sınıf içi uygulamalarda bu sürecin her zaman tam olarak işletilemediğini göstermektedir. Yazma öncesi planlama, yazma ve düzeltme aşamalarının uygulamada yeterince belirgin olmaması yazma öğretiminin çoğu zaman ürün odaklı etkinliklere dönüşmesine yol açabilmektedir.

Öğretmen anlatılarında dikkat çeken bir diğer nokta ise harflerin yazım sürecinde öğrencilerin yaşadığı biçimsel karışıklıklardır. Özellikle harflerin öğretiminde kullanılan şekil temelli açıklamaların bazı durumlarda öğrenciler için belirsizlik oluşturabildiği ifade edilmektedir. Bu durumu dile getiren öğretmenlerden biri süreci şu şekilde açıklamaktadır:

“Önceki uygulamada yuvarlak şekil üzerinden birçok harfi öğretmek daha kolaydı. Öğrenciler yuvarlak şekil ile düz çizgiyi birleştirerek ‘a’ harfini daha düzgün yazabiliyordu. Ancak yeni uygulamada harflerin yarım ay şekli üzerinden öğretilmesi bazı öğrenciler için güçlük oluşturabiliyor. Yarım ay formu ile düz çizgi birleştğinde, özellikle çizgi biraz eğik yazıldığında ortaya çıkan şeklin ‘a’ mı yoksa ‘e’ mi olduğu bazen belirsizleşebiliyor. Bu da öğrencilerin kendi yazdıkları kelimeleri daha sonra doğru biçimde okumalarını zorlaştırabiliyor.” (Ö5)

Bu görüş, öğrencilerin yazma sürecinde harf biçimlerini oluştururken yaşadıkları güçlüklerin somut örneklerle de gözlemlenebildiğini göstermektedir. Öğrencilerin yazdığı harf örneklerinden bazıları Görsel 1’de sunulmuştur. Görselde farklı öğrenciler tarafından yazılan “a” harflerinin özellikle yarım ay formunun konumuna ve çizgi eğimine bağlı olarak farklı biçimlerde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, yazma öğretiminde harf biçimlerinin yalnızca teknik yazım becerisi olarak değil, aynı zamanda görsel algı ve motor koordinasyon süreçleriyle ilişkili bir öğrenme alanı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yazma öğretiminin yalnızca teknik beceriler üzerinden değil, öğrencilerin harf biçimlerini anlamlandırma ve yazılı ifadeyi yapılandırma süreçlerini destekleyen bütüncül bir yaklaşım çerçevesinde ele alınmasının önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

4.4 Ölçme-Değerlendirme Süreci ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin anlatılarında öne çıkan bir diğer konu ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan güçlüklerdir. Öğretmenler programın değerlendirmeye ilişkin genel bir çerçeve sunduğunu; ancak bu

çerçevenin sınıf içi uygulamalarda her zaman yeterince yönlendirici olmadığını ifade etmektedir. Özellikle okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde zaman yönetimi ve evrak yükü öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak dile getirilmektedir.

“Ölçme-değerlendirme çok zaman alıyor. Her öğrenciyi tek tek değerlendirmek gerekiyor. Bir yandan da evrakları doldurmaya çalışıyoruz. Bazen değerlendirmeden çok evrak yetiştirmeye odaklandığımızı hissediyoruz.” (Ö13)

Ayrıca öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların değerlendirme sürecini zorlaştırdığı ve aynı ölçütlerle farklı gelişim düzeylerindeki öğrencileri değerlendirmenin her zaman adil sonuçlar üretmediği ifade edilmektedir. Bu bulgular, ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecini destekleyen bir araç olabilmesi için daha esnek, uygulanabilir ve öğretmeni destekleyen değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

4.5 Okuma-Yazma Öğretimini Destekleyen Materyaller ve Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin anlatıları, ders kitaplarının okuma-yazma öğretimi için temel bir çerçeve sunduğunu; ancak etkinlik çeşitliliği bakımından bazı sınırlılıklar taşıdığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler özellikle etkinliklerin zaman zaman tekrar eden bir yapı sergilediğini ve bu durumun öğrencilerin motivasyonunu azaltabildiğini ifade etmektedir.

“Etkinliklerin bir kısmı birbirine çok benziyor. Öğrenciler bir süre sonra sıkılıyor. O noktada kitabın dışına çıkmak zorunda kalıyoruz.” (Ö11)

Bu nedenle öğretmenler ders kitaplarının yanı sıra farklı materyallerden yararlandıklarını belirtmektedir. Hikâye kitapları, etkinlik kartları ve dijital araçlar öğretim sürecini destekleyen önemli kaynaklar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle dijital uygulamaların öğrencilerin derse katılımını artırdığı ve öğretim sürecini desteklediği ifade edilmektedir.

“Dijital uygulamalar sayesinde hem zaman kazanıyoruz hem de öğrencilerin derse katılımı artıyor.” (Ö1)

Bu bulgular, okuma-yazma öğretiminde kullanılan materyallerin yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı kalmaması gerektiğini; öğretim sürecinin farklı materyaller ve dijital araçlarla desteklenmesinin öğrenme ortamını zenginleştirdiğini göstermektedir.

5. Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında yorumlanmıştır. Tartışma sürecinde öğretmen görüşleri yalnızca betimlenmemiş; elde edilen sonuçlar ulusal ve uluslararası çalışmalarla ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Bulgular bölümünde ortaya çıkan temalar doğrultusunda yapılandırılan bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yürütülen ilk okuma-yazma öğretiminin güçlü yönleri ile uygulama sürecinde ortaya çıkan sınırlılıklar bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

5.1. İlk Okuma Becerilerine İlişkin Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri, TYMM kapsamında yer alan okuma kazanımlarının genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Öğretmenler programın yalnızca teknik okuma becerilerine odaklanmadığını; anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel süreçleri de içeren daha bütüncül bir okuryazarlık anlayışı sunduğunu ifade etmiştir. Okuma öğretiminin yalnızca kod çözme becerisine indirgenmemesi gerektiğini savunan çağdaş okuryazarlık yaklaşımları da benzer bir perspektifi vurgulamaktadır. Anlamlandırma süreçlerinin öğretim sürecine dâhil edilmesinin öğrencilerin metinle daha derin bir etkileşim kurmasını ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini desteklediği belirtilmektedir (Giles ve Tunks, 2014, s. 525; Davis ve Bernadowski, 2025, s. 170). Bu değerlendirmeler TYMM’nin okuma öğretimine ilişkin kuramsal yaklaşımının çağdaş okuryazarlık anlayışıyla önemli ölçüde örtüştüğünü göstermektedir.

Öğretmen görüşleri, programın kuramsal hedefleri ile sınıf içi uygulamalar arasında zaman zaman bir uyumsuzluk yaşanabildiğini de ortaya koymaktadır. Kazanımların uygulama boyutunun sınıf içi gerçeklikle her zaman örtüşmediği yönündeki değerlendirmeler, eğitim programları literatüründe sıklıkla tartışılan “inanç–uygulama boşluğu” kavramıyla ilişkilendirilebilir. Türkçe öğretim programlarının öğretme–öğrenme sürecine ilişkin açıklamalar bakımından sınırlılıklar taşıyabildiği daha önceki çalışmalarda da dile getirilmiştir (Onuk ve Avcı, 2021, s. 350). Benzer şekilde öğretmenlerin okuma öğretimine ilişkin olumlu inançlarının her zaman etkili sınıf uygulamalarına dönüşmeyebileceği de çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Armstead-Flowers, 2015, 89; Kehoe, ve McGinty, 2023, s. 71).

Okuduğunu anlama etkinliklerinin sınıf içi uygulamalarda yeterince çeşitlendirilememesi de öğretmenler tarafından dile getirilen önemli sorunlardan biridir. İlk okuma-yazma sürecinde okuduğunu anlama çalışmalarının planlanması ve uygulanması sırasında öğretmenlerin çeşitli güçlüklerle karşılaşabildiği daha önceki araştırmalarda da belirtilmektedir (Başar ve Tanış Gürbüz, 2020, s. 10). Ayrıca yürütücü işlevler ve bilişsel süreçlerin okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde belirleyici rol oynadığı bilinmektedir. Buna karşın öğretmenlerin bu süreçlere ilişkin pedagojik farkındalıklarının her zaman yeterli düzeyde olmayabileceği de ifade edilmektedir (Lessing ve De Witt, 2022, s. 8). Bu değerlendirmeler birlikte ele alındığında, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinin yalnızca program hedefleriyle değil, öğretim sürecinde kullanılan pedagojik stratejilerle de yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, TYMM’nin okuma öğretimine ilişkin kuramsal çerçevesi güçlü görünmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında daha somut pedagojik yönlendirmelere ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlama etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, metinle etkileşimi artıran öğretim stratejilerinin yaygınlaştırılması ve öğretmenlere uygulama temelli rehberlik sunulması programın sınıf içi etkililiğini artırabilecek önemli adımlar arasında değerlendirilebilir.

5.2. Metin Türleri, Metin Seçimi ve Okuma Materyallerine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin değerlendirmeleri, TYMM kapsamında kullanılan metinlerin genel olarak öğrenci seviyesine ve kültürel bağlama uygun bulunduğunu göstermektedir. Metinlerin anlaşılır bir dil kullanması ve öğrencilerin günlük yaşam deneyimleriyle ilişki kurabilmesi öğretmenler tarafından olumlu bir özellik olarak ifade edilmiştir. Okuma öğretiminde metin seçiminin öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan etkilediği bilinmektedir. Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun ve ilgi alanlarıyla ilişkili metinlerle karşılaşmalarının okuma motivasyonunu ve başarıyı artırdığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Cheung, Tse, Lam ve Loh, 2009, s. 299; Nissen, Tengberg, Svanbjörnsdóttir, Gabrielsen, Balas ve Klette, 2021, s. 15). Ayrıca öğrencilerin yaşam dünyalarıyla bağlantı kurabilen metinlerin anlamlandırma sürecini kolaylaştırdığı da vurgulanmaktadır (Paris, 2012).

Bununla birlikte metin uzunluğunun özellikle ilk okuma dönemindeki öğrenciler için zaman zaman zorlayıcı olabildiği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin dikkat süreleri ile metin uzunluğu arasındaki uyumun okuma öğretiminde önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. İlk okuma sürecinde metinlerin daha kısa ve yapı bakımından daha sade olması gerektiği yönündeki değerlendirmeler literatürde de yer almaktadır (Başar ve Tanış Gürbüz, 2020, s. 12; Nissen ve arkadaşları, 2021, s. 11).

Öğretmenlerin öğretmen kılavuzlarına yönelik ihtiyaç vurgusu da dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Metinlerin nasıl işleneceği ve hangi pedagojik stratejilerle destekleneceği konusunda öğretmenlere daha somut rehberlik sunulmasının öğretim sürecini kolaylaştırabileceği ifade edilmektedir. Metinlerin etkili kullanımının öğretmenlere sunulan pedagojik yönlendirmelerle yakından ilişkili olduğu daha önceki araştırmalarda da belirtilmektedir (Morgan, 2006, s. 35; Onuk ve Avcı, 2021, s. 350; Parsons, 2025, s. 97). Ayrıca yalnızca ders kitabına dayalı öğretimin sınırlı bir öğrenme ortamı

oluşturabileceği ve farklı materyal türlerinin kullanılmasının okuma öğretiminin etkililiğini arttırabileceği de vurgulanmaktadır (Braker-Walters, 2014, s. 5).

Bu değerlendirmeler metin seçimi ve materyal kullanımının yalnızca içerik tercihi olmadığını, aynı zamanda okuma öğretiminin niteliğini doğrudan etkileyen pedagojik bir unsur olduğunu göstermektedir.

5.3. Yazma Kazanımları ve Yazma Sürecine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin değerlendirmeleri, TYMM’de yer alan yazma kazanımlarının genel olarak gelişimsel açıdan uygun bulunduğunu; ancak kazanım yoğunluğu ve uygulama süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşandığını göstermektedir. Yazma öğretiminin süreç temelli bir yaklaşımla ele alınması, yazmanın ön yazma, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme gibi aşamalardan oluştuğunu vurgulayan kuramsal yaklaşımlarla uyumludur (De Smedt ve Van Keer, 2017, s. 348).

Buna karşın öğretmenlerin bazı kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleriyle tam olarak örtüşmediğini ifade etmeleri, yazma öğretiminde sıklıkla dile getirilen kazanım-uygulama uyumsuzluğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olmasına rağmen yazma sürecinin tüm aşamalarının sınıf içinde sistematik biçimde uygulanmadığı daha önceki çalışmalarda da belirtilmektedir (Ateş ve Kaya, 2023, s. 1021). Bu durum yazma öğretiminin kuramsal olarak süreç temelli ele alınmasına rağmen uygulamada ürün odaklı etkinliklerin baskın hâle gelebileceğini göstermektedir.

Yazma öğretimine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının öğretmen uygulamalarını güçlendirdiği de literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Yazma pedagojisine yönelik eğitim programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha sistematik hâle getirdiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Nguyen, 2019, s. 9; VanSlander, 2023, s. 118). Türkçe alan yazınında da yazma becerisinin gelişiminin süreç boyunca verilen geri bildirimlerle desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Temizkan, 2011, s. 41; Göçer, 2014, s. 54).

Bu değerlendirmeler yazma öğretiminin yalnızca kazanımların belirlenmesiyle sınırlı kalmaması gerektiğini, süreç temelli öğretim uygulamaları ve öğretmenlere yönelik pedagojik desteklerle güçlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

5.4. Ölçme-Değerlendirme Süreci ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Tartışma

Öğretmen görüşleri, TYMM kapsamında okuma-yazma becerilerinin ölçme-değerlendirme sürecinin uygulamada en zorlayıcı alanlardan biri olarak algılandığını göstermektedir. Programda yer alan değerlendirme yönergelerinin genel bir çerçeve sunduğu ancak sınıf içi uygulamalarda yeterince somut yönlendirme sağlamadığı ifade edilmiştir.

Okuma ve yazma becerilerinin çok boyutlu yapısı değerlendirme süreçlerini karmaşık hâle getirebilmektedir. Bu becerilerin yalnızca ürün odaklı ölçme araçlarıyla yeterince değerlendirilemeyeceği literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Moats, 2009). Yazma becerisinin değerlendirilmesinde sürecin de dikkate alınması gerektiği görüşü de benzer şekilde öne çıkmaktadır (MacArthur, 2025, s. 6430).

Değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan bir diğer önemli sorun zaman yönetimi ve evrak yüküdür. Öğretmenlerin yoğun raporlama ve evrak işlemleri nedeniyle pedagojik süreçten uzaklaşabildiği daha önceki çalışmalarda da belirtilmiştir (Tekin ve Demirkasımoğlu, 2023, s. 930). Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıkların değerlendirme sürecini zorlaştırdığı da ifade edilmektedir. Erken okuryazarlık değerlendirmelerinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Berninger, 2000, s. 70).

Bu değerlendirmeler ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecini destekleyen ve öğrencilerin gelişimini izlemeyi kolaylaştıran daha esnek ve süreç temelli yaklaşımlarla yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir.

5.5. Okuma-Yazma Öğretimini Destekleyen Materyaller ve Uygulamalara İlişkin Tartışma

Öğretmen görüşleri, okuma-yazma öğretiminde kullanılan materyallerin programın sınıf içi etkililiğini doğrudan etkileyen önemli unsurlardan biri olduğunu göstermektedir. Ders kitaplarının programın değer ve beceri temelli yaklaşımıyla genel olarak uyumlu olduğu ifade edilmiştir. Öğretim materyallerinin öğretim programlarının pedagojik yönelimlerini yansıtmaları gerektiği literatürde de vurgulanmaktadır (Akyol, 2018, s. 42). Bununla birlikte ders kitaplarının uygulamaya dönük örnekler bakımından zaman zaman yetersiz kaldığı yönünde değerlendirmeler de bulunmaktadır. Okuma-yazma öğretiminde kullanılan materyallerin öğretmeni yönlendiren ve uygulamayı kolaylaştıran bir yapıya sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Göçer, 2014, s. 55).

Tekdüze etkinliklerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu azaltabileceği de literatürde belirtilmektedir (Temizkan, 2011, s. 41). Öğretmenlerin oyun, bulmaca ve görsel destekli etkinliklere yaptıkları vurgu bu değerlendirmelerle uyum göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin ders kitaplarının yanı sıra çeşitli ek materyaller ve dijital araçlardan yararlandıkları görülmektedir. Dijital ve etkileşimli materyallerin okuma öğretiminde önemli katkılar sağlayabileceği ifade edilmektedir (Menon ve Hiebert, 2005, s. 20). Bununla birlikte bu araçların pedagojik amaçlarla etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik uygulama temelli rehberliğin gerekli olduğu da vurgulanmaktadır (Büyük, 2025, s. 83).

Bu değerlendirmeler materyal çeşitliliği ve teknoloji destekli uygulamaların ilk okuma-yazma öğretiminin niteliğini artırmada önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

6. Sonuç ve Öneriler

Öğretmen görüşlerine dayalı bulgular, ilk okuma-yazma öğretiminin kuramsal çerçevesi ile sınıf içi uygulamalar arasında önemli bir etkileşim alanı bulunduğunu; bununla birlikte programın uygulanabilirliğini etkileyen çeşitli pedagojik ve yapısal sınırlılıkların da söz konusu olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, TYMM'nin okuma-yazma öğretimine ilişkin çağdaş ve bütüncül bir yaklaşım sunduğunu; ancak bu yaklaşımın sahadaki uygulamalarda aynı ölçüde karşılık bulabilmesi için desteklenmesi gereken alanlar bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okuma ve yazma kazanımlarını genel olarak gelişimsel açıdan uygun ve pedagojik olarak değerli bulmaktadır. Okuma kazanımlarının yalnızca teknik becerilere odaklanmaması; anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsamaları, programın güçlü yönleri arasında değerlendirilmektedir. Benzer biçimde yazma kazanımlarının süreç temelli bir anlayışla yapılandırılması, çağdaş yazma pedagojisiyle uyumlu bir yaklaşım sunmaktadır. Ancak öğretmen görüşleri, bu kazanımların sınıf içi uygulamalarda yeterince somutlaştırılmadığına ve özellikle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar dikkate alındığında uygulamada güçlükler yaşandığına işaret etmektedir.

Metin türleri, metin seçimi ve okuma materyallerine ilişkin sonuçlar, programda yer alan metinlerin büyük ölçüde öğrenci seviyesine ve kültürel bağlama uygun olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte metinlerin yapısal özellikleri, özellikle metin uzunluğu ve etkinlik çeşitliliği açısından öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. İlk okuma-yazma sürecinde metinlerin öğrenci dikkat süresiyle uyumlu, daha kısa ve hedef beceriye odaklı biçimde düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlere yönelik kılavuz materyallerin yetersizliği, metinlerin etkin ve amaçlı kullanımını sınırlayan önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Yazma öğretimine ilişkin sonuçlar, yazma sürecinin kuramsal olarak süreç temelli ele alınmasına karşın, uygulamada çoğu zaman ürün odaklı etkinliklerin baskın hâle gelebildiğini göstermektedir. Yazma öncesi planlama, yazma ve düzeltme aşamalarının yeterince yapılandırılmaması, öğrencilerin yazının anlam boyutunu kavramalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, yazma öğretiminde anlamlandırma süreçlerinin daha açık biçimde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin sonuçlar ise öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükleri en belirgin biçimde yansıtan alanlardan biridir. Öğretmenler, ölçme-değerlendirme yönergelerinin genel bir çerçeve sunduğunu ancak uygulamada yeterince yönlendirici olmadığını belirtmiştir. Zaman

yönetimi, evrak yükü ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar, değerlendirme sürecini zorlaştıran temel faktörler olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğretimi destekleyen bir araç olmaktan ziyade, zaman zaman öğretim sürecini zorlaştıran bir unsur hâline gelebildiğini göstermektedir.

Materyal ve uygulamalara ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin ders kitaplarının yanı sıra çeşitli ek materyal ve dijital araçlardan yoğun biçimde yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Dijital ve etkileşimli araçların öğrenci katılımını artırdığı ve öğretim sürecini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Ancak bu araçların pedagojik amaçlarla etkili kullanımına yönelik örnek ve rehberlik ihtiyacının devam ettiği görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Okuma ve yazma kazanımları, sınıf içi uygulamalarda öğretmenlere daha açık yol gösterecek biçimde somutlaştırılmalı; kazanımların uygulanmasına yönelik örnek etkinlikler ve açıklamalar artırılmalıdır. Metinler, özellikle ilk okuma döneminde öğrencilerin dikkat süreleri ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Öğretmenlere yönelik kılavuz materyaller güçlendirilmeli; metinlerin nasıl işleneceği, hangi kazanımlarla ilişkilendirileceği ve hangi ölçütlerle değerlendirileceği açık biçimde ortaya konulmalıdır. Hizmet içi eğitimler, kuramsal bilginin ötesine geçerek uygulama temelli ve sınıf içi örneklerle desteklenmiş biçimde yapılandırılmalıdır.

Ölçme-değerlendirme süreci, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alan daha esnek ve süreç temelli bir anlayışla yeniden ele alınmalıdır. Evrak yükünü azaltacak, öğretmeni bürokratik süreçlerden arındıracak ve dijital araçlarla desteklenen değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmelidir.

Ders kitapları, etkinlik çeşitliliği ve uygulamaya dönük örnekler açısından zenginleştirilmeli; dijital araçların pedagojik amaçlarla etkili kullanımına yönelik öğretmenlere rehberlik edecek örnek uygulamalar sunulmalıdır.

Gelecek çalışmalar, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı paydaş gruplarının (öğrenciler, veliler, okul yöneticileri) görüşlerini kapsayacak biçimde genişletilebilir. Ayrıca nicel ve karma yöntemlerle desteklenen çalışmalar, programın etkililiğine ilişkin daha kapsamlı sonuçlar sunabilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altay, G., & Baş, Ö. (2023). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 530–558. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1342148>
- Armstead-Flowers, T. A. (2015). *Investigating teachers' beliefs about and self-reported practices in early literacy teaching*. (Doctoral dissertation), University of Iowa, ABD.
- Aslan, M., & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 31–75. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.490598>
- Ateş, B., & Kaya, M. (2023). Çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 1018–1036. <https://doi.org/10.16916/aded.1333107>
- Başar, M., & Tanış Gürbüz, H. M. (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>
- Baysal, Ö. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf Türkçe ders programına ve uygulanmasına ilişkin görüşleri: Ağrı ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Berninger, V. (2000). Development of language by hand and its connections to language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65-84.

- Biesta, G. J. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London, UK: Routledge.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Braker-Walters, B. A. (2014). Informational text and the Common Core: A content analysis of three basal reading programs. *SAGE Open*, 4(4), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244014555119>
- Büyük, U. (ed.) (2025). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Yapay Zekâ ve Dijitalleşme Perspektifleri*. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub773>
- Cheung, W. M., Tse, S. K., Lam, J. W., & Loh, E. K. Y. (2009). Progress in International Reading Literacy Study 2006 (PIRLS): Pedagogical correlates of fourth-grade students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(3), 293–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01395.x>
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2). <https://izlik.org/JA27RH94WT>
- Çifçi, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Bütüncül Yaklaşımına Bir Örnek: Sosyal Katılım Becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 661-708. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1701847>
- Davis, K., & Bernadowski, C. (2025). Primary teachers' perceptions, knowledge, and attitudes regarding teaching early literacy skills incorporating the science of reading (SoR). *International Journal of Changes in Education*, 2(3), 162–171. <https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE42022328>
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within* (ss. 85-96). Paris: Unesco.
- Giles, R.M., Tunks, K. (2015). Teachers' Thoughts on Teaching Reading: An Investigation of Early Childhood Teachers' Perceptions of Literacy Acquisition. *Early Childhood Educ J*, 43, 523–530. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0672-3>
- Göçer, A. (2014). *Türkçe öğretiminde okuma ve yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Gözükcük, M. (2016). *Ses temelli cümle yöntemi ve yapılandırmacılık*. In F. Susar Kırmızı & E. Ünal (Eds.), *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 1–33). Anı.
- 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>
- Kardeş, S., & Acar, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen değerlendirmeleri. *Siirt Eğitim Dergisi*, 5(2), 261 – 281. <https://doi.org/10.58667/sedder.1796935>
- Kehoe, K. and McGinty, A. (2023). Exploring teachers' reading knowledge, beliefs and instructional practice. *Journal of Research in Reading*, 47(1), 63-82. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12440>
- Keleş, F., & Cırık, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Program Geliştirme Uzmanlarının Deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 11-60. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1707179>
- Göçer, V., & Kuzu, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli temelinde matematik alan becerilerinin yatay ve dikey bağlamda çok yönlü analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 1061-1109. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1637696>
- Lessing, A. C., & De Witt, M. W. (2022). The importance of the executive function of the brain in early literacy development. *Per Linguam*, 38(1). https://hdl.handle.net/10520/ejc-perling_v38_n1_a4
- MacArthur, M. (2025). Large language models and the problem of rhetorical debt. *AI & Society*, 40, 6425–6438. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02403-w>

- Menon, S., & Hiebert, E. H. (2005). A comparison of first graders' reading with little books or literature-based basal anthologies. *Reading Research Quarterly*, 40(1), 12–38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.1.2>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı. MEB.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- Morgan, H. (2006). Best practices for beginning reading instruction. Reading Improvement.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*.
- Nguyen, T. T. L. (2019). Selection of research paradigms in English language teaching: Personal reflections and future directions. *KnE Social Sciences*, 1–19. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i19.4826>
- Nissen, A., Tengberg, M., Svanbjörnsdóttir, B. M. B., Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2021). Function and use of literary texts in Nordic schools. *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1–22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.10>
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030*. OECD.
- Onuk, D. E., & Avcı, B. (2021). Okuma becerileri dersi öğretim programının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 343–359. <https://doi.org/10.16916/aded.831766>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Parsons, A. (2025). *Talkin' 'bout a revolution: Student-centered, equity-driven school design*. (Doctoral dissertation, Northeastern University).
- Sirem, Ö. (2014). *4+4+4 okul sisteminde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecine yönelik görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2018). Fostering writing in upper primary grades: A study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance. *Reading and Writing*, 31(2), 325–354. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9787-4>
- Tekin, S., & Demirkasımoğlu, N. (2023). An analysis of the relationship between teachers' workload and work-life balance. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(21), 893–937. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1209332>
- Temizkan, M. (2011). *Türkçe öğretiminde yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- VanSlander, J. (2023). *Improving teacher self-efficacy and student achievement in writing. In Instructional leadership efforts and evidence-based practices to improve writing instruction* (s. 104–126). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8661-0.ch005>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin.

Research Article

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında İlk Okuma Yazma Öğretiminin İncelenmesi

An Examination of Early Literacy Instruction Within the Framework of the Turkey Century Education Model

Gülçin Kezban SARAÇOĞLU Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi geroglu@gazi.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-0765-2971	Zehra KAVAK Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı kavakzehra73@gmail.com https://orcid.org/0009-0001-4916-3834
--	---

Extended Summary

Early literacy instruction is one of the most important skill areas acquired at the beginning of an individual's educational life and forms the basis for subsequent academic learning. Acquiring reading and writing skills at an early age plays a decisive role not only in terms of students' language development but also in terms of their ability to continue learning in other disciplines. Therefore, the quality of early literacy instruction in education systems is considered one of the most important components of teaching programs. The development of literacy skills is closely related to pedagogical approaches that support students' active participation in learning processes and develop critical thinking and comprehension skills. In this context, contemporary literacy approaches emphasize that reading and writing instruction should not be treated merely as teaching a technical skill; instead, it should be structured as a multidimensional learning area that includes meaning-making, interpretation, and critical thinking processes.

In line with the changes made in education policies and teaching programs in Turkey in recent years, the Turkey Century Education Model (TYMM) offers a new educational framework that addresses students' cognitive, affective, and social development with a holistic approach. Unlike traditional teaching approaches based solely on knowledge transfer, the model aims to support students' processes of comprehension, problem solving, critical thinking, and value-based learning. Within this framework, reading and writing instruction is also approached not only through technical skills but also through processes of comprehension and thinking. However, evaluating the relationship between the theoretical frameworks of educational programs and their classroom applications through teachers' experiences is considered important in revealing the program's effectiveness in practice.

The purpose of this study is to examine the views of classroom teachers regarding the initial reading and writing instruction conducted within the scope of the Turkey Century Education Model. A qualitative research approach was adopted in the study. Qualitative research plays an important role in educational research as it allows for an in-depth examination of individuals' experiences, perceptions, and interpretations. Semi-structured interviews were used in the data collection process. This technique allows the researcher to stay within a certain framework while enabling participants to express their views in detail. Interviews were conducted with classroom teachers working in different schools within the scope of the research. The data obtained were analyzed using thematic analysis. During the analysis process, the teachers' views were coded and grouped under common themes. In this regard, the teachers' views were examined under five main themes: initial reading skills, text types and reading materials,

writing achievements and the writing process, measurement and evaluation practices, and materials supporting reading and writing instruction.

The research findings show that teachers generally evaluate the theoretical approach of the Turkey Century Education Model to reading and writing instruction positively. Teachers considered it a significant strength that the program does not focus solely on technical reading skills but instead offers a more holistic literacy approach that also encompasses higher-level cognitive processes such as comprehension, interpretation, and critical thinking. In this respect, the TYMM's approach to reading instruction appears to be largely consistent with contemporary literacy understanding. However, teachers' views also reveal that there can sometimes be a mismatch between the program's theoretical objectives and classroom practices. Some teachers stated that the practical dimension of the learning outcomes did not always correspond to the classroom reality. This situation draws attention to the relationship between theoretical objectives and implementation processes, which is frequently discussed in educational programs.

Findings regarding text types and reading materials indicate that the texts included in the program are generally appropriate for the students' level and cultural context. Teachers described the ability of the texts to relate to students' daily life experiences as a positive feature. However, some teachers noted that the length of the texts is not always compatible with the attention spans of students, especially those in the early reading stages. This situation shows that the texts used in the initial reading and writing process need to be organized not only in terms of content but also in terms of structure and length, taking into account the developmental characteristics of the students.

Findings related to writing instruction reveal that the writing achievements included in the program are generally considered developmentally appropriate. However, teachers stated that the writing process can sometimes be intense and challenging in classroom applications. In particular, it was noted that the systematic implementation of the planning, writing, and revision stages of the writing process in the teaching process can create various difficulties for teachers. This highlights the importance of application-based pedagogical support for teachers in writing instruction.

One of the striking findings of the research relates to the assessment process. Teachers stated that the program provided a general framework for assessing reading and writing skills but that they needed more concrete criteria in practice. It was also noted that issues such as time management and paperwork in the assessment process could complicate the teaching process.

It was also stated that differences in readiness among students complicate the assessment processes. Findings regarding materials that support reading and writing instruction show that teachers use various supplementary materials and digital tools in addition to textbooks. In particular, it was stated that visually supported activities, games, and interactive materials increase student participation in the learning process.

However, it has also been emphasized that more guidance should be provided to teachers for the effective use of digital tools for pedagogical purposes.

In conclusion, the research findings show that the Turkey Century Education Model provides a strong theoretical framework for early literacy teaching. However, it is understood that in order for the program to be used more effectively in classroom applications, application-based guidance for teachers needs to be strengthened, texts need to be organized in a way that is appropriate for students' developmental characteristics, and measurement and evaluation practices need to be made more applicable. In addition, increasing in-service training for teachers and diversifying teaching materials are considered important steps that could increase the effectiveness of the program in practice.