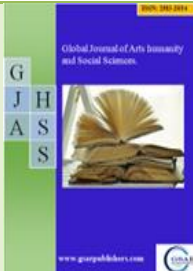


OPEN ACCESS	Global Journal of Arts Humanity and Social Sciences			
	ISSN: 2583-2034			
	Abbreviated key title: Glob.J.Arts.Humanit.Soc.Sci			
	Frequency: Monthly			
	Published By GSAR Publishers			
Journal Homepage Link: https://gsarpublishers.com/journal-gjahss-home/				
Volume - 5	Issue - 12	December 2025	Total pages 1309-1324	DOI: 10.5281/zenodo.18051312

Letter Instruction in the Initial Writing Process in Turkey and Germany

By

M.A. Mehtap Han¹, Prof. Dr. Cemal Özdemir²

¹Independent Researcher, Thüringen / Almany, ORCID: 0009-0008-5108-3578

²SDU University - Kaskelen / Kazakhstan, Shinawatra University – Thailand, , ORCID NO: 0000-0002-1166-3083



Article History

Received: 15- 12- 2025

Accepted: 22- 12- 2025

Published: 24- 12- 2025

Corresponding author

M.A. Mehtap Han

Abstract

Effective letter instruction in the initial writing process contributes to the permanent and accurate development of students' basic reading and writing skills and supports language acquisition. The aim of this study is to reveal the similarities and differences in the methods used for letter instruction during the initial writing process in Turkey and Germany. Accordingly, the Maarif Model İlk Okuma Yazma Kitabı 1 and 2 used in Turkey and the Meine Fibel Arbeitsheft Druckschrift and Meine Fibel Schreiblehrgang Druckschrift used in Germany were examined through document analysis. In addition, the relevant literature was reviewed, and the information obtained was used to shape the findings section of the study. The study was conducted within the qualitative research design of a case study. Findings indicate that textbooks in both countries function as a fundamental guide; however, teachers make instruction more effective and student-centered by employing multi-sensory activities and concretization-based methods. While the content of textbooks in Turkey was found to be well-developed, the need to increase the diversity of activities was emphasized. In Germany, the organization of content and the necessity of language support for immigrant students came to the fore. The study concludes that the process of letter instruction should be supported in a multifaceted manner through complementary materials, the use of technology, individualized and play-based activities, effective teaching strategies, continuous professional development of teachers, and collaboration with families.

Keywords: Germany, Letter Instruction, Initial Writing Process, Turkey

Özet

İlk yazma sürecinde gerçekleştirilen etkili harf öğretimi, öğrencilerin temel okuma ve yazma becerilerinin kalıcı ve doğru biçimde gelişmesine katkı sağlamakta ve dil edinim sürecini desteklemektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Almanyada ilk yazma sürecinde harf öğretiminde kullanılan yöntemlerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, Türkiye'de okutulan Maarif Modeli İlk Okuma Yazma Kitabı 1 ve 2 ile Almanyada kullanılan Meine Fibel Arbeitsheft Druckschrift ve Meine Fibel Schreiblehrgang Druckschrift kitapları doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir. Aynı zamanda konu ile ilgili literatür taranmış ve elde edilen bilgilerle çalışmanın bulgular kısmı şekillenmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Bulgular, her iki ülkede ders kitaplarının temel bir rehber işlevi gördüğünü; ancak öğretmenlerin çoklu duyu etkinlikleri ve somutlaştırmaya dayalı yöntemlerle öğretimi daha etkili ve öğrenci merkezli hâle getirdiğini ortaya koymuştur. Türkiye'de kitap içeriklerinin gelişmiş olduğu, ancak etkinlik çeşitliliğinin artırılması gerektiği belirlenirken; Almanyada içerik düzeni ve göçmen öğrenciler için dil desteği ihtiyacının öne çıktığı saptanmıştır. Harf öğretimi sürecinin tamamlayıcı materyaller, teknoloji kullanımı, bireysel ve oyun temelli etkinlikler, etkili öğretim stratejileri, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ve aile iş birliği ile çok yönlü biçimde desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Almany, Harf öğretimi, İlk yazma süreci, Türkiye

1. GİRİŞ

Okuryazarlığın kazanımı yalnızca teknik bir beceri olarak değil, aynı zamanda düşünme, anlamlandırma ve iletişim kurma süreçlerini geliştiren üst düzey bir dil edinimi olarak değerlendirilmektedir (Yıldız, 2019). Bu süreçte uygulanan yöntem ve tekniklerin etkili olması, öğrencinin yazma becerisinin temellerini sağlam biçimde kazanmasını sağlar.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019) verilerine göre, bu süreç dört temel aşamada yürütülmektedir: (a) sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme; (b) harfi okuma ve yazma; (c) hece, kelime ve cümle oluşturma; (d) metin okuma. Bu aşamalara göre hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin fonolojik farkındalığını geliştirmekte ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırılmasını desteklemektedir. Harf öğretimi, öğretim programında belirlenen sıraya göre yapılandırılmakta; uygulamalar ise öğrencilerin gelişim alanlarına hitap edecek şekilde planlanmaktadır (MEB, 2018).

İlk yazma öğretimi süreci, öğrenmenin hem bilişsel hem de davranışsal yönlerini içeren çok yönlü bir eğitimsel yapıyı ifade etmektedir. Bu süreçte kullanılan öğretim yöntemlerinin, öğrencinin gelişim düzeyine uygun, sistemli ve aşamalı bir yapı içermesi beklenmektedir. Yöntemler, yalnızca harf tanıtımına odaklanmamalı; aynı zamanda öğrencinin dinleme, konuşma, yazma ve görsel algı gibi çoklu becerilerini bir arada geliştirmeye imkân sunmalıdır.

Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve materyaller, harf öğretiminin niteliğini doğrudan belirleyen temel bileşenler arasında yer almaktadır. Öğretim sürecinde öğretmen tercihlerine bağlı olarak uygulanan yöntem çeşitliliği, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine hitap ederek süreci zenginleştirmektedir (Vatansever-Bayraktar ve Girgin, 2022).

İlk yazma devresinde harf öğretimi, öğrencilerin yazılı dili sistemli olarak tanıdığı ve kalıcı öğrenmelerin temellendiği bir süreçtir. Bu süreçte kullanılan yöntemler ve materyaller, yalnızca teknik bir beceri kazandırmakla kalmayıp öğrencilerin dil gelişimi, psikomotor yeterlikleri ve öğrenme alışkanlıkları üzerinde de belirleyici olmaktadır. Türkiye ve Almanya'da uygulanan farklı öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması, harf öğretiminin çok yönlü yapısını görünür kılmakta ve eğitim sistemlerinin bu alandaki ortak ve ayrışan özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Böylece, ilk yazma devresine ilişkin tartışmaların yalnızca ulusal düzeyde değil, karşılaştırmalı bir bakışla da ele alınması mümkün hâle gelmektedir.

İlk okuma yazma süreci, öğrencilerin yazılı dili anlamlandırma, yapılandırma ve kullanma becerilerinin gelişiminde temel bir dönemdir. Bu sürecin merkezinde yer alan harf öğretimi, yalnızca teknik bir beceri değil; aynı zamanda öğrencinin bilişsel, psikomotor ve fonolojik gelişimini destekleyen çok boyutlu bir öğrenme alanıdır. Harf-ses ilişkisini kavrama, yazı yönünü öğrenme ve semboller anlamlı bir dil yapısına dönüştürme gibi beceriler bu dönemde kazandırılır. Etkili bir harf öğretimi, öğrencinin yazılı anlatım sürecine güçlü bir başlangıç yapmasını sağlar (Öz, 1999).

Türkiye'de, 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, ilk okuma yazma süreci yeniden yapılandırılmış; harf öğretimi ses temelli yaklaşıma dayalı olarak çok duyu ve beceri temelli etkinliklerle desteklenmiştir. Bu değişimle birlikte harf gruplarında ve yazı öğretimiyle ilgili içeriklerde önceki yaklaşımlardan farklı bir yapı benimsenmiştir. Almanya'da ise merkezi bir müfredat bulunmamakla birlikte, bazı eyaletlerde kullanılan öğretim materyalleri ve harf öğretimi uygulamaları farklı pedagojik temellere dayanmaktadır. Her iki ülkedeki bu yapısal farklılıkların, öğrencilere sunulan yazma öğrenme sürecine nasıl yansıdığı henüz yeterince incelenmemiştir.

Bu iki farklı eğitim sisteminde benimsenen harf öğretimi yaklaşımlarının yöntemsel, içeriksel ve pedagojik açılardan ne tür benzerlikler ve farklılıklar taşıdığı; bu farklılıkların öğrencilerin yazma becerilerine nasıl yansıdığı konuları mevcut araştırmalarda yeterince bütüncül biçimde ele alınmamaktadır. Ders kitaplarının yapısı, harf sıralamaları, yazı türleri ve ses-harf eşleştirme teknikleri gibi bileşenlerin yanı sıra, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda benimsedikleri yöntemler ve materyal tercihleri de harf öğretiminin niteliğini doğrudan belirlemektedir. Öğretmenler yalnızca öğretim programlarını uygulayan kişiler değil; aynı zamanda süreci yönlendiren, içerikleri dönüştüren ve öğrencilerin yazılı dil becerilerinin gelişiminde etkin rol üstlenen eğitim aktörleridir. Bu yönleriyle hem öğretim materyallerine hem de öğretmen uygulamalarına ilişkin karşılaştırmalı analizlerin eksikliği, harf öğretiminin farklı bağlamlardaki işleyişini anlamaya yönelik ampirik araştırmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, ilk yazma devresinde harf öğretimi sürecine ilişkin ders kitapları ve öğretmen uygulamalarını birlikte ele alarak, yazma öğretiminin yapısal ve pedagojik yönlerine dair bütüncül bir bakış açısı sunması bakımından önem taşımaktadır. Türkiye'de 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan yeni müfredatla birlikte harf öğretiminde yaşanan değişimlerin, Almanya'daki uygulamalarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi; yazma öğretimine ilişkin farklı bağlamlardan elde edilen veriler aracılığıyla kapsamlı bir analiz yapılmasını mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretim programı, materyal kullanımı ve sınıf içi uygulamalara ilişkin karar süreçlerine katkı sunabilecek nitelikte veriler sağlamayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; sosyal olguları doğal ortamı içinde ele alarak, katılımcıların bakış açılarını derinlemesine anlamayı ve zengin, betimsel veri toplamayı hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada kullanılan desen durum çalışmasıdır. Durum çalışması, tek bir olgunun veya olayın kendi doğal bağlamı içinde çoklu veri kaynaklarıyla derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanan nitel bir desendir (Ergün, 2023). Bu doğrultuda, Türkiye ve Almanya'daki birinci sınıf öğrencilerinin ilk yazma

devresinde harf öğretimi süreci; öğretmenlerin kullandığı yöntemler, tercih edilen materyaller, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri ile birlikte ders kitapları sistematik içerik analizi çerçevesinde incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye ve Almanya'da birinci sınıfta harf öğretimi sistemi oluşturmaktadır. İlk yazma evresine yönelik belgeleri tespit etmek için çeşitli kitaplar, makaleler, bildiriler gibi kaynaklar araştırmanın evreninin oluşmasında kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bu iki ülkedeki ilk yazma devresindeki harf öğretimi sistemi oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde ilk olarak doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, yazılı kaynakların sistemli biçimde incelenerek belirli bir konuya dair ayrıntılı bilgi sağlanmasına imkân tanır (Kıral, 2020). Doküman analizi sonucunda elde edilen bilgiler bazı alt kategorilere ayrılmıştır. Bu kapsamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı 1 ve 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı 2 ile Almanya'da yaygın olarak kullanılan Meine Fibel Arbeitsheft Druckschrift ve Meine Fibel Schreiblehrgang Druckschrift kitapları detaylı şekilde analiz edilmiştir. Bu alanda yazılmış akademik yayınlar detaylı bir şekilde incelenerek veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İlk aşamada, ilk yazma devresindeki bilgiler derlenmiştir. İkinci aşamada bu bilgiler alt kategorilere ayrılmıştır. Son aşamada ise elde edilen veriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın son bölümünde bu alanda yapılan farklı türdeki çalışmalar verilmiştir.

3. BULGU VE YORUMLAR

3.1. İlk Yazma Devresinde Harf Öğretimi Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Türkiye ve Almanya'daki ders kitaplarının görsel ve biçimsel tasarımlarını karşılaştırmalı olarak ele alan Özen (2010), bu çalışmada tipografi, sayfa düzeni ve resimleme gibi öğeleri analiz etmiştir. Değerlendirme sonucunda Türkiye'de kullanılan kitaplarda grafik tasarım açısından sınırlılıklar olduğu saptanmış; Almanya'daki örneklerin ise estetik niteliklerinin öğrencilerin ilgisini ve yaratıcılığını desteklediği ifade edilmiştir.

Aktaş-Usta ve Şahin (2023) tarafından yürütülen bu araştırma, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık sürecinde yürüttüğü uygulamaları incelemeyi amaçlamıştır. Dört devlet okulunda gerçekleştirilen çalışmada, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi teknikleriyle elde edilen veriler doğrultusunda, materyal eksikliği nedeniyle öğretmenlerin çevrim içi kaynaklara yöneldiği ve hazırlık çalışmalarını sosyal-duygusal gelişimi destekleyecek biçimde yapılandırdıkları tespit edilmiştir.

Harf öğretimi sürecine Türkçenin yapısal katkısını analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemiyle ses-harf-hece-kelime ilişkileri değerlendirilmiştir. Bulgular, ortografik şeffaflık, harf sıklığı ve ses sıralamasının dikkate alınarak yapılan

öğretimin öğrenci başarısını artırabileceğini ortaya koymaktadır (Güneş ve Işık, 2019).

Bolu'da yürütülen bir deneysel çalışmada, çoklu ortam araçlarının ilk okuma yazma öğretimi üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Kontrollü son test modeli çerçevesinde yapılan karşılaştırmalı ölçümlerde, deney grubundaki öğrencilerin okumaya geçiş süresi ve sesli okuma hızında anlamlı düzeyde artış olduğu gözlemlenmiştir (Yıldız, 2010).

Çetinkaya (2021), öğretmenlerin mesleki deneyimlerine odaklanan anlatı türünde bir araştırma yürüterek, ilkökuma yazma öğretim sürecine dair unutulmaz anıları tematik olarak incelemiştir. Ordu ilinde görev yapan öğretmenlerin anlatılarından elde edilen bulgular, öğretimin pedagojik yönlerinin yanı sıra çevresel ve duygusal faktörlerle de şekillendiğini ortaya koymuştur.

İlk okuma yazma sürecinde karşılaşılan zorlukların öğretmen deneyimleri doğrultusunda analiz edildiği bu çalışmada, durum çalışması deseninden yararlanılmış ve içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Sonuçlar, özellikle öğrenci özellikleri, aile ilgisi, öğretim ortamı ve materyal yetersizliklerinin süreci olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (İş, 2024).

Tanış Gürbüz (2019) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve geliştirdikleri çözüm önerileri detaylı biçimde ele alınmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde, programın uygulanmasında yaşanan sorunların öğretmen, öğrenci, veli ve içerik düzeyinde sınıflandırıldığı belirlenmiştir.

İlkokul birinci sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmada, açıklayıcı karma yöntem kullanılmış; 191 öğretmenden anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Söz konusu verilerin analizinde, öğretmenlerin sesi tanıma bölümlerini yeterli buldukları; ancak hece ve kelime geçişlerine dair içerikleri yetersiz gördükleri belirlenmiştir (Ataş ve Yıldırım, 2020).

Hazırlık sürecine dair öğretmen deneyimlerini ortaya koymayı hedefleyen bir diğer araştırmada, fenomenolojik desen tercih edilmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin çizgi çalışmaları, eğitsel oyunlar ve oyun hamuru gibi araçları sıklıkla kullandığını ve uygulamaların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre planlandığını göstermektedir (Çeliktürk Sezgin ve Erkan, 2025).

Antalya'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilen çalışmada, "Okuma Yazma Öğreniyorum" adlı ders kitabının çeşitli yönleri değerlendirilmiştir. Görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen bulgular, öğretmenlerin kitabın daha görsel, anlaşılır ve işlevsel bir yapıya kavuşturulması gerektiğini ifade ettiklerini göstermiştir (Çiftçi, 2018).

Ses Temelli Cümle Yöntemi çerçevesinde 2005-2015 yıllarında kullanılan ders kitaplarının çok yönlü olarak incelendiği bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Değerlendirme

sonucunda, bazı kitaplarda hazırlık çalışmalarının eksik olduğu, ayrıca dilin öğrencilerin gelişim düzeyine her zaman uygun biçimde yapılandırılmadığı belirlenmiştir (Soyuçok, 2016).

Vatansever Bayraktar ve Girgin tarafından hazırlanan çalışmada, yazılı dil öğretiminin yapısal temelleri erken çocukluk dönemindeki dil edinimi perspektifinden ele alınmıştır. Teorik bir çerçevede yapılandırılan metinde, okuma ve yazma becerilerinin motor, bilişsel ve sosyal yönleri açıklanmış; bu becerilerin çocukların gelişimi üzerindeki dönüştürücü etkisi vurgulanmıştır.

Kazakistan ve Türkiye'deki 1. sınıf ders kitaplarını yapısal ve içeriksel bakımdan karşılaştıran Akyol ve Kuralbayeva (2021), doküman incelemesine dayalı bir analiz gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, kitaplarda yer alan etkinliklerin, temaların ve görsellerin kültürel bağlama göre şekillendiği ve öğretim yaklaşımlarında anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı güçlükleri tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiş ve görüşme verileri betimsel analizle incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin özellikle öğrenci yeterliliği, aile ilgisi ve ders kitaplarının niteliği gibi alanlarda sorun yaşadığını göstermektedir (Erbasan ve Erbasan, 2020).

Yurduseven (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilkökuma yazma programının sınıf öğretmenleri bakış açısından değerlendirilmesini konu almıştır. Uşak'ta görev yapan 186 öğretmene uygulanan anketten elde edilen bulgulara göre, program genel anlamda olumlu görülmeyle birlikte, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim yetersizliği ve bitişik eğik yazı konularında sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir.

3.2. İlk Yazma Devresinde Harf Öğretimi Kavramları

Harfin Tanımı ve Özellikleri

İnsanı diğer varlıklardan ayıran başlıca niteliklerden biri, bireysel istek ve arzularını sözlü ifade yoluyla toplumsal düzene uygun biçimde dile getirme kapasitesidir. İnsan, canlı ve cansız çevresiyle kurduğu ilişkilerde çoğunlukla ses temelli bir iletişim sistemi olan dili kullanmakta; bu bağlamda, dilin hem yapısal hem de işlevsel unsurları aracılığıyla anlamın inşası ve aktarımı sürecini yürütmektedir (Özdemir, Özdemir ve Uysal, 2017). Harfler, bir dilin ses birimlerinin yazı diliyle gösterilmesini sağlayan sembollerdir. Her harf, belirli bir sesi temsil eder ve bu yönüyle yazılı iletişimin temelini oluşturur (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Harfler yalnızca görsel birer işaret değil, aynı zamanda anlamlı sözcüklerin ve cümlelerin oluşumundaki yapıtaşlarıdır. Bir dilin alfabesi, o dilin ses yapısına uygun harflerden oluşur ve harflerin öğrenimi, okuma ve yazma sürecinin ilk basamağını teşkil eder.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından hazırlanan Türkçe öğretim programında harfler, öğrencilerin sesleri doğru algılamaları ve yazılı olarak ifade etmeleri amacıyla sistematik biçimde sunulur. Harflerin ses karşılıklarıyla birlikte tanıtılması, fonolojik farkındalığın yanında yazı farkındalığını da artırmaktadır. Türkçede toplam 29 harf bulunmaktadır. Bunlardan 8'i ünlü harf

(a, e, ı, i, o, ö, u, ü), 21'i ise ünsüz harftir (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z). Bu yapı, Türkçenin yazım sistemini oldukça şeffaf ve öğrenilebilir kılar.

Güneş (2013), harflerin biçimsel özelliklerinin ve yazım yönlerinin, öğrencilerin yazma becerilerinde büyük rol oynadığını ifade eder. Harflerin şekilsel sadeliği ve yazılış kolaylığı, öğrenme sürecini kolaylaştırırken; benzer şekilli harflerin (b-d-p gibi) ayrıştırılması için ek çalışmalar yapılması gerekir. Harflerin seslerle bire bir aynı olması, Türkçede yazma öğretimini birçok dile göre daha sistemli ve anlaşılır hale getirir.

Almanca alfabesinin temeli de diğer Batı Avrupa dillerinde olduğu gibi Latin harflerine dayalıdır. Ana olarak 26 harften oluşmaktadır. Bu harflerin içinde 5 ünlü (Vokal: a, e, i, o, u) ve 21 ünsüz (Konsonant: b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z) bulunur. Bunun yanı sıra Almanca'da ses çeşitliliğini artıran ve anlam ayrımı sağlayan iki noktalı (umlautlu) üç harf (ä, ö, ü) ile sadece küçük harf olarak kullanılan özel bir karakter olan ß (Eszett veya scharfes S) de yer almaktadır (Wikipedia, 2025).

Ayrıca Almanca'da, tek bir ses birimini ifade eden harf birleşimleri de yaygındır. Bu tür harf birleşimleri (Buchstabenverbindungen) arasında şunlar vardır:

- En çok kullanılan sessiz birleşimleri: sch, sp, st, ch, ck, tz, qu, ng, pf, nk, chs
- İki harfli sesli birleşimler (Zweifachvokale): au, ei, eu, äu, ie

Bu tür ses birleşimleri, tek bir ses gibi telaffuz edilir ve çift ses (Doppellaute) olarak isimlendirilir. Bu yapılar, özellikle ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde fonolojik farkındalık ve doğru telaffuz açısından büyük önem taşır (Valtin, 2010). Almancada yer alan harfler, harf grupları ve ses birimleri, öğrencilerin ses-harf ilişkisini anlamalarında belirleyici rol oynar. Bu nedenle öğretim sürecinde sadece tekil harfler değil, aynı zamanda harf birleşimleri ve çift sesli yapılar da sistemli biçimde tanıtılmalıdır.

Almancada her harfin kendi başına bir artikeli bulunmaz. Ancak harf anlamına gelen der Buchstabe sözcüğü eril (maskulin) artikelle kullanılırken, alfabe anlamındaki das Alphabet nötr (neutrum) artikelle kullanılmaktadır. Bu çerçevede Almancada harfler topluca nötr artikelle tanımlanmakta, das A, das B, das C gibi kullanılmaktadır. Türkçe ve Almancada harf öğretimi, öğrencilerin yazma becerilerinin temeli olarak ele alınmakta; harflerin görsel biçimi, yazım yönü, ses karşılığı ve dil içindeki işlevi göz önünde bulundurularak yapılandırılır.

Sesin Tanımı ve Özellikleri

Ses, konuşma organları vasıtasıyla oluşturulan ve duyma organlarıyla algılanan işitsel bir birimdir, bununla birlikte dilin sözlü boyutunun temel yapı taşı olan ses, anlamlı sözcüklerin meydana gelmesinde başlangıç noktasını oluşturur (Temizyürek ve Açıkgöz, 2010). İlk yazma devresinde sesin doğru algılanması, öğrencilerin harf-ses eşleşmesini sağlıklı biçimde kurabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğrenci, önce sesin duyumunu fark eder, ardından bu sesi temsil eden harfi tanıır ve yazıya aktarır. Seslerin temel özellikleri şunlardır:



- Çıkış yeri (diş, dil, gırtlak vb.).
- Çıkış biçimi (patlamalı, sürtünmeli vb.).
- Titreşimli ya da titreşimsiz olmaları (ünlü-ünlüsüz ayrımı) (Temizyürek ve Açıkgöz, 2010).

Ses sistemleri, her dilin kendine has yapısını yansıtır. Bir dilin ses sistemi, o dili konuşan bireylerin dili anlamlandırabilmesini ve etkili iletişim kurabilmesini sağlar. Bu sistem, bireyin sadece konuşmasını değil; okuma, yazma ve dinleme becerilerini de etkiler. İlk okuma yazma öğretiminde seslerin doğru çıkarımı, öğrencinin harfi algılama ve yazıya aktarma sürecinde önemli bir rol oynar.

Almancada ise ses-harf ilişkisi Türkçeye kıyasla daha karmaşık yapıdadır. Almancada bazı harflerin birden fazla sesle eşleşmesi, aynı sesin farklı harf kombinasyonlarıyla gösterilebilmesi bu durumu zorlaştırmaktadır. Mesela, /ʃ/ sesi *sch*, /ç/ sesi ise *tsch* ile gösterilir. Bu nedenle Almancada ses öğretimi daha fazla görsel materyal ve örnekleme ile desteklenmektedir. Ayrıca Almancada harflerin artikeli das olup, bu durum harflerin isim olarak kullanımında dilin gramatik yapıyla uyum içerisindedir. Bu, Alman alfabesinin öğretiminde ses ve harf ilişkisinin yanı sıra dilbilgisel yönlerinin de dikkate alınmasını gerektirir. Valtin (2010), okuryazarlık gelişiminde fonolojik farkındalık düzeyinin, harf-ses eşleştirmesindeki başarıyı doğrudan etkilediğini ve bu ilişkinin özellikle birinci sınıf okuma yazma öğretiminde kritik rol oynadığını vurgulamaktadır.

Ses - Harf İlişkisi

Ses ve harf arasındaki ilişki, yazılı ve sözlü dil becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Ses, sözlü iletişimdeki anlam birimi; harf ise onun yazılı dildeki görsel temsidir. Ses-harf uyumunun sağlanması, özellikle yazma becerisinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. İlk yazma devresinde, çocuklar sesleri dinleyerek tanıma ve ardından bu sesleri harflerle eşleştirerek yazıya aktarma becerisi edinirler. Bu süreçte öğrencinin bir sesi doğru tanıması, o sese karşılık gelen harfi doğru şekilde yazması ve okuması hedeflenmektedir. Özellikle ses temelli öğretim metodlarında bu ilişki merkezi bir öneme sahiptir. Almanca öğretiminde ise kelimenin başındaki sesin tanınmasına dayalı *Anlaut* yöntemi ile ses-harf bağlantısı desteklenmektedir.

Ses-harf ilişkisinin açık ve birebir olmasıyla, öğrenciler yazılı dilin kurallarını daha kolay kavrar. Bu doğrultuda Türkçede her sesin tek bir harfle temsil edilmesi, öğrencilerin yazma becerilerini daha hızlı ve doğru biçimde geliştirmesine katkı sağlar. Ancak Almanca gibi dillerde aynı sesin farklı harf veya harf gruplarıyla gösterilebilmesi, ses-harf eşleştirmesini karmaşıktırarak ve yazma sürecinde ek bilişsel işlem gerektirmektedir. Almancadaki /f/ sesi gibi. F sesi f ve v harfiyle ifade edilebilmekte, bu durum da ses-harf eşleştirmesini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, ilk okuma yazma sürecinde öğrencinin öğrenme hızını etkileyen en önemli etkenlerden biri, öğretim dili ile ses-harf ilişkisinin tutarlılığıdır.

Güneş ve Işık (2019)'a göre, ses-harf ilişkisi açık, net ve kurallı olan dillerde ilkokuma yazma öğretimi daha hızlı ve verimli şekilde gerçekleşmektedir. Ses-harf eşleşmesinin tutarsız olduğu

dillerde ise öğrenciler yazma sürecinde daha fazla güçlük yaşamaktadır. Türkçenin yüzde yüz ses-harf uyumuna sahip olması, okuma-yazma becerilerinin kazanımını kolaylaştıran belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ziegler ve Goswami (2005), farklı yazı sistemlerinde ses-harf eşleşmelerinin tutarlılığına bağlı olarak çocukların yazılı dili öğrenme biçimlerinin değiştiğini ve özellikle fonolojik farkındalık düzeyinin bu süreçte belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle ses-harf eşleşmesindeki tutarlılık, yalnızca okuma değil, aynı zamanda yazma becerilerinin gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır.

3.3.Harf Öğretimi

Harf Öğretim Süreci

Harf öğretimi, yalnızca harflerin ses karşılıklarını tanımaktan ibaret olmayıp, öğrencilerin bu harfleri doğru yazım yönüyle yazmaları ve diğer harflerle birleştirilerek anlamlı birimler oluşturmalarını kapsayan bir süreçtir. Bu süreç, ilk okuma yazma eğitiminde sistematik ve aşamalı bir yapı izler. İlk aşamada seslerin tanıtımı yapılır. Ardından harflerin yazımı, ses-harf eşleşmesi ve yazının anlamlı yapılar kuracak şekilde birleştirilmesi sağlanır. Özellikle harflerin yazım yönünün doğru öğretilmesi, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynar. Bu doğrultuda, öğrencilerin harfleri doğru bir şekilde yazabilmeleri için yazım yönü, başlangıç ve bitiş noktaları gibi psikomotor becerilerin kazandırılması önemlidir. Bu süreçte öğretmenlerin rehberliği ve uygun öğretim materyallerinin kullanımı, öğrencilerin harfleri doğru ve akıcı bir şekilde yazmalarını destekler (Yıldız, 2019).

Harf Öğretiminin Amacı ve Önemi

Harf öğretiminin temel amacı, öğrencinin sesleri fark ederek bunları doğru harflerle eşleştirmesi ve yazılı ifade becerilerini aşamalı olarak geliştirmesidir. Bu süreç, ilk yazma devresinde yalnızca harf biçimini öğretmekle sınırlı olmayıp aynı zamanda öğrencinin fonolojik farkındalık, görsel algı ve psikomotor koordinasyon gibi çok yönlü becerilerinin gelişimini de hedefler (Yıldırım, 2018). Öğrenci, harfleri yalnızca tanımakla kalmayıp aynı zamanda bu harflerle anlamlı sözcükler oluşturabilecek dilsel bir yetkinlik kazanmaktadır. Harf öğretimi, bireyin okuryazarlık kazanımında ilk ve belirleyici adımdır. Bu nedenle öğretim süreci, sistematik bir yaklaşımla planlanmalı, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyine uygun yöntem ve materyallerle desteklenmelidir (Yücedağ, 2017). Ayrıca öğrencilerin yazı yönü, harflerin biçimi ve yazım sırasını doğru kavrayabilmesi için tekrara dayalı yapılandırılmış etkinliklerle öğrenme pekiştirilmelidir. Özellikle erken yaş döneminde harf öğretimi, öğrencinin yalnızca akademik başarısına değil, aynı zamanda öz güvenine, iletişim becerilerine ve dilsel farkındalığına da katkı sağlamaktadır. Harf öğretiminde başarı gösteren öğrencilerin ilerleyen süreçte okuma ve yazma becerilerini daha hızlı ve anlamlı biçimde geliştirdikleri ifade edilmektedir (Özcan ve Özcan, 2016).

Harf Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar

İlkokuma yazma öğretimi devresinde harf öğretimi, öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini kazanmasındaki temel adımdır. Ancak bu süreçte çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018), özellikle öğrencilerin harfleri doğru seslendirme,

yazım yönlerini karıştırmadan yazma ve psikomotor becerilerinin gelişimi gibi alanlarda güçlükler yaşanabileceğini belirtmiştir. Harf öğretimi sırasında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, öğrencilerin yazmaya hazırlık düzeylerine uygun etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Okuma yazma öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar üzerine yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Balantekin (2020) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin özellikle seslerden hece oluşturma ve harfleri doğru şekilde yazma devrelerinde zorlandıkları ifade edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yaşlarının küçük olması, okul öncesi eğitim almayışları, sosyo-ekonomik yetersizlikler ve velilerden gerekli desteği görememeleri gibi unsurların bu zorlukları artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca, seslerin doğru algılanamaması, sessiz harflerin yan yana geldiği kelimelerde hata yapma ve yazım sürecinde harf atlama gibi problemlerin de öğrencilerin harf öğretim sürecini olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Dolayısıyla, öğretim metodlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik materyal kullanımının artırılması tavsiye edilmektedir.

Almanya'da harf öğretimi süreci, esnek ve bireyselleştirilmiş yapısına rağmen çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Kruse (2018), Almanya'daki ilkokullarda harf öğretimi sırasında bazı öğrencilerin yazma psikomotor koordinasyonlarının yeterince gelişmemiş olması nedeniyle harfleri doğru biçim ve yönde yazmakta güçlük çektiklerini ifade etmektedir. Ayrıca, kelime başındaki sesi tanıma temelli öğretimin, fonolojik farkındalığı düşük olan öğrenciler için karmaşık hale gelebileceği ve bu öğrencilerin ses-harf eşleştirmesinde zorlandıkları vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırmalarda, sınıflarda çok dilli ve göçmen geçmişine sahip öğrencilerin sayısının artmasıyla birlikte, öğretmenler bireyselleştirilmiş öğretim planları hazırlama konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşır. Bu durum, özellikle ilk yazma devresi olan harf öğretimini güçleştirmekte ve öğretim sürecinin bütün öğrenciler için eş zamanlı ilerlemesini engelleyebilmektedir. Kaya (2021) 'ya göre, bazı sınıf uygulamalarında öğretmenler standart plana göre ders işlemekte; ancak dil yeterliliği sınırlı olan öğrenciler bu sürece uyum sağlamak zorlanmakta ve öğrenmede gecikmeler yaşandığı görülmektedir.

Almanya'daki ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin karşılaştığı temel zorluklardan biri, görsel ve işitsel olarak benzer harflerin ayırt edilmesidir. Özellikle *b-d*, *p-b*, *q-g* gibi görsel açıdan benzer harflerin yazımı ve tanınması, harf-ses ilişkisinin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu tür karışıklıklar, özellikle grafomotor becerileri yeterince gelişmemiş öğrencilerde sıkça yazım hatalarına yol açar. Ayrıca Almancadaki özel karakterlerden biri olan *ß* harfi (Eszett), şekli ve fonetik değeri bakımından bazı öğrenciler için kafa karıştırıcı olabilmektedir. Bu harf genellikle /s/ sesini temsil etse de görünümünün diğer harflerden farklı olması, öğrencilerin görsel algısında ve ses-harf eşleştirmelerinde karışıklıklara sebep olur. Bununla birlikte, *ä*, *ö*, *ü* gibi iki noktalı (umlautlu) harfler, özellikle ana dili Almanca olmayan ya da çok dilli bireylerde ses ayrımı açısından zorluklara neden

olabilmektedir. Bu harflerin telaffuz ile yazımı arasındaki farklar, öğrenme sürecinde ek bilişsel yük oluşturmaktadır.

Sıklıkla karıştırılan bir diğer alan ise Almanca'daki harf grupları ve harf birleşimleridir. Bu yapıların fonetik özellikleri, yazım biçimleriyle birebir örtüşmediğinden, özellikle anadili Almanca olmayan öğrenciler açısından öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır. Aşağıda bu yapılara dair örnekler sunulmuştur:

- St, Sp, Sch birleşimleri, öğrenciler tarafından sıklıkla karıştırılmakta, özellikle sch birleşimi tek başına bir /ş/ sesi verdiği için yanlış yorumlanabilmektedir.
- V harfi, bazı kelimelerde /v/ (Vase) sesiyle bazı kelimelerde ise /f/ (Vogel) sesiyle telaffuz edildiğinden, özellikle yeni öğrenenler için kafa karışıklığına neden olabilmektedir.
- C harfi Almanca kökenli kelimelerde çok sık kullanılmamakla birlikte, yabancı dillerden alınan kelimelerde farklı şekillerde telaffuz edilir. Mesela, Computer kelimesinde /k/ sesi, Cent kelimesinde ise /ts/ sesiyle okunur. Bu çeşitlilik, ses-harf eşleştirmesini öğrenmeyi güçleştirmektedir.
- ie, ck, tz, pf, ng, qu, äu, ch, ei, eu, chs gibi çok harfli birleşimler, yazılı olarak iki veya daha fazla harften oluşmalarına rağmen, tek ses gibi telaffuz edilmektedir. Bu yapıların hem ses hem de yazım yönünden farklılık göstermesi, öğrenme sürecinde kavramsal karışıklıklara neden olabilmektedir (Dudenredaktion, 2022).

Buna ek olarak, kısa sesli (kurzer Laut) ve uzun sesli (langer Laut) yapıların ayırt edilmesi de okuma yazma sürecinin bir başka zorlu boyutudur. Örneğin *Schiff* (kısa i) ve *Schief* (uzun ie) kelimeleri yazılış ve okunuş açısından oldukça benzer görünmekle birlikte, küçük bir fark anlam ayırımına neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin fonolojik farkındalık ve yazım bilgisi becerilerini geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.

Almanya'da İlk Yazma Devresinde Harf Öğretimi

Almanya'da ilk yazma devresinde harf öğretimi süreci, temel olarak Druckschrift adı verilen blok yazı modeli üzerinden yürütülür. Blok yazı, harflerin birbirine bağlanmadan, ayrı ayrı ve net biçimde yazılması temeline dayanır. Bu metod, öğrencilerin harf formlarını daha kolay anlamasını ve psikomotor becerilerini aşamalı olarak geliştirmesini amaçlar. Almanya'da öğrenciler kelimelerin başlangıç seslerini tanıyarak harfleri öğrenirler. Ses-harf ilişkisini keşfetmeleri için ses tabloları kullanılır ve bu tablolar aracılığıyla öğrencilerin sesleri tanımları, ardından bunları yazıya dökmeleri beklenir. Yazı yönü, harflerin doğru formda yazılması ve bireysel yazı pratiği bu sürecin odak noktasında bulunur. Öğrenciler yazmayı öğrenirken bağımsız yazı defterlerinde düzenli olarak çizgi çalışmaları yapar ve el-göz koordinasyonlarını geliştiren psikomotor egzersizlere yönlendirilirler. Ayrıca, yazının görsel bütünlüğünü artırmak amacıyla harflerin büyüklük ve hizalanmasına da özel önem verilir.

Türkiye’de İlk Yazma Devresinde Harf Öğretimi

Türkiye’de ilkökuma yazma öğretimi sürecinde, ses temelli öğretim modeli temel alınmaktadır. Bu metotla, öğrenciler önce sesleri tanır, sonra bu seslere karşılık gelen harfleri öğrenirler (Güneş ve Işık, 2018). Akyol (2012), ses temelli öğretimin, öğrencinin işitsel algı yoluyla dil yapılarını anlamasını ve aktif bir şekilde yazılı dile geçiş yapmasını desteklediğini ifade etmektedir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında, sesleri tanıma ve ayırt etmeye yönelik çeşitli çizgi çalışmaları, ses-harf eşleştirme etkinlikleri ve yazı yönlendirme alıştırmaları yer almaktadır. Öğrencilerin hem psikomotor becerilerini hem de fonolojik farkındalıklarını güçlendirmek amacıyla ses tanıma oyunları, hikâye tamamlama etkinlikleri ve görsel destekli yazı çalışmaları kitap içeriğine dâhil edilmiştir (MEB, 2018).

3.4.Yazma Becerisi ve İlk Yazma Devresi

Yazmanın Tarihsel Süreci

Yazma, insanlık tarihinin en önemli iletişim araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. İlk olarak resim yazılarıyla başlayan yazma süreci, zamanla simgesel ve alfabetik yazı sistemlerine dönüşmüştür. Yazının gelişimi, bireylerin düşüncelerini ifade etmesi, bilgiyi kalıcı hale getirmesi ve toplumsal iletişimi artırması açısından hayati öneme sahiptir. Yazma becerisi bireyde, gözlem yapma, bilgiyi organize etme ve düşünceleri yapılandırma gibi bilişsel süreçlerle doğrudan bağlantılıdır. Yazma, bireyin yaşamı boyunca kullanacağı temel dil becerilerinden biridir ve eğitim öğretim sürecinde erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereken bir yetkinliktir (Akyol, 2012).

Yazma becerisi; dilsel yeterlik, bilişsel düzey ve iletişimsel amaçlar doğrultusunda aşamalı bir gelişim süreci izlemektedir. Öğrencinin düzeyine uygun başlangıç noktalarından hareketle aşağıdaki aşamalarla yazma becerisi kademeli olarak kazandırılmalıdır:

1. Temel Düzey: Sözcük ve basit cümle kurma becerisi edinme,
2. Orta Düzey: Dilekçe, kompozisyon gibi yapılandırılmış metin türlerini yazabilme,
3. İleri Düzey: Düşünce geliştirme ve iletişimsel amaçla etkili biçimde not alma ve fikir aktarımı gerçekleştirebilme. Bu aşamalı yaklaşım, yazma becerisinin yalnızca dilsel yeterlik değil, aynı zamanda bilişsel ve iletişimsel stratejileri içeren çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz ve Özdemir, 2022).

Farklı kültür ve dillerde yazının tarihsel gelişimi, kullanılan alfabelerin biçimini ve yapısını da şekillendirmiştir. Türk ve Alman alfabeleri tarihsel olarak farklı kaynaklara dayanmakta ve kendi toplumsal, siyasal ve kültürel bağlamlarında gelişim göstermektedir. Türk alfabesi tarihsel süreçte Göktürk, Uygur ve Arap alfabelerini kullanmıştır. Cumhuriyet’in ilanından sonra Latin alfabesi esas alınarak 29 harften oluşan yeni Türk alfabesi hazırlanmış ve 1 Kasım 1928 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Uslay, 1975, akt. Göçer, 2021, s. 1).

Tablo 1

Türk Alfabesinin Dönemsel Tarihsel Gelişimi

Dönem	Alfabe	Yaklaşık Tarih	Kullanım Amacı
Eski Türk Devletleri	Göktürk (Orhun)	6. - 8. yüzyıl	Yazılı kültürün başlangıcı, taş yazıtlar Soğd alfabesinden etkilenecek geliştirilen, Göktürk alfabesiyle birlikte kullanım
Eski Türk Devletleri	Uygur Alfabeti	8. - 13. yüzyıl	İslam kültür çevresine uyum
İslamiyetin Kabulü	Arap Alfabeti	10. yüzyıl	Resmî yazışmalar, eğitim
Osmanlı Dönemi	Arap Alfabeti	13. - 20. yüzyıl başı	Okuryazarlık kolaylığı, modernleşme
Cumhuriyet Dönemi	Latin Alfabeti	1928 - günümüz	

(Tablo, literatür bilgilerine dayanarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.)

Alman alfabesi ise Latin alfabesi kökenlidir ve tarihsel olarak Roma İmparatorluğu’nun yazı sistemine dayanır. Almanca yazı dili, Orta Çağ’dan itibaren şekillenmiş ve zaman içinde standartlaşmıştır. Modern Almanca alfabesi Almanca’nın fonetik özelliklerini yansıtabilecek şekilde yapılandırılmıştır (Dudenredaktion, 2022). Her iki alfabede de yazı yönü soldan sağdır ve harflerin biçimsel özellikleri, ilkökuma yazma öğretiminde pedagojik ilkeler doğrultusunda yapılandırılmaktadır. Türk alfabesi, ses temelli bir yapıya sahip olması nedeniyle özellikle heceleme ve yazma öğretiminde avantaj sağlamaktadır. Alman alfabesinde ise ses-harf uyumsuzluğu (v = f sesi) gibi istisnai durumlar, öğretim sürecinde ek yöntem ve materyal ihtiyacını doğurmaktadır.

Yazmaya Hazırlık Süreci

Yazmaya hazırlık süreci, öğrencilerin psikomotor gelişimlerinin desteklenmesi, kalem tutma becerilerinin kazandırılması ve yazı yönü farkındalıklarının oluşturulmasıyla başlar. Bu devrede öğrencilerin çizgi çalışmaları, yönerge takibi ve el-göz koordinasyonu geliştirilir. Etkili bir yazma öğretimi için öğrencinin ince motor becerilerinin yeterli düzeye ulaşmış olması önemlidir. Bu hazırlık süreci aynı zamanda harflerin yazılış yönlerini öğrenme ve yazıya geçiş için gerekli olan fiziksel ve zihinsel altyapısını oluşturur (Gömlüksiz, 2003).

Yazmaya geçiş sürecinin daha verimli olabilmesi için, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gelişim hızlarını dikkate alması gerekir. Erken dönemde yapılan çizgi çalışmaları ve harflerin doğru yönlerle yazılması, öğrencilerin kalem tutma becerilerini ve motor kaslarını güçlendirmelerine yardımcı olur. Özellikle düşük seviyedeki yazma becerilerine sahip öğrenciler için, öğretmenlerin daha fazla motor gelişim odaklı etkinlikler sunması gerekmektedir (Karatay, 2007). Bu sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması, öğrencilerin ilerleyen yıllarda daha karmaşık yazma becerilerini edinmelerine olanak sağlar.

İlk Yazma Sürecinin Özellikleri ve Önemi

İlk yazma süreci, öğrencilerin sesleri tanıyarak yazıya dönüştürdükleri ve harf-ses eşleştirmesini gerçekleştirdikleri kritik bir dönemdir. Bu süreç, okuma yazma öğretiminin temelini oluşturur. Öğrenciler bu devrede, harfleri doğru biçim ve yönde yazarak sözcükleri yapılandırmaya başlar. Yazma süreci yalnızca bir psikomotor beceriden ibaret değildir; aynı zamanda bilişsel bir etkinliktir. Yazma yoluyla birey, kendisini ifade etme, anlama ve anlatma becerilerini geliştirir. İlk yazma süreci, öğrencinin akademik yaşamı boyunca sürdüreceği yazılı anlatım becerilerinin temelini oluşturduğundan büyük önem taşımaktadır (Vatansever Bayraktar ve Girgin, 2021, s. 21).

Öğrenciler ilk yazma sürecinde sesleri doğru algılayıp harflerle eşleştirirken aynı zamanda dilin yapısal özelliklerini keşfeder. Özellikle fonolojik farkındalık, harf-ses eşleştirmesinin doğru yapılmasını kolaylaştırmakta; bu da okuma ve yazma sürecine olumlu katkı sağlamaktadır (Ehri, 2005). Yazma süreci boyunca öğrenci, görsel algı, dikkat ve koordinasyon gibi psikomotor becerileri aktif biçimde kullanmaktadır. Bu da yazmanın yalnızca akademik değil, aynı zamanda gelişimsel bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ilk yazma sürecine verilen önem, öğrencinin yalnızca anlık başarılarını değil, ileride edineceği akademik yeterlilikleri de doğrudan etkilemektedir. Bu süreçte yapılan planlı, sistematik ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları, öğrencinin yazılı anlatıma olan tutumunu şekillendirmekte ve yazı becerisini kalıcı biçimde geliştirmektedir (Balantekin, 2020).

İlk Yazma Sürecinin Zorlukları

İlk yazma süreci, öğrenciler için sadece psikomotor beceriler açısından değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişim yönünden de çok boyutlu zorluklar barındırmaktadır. Bu zorlukların başında harflerin yazım yönlerini karıştırma, sesleri yanlış çıkarma, harfleri ters yazma ve psikomotor becerilerde yetersizlik gibi sorunlar gelir. Öğrenciler ilk yazma sürecinde kalem kontrolü, çizgi üzerinde kalma, harflerin yazı yönünü takip etme ve doğru biçimde yazma gibi çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir. Ayrıca fonolojik farkındalığın yetersiz olması, sesleri doğru eşleştirme ve yazıya dökme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle yazma sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek destekleyici öğretim yöntemleri uygulanmalıdır.

Yazma eylemi sırasında öğrenciler sadece harfleri oluşturmaya değil; aynı zamanda bu harfleri uygun sırada dizmeye, anlamlı bir bütünlük içerisinde sunmaya ve yazı düzenine dikkat etmeye çalışmaktadır. Bu karmaşık süreç, özellikle bilişsel gelişimi henüz tamamlanmamış ya da okul öncesi dönemde yeterli hazırlık eğitimi almamış öğrencilerde daha belirgin sorunlar doğurabilmektedir (Balantekin, 2020). Yazı yönünü ters uygulamak, satır takibini sağlayamamak ya da harfleri sürekli olarak baş aşağı ya da ters çevirmiş şekilde yazmak, öğretmen müdahalesi gerektiren yaygın problemler arasındadır.

Öğrencilerin ilk yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklar, yalnızca psikomotor becerilerle sınırlı olmayıp, bilişsel, dilsel ve duyuşsal gelişim alanlarını da kapsamaktadır. Yazmaya hazırlık sürecinde

dikkat eksikliği, psikomotor koordinasyon sorunları ve ses-harf ilişkisinde kavramsal karışıklıklar sıkça gözlemlenen engeller arasında yer almaktadır. Özellikle yazma yönünün algılanması, harflerin doğru biçimde oluşturulması ve seslerin sembollerle ilişkilendirilmesi gibi temel aşamalar, öğrencinin bilişsel yükünü artırmakta ve yazma sürecinin bütünselliğini zorlaştırmaktadır (Özcan ve Özcan, 2016).

Fonolojik farkındalığın yetersizliği, öğrencilerin sesleri doğru algılayarak harflerle eşleştirmesini zorlaştırmakta; bu durum yazılı anlatım sürecinde biçimsel ve anlamsal hatalara yol açabilmektedir (Yıldız, 2019). Bundan dolayı, ilk yazma süreci çok boyutlu gelişim alanlarının eşgüdümünü gerektiren karmaşık bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmelidir. Buna ek olarak, öğrencilerin okul olgunluğuna erişememesi, aile desteğinin yetersizliği ve olumsuz çevre koşulları gibi dışsal etkenler de ilk yazma sürecinde öğretim etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Çetinkaya, 2021).

Türkiye’de Kullanılan Yazı Türleri

Türkiye’de ilkökuma yazma öğretiminde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen yazı türü Dik Temel Harfler dir. Bu yazı türü, harflerin bağlantısız ve sade biçimde yazılmasını esas alır. Dik temel harflerin tercih edilmesi, öğrenme kolaylığı sağlaması ve öğrencilerin harf biçimlerini daha kolay kavramasından dolayıdır. Ayrıca bu yazı türü, öğrencilerin görsel algı ve psikomotor koordinasyon gelişimi açısından da destekleyici özellikler taşır (MEB, 2018).

Türkiye’de uzun yıllar boyunca bitişik eğik yazı (el yazısı) kullanımı yaygındı. 2005 yılında yürürlüğe giren Türkçe öğretim programı ile birlikte bu yazı biçimi, resmî yazı stili olarak benimsenmişti. Bu uygulamanın amacı, öğrencilerin yazma hızını artırmak ve yazının estetik görünümünü desteklemektir. Ancak zamanla bitişik eğik yazı, öğrenciler için karmaşık bulunmuş; harf birleşim noktalarında hata yapma, yazma sürecinin yavaşlaması gibi nedenlerle eleştirilmiştir. Bu nedenle 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, sadece dik temel yazının kullanılmasına karar vermiştir (Karaman ve Yılar, 2020). Bu eleştiriler doğrultusunda, 2017 yılında yapılan müfredat değişikliği ile birlikte Türkiye genelinde Dik Temel Harfler yeniden zorunlu yazı türü olarak belirlenmiştir. Bu değişikliğin gerekçeleri arasında; öğrencilerin harfleri daha kolay öğrenmesi, bireysel yazma pratiğinde daha az hata yapmaları ve öğretmenlerin yazı öğretiminde daha esnek yöntemler uygulayabilmesi gibi etkenler yer almaktadır.

Almanya’da Kullanılan Yazı Türleri

Almanya’da yazı öğretiminde yaygın olarak blok (Druckschrift) yazı kullanılmaktadır. Bu yazı türü, harflerin bağlantısız ve ayrı ayrı yazılmasını esas alır. Blok yazının hedefi, öğrencilerin harf formlarını daha net görmeleri ve yazmalarınıdır. Ayrıca blok yazının öğrenme kolaylığı sunması, çocukların kalem tutma ve harf yazım yönlerini kavrama gibi becerilerinin gelişmesini kolaylaştırmaktadır (Brügelmann, 1984). Blok yazı türü, Almanya’nın birçok eyaletinde ilkokulun ilk yılında uygulanmaktadır. Harflerin yazım yönleri ve biçimleri kitaplarda adım adım oklarla gösterilmekte, satır hizası, boşluk kullanımı ve harf yüksekliği gibi teknik detaylara dikkat edilmektedir. Bu

sayede öğrenciler, görsel düzeyde ve psikomotor beceriler açısından sistemli bir biçimde yazı yazmayı öğrenmektedirler.

Bazı eyaletlerde ise ilk yazma devresinden sonra eğik yazı/el yazısı (Schreibschrift) öğretilmektedir. Ancak bu geçiş, zorunlu olmayıp eyalet politikalarına göre farklılık gösterebilmektedir. Eğik yazı, harflerin birbirine bağlı olarak yazıldığı bir yazı türü olup, akıcılığı artırmakla birlikte bazı öğrencilerde öğrenme zorluğu oluşturabilmektedir. Bu nedenle eğik yazıya geçiş süreci bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanmaktadır. Öğrencilere yazı öğretiminde uygulanan bu iki farklı yöntem, pedagojik ve gelişimsel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak esnek biçimde yapılandırılmaktadır.

3.5. Türkiye’de Harf Öğretimi Yöntemi ve Süreci

Ses Temelli Öğretim Modeli

“Ses Temelli Cümle Yöntemi: MEB 2005 Türkçe Öğretim Programında, ilk okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin temel alındığı açıklanmaktadır. Anlamli bir bütün oluşturulacak ilk birkaç ses verildikten sonra, bu seslerle heceler kurulur, hecelerden kelime, yine bu kelimelerden cümle oluşturma şeklinde sıralanmış bir yapısı vardır” (Gökalp ve Erdoğan, 2023, s.4).

Türkiye’de ilkokuma yazma öğretimi, 2005 yılından itibaren yapılandırılmış programlarla birlikte ses temelli öğretim modeli esas alınarak uygulanmaktadır. Bu modelde ana hedef, öğrencilerin sesleri tanıyarak harfleri kavramaları ve bu harfleri doğru yazabilmeleridir. Yazma öğretimi sürecinde önce ses tanıtımı yapılmakta, ardından sesin doğru çıkarılması sağlanmakta ve bu sese karşılık gelen harf yazılı olarak gösterilmektedir (Akyol, 2012).

Bu yöntemde öğretim süreci genellikle şu aşamalardan oluşmaktadır:



Şekil 1 Türkiye’de Ses Temelli Öğretim Süreci, Kaynak (Akyol, 2012)

Ses temelli yaklaşım, öğrencilerin küçük dil birimlerini kavrayarak yazıya geçiş sürecini kolaylaştırmakta, bireysel öğrenme hızına göre aşamalı ilerleme imkânı sunmaktadır. Bu durum, özellikle sesin doğru çıkarılması ile yazım yönü arasında ilişki kurmakta zorlanan öğrenciler için destekleyici olmaktadır (Gökalp, 2023). Yöntem, fonolojik farkındalığı geliştirmeyi, ses-harf eşleştirmesini doğru biçimde kurmayı ve öğrencilerin yazılı dili anlamli bir bütün olarak kullanabilmelerini hedeflemektedir (Güneş, 2013).

2024–2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, ses temelli öğretim yaklaşımı korunmakla birlikte, yazma öğretimi *beceri temelli* bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. ni öğretim programı, yalnızca ses tanıma değil; sesleri yazıya dönüştürme, heceleme ve anlamli cümleler kurma gibi üst düzey yazma becerilerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Okuma yazma öğretimi dik

temel harflerle yürütülmekte; harf formundaki sadelik ise öğrencinin görsel algı gelişimiyle ilişkilendirilmektedir. Program, yazma sürecini sadece harf öğretimiyle sınırlamamakta; bilişsel, psikomotor ve işitsel gelişimi destekleyen hazırlık etkinlikleriyle zenginleştirilmiş bütüncül bir öğretim anlayışını benimsemektedir (MEB, 2024). Ayrıca, aynı model kapsamında ses temelli öğretim yöntemi anlamlılık ilkesi doğrultusunda da yapılandırılmıştır. Öğrencinin yaşantısıyla doğrudan ilişkilendirilen içeriklerde, ilk olarak *ana* ve *anne* gibi yakın çevresine ait sözcüklerle başlanmakta; böylece öğrenme süreci tanıdık dilsel yapıların üzerinden inşa edilmektedir. Bu uygulama, öğrencinin sesleri yalnızca teknik bir unsur olarak değil, kendi yaşantısından bildiği sözcüklerle eşleştirerek anlamlandırmasını kolaylaştırmaktadır (MEB, 2024).

Harf Sıralaması ve Yazı Yönü

Türkiye’de ses temelli öğretim sürecinde harflerin öğretim sıralaması, öğrencilerin sesleri kolaylıkla tanıyıp ayırt etmelerini sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma, harflerin kullanım sıklığı, çıkarım kolaylığı ve yazım özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. 2005 yılında yürürlüğe giren Türkçe öğretim programında harf öğretimi, en çok kullanılan ve en kolay çıkarılan seslerden başlanarak altı gruba ayrılmıştır. Ancak 2015 ve 2017 programlarında bu sıralama değişikliğe uğramış ve her yeni programda harf gruplarının yapısı farklılaşmıştır. Bu, öğretim sürecinde bilimsel tutarlılıktan uzaklaşıldığı yönünde eleştirilerek yol açmıştır. 2005 programında ilk grup *e, l, a, t* iken, 2015’te *e, l, a, n* 2017’de ise *e, l, a, k, i, n* olarak değişmiştir. Bu değişiklikler arasında bazı harflerin gereğinden erken ya da geç verilmesi, öğretim kolaylığı açısından tutarsızlıklara neden olmuştur (Güneş ve Işık, 2019).

2024–2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ise harf sıralamasında yeniden bir düzenleme yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı*nda, seslerin öğretimi yine kolaydan zora, çoktan aza doğru bir yaklaşımla yapılandırılmış; ancak bu kez harf grupları sınıf düzeyinde pedagojik gelişim esas alınarak yeniden tasarlanmıştır. Bu yaklaşım sayesinde, öğrencilerin açık heceler üretmelerini kolaylaştıracak harflerle erken dönemde tanışmaları sağlanmış; böylece okuma ve yazmaya geçiş süreci daha işlevsel ve anlaşılır hâle getirilmiştir.

Tablo 2
TYMM (2024–2025) Kapsamında Harf Grupları

Harf Grubu	Küçük Harfler	Büyük Harfler
1. Grup	a, n, e, t, i, l	A, N, E, T, İ, L
2. Grup	o, k, u, r, ı, m	O, K, U, R, I, M
3. Grup	ü, s, ö, y, d, z	Ü, S, Ö, Y, D, Z
4. Grup	ç, b, g, c, ş	Ç, B, G, C, Ş
5. Grup	p, h, v, ğ, f, j	P, H, V, Ğ, F, J

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, harf öğretimi seslerin kolaylık derecesi ve hece oluşturma potansiyeline göre gruplandırılmıştır. Harf öğretim sıralamasının belirlenmesinde, seslerin fonetik açıdan kolaylık derecesi, kullanım sıklığı, yazım biçimlerinin sadeliği ve bu harflerle erken aşamada hece ve sözcük oluşturma olanakları dikkate alınmıştır. Bu yapılandırma ile ses-harf eşleştirmesi öğrencinin zihinsel haritasında daha kalıcı hâle gelirken, ses bilgisi ve harf bilgisi paralel şekilde gelişmekte; öğrenciler okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir sistem içinde edinmektedir (MEB, 2024).

Yazı yönü açısından, öğrencilerin harfleri yukarıdan aşağıya ve soldan sağa doğru yazmaları önerilmektedir. Ders kitaplarında harflerin yazılış yönü oklarla gösterilmekte, öğrencilerin bu yönleri parmaklarıyla takip etmeleri sağlanmaktadır. Harf biçimleri genellikle boş hatlar üzerine çizim yapılarak öğrenilmekte ve yazım alışkanlıkları pekiştirilmektedir. Alfabe, bir dildeki harflerin belirli bir sıraya göre dizilmesiyle oluşan sistematik bir bütündür. Bu sıralama, hem okuma-yazma öğretiminin temelini oluşturmakta hem de sözlük kullanımı, dizinleme ve öğretim materyallerinin düzenlenmesi gibi pek çok alanda referans işlevi görür. Türk alfabesinin harflerinin bir büyük ve bir küçük biçimleri bulunmaktadır (MEB, 2024). Aşağıda Türk alfabesinde yer alan harflerin sıralı biçimde büyük ve küçük harf hâlleri verilmiştir:

Büyük Harfler: A, B, C, Ç, D, E, F, G, Ğ, H, I, İ, J, K, L, M, N, O, Ö, P, R, S, Ş, T, U, Ü, V, Y, Z

Küçük Harfler: a, b, c, ç, d, e, f, g, ğ, h, ı, i, j, k, l, m, n, o, ö, p, r, s, ş, t, u, ü, v, y, z

Bu sıralama, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2024–2025 Eğitim Öğretim Yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde de esas alınmaktadır. Öğrencilerin alfabe sırasını hem görsel olarak tanımları hem de yazım yönlerine uygun şekilde tekrar etmeleri amacıyla öğretim süreci bu harf dizilişiyle desteklenmektedir (MEB, 2024).

3.6.Almanya’da Harf Öğretimi Yöntemi ve Süreci

İlk Ses Temelli Öğretim Modeli (Anlaut Temelli Yaklaşım)

Almanya’da ilk okuma yazma öğretiminde benimsenen en önemli yaklaşım, 2000’li yıllardan beri ilk ses temelli öğretim modelidir (*Anlaut-basiertes Unterrichtsmodell*). Anlaut terimi, bir kelimenin başında yer alan sesi ifade eder ve bu model, öğrencilerin kelimelerin başındaki sesleri işitsel olarak ayırt etmelerini ve bu sesleri doğru harflerle eşleştirmelerini hedeflemektedir (Landerl, Linortner ve Wimmer, 1992). Bu yöntem, öğrencinin fonolojik farkındalığını destekleyerek, okuma ve yazma sürecine daha bilinçli ve aktif katılımında yarar sağlar. Öğrenciler önce sesleri işitir ve ayırt eder, ardından bu seslerin yazı dilindeki karşılığı olan harfleri tanırlar. Böylece ses-harf eşleştirmesi doğal bir öğrenme süreci olur. Araştırmalar, morfolojik farkındalığın da ses-harf ilişkisinin kavranmasında önemli bir rol oynadığı ve yazılı dil edinimini desteklediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Ewald ve Steinbrink, 2023).

Almanya’da bu yöntemi destekleyen materyallerden biri olan Meine Fibel Arbeitsheft Druckschrift – Benim Okuma Kitabım Çalışma Defteri, Baskı Harf, öğrencilerin ilk sesleri tanımlarına yönelik etkinliklerle yapılandırılmıştır. Aynı şekilde Meine Fibel Schreiblehrgang Druckschrift – Benim Okuma Kitabım Yazı Defteri, Baskı Harf adlı materyalde de sesin yazıya aktarımına yönelik çizgi ve yazı yönü çalışmaları bulunmaktadır. İlk ses çalışmaları, öğrencilerin işitsel algı, sözcük dağarcığı, kelime bilinci ve psikomotor becerilerini bütüncül olarak desteklemeyi önceler. Özellikle yazma yönü ve harf biçimi çalışmaları, yazı dilinin kazanımındaki temeli oluşturur.

Harf Sıralaması ve Yazı Yönü

Almanya’da harf öğretimi süreci, Türkiye’deki uygulamalardan farklı olarak daha esnek ve bireysel öğrenmeye dayalı bir sistemdir. Harflerin öğretim sırası sabit değildir, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına, ilgi düzeylerine ve gelişimsel hazırbulunuşluklarına göre değişkenlik gösterir. Bu yaklaşımın hedefi, çocuğun anlamlı öğrenme yaşantılarına erişimini kolaylaştırmak ve öğrenme sürecini kendi öğrenme hızına göre düzenlemesini sağlamaktır.

MFAD ve MFSD adlı kitaplarda uygulanan harf öğretimi, sabit bir sıradan ziyade ilk ses (Anlaut) ilkesine göre yapılandırılmıştır. Harfler, kelime başındaki sesin fark edilmesine dayalı olarak öğretilmekte, yazı yönü ve biçimi bu doğrultuda desteklenmektedir. Bu uygulamada, öğrenciler duydukları sesin hangi harfe karşılık geldiğini keşfederek yazı becerisini yapılandırmaktadır. Zastrow (2022), bu süreçte fonolojik farkındalığın hareket temelli etkinliklerle de desteklenmesinin, öğrenmeyi pekiştirici bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Almanya’da harf öğretim sıralamaları kullanılan öğretim materyaline göre değişiklik göstermektedir. Her okul ve sınıf öğretmeni, kendi pedagojik yaklaşımına uygun olarak bir yayınevinin öğretim materyalini tercih edebilmekte ve bu tercihe bağlı olarak harf öğretim sıralaması da farklılık gösterebilmektedir.

Tablo 3
Meine Fibel Kitaplarında Harf Öğretimi Grupları

Harf Grubu	Küçük Harfler	Büyük Harfler
1. Grup	m, a, p, o, n	M, A, P, O, N
2. Grup	t, l, u, e, s, r, ei, h, d, w, ie	T, L, U, E, S, R, EI, H, D, W
3. Grup	f, au, b, k, ch, sch	F, AU, B, K, CH, SCH
4. Grup	ö, ü, g, ß, v, eu, z	Ö, Ü, G, SS, V, EU, Z
5. Grup	jj, tz, ä, ng, ck, äu, st	JJ, Ä, CK, ÄU, ST
6. Grup	sp, nk, pf, qu, xx, c, chs, y	SP, PF, QU, XX, C, Y

Almancada ß harfinin resmi büyük harfi ß olarak tanımlanmıştır ancak nadiren kullanılır ve genellikle büyük harf dönüşümünde SS olarak yazılır. Almancada *ie, tz, ng, ck, nk, chs* gibi harf birleşimlerinin kendine özgü büyük harf biçimleri bulunmamaktadır. Bunun nedeni, bu yapıların tek bir harf değil, birden fazla harfin birleşimiyle oluşan yazı birimleri olmasıdır. Her ne kadar fonetik olarak tek bir ses gibi algılandılar da, yazımda bağımsız bir harf olarak değerlendirilmezler ve bu yüzden büyük harf formları geliştirilmemiştir (Dudenredaktion, 2022). Bu sıralama, öğrencilerin sık karşılaştıkları seslerle harfleri ilişkilendirmesini kolaylaştırmakta; harf tanıma sürecini ses farkındalığı ve yazı pratiğiyle bütünleştirerek daha kalıcı kılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini esnek biçimde planlayabilmektedir. Aşağıda Almanca alfabesinde yer alan harflerin sıralı biçimde büyük ve küçük harf halleri verilmiştir:

Büyük Harfler: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, Ä, Ö, Ü

Küçük Harfler: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z, ä, ö, ü, ß

Bu alfabetik yapı, öğretmenlerin planlamalarında temel bir referans işlevi görmek ve öğrencilerin harf-ses ilişkisinin sistematik biçimde kavranmasına katkı sağlamaktadır.

3.7. Harf Öğretiminde Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

Türkiye’de İlk Yazma Devresinde Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

İlk yazma sürecinde uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki rolü oldukça önemlidir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler ses-harf eşleştirmesi konusunda bilinç kazanmakta ve yazı yönü, harf biçimi ve psikomotor koordinasyon becerilerini geliştirmektedir (Karatay, 2007).

Almancada ß harfinin resmi büyük harfi ß olarak tanımlanmıştır ancak nadiren kullanılır ve genellikle büyük harf dönüşümünde SS olarak yazılır. Almancada *ie, tz, ng, ck, nk, chs* gibi harf birleşimlerinin kendine özgü büyük harf biçimleri bulunmamaktadır. Bunun nedeni, bu yapıların tek bir harf değil, birden fazla harfin birleşimiyle oluşan yazı birimleri olmasıdır. Her ne kadar fonetik olarak tek bir ses gibi algılandılar da, yazımda bağımsız bir harf olarak değerlendirilmezler ve bu yüzden büyük harf formları geliştirilmemiştir (Dudenredaktion, 2022). Bu sıralama, öğrencilerin sık karşılaştıkları seslerle harfleri ilişkilendirmesini kolaylaştırmakta; harf tanıma sürecini ses farkındalığı ve yazı pratiğiyle bütünleştirerek daha kalıcı kılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini esnek biçimde planlayabilmektedir. Aşağıda Almanca alfabesinde yer alan harflerin sıralı biçimde büyük ve küçük harf halleri verilmiştir:

Büyük Harfler: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, Ä, Ö, Ü

Küçük Harfler: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z, ä, ö, ü, ß

Bu alfabetik yapı, öğretmenlerin planlamalarında temel bir referans işlevi görmek ve öğrencilerin harf-ses ilişkisinin sistematik biçimde kavranmasına katkı sağlamaktadır.

3.8. Harf Öğretiminde Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

Türkiye’de İlk Yazma Devresinde Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

İlk yazma sürecinde uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki rolü oldukça önemlidir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler ses-harf eşleştirmesi konusunda bilinç kazanmakta ve yazı yönü, harf biçimi ve psikomotor koordinasyon becerilerini geliştirmektedir (Karatay, 2007).



Şekil 2 İlk Yazma Sürecindeki Etkinlikler, Kaynak: (Karatay, 2007)

Türkiye’de ilk yazma devresinde harf öğretimini desteklemek amacıyla kullanılan materyaller, öğrencilerin ses farkındalıklarını geliştirmeleri, harfleri doğru tanımaları ve yazıya geçiş süreçlerini sağlıklı şekilde tamamlamaları yönünde şekillendirilmiştir. Bu materyaller; ses temelli öğretim anlayışı çerçevesinde, öğrencilerin hem görsel hem işitsel uyarılarla öğrenmesini hedefleyen araçlardan oluşur

Tablo 4

Türkiye’de İlk Yazma Devresinde Kullanılan Materyal ve Etkinlik Türleri

Kategori	Materyal / Etkinlik Türleri
1- Sesin Tanıtımı ve Farkındalık Geliştirme	- Şarkı ve hikâyelerle ses hissettirme etkinlikleri - Evden o harfle başlayan eşya, oyuncak veya yiyecek getirme etkinlikleri - Ses kartları
2- Harf Öğretimi ve Harf Biçiminin Tanıtımı	- Harf boyama çalışmaları - Oyun hamuruyla harf şekillendirme - Harf formunu makarna, ip veya düğme gibi materyallerle oluşturma - Dik temel harflerle yazı örnekleri - Duvar panoları
3- Yazı Yönü ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesi	- Çizgi ve yazı yönü egzersiz kitapçıkları - Çizgi tamamlama ve eşleştirme çalışmaları - Deftere harflerle ilgili resimler yapıştırarak yazım pekiştirme çalışmaları - Akıllı tahta uygulamaları - Etkileşimli dijital içerikler

(Tablo, literatür incelemesi ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.)

Materyal ve etkinliklerin temel amacı; öğrencilerin yazı farkındalığını artırmak, seslerin doğru çıkarımı ile harflerin doğru yazımını pekiştirmek ve yazıya geçiş sürecinde karşılaşılabilecekleri zorlukları en aza indirmektir. Aynı zamanda, öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyini yükseltmek; yazılı dilin temel yapı taşları olan harfleri doğru biçim ve yönde yazmalarını sağlamak da hedefler arasındadır (Erdoğan, 2009). Ses tanıma ve ayırt etme, hece tamamlama, eksik harf bulma, kelime oluşturma ve dik temel harflerle yazı yazma gibi çalışmalar yazma becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu etkinlikler, öğrencinin fonolojik farkındalığını geliştirme ve ses-harf ilişkisini daha etkin kavrayabilecekleri şekilde yapılandırılmıştır (Ari, 2020).

Etkinlik temelli öğretim yaklaşımı, harf öğretiminin öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde yapılandırılmasını sağlamakta; bu sayede öğrenme süreci daha kalıcı ve anlamlı hâle gelmektedir. Göçer (2014), harf öğretiminin oyun, modelleme ve çoklu etkinliklerle desteklenmesinin, öğrencilerin yazılı dil yapılarını daha kolay kavramalarına katkı sağladığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, yazılı dil öğretiminde kullanılan görsel-işitsel materyallerin etkisi de önem arz etmektedir. Şenel (2004), okuma yazma sürecinde kullanılan işitsel uyarıcılar, panolar, şekil destekli içerikler ve sesli yönergelerin, öğrencilerin dikkatini artırarak öğrenme sürecini pekiştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye’de uygulanan harf öğretimi sürecinde görsel-işitsel içeriklerin sistemli biçimde kullanılması, özellikle psikomotor becerilerin gelişimi ve ses-harf eşleştirme farkındalığının oluşumu açısından destekleyici bir rol üstlenmektedir.

Aynı zamanda yazma sürecinde gerekli olan psikomotor becerilerin gelişimine katkı sağlayan çizgi çalışmaları, boyama ve yazı yönü takip etkinlikleri gibi uygulamalarla süreç desteklenmektedir. Yurduseven’e (2007) göre ise farklı öğrenme stillerine uygun materyallerin kullanılması, öğrencilerin derse katılımını artırmakta ve öğretim sürecinin verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu amaçla bu süreçte, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayımlanan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitap, harf öğretimi sürecini çizgi çalışmaları, görsel destekli etkinlikler ve dinleme-yazma eşleşmesine dayalı yapılandırmalarla desteklemekte, öğrencilerin ses-harf ilişkisini etkin bir biçimde kurmasını hedeflemektedir. Ayrıca, kitapta yer alan karekodlar aracılığıyla öğrenciler artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ destekli dijital içeriklere yönlendirilmekte; bu sayede ses-harf ilişkisini pekiştiren öğrenme süreci, basılı materyallerin ötesinde dijital araçlarla da desteklenmektedir (MEB, 2024). Bu dijital içeriklerin bir kısmı, EBA platformu üzerinden sunulmakta ve öğrencilere bireysel olarak ses tanıma, çizgi çalışmaları ve yazı yönü egzersizleri gibi etkinlikleri etkileşimli biçimde uygulama imkânı tanımaktadır.

Almanya’da İlk Yazma Devresinde Kullanılan Materyaller ve Etkinlikler

Almanya’da ilk yazma devresinde harf öğretimi, öğrencilerin bireysel öğrenme hızları ve gelişimsel yeterlilikleri dikkate alınarak planlanmaktadır. Bu süreçte kullanılan materyaller, yazı yazmayı öğretmenin yanı sıra, öğrencilerin psikomotor gelişimlerini de destekler. Özellikle MFAD ve MFSD gibi kitaplar, öğrencilerin harfleri izleyerek öğrenmesini kolaylaştıran tekrar eden yapıdaki yazı çalışmaları, harf-hece-kelime düzeyinde etkinlikler ve bireyselleştirilmiş uygulamalar içermektedir (Cornelsen Verlag, 2022). Ayrıca bu kitaplar, karakter figürleri ve görsellerle çocukların motivasyonunu artırmayı yönelik olarak yapılandırılmıştır. Bu materyallerde öğrenciler, blok yazı (Druckschrift) biçiminde harfleri yazarken harf formunu tanıyarak yazı yönünü öğrenir ve el-göz koordinasyonlarını geliştirirler. Yazı öğretimi, psikomotor gelişimi destekleyen uygulamalarla zenginleştirilmiştir. Bu çerçevede kullanılan başlıca materyal ve etkinlikler şunlardır:

Tablo 5

Almanya’da İlk Yazma Devresinde Kullanılan Materyal ve Etkinlik Türleri

Kategori	Materyal / Etkinlik Türleri
1- Sesin Tanıtımı ve Farkındalık Geliştirme	- Anlaut tabloları ve ses eşleştirme kartları - Ses kartları - Hikâyelerle ses hissettirme etkinlikleri - Evden o harfle başlayan eşya veya oyuncak getirme - Akıllı tahta uygulamaları
2- Harf Öğretimi ve Harf Biçiminin Tanıtımı	- Harf boyama çalışmaları - Oyun hamuru ile harf oluşturma - Boncuk dizerek harf oluşturma - Kum tahtasında harf çizimi - Dijital içerikler
3- Yazı Yönü ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesi	- Çizgi tamamlama çalışmaları - Oyuncak araba ile harf yazı yönünü izleme - Yazı yönü pratiği için ok yönüyle verilen harf çizimleri - Yazı defterleri ve çalışma sayfaları

(Tablo, literatür incelemesi ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.)

Almanya’da harf öğretimi sürecinde, öğrencilerin bireysel öğrenme hızları ve farklı öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak istasyon yöntemi yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Bu yöntem kapsamında, öğretmen sınıf içerisinde çeşitli istasyonlar oluşturarak öğrencilerin seçtikleri etkinlikleri kendi hızlarında uygulamalarına imkân verir. Özellikle harfin yazılışını öğretme sürecinde; harf boyama çalışmaları, oyun hamuru ile harf oluşturma, boncuk dizerek harf oluşturma, kum tahtasında harf

çizimi ve oyuncak araba ile harf yazı yönünü izleme gibi etkinlikler farklı istasyonlar hâlinde sunulmakta, böylece öğrenciler eğlenerek öğrenmekte ve psikomotor becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır (Ifigenia, Chrysanthi ve Athanasios, 2018). Bu etkinlikler, öğrencinin ses farkındalığını artırmak, yazı yönünü kavratmak ve harf yazımını psikomotor gelişimle bütünleştirmek amacıyla planlanmaktadır. Özellikle çoklu duyuşal etkinliklerle desteklenen bu süreç, çocukların öğrenme motivasyonunu artırmakta ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sunmaktadır. Almanya'daki uygulamalarda, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımı teşvik edilmekte ve materyaller bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine uygun biçimde kullanılmaktadır.

Almanya'da harf öğretiminde kullanılan materyallerin temelini basılı içerikler ve çoklu duyuşal uygulamalar oluşturmaktadır. Yazma sürecinde öğrencinin görsel, işitsel ve kinestetik algılarını harekete geçiren etkinlikler öne çıkarken, dijital araçlar daha sınırlı ve destekleyici nitelikte kullanılmaktadır. Özellikle bazı sınıf uygulamalarında akıllı tahta, sesli görseller ve bilgisayar destekli içeriklerle harf tanıtımı desteklenmektedir. Fasting ve Lyster (2005), bilgisayar teknolojisinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemede önemli bir araç olduğunu, öğrenci etkileşimini artırarak öğrenme sürecini daha yapılandırılmış hâle getirdiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede dijital içerikler, Almanya'daki harf öğretimi uygulamalarında çoklu öğrenme ortamlarının bir parçası olarak yer almaktadır.

Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları, her iki ülkenin harf öğretimi süreçlerinde benimsenen pedagojik yaklaşımların yapısal düzeyde farklılıklar taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Veriler, yazma öğretiminin planlanması, uygulama biçimleri ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan yöntemlerin, ders materyallerinin ve öğretmen pratiklerinin benzerlikler kadar farklılıklar da barındırdığını açıkça göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilk devre harf öğretimi materyali, çok duyulu, yapılandırılmış ve beceri odaklı bir yaklaşım temelinde geliştirilmiştir. Yazıya geçiş öncesinde çizgi çalışmaları, dinleme etkinlikleri, nefes egzersizleri ve psikomotor becerileri destekleyen uygulamalarla kapsamlı bir hazırlık süreci sağlanmakta; böylece öğrencinin yazıya geçişi için psikomotor ve bilişsel açıdan güçlü bir temel oluşturulmaktadır.

2000'li yıllardan itibaren Almanya'da harf öğretiminde Anlaut temelli model benimsenmiştir. Bu yaklaşımda öğrencilerin kelime başındaki sesleri ayırt ederek harfleri tanımları amaçlanmaktadır. Harf öğretimi; ses farkındalığı, yazım ve boyama etkinlikleriyle bütüncül biçimde yürütülmektedir. Harflerin yazım yönü oklarla, sıralaması ise numaralandırmalarla desteklenmektedir. Ders kitaplarında yazıya geçiş öncesine yönelik yapılandırılmış bir hazırlık bölümü bulunmamakta, bu süreç öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Yazım pratiğine ayrılan satırların sınırlı olması, tekrar imkânlarını daraltmaktadır. Ayrıca Almanca'daki bazı harflerin birden fazla ses değerine sahip olması, özel karakterler (ä, ö, ü, ß) ve çoklu harf birimleri (ei, sch, ch, ck, st vb.)

ses-harf eşleştirmesini karmaşıklaştırmakta; bu durum fonetik farkındalık açısından ek öğretimsel destek gerektirmektedir.

Türkiye'de benimsenen yapılandırılmış ses temelli cümle yöntemi ile Almanya'da uygulanan Anlaut temelli model, harf öğretiminde farklı pedagojik paradigmaları temsil etmektedir. Her iki yaklaşımda da ses-harf farkındalığının kazandırılması ve yazma becerisinin temellendirilmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'deki yöntem planlı, sıralı ve öğretmen merkezli bir yapıya sahipken; Almanya'daki model öğrenci merkezli, esnek ve üretici bir karakter sergilemektedir. Bu ayrışma, dilin yapısal özellikleri, eğitim sistemlerinin düzenlenişi ve pedagojik önceliklerin öğretim stratejileri üzerindeki belirleyici etkisini yansıtmaktadır.

Araştırma bulguları, ders kitaplarının sınıf içi öğretim gereksinimlerini tek başına karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Etkinlik çeşitliliği, sayfa düzeni ve bireysel farklılıklara hitap etme kapasitesindeki sınırlılıklar nedeniyle öğretmenler, yazı defterleri, çalışma kâğıtları ve dijital içerikler aracılığıyla öğretimi destekleme yoluna gitmektedir. Benzer biçimli harflerin karıştırılması, yanlış yazım yönü, kalem tutuşundaki sorunlar ve dikkat eksikliği gibi yaygın güçlüklerin aşılabilmesi için bireyselleştirilmiş uygulamalar geliştirilmektedir. Ayrıca aile desteğinin yetersizliği ve erken müdahale eksiklikleri, öğrenme sürecini olumsuz etkileyen diğer belirleyici faktörler arasında yer almaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin ders kitaplarında gözlenen sınırlılıkları telafi etmek amacıyla hikâye anlatımı, şarkı ve oyun temelli etkinliklerden yararlandıklarını göstermektedir. Sınıf içi heterojenliği dikkate alan öğretmenler, çok katmanlı ve esnek öğretim stratejileri geliştirmektedir. Bu durum, Almanya'daki harf öğretiminin yalnızca ders kitabına dayalı bir süreç olarak değil, farklı materyal ve yöntemlerle desteklenen, dil gelişimi, psikomotor beceriler ve bireysel öğrenme farklılıklarını gözetken çok yönlü bir öğretim pratiği olarak yapılandırıldığını ortaya koymaktadır.

Öneriler

Türkiye'de harf öğretimi için kullanılan materyaller ve yöntemlere göre şu öneriler söylenebilir:

Araştırma bulguları, harf öğretiminin daha anlamlı ve kalıcı hâle gelebilmesi için her harfin öğrencinin gelişim düzeyine uygun örneklerle, kısa hikâyeler ve etkinlik kitapçıları eşliğinde sunulabilir. Bu süreç, yeterli tekrar imkânı sağlayan yazma etkinlikleriyle desteklendiğinde öğrenmenin daha sağlam bir biçimde yapılandırılmasına katkı sunabilir.

Ev ortamında sağlanan öğrenme desteği, sınıf içi öğretimin pekiştirilmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, ders kitaplarına ailelerin çocuklarıyla birlikte çalışabilecekleri kısa ev ödevleri ve yönergelerin eklenmesi, öğrenmenin okul dışı ortamlarda da süreklilik kazanmasına olanak tanıyabilir.

Ses-harf ilişkisinin pekiştirilmesi, harf öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, ders kitaplarıyla birlikte ses tablolarının kullanılması ve öğrencilerin bu

tabloları aktif biçimde uygulamaları, harf-ses eşleşmelerinin daha anlamlı ve kalıcı hâle gelmesine katkı sağlayabilir.

Okul öncesi dönemde çocukların konuşma, dil gelişimi ve görme yeterliliklerinin düzenli olarak kontrol edilmesinin, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek engellerin erken dönemde fark edilmesine katkı sağlayabilir.

Harf öğretiminde eğlenceli ve oyun temelli etkinliklerin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve öğrenme motivasyonunu artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin materyal üretim becerilerinin geliştirilmesi ve deneyim paylaşımına imkân tanıyan atölye çalışmalarının düzenlenmesi, sınıf içi uygulamaların zenginleşmesine ve çeşitlenmesine katkı sunabilir.

Yazma sürecinde öğrencilerin doğru oturuş ve kalem tutuş alışkanlıklarının kazandırılması, yazma konforunu ve yazı kalitesini doğrudan etkileyen kritik bir faktör olarak öne çıkabilir. Harf öğretim sürecinin gerçekçi ve dengeli bir takvimle planlanması, öğretim sürecinin son haftalarında yaşanan yoğunluğu azaltmakta ve öğrencilerin harfleri daha sindirerek öğrenmelerine olanak tanıyabilir. Güncel öğretim stratejilerine yönelik seminerler ve çalıştaylar aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, sınıf içi uygulamaların niteliğini uzun vadede artıran bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Almanya'da harf öğretimi için kullanılan materyaller ve yöntemlere göre şu öneriler söylenebilir:

Psikomotor becerilerdeki farklılıkların standart yazma biçimlerine uyumu zorlaştırdığı durumlarda, solak öğrenciler için alternatif yazma yönlerinin ve örneklerin ders kitaplarında sunulması, yazı öğretiminin kapsayıcı niteliğini artıran bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Öğrenme stillerinin çeşitliliği dikkate alındığında, ders materyallerinin çoklu zekâ kuramı temelinde çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda müzik, resimleme ve drama gibi disiplinlerarası etkinliklerin entegrasyonu, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını güçlendiren pedagojik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Öğrenme süreçlerinde ek desteğe ihtiyaç duyan göçmen kökenli öğrenciler açısından, ders kitaplarında daha sade bir dil düzeyinde açıklamaların ve destekleyici kutucukların yer alması, konuların anlaşılabilirliğini artırabilir. Ses-harf ilişkisinin kavranmasında kritik rol oynayan telaffuz becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, ses kayıtlarına QR kodlar aracılığıyla erişim sağlanması önerilebilir. Bu uygulama, öğrencilerin doğru ses çıkarımını pekiştirmelerine katkı sunacaktır.

Öğrencilerin ev ortamında öğrenme süreçlerini sürdürebilmeleri için bağımsız çalışma becerilerinin teşvik edilmesi önemlidir. Görev formatlarının sade ve kendi başlarına uygulanabilir şekilde tasarlanması, evde yapılan tekrarların etkililiğini artıracaktır. Öğrencilerin derse zihinsel ve fiziksel olarak hazırlanmasına katkı sağlayan nefes egzersizleri, dinleme çalışmaları ve tanışma oyunlarının ders kitaplarına entegre edilmesi, uyum sürecini kolaylaştıracaktır.

Ders takibini kolaylaştırmak amacıyla, kitap başlarına ünite ve konu başlıklarının topluca görülebildiği içerik bölümlerinin eklenmesi önerilebilir. Bu düzenleme, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından yönlendirme sürecini sadeleştirecektir.

Yazma sürecinde karşılaşılan güçlüklerin azaltılması ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması için solak öğrenciler açısından delikli şablonlar, yön okları ve harf izleme kartlarının kullanıma sunulmasının yararlı olabileceği söylenebilir.

Telaffuz becerilerinin geliştirilmesi, ses-harf farkındalığının güçlendirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda grup oyunları, hece çalışmaları, pandomim ve bulmaca gibi sözlü etkinliklerin çeşitlendirilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin sesleri açık ve doğru biçimde telaffuz etmeye özen göstermesi ve öğrencilerle birlikte tekrar çalışmaları yürütmesi, öğrencilerin telaffuz güvenliğini artırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Sınıf içinde ses tablolarının aktif ve düzenli biçimde kullanılması, öğrencilerin doğru ses-harf eşleştirmelerini kavramalarını destekleyen önemli bir araçtır. Bununla birlikte, çok dilli sınıflarda konuşma gelişimini ve ses farkındalığını artırmaya yönelik logopedi ve destek eğitimlerinin erken yaşta planlanması, dil gelişimini destekleyen tamamlayıcı bir adım olarak öne çıkacaktır.

Ailelerin bilgilendirilmesine yönelik yüz yüze veya çevrim içi seminerlerin düzenlenmesi, okulda edinilen bilgi ve becerilerin ev ortamında da pekiştirilmesini sağlayarak öğrenme sürekliliğine katkı sunacaktır. Öğretmenlerin dijital materyal hazırlama becerilerinin desteklenmesi ve teknolojik donanımın güçlendirilmesi, derslerin etkileşim düzeyini artırabilir. Bu sebeple dijital araçlarla zenginleştirilmiş öğretim ortamları oluşturulmalıdır.

Almanca'yı ikinci dil olarak öğrenen ve göçmen kökenli öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerinin azaltılması amacıyla bire bir destek çalışmalarının yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Bu süreçte ailelerle sürekli iletişim kurulması ve evde tekrar uygulamalarının teşvik edilmesi, öğrenmenin etkililiğini artıran unsurlar arasında yer almaktadır.

KAYNAKÇA

1. Aktaş-Usta, P. ve Şahin, A. E. (2023). İlkokul birinci sınıfta okuma yazmaya hazırlık dönemi uygulamalarının nitel bir analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 21(3), 1952-1974.
2. Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
3. Akyol, H. ve Kuralbayeva, A. (2021). Kazakistan ve Türkiye'deki 1. sınıf ana dil öğretim ders kitaplarının karşılaştırılması. *Bilgi*, (97), 109-136.
4. Arı, G. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1-20.
5. Atas, U. C. ve Yıldırım, K. (2020). İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4),

- 1245-1268.
6. Balantekin, Y. (2020). Okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin özelliklerinin ve süreçte yaşadıkları zorlukların belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 207-230.
 7. Gökalp, M., & Erdoğan, B. (2023). Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(2), 1-22.
 8. Brügelmann, H. (1984). *Die Schrift entdecken: Beobachtungshilfen und methodische Ideen für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. Faude Verlag.
 9. Cornelsen Verlag. (2022). *Meine Fibel: Arbeitsheft Druckschrift, 1. Schuljahr*. Cornelsen Verlag.
 10. Çeliktürk Sezgin, Z. ve Erkan, G. (2025). İlk okuma yazma öğretiminde hazırlık süreci: Sınıf öğretmenlerinin deneyimleri. *International Primary Education Research Journal*, 2(1), 52-69.
 11. Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 740-762.
 12. Çiftçi, S. G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://hdl.handle.net/20.500.12591/2932>
 13. Dudenredaktion. (2022). *Das Buchstabieralphabet (DIN 5009)*. <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Das-Buchstabieralphabet>
 14. Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
 15. Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20.
 16. Ergün, N. (2023). Durum çalışması (Case study). In *Nitel araştırma yöntemleri: Kuram, uygulama ve sınırlılıklar* (s. 133-156). Çizgi Kitabevi.
 17. Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
 18. Ewald, S.-M. ve Steinbrink, C. (2023). Die Rolle der morphologischen Bewusstheit für den frühen Schriftspracherwerb: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Lernen und Lernstörungen*, 12(3), 127-141.
 19. Fasting, R. B. ve Lyster, S. A. H. (2005). Computer technology and early literacy. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 21-33.
 20. Gömleksiz, M. N. (2003). Yazmaya hazırlık çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-252.
 21. Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
 22. Göçer, A. (2021). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi: 2015 Türkçe programına göre düzenlenmiş* (3. baskı). Pegem Akademi.
 23. Gökalp, M. (2023). *Öğretim ilkeleri ve yöntemleri* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
 24. Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi / Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi.
 25. Güneş, F. ve Işık, A. D. (2018). *Harflerden cümlelere: Türkçenin öğretim üstünlükleri*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği.
 26. Güneş, F. ve Işık, A. D. (2019). *Harflerden cümlelere: Türkçenin öğretim üstünlükleri*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği.
 27. İfigenia, P. R. D., Chrysanthi, M. ve Athanasios, M. (2018). Gamification and literacy in special education. In *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (ss. 2093-2096).
 28. İş, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynakları ve çözüm önerileri. *Cappadocia Journal of Education*, 5(2), 209-228.
 29. Karaman, H., ve Yılar, R. (2020). İlkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-99.
 30. Karatay, H. (2007). Yazılı anlatım öğretimi. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45-60.
 31. Kaya, E. (2021). Göçmen öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde yaşadığı zorluklar: Öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 432-448.
 32. Kırıl, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
 33. Kruse, S. (2018). Schriftspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund.
 34. Landerl, K., Linortner, R. ve Wimmer, H. (1992). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb im Deutschen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6(1), 2-17.
 35. MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
 36. MEB. (2019). *İlk okuma yazma öğretimi kılavuzu*. MEB Yayınları.
 37. MEB. (2024, 1 Eylül). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "beceri temelli" yeni ders kitapları hazır [Haber]. *MEB Haberler*.
 38. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım dokümanı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>

39. Öz, F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 3-7.
40. Özcan, A. F., ve 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), 69-94.
41. Özdemir, C., Özdemir, E. D. ve Uysal, L. (2017). Dillerin Ortaya Çıkışı ve Gelişmesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Science and Life of Kazakhstan Journal*, 2(44), 131-134.
42. Özen, B. (2010). *Türkiye ve Almanya'daki ilköğretim ders kitaplarının karşılaştırılması* [Sanatta yeterlik tezi, Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
43. Soyuçok, M. (2016). *Okuma yazma ders kitaplarının çok yönlü olarak değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı].
44. Şenel, M. (2004). *Okuma yazma eğitiminde görsel işitsel materyallerin kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
45. Tanış Gürbüz, H. M. (2019). *İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
46. Türk Dil Kurumu [TDK]. (2025, Aralık 20), Ses, Harf ve Alfabe. <https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/ses-harf-ve-alfabe/>
47. Temizyürek, F. ve Açıkgöz, K. (2010). *Türkçenin ses özellikleri ve öğretimi*. Gazi Kitabevi.
48. Valtin, R. (2010). *Schriftspracherwerb: Grundlagen und Förderung*. Kohlhammer Verlag.
49. Vatansever Bayraktar, H., ve Girgin, S. (2021). İlkokul döneminde ilkokuma yazma öğretimi. In K. A. Kırkıç ve H. Vatansever Bayraktar (Eds.), *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde güncel öğrenme ve öğretim konuları* (ss. 21–52). Pegem Akademi.
50. Vatansever-Bayraktar, H. ve Girgin, S. (2022). İlkokuma yazma öğretiminde araç-gereç ve materyal kullanımının etkililiği üzerine bir değerlendirme. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını*.
51. Wikipedia. (2025, Aralık 10). *Deutsches Alphabet*. In Wikipedia. https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsches_Alphabet
52. Yıldırım, A. (2018). Yazma öğretiminde çoklu beceri ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 123–136.
53. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
54. Yıldız, M. (2019). Türkiye’de bitişik eğik yazı reformu ve sonrası: İlköğretim öğrencileri (4–8. sınıf) hangi el yazısı stiliyle yazıyor? *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 209–222.
55. Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerindeki etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 31–44.
56. Yılmaz, A. ve Özdemir, C. (2022). Çok Dilli Eğitim Sistemindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Gelişiminde Yaşadıkları Zorluklar: Irak Örneği. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*. 8(15), 170-197. DOI: 10.52096/jsrbs.8.15.13
57. Yurduseven, S. (2007). *İlkokuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
58. Yücedağ, T. (2017). *İlkokuma yazma öğretiminde yöntem ve teknikler*. Eğitim Yayınevi.
59. Zastrow, T. (2022). *Phonologische Bewusstheit bewegungsorientiert fördern: Eine Informationsbroschüre*. Universität Erfurt.
60. Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29.