



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ YARDIMCI KAYNAKLARIN YAPILANDIRMACI
YAKLAŞIMA UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ: BİR ODAK GRUP
GÖRÜŞMESİ**

Tuğba ULUSOY
ORCID: 0000-0003-0901-4348

Danışman
Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN
ORCID: 0000-0002-8347-0811

Konya – 2025

ÖNSÖZ (TEŞEKKÜR)

Geleceğe ilham olabilmeyi dileyerek çıktığım bu yolda; çalışmamın tamamlanmasıyla birlikte bir hayalimi gerçekleştirebilmenin hissettirdiği mutluluk ve gururu yaşıyorum. Akademik yolculuğumda göstermiş olduğu özveri ile değerli bilgilerini benimle paylaşan, tez yazma sürecimi kolaylaştırarak çalışmamı ileriye taşıyan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN'a, beni her zaman cesaretlendiren ve yol gösteren Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ hocama, kıymetli zamanlarını ayırıp çalışmamı dikkatle inceledikleri ve değerli yorumlarıyla tezimi şekillendirmeme yardımcı oldukları için tez çalışmamın jüri üyeleri; Prof. Dr. Ahmet SABAN ve Dr. Öğrt. Üyesi Neşe UYGUN hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmama görüşleriyle büyük katkı sağlayan değerli sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine, her zaman varlığını yanımda hissettiğim değerli dostlarıma, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan adını saymadığım bütün öğretmenlerime teşekkür ederim. Son olarak hayatım boyunca olduğu gibi bu süreçte de bana her zaman güvenen ve desteklerini esirgemeyen canım aileme sonsuz şükranlarımı sunarım.

Tuğba ULUSOY

Ocak, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ (TEŞEKKÜR)	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ	9
1.1. Problem Durumu	10
1.2. Araştırmanın Amacı	12
1.3. Araştırmanın Önemi	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	15
2.2. Ders Kitapları	17
2.3. İlkokul Türkçe Dersi	19
2.4. Türkçe Dersinde Yardımcı Kaynak Kitaplar.....	22
2.5. Türkçe Öğretim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.....	24
2.6. İlgili Araştırmalar	30
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	37
3.4. Verilerin Toplanması.....	38
3.5. Verilerin Analizi.....	39
3.6. Araştırmanın İnanırlılığı ve Aktarılabirliği	40
4. BULGULAR	43
4.1. Birinci Oturuma İlişkin Bulgular	43
4.2. İkinci Oturuma İlişkin Bulgular	49
4.3. Üçüncü Oturuma İlişkin Bulgular	57
4.4. Dördüncü Oturuma İlişkin Bulgular.....	62
4.5. Beşinci Oturuma İlişkin Bulgular.....	67
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	73
5.1. Tartışma ve Sonuç	73
5.1.1. Yardımcı Kaynakların Genel Durumuna İlişkin Sonuçlar	73
5.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Sonuçlar	74
5.1.3. Türkçe Öğrenme Alanlarına İlişkin Sonuçlar	77

5.2. Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	80
EKLER.....	89
EK-1: Veri Toplama Aracı.....	89



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İlkokul Türkçe Dersi Yardımcı Kaynakların Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi: Bir Odak Grup Görüşmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **93** sayfalık kısmına ilişkin, 29/01/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%15** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

29/01/2025

Tuğba ULUSOY

Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

29/01/2025

Tuğba ULUSOY

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ YARDIMCI KAYNAKLARIN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ: BİR ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ

Tuğba ULUSOY

Araştırmada ilkökul Türkçe dersine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yardımcı kaynak kitapların yapılandırma yaklaşımına uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta kullanılan yardımcı kaynak kitaplar nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeline dayanarak incelenmiştir. Araştırmanın verileri odak grup görüşmesi metoduyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, devlet okulunda görev yapan her bir sınıf düzeyinden ikişer öğretmen (ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri) olmak üzere toplam altı sınıf öğretmeninden ve iki ilkökul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada odak grup görüşmeleri beş oturumda gerçekleştirilmiştir. Her bir oturumunda odaklanılan konu doğrultusunda açık uçlu sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Oturumlarda görüşme soruları ele alınan yardımcı kaynak kitaba göre düzenlenmiş ve yaklaşık yedi ile dokuz sorudan oluşmuştur. Fakat görüşme sırasında konunun gidişatına göre araştırmacı ek sorulara da yer vermiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin farklı yerleşim birimlerinde görev yapmaları nedeniyle görüşmeler çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde video kayıtlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Araştırmada analizler sonucunda yardımcı kaynak kitaplara dair; öğrenci düzeyine uygunluk, bireysel farklılıklar, sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirme, üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler, Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını gerçekleştirme, disiplinler arası ilişkilendirme, kitabın güçlü ve geliştirilmesi gereken/zayıf yönleri alt temaları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler doğrultusunda, yardımcı kaynak kitapların genel durumuna, yapılandırma yaklaşımına uygunluğu açısından ve Türkçe öğrenme alanına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Kitapların genel olarak öğrenme alanlarına yönelik kazanımları desteklediği ancak tasarım, içerik ve yapılandırma öğrenme ilkelerine uygunluk açısından iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların önerilerinde bireysel farklılıkları destekleyecek şekilde içeriklerin hazırlanması, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren etkinliklere daha fazla yer verilmesi, dinleme ve konuşma alanlarının zenginleştirilmesi, görsel tasarımların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde iyileştirilmesi yer almaktadır. Bu düzenlemeler, kitapların yapılandırma yaklaşımına uygunluk düzeyini artırarak Türkçe eğitiminin daha etkili hale getirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Türkçe Dersi, Yardımcı Kaynak Kitap, Yapılandırma Yaklaşım.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

ANALYSING THE CONSTRUCTIVIST APPROACH OF PRIMARY SCHOOL TURKISH COURSE SUPPLEMENTARY RESOURCES: A FOCUS GROUP INTERVIEW

Tuğba ULUSOY

The purpose of this study was to examine the compatibility of the supplementary resource books prepared by the Ministry of National Education for the Turkish primary school course with the constructivist approach. In this direction, the supplementary resource books used in the second, third, and fourth grades in the 2022-2023 academic year were examined based on the case study model, which is one of the qualitative research designs. The data of the study were obtained through focus group interviews. The study group consisted of six primary school teachers, two teachers from each grade level (second, third, and fourth grade teachers), and two primary school administrators. The focus group interviews were conducted in five sessions. In each session, the participants were asked open-ended questions in accordance with the focus topic. In the sessions, the interview questions were organized according to the reference book and consisted of approximately seven to nine questions. However, the researcher included additional questions during the interview as the topic progressed. Since primary school teachers and administrators worked in different settlements, the interviews were conducted online. Video recordings were used to collect data. The data were analyzed using thematic analysis. As a result of the analysis, the following sub-themes emerged about the supplementary resource books: suitability for the students' level, individual differences, questioning, research, investigation and referral to other resources, activities for higher level thinking skills, achievement of the Turkish curriculum objectives, interdisciplinary association, strengths and weaknesses of the book. In line with the data obtained from the primary school teachers and school administrators, results were obtained regarding the general situation of the supplementary resource books, their suitability to the constructivist approach and the Turkish learning field. It was concluded that books generally support the learning outcomes for the learning areas, but need to be improved in terms of design, content and compliance with constructivist learning principles. Participants' suggestions include preparing content to support individual differences, including more activities that develop higher order thinking skills, enriching listening and speaking areas, and improving visual designs to attract students' attention. It is believed that these arrangements will contribute to making Turkish education more effective by increasing the level of conformity of the books with the constructivist approach.

Keywords: Primary School, Turkish Course, Supplementary Resource Book, Constructivist Approach.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Milletler gelişmeyi, büyümeyi, daimî olmayı ve ülke ideallerini gerçekleştirebilmeyi hedeflemektedir. Hedeflere ulaşabilmenin en iyi yolu eğitimidir. Eğitim, öğrenilenleri hayata entegre edebilme becerisidir. Kayıran'a (1998) göre eğitim; bireyin yeteneği ve toplumun amaçları doğrultusunda, bireyin kendi yaşamına dair ihtiyaçlarını geliştirebilmesini hedefleyen öğrenme eylemi ve bu eylemin nasıl olması gerektiği ile ilgili tercih edilen yöntem ve uygulamalar bütünüdür.

Eğitim, insanın doğduğu andan itibaren ihtiyaç duyduğu bir olgudur. Eğitimin bireyin hayatını şekillendirme süreci bireyin parçası olduğu toplumun standartlarından, özelliklerinden, inanç şekillerinden ve değer yargılarından etkilenmektedir. Eğitim, pek çok alanda bireylerin bilgi edinebilmesine yardımcı olur. Eğitim kurumları aracılığıyla sistemli bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, bireylerin hayatlarını devam ettirirken ihtiyaç duyabileceği, bilgi ve kabiliyetlere sahip olmalarını sağlamaktadır.

Bir toplumun çağdaş toplum düzeyine ulaşabilmesinin ön koşulu, sürekli değişim ve yeniliğe uğrayan bilginin işlevsel olarak kullanılmasıyla elde edilir. Ülkeler, eğitimin niteliğini arttırmak için farklı eğitim anlayışlarını benimser ve eğitim programlarını eğitim modeline göre revize ederler. Türk Eğitim Sisteminde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiştir. Eğitim sisteminin, fikir bütünlüğü ve nihai amaçları derslerin öğretim programları içeriklerine yansımaktadır. Karadüz'e (2014) göre Türkçe öğretim programının içeriği gereği öğrencilere kazandırılacak yetkinliklerin çoğu, öğrenme ortamında yapılandırmacı öğrenme kültürüne yönelik yaşantılara yer verilmesiyle işlevsel bir kimlik kazanmaktadır. Bu sebeple öğrenme ortamını etkileyecek her bir bileşen önem taşımaktadır.

Öğrenme ortamlarını etkileyen bir diğer husus da ders araç-gereçleridir. Ders kitapları öğretme-öğrenme sürecinde temel araçtır. Fakat derslerin daha da zenginleşmesi ve içeriğin çeşitlendirilmesi için farklı materyal ve kaynaklardan yararlanılması ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda derslerde alternatif olarak yardımcı kaynak kitaplara ihtiyaç duyulmaktadır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokulda kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yardımcı kaynak kitaplar hazırlanmış ve okullara gönderilmiştir. Sınıf ortamında kullanılan yardımcı kaynak kitapların eğitim faaliyetlerini destekleyici, içeriği

zenginleştirici/çeşitlendirici gibi niteliklerinden dolayı bireysel farklılıklara uygun, süreç değerlendirmesinin önemsendiği, öğrenci merkezli gibi hususları dikkate alacak şekilde yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmalıdır. Çünkü “hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin ‘herkese uygun’, ‘herkes için geçerli ve standart olması’ insanın doğasına terstir.” (Türkçe Öğretim Programı, 2018, s. 6). Bu yüzden öğretmenlerin sınıf ortamında kullanacağı kaynakların güncellik, işlevsellik, amaca ve öğrenme ilkelerine uygunluk bakımından yapılandırıcı yaklaşıma göre incelenmesi gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Dil, bireyler arasındaki iletişimi sağlayan, düşünce ve duyguların ifade edilmesinde kritik bir rol oynayan, bireyin zihinsel, sosyal ve kültürel gelişimine doğrudan katkıda bulunan temel bir araçtır. İnsanlar, dil sayesinde toplumla bütünleşir, bilgi alışverişinde bulunur ve düşünceler üretir. Bu açıdan bireylerin ana dilini etkin bir şekilde öğrenmesi, kullanması ve geliştirmesi, yaşam boyu sürecek bir becerinin temelini oluşturur. Dil becerisinin kazanılmasında özellikle çocukluk dönemindeki dil eğitimi önem taşımaktadır. Çocukların ilkökul eğitimiyle birlikte dilin kurallarını öğrenmesi ve geliştirmesi, Türkçe dersini bu bağlamda eğitimin önemli unsurlarından biri haline getirmektedir.

İlkokul dönemi, çocukların zihinsel gelişimlerinin hızla ilerlediği, öğrenme alışkanlıklarını kazandıkları ve eğitim sistemine adaptasyon süreçlerinin başladığı bir dönemdir. Bu süreçte öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırması, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmesi ve eleştirel düşünme becerileri geliştirmesi beklenir. Ancak Taş ve Minaz’a (2018) göre ilkökul öğrencilerinin soyut kavramları anlamlandırmada yaşadığı zorluklar, dikkat dağınıklığı ve derse odaklanamama gibi problemlere neden olmaktadır. Bu durum, eğitim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin yeniden gözden geçirilmesini ve farklı yaklaşımlar geliştirilmesini gerektirmektedir. Farklı öğrenme yolları sunan, somutlaştırılmış ve öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenen eğitim materyallerinin, öğrencilerin bu zorlukları aşmalarına yardımcı olacağı ifade edilmektedir.

Öğretmenler ders süreçlerini zenginleştirmek ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmak amacıyla çeşitli eğitim materyalleri kullanmaktadır. Özer’e (2022) göre temel ders materyallerine ek olarak kullanılan eğitim destek materyalleri, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını minimize ederek, öğrenme sürecini destekleyen önemli

araçlardır. Bu materyaller öğrencilerin farklı öğrenme yollarını keşfetmesine olanak sağlarken, öğretim süreçlerini çeşitlendirme imkânı da sunar.

MEB 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar için yardımcı kaynak kitapları ücretsiz olarak öğrencilerin kullanımına sunmuştur. MEB'in bu girişimi, eğitimde fırsat eşitliğini artırma ve öğrencilerin ekonomik engeller olmaksızın kaliteli materyallere erişimini sağlama hedefiyle uyumludur. Ayrıca MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer alan *yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemeler yapılacaktır* ifadesi, bu materyallerin eğitimin niteliğini artırma amacıyla hazırlandığını göstermektedir (Sözer, 2019). Bu bağlamda yardımcı kaynakların kaliteli, yaratıcı ve öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştiren bir yapıda hazırlanması gerekir.

Alanyazındaki araştırmalar eğitim materyallerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk açısından çeşitli yönlerden incelendiğini göstermektedir. Aşıkcan ve Saban (2015) Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı'nın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelediği çalışmasında kitabın bireysel farklılıkları gözlememekte, disiplinler arası uyum ve zaman paralelliği eksik olduğunu tespit etmiştir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri tema sonlarına bırakılmış, temalar içine entegre edilmediği için yeterince etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alkış Küçükaydın ve İşcan (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu ancak görsel unsurların yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Kayak (2018) fen ve teknoloji ders kitaplarında yer alan görsellerin sayıca fazla olduğunu ancak yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmede eksiklikler bulunduğunu ifade etmiştir. İşcan ve Şara (2018) ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin günlük hayatla ilişkilendirme, araştırma ve sorgulamaya yönlendirme açısından yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Şakiroğlu (2020) altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında kök değerlerin eşit bir şekilde dağıtılmadığını tespit etmiştir. Sulak ve Çapanoğlu (2021) ilkokul Türkçe ders kitaplarının görseller, yazı puntosu ve içerik açısından uygun olduğunu ancak metinlerin uzunluğu nedeniyle geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kurtoğlu Zorlu (2021) ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında temalarla metinlerin uyumlu olduğunu ancak bazı metinlerin başka temalar için daha uygun olacağını vurgulamıştır. Doğan Güldenoğlu (2023) beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin genelinde anlaşılabilirlik ve öğrenci düzeyine uygunluk konularında eksiklikler olduğunu altını çizmiştir. Sarıkaya ve diğerleri (2023) beşinci ve altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan

etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme açısından yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Yukarıdaki araştırmalar ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşım açısından uygunluğuna göre incelemesine dayanmaktadır. Alanyazında MEB'in okullara ek olarak yardımcı kaynak açısından gönderdiği kitaplara ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme stilleri ve algılama biçimleri, yardımcı kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Yardımcı kaynakların, öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunacak şekilde yapılandırmacı yaklaşımı desteklemesi beklenmektedir.

Sınıflardaki öğrencilerin farklı algılama biçimleri, öğrenme stilleri ve bireysel farklılıkları, öğretim sürecinde kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Yardımcı kaynakların bu çeşitliliği desteklemesi ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerine uygun şekilde hazırlanması, öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayabilir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırmasını, öğrenme sürecine aktif katılım sağlamasını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından sunulan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe dersi yardımcı kaynaklarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun incelenmesi, eğitim materyallerinin niteliğini artırma açısından bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın söz konusu yardımcı kaynakların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, alana katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir. Aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim materyallerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunması açısından bir potansiyel taşıdığı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, 2022-2023 eğitim- öğretim yılında MEB tarafından ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine dağıtılan Türkçe dersi yardımcı kaynaklarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin ilkokul 2., 3. ve 4. *Sınıf Çalışma Yaprakları* kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 3. ve 4. *Sınıf Okuma Becerileri Metinler ve Sorular* ve 3. ve 4. *Sınıf Okuma Becerileri Cevap Anahtarı* kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 3. ve 4. *Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı*'nın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 2. ve 3. *Sınıf Türkçe Dersi Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı* ve *İlkokul 2. ve 3. Sınıf Türkçe Dersi Süreç Değerlendirmeye Yönelik Kılavuz Kitabı*'nin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin ilkokul 2., 3. ve 4. *Sınıf Çalışma Soruları-1* ve 2., 3. ve 4. *Sınıf Çalışma Soruları-2* kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yardımcı kaynaklar ders kitaplarına göre nispeten çok yönlü anlatım özelliğine sahip; öğrencilere bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında kullanılan, konuların tamamını veya bir bölümünü içeren anlatımı etkili hale getirip eğitim faaliyetlerini destekleyen kaynaklardır. Okullar arası başarı farklarını azaltmak için MEB tarafından hazırlanmış yardımcı kaynak kitapları kullanmak öğrenciler ve öğretmenler için yol gösterici olacaktır. MEB tarafından hazırlanan yardımcı kaynakların her birine (<https://yardimcikaynaklar.meb.gov.tr>) adresinden erişim ücretsiz bir şekilde sağlanabilmektedir (Özer, 2022).

Yardımcı kaynak kitapların basılı şekilde öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılması sosyoekonomik düzey açısından dezavantajlı olan bireyler için kitaplara kolaylıkla erişim imkânı sağlamaktadır. Türkiye'de eğitim faaliyetlerini sürdürürken farklı yerlerde eğitim gören aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerin aynı kaynakları kullanmaları fırsat eşitsizliği problemini ortadan kaldırmak için önemli bir adımdır. Kullanılan yardımcı kaynakların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki hedeflenen kazanımlar için önemli bir araçtır.

Yapılan alanyazın incelemesi sonucu, yardımcı kaynak kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun ele alındığı (Bayar ve Bağdat, 2021; Erdoğan, 2004; Güngör ve Çavuşoğlu, 2015; Haşiloğlu vd., 2020; Taş ve Minaz, 2018) çok az araştırmanın var olduğu, çoğunlukla ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun (Alkış Küçükaydın ve İşcan, 2017; Doğan Güldenoğlu, 2023; Kurtoğlu Zorlu, 2021; Sarıkaya vd., 2023) incelendiği görülmektedir. Kaynak kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun incelendiği

araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği (Güngör ve Çavuş, 2015) hem nitel hem nicel karma yöntemin kullanıldığı araştırmalara yer verildiği (Dilekçi, 2024; Taş ve Minaz, 2018) nitel araştırma yönteminin tercih edildiği araştırmalarda ise sıklıkla doküman analizi, içerik analizi ve olgubilim deseninin (Bayar ve Bağdat, 2021; Bozkurt ve Ateş, 2021; Polat, 2022) tercih edildiği, araştırmanın sadece bir sınıf düzeyine ve tek derse yönelik düzenlendiği (Güngör ve Çavuş, 2015) çalışma grubunu sadece sınıf/branş öğretmenleri oluşturduğu (Bozkurt ve Ateş, 2021; Haşiloğlu vd., 2020; Polat, 2022) ya da kısıtlı kaynak sayısına göre planlandığı (Erdoğan, 2004) görölmektedir.

Bu araştırma sonucunda alana katkı sağlayabilmek ve ileriki çalışmalara ışık tutabilmek amacıyla MEB tarafından okullara ücretsiz olarak gönderilen Türkçe dersine ait ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf yardımcı kaynak kitaplarının tümü araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma verilerini elde etmek için odak grup görüşmesi tercih edilmiştir.

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

İnsanlık tarihindeki ilerlemeler, bireylerin ve toplumların öğrenme ihtiyaçlarını çeşitlendirmiş, bu da eğitimde farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Günümüzde bilgiye ulaşmanın ve bilginin kullanımının giderek önem kazandığı bir dünyada, eğitim yaklaşımları da bu değişime uyum sağlamak durumundadır. Yapılandırmacı yaklaşımı bu dönüşümün bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve öğrenmenin bireyin aktif katılımıyla gerçekleşmesi gerektiğini vurgulayan çağdaş bir eğitim anlayışı olarak kabul görmüştür. Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşım, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim programının temel ilkesi olarak benimsenmiş ve uygulanmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, bilginin birey tarafından aktif olarak keşfedilmesi, anlamlandırılması ve yapılandırılması yer alır. Bu anlayış geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı olarak bilgiyi sadece aktarılan bir nesne olarak görmez, bireyin bu bilgiyi kendi deneyimleri ve anlayışları doğrultusunda yeniden inşa etmesini önceler. Baki ve Karakuş’a (2012) göre bilginin hızla yenilendiği ve üretildiği günümüz dünyasında, geleneksel eğitim yöntemlerinin yetersiz olduğu açıktır. Bilginin sadece aktarılması değil, birey tarafından üretilmesi ve etkin bir şekilde kullanılması, birey ve toplumların geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgi üretme sürecine katılımını artırarak, bilgiyi anlamlı ve kullanışlı hale getiren bir öğrenme ortamı sunmayı hedefler.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin bireyin zihninde gerçekleşen bir süreç olduğunu kabul eder. Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif birer katılımcı olup bilgiyi keşfeder, anlamlandırır ve organize ederler. Gökalp’e (2019) göre bilgi, gerçek olay ve ilkelerin bireyin zihninde anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır. Öğrenme ise bilginin kavranması, uygulanması ve yeni durumlara uyarlanması sürecidir. İşçi’ye (2022) göre yapılandırmacı yaklaşım, bilginin bireyin zihninde yapılandırılmasını temel alır. Öğrenciler, önceki bilgi birikimlerini kullanarak yeni bilgilerle bağlantılar kurar ve bu bilgileri anlamlı hale getirirler. Bu süreçte öğrenme, bireyin çevresi, deneyimleri, algıları ve sosyal etkileşimleri tarafından şekillenir. Yapılandırmacı yaklaşım, bireysel farklılıklara saygı gösterir ve öğrenme sürecini kişiselleştirmeyi amaçlar.

Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi sadece pasif bir alıcı olarak tüketmesini değil, aktif bir şekilde üretmesini teşvik eder. Bu anlayış bireyin yaşamdan, değerlerinden ve çevresel etkileşimlerinden bağımsız bir öğrenme süreci yaşamadığını kabul eder. Yapılandırmacı öğrenme süreci, bireyin mevcut bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar kurarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiği bir süreçtir. Öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, bilgiyi kendisi yapılandırması ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi bu yaklaşımın temel unsurlarındandır (Çakıcı, 2010). Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencinin araştırmacı, sorgulayıcı ve yaratıcı bir şekilde bilgiye ulaşmasını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü, öğrenciyi bilgiye ulaşma sürecinde desteklemek, öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve rehberlik etmektir. Öğretmen, öğrenme ortamlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlamalı ve onları süreçte aktif kılacak etkinlikler sunmalıdır. Grup çalışmaları, araştırma temelli öğrenme etkinlikleri, problem çözme dersleri ve sorgulamaya dayalı yöntemler, yapılandırmacı yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlar (Ünlü, 2020). Bu süreçte öğrenciler, bilgiyi günlük yaşamlarına entegre eder, diğer disiplinlerle ilişkilendirir ve eleştirel düşünme becerileri geliştirir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri, Giambattista Vico, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Hegel, John Dewey, Kelly, Piaget ve Vygotsky gibi düşünürlerin çalışmalarına dayanır (Koç ve Demirel, 2004). Yapılandırmacı yaklaşım üç ana türde ele alınmaktadır: Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık (Ocak, 2010).

Bilişsel Yapılandırmacılık: Piaget tarafından geliştirilen bu anlayış, öğrenmeyi bireyin çevresel faktörlere uyum sağlama süreci olarak görür. Piaget'e göre öğrenme, bireyin zihinsel gelişim süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Birey, her yaş döneminde yeni zihinsel kazanımlar elde eder ve bu kazanımları mevcut şemalarla birleştirerek bilgiyi anlamlandırır (Harlow vd., 2006).

Sosyal Yapılandırmacılık: Vygotsky tarafından savunulan bu yaklaşım, bireyin öğrenme sürecinde çevresiyle etkileşim kurmasının önemini vurgular. Vygotsky, zihinsel işleyişin kişilerarası düzeyden bireysel düzeye geçtiğini ve öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ifade eder (Schunk, 2014).

Radikal Yapılandırıcılık: Glasersfeld tarafından geliştirilen bu anlayış, bilginin bireye özgü olduğunu ve bireyin kendi deneyimleriyle şekillendiğini savunur. Bu yaklaşım, bilginin salt bir gerçeklik taşımadığını, bireyin algılama düzeyi ve çevresiyle etkileşimi doğrultusunda değişebileceğini belirtir (Karagöl, 2021).

Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım, 2005 yılında başlatılan reformlarla uygulanmaya başlanmıştır. Bu reformların temel nedenleri arasında uluslararası TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) sınavlarındaki sonuçları geliştirme ve eğitimin niteliğini artırma gerekliliği bulunmaktadır (Şahin, 2007). 2005 yılında uygulamaya konulan yeni eğitim programı, öğrenci merkezli bir anlayışı benimseyerek ilkokuldan liseye kadar tüm kademeleri kapsar. Bu program, disiplinler arası, tematik ve sarmal bir yapıya sahip olup bireysel farklılıkları gözetir ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi üretme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Fer, 2022). Ayrıca lise eğitim süresi üç yıldan dört yıla çıkarılmış ve sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulaması başlatılmıştır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik ederek bilgiyi anlamlı hale getiren bu yaklaşım, Türkiye’de eğitim sistemine yenilikçi bir boyut kazandırmıştır. Bu yaklaşım bireysel farklılıkları dikkate alarak eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren bir öğrenme ortamı sunar. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitime kazandırdığı bu nitelikler, çağdaş bireylerin yetiştirilmesi ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanması açısından önem taşımaktadır.

2.2. Ders Kitapları

Birey toplumun bir yansımasıdır. Bireyin özellikleri bize toplum hakkında bilgi verir. Bireyi dönüştürmek, geliştirmek toplumu değiştirmenin başlangıç noktasıdır. Bireylerin eğitilmesi toplumların gelişimi için vazgeçilmezdir. Eğitim faaliyetlerinin niteliği bir ülkenin geleceğini belirler. Eğitimin amacı bireyin çeşitli becerilere sahip olmasını sağlamaktadır. Bu becerilerin başında dil ve zihinsel becerilerin gelmesiyle birlikte bireyin sosyal, duygusal, fiziksel becerilerinin gelişimini destekler. Gelişimin başlangıcı zihinsel süreçlerdir ve zihinsel gelişimin en önemli kaynağı bilgidir. Bilgiyi keşfedip farklı alanlara uyarlayabilen birey bütüncül olarak gelişebilmesi mümkündür (Güneş, 2022). Gelişimin sağlanabilmesi geleceğe yönelik eğitim stratejileri geliştirme ile mümkündür. Eğitim stratejileri tüm öğrenciler için düzenlenmiş olmalı ve işlevsel araçlarla desteklenmelidir. Bireylerin doğru yönlendirildiği, bilgiye kolaylıkla ve ücretsiz bir şekilde ulaşabileceği materyallere ihtiyaç duyulur. Bu ihtiyacı

karşılayan en temel kaynak ders kitaplarıdır. Kaya'ya (2006) göre ders kitabı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm kademelerde öğrenim gören kişilere uygun olacak şekilde öğrenim eylemini gerçekleştirebilmek amacıyla öğretim programları doğrultusunda düzenlenmiş basılı yayın materyalleridir.

Ders içeriklerini barındıran öğretim programları; hedeflenen istendik amaçlara ulaşabilmek için çeşitli stratejik planları içeren yazılı bir belgedir. Eğitimi alan birey için öğrenme fırsatını elde ettiği bir bağlamdır. Programlarının uygulanabilir olmasını mümkün kılan en önemli eğitim araçlarından birisi ders kitaplarıdır. Ders kitapları öğrenme sürecini betimleyen ve eğitimcilere kılavuzluk eden bir eğitim kaynağıdır. Ders kitapları; öğretim programının amaçlarını, içeriğini sınıf ortamına taşıyarak eğitsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştırıcı etki oluşturur. Özbay'a (2003) göre Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olan ders kitaplarının tasarımından yazımına, yazımından dağıtım sürecine kadar tüm aşamaları büyük bir özveriyle oluşturulmalıdır.

Ders kitaplarının MEB'in kriterlerine uygun olarak hazırlanmadığı ya da öğretmenlerin bu kitapları etkin bir şekilde kullanmadığı durumlarda nitelikli öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmemesine neden olabilir. Özdemir'e (2021) göre ders kitapları eğitim-öğretimde ortak bir dil ve standart oluşturur. Ders kitapları kullanılmadığı durumlarda ülkenin farklı yerleşim yerinde ve farklı kurumlarda öğrenim gören bireylerin belirli bir zaman diliminde istendik kazanımlara ulaşamamasına ve kapsamlı sınavlarda öğrenciler arasında seviye farklılıklarına neden olabilmektedir. Son yıllarda eğitim-öğretim programlarında yeni arayış ve yönelimlerin olmasına rağmen öğrencilerin öğrenme yaşantısı elde edebilmesinde en eski, en yaygın ve kolaylıkla erişim sağlanabilecek temel bilgi kaynakları ders kitaplarıdır. Ders kitapları ortak bir müfredat, kural ve takvim oluşturur. Programın kazanımlarını işlevsel hale getirir.

Ders kitapları öğrencinin yaş ve bilgi seviyelerine uygun olarak hazırlanmış; bireyi bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanda geliştirmeye yönelik içerikleri barındıran; öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan; eğitim-öğretim sürecinde düzenleyici, bilgilendirici, yönlendirici bir araç ve basılı materyallerdir. Gülersoy'a (2013) göre okullarda kullanımı en çok tercih edilen eğitim materyalinin ders kitapları olduğunu gerçeği yadsınamaz. Ders kitapları eğitim-öğretim faaliyetleri bünyesindeki tüm çocukların ulaşabildiği, kullandığı ve sürekli yanında bulunan kaynaklardır. Ders kitaplarının toplumun tüm kesimlerine sosyoekonomik düzey ve kültürel farklılıklar dikkate alınmadan eşit bir şekilde

ulaştırılması, ders kitaplarının toplumu yönlendirmeye yönelik olumlu etkisini göstermektedir (Ersoy ve Şahin, 2012). Ders kitapların niteliği bu hususta ön plana çıkmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin 6. Maddesinde ders kitaplarının niteliğinden bahsedilmektedir:

“Ders kitaplarının nitelikleri

MADDE 6 –

(1) Ders kitapları;

a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.

b) Bilimsel hata içermez.

c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.

ç) Reklam niteliğinde öğeler içermez.

d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.

e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.

Ders kitapları eğitimi yönlendiren, destekleyen bir yönü vardır. Ders kitapları oluşturulurken belirli bir muhteva ve tasarım sistemini içerecek şekilde düzenlenmelidir.”

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği 8. maddeye göre: “Ders kitapları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Hizmet birimi veya yayınevleri tarafından hazırlanacak ders kitabı, içerik; dil, anlatım ve üslup; öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme; teknik, tasarım ve düzenleme” ilkelerine dikkat edilerek hazırlanmalıdır.

2.3. İlkokul Türkçe Dersi

Bir ulusun eğitim-öğretim faaliyetlerini oluşturan resmî belge ve dokümanlar, sistemi oluşturan eğitim yaklaşım ve modelleri; ülkelerin eğitim alanında kısa, orta, uzun vadede hedeflediği ideolojileri; toplumun şekillendirilmesinde hangi özelliklere sahip bireylerin yetiştirmeyi temenni ettiği hakkında ipuçları içermektedir. Bir insanın yaşamını sürdürdüğü ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren ölçü yürürlükte olan eğitim ve öğretimin niteliğidir. Günümüzde eğitim, öğretim ve bilgi olgusu; ülkenin gelişmişlik ve refah düzeyinin artmasını sağlayan bir araç olarak görülmektedir (Bozkurt ve Ateş, 2021). Örgün ve yaygın eğitimde yetkinliklerin elde edilebilmesi için ana dilimiz olan Türkçe'nin öğretimi eğitiminin ana bileşenidir.

Baştuğ ve Demirgüneş (2020) dili doğru ve düzgün kullanımının doğuştan gelen bir yetenek değil, sonradan edinilen eğitimin katkısıyla geliştirilen bir beceri olduğunu vurgular. Onlara göre Türkçe öğretimi örgün ve yaygın eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. MEB Türkçe dersinde çocukların, Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri ve yaşatmaları; toplum içerisinde var olmaları, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ulusal duygularını pekiştirmeleri ve ülkesine bağlı bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.

İletişim kurmamızı sağlayan dil, duygu ve düşünce sisteminin çıkış noktası ve bir ulusun kültürel mirasıdır. Geçmişten geleceğe tarihi bir köprü oluşturur. “Türk kültürünün taşıyıcısı ve yapı taşı olan Türkçe Türkler için anne sütü kadar temiz ve azizdir. Yahya Kemal’in ‘Türkçe, ağızımda anne sütüdür.’ deyişi bu gerçeği gözler önüne seren önemli bir örnektir. Fazıl Hüsnü Dağlarca bu meyanda ‘Türkçem benim ses bayrağımdır.’ derken Mustafa Kemal Atatürk, ‘Türk dili Türk milletinin kutsal bir hazinesidir. O, milletin kalbi, milletin zihnidir.’ demiştir. Türkçenin Türk milleti için önemine vurgu yapan veciz sözlere daha birçok örnek verilebilir.” (Kardaş, 2022, s. 1). Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını bilimsel bir anlayışla ele almayı; Türk dilini doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı ve alışkanlığına sahip bireyler yetiştirmeyi öncelemektedir.

Türkçe dersi öğretimi Türk eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2019) göre, bireylerin Türkçe dersi dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ait becerileri geliştirmeleri; hayat boyu kullanabilecekleri sosyal, kişisel ve mesleki yetkinlikleri edinmeleri konusunda katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle Türkçe dersi eğitim öğretim sürecine önem verilmelidir.

MEB 2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarına yönelik bilgiler yer almaktadır. Dinleme öğrenme alanı; öğrencilerin eğitim ortamlarında anlatıcı ve çeşitli materyaller aracılığıyla iletilen sözel mesajları dinleme eylemini doğru bir biçimde gerçekleştirerek, iyi anlaması ve zihninde yapılandırması süreçlerine dayanır. Dinleme eylemi ile Türkçe dersine yönelik ilişki kurma, konu ve ana fikri belirleyebilme, seçenekleri belirleme, yorumlama, sorgulama, değerlendirme, paylaşma becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesinde etkin rol oynamaktadır. Konuşma öğrenme alanı; fonetik farkındalığın oluşarak doğru kelime seçimleri ile iletilmek istenen mesajın; bireyin duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerine göre şekillenerek karşı tarafa iletilmesidir. Türkçe dersine yönelik anlatım gücünü kuvvetlendirmek ve çeşitlendirmek, Türkçe’ye dair estetik zevk oluşturabilmeyi, bireylerin kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmelerini, etkili bir iletişim dili

kullanmayı ve sorunları konuşarak daha kolay çözüme kavuşturmayı hedeflemektedir. Okuma öğrenme alanı; harflerin, sembollerin anlamlandırma sürecidir. Okuyucunun çeşitli kaynaklara ulaşarak okuma eylemini gerçekleştirmesi sonucu yeni bilgi, olgu, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlamaktadır. Okuma; araştırma, yorumlama, eleştirel düşünme süreçlerinden bağımsız değildir. Türkçe dersine yönelik, öğrencilerin eğitim sürecindeki okuma bölümlerini doğru ve akıcı bir şekilde okuyarak; okuduğu bilgileri zihninde yapılandırması, yorumlaması ve yeni durumlara uyarlamasını aynı zamanda kültürel, sanatsal, ahlaki değerlere yönelik gelişimi de içermektedir. Yazma öğrenme alanı; bireylerin bir konudaki görüşlerini, duygu ve düşüncelerini, izlenimlerini harf, sembol kullanarak ve yazılı anlatım kurallarına uyarak ifade edilmesidir. Yazma becerisi, bilgi birikimi ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği için dinleme, konuşma, okuma öğrenme alanları ile bütünleştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Türkçe dersine yönelik bireyin kendini yazılı olarak ifade edebilmesi, farklı metin türlerini yazabilme, kendini değerlendirme, yazı çalışması yaparken yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat etme, yaratıcı düşünme yetkinliği sağlamayı hedeflemektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin;

1. “İlk okuma yazma becerilerini kazanmaları,
2. Okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri,
3. Akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel dil becerilerini edinmeleri,
4. Dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri,
5. Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilinci ve zevkine ulaşmaları,
6. Söz varlıklarını zenginleştirmeleri,
7. Dil becerilerini değer, eğilim ve diğer beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri,
8. Bilgi ve deneyimlerini işe koşarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri,

9. Bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve kullanma becerisini geliştirmeleri,

10. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri,

11. Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri,

12. Türk, dünya kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmaktadır.”

Türkçe eğitimi etkinliklerinden istendik başarıya ulaşılması, Türkçe öğretim programında yer alan öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerin özenle uygulanmasıyla çok yakından ilişkilidir. Türkçe dersinin mihver bir nitelik taşıması, diğer derslerdeki öğrenci başarılarının önemli ölçüde Türkçe dersindeki başarı durumlarına bağlı olması, Türkçe eğitim-öğretim faaliyetlerine büyük hassasiyet gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Kardaş ve Esendemir, 2022). Eğitim gören bireylerde hedeflenen davranış değişikliğinin ne ölçüde gerçekleşip/gerçekleşmediği merak konusudur. Öğrencilerdeki hedef davranışları ölçme-değerlendirme süreci ne zaman, hangi sıklıkla, nasıl, hangi araçları kullanılarak gerçekleştirileceği konuya, yaş grubuna, uygulanabilirliğe bakılarak belirlenmelidir. Türkçe dersi öğretim programı öğrenci merkezli bir tutumla hazırlanmıştır. Programda öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler çeşitlendirilerek bireysel farklılıklara hitap edebilmek amaçlanmıştır (Susar Kırmızı, 2020).

2.4. Türkçe Dersinde Yardımcı Kaynak Kitaplar

Eğitim faaliyetlerinde çeşitli materyaller kullanmak öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştıracaktır. Eğitimciler bu süreçte ders kitaplarının kullanımının yanında yardımcı kaynak kitaplara da başvurabilmektedir. Yapılan araştırmalarda eğitim öğretim sürecinde yardımcı kaynak kitap kullanan öğrencilerin başarısının; yardımcı kaynak kitap kullanmayan öğrencilere göre arttığı görülmüştür. Burada yardımcı kaynak kitabının kullanımı kadar kullanılan yardımcı kaynak kitabın niteliği ve kalitesi de önemlidir. Kullanılan yardımcı kaynak kitapların etkinlik bakımından zengin olması, görsel içerik bakımından farklılıkları içinde barındırması, konuların daha detaylı anlatılması, farklı yayınların olması sebebiyle farklı soru tiplerine ulaşılabilir olması gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülebilir (Güngör ve Çavuş, 2015). Ayrıca yardımcı kaynak kitapların öğretim programına uygun düzenlenmesi, eğitim öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğretmenleri yönlendiren ders kitapları genel bir bakış açısı ile hazırlanmıştır. Ders kitaplarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan yegane kaynak olması doğru değildir. Ders kitapları diğer kitaplara yönlendirebildiği ve teşvik edebildiği ölçüde faydalı olabilir. Hitap edilen kitlenin heterojen bir yapıda olması ders kitabının en büyük sınırlılığı olarak nitelendirilebilir (Coşkun ve Taş, 2008). Bu gibi sebeplerden dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürürken bireysel farklılıklara hitap edebilmek ders içeriklerinin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi için yardımcı kaynak kitaplara ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitimciler ders kitaplarına ek olarak yardımcı kaynak kitapların kullanılmasının nedenini ders kitaplarının yetersiz kalabildiği noktalarda yardımcı kaynak kitaplarının bu açığı kapatması olarak ifade etmektedirler. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda, yardımcı kaynak kitapların; soru çeşitliliğinin ve sayısının fazla olması (Haşiloğlu vd., 2020), ilgi çekici olması, konuları daha yalın ve öz olarak ele alması, daha fazla etkinlik yapma olanağı sağlaması (Taş ve Minaz, 2018), örneklerinin somut ve yeterli olması, içerisinde verilen kavramların öğrenci düzeyine uygun olması (Bozkurt ve Ateş, 2021) yardımcı kaynakların kullanılmasının başlıca nedenleri olarak gösterilmektedir. Smith ve Johnson'a (2018) göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülürken yardımcı kaynak kitapların kullanımı önemli bir role sahip olmakla birlikte içerdiği etkinliklerle öğrenme sürecindeki çalışmalarını destekleyerek çeşitlendirmektedir.

Türkçe dersinde öğretim süreci, öğretim programlarına uygun şekilde planlandığından, kazanımların hayata geçirilmesi için yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler, ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özellikle soru bankaları ve test kitaplarına yönelmektedir. MEB bu gereksinimi karşılamak için soru havuzları oluşturmuş ve öğretmenlerle öğrencilerin kullanımına sunmuştur. Ayrıca her sınıf düzeyi için hazırlanan yardımcı kaynaklarla öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemeyi hedeflemiştir. Eğitimde fırsat eşitliğini artırmak, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve ekonomik yükleri hafifletmek amacıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik yardımcı kaynak kitaplar hazırlanmış ve ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Böylece, öğrencilerin bu kaynaklara erişimi kolaylaştırılarak öğretim süreçleri güçlendirilmiştir.

“Türkçe dersinde öğretim süreci öğretim programlarına göre şekillenmektedir. Program kazanımlarını gerçekleştirmek için yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle öğretmenler ve öğrenciler çeşitli yardımcı kaynaklar satın almakta derslerde bunları kullanmaktadırlar. Bu yardımcı kaynak ihtiyacını gidermek için özellikle soru bankaları ve test kitaplarına ilgi olduğunun farkına varan MEB soru havuzları oluşturup bunları öğretmen ve

öğrencilerin kullanımına sunmuştur. Bunun yanında MEB her sınıf düzeyi için bir yardımcı kaynak oluşturup öğrencilere vermeyi planlamıştır. Öğretmenlerin yardımcı kaynak kullanımı, hangi kaynakları tercih ettikleri ve bu kaynakları kullanım amaçlarının belirlenmesi önemlidir.” (Dilekçi, 2024, s. 484). Polat’a (2022) göre yardımcı kaynak kitapların, bakanlığın ders kitapları için belirlediği niteliklere sahip olması beklenmektedir. Yardımcı kaynak kitapları, öğretmen ve öğrenciler kullandığı için amaca hizmet edebilmesi yönünden belirli kriterlere göre düzenlemek önemli görülmektedir.

Yardımcı kaynak kitaplar, eğitim süreçlerini destekleme ve zenginleştirme açısından önemli bir işlev üstlenmektedir. Ders kitaplarının sınırlılıklarını aşarak bireysel farklılıklara yanıt veren ve öğrencilere öğrenme süreçlerinde çeşitli fırsatlar sunan kaynaklar, ancak nitelikli ve öğretim programlarına uyumlu şekilde hazırlandığında etkili bir şekilde kullanılabilir. MEB’in bu konuda gerçekleştirdiği çalışmalar, yardımcı kaynakların erişilebilirliğini artırarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıları sunmuştur. Öğretmen rehberliğinde kullanılan bu materyaller, bireylerin akademik başarılarının artmasına ve eğitim hedeflerine ulaşılmasına değerli bir destek sağlamaktadır.

2.5. Türkçe Öğretim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Türkçe Öğretim Programı, Türkiye’de ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir müfredattır. Türkçe Öğretim Programında eğitim ve öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşımı benimsenmektedir. Bu bağlamda programda, öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerine, anlamlandırmalarına ve uygulamalarına olanak tanıyan öğrenme ortamlarının oluşturulması hedeflenir. Programın felsefi temelleri arasında, öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve bireysel farklılıklara saygı ön plandadır. Bu yaklaşım, her öğrencinin öğrenme hızının, tarzının ve ilgilerinin farklı olduğunu kabul eder ve öğretim süreçlerinin bu farklılıklara göre düzenlenmesini önerir. Ayrıca program eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesini de amaçlamaktadır. Bu program öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak, onların eleştirel ve yaratıcı düşünme yetilerini geliştirmeyi hedefler.

Dinleme becerisi, Türkçe Öğretim Programı’nın temel unsurlarından biri olup, öğrencilere metinleri dikkatle dinleyerek anlamlandırma, verilen bilgileri sorgulama ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme becerisi kazandırmayı hedeflemektedir (Bulut, 2019; Duran,

2013). Program, öğrencilerin yalnızca pasif bir alıcı olmalarını değil, aynı zamanda aktif bir dinleyici olarak yorumlama ve değerlendirme yapmalarını teşvik etmektedir. Sözel iletileri anlama, temel fikirleri belirleme ve detaylara odaklanma gibi becerilerin yanı sıra hikâye anlatımı, not alma ve tartışma gibi etkinliklerle dinleme becerisinin günlük yaşamda uygulanabilirliği artırılmaktadır. Dinleme sürecinde empati geliştirme ve kültürel farkındalık oluşturma gibi sosyal beceriler de ön plana çıkmaktadır. Dil öğreniminin temel taşlarından biri olan bu beceri, diğer dil becerilerinin gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Çaylı ve Göçer (2021) Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisine yönelik kazanımların artırıldığını ve bu becerinin geliştirilmesi için çeşitli stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda dinleme becerisi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında başarılı bir iletişim süreci kurmalarına katkı sağlamaktadır.

Konuşma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etme yetilerini geliştirmeyi hedefleyen bir kazanım alanıdır. Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin doğru telaffuz, uygun vurgu ve etkili tonlama kullanması, fikirlerini düzenli bir şekilde ifade etmesi gibi becerilerin kazandırılması amaçlanarak öğrencilerin etkili iletişim kurma kapasitelerinin artırılması hedeflenmektedir (Albayrak, 2022; Banaz, 2024). Bu beceri yalnızca dilsel gelişimi desteklemekle kalmaz aynı zamanda sosyal iletişim becerilerinin ve özgüvenin gelişimine de katkı sağlar. Program kapsamında yer alan münazara, rol oynama ve dramatizasyon gibi etkinlikler, öğrencilerin sosyal ve akademik ortamlarda etkili bir şekilde iletişim kurmalarına olanak tanırken, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Ayrıca bu tür etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerileri güçlendirilmekte ve farklı bakış açılarına saygı duyma alışkanlığı kazanmaları hedeflenmektedir. Konuşma, bireylerin düşünce ve duygularını ifade etme yeteneklerini geliştirerek, dil eğitiminin dört temel becerisinden biri olarak öne çıkmaktadır. Lüle Mert (2014) Türkçenin eğitimi sürecinde konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan etkinliklerin çeşitliliği ve etkinliğinin önemine dikkat çekerek, bu becerinin geliştirilmesinde etkinlik tabanlı yaklaşımların kritik rol oynadığını vurgulamaktadır.

Okuma becerisi, anlama ve yorumlama yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla programın odaklandığı önemli bir alandır. Türkçe Öğretim Programı farklı türlerdeki metinleri okuma, ana fikir ile detayları ayırt etme, yazarın amacını ve metindeki gizli anlamları çözümlenme becerilerini kazandırmayı hedefler. Bu süreçte eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine özel bir vurgu yapılır (Banaz, 2024; Kaya ve Aydın, 2024). Program okuma

etkinliklerini yalnızca metni anlamayla sınırlı tutmaz bunun yanında öğrencilerin okudukları metinleri sorgulamalarına, metinler arası bağlantılar kurmalarına ve kendi yorumlarını oluşturmalarına teşvik eder. Ayrıca farklı tür ve içeriklerde metinlerin okutulmasıyla öğrencilerin söz varlığı geliştirilmekte ve kültürel birikimleri artırılmaktadır. Program öğrencilerin okuma alışkanlıklarını desteklemek için kütüphane kullanımı, okuma günleri gibi uygulamalara da yer vermektedir.

Yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini organize etme, mantıksal bir sıralamayla ifade etme ve yaratıcı metinler oluşturma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin farklı türlerde yazı yazma becerilerini kazanmalarına olanak tanınır ve yazılarında dil bilgisi kurallarına uygunluğun önemi vurgulanır (Albayrak, 2022; Duran, 2013). Program kapsamında yer alan yazma etkinlikleri, öğrencilerin yalnızca doğru yazım kurallarını uygulamalarını değil aynı zamanda metinlerinde düşüncelerini açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde ifade etmelerini hedefler. Günlük, hikâye, mektup, eleştiri gibi farklı türlerde yazma çalışmaları sayesinde öğrencilerin yazma becerilerinin çok yönlü bir şekilde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca yazma sürecinin planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme gibi aşamalarla desteklenmesi, öğrencilerin yazma becerilerini daha bilinçli bir şekilde geliştirmelerine olanak tanır.

Türkçe Öğretim Programı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek yalnızca sonuç odaklı değil, süreç odaklı değerlendirmelere de önem vermektedir. Bu anlayışla öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca gösterdikleri gelişim, performans görevleri, projeler ve öz değerlendirme gibi yöntemlerle izlenmekte ve değerlendirilmekte, böylece öğrenme sürecinin her aşaması anlamlı hale getirilmektedir. Süreç odaklı bu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmalarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarını ve bu süreçte sorumluluk almalarını teşvik eder. Performans görevleri ve projeler, öğrencilerin yaratıcı düşünme, bilgiyi uygulama ve gerçek hayatla bağlantı kurma becerilerini geliştirirken, öz değerlendirme gibi yöntemler, bireysel farkındalığı artırarak öğrenme sürecine aktif katılım sağlar (MEB, 2019). Kullanılan bu yöntemler hem öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemekte hem de öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik rehberlik edecek önemli veriler sunmaktadır. Programın bu bütüncül yaklaşımı, öğrenmenin sadece sonuçlardan değil, sürecin kendisinden de değer kazandığı bir anlayışı ortaya koymaktadır.

Türkçe Öğretim Programı yıllar içinde çeşitli revizyonlar geçirmiştir. Özellikle 2006 ve 2018 yıllarında önemli değişiklikler yapılmıştır. 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek hazırlanan program, öğrencilerin aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini ön plana çıkarmıştır. 2018 yılında ise program çağın gereksinimlerine uygun olarak güncellenmiş ve dijital okuryazarlık gibi yeni becerilere vurgu yapılmıştır. Türkçe Öğretim Programı 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında kapsamlı bir revizyona tabi tutulmuştur. Bu güncellemeyle birlikte ilkokul ve ortaokul düzeylerinde Türkçe dersleri için ayrı öğretim programları hazırlanmış ve böylece her kademenin ihtiyaçlarına özgü bir yaklaşım benimsenmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYYM), millî ve manevi değerler ile maddi gelişimi harmanlayarak, felsefî temellerimize dayanan bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu model öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi ve beceri çerçevesi gibi bileşenlerden oluşan kapsamlı bir yapıyı içermektedir. TYYM bireyin akademik, ahlaki ve sosyal gelişimini desteklemeyi hedefleyen bütüncül bir eğitim anlayışını temsil etmektedir (<https://tyymm.meb.gov.tr/>).

1- “Eğitim Programının Temel Yaklaşımı

2- Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan

- Ahlaklı
- Cesaretli
- İradeli
- Sağlıklı
- Üretken
- Bilge
- Estetik
- Merhametli
- Sorgulayıcı
- Vatansever

3- Erdem- Değer-Eylem Çerçevesi

- Saygı-Sorumluluk-Adalet
- Huzurlu İnsan
- Huzurlu Aile ve Toplum
- Yaşanabilir Çevre

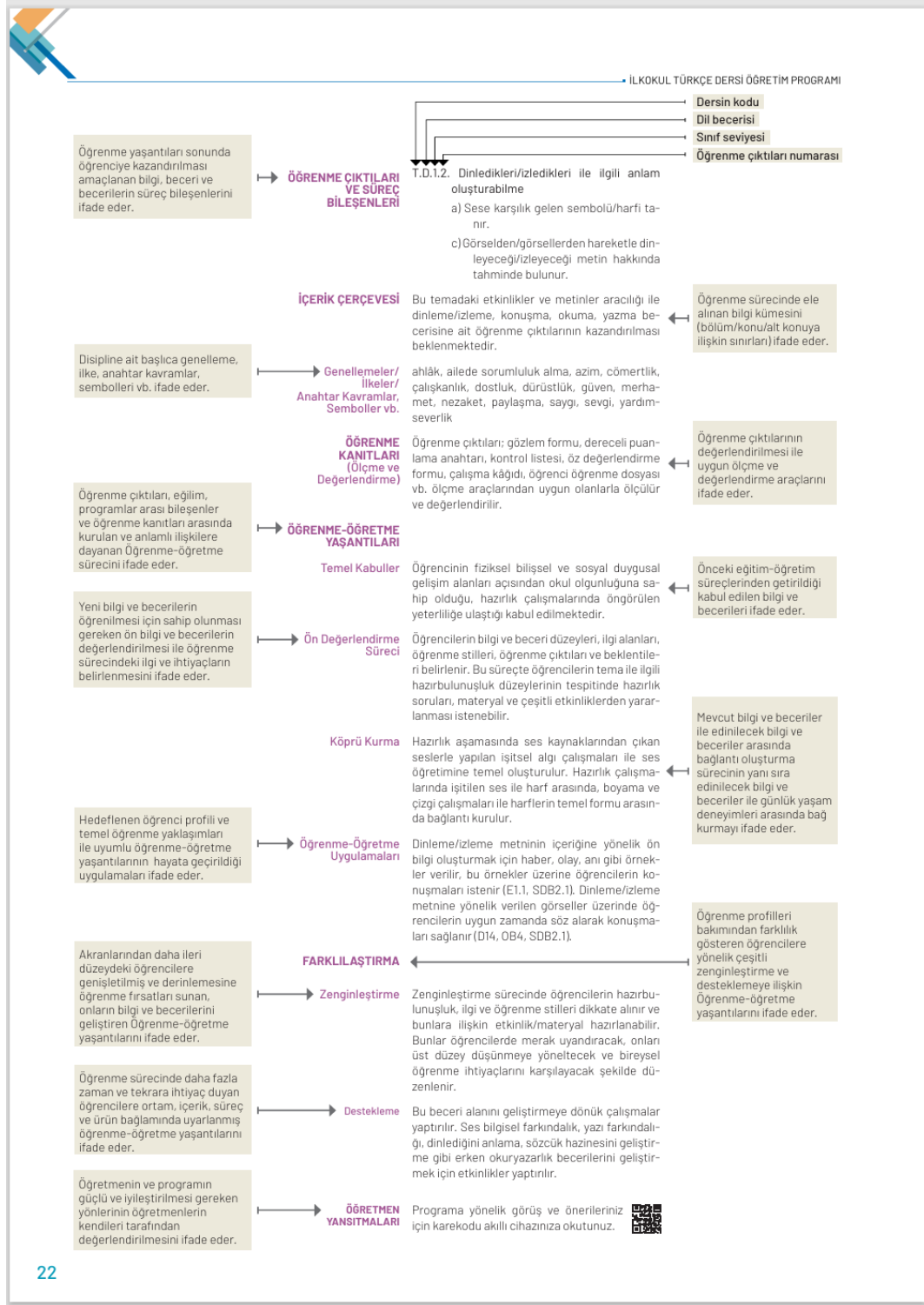
4- Beceriler Çerçevesi

- Kavramsal Beceriler
- Alan Becerileri

- Eğilimler
 - Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri
 - Okuryazarlık Becerileri
- 5- Bütüncül Eğitim Yaklaşımları
- Öğrenme Çıktıları Çerçevesi
 - Öğrenme Yaşantıları
 - Farklılaştırılmış Öğretim Programlar Arası Bileşenler
 - Ölçme ve Değerlendirme
 - Öğretmen Yansımaları
 - Bilim/Teknoloji/Çevre
 - Okul Temelli Planlama
 - Program Dışı Etkinlikler ”

Türk eğitim sistemi, bireylerin tüm yönleriyle gelişimini esas alan ve bütüncül bir yaklaşımı temel alan bir anlayışa sahiptir. Bu doğrultuda geliştirilen TYYM kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıkları bir bütün içinde ele alarak öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemeyi amaçlamaktadır. Model, dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmayı, diğer beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlıklarla harmanlayarak bütüncül bir öğrenme deneyimi sunmayı hedeflemektedir. Bu anlayış, sadece medeniyete uyum sağlayan bireyler yetiştirmekle kalmayıp aynı zamanda medeniyet kurucusu ve geliştiricisi olan bilge nesiller yetiştirme ideali doğrultusunda ahlaklı, erdemli ve insanlık için faydalı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Böylelikle iyi, doğru ve güzel olanı yapmayı ilke edinmiş bir öğrenci profili geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

21. yüzyıl bireylerinden beklenen yeterliliklere ve yetkinliklere sahip birey yetiştirmek tüm devletlerin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda geliştirilen modelde Türkiye yüzyılı için öğrenci yetiştirmek amacıyla yerli ve milli bir yapı oluşturulması özgün olduğunu göstermektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). 2024-2025 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren yeni eğitim anlayışının ölçme ve değerlendirme yönünden çeşitlendirildiği öğrencilerin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre şekillendirildiği günlük yaşamla ilişkilendirme yapılarak süreç değerlendirmenin önemsendiği görülmektedir. Eğitim kademelerinin ilk basamağı olan ilkokulda ilk aşama olarak birinci sınıflarda Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinde program değişiklikleri olmuştur. Bu değişim ile yeni eğitim terimlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda ilkokul birinci sınıf ilk okuma yazma ve Türkçe dersine yönelik kazanımların planlanmasına yönelik şekle yer verilmiştir (Bkz Görsel 1).



Görsel 1. TYYM Türkçe Dersi' ne Yönelik Şekil

Okuryazarlık kavramı bir dile ait unsurları okuma eylemi, algılama ve anlamlandırma süreçleri olarak adlandırılır. Okuryazarlık kavramı sadece yazılı metin ve belgeleri okuma eylemi olarak nitelendirilmemeli, farklı alanlar özelinde kapsamlı bilgi sahibi olmak olarak da tanımlanabilmektedir. Eğitim sistemimizin genel amaçlarından biri de okuryazarlık becerilerini kullanma yönünden yetkin bireyler yetiştirmektir. Okuryazarlık becerilerini öğrencilere

kazandırmak ve çok yönlü düşünebilen bireyler yetiştirme konusunda ders öğretim programlarına büyük sorumluluklar düşmektedir (Sezer ve Dedeoğlu, 2024). Yeni eğitim modelinde bireyin sahip olması gereken yetkinliklerde okuryazarlık becerisi önemsenmiş ve program şekillendirilmiştir. TYMM'nin yenilikçi yönü olarak kabul edilebilecek en güçlü yanı dokuz farklı okuryazarlığın eğitim sistemine dahil etmiş olması olarak kabul edilebilir. Bu yeterliklerin bir kısmının finansal okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, teknoloji/dijital okuryazarlık, sürdürülebilirlik, veri okuryazarlığı gibi yaygın olarak gündemde olduğu ve okul içi ya da dışı ortamlarda bu konuların sıklıkla gündeme geldiği, özellikle Avrupa Birliği'nin (AB) Erasmus+ Projeleri kapsamında bu konulara özel bir ağırlık verildiği konunun muhatapları tarafından da bilinmektedir. Diğer alanlar ise sanat, kültür, vatandaşlık okuryazarlığı gibi gerek MEB müfredatlarına mündemiç ve gerekse de AB tarafından 21. Yüzyıl Becerileri olarak kabul edilen yeterlik alanlarını ifade etmektedir ve okuryazarlık olarak yeniden kavramsallaştırılmış olduğu görülmektedir (Karataş, 2024).

Yeni bir anlayış olması sebebiyle eğitim modelindeki güzel ve eksik noktalar mutlaka ileriki dönemlerde değerlendirilecektir. Program 2024-2025 eğitim öğretim döneminde okul öncesi, ilkokul birinci, ortaokul beşinci ve lise dokuzuncu sınıflardan itibaren kademeli şekilde uygulanmaktadır. Söz konusu program genel hatları ile 2019 Türkçe dersi öğretim programına benzemekle birlikte özellikle ses öğretiminde seslerin grup ve yerlerinin değişmesi, öncelikle küçük daha sonra büyük harflerin yazımının yapılması, okul dışı bilimsel faaliyetlerin yapılmasında zümre öğretmenler kurulunun işe koşulması ibaresi, kalem tutma ve oturma stiline ilişkin bilgilerin daha ayrıntılı yer alması, ölçme ve değerlendirme form örneklerinin olması gibi düzenlemeler ile bir önceki programdan farklılaşmaktadır. Ayrıca kapsam olarak daha ayrıntılı olması 2009 Türkçe öğretim programını andırmaktadır. Genel olarak program iyi yapılandırılmış olsa da kullanılan kavramların Türkçe dışında farklı dillerde ele alınması, ortak metinde yer alan infografiklerin çok karışık olması, yine söz konusu metinde yer alan açıklama ve olguların bilimsel temellerinin kaynak olarak gösterilmemesi gibi problemler göze çarpmaktadır (Yurdakal, 2024).

2.6. İlgili Araştırmalar

Erdoğan (2004) tarafından yapılan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarında kullanılan ünite dergilerinin öğretmen görüşlerine göre eğitsel yönden yeterli olup olmadığını ortaya koymak amaçlanan çalışmada tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma grubunu 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 45 okulun dördüncü ve beşinci sınıf

düzeyinde görev yapan 244 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Veriler 45 maddeden oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, SPSS bilgisayar programından yararlanılmış ve istatistiksel teknik olarak frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri ünite dergilerinin dil özellikleri ve yazım kuralları yönünden, görsel düzen yönünden, hazırlık çalışmaların ve değerlendirme çalışmalarının eğitsel niteliği yönünden yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Al-Abdulkareem ve Hentschke (2014) tarafından ortaya koyulan çalışma da Suudi Arabistan'da öğrenim gören ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanan ders kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dair görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yönteminin tercih edildiği araştırmada veriler frekans analiz SPSS tekniği uygulanmıştır. Çalışma doğrultusunda Riyad şehrinde eğitim veren 5704 ortaokul öğretmeninden, 232 öğretmene 31 maddeden oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın eğitim faaliyetlerinde yeri ve önemi vurgularken, Suudi Arabistan'da ortaokul kademesi için hazırlanan ders kitaplarının; içerik, etkinlik, programın yapısı yönlerinden yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanamadığı belirtilmektedir.

Güngör ve Çavuş (2015) tarafından yapılan çalışmada ilkokul dördüncü sınıf matematik dersi kesirler konusunu işleyişinde öğretmenin yardımcı kitap kullanmasının öğrenci başarısını nasıl bir etkisi olacağını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma modeli Ön-test, son- test kontrol gruplu deneysel model olarak seçilmiştir. Araştırma 2012-2013 yılında Van ilinin merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda deney grubunda 31, kontrol grubunda 31 olmak üzere toplam 62 öğrenci katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacı tarafından Ön-Bilgi Matematik Testi ile öğrencilerin matematik dersi ön bilgileri ölçülmüştür. Araştırmanın diğer aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan konu başarı testi gruplara öğretim öncesinde ön test, 16 saatlik öğretim sonrasında son test, son testten iki ay sonra ise kalıcılık test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yardımcı kitap kullanılarak ders işlenen deneyi grubunun ders kitabı ile öğrenim gören kontrol grubuna göre başarısının daha fazla arttığı görülmüştür. Kalıcılık üzerine etkisi hususunda yardımcı kitap destekli öğretimin ders kitabına dayalı öğretime göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Taş ve Minaz (2018) tarafından derslerde yardımcı kaynak kullanılmasının öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan çalışmada nicel ve nitel araştırma tekniklerine uygun olarak tasarlanmış tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın

çalışma grubunu, ilkokul dördüncü sınıf okutan 112 sınıf öğretmeni, dördüncü sınıfta okuyan 234 öğrenci ve 42 veli oluşturmaktadır. Araştırma da nitel verilerin toplanması için 12 öğretmen, 5 veli, 23 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Derslerde Yardımcı Kaynak Kullanılmasına İlişkin Görüşler başlıklı anketle toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde frekans (f) ve yüzdelerden (%) yararlanılmış; nitel verilerin çözümünde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yardımcı kaynakların merkezi sınavlar için gerekli olduğunu, yardımcı kaynakların daha ilgi çekici olduğunu, yardımcı kaynaklar da konuların daha yalın ve öz olarak ele alındığını, daha fazla etkinlik yapma olanağı sağladığını, yardımcı kaynakların daha kaliteli ve kullanışlı olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir.

Haşiloğlu ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada ortaokul Sosyal bilgiler ve fen bilimleri branş öğretmenlerinin ders kitaplarını yanı sıra yardımcı kaynak kitapları kullanma sebeplerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışma için dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili ve ilçesinde görev yapan altı fen bilimleri ve altı sosyal bilimler öğretmeni katılmıştır. Verilerin analizinde betimsel, sistematik ve veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu yardımcı kitapların görsel çeşitlilik içermesi, etkinliklerin sayısının fazlalığı, konu anlatımı kısımlarının önemli yerleri vurgulaması, konu tekrarı ile kalıcı öğrenmeye katkı sağlaması gibi nedenlerden dolayı kullanmayı tercih etmektedir. Yardımcı kaynakları tercih ederken MEB Programına uygunluk, benzer sorular içermesi, etkinlik sayısının fazla olması, anlatım dilinin niteliği gibi hususlara dikkat ederek seçmekte olduklarını ifade etmişlerdir.

Bayar ve Bağdat (2021) tarafından yapılan araştırmada ders kitaplarının nitelik sorunları ve yardımcı kitap kullanımı hakkında ilkokul, ortaokul, lise öğretmenlerinin düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilen araştırmanın çalışma grubunu farklı branşlarda ve farklı okullarda görev yapan sekiz öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle çalışmaya katılan öğretmenler ders kitaplarının niteliksel sorunları olduğunu, ders kitaplarındaki soru çeşidi ve sayısı bakımından yetersiz olduğunu bu yüzden yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir.

Bozkurt ve Ateş (2021) tarafından yapılan nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada ilkökul matematik dersinde kullanılan yardımcı kaynak kitaplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ilinde devlet okullarında görev yapan 10 sınıf öğretmeni ve özel okullarda görev yapan 10 sınıf öğretmeni olmak üzere 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan her bir öğretmene ayrı ayrı beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek sorulara cevaplar vermesi istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda nitel yöntemden elde edilen bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenler yardımcı kaynak kitaplarda etkinliklere ve örneklere daha fazla yer verildiği; örneklerin somut ve yeterli olduğunu yardımcı kitaplarda verilen kavramların öğrenci düzeyine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Yardımcı kitapta verilen örneklerin, hedeflenen kazanımları gerçekleştirmeye yönelik olduğunu ve ölçme değerlendirme açısından uygun olduğunu ancak örnek ve etkinlik sayılarının artırılması gerektiğini ifade etmişler.

Polat (2022) tarafından yapılan araştırmada ilkökul düzeyinde öğrenciler için hazırlanmış yardımcı kaynak kitapların Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğunu belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada doküman analizi deseni tercih edilmiş ve verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 2020-2021 öğretim yılında ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar için hazırlanan kaynak kitaplardan her sınıf seviyesine ait 18 kitap incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilerden hareketle öğretmenler tarafından önerilen ve kullanılan yardımcı kaynak kitaplar, Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını kapsamı bakımından önemli eksikler barındırmaktadır. Yardımcı kaynak kitaplarda içerik ve kazanımlar arasında dengeli bir dağılım bulunmamakla birlikte ilgili sınıfın kitaplarında üst sınıfların kazanımlarına yer verilmiştir.

Dilekçi (2024) tarafından yapılan araştırma Türkçe öğretmenlerinin öğretme sürecinde yardımcı kaynak kitapları kullanım tercihleri, kullanım periyotları, kullanılan yardımcı kaynakların neler olduğunu belirleyebilmek amacıyla ortaya koyulmuştur. Araştırma yöntemi karma yöntem modellerinden olan yakınsayan paralel desene göre düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 138 Türkçe öğretmeni oluşturmakla birlikte 92 Türkçe öğretmenine yardımcı kaynak kullanım anketi, 46 Türkçe öğretmenine görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada anket aracılığıyla elde edilen verilerin analiz edilebilmesi; nicel verileri için betimsel istatistiklerden yararlanılırken nitel veriler içerik

analizinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda yardımcı kaynak kitapların kullanımının tercih edilmesinin sebebi öğrencilerin ders kitaplarına alternatif olarak; sınava hazırlık sürecinde, konuları tekrar ve pekiştirme aşamasında zengin bir içeriğe sahip olmaları açısından tercih edildiği anlaşılmaktadır. Türkçe derslerinde kullanılan yardımcı kaynakların soru bankası, akıllı defter, deneme sınavı, sözlük, yazım ve imla kılavuzu, konu anlatımlı kitaplar, MEB beceri temelli sorular, çalışma kağıtları, deyimler ve atasözleri sözlüğü etkinlik kitabı olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin dijital kaynaklar; web siteleri, dijital uygulamalara da sıklıkla başvurdukları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde her gün yardımcı kaynaklara sıklıkla başvurduğu görülmektedir.

Karaman ve Yılar (2024) tarafından ortaya koyulan çalışma da 2022-2023 eğitim öğretim yılında MEB tarafından ilkokullara ücretsiz olarak gönderilen yardımcı kaynak kitaplara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yönteminden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili Patnos ilçesinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yardımcı kaynak kitaplara dair elde edilen görüşlerde kitapların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, konu anlatım bölümlerinin yeterli olmadığı ve konuya dair örneklerin sayısının az olduğu; kitaplarda yer alan metin ve soruların uzun olduğu anlaşılır ve ilgi çekici olmadığı belirtilmektedir.

Vebrina ve Putra (2024) tarafından oluşturulan çalışma da lise öğrencilerine yönelik yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ekonomi-iktisat ders kitabının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ADDIE modeliyle geliştirmeye yönelik (analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme) tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda 7E öğrenme modeline dayalı öğrencilerin eleştirel düşünme ve işbirlikçi öğrenmelerine destekleyecek nitelikte olduğu ve uygulanabileceği görülmektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu (katılımcılar), veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi (verilerin analizi) üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, belirli bir birey, grup, olay veya durumun gerçek yaşam bağlamında ayrıntılı incelenmesini sağlayan bir yöntemdir (Creswell & Poth, 2018; Stake, 1995; Yin, 2009). Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemlerini bir arada kullanarak bağlamsal karmaşıklığı anlamayı amaçlar (Merriam, 1998; Yin, 2009). Bu araştırma odak grup görüşmesi temeline oturtulmuştur. Odak grup görüşmesi, belirli bir konuda tecrübesi olduğu düşünülen bir grup insanın aynı anda rahat bir ortamda karşılıklı görüş alışverişi yapabildiği tecrübeleri hakkında paylaşım yapmalarının amaçlandığı görüşmelerdir (Bryman, 2012). Araştırmada, MEB tarafından gönderilen iki, üç ve dördüncü sınıf Türkçe dersine ait yardımcı kaynak kitaplarının sınıf öğretmenleri ve ilkökul idarecileriyle derinlemesine incelenebilmesi için odak grup görüşme tekniğine başvurulmuştur. Odak grup görüşmeleri tekniğinin tercih edilmesinin nedeni; insanların duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmesi, çevresinde olan durumları ve olayları kendi içinde anlamlandırması, yorumlaması ve araştırmacı ile paylaşarak bilimsel çalışmalara katkı sağlamasıdır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu MEB'in devlet okullarında görev yapan iki, üç, dördüncü sınıf öğretmenleri ve ilkökul kademesinde çalışan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiş olmakla birlikte maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Patton'a (2018) göre amaçlı örnekleme; küçük örnek olaylara hatta tek bir duruma yönelik seçimleri kapsayan ve bu yönüyle diğer örneklem seçimlerinden ayrılan amaçlı örnekleme, bilgiler açısından zengin, durumlara güçlü içerikler sunabilmeyi hedefler. Maksimum çeşitlilik ise Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre farklılık gösteren durumlar arasındaki ilişkilerin herhangi bir ortak yön ya da paylaşılan bir olgu oluşturup/oluşturmadığına dair incelemelerde bulunarak elde edilen çeşitlilik ile problemin farklı boyutları ele alınmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik çalışma grubuna katılacak

sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin meslekteki çalışma yıllarına ve görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim birimine göre sağlanmıştır. Bu süreçte farklı illerde görev yapan cinsiyetleri farklı, görev süreleri değişkenlik gösteren sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile telefon aracılığıyla iletişim sağlanmış, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmaya istekli olanlar yeterli sayıya ulaşınca odak grup görüşmesine katılım sağlayacak bireyler belirlenmiştir. Araştırmaya katılmayacağını belirten öğretmen ve yöneticilerin birçoğu okulda kitapların hepsini kullanmadıklarını, görüşmeler için yeterli vakitlerinin olmadığını, araştırmalar konusunda ilgilerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Araştırma kapsamında uygun kriterleri sağlayan istekli katılımcıların özellikleri araştırmayı seven ve araştırmanın bir parçası olmaktan mutluluk duyan yüksek lisans, doktora eğitimini tamamlamış, daha önce kitap inceleme komisyonlarında bulunmuş eğitimcilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı farklı illerde görev yapan altı sınıf öğretmeni ve iki okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin de yer alması araştırma konusunun yönetim boyutuyla da (resmi boyut) ele alınmasını sağlamıştır. Tablo 3.1’de çalışma grubuna ait kişisel bilgileri sunulmaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

	Cinsiyet	Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu İl ve Yerleşim Birimi	Meslekteki Yıl	Eğitim Durumları
Y1	E	Konya- Çumra İlçesi Köy Okulu	10-15 yıl	Yüksek lisans
Y2	E	Konya- Karapınar İlçesi	15-20yıl	Lisans
Ö3	E	Konya- Merkez Okul	20 üstü	Lisans
Ö4	K	Konya- Karapınar İlçesi	15-20 yıl	Lisans
Ö5	K	İstanbul-Bahçelievler	15-20 yıl	Lisans
Ö6	K	Konya- Karapınar İlçesi	20 üstü	Lisans
Ö7	K	Şanlıurfa (Harran) Köy Okulu-Birleştirilmiş Sınıf	0-5 yıl	Lisans
Ö8	K	Konya- Merkez	15-20 yıl	Doktora

Tablo 3.1’e göre yöneticilerin ikisi de erkektir. Sınıf öğretmenlerinin ise beşi kadın ve biri erkektir. Y1 Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden 2011 yılında mezun olmuştur. Konya ilinin Çumra ilçesi Güvercinlik İlkokulu’nda okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Meslekteki 11. yılıdır. Yüksek lisans eğitimi almaktadır. Y2 Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden 2006 yılında mezun olmuştur. Konya ilinin Karapınar ilçesinde Mehmet Akif Ersoy İlkokulu’nda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Meslekteki 16. yılıdır. Ö3 Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden 2001 yılında mezun olmuştur. Konya ilinin Merkez ilçelerinden biri olan Meram ilçesi Mehmet Şükriye Sert İlkokulu’nda dördüncü sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Meslekteki 21. yılıdır. Talim Terbiye Kurulu’nda Türkçe ders kitabı inceleme komisyonunda yer almıştır. Ö4 Atatürk

Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden 2005 yılında mezun olmuştur. Konya ilinin Karapınar ilçesi Atatürk İlkokulu'nda dördüncü sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Meslekteki 16. yılıdır. Ö5 Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 2007 yılında mezun olmuştur. İstanbul ilinin Avcılar ilçesi Emlak Konut Sultan Alpaslan İlkokulu'nda üçüncü sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve meslekteki 15. yılıdır. Ö6 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde 2002 yılında mezun olmuştur. Konya ilinin Karapınar ilçesinde Mehmet Akif Ersoy İlkokulu'nda üçüncü sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Meslekteki 21. yılıdır. Ö7 Necmettin Erbakan Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünden 2021 yılında mezun olmuştur. Şanlıurfa'nın Haliliye ilçesinde Şenocak İlkokulu'nda birleştirilmiş sınıfta birinci ve ikinci sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve meslekte birinci yılıdır. Ö8 Selçuk Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünden 2002 yılında mezun olmuştur. Konya ilinin Merkez ilçelerinden biri olan Meram İlçesi Mehmet Şükriye Sert İlkokulu'nda ikinci sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Meslekteki 16. yılıdır. Doktora eğitimini tamamlamıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmanın verilerin elde edilişi odak grup toplantılarında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerle sağlanmıştır. Bu süreçte her bir oturumun konusu doğrultusunda öncelikle açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Karakaya ve Şata'ya (2022) göre açık uçlu sorular; eğitim alanında akademik başarının belirlenmesi uygulamalarında kullanılmakla birlikte bilimsel araştırmalarda özellikle nitel araştırmaların uygulandığı çalışmalarda veri toplama sürecinde katılımcıların herhangi bir konuya dair görüşleri, zihinsel ve duyuşsal özelliklerine yönelik ayrıntılı bilgi edinebilmek amacıyla kullanılan soru çeşididir. Söz konusu sorulara ilişkin sonda sorular da belirlendikten sonra bir alan uzmanından (bir öğretim üyesinden) görüş aldıktan sonra görüşme sorularının son hali hazır duruma gelmiştir. Oturum olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde veri toplama aracı olarak her bir oturuma göre düzenlenen formlardan yararlanılmıştır (Bkz. Ek 1). Her bir oturuma ait formlar değerlendirilen kitaba göre düzenlenerek yaklaşık yedi ile dokuz sorudan oluşmakla birlikte araştırmacı görüşmenin gidişatına göre katılımcılara ek sorular yöneltmiştir.

Verilerin elde edilmesinde video kayıtlarından yararlanılmıştır. Çünkü odak grup görüşmeleri çevrimiçi ortamda gerçekleştirildiği için tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Baltacı'ya (2021) göre araştırmacı görüşme yönteminde süreçte aktiftir ve not almanın dışında ses, görüntü ve video kaydı ile görüşmesini destekleyebilir. Sınıf öğretmenlerinin ve

yöneticilerin farklı yerleşim birimlerinde görev yapmaları nedeniyle görüşmeler çevrimiçi ortamda yapılmıştır. Araştırmada kaydedilen bu görüşme videoları ise Microsoft Office Word programına dikte edilerek yazılı doküman haline getirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri sınıf öğretmenleri ve yöneticilerle beş oturuma dayalı odak grup görüşmeleriyle elde edilmiştir. Oturumların çevrimiçi ortamda düzenlenmesi için Google Meet uygulamasından yararlanılmıştır. Araştırmacı Google Meet uygulamasını eğitim faaliyetlerinde sıklıkla kullanılan web tabanlı ve tarayıcı üzerinden rahatlıkla ulaşılabilen bir masaüstü platform olması, video, ses, görüntü, ekran paylaşımı sağlaması, toplantının kaydedilebilir olması, toplantı süresi yönünden esneklik tanınması, ücretsiz kullanımının olması yönlerinden kolaylık sağladığı için tercih etmiştir. Nitekim Sari ve diğerleri (2023) de Google Meet programını insanlar tarafından sıklıkla tercih edilen iş, eğitim gibi alanlarda kullanılan basit, anlaşılır bir ara yüzü olan katılımcılar için verimli ve esnek bir ortam oluşturulabilen toplantı dosyalarını rahatlıkla paylaşarak zengin bir içerik imkanı sunmasıyla tercih edildiğini vurgulamaktadır. Her bir oturumu, araştırmacı oturum başkanı olarak yönlendirmiş, soruları açık ve anlaşılır bir şekilde katılımcılara yöneltilmiştir. Gerekli durumlarda sonda sorularla görüşme desteklenerek araştırmanın derinlemesine incelenmesine olanak sağlanmıştır. Araştırmanın oturumlarının akışına ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de yansıtılmaktadır.

Tablo 3.2. Odak Grup Görüşme Toplantıları

Oturum	Toplantı Tarihi	Toplantı Konusu
1	19 Mayıs 2023	Tanışma, <i>Yardımcı Kaynaklar</i> ve 2., 3. ve 4. Sınıf <i>Çalışma Yaprakları</i> Kitaplarına Dair Değerlendirmeler
2	26 Mayıs 2023	3. ve 4. Sınıf <i>Okuma Becerileri Metinler ve Sorular</i> ve 3. ve 4. Sınıf <i>Okuma Becerileri</i> Kitaplarına Dair Değerlendirmeler
3	02 Haziran 2023	3. ve 4. sınıf <i>Türkçe Çalışma Kitaplarına</i> Dair Değerlendirmeler
4	08 Haziran 2023	2. ve 3. sınıf <i>Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı</i> ve 2. ve 3. sınıf <i>Türkçe Süreç Değerlendirme Kılavuz Kitabına</i> Dair Değerlendirmeler
5	13 Haziran 2023	2., 3. ve 4. sınıf <i>Çalışma Soruları (1. ve 2. Kitap)</i> Kitaplarına Dair Değerlendirmeler, Oturumların Genel Değerlendirilmesi ve Vedalaşma

Tablo 3.2’den anlaşılacağı üzere birinci oturum 19 Mayıs 2023, ikinci oturum 26 Mayıs 2023, üçüncü oturum 02 Haziran 2023, dördüncü oturum 08 Haziran 2023 ve beşinci oturum ise 13 Haziran 2023 tarihlerin gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tarihleri kitapların dönem boyunca kullanılarak tamamlanabilmesi ve eğiticiler tarafından daha derin değerlendirmelerin sunulabilmesi hususlarına göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüşmeler, 2022-2023 eğitim-öğretim akademik takvimine göre yaz tatilinden önceki son beş haftada

gerçekleştirilmiştir. Belirlenen görüşme takviminde her hafta bir oturum olacak şekilde yönetici ve sınıf öğretmenlerinin müsaitlik durumlarına göre ortak gün ve saat dilimi belirlenmiştir. Görüşmeye katılım sağlayan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşmelerde etkileşim kurup kendilerini rahat ifade edebilmeleri için mikrofon ve kamera desteğinin sağlanması istenmiştir. Görüşme ortamının sessiz olması, ışık ve sıcaklık değerinin uygun olması, internet bağlantısının kesintisiz sağlanabilmesi önemsenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin toplantı esnasında su, mendil, kalem, not defteri, görüşme konusu ile ilgili kitapların bulundurabileceği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelerin bölünmemesi için görüşme öncesinde ortam hazırlığı katılımcılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı katılımcıların hazırlıklarını tamamlaması, kendilerini rahat hissetmeleri için toplantı oturumunu biraz erken başlatıp uygun ortamı oluşturmuştur. Oturumların gerçekleştirilişinde ortaya çıkan detaylar Tablo 3.3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Odak Grup Görüşmelerinin Dökümü

	Saat	Katılımcı Sayısı	Süre	Görüşmelerin Yazıya Dökülmüş Hali
1. Oturum	18.00	8	50 dk.	11 sayfa
2. Oturum	18.00	4	60 dk.	12 sayfa
3. Oturum	18.00	4	45 dk.	11 sayfa
4. Oturum	18.00	4	80 dk.	23 sayfa
5. Oturum	18.00	8	110 dk.	27 sayfa

Araştırma kapsamında tüm oturumlara katılımcıların da müsait oldukları zaman dilimi olarak saat 18.00'de başlanılmıştır. Tüm oturumlara sınıf öğretmenleri katılırken yöneticiler birinci ve son oturuma katılmışlardır. Yöneticilerin aradaki oturumlara katılmama nedeni araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen sorular kitapların kullanımı hususunu öncelendiği ve yöneticilerin kitapları sınıf ortamında uygulama imkanının olmamasıdır. Tüm oturumlar farklı sürelerde gerçekleşmiştir. Birinci oturum 50 dakika, ikinci oturum 60 dakika, üçüncü oturum 45 dakika, dördüncü oturum 80 dakika ve beşinci oturum ise 110 dakika sürmüştür. Oturumların kaydı tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında Microsoft Office Word belgesinde yazıya dökülmüştür. Birinci oturum 11 sayfa, ikinci oturum 12 sayfa, üçüncü oturum 11 sayfa, dördüncü oturum 23 sayfa ve beşinci oturum ise 27 sayfadan oluşmaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizi belirli aşamalardan oluşmaktadır. Gürbüz ve Şahin'e (2018) göre bu aşamalar araştırmacı tarafından elde edilen verilerin organize edilmesi, verilerin yazılı olarak ifade edilmesi, elde edilen verilerin belirli benzer özelliklerine göre temalara ayrılarak kategorize edilmesini içermektedir. Araştırmacı verileri tekrar tekrar

okuyarak değerlendirir ve araştırmasını kuvvetlendirebilmek amacıyla elde ettiği verilere çalışmada yer verir. Analiz sonucunda da veriler tablo, figür, şekil ve tartışmalarla ifade edilir. Nitel araştırma yönteminde farklı analiz yöntemleri bulunmakla birlikte yukarıda yer verilen aşamalar nitel araştırmalarda analiz tekniklerinin ana hatlarını oluşturur.

Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analizde kodlama, verilerdeki anlamlı örüntüleri ve temaları tanımlamak, organize etmek ve yorumlamak için kullanılan sistematik bir analiz yöntemidir. Bu süreç araştırmacının veriye derinlemesine aşinalık kazanmasıyla başlar ve araştırmanın amacına uygun temaların ortaya çıkarılmasını amaçlar. Tematik kodlama, nitel araştırmalarda derinlemesine bir bakış sunduğu için araştırmacının veriyi hem betimleyici hem de yorumlayıcı bir çerçevede analiz etmesine olanak tanımakta ve bu yöntemin araştırmanın şeffaflığı ile güvenilirliğini artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Braun ve Clarke, 2006; Creswell ve Poth, 2016; Miles vd., 2014). Ayrıca tematik analiz, katılımcıların deneyimlerini anlamaya yönelik esnek bir yaklaşım sunmakta, süreç boyunca detaylı kayıt tutulmasının ve ekip içinde çapraz kontrol yapılmasının güvenilirliği artırdığı belirtilmektedir (Nowell vd., 2017). Tematik kodlama, verilerin anlamlandırılmasında güçlü bir araç olmakla birlikte, araştırmacının teorik çerçevesini ve epistemolojik duruşunu net bir şekilde belirlemesini gerektirir. Braun ve Clarke (2006) kodlama sürecinde yalnızca verilere odaklanmak yerine temaların araştırmanın genel bağlamı içinde nasıl yorumlandığını dikkate almayı önermektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda odak grup görüşmesi sonucu elde edilen görüşme metinlerinin içerisinde yer alan kavram ve kavram grupları belirlenerek buradan hareketle anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde tema, alt tema, kod, alt kod oluşturulmuştur. Oluşturulan tema, alt tema, kod, alt kod araştırmacının lisansüstü danışmanı tarafından kontrol edilmiş gerekli düzenlemeler yapılarak döngüsel bir kontrol süreci benimsenmiştir.

3.6. Araştırmanın İnanırcılığı ve Aktarılabirliği

Nitel araştırmalarda, araştırmanın güvenilirliği ve kalitesini değerlendirmek için kullanılan iki önemli kriter *inandırcılık* ve *aktarılabirlik*dir. Bu kavramlar, Lincoln ve Guba'nın (1985) çalışmalarıyla popüler hale gelmiştir.

İnanırcılık, araştırmanın ele aldığı olguya dair gerçeği yansıtmayı yansıtmadığını ifade eder. Araştırmacılar bu kriteri sağlamak için uzun süreli gözlem, katılımcı doğrulama ve teorik doğrulama gibi yöntemler kullanırlar. Örneğin, Shenton (2004), inandırcılığı artırmanın,

çalışmanın ele aldığı fenomeni doğru bir şekilde temsil ettiğini göstermeyi gerektirdiğini belirtmiştir. Twycross ve Shields (2005) ise katılımcılara ait görüşlerin doğruluğunu kontrol etmek için katılımcı doğrulama sürecinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın inandırıcılığı için aşağıdaki durumlar söz konusudur.

Katılımcı Çeşitliliği: Araştırma, öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanmaktadır. Bu çeşitlilik bulguların farklı bakış açılarını içermesini sağlayarak inandırıcılığı artırır.

Veri Toplama Yöntemleri: Veri toplamak için odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Bu yöntem, derinlemesine bilgi edinmeyi ve verilerin doğruluğunu katılımcı doğrulama ile sağlamayı destekler.

Açıklık ve Şeffaflık: Verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği detaylı şekilde açıklanmıştır. Bu durum araştırmanın metodolojik şeffaflığını artırır ve okuyucunun çalışmanın güvenilirliğini değerlendirmesini kolaylaştırır.

Aktarılabirlik ise bir çalışmanın bulgularının başka bağlamlara, durumlara veya gruplara uygulanabilirliğini ifade eder. Bu kriter okuyucunun araştırma bağlamının kendi koşullarına ne derece uyumlu olduğunu değerlendirebilmesi için detaylı ve zengin betimlemeler sunmayı gerektirir. Beck (1993) aktarılabirliği, bulguların başka ortamlarda uygulanabilirliğini belirlemek için bağlamın detaylı açıklamasıyla ilişkilendirir. Stalmeijer ve diğerleri (2024) aktarılabirliğin sadece bağlamın açıklanmasıyla değil aynı zamanda bulguların okuyucuda bir anlam ve bağlantı uyandırmasıyla da ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın aktarılabirliği için aşağıdaki durumlar söz konusudur.

Betimleme: Araştırma bağlamı ve katılımcıların profilleri detaylı şekilde tanımlanmıştır. Bu durum okuyucuların bulguların kendi bağlamlarına uygulanabilirliğini değerlendirmesini sağlar.

Spesifik Örnekler: Araştırma ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe derslerine yönelik yardımcı kaynak kitapların analiz edildiği için bu bağlamda elde edilen bulgular benzer bağlamlarda uygulanabilir.

Araştırma Çerçevesi: Araştırmanın yapılandırmacı yaklaşım çerçevesine dayanarak bulguların yorumlanması araştırma sonuçlarının diğer yapılandırmacı yaklaşıma dayalı araştırmaların karşılaştırılabilirliğini artırır.

Araştırma inandırıcılık açısından veri toplama sürecinin Şeffaflığını korumuş ve bulgularını farklı veri kaynaklarıyla desteklemiştir. Aktarılabilirlik açısından ise bağlam detayları ve yöntemsel yaklaşımı, okuyucuların kendi bağlamlarında bulguları uygulamasını mümkün kılabilir.



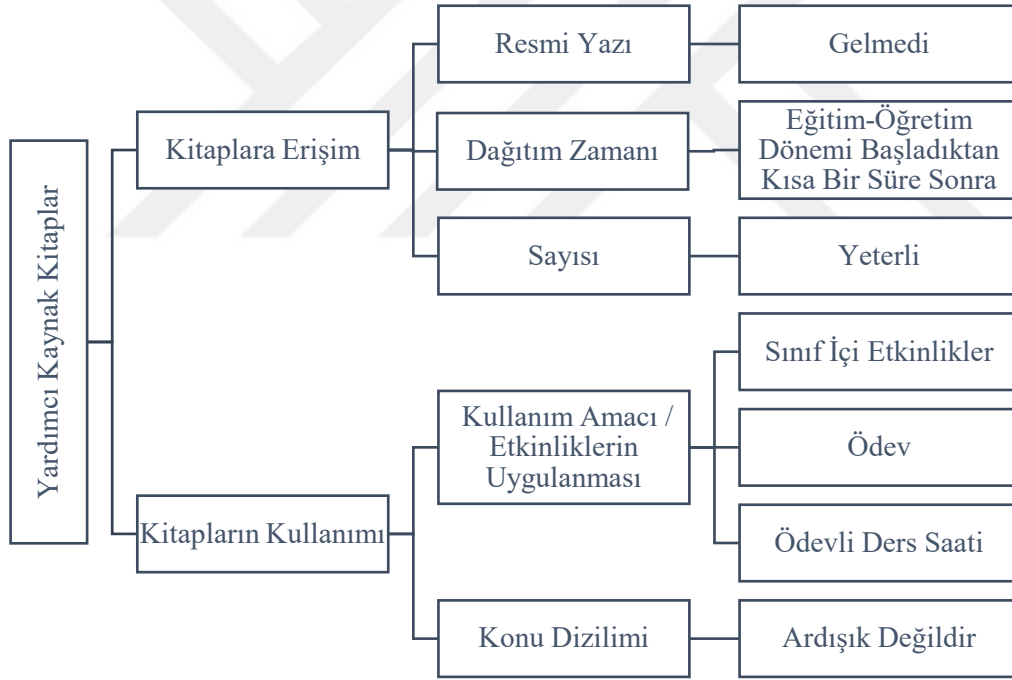
BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular şekillerle ve sistematik bir düzen ile yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Oturuma İlişkin Bulgular

Birinci oturumda sınıf öğretmenlerinin ve ilkökul yöneticilerinin yardımcı kaynaklar ve çalışma yaprakları kitaplarına (ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar için) yönelik görüşleri yapılandırıcı anlayış çerçevesinde incelenmiştir. İlk olarak öğretmen ve yöneticilerin yardımcı kaynak kitaplara erişim ve onların kullanımı hakkındaki görüşlerine dair bulgular Şekil 4.1’de yer verilmiştir.



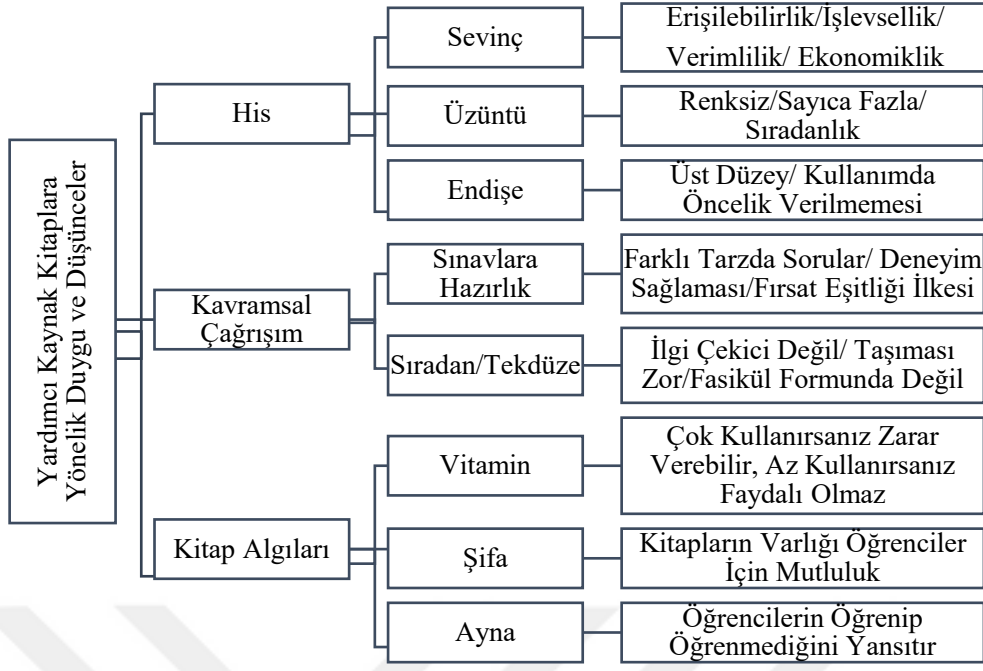
Şekil 4.1. Yardımcı Kaynak Kitaplara İlişkin Bulgular

Şekil 4.1’e göre MEB tarafından ilkökullarda dağıtılan yardımcı kaynak kitaplara dair sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşleri iki alt temada ele alınmıştır. Bu alt temalardan *kitaplara erişim* alt teması *resmi yazı*, *dağıtım zamanı* ve *sayı* kodlarından oluşmaktadır. Bu alt temada *resmi yazı* koduna dair yöneticilerden Y2 “...Bağlı bulunduğumuz ilçe milli eğitim müdürlüğünden, yöneticilerin dahil olduğu iletişim grubuna mail gönderilmişti. Resmi yazı gelmedi.” ifadesiyle ellerinde doğrudan bir resmi yazı olmadığını sosyal medya uygulaması

üzerinden bilgilendirme yapıldığını belirtmektedir. *Dağıtım zamanı* koduna yönelik yöneticilerden Y2 “Okulların açılmasından iki-üç hafta sonra kitaplar okullara gönderildi.” ifadesiyle eğitim-öğretim dönemi başladıktan kısa bir süre sonra kitapların okula getirildiğini söylemektedir. Söz konusu alt temanın *sayı* koduna ilişkin ise Y1 “Kitaplar sınıflardaki öğrenci mevcutlarına göre gönderilmişti.” ifadesiyle kitapların öğrenci sayısına uygun olarak gönderildiğini vurgulamaktadır.

Yardımcı kaynak kitaplar temasının *kitapların kullanımı* alt teması, *kullanım amacı / etkinliklerin uygulanması* ve *konu dizilimi* kodlarından oluşmaktadır. Bu alt temada *kullanım amacı/etkinliklerin uygulanması* koduna dair Ö8 “Derslerde konuları bitirdikten sonra yardımcı kaynak kitaplardaki soru ve etkinlikleri sınıfta yapıyoruz. Böylelikle öğrencilerim konuyu daha iyi kavriyorlar.” görüşüyle daha çok öğrencilere tekrar ve pekiştirme amacıyla sınıf içi etkinlikler olarak kullandığını ifade etmektedir. Ö3 “Ev ödevi olarak veriyorum. Sınıfta tamamlamak için yeterince zamanımız olmuyor. Kitapların üzerine mutlaka çözümünü istiyor ve okulda kontrolünü sağlıyorum. ” görüşüyle kitapları ödevlendirme amacıyla kullandığını söylemektedir. Ö7 ise “Ödevli ders saatlerinde kullanmayı tercih ediyorum. Ev ödevi olarak vermeyi tercih etmiyorum. Çünkü veliler çocukların ödevini yapabiliyorlar.” görüşüyle kitapları birleştirilmiş sınıfta ödevli ders saatinde kullandığını belirtmektedir. *Konu dizilimi* koduna dair Ö4 “Türkçe dersinde bir ünite içerisinde 4-5 tane konu işliyoruz. Kitaplarda genellikle bütün ünite konularını kapsayacak şekilde karışık sorular verilmiş. Ben işlediğim konuyla ilgili soruyu bulmakta çocuklara çözdürmekte zorlanıyorum. Soru ararken derste çok fazla zaman kaybetmiş oluyoruz.” ifadesiyle kitaplarda yer alan etkinliklerin konu diziliminin ardışıklık göstermediğini, temanın bütüncül olarak ele alındığını belirtmektedir.

Birinci araştırma sorusu kapsamında sınıf öğretmeni ve yöneticilerinin yardımcı kaynak kitaplar hakkındaki duygu ve düşünceleri incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulgular Şekil 4.2’de yer verilmiştir.



Şekil 4.2. Yardımcı Kaynak Kitaplara İlişkin Bulgular

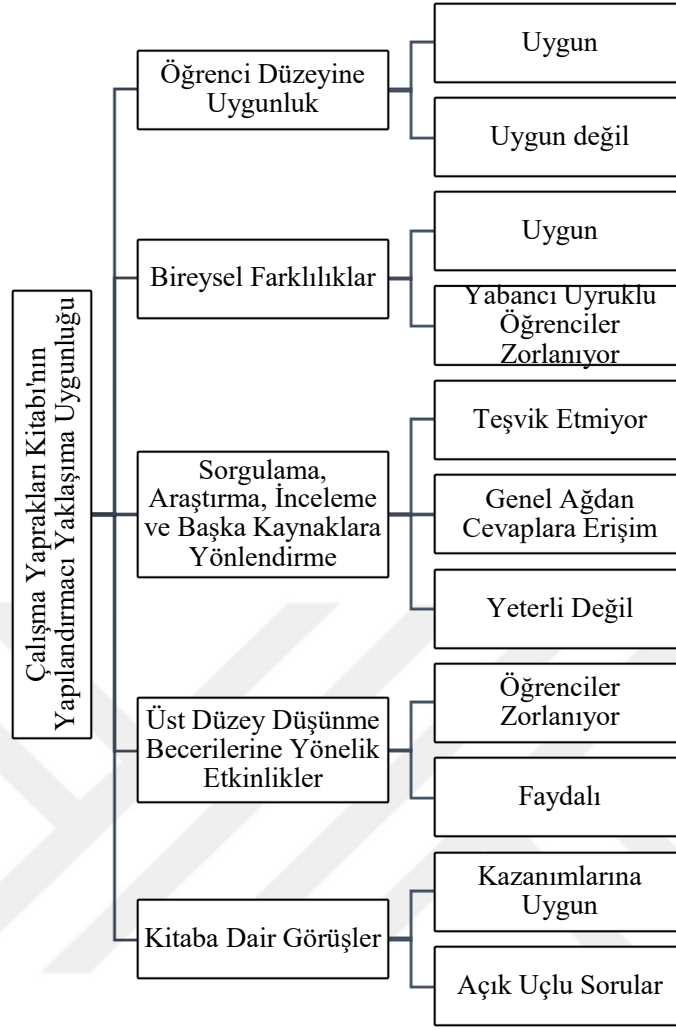
Şekil 4.2'ye göre MEB tarafından ilkokullarda dağıtılan yardımcı kaynak kitaplara sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşleri *yardımcı kaynak kitaplara yönelik duygu ve düşünceler* teması üç alt temada ele alınmıştır. Bu alt temalardan *his* alt teması *sevinç*, *üzüntü* ve *endişe* kodlarından oluşmaktadır. İlgili alt temada *sevinç* koduna dair yöneticilerden Y1 “Yardımcı kaynak geleceğini duyduğum zaman sevindim. Bütün öğrencilerin aynı kaynaktan faydalanacağını, takibinin kolay olacağını ve verimli olacağını ve velilerin büyük bir ekonomik yükten kurtulacağını düşündüm..” ifadesiyle yardımcı kaynak kitapların erişilebilir, işlevsel, verimli ve ekonomik olması açısından sevincini belirtmektedir. Aynı alt temanın *üzüntü* koduna ilişkin Y1 “Yardımcı kaynak kitapları; ilk değerlendirmelerime göre ders kitapları şeklinde her dersten ayrı ayrı gönderilmiş, tek düze hazırlanmış ve çocukların ilgisini çekmeyecek bir tasarıma sahip olması beni üzdü.” ifadesiyle tüm derslerin bir arada olduğu, iyi tasarıma sahip bir kitap beklentisinin karşılayamaması dolayısıyla üzüntüsünü dile getirmektedir. Söz konusu temanın *endişe* koduna dair yöneticilerden Y2 “Kitabı ilk incelemelerimize göre köy okulunda eğitim gören öğrenci seviyelerinin çok üstünde olduğunu düşündük. Öğretmenlerimiz ilk olarak farklı kaynaklardaki basit düzeydeki etkinlikleri yaptırdıktan sonra eğitim-öğretimi zenginleştirmek amacıyla ikinci basamak olarak bu kitapları tamamlayabileceklerini bildirdiler.” ifadesiyle yardımcı kaynak kitapların üst düzey olduğunu ve ilk aşamada kullanım önceliği verilmemesi sebebiyle endişesini dile getirmektedir.

Yardımcı kaynaklara yönelik duygu ve düşünceler temasının *kavramsal çağrışım* alt teması *sınavlara hazırlık* ve *sıradan/tekdüze* kodlarından oluşmaktadır. Bu alt temada *sınavlara*

hazırlık koduna yönelik Ö5 “Yardımcı kaynak kitaplar sayesinde öğrencilerim birçok soru çeşidi ve etkinlikle karşılaştı.” ifadesiyle öğrencilerin ileriki yıllarda karşılaştıkları sınavlar için bir ön adım oluşturduğunu ve farklı tarzda sorular içerdiğini vurgulamaktadır. *Sıradan/tekdüze* koduna dair ise Ö4 “Dördüncü sınıflar için çok sayıda kitap gönderilmiş. Kitaplar her iki dönemin konularını kapsayacak şekilde düzenlenmiş. Öğrencilerin ders kitapları, okul araç-gereçleri yeterince ağır. Bu yüzden kitaplar konu konu fasikül şeklinde olsaydı pratik bir kullanım imkânı sağlardı.” ifadesiyle kitapların ünite konularını kapsadığını fakat her zamanki sıradanlıkla kalın bir kaynak halinde hazırlanmış olmasını öğrencileri yordüğünü belirtmektedir. Bu yüzden fasiküller hazırlanmasının daha pratik olacağını düşünmektedir.

Yardımcı kaynak kitaplara yönelik duygu ve düşünceler temasının *kitap algıları* alt teması *vitamin*, *şifa* ve *ayna* kodlarından oluşmaktadır. Bu alt temadan *vitamin* koduna yönelik Ö4 “Yardımcı kaynak kitaplar vitamin gibidir çok kullanırsanız zarar verebilir az kullanırsanız da faydalı olmaz.” ifadesiyle kitapların ihtiyaca göre doğru bir şekilde kullanımına dikkat çekmektedir. Alt temadaki *şifa* koduna yönelik Ö7 “Yardımcı kitaplar benim öğrencilerime şifa gibi geldi. Çünkü kitaba ulaşmaları zor oluyor. O yüzden onlar için kitapların varlığı bile büyük mutluluk veriyor. Kitapların hepsini aktif olarak kullanamıyorum. Kitapları seçerek kullanıyorum.” ifadesiyle öğrencilerinin kitaplara erişiminin zor olduğunu ve kitapların gönderilmesinin öğrencilerin kaynak eksikliğine çare olduğunu belirtmektedir. Söz konusu alt temaya ait *ayna* koduna ilişkin ise Ö8 “Yardımcı kaynak kitaplar ayna gibidir. Öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini yansıtır.” ifadesiyle yardımcı kaynak kitapların ölçme ve değerlendirme amacıyla da kullanılabilmesine dikkat çekmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çalışma yaprakları kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna yönelik görüşleri ele alınmıştır. Bu hususa ilişkin bulgular Şekil 4.3’te yer verilmiştir.



Şekil 4.3. Çalışma Yaprakları Kitabı'na İlişkin Bulgular

Şekil 4.3'e göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *çalışma yaprakları kitabının yapılandırıcı yaklaşıma uygunluğu* teması beş alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalardan *öğrenci düzeyine uygunluk* alt teması *uygun* ve *uygun değil* kodlarından oluşmaktadır. Bu alt temadan *uygun* koduna dair Ö4 “Öğrencilerim etkinlikleri zorlanmadan tamamlayabildiler. Kitaptaki metinler kısaydı.” ifadesiyle etkinliklerin içeriğinin sınıf düzeyine göre hazırlandığını vurgulamıştır. Söz konusu alt temaya ait *uygun değil* koduna yönelik ise Ö7 “Ö4 dördüncü sınıf öğrencileri için hazırlanan kitapta yer alan metinlerin kısa olduğunu söylemişti. İkinci sınıf kitabında yer alan metinlerde kısa. O yüzden öğrenci düzeyini gözetmediği söylenemez.” ifadesiyle sınıf düzeylerindeki farklılıklara rağmen benzer şekilde içeriğe yer verilmesinden dolayı öğrenci seviyesinde olmadığını vurgulamaktadır.

Alt temalardan *bireysel farklılıklar* alt teması *uygun* ve *yabancı uyruklu öğrenciler zorlanıyor* kodlarından oluşmaktadır. Bu alt temanın *uygun* kodunda Ö5 “Kitap farklı soru

tarzlarını içermektedir. Aynı zamanda kitapta kolay, orta ve zor sorulara yer verilmiştir. Bu yüzden uygun olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle yardımcı kaynak kitapları bireysel farklılıklar açısından değerlendirirken soru stilleri ve soruların düzeyleri hususlarını içerip/içermediğine göre değerlendirdiğini dile getirmektedir. Alt temadaki *yabancı uyruklu öğrenciler zorlanıyor* koduna dair ise Ö8 “Merkezi bir okulda görev yapıyorum. Sınıf mevcutlarımız çok kalabalık. Yabancı uyruklu öğrenci sayılarımız fazla. Bu öğrenciler maalesef soruları okuyabilseler bile anlamlandırmada ve çözümlenmede zorlanıyorlar.” ifadesiyle konuşma ve yazma alanlarına yönelik etkinliklerin yabancı uyruklu öğrencilerin hepsine hitap etmediğini vurgulamaktadır.

Bir diğer alt tema *sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirme* alt teması *teşvik etmiyor, genel ağdan cevaplara erişim ve yeterli değil* kodlarından oluşmaktadır. Söz konusu alt temanın *teşvik etmiyor* koduna dair Ö8 “*Türkçe dersi için etkinliklerde yer alan kavramlar ve soruları yeterli görmedim. Bence öğrencileri araştırmaya yönlendirmiyor kesinlikle.*” ifadesiyle kitabın içeriğinin sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirmeye teşvik etmediğini belirtmektedir. Söz konusu alt temanın *genel ağdan cevaplara erişim* koduna dair Ö4 “Bende teşvik etmediğini düşünüyorum. Kitapta yer alan soruların cevaplarına da öğrencilerimiz internet üzerinden kolaylıkla ulaşabiliyor. Kendilerinin aktif oldukları süreçlere katılmak istemiyorlar. Maalesef bu cevapları kendi aralarında paylaşabilecekleri grup bile oluşturmuşlar.” ifadesiyle kitabın bu yönden geliştirilmesi gerektiğini ve cevaplara erişim engeli olması ile ilgili beklentisini dile getirmektedir. Söz konusu alt temanın *yeterli değil* koduna ilişkin ise Ö6 “Araştırma, karşılaştırma yapılması gereken sorular vardı ama sayı olarak yeterli bulmadım.” ifadesiyle nitelikli soruların artması ile ilgili beklentisini söylemiştir.

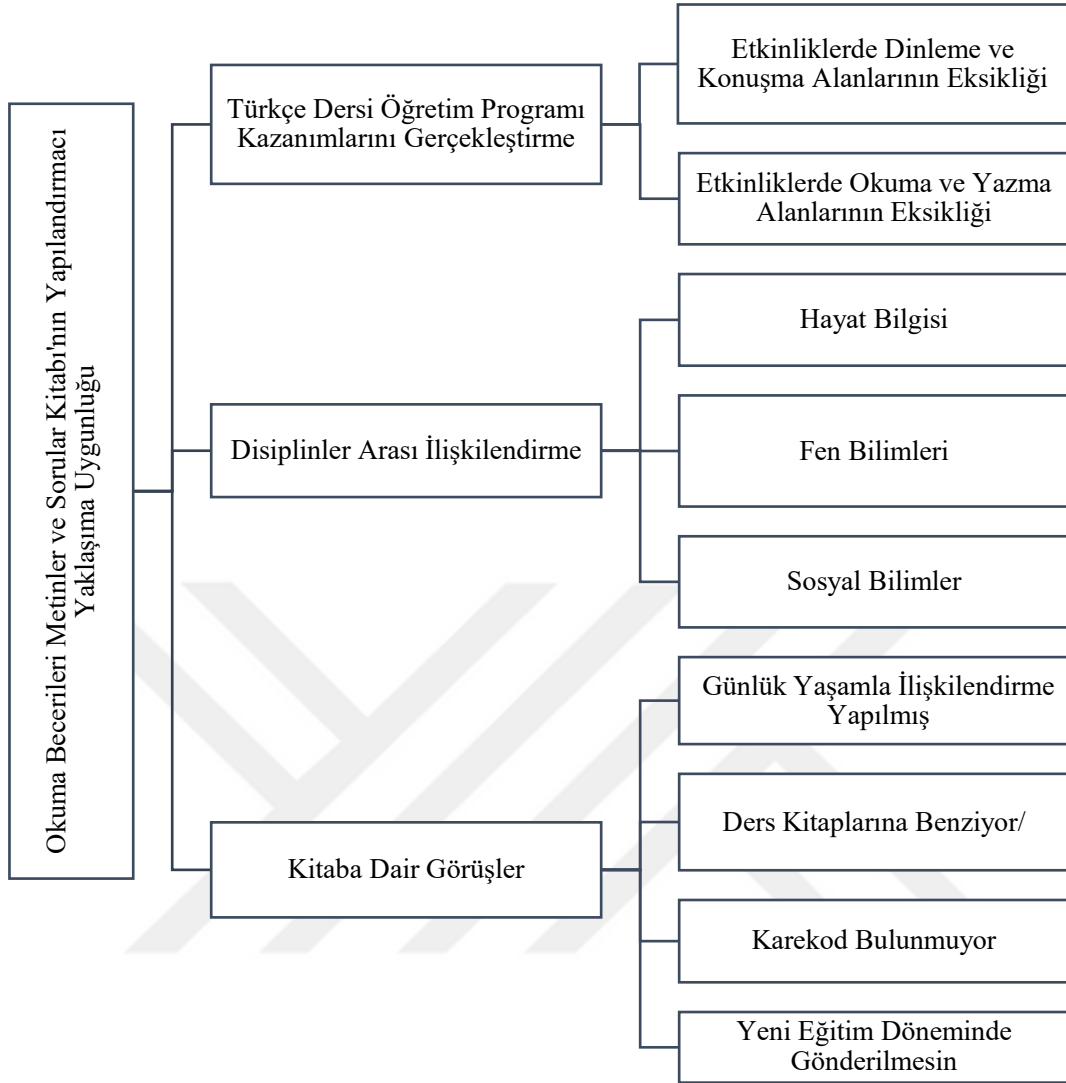
Söz konusunu temanın *üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler* alt teması *öğrenciler zorlanıyor ve faydalı* kodlarından oluşmaktadır. *Öğrenciler zorlanıyor* koduna dair Ö5” Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklere kitapta yer verilmiş. Fakat öğrencilerimiz o kadar hazır cevaba alışmış ki bu tür etkinlikleri yapmakta zorlanıyorlar.” ifadesiyle öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kalıplaşmış salt bilgiyi kullandıklarını, öğrenme sürecindeki çekimser tutumlarını dile getirmektedir. *Faydalı* koduna dair ise Ö3” Kitapta açık uçlu sorulara yer verilmiş. Örnek bir problem durumu veriyor. Siz böyle bir problem durumu ile karşılaşırsanız ne yapardınız? gibi sorulara yer verilmiş. Bu tür sorular

öğrencilerim için çok faydalı oldu.” ifadesiyle kitaptaki üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin öğrencilerin yazma alanına yarar sağladığını vurgulamaktadır.

Bir diğer alt temadan *kitaba dair görüşler* alt teması *kazanımlara uygun ve açık uçlu sorular* kodlarından oluşmaktadır. *Kazanımlara uygun* koduna dair Ö4 “Programla kıyasladığım zaman müfredatta yer alan yaklaşık 30 konuyu kapsıyor. Bu da müfredatın tamamını ifade ediyor. Yani her bir konuya birer sayfada olsa değinilmiş ve başarılı örnekler verilmiş.” ifadesiyle Türkçe dersine ait kazanımları başarılı bir şekilde karşıladığını vurgulamaktadır. Bu alt temanın açık uçlu sorular koduna dair Ö3 “Örneğin teleskop hakkındaki düşüncelerinizi yazınız. Teleskop hakkında bilgilendirici metin yazınız, Hayali öğelerle bir metin yazınız. gibi sorulara yer verilmiş.” ifadesiyle kitapta açık uçlu sorulara yer verildiğini örneklerle delillendirmektedir.

4.2. İkinci Oturuma İlişkin Bulgular

İkinci oturumda sınıf öğretmenlerinin Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı’na (üçüncü ve dördüncü sınıflar için) yönelik görüşleri yapılandırmacı anlayış çerçevesinde incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin görüşleri Şekil 4.4’te yer verilmiştir.



Şekil 4.4. Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı'na İlişkin Bulgular

Şekil 4.4'e göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *okuma becerileri metinler ve sorular kitabının yapılandırıcı yaklaşıma uygunluğu* teması üç alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalardan *Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını gerçekleştirme* alt teması *etkinliklerde dinleme ve konuşma alanlarının eksikliği* ve *etkinliklerde okuma ve yazma alanlarının eksikliği* kodlarından oluşmaktadır. Bu alt temadan *etkinliklerde dinleme ve konuşma alanlarının eksikliği* koduna dair Ö4 "Dinleme metinleri yoktu. Ayrıca kitaba bağlı kalmadan öğrencilerimiz için konuşma fırsatı sunmak adına örneğin giyilebilir teknolojiler serbest okuma metnini okuduktan sonra sınıfa siz olsanız giyilebilir teknoloji olarak ne tasarlamak isterdiniz? sorusunu yönelttim." ifadesiyle eğitim faaliyetlerini zenginleştirmek adına yaptığı çalışmayı dile getirmektedir. Söz konusu alt temaya ait *okuma ve yazma alanlarının eksikliği* koduna dair Ö3 "Metinler kısa ve basit düzeydeydi. Metin sonrası 3-4 adet

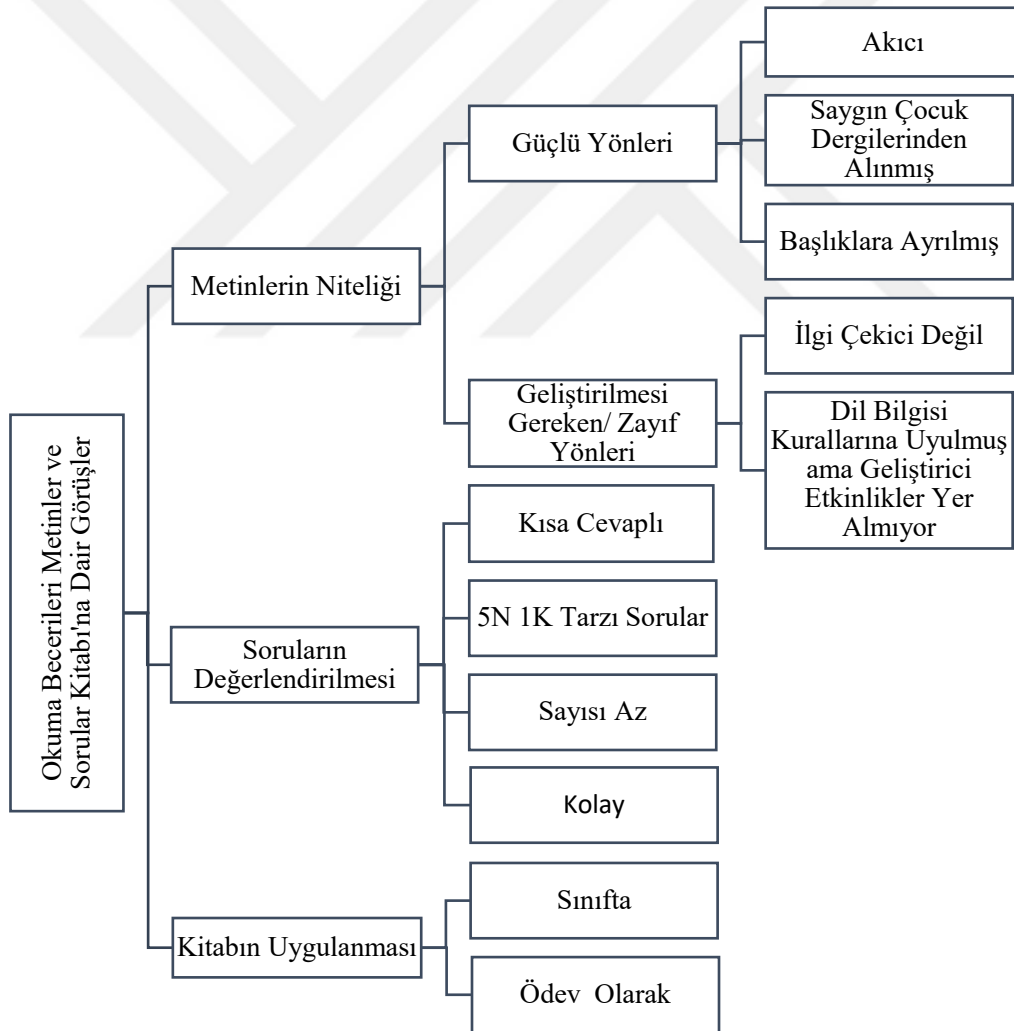
soruya yer verilmiş. Sorular kısa cevaplı, 5N1K şeklindeydi. Öğrencilerin ufkunu açacak nitelikli sorular değildi” ifadelerini kullanırken Ö5 “Yazma becerilerine yönelik soruları yeterince göremedik. Soruların cevapları genellikle test veya tablodan işaretlemeye yönelikti. Yazmaya yönelik soruların cevapları da kısa ve basit düzeydeydi.” ifadesiyle okuma ve yazma alanlarına yönelik eksikliği dile getirmektedirler.

Alt temalardan *disiplinler arası ilişkilendirme* alt teması *hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilimler* kodlarından oluşmaktadır. *Hayat bilgisi* koduna dair Ö6 “Hayat bilgisi dersiyle de ilişkilendirme yapılmış örneğin şahsiyetler (Aziz Sancar) konusu ile ilgili metne yer verilmiş. Biz bu şekilde olmasını çok beğendik. 1. Dönem kitabı tamamladık.” ifadesiyle disiplinler arası ilişkilendirme hususunda beğenisini dile getirerek kısa bir süre içerisinde kitabı tamamladıklarını belirtmektedir. *Fen bilimleri* koduna dair Ö5 “Fen bilimleri dersi ile ilişkilendirme yapılmış. Örneğin doğa sevgisi, karıncaların toprağı havalandırması.” ifadelerini kullanırken söz konusu koda dair Ö3 “Metinler saygın dergilerden alınmış. Fen Bilimleri dersine yönelik örneğin uzay ve katı-sıvı maddeler ile ilgili metne yer verilmiş.” ifadesiyle kitapta saygın dergilerden alınmış metinlere yer verildiğini ve metinlerin içeriğinin disiplinlere yönelik olduğunu vurgulamaktadır. Söz konusu alt temanın *sosyal bilimler* koduna dair Ö4 “Sosyal bilimler dersiyle de ilişkilendirme yapılmış. Örneğin Oktay Sinanoğlu ile ilgili bir metin vardı. Öğrencilerim metinleri okuduktan sonra öğretmenim bu konuyu derste işlemiştik şeklinde söylüyorlardı.” ifadesiyle derslerde karşılaştıkları konulara yönelik metinlerin kitapta yer verildiğinin altını çizmektedir.

Söz konusu temaya ait *kitaba dair görüşler* alt teması *günlük yaşamla ilişkilendirme yapılmış, ders kitaplarına benziyor, karekod bulunmuyor ve yeni eğitim-öğretim döneminde gönderilmesin* kodlarından oluşmaktadır. *Günlük yaşamla ilişkilendirme* koduna dair Ö5 “Çocukların günlük yaşamına dair hikayeleştirilmiş örneğin misafirperverlik konusu ile ilgili metinler vardı. Sanki makaleler çocukların düzeyine uygun şekliyle hazırlanmış gibiydi. Çok güzel yazılar vardı. Öğrenciler çok severek ve eğlenerek okudular.” ifadesiyle metinlerde günlük yaşamda ilişkilendirmeye yer verilirken metinlerin niteliğine dair beğenisini de belirtmektedir. *Ders kitaplarına benziyor* koduna dair Ö5 “Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere benzer şekilde hazırlanmış. Bu şekilde hazırlanması öğrenci düzeylerinin altında kalıyor ve öğrencileri ileriki yıllarda girecekleri sınavlara hazırlamıyor.” ifadesiyle kitabın bu yönden beklentisini karşılamadığını ders kitapları ile birlikte yardımcı kaynak kitaplarının da geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. *Karekod bulunmuyor* koduna dair Ö3 “Dinleme

metinleri için karekod uygulaması olabilirdi.” ifadesiyle dinleme metinlerine kolay erişim sağlanabilmesine dair önerisini dile getirmektedir. Söz konusu alt temaya ait *yeni eğitim-öğretim faaliyetlerinde gönderilmesin koduna* dair ise Ö3 “MEB Okuma becerilerine yönelik kitap göndermek yerine her sınıfa okuma kitapları gönderebilir. Kitapta 10 tane metin bulunuyor. Bu metinlerde ders kitabındaki serbest okuma metinlerine benziyorlar. Bu kitap basılmayabilirdi.” ifadesiyle kitaba dair görüşünü bildirirken farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

İkinci araştırma sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı’ndaki metinlere ve sorulara yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulgular Şekil 4.5’te yer verilmiştir.



Şekil 4.5. Metin ve Sorulara İlişkin Bulgular

Şekil 4.5'e göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *okuma becerileri metinler ve sorular kitabına dair görüşler* teması üç alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalardan *metinlerin niteliği* alt teması *güçlü yönleri, geliştirilmesi gereken/zayıf yönleri* kodlarından oluşmaktadır. Söz konusu *güçlü yönleri* kodu *akıcı, saygın çocuk dergilerinden alınmış ve başlıklara ayrılmış* alt kodlarından oluşmaktadır.

Söz konusu kodun *akıcı* alt koduna dair Ö6 “Kitabı beğendik. Öğrencilerim metinleri okurken metinleri anlamlandırmakta zorlanmadılar. Bilmedikleri kelimeler yer almıyordu. Metinler akıcıydı. Hızlı bir şekilde tamamladık.” ifadesiyle metinlerin akıcı ve anlaşılır olduğunu vurgulamaktadır. *Saygın çocuk dergilerinde alınmış* alt koduna dair K4 “Kitapta çocuklara yönelik alanlarda kendini ispatlamış dergilerde yayımlanan yazılara yer verilmiş. Metinlerin çoğu bilgilendirici ve metinlerde çeşitli sözcük türleri yer alıyor.” ifadesiyle kitapta yer alan metinlerin saygın çocuk dergilerinden alındığını, metin türlerinden bilgilendirici metinlere kitapta yer verildiğini ve sözcük zenginliği yönünden kitabın güçlü olduğunu dile getirmektedir. *Başlıklara ayrılmış* alt koduna dair ise Ö3 “4. Sınıfta metinleri başlık başlık bölmüşler. Kısa kısa bilgilendirme yapılmış. Akıllı gözlük, akıllı bileklik, sinek kuşu robotlar, balık robotlar vb. konular vardı.” ifadesiyle içerik düzenlemeye yönelik tasnif yapıldığını belirtmektedir.

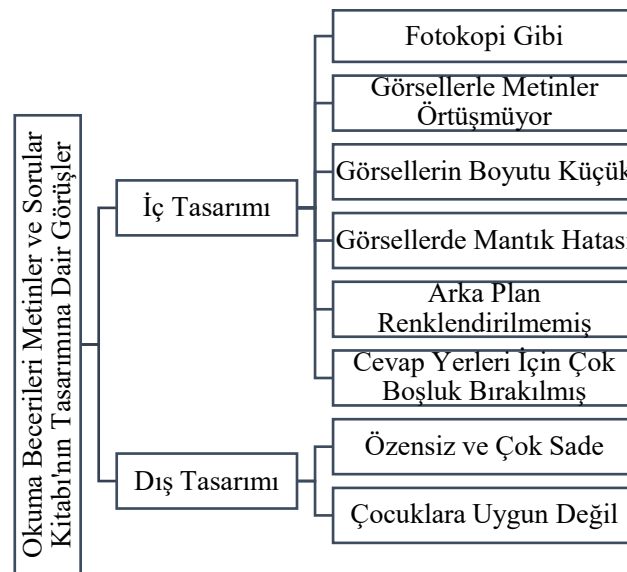
Söz konusu alt temanın *geliştirilmesi gereken/zayıf yönleri* kodu *ilgi çekici değil ve dil bilgisi kurallarına uyulmuş ama geliştirici etkinlikler yer almıyor* alt kodlarından oluşmaktadır. *İlgi çekici değil* alt koduna dair Ö6 “Öğrencilerimin ilgilerini çekmeyen birkaç metni tamamlamakta zorlandık. Örneğin kalem türlerini anlatan bir metin vardı. Çok sıkıldılar. Genel kültüre yönelik metinler günümüzdeki çocuklara çok hitap etmiyor.” ifadesiyle kitapta yer alan metinlerin konu olarak çocuklar için ilgi çekici olmasıyla ilgili görüşünü dile getirmektedir. Söz konusu kodun *dil bilgisi kurallarına uyulmuş ama geliştirici etkinlikler yer almıyor* alt koduna dair Ö3 “Her kademedeki Türkçe ders kitaplarında ve MEB’in gönderdiği yardımcı kaynak kitaplarda genellikle sözcükte, cümlede anlam konularına ağırlık veriliyor. Ama öğrencilerimiz dil bilgisi kuralları konusunda zorlanıyor. Bu yüzden tüm kitaplarda dil bilgisi kuralları konusuna yer verilmeli diye düşünüyorum. Kitapta dil bilgisi kurallarına uyulmuş.” ifadesiyle kitapta dil bilgisi kurallarına uyulduğunu fakat öğrencilerin dil bilgisi konusunda zorlandıklarını dolayısıyla daha fazla etkinliğe yer verilmesini önermektedir.

Söz konusu temanın *soruların değerlendirilmesi* alt teması *kısa cevaplı, 5N1K tarzında sorular, sayısı az ve kolay* kodlarından oluşmaktadır. *Kısa cevaplı* koduna dair Ö3 “Metin

sonrasında az soruya yer verilmiş. Sorular 1-2 cümle ile cevaplanabiliyor.” ifadesiyle kitapta yer alan soru sayısının az olduğunu ve soruların cevaplarının kısa yanıtlı olduğuna dikkat çekmektedir. *5NİK tarzı sorular* koduna dair Ö4 “Çocukların okuduğunu anlayıp/ anlamadığını ölçmeye yönelik sorular yer alıyordu. Ne, nerede, ne zaman, kim vb. sorular yer alıyordu.” ifadesiyle soruların sadece 5NİK tarzında olduğunu, üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorular olmadığını vurgulamaktadır. *Sayısı az* koduna dair Ö5 “Metinlere yönelik soruların sayısı 3-4 adetti. Daha fazla soruya yer verilebilirdi.” ifadesiyle soru sayısının az bulunduğunu ve soru sayısının artırılmasına yönelik beklentisini dile getirmektedir. *Kolay* koduna dair ise Ö6 “Metin içerisinde soruların cevapları yer alıyordu. Öğrencilerin yorum yapacağı kısımlar yoktu.” ifadesiyle soruların basit düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Söz konusu temanın *kitabın uygulanması* alt teması *sınıfta* ve *ödev olarak* kodlarından oluşmaktadır. *Sınıfta* koduna dair Ö5 “Biz bu kitabı okulda genellikle serbest etkinlik dersinde yapıyorduk. 1 metin için 1 ders yeterli oluyordu.” ifadesiyle kitaptaki etkinliklerin serbest etkinlikler dersini zenginleştirmek amacıyla kullanıldığını ve kısa bir sürede etkinliği tamamlayabildiklerini bildirmektedir. *Ödev olarak* koduna dair ise Ö3 “Öğrencilerime evde tamamlamaları için düzenli olarak ödev veriyordum.” ifadesiyle kitabı ev sorumluluğu olarak kullanmayı tercih ettiğini dile getirmektedir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı'nın tasarımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulgular Şekil 4.6'da yer verilmiştir.



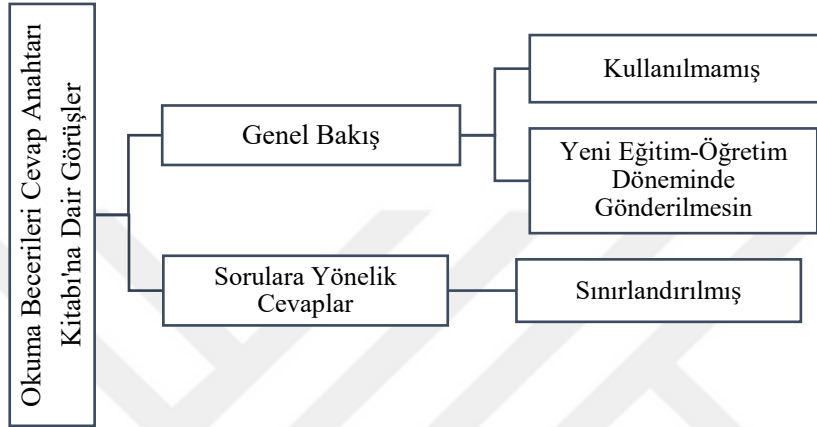
Şekil 4.6. Tasarıma İlişkin Bulgular

Şekil 4.6'ya göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *okuma becerileri metinler ve sorular kitabının tasarımına dair görüşler* teması iki alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalardan *iç tasarım* alt teması *fotokopi gibi, görsellerle metinler örtüşmüyor, görsellerin boyutu küçük, görsellerde mantık hatası, arka plan renklendirilmemiş ve cevap yerleri için çok boşluk bırakılmış* kodlarından oluşmaktadır. *Fotokopi gibi* koduna dair Ö4 “Kitaplarla ilgili en büyük eleştirim çok aceleyle hazırlanmış olduğunu düşünmem. Kitabın genelini değerlendirdiğimde fotokopi çekilmiş hissi veriyor.” ifadesiyle kitabın tasarım yönünden de profesyonelce hazırlanmasıyla ilgili beklentisini dile getirmektedir. *Görsellerle metinler örtüşmüyor* koduna dair Ö5 “Arıların yaşam döngüsü ile ilgili bir metin vardı arılarla ilgili bütün resimleri koymuşlar ama yaşam döngüsüne ait bir tane bile resim yoktu.” ifadelerini kullanırken söz konusu koda dair Ö6 ise “Kitaptaki metinlerle görseller ilgisizdi ve görseller küçüktü. Örneğin karıncalar ve limon kabukları ile ilgili bir metin vardı ama resimde elma, tarçın vb. yani metinle hiç ilgisi olmayan bir görsele yer verilmiş.” ifadesiyle kitapta yer alan görsellerin metinlerin içeriğine yönelik olmadığını çarpıcı bir şekilde dile getirmektedir. *Görsellerin boyutu küçük* koduna dair Ö3 “Resimlerin boyutu küçük. Örneğin resimde ne gösteriliyor gibi bir soruyu ben anlayamadım.” ifadesiyle sorularda yer alan görsellerin kullanım amacına hizmet etmediğini belirtmektedir. *Görsellerde mantık hatası* koduna dair Ö4 “Örneğin bizim ilk metnimizde Çakıl adında bir köpek vardı. Metnin içinde yer alan resimde köpeği duvarın üstünde gibi göstermeye çalışmışlar ama köpek havada duruyordu. Bir diğer karede köpeği aynı pozda ağacın üzerine koymaya çalışmışlar. Resimler karanlıktı, aydınlatılmamış.” ifadesiyle metinlere yönelik görsellerin metnin içerisinde anlatılan olaylara dair mantık hatası olmasına ek olarak görsellerin aydınlatılmamış olduğunu belirtmektedir. *Arka plan renklendirilmemiş* koduna dair Ö3 “Yazı puntoları iyiydi. Fakat arka plan beyaz değilde renkli olabilirdi.” ifadesiyle öğrenciler için yazı puntolarının ideal olduğunu belirtirken okuma kolaylığı sağlayabilmek için arka planın renklendirilmesinin daha iyi olacağına yönelik görüşünü bildirmektedir. *Cevap yerleri için çok boşluk bırakılmış* koduna dair Ö5 “Soruların cevapları uzun uzun değildi. Çok fazla yer ayrılmış. Maalesef kağıt israfı olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle kitaba yönelik farklı bir noktaya dikkat çekmektedir.

Söz konusu temanın *dış tasarım* alt teması *özensiz ve çok sade ve çocuklara uygun değil* kodlarından oluşmaktadır. *Özensiz ve çok sade* koduna dair Ö5 “Fazla sadeydi. Aceleyle tasarlanmış, özverili bir şekilde tasarlanmadığını düşünüyorum.” ifadesiyle kitabın dış tasarımının dikkat çekici olmadığını tasarımın önemini vurgulamaktadır. *Çocuklara uygun değil* koduna dair Ö3 “Kitabın dış kapağının ilkokul çocuklarına göre hazırlanmadığını

düşünüyorum.” ifadesiyle çocukların sınıf düzeylerine uygun olarak tasarlanması gerektiğinin altını çizmiştir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin Okuma Becerileri Cevap Anahtarı Kitabı’na yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulgular Şekil 4.7’de yer verilmiştir.



Şekil 4.7. Okuma Becerileri Cevap Anahtarı Kitabı’na İlişkin Bulgular

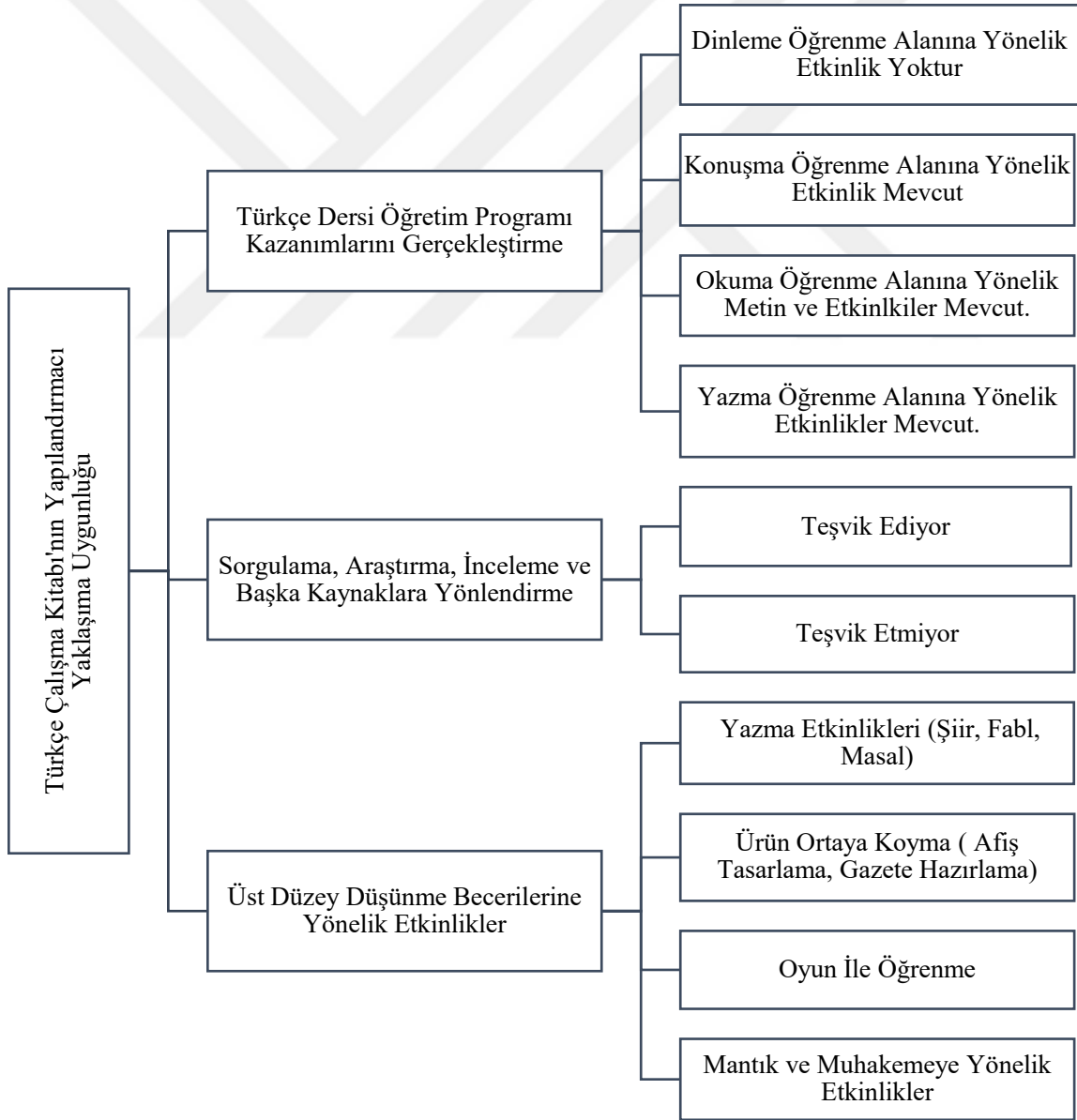
Şekil 4.7’ye göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *okuma becerileri cevap anahtarı kitabına dair görüşler* teması iki alt temadan oluşmaktadır. *Genel bakış* alt teması *kullanılmamış* ve *yeni eğitim-öğretim döneminde gönderilmesin* kodlarından oluşmaktadır. *Kullanılmamış* koduna dair Ö4 “Ben direk dolabın arkasına koydum. Geri dönüşüme göndermek için. Çocuklarla birlikte cevaplıyoruz hiç ihtiyaç duymadım.” ifadesini kullanırken söz konusu koda dair ise Ö5 “Cevap anahtarına ihtiyacımız olduğunu düşünmüyorum. Atmışımdır onu bir kere. Kullanmadık. Ülkenin donanımlı öğretmenlerine cevap anahtarı gönderilmesi çok ayıp.” ifadesiyle kitabı kullanmadığını söylerken aynı zamanda kitaba ilişkin tepkisini yansıtmaktadır. *Yeni eğitim-öğretim döneminde gönderilmesin* koduna dair Ö3 “Önümüzdeki yıl bu kitabı inşallah göndermezler. Öğretmenlerin bu soruları cevaplayamayacaklarını düşünmeleri çok ilginç gerçekten.” ifadesiyle kitabın öğretmenler tarafından kullanılmadığı düşüncesinden hareketle gönderilmemesiyle ilgili temennisini dile getirmektedir.

Söz konusu temanın *sorulara yönelik cevaplar* alt teması *sınırlandırılmış* kodundan oluşmaktadır. Sınırlandırılmış koduna dair Ö6 “Kitap ilk geldiğinde incelemiştım. Çocukların

sorulara vermesi gereken cevaplar bölümü vardı. Öğrenciler zaten verebilecekleri cevaplar belli öyle bir sınırlama yapmasına gerek yoktu.. Ayrıca verilmemesi gereken cevaplar bölümü vardı. Mesela asıl cevapları yazmış yine oraya bunların dışında bir cevap verirse çocuğun cevabını Kabul etmeyin gibi hep bir sınırlamaya yer verilmiş. Bu şekilde açıklamalar vardı.” ifadesiyle cevap anahtar kitabının içeriğine yönelik bir eleştiriyi dile getirmektedir.

4.3. Üçüncü Oturuma İlişkin Bulgular

Üçüncü oturumda sınıf öğretmenlerinin Türkçe Çalışma Kitabı’na (üçüncü ve dördüncü sınıflar için) yönelik görüşleri yapılandırmacı anlayış çerçevesinde incelenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşan bulgu Şekil 4.8’de yer verilmiştir.



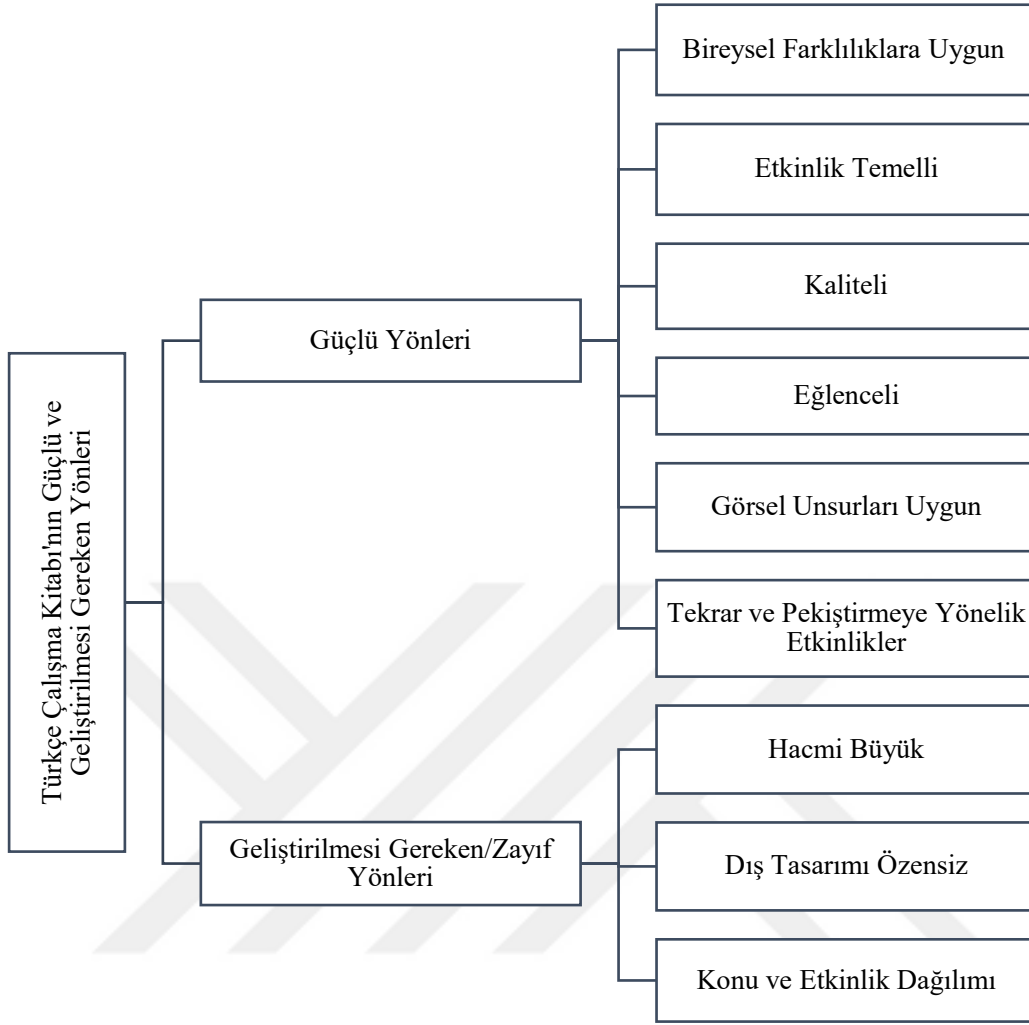
Şekil 4.8. Türkçe Çalışma Kitabı’na İlişkin Bulgular

Şekil 4.8'e göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *Türkçe çalışma kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu* teması üç alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalardan *Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını gerçekleştirme* alt teması *dinleme öğrenme alanına yönelik etkinlik yoktur konuşma öğrenme alanına yönelik etkinlikler mevcut, okuma öğrenme alanına yönelik metin ve etkinlikler mevcut* ve *yazma öğrenme alanına yönelik etkinlikler mevcut* kodlarından oluşmaktadır. Söz konusu alt temaya ilişkin *dinleme öğrenme alanına yönelik etkinlik yoktur* koduna dair Ö6 “Dinleme metinlerine ve etkinliklerine yer verilmemiş. Bu kitabın en büyük eksikliğinden biri bu olabilir.” ifadesiyle dinleme öğrenme alanına yönelik metin ve etkinliklerin olmadığını kitaba dair olumsuz bir eleştiri ile dile getirmektedir. *Konuşma öğrenme alanına yönelik etkinlik mevcut* koduna dair Ö4 “Konuşma öğrenme alanına yönelik etkinlikler yer alıyor fakat sayısı artırılabilir.” ifadesiyle eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin ifade gücünü geliştirmek amacıyla konuşma öğrenme alanına yönelik etkinlik sayısını artırılmasını vurgulamıştır. *Okuma öğrenme alanına yönelik etkinlikler mevcut* koduna dair Ö6 “Okuma öğrenme alanına yönelik metinler ilgi çekici ve günceldir. Örneğin öğrencilerim okudukları metinden dolayı Göbeklitepe’yi merak ettiler.” ifadesiyle kitapta yer alan metinlerin ilgi çekici ve güncel olduğunu, öğrencilerin merak duygusunun önemini örneklerle ele almıştır. *Yazma öğrenme alanına yönelik etkinlikler mevcut* koduna dair Ö3 “Yazma öğrenme alanına yönelik etkinlikler sayıca çok fazlaydı. Genellikle öğrenci düzeylerinin üstünde etkinlikler yer alıyordu. Şiir, hikaye, masal yazma gibi.” ifadesiyle tek bir alana yönelik bu kadar etkinliğin yer almasını doğru bulmadığını ve öğrencilerin bu tarz etkinliklere alışık olmadıkları için zorlandıklarını dile getirmiştir.

Söz konusu temanın bir diğer alt teması olan *sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirme* alt teması *teşvik ediyor* ve *teşvik etmiyor* kodlarından oluşmaktadır. *Teşvik ediyor* koduna dair Ö3 “Bilimsel ve güncel konuları araştırma vardı. Örneğin Bremen Mızıkacıları tiyatro afişi vardı. Tiyatroyu araştırdık. Veya kütüphaneye üyelik kartı nasıl doldurulur etkinliği vardı. Öğrencilerim kütüphane hakkında bilgi sahibi oldular. Sonrasında bireysel olarak kütüphane ziyaretine gittiler.” ifadesiyle eğitim faaliyetlerini zenginleştirmede öğretmenin rolünün örneklerle desteklemektedir. *Teşvik etmiyor* koduna dair ise Ö5 “Öğrencileri başka kaynaklara yönlendirmeye, araştırma, incelemeye açık bir kitap olduğunu düşünmüyorum. Çünkü benim öğrencilerim sadece Rafadan Tayfa’yı ve Göbeklitepe’yi merak ettiler. Onun haricinde bir bilim insanının hayatını, herhangi bir memleketi öğrenmeyi, bir yazarın kitabını okumaya teşvik edici bir şey görmedim.” ifadesiyle öğrencilerinde derste yer verilen konuya dair sürdürülebilir bir merak uyanmadığını belirtmektedir.

Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler alt teması *yazma etkinlikleri, ürün ortaya koyma, oyun ile öğrenme* ve *mantık ve muhakemeye yönelik etkinlikler* kodlarından oluşmaktadır. *Yazma etkinlikleri* koduna dair Ö3 “Yapılandırmacı yaklaşıma uygun, öğrenci merkezli bir kitap. Öğrencilerden şiir, fabl, masal vb. yazmalarını isteyen etkinlikler yer alıyor. Atasözleri, deyimler, vecizeler veya sözler vererek soruları zenginleştirmişler. Ayrıca bununla ilgili bir yazı da siz yazın gibi etkinlikler vardı.” ifadesiyle edebi türleri yazma ile ilgili etkinliklere yer verildiğini; etkinliklerde atasözleri, deyimler, vecizeler veya sözlere yer vererek kitabın kültürel açıdan zenginleştirildiğini ve öğrencilerin süreçte aktif olduğunu belirtmektedir. *Ürün ortaya koyma* koduna dair Ö4 “Yaratıcı, yansıtıcı düşünme becerileri, bireysel çalışmalar, grup çalışmalarına yer verilmiş. Öğrenciler birbirlerinin çalışmaları ile ilgili paylaşımlar yapabiliyor. Öğrenciler önceden öğrendikleri bilgilerle yeni ürünler ortaya koyabiliyor.” ifadesiyle performans sorumluluklarını tamamlarken çalışmaların öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine, arkadaşları ile iletişimlerine, işbirlikçi öğrenmeye ve bireysel gelişimlerini desteklemeye yardımcı olduğunu vurgulamıştır. *Oyun ile öğrenme* koduna dair Ö3 “Konulara yönelik eğlenceli etkinlikler vardı. Örneğin gerçek anlam, mecaz anlam konusu taş-kağıt-makas formatında oyunlaştırılmış.” ifadesiyle Türkçe dersine yönelik sözcükte anlam konusuna dair köklü bir oyunla bağdaştırılarak eğlenceli bir etkinlik tasarlandığını belirtmektedir. Söz konusu alt temanın *mantık ve muhakemeye yönelik etkinlikler* koduna dair Ö5 “Öğrencilerin mantık ve muhakemelerini artırmaya yönelik bir kitap. Test soruları yeni nesil sorular. Mantıksal açıdan görsellere bakarak paragraf oluşturma etkinlikleri vardı. Mantık ve muhakeme becerisinin gelişimi açısından örneğin ev alma komşu al atasözü ile ilgili bu atasözü ne anlama geliyor bir yazı da siz yazın şeklinde etkinlikler yer alıyordu.” ifadesiyle farklı etkinliklerde mantık ve muhakeme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların yer aldığı ve yeni nesil sorulara yer verildiğinin altını çizmektedir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında Türkçe çalışma kitabının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulgular Şekil 4.9’da yer verilmiştir.



Şekil 4.9. Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yönleri İlişkin Bulgular

Şekil 4.9'a göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *Türkçe çalışma kitabının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri* teması iki alt temadan oluşmaktadır. *Güçlü yönleri* alt teması *bireysel farklılıklara uygun, etkinlik temelli, kaliteli, eğlenceli görsel unsurları uygun ve tekrar ve pekiştirmeye yönelik etkinlikler* kodlarından oluşmaktadır. *Bireysel farklılıklara uygun* koduna dair Ö4 "Her düzeyden ve her türden soru olduğu için ayrıca resimli sorular olduğu için bireysel farklılıklar uygun." ifadesiyle kitapta her seviyeden farklı soru içeriklerine yer verildiğini vurgularken, söz konusu koda dair Ö3 "Örnek vereyim hocam Teknolojinin uzaktan eğitime faydaları ile ilgili bilgilendirici bir metin yazın etkinliği vardı. Üst düzey öğrencilere hitap eden bir soru ama bunun yanında basit bir masal yazın etkinliği de var. Herkes kendine göre etkinliği tamamlıyor. Bazı öğrenciler 1-2 satır yazabiliyor. Bazı öğrenciler 10-15 satır yazabiliyor." ifadesiyle etkinliklerin bireysel farklılıklarına uygun olduğunu paylaştığını örnekle desteklemektedir. *Etkinlik temelli* koduna dair Ö3 "Beğendiğim

bir kitap. Yaratıcılık ön planda. Konuyu öğrenciler tek düze öğrenmediler. Yazı, test, uygulamalara yer verilmiş. Ders kitabı yerine kullanılabilir.” ifadesiyle kitapta çeşitli etkinlik örneklerine yer verilerek öğrencilerin süreçte aktif olduğunu ve yaratıcılıklarının desteklediğini belirtirken ders kitabı olarak kullanılabilir nitelikte bir kitap olduğunu vurgulamaktadır. *Kaliteli* koduna dair Ö5 “Soruların geneli çok güzel hazırlanmış. Gramerle ilgili olan testleri harika.” ifadesiyle Türkçe dersine yönelik ölçme-değerlendirme ve süreç değerlendirme yönlerinden nitelikli bir kitap olduğunu dile getirmektedir. *Eğlenceli* koduna dair Ö6 “Boyama, resim yapma, eşleştirme, bulmaca çözme etkinliklerine yer verilmiş. Çocuklar etkinlikleri tamamlarken çok eğlendiler.” ifadesiyle öğrencilerin pozitif, sosyal, dil bilimleri gibi sanatın bir arada yer aldığı etkinliklerden keyif aldığını belirtmektedir. *Görsel unsurları uygun* koduna dair Ö3 “Görseller güzel. Metinler görsellerle gayet güzel desteklenmiş. Renklendirilmiş bir kitap. Yazılarda renklendirilmişti. Yazı boyutları da iyiydi.” ifadesiyle tasarım unsurları açısından beğenisini dile getirirken yazıların renklendirmesi ve yazı boyutunun okuma kolaylığı sağladığını vurgulamaktadır. Söz konusu alt temanın *tekrar ve pekiştirmeye yönelik etkinlikler* koduna dair ise Ö5 “Öğrenciler öğrendikleri konuları tekrar etmelerin sağlayan birçok etkinlik vardı. Pekiştiren, bir alt kademenin tekrarı niteliğinde etkinlikler vardı.” ifadesiyle kitabın tekrar ve pekiştirme yönünden zengin bir içeriğinin olduğuna dikkat çekmektedir.

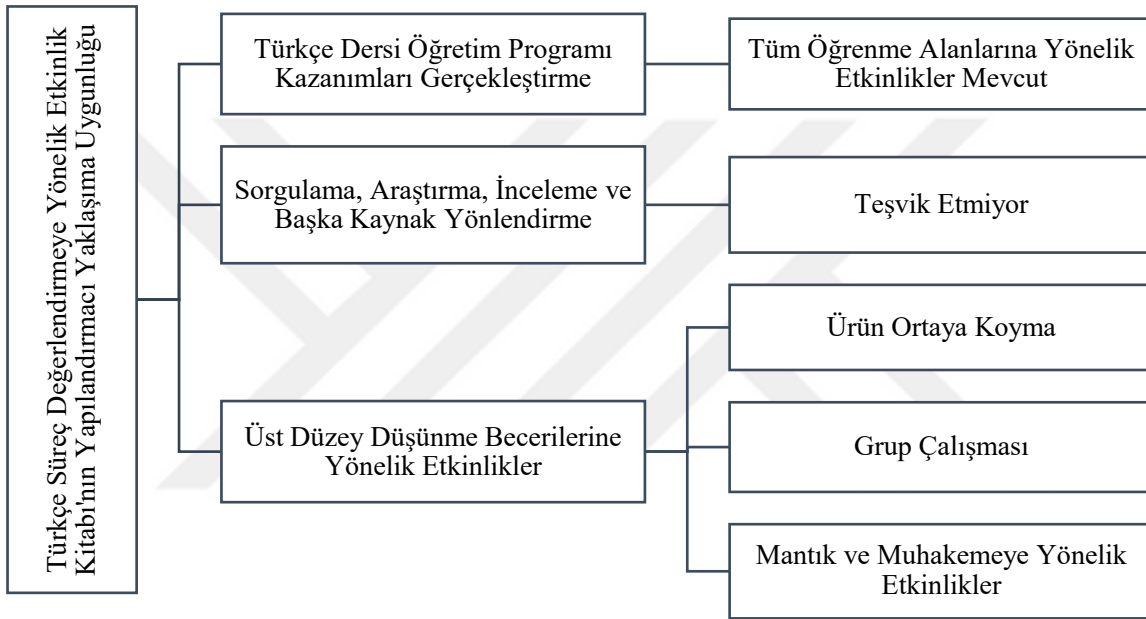
Söz konusu temanın *geliştirilmesi gereken/zayıf yönleri* alt teması *hacmi büyük, dış tasarımı özensiz ve konu ve etkinlik dağılımı* kodlarından oluşmaktadır. *Hacmi büyük* koduna dair Ö3 “Kitabın olumsuz yönlerinden biri kitabın çok kalın olması. Kalın olduğu için ağır bir kitap ve öğrenciler taşımakta zorlanıyor. Kitap üniteler şeklinde ayrılmış. Örneğin 1-2. Ünite bir arada 3-4. Ünite bir arada şeklinde. Fasikül şeklinde ayrılabilirdi.” ifadesiyle kitabın boyut olarak büyük olduğu için pratik bir kullanımının olmadığını bu yüzden fasikül şeklinde hazırlanması ile ilgili beklentisini dile getirmiştir. *Dış tasarımı özensiz koduna* dair Ö5 “Kitabın içeriği güzel düzenlenmiş. İç tasarımının güzel olduğunu düşünüyorum. Renklendirilmiş. Fakat diğer kitaplarda olduğu gibi bu kitabın da dış kapak tasarımını ilgi çekici bulmadım. Güzel hazırlanmamış.” ifadesiyle kitabın iç tasarımına dair beğenisini dile getirirken gönderilen bu kitapla birlikte diğer kitaplarında dış tasarımına yönelik eleştirisini belirtmektedir.

Konu ve etkinlik dağılımı koduna dair Ö5 “3. Sınıflarda yazma etkinliklerinin sayısı çok fazla. Ayrıca eş anlam-zıt anlam konusu etkinlik sayısı fazlaydı. Bazı konular çok tekrar

edilince sıkıcı, basit ve gereksiz olabiliyor.” ifadesiyle konu ve etkinlik dağılımının öğrencilerin sınıf düzeylerine ve konuya göre hazırlanması ile ilgili görüşünü belirtmektedir.

4.4. Dördüncü Oturuma İlişkin Bulgular

Dördüncü oturumda sınıf öğretmenlerinin Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı’na (ikinci ve üçüncü sınıflar için) yönelik görüşleri yapılandırmacı anlayış çerçevesinde incelenmiştir. Bu incelemeye dair bulgular Şekil 4.10’da yer verilmiştir.



Şekil 4.10. Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı’na İlişkin Bulgular

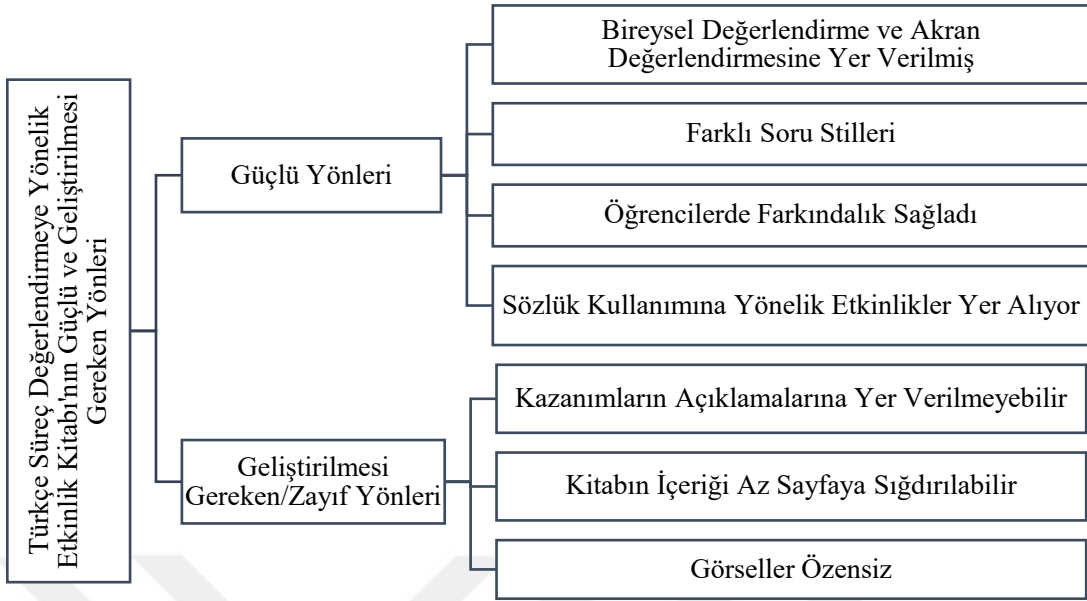
Şekil 4.10’a göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *Türkçe süreç değerlendirmeye yönelik etkinlik kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu* teması üç alt temadan oluşmaktadır. Bunlardan *Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını gerçekleştirme* alt teması *tüm öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler mevcut* koduna sahiptir. Söz konusu koda dair Ö5 “Kitapta Türkçe dersine ait kazanımlar var. Kazanımların altında da kazanımlara yönelik sorular yer alıyor. Hemen hemen her kazanıma yer verilmiş.” ifadesiyle Türkçe dersi öğretim programında yer verilen dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarına yönelik kazanımları gerçekleştirmeyi amaçlayan etkinlik örneklerine yer verildiğini belirtmektedir.

Sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirme alt teması *teşvik etmiyor* kodundan oluşmaktadır. *Teşvik etmiyor* koduna dair Ö6 “Araştırma, inceleme, başka

kaynağa yönlendirme pek yoktu. 3. Oturumdaki kitap daha iyiydi bu konuda.” ifadesiyle öğrencilerde konunun derinlemesine öğrenilmesi ile ilgili etkinliklerin merak uyandırmadığını bir önceki oturumda ele alınan kitabın bu konuda daha başarılı olduğunu dile getirmektedir.

Söz konusu temanın *üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler* alt teması *ürün ortaya koyma, grup çalışması, mantık ve muhakemeye yönelik etkinlikler* kodlarından oluşmaktadır. *Ürün ortaya koyma* koduna dair Ö8 “Kitap zengin bir içeriğe sahip. Öğrencilerin süreçte aktif olduğu uygulamaya dair etkinlikler vardı. Uçak yapımı, origami sanatına dair etkinlikler yer alıyor.” ifadesiyle öğrencilerin süreçte aktif olmasının, sanata dair etkinliklere yer verilmesinin eğitim-öğretim faaliyetlerine olumlu katkısına dikkat çekmektedir. *Grup çalışması* koduna dair Ö6 “Kitapta münazara çalışması yer alıyordu. Sınıfımızda uyguladık. Öğrencilerin iletişimlerine olumlu katkı sağladı.” ifadesiyle münazara gibi uygulamalar sayesinde öğrencilerin grupça etkinlikler yapabildiklerine ve böylelikle öğrencilerin iletişimlerine, kaynaşmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. *Mantık ve muhakemeye yönelik etkinlikler* koduna dair Ö7 “Yansıtıcı düşünmeye yönelik bir örnek verebilirim. Paylaşım konusu ile ilgili hayvanlar üzerinden bir hikaye anlatılmış (fabl). Veya bir tane daha bir etkinlik gördüm. Bir metin var altında iyilik yapmakla ilgili sorular açık uçlu sorular vermiş. İyilik yaparsanız kime yaparsınız. Niçin yaparsınız işte iyilik yaptığınızda kendinizi nasıl hissedersiniz gibi bu sorularda hem eleştirel hem mantıksal düşünme açısından güzel sorular diye yakaladım çünkü buradan yola çıkarak kendi sınıf içerisinde veya arkadaşlarında toplumda yapacağı iyilikleri bir sorun çözerken nasıl davranması gerektiğini düşünüp sorgulayabilir diye geldi aklıma. Farklı konularda metinlere yer verilmiş.” ifadesiyle etkinliklerin değerler eğitimi, sosyal beceriler, yansıtıcı düşünme vb. birçok beceriyi geliştirmeye yönelik olduğunu günlük yaşamla ilişkilendirildiğini vurgulamaktadır.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı'nın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulgular Şekil 4.11'de yer verilmiştir.



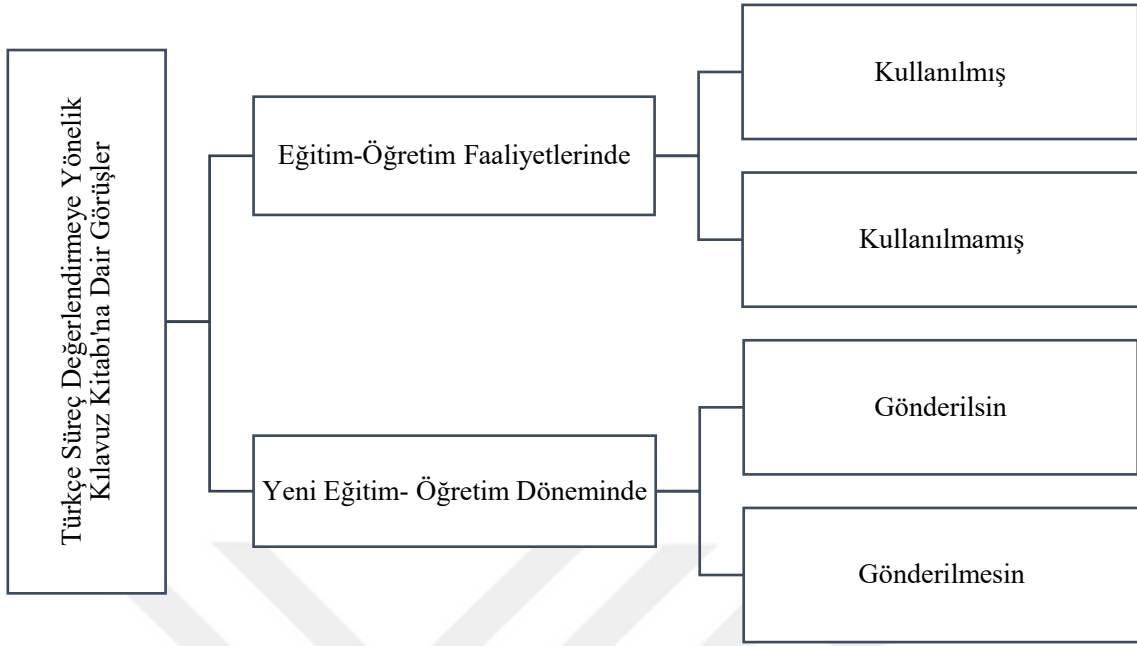
Şekil 4.11. Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yönlerle İlişkin Bulgular

Şekil 4.11'e göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *Türkçe süreç değerlendirmeye yönelik etkinlik kitabının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri* teması iki alt temadan oluşmaktadır. *Güçlü yönleri* alt teması *bireysel değerlendirme ve akran değerlendirmesine yer verilmiş, farklı soru stilleri, öğrencilerde farkındalık sağladı ve sözlük kullanımına yönelik etkinlikler yer alıyor* kodlarından oluşmaktadır. *Bireysel değerlendirme ve akran değerlendirmesine yer verilmiş* koduna dair Ö6 "Kitapta öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirebileceği ölçeklere yer verilmiş. Değerlendirme ölçütlerine dikkat etmeleri ders kitaplarına göre kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağladı. Fakat değerlendirme yaparken ben merkezci ve çıkarıcı bir tutum sergileyebiliyorlar." ifadesiyle bireysel ve akran değerlendirmesinin öğrencilerin davranışlarına ve ifade güçlerine olumlu yansırken değerlendirmelerde öğrencilerin objektif bir tutum sergilemekte zorlandıklarını değerlendirmelerin amacına uygun kullanımında deneyimledikleri olumsuzlukları dile getirmektedir. *Farklı soru stilleri* koduna dair Ö7 "Etkinlikler çeşitlendirilmiş. Bir konuyla ilgili farklı etkinlikler yer alıyor. Tanılayıcı dallanmış ağaç, eşleştirme, boşluk doldurma, resim yapma vb. soru tarzları vardı.Çoktan seçmeli soru tarzı yer almıyordu." ifadesiyle etkinliklerin farklı soru tarzları ile zenginleştirildiğini fakat çoktan seçmeli soru tarzına yer verilmediğini belirtmektedir. Söz konusu alt temanın *öğrencilerde farkındalık sağladı* koduna dair Ö8 "Türkçe dersine ilgisi olan öğrencilerin eğlenerek yaptığı bir etkinlik kitabı. Türkçe dersinde süreç değerlendirmeye yönelik olduğu için dersin kazanımlara göre kendi seviyelerini

farketmelerini sağladı.” ifadesiyle kitabın öğrencilere neyi yapıp/yapamadıklarına dair durumlarını gözlemlene imkanı sunarak farkındalık oluşturduğunu vurgulamaktadır. *Sözlük kullanımına yönelik etkinlikler yer alıyor* koduna dair Ö6 “Sözlük kullanımını öğrencilerimiz kavramakta zorlanıyor. Daha fazla etkinliğe ihtiyaç duyuyoruz pekiştirme açısından. Kitapta bu konuya dair güzel etkinliklere yer verilmiş. Öğrenciler yeni kelimelerde öğreniyor.” ifadesiyle zorlandıkları bir konuda tekrar ve pekiştirmeye yönelik etkinliklerin yer almasına dair mutluluğunu ifade ederken öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimine katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Söz konusu temanın *geliştirilmesi gereken/zayıf yönleri* alt teması *kazanımların açıklamalarına yer verilmeyebilir, kitabın içeriği daha az sayfaya sığdırılabilir ve görseller özensiz* kodlarından oluşmaktadır. *Kazanımların açıklamalarına yer verilmeyebilir* koduna dair Ö7 “Kitapta kazanımlar yazılar ilişkili olduğu kazanımlarla ilgili sorularda kazanım altında yer alıyor. Bu kazanımlara öğrenci kitaplarında yer verilmeyebilirdi.” ifadesiyle Türkçe dersi öğretim programı dinleme, konuşma, okuma, yazma alanlarına yönelik kazanımların kitapta yer verilmesini gerekli görmediğini belirtmektedir. *Kitabın içeriği daha az sayfaya sığdırılabilir* koduna dair Ö6 “Kısa cevaplı sorular için fazla yazı bölümü ayrılmış.” ifadesini kullanırken, Ö8 “Sorular arasındaki boşluklar çok fazlaydı.” ifadesiyle kitabın iç dizaynı ile ilgili görüşlerini ve kitabın içeriğinin daha az sayfadan oluşacak şekilde düzenlenmesi ile ilgili beklentisini dile getirmektedir. *Görseller özensiz* koduna dair ise Ö5 “Görsellerin çözünürlüğü bozulmuş.” ifadesini kullanırken Ö7 “Görsellerdeki renkler birbirine karışmış gibiydi. Görselleri incelemekte zorlandık.” ifadesiyle kitapta yer verilen görsellerin amacına uygun kullanılmadığını görsellerin çözünürlüğü ve renklendirilmesi ile ilgili sorunlara dikkat çekmektedir.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Kılavuz Kitabı’na yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulgular Şekil 4.12’de yer verilmiştir.



Şekil 4.12. Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Kılavuz Kitabı'na İlişkin Bulgular

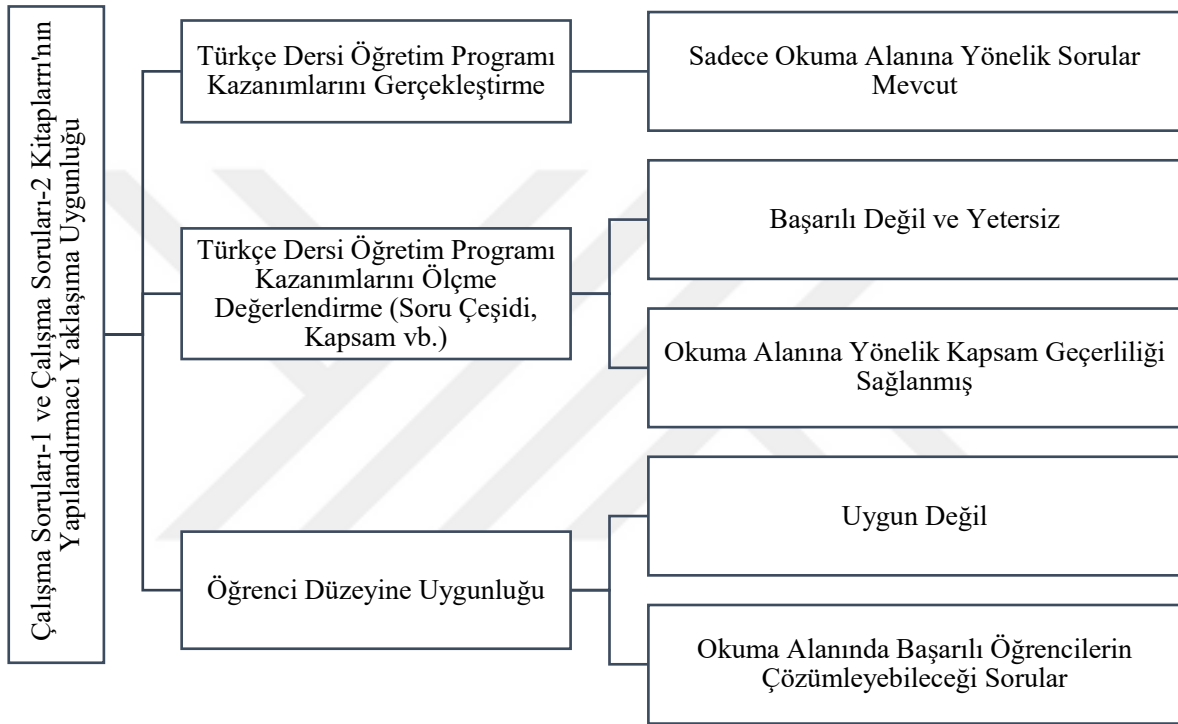
Şekil 4.12'ye göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *Türkçe süreç değerlendirmeye yönelik kılavuz kitabına dair görüşler* teması iki alt temadan oluşmaktadır. *Eğitim-öğretim faaliyetlerinde* alt teması *kullanılmış* ve *kullanılmamış* kodlarından oluşmaktadır. *Kullanılmış* koduna dair Ö8 “Ben kullandım. İncelediğim kadarıyla yeterli bir kitap. Her şey net bir şekilde açıklanmış. Anlaşılmayan bir durum yok. Öğretmene cevaplar kısmında esneklik bırakılmış, özgürlük tanınmış.” ifadesiyle kılavuz kitabını kullandığını kitabın anlaşılır, işlevsel, sınırlandırılmamış olduğunu ve kitaba dair beğenisini dile getirmektedir. *Kullanılmamış* koduna dair ise Ö6 “Ben açıkcası hiç kullanmadım. Gerek duymadım.” ifadesine yer vermektedir.

Söz konusu temanın *yeni eğitim öğretim döneminde* alt teması *gönderilsin* ve *gönderilmesin* kodlarından oluşmaktadır. *Gönderilsin* koduna dair Ö8 “Bence gönderilsin. Çünkü cevapların kişiden kişiye değiştiği durumlar olabiliyor. Bazen öğretmenler sorunun ne demek istediğini kavrayamayabiliyorlar. Değerlendirmelerde neye dikkat edeceğimiz konusunda bizleri yönlendiriyor. İlk karşılaştığımız öğretmenler için yardımcı olabilir.” ifadesiyle kılavuz kitapların öğretmenler için bir baş ucu kitabı niteliğinde kullanılabileceğini, öğrencileri değerlendirirken bir ölçüt oluşturacağını vurgulamaktadır. *Gönderilmesin* koduna dair ise Ö7 “Oradaki yönlendirmelerle ders işlemek isteyen öğretmenlerimiz olabilir. Yeni başlayan öğretmenlerimiz kullanabilirler belki. Ben çok gerekli görmüyürüm. Gönderilmesin.”

ifadesiyle eğitim- öğretim faaliyetleri sürdürülürken kılavuz kitaplara gerek olmadığı ile ilgili görüşünü belirtmektedir.

4.5. Beşinci Oturuma İlişkin Bulgular

Beşinci oturumda sınıf öğretmenlerinin Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 Kitapları'na (ikinci, üçüncü, dördüncü sınıflar için) yönelik görüşleri yapılandırmacı anlayış çerçevesinde incelenmiştir. İncelemeye dair bulgular Şekil 4.13'te yer verilmiştir.



Şekil 4.13. Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 Kitapları'na İlişkin Bulgular

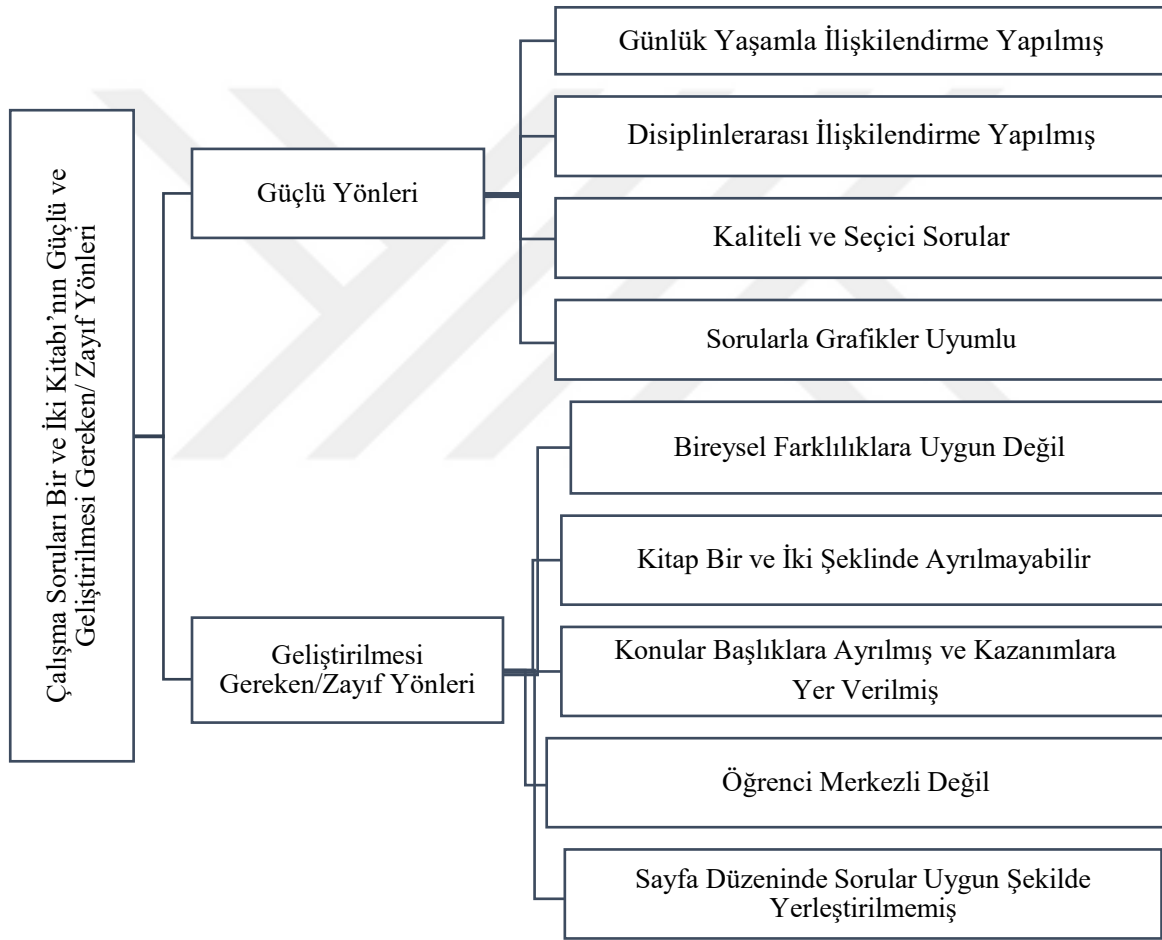
Şekil 4.13'e göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu* teması üç alt temadan oluşmaktadır. Bunlardan *Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını gerçekleştirme* alt teması *sadece okuma alanına yönelik sorular mevcut* kodundan oluşmaktadır. Söz konusu koda dair Ö6 "Dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarına yönelik sorular bulunmamaktadır. Sadece okuma-anlamaya yönelik veya daha önceden öğrendiği bilgileri kazanıp kazanmadığını ölçen sorular var." ifadesiyle kitapta tek bir öğrenme alanına yönelik soruların yer aldığını belirtmektedir.

Söz konusu temanın *Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını ölçme değerlendirme (soru çeşidi, kapsam vb.)* alt teması *başarılı değil ve yetersiz* ve *okuma alanına yönelik kapsam geçerliliği sağlanmış* kodlarından oluşmaktadır. *Başarılı değildir ve yetersizdir* koduna dair Ö7 “Tek tip soru çeşidi var. Süreç değerlendirme önemsenmemiş. Sorular sadece çoktan seçmeli formda olduğu için değerlendirme başarılı değildir ve yetersizdir” ifadelerini kullanırken, Ö4 ise “Ölçme değerlendirme geniş kapsamlı bir süreç olduğu için sadece test sorularıyla yapılan bir ölçme başarılı ve yeterli olmayacaktır.” ifadesiyle soruların sadece çoktan seçmeli tarz da olması süreç değerlendirmenin önemsenmemesi dolayısıyla ölçme-değerlendirmeyi zayıf bulduklarını belirtmektedir. *Okuma alanına yönelik kapsam geçerliliği sağlanmış* koduna dair K3 “Sorular kazanım kazanım ayrılmış. Okuma alanına yönelik çoktan seçmeli formda sorulabilecek soruların her birine yer verilmiş. Kazanımlara göre soru sayısı farklılık göstermiş. Grafik okuma, görsel okuma, metin değerlendirmeye yönelik sorularda bulunuyordu.” ifadesiyle dinleme, konuşma, yazma öğrenme alanlarına yönelik sorulara yer verilmediğini sadece okuma alanına yönelik soruların bulunduğunu ve okuma alanına yönelik soruların görsel unsurlarla zenginleştirildiğini vurgulamaktadır.

Öğrenci düzeyine uygunluğu alt teması *uygun değil ve okuma alanında başarılı öğrencilerin çözümlenebileceği sorular* kodlarından oluşmaktadır. *Uygun değil* koduna dair Ö7 “Sorular öğrencilerim için çok üst düzey kalıyor. Birleştirilmiş sınıfız ve soruları çözemiyoruz.” ifadelerine yer verirken, Ö8 ise “Soruları çözerken öğrenciler zorlandılar. Paragraf soruları uzundu. Yoğun bilgi içeriyordu. Görselleri algılama ile ilgili olan sorular basitti. Yapamayacaklarını düşündüğüm için ev ödevi olarak veremedim.” ifadesiyle öğrencilerin soruları çözümlerken zorlandıklarını, öğrencilerin yardım almadan soruları çözümlenemeyeceğini düşündüğünü paragrafların uzun olduğunu ve sınıf düzeyine göre fazla bilgi içerdiğini; görsel unsurların sorularda yer almasının soruları çözümlerken anlamlandırmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir. *Okuma alanında yetkin öğrencilerin çözümlenebileceği sorular* koduna dair Ö4 “4. Sınıflarda kelime dağarcığı yüksek olan okuduğunu anlayabilen çocukların çözebileceği seviyede sorular. Ortanın üzerindeydi. Örneğin; Avukat her akşam iş çıkışında masanın üzerindeki dağınıklığı toplar, her sabah 8’e çeyrek kala bürosuna gelerek kaldığı yerden dosyaları incelemeye devam eder, belleği çok kuvvetliydi. Bir defa öğrencilerimiz matematik dersine yönelik çeyrek kavramını bilmeleri gerekiyor. Ayrıca büro kelimesinin işyeri, çalışma ortamı bellek kelimesinin anlamını bilmesi gerekiyor. Bize sürekli bu konuda öğretmenim bu kelime ne demek gibi soru yöneltiyorlar. Bu da öğrencilerimizin kitap okumadığı için kelime dağarcıklarının gelişim gösteremediğini

kanıtlıyor.” ifadesiyle öğrencilerin kelime dağarcığı eksikliğinin, sistematik okuma alışkanlığı yetersizliğinden kaynaklandığı ve bu durumun okuduğunu anlama becerilerini olumsuz etkilediği tespitinde bulunmuştur. Bu koda dair Ö7 ise “Kitap okuyan iç motivasyonu yüksek çocukların çözebileceği sorulardı.” ifadesiyle soruların okuma yetkinliğine sahip öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu vurgulamaktadır.

Beşinci araştırma sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 Kitapları'nın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin bulgular Şekil 4.14'te yer verilmiştir.



Şekil 4.14. Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yönlerle İlişkin Bulgular

Şekil 4.14'e göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ulaşılan *Çalışma Soruları-1* ve *Çalışma Soruları-2 Kitapları'nın güçlü ve geliştirilmesi gereken/zayıf yönleri teması* iki alt temadan oluşmaktadır. Bunlardan *güçlü yönleri* alt teması *günlük yaşamla ilişkilendirme yapılmış, disiplinlerarası ilişkilendirme yapılmış, kaliteli ve seçici sorular ve*

sorularla grafikler uyumlu kodlarından oluşmaktadır. *Günlük yaşamla ilişkilendirme yapılmış* koduna dair Ö3 “Günlük yaşamla ilişkilendirme başarılı. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği kavramlara yer verilmiş. Örneğin; alışveriş, aile ilişkileri, origami sanatı vb.” ifadesiyle okuma parçalarında günlük yaşamla ilişkilendirmenin önemsendiğini belirtmektedir. *Disiplinlerarası ilişkilendirme yapılmış* koduna dair Ö8 “Hayat bilgisi dersine yönelik metinler yer alıyordu. Örneğin; mevsimler, doğayı korumak, geri dönüşüm vb. konularla ilgili. Örneğin; evde eskiyen eşyaların değerlendirilmesi ile ilgili bir paragraf var. Yani eskiyen eşyaları atmak yerine geri dönüşüm yaparak nasıl değerlendiririz. Bu güzel bir metin örneği olmuş. Ağaçlar, çöl ile ilgili metin ve sorular vardı.” ifadesiyle diğer ders içeriklerine yönelik okuma metinlerine yer verildiğini dile getirmektedir. *Kaliteli, seçici sorular* koduna dair Ö5 “3. Sınıf düzeyinde çözülebilecek çok güzel sorular vardı. Herkesin çözebileceği sorular kesinlikle değildi. Sorular konuya dair ikinci, üçüncü aşamada çözülecek sorulardı. Bilenle bilmeyene kesinlikle ayırt edilebiliyor. Soruları çözmek için tüm konulara hakim olmak gerekiyor. Örneğin, yazım kuralları konusunda.” ifadesiyle soruların konuyu bilme, kavrama basamağında değil de daha üst düzey yetkinlik gerektiren aşamalarda ve seçme sınavlarında kullanılabileceğini vurgulamaktadır. *Sorularla grafikler uyumlu* koduna dair ise Ö3 “4. Sınıflarda her iki kitapta yaklaşık 53 sayfadan oluşuyor. Her kitapta da aşağı yukarı 7-8 adet grafik sorusu bulunuyor. Sayısı artırılabilir. Harita ve şemaya yönelik sorular yoktu. Çubuk grafiğe yer verilmiş. Sorularla grafikler uyumluydu.” ifadesiyle sorularda grafiklere yer verilmesine dair beğenisini dile getirirken aynı zamanda grafik, şema, harita vb. unsurların kullanıldığı soruların sayısının artırılmasına yönelik beklentisini dile getirmektedir.

Söz konusu temanın *geliştirilmesi gereken/zayıf yönleri* alt teması *bireysel farklılıklara uygun değil, kitap bir ve iki şeklinde ayrılmayabilir, konular başlıklara ayrılmış ve kazanımlara yer verilmiş, öğrenci merkezli değil ve sayfa düzeninde sorular uygun şekilde yerleştirilmemiş, öğrenciler soruların cevabına kolay erişim sağlıyor* kodlarından oluşmaktadır. *Bireysel farklılıklara uygun değil* koduna dair Ö4 “Bireysel farklılıklara hitap ettiğini düşünmüyorum sorular zor ve soruların hepsi çoktan seçmeli şekilde.” ifadesiyle soruların bireysel farklılıklar hususunu önceleyerek hazırlanmadığını belirtmektedir. *Kitap bir ve iki şeklinde ayrılmayabilir* koduna dair Ö3 “Kitabın bir ve iki şeklinde ayrılmasına gerek yoktu. Birinci kitapla ikinci kitabın ünite konuları aynı sadece sorular farklı. Örneğin; 4. Sınıfta birinci kitabın ilk konusu kelimeleri anlamlarına uygun kullanma konusuyken ikinci kitabın ilk kısmı da aynı konu hatta sayfa numaraları da aynı sadece sorular farklı. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanma konusundan 12 soru varsa altısını birinci kitaba, diğer yarısını ikinci kitaba koymuşlar. Soru

kalıpları da aynı. Örneğin; birinci kitapta geçmek kelimesini aşağıdakilerden hangisinde geride kalma manasında kullanılmıştır? Sorusu yer alırken ikinci kitapta yetişmek kelimesi aşağıdakilerden hangisinde acele etmek manasında kullanılmıştır. Şeklinde sorular vardı.” ifadesiyle iki kitabında sayfa sayısının az olması ve benzer içeriğe sahip olması dolayısıyla tek kitap formunda düzenlenebileceğine yönelik beklentisini dile getirmektedir. *Konular başlıklara ayrılmış ve kazanımlara yer verilmiş* koduna dair Ö3 “Konular başlıklara ayrılmış ve kazanımlara yer verilmiş. Çocukların çoktan seçmeli soruları çözerken kazanımları görmelerine gerek olmadığını ve dikkatlerinin dağıtabileceğini düşünüyorum. Ayrıca sağ alt köşesinde yıl ve K harfi yer alıyor. (2019, K) Bunu anlamlandıramadım. Sorular bir kitaptan veya bir sınavdan alınmış olabilir.” ifadesiyle kitapta kazanımlara yer verilmesini gerekli görmediğini, başlıklara ayırmak yerine içindekiler bölümünün yeterli olabileceğini dile getirirken aynı zamanda soruların bir kitaptan veya sınavdan alınmış olabileceğine dair tahminini belirtmektedir. Söz konusu alt temanın *öğrenci merkezli değil* koduna dair Ö5 “Öğrencilerimizin yaparak-yaşayarak öğrenecekleri, bir ürün ortaya koyacakları, buluş yoluyla öğrenmeyi sağlayacak etkinlikler yok. Doğrudan salt bilgiyle öğrencinin soruyu çözmesi isteniyor. Sadece bilgiyi ölçen bir kitap.” ifadelerine yer verirken Ö6 “İşbirlikçi öğrenme, grup çalışması bulunmuyor. Öğrencilerin bir konu üzerinde tartışabilecekleri etkinlikler bulunmuyor.” ifadesiyle kitabın etkinlik temelli olmamasına dair eleştirisini dile getirmektedir. *Sayfa düzeninde sorular uygun şekilde yerleştirilmemiş* koduna dair Ö7 “Bir sayfa iki bölüme ayrılmış ve iki bölümde de sorular vardı. Öğrenciler bir sayfada soru sayısını çok görünce soruları çözmek istemiyor. Yazılar küçüktü. Görsellerin baskısı canlı değildi.” ifadesiyle kitabın iç tasarıma dair sorular arasında mesafenin az olduğunu, bir sayfayı iki bölüme ayırarak yoğun bir şekilde görünmesi dolayısıyla öğrencilerin soruları çözme motivasyonunu olumsuz etkilediğini, yazı puntosunun ideal olmadığını, kitaptaki görsellerin baskısının yeterince canlı olmadığını belirtmektedir.

Araştırmanın bulguları, ilkökul Türkçe dersine yönelik yardımcı kaynakların sınıf içi kullanımına ve yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk derecesine ışık tutmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler bu kaynakların öğrencilere erişim sürecindeki lojistik aksaklıklardan, içerik ve tasarım yönünden eksikliklerine kadar çeşitli noktaları değerlendirmiştir. Genel olarak kaynak kitapların eğitim sürecinde pratik bir fayda sağladığı, ancak etkinliklerin derinlemesine öğrenmeyi teşvik etmekten uzak olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kitapların tasarımında yer alan görsel ve yapısal eksikliklerin, öğrencilerin motivasyonunu ve dikkatini olumsuz etkileyebileceği ifade edilmiştir. Bu bulgular yardımcı kaynakların yapılandırmacı yaklaşımın

ilkelerine uygunluk sağlamada kısmi bir başarı gösterdiğini, ancak geliştirilmesi gereken önemli alanların bulunduğunu ortaya koymaktadır.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin yardımcı kaynak kitaplarına dair görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve yardımcı kaynak kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülerek analiz edilmiştir. Aşağıda çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, MEB tarafından ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar için dağıtılan Türkçe dersi yardımcı kaynak kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları yardımcı kaynak kitaplarının genel durumu, yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu ve Türkçe öğrenme alanları bakımından kapsamlı bir şekilde ortaya konulmuştur.

5.1.1. Yardımcı Kaynakların Genel Durumuna İlişkin Sonuçlar

- Kitapların dağıtımında, resmi yazışmaların eksik olduğu, okullara geç ulaştırıldığı ve bu durumun öğretim sürecine uyum sağlamada gecikmelere neden olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kitapların öğrenci sayılarına uygun gönderilmesi, kaynakların eşitlikçi bir şekilde erişilebilir olmasını sağlamıştır.
- Kitaplar öğretmenler tarafından eğitsel açıdan oldukça değerli görülmektedir. Ancak bazı kitapların öğrenci seviyesinin çok üzerinde olması ve içerdikleri etkinliklerin karmaşıklığı, öğretmenlerde ciddi bir endişe yaratmaktadır. Eğitim materyallerinin, öğrenme ve öğretme sürecinde işlevsel olarak kullanılabilmesi sağlayacak şekilde düzenlenmesi; iletilmek istenen mesajı alıcıya yani öğrenen bireye açık ve anlaşılır bir şekilde en kısa yoldan iletilmesiyle mümkündür (Şahin, 2012).
- Yardımcı kaynaklar genellikle tekrar, pekiştirme ve ev ödevi olarak kullanılmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenler, bu kitapları ödevli ders saatlerinde değerlendirmiştir. Öğretmenler ders kitaplarının etkililiğini artırmak, konuları daha kapsamlı ele almak, öğrenmeyi kolaylaştırarak kalıcılığı artırılmasını sağlamak amacıyla kaynak kitaplara eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer vermişlerdir (Güngör ve Çavuş, 2015).

- Kitaplar, farklı soru tarzları ve etkinlikler içererek öğrencilerin sınavlara hazırlanmalarına katkı sağlamakta, ekonomik ve işlevsel bulunmakla birlikte tasarım açısından yeterince çekici olmamaktadır. Ayrıca kitapların öğrenciler için ağır ve taşıma açısından pratik olmadığı ifade edilmiştir. Karaman ve Yılar (2024) yaptığı çalışma da öğretmenler yardımcı kaynak kitapların eğitimde fırsat eşitliği sağladığını, ders kitaplarının yetersiz ve eksik yönlerinin tamamladığını, kazanımların pekiştirilmesi amacıyla kitapları kullandıklarını belirtmektedirler.
- Okuma Becerileri Cevap Anahtarı Kitabında öğrencilerin vereceği cevaplara yönelik sınırlandırmalar içerdiği, öğretmenlerin kitabı ihtiyaç duymadıklarını düşündükleri için kullanmadıkları, yeni eğitim döneminde gönderilmemesini istedikleri görülmektedir.
- Öğrencilerin kitaplarda yer alan etkinlikleri yaparak hız kazandıkları; farklı soru tarzlarını görebilme deneyim sahibi oldukları, kitapların tekrar ve pekiştirme açısından faydalı olduğu, farklı yerlerde öğrenim gören öğrenciler açısından fırsat eşitliği oluşturduğu anlaşılmaktadır.
- İyi niyetle hazırlanmış ama eksik yönleri olan, fazlaca aceleye getirilmiş; soruların genellikle çoktan seçmeli tarzda olduğu, çoğunlukla okuma öğrenme alanına hitap ettiği; kitapların akıllı tahtalarda kullanımının olmadığı anlaşılmaktadır.
- Önümüzdeki yıllarda yardımcı kaynak kitapların gerekli düzenlemeler yapılarak ve sayısı azaltılarak gönderilmesine yönelik bir temenni olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Sonuçlar

- Kitaplarda bireysel farklılıklara hitap eden sorular yer alsa da etkinliklerin çoğunlukla sınıf seviyesine tam uygun olmadığı, özellikle farklı sınıf düzeyleri için benzer içerikler sunulduğu tespit edilmiştir. Bu durum, bireysel öğrenme süreçlerini tam anlamıyla desteklememektedir. Soylu ve Altunbay (2023) yaptıkları çalışma da Türkçe ders kitaplarında tema, kazanım, metin içerikleri, görseller öğeleri oluşturulurken bireysel farklılıklara dikkat edilerek hazırlanması gerektiği metinlerde yer verilen karakterlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirtilerek gerçeklik algısından uzaklaşmadan bireysel farklılıklara saygı duymayı ve yetersizlikleri olan öğrencilere yönelik ek materyal sunulabileceğini belirtmektedirler.

- Yardımcı kaynaklar, yazma ve günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinliklerle yaparak-yaşayarak öğrenmeyi kısmen desteklemiştir. Ancak grup çalışmaları ve uygulamalı etkinliklerin sınırlı olması bu öğrenme yaklaşımının tam anlamıyla uygulanmasını engellemiştir.
- Açık uçlu sorular ve sınırlı grup etkinlikleri öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlamıştır. Ancak etkinliklerin genelleştirilememesi ve farklılaştırılmış içeriklerin eksikliği, aktif katılımı sınırlamıştır. Terhart (2003) yapılandırmacı eğitim anlayışının bir parçası olan işbirlikçi öğrenmenin gerçekleşebilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde grup çalışmalarına yer verilmelidir.
- Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler yer almakla birlikte bu tür etkinliklerin sayısı yetersizdir. Çoktan seçmeli soruların ağırlıkta olması, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme olanaklarını sınırlamaktadır.
- Kitaplarda, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik bazı etkinlikler yer almış; ancak bu etkinlikler sistematik ve yaygın bir şekilde kullanılamamıştır.
- Türkçe dersine ait kazanımların, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi diğer disiplinlerle ilişkilendirilmiş olması, yapılandırmacı öğrenmenin anlamlı bağlar kurma ilkesine uygun bulunmuştur. Ancak bu ilişkilendirme tüm kitaplarda yaygın değildir.
- Günlük yaşamla ilişkilendirilen metinler ve disiplinlerarası bağlantılar, öğrencilerin yeni bilgiyi anlamlandırmasını desteklemiş; ancak bu tür içeriklerin kitap geneline yaygınlaştırılması gerektiği belirlenmiştir.
- Bazı kitaplarda grup çalışmaları ve işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen etkinliklere yer verilmiştir. Ancak bu etkinliklerin genelleştirilmemiş olması, yapılandırmacı yaklaşımın sosyal öğrenme boyutunun yeterince desteklenemediğini göstermektedir.
- Kitapların içerik yapısında, konuların sarmal bir düzende organize edilmediği ve birbirleriyle yeterince ilişkilendirilmediği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin bilgileri anlamlı bir şekilde yapılandırmasını ve farklı konular arasındaki bağlantıları kurmasını zorlaştırmaktadır.
- Günlük yaşamdan alınan örnekler ve konular, öğrencilerin öğrenmeyi anlamlandırmasına katkı sağlamıştır. Özellikle geri dönüşüm, misafirperverlik gibi

temalarla ilişkilendirilen metinler olumlu bulunmuştur. Ancak, günlük yaşam bağlantılarının daha da güçlendirilmesi önerilmektedir. Özdemir'e (2021) göre metin içeriklerini günlük hayatla ve farklı disiplinlerle ilişkilendirmek zihinsel gelişimini desteklerken yeni araştırmalara teşvik etmeye yardımcı olmaktadır.

- Kitaplarda, öğrencilerin sorgulama, araştırma ve inceleme yapmalarını teşvik eden etkinliklerin az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 5N1K tarzında kısa cevaplı sorulara ağırlık verilmiş, öğrencilerin daha derinlemesine düşünmesini gerektiren sorular yetersiz bulunmuştur.
- Değerlendirme sürecinde, geleneksel ölçme araçlarının yaygın olarak kullanıldığı ve değerlendirmenin sonuç odaklı bir yaklaşımla gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu durum, öğrenme sürecinin izlenmesi ve geliştirilmesinden ziyade, nihai çıktılara ve performans sonuçlarına odaklanıldığını net bir şekilde ortaya koymaktadır. İki ve üçüncü sınıf Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Kılavuz Kitabı'nın da anlaşılır, işlevsel, cevaplarının sınırlandırılmamış (açık uçlu soruların yanıtlarına ilişkin bir çerçevenin olmaması) olduğu ortaya çıkmaktadır.
- Kitabın öğretmenler tarafından kullanımının tercihlerine göre değişebildiği; kitabın anlaşılır, işlevsel, cevaplarının sınırlandırılmamış olduğu anlaşılmaktadır. Kitabın yeni öğretim döneminde gönderimine dair görüşlerin farklılaşabildiği görülmektedir. Kılavuz kitapların öğretmenler için bir baş ucu kitabı niteliğinde kullanılabileceği, öğrencileri değerlendirirken bir ölçüt oluşturacağı düşüncesiyle olumlu olurken gerek olmadığını düşünen öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır.
- Mevcut değerlendirme sisteminde, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sınırlı kullanımı ve soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olması, sistemin derinlik ve çok boyutluluktan yoksun olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve üst düzey analitik becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir eksiklik oluşturmaktadır.
- Kitapların görsel tasarımları öğrenci yaş grubuna uygun bulunmamış, görsellerin metinlerle uyumlu olmadığı, çözünürlüğünün düşük olduğu ve baskı kalitesinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Şahin (2014) yaptığı araştırmada ilköğretim düzeyinde ders kitaplarında görsel tasarım öğelerinin önemini vurgulamakla birlikte mesaj tasarımı

açısından kitaplarda yer verilen görsellerin metinlerle tutarlı olması, içeriği destekleyecek nitelikte olması, öğrencide merak duygusu uyandırması, akışı ve okumayı kolaylaştırması açısından sayfaya etkili bir şekilde yerleştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

- Görsel tasarım ilkelerine yeterince uyulmaması ve fiziksel özelliklerin kullanılabilirlik açısından sorunlu olması, kitapların eğitsel etkinliğini ve öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Eğitim materyalleri hazırlanırken görsel tasarım öğelerinin niteliği büyük önem taşımaktadır. Tasarım öğeleri yönünden güzel hazırlanmış kitaplar; okuyucuda ilgi uyandırır, merak duygusunu artırır ve okuma eylemini keyifli hale getirir (Uzuner vd., 2010). Görsellerle anlatım gücü artırılarak metinlerde anlatılamayan duygu ve düşüncelerin anlaşılmasına olanak sağlar.

5.1.3. Türkçe Öğrenme Alanlarına İlişkin Sonuçlar

- Kitaplarda okuma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik zengin içerikler sunulmaktadır. Yazma etkinliklerinde edebi türler ve kültürel öğeler (atasözleri, deyimler) kullanılmıştır. Ancak yazma etkinliklerinin sayıca fazla ve seviyenin üzerinde olması, öğrencilerin etkinlikleri tamamlama sürecinde zorlanmalarına yol açmıştır. Baki ve Karakuş (2012) Türkçe öğretiminin temellerini edebi ve öğretici özelliklere sahip metinlerin oluşturduğunu; metinlerde yer alan atasözleri, deyimler, vecizeler, mecazlı ifadelerin Türkçe dilinin güzelliği, akıcılığı, sadeliği, zenginliği ve gelişmişliğini ön plana çıkarmaktadır.
- Kitaplarda dinleme öğrenme alanına yönelik etkinliklerin bulunmadığı, konuşma etkinliklerinin ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, iletişim becerilerinin geliştirilmesini olumsuz etkilemektedir. Dinleme becerisi, bireyin doğuştan edindiği ilk kazanım alanıdır. Bireyin konuşma, okuma, yazma alanlarında gelişim gösterilebilmesi için dinleme becerisi ön koşuldur ve eğitimde daha fazla yer verilerek zengin içeriklerle desteklenmelidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).
- Dil bilgisi öğretiminin bağlamdan kopuk geleneksel yaklaşımla ele alındığı görülmüştür. Kılıç'ın (2024) yaptığı çalışma da temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) anadili eğitiminin bir parçası olmakla birlikte dilbilgisi öğretimi ise bu becerilerin belirli kurallara dayandırılarak çerçevesini oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Dilbilgisi öğretiminin önemi vurgulanmaktadır.

- Kitaplar, değerler eğitimi, sosyal beceriler ve kültürel birikimi artırmaya yönelik içerikler sunmuştur. Etkinliklerde atasözü ve deyimlere yer verilmesi, kültürel zenginlik açısından olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir.

Kitapların genel olarak öğrenme alanlarına yönelik kazanımları desteklediği ancak tasarım, içerik ve yapılandırmacı öğrenme ilkelerine uygunluk açısından iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların önerilerinde bireysel farklılıkları destekleyecek şekilde içeriklerin hazırlanması, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren etkinliklere daha fazla yer verilmesi, dinleme ve konuşma alanlarının zenginleştirilmesi, görsel tasarımların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde iyileştirilmesi yer almaktadır. Bu düzenlemeler kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk düzeyini artırarak Türkçe eğitiminin daha etkili hale getirilmesine katkı sağlayacaktır.

5.2. neriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Yardımcı kaynak kitaplar eğitim faaliyetlerinde kullanacak öğretmenlerin inceleme ve planlama yapabilmeleri için okullara gönderilmeden önce öğretmenlere sunulabilir.
2. Yardımcı kaynak kitaplarda pratik bir kullanım sağlamak amacıyla karekod uygulamasına yer verilebilir.
3. Okuma becerileri metinler ve sorular kitabı yerine her sınıfın sınıf kütüphanesinde yer verebileceği nitelikli, ğrenci düzeyine uygun okuma kitapları gönderilebilir.
4. Yardımcı kaynak kitaplar kullanımında kolaylık sağlanabilmesi için gönderilen kitap sayısı azaltılarak dönemlik set halinde fasikül formunda gönderilebilir.
5. Kitaplarda Türkçe dersi ğretim programı kazanımlarına gerçekleştirmeye yönelik dinleme ve konuşma öğrenme alanını destekleyen etkinliklerin sayısı arttırılabilir ve okuma ve yazma öğrenme alanına yönelik etkinliklerin niteliği geliştirilebilir. Çalışma soruları birinci ve ikinci kitabı, Türkçe süreç değerlendirmeye yönelik etkinlik kitabında yer verilen Türkçe dersi kazanımlarına yer verilmeyebilir.
6. Dil bilgisi konusuna yönelik etkinlik sayısı arttırılarak dil bilgisinin gelişimini destekleyen okuma parçalarına yer verilebilir.
7. Kitaplarda grafik, şema, tablo gibi görsel unsurların yer aldığı soru sayısı arttırılabilir.
8. Kitaplardaki i ve dış tasarım öğeleri daha nitelikli olacak şekilde düzenlenebilir.

9. Öğretmen kılavuz kitapları veya cevap anahtarları kitapları düzenlenirken öğrencinin vereceği cevaplar bölümünü sınırlandırılmamalıdır. Bu kitaplar kâğıt israfını önleyebilmek amacıyla basılmayıp internet sitesi üzerinden yayınlanabilir.



KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. (2022). Öğretimde kuram ve modeller, Ş. Tan (Ed.). İçinde *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 107-144). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Al-Abdulkareem, R. & Hentschke, G. C. (2014). Textbooks and constructivist pedagogy in Saudi Arabian school classrooms. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 13-24. <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v3n2p13>.
- Albayrak, F. (2022). Türkçe dil bilgisi öğretimine bütüncül bir yaklaşım: Dil bilgisiyle ilgili kazanımların program ve ders kitaplarındaki görünümleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 829-857. <https://doi.org/10.16916/aded.1161499>.
- Alkış Küçükaydın, M., & İşcan, A. (2017). İlköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.16916/aded.268692>
- Anderson, J.R., Reder, L.M. ve Simon, H.A. (1998). Radical constructivism and cognitive pshchology. *Education Policy*, 1, 227-278.
- Aşıkcan, M. , & Saban, A. (2015). Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre “Türkçe 1 okuma yazma öğreniyorum ders kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 333-351.
- Baki, Y., & Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2021). Nitel veri toplama araçları, A. Uzunöz (Ed.). İçinde *Bilimsel Araştırma Becerileri ve Araştırmada Güncel Desenler*, (ss. 41- 69). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Baştuğ, M. & Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci, F. Susar Kırmızı (Ed.). İçinde *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*, (ss. 1-49). Anı Yayıncılık.

- Bayar, A. ve Bağdat, E.(2021). Öğretmenlerin bakış açılarından eğitimde kullanılan ders kitaplarının nitelik sorunları ve yardımcı kaynak kitap kullanımı. *Academic Social Resources Journal*, 6(27), 1158-1171. <https://doi.org/10.31569/ASRJOURNAL.285>
- Beck, C. T. (1993). Qualitative research: The evaluation of its credibility, fittingness, and auditability. *Western Journal of Nursing Research*, 15(2), 263-266. <https://doi.org/10.1177/019394599301500212>
- Binbaşıoğlu, C. (1973). *Öğretim metodu ve uygulama*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bozkurt, E., & Ateş, B. K. (2021). İlkokul matematik dersinde kullanılan yardımcı kaynak kitaplara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 109-128. <https://doi.org/10.33907/turkjes.792377>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press Inc.,
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 862-881.
- Coşkun, E. & Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi/Evaluation of Turkish curriculums in terms of text selection for textbooks. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çakıcı, Y. (2010). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrencilerin kavram yanılgıları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12(1), 89-115.
- Çaylı, C. , & Göçer, A. (2021). Dinleme becerisinin önemi ve geliştirilmesi üzerine: kuramsal bir çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 215-229.

- Denzin, N. K. & Lincoln, S. Y. (2018). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Dilekçi, A. (2024). Türkçe derslerinde kullanılan yardımcı kaynak kitap ve materyallerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 483-494. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1195984>
- Doğan Güldenoğlu, B. N. (2023). Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 240-272. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1317599>
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 351-365. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_571
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Journal of Turkish Studies*, 8(4), 769-782. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>
- Erdoğan, Ü. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda yardımcı kaynak olarak kullanılan ünite dergilerinin eğitimsel yönleri öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m>
- Ersoy F. & Şahin T. (2012). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2 Suplementary), 1535-1546. <https://doi.org/10.29228/joh.46733>
- Fer, S. (2022). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış* (Ekonomik Boy). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güler, A., Halıcioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teorik çerçeve – Pratik öneriler 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı – Kalite ve etik hususlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Güneş, F. (2022). *Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Güngör, H. & Çavuş, H. (2015). İlkokul 4. sınıf matematik dersi “kesirler” konusunun öğretiminde öğretmenin yardımcı kitap kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 251-271.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe – yöntem – analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Harlow, S., Cummings, R., Aberasturi, S. M. (2006). Karl Popper and Jean Piaget: A rationale for constructivism. *The Educational Forum*, 71(1), 41-48. <https://doi.org/10.1080/00131720608984566>
- Haşiloğlu, M., Güler, H. & Durmaz, E. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin yardımcı kitap kullanma nedenleri ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 565-578.
- İşcan, A. , & Şara, E. (2018). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 76-105. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.62>
- İşçi, C. (2022). Güncel ilkökuller Türkçe dersi öğretim programı üzerine bir inceleme, N. Kardeş ve M. N. Kardeş (Eds.). İçinde *Türkçe Öğretimi*, (ss. 43-60). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2014). Türkçe dersleri bağlamında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının Türkçe derslerinde öğrenme ortamları/paradigması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karagöl, E. (2021). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karakaya, İ. & Şata, M. (2022). Açık uçlu maddeler, İ. Karakaya (Ed.). İçinde *Açık Uçlu Soruların Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*, (ss. 27-37). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karaman, H., & Yılar, Ö. (2024). İlkokullarda ücretsiz olarak dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(3), 1163-1179. <https://doi.org/10.7884/teke.1472323>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kardaş, M. N. & Esendemir, N. (2022). Türkçe öğretiminde kullanılabilir çığdaş yöntem ve teknikler, N. Kardaş ve M. N. Kardaş (Eds.). İçinde *Türkçe Öğretimi*, (ss. 297-326). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, N. (2022). Ana dili olarak Türkçe öğretimini tarihi seyri, N. Kardaş ve M. N. Kardaş (Eds.). İçinde *Türkçe Öğretimi*, (ss. 1-37). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayak, S. (2018). Ders kitaplarında kullanılan görsellerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma göre öğrenmeye katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Field Education*, 4(1), 57-69.
- Kayran, M. (1998). Atatürkçü düşünceleri değişir: Çağdaş eğitim. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 14 (42), 780-830.
- Kılıç, R. (2024). *Türkçe dilbilgisi öğretiminin tarihi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, G. & Demirel, M. (2004). Davranışlıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kurtoğlu Zorlu, Ö. (2021). Metinlerin temalara uygunluğu bakımından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.24289/ijsser.797498>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic enquiry*. Sage Publications.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48. <https://doi.org/10.16916/aded.47575>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı 49409, 20120912-2.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2015). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, (2012). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf> (25.03.2023).
- Millî Eğitim Bakanlığı MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). 1739 Sayılı Kanun. Resmî Gazete, 14574, 24.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 835-857.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 59.
- Özdemir, S. (2021). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Anı Yayıncılık.
- Özer, M. (2022). *Türkiye’de eğitimin evrenselleşmesi*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polat, İ. (2022). Türkçe dersi ilkököl yardımcı kaynak kitaplarının program kazanımlarına göre incelenmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 5(2), 56-69. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1150477>
- Sari, E. R. N., Nita, S., & Putri, H. N. (2023). Utilization of google meet in English courses in the informatics engineering department. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Arts*, 2(2), 197-202. <https://doi.org/10.47709/ijmdsa.v2i2.3218>.
- Sarıkaya, B., Yayan, E., & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1307757>
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla (Çev. M. Şahin)*. Nobel Yayıncılık.
- Sezer, B.B. ve Dedeoğlu, H. (2024). Maarif Modeli ilkököl öğretim programı okuryazarlık gösterir: Finansal, görsel ve eleştirel. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2007-2027. <https://doi.org/10.37217/te.1511168>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>

- Soylu, Ş., & Altunbay, M. (2023). Eğitimde bireysel farklılıklar ve Türkçe eğitiminde bireysel farklılıkların kazandırılmasında ders kitaplarının önemi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 8(2), 49-58.
- Sözer, M. A. (2019). *2023 Vizyon Belgesinde temel eğitim*. SETA-Perspektif.
- Stake, R. E. (1995). *Case study research*. SAGE Publications.
- Stalmeijer, R., Brown, M. E. L., & O'Brien, B. C. (2024). How to discuss transferability of qualitative research in health professions education. *The Clinical Teacher*, 21(6), 1-7. <https://doi.org/10.1111/tct.13762>
- Subaşı, R. (2006). *2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan yapılandırıcı eğitim programına öğretmenlerin bakışı (İstanbul ili Bağcılar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sulak, S. E. & Çapanoğlu, A. Ş. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 830-849. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979263>
- Şahin, İ. (2007). Assessment of new Turkish curriculum for grade 1 to 5. *Elementary Education Online*, 6(2), 284-304.
- Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 129-154.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. Sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-16.
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2018, Aralık). Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasının öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. İçinde *SETSCI-Conference Proceedings*, 3, (ss. 582-589). SETSCI-Conference Proceedings.

- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/00220270210163653>
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı-1, 2, 3 ve 4. sınıflar-2024*. <https://tymm.meb.gov.tr/u/ilk/2024.pdf> (15.11.2024)
- Twycross, A., & Shields, L. (2005). Validity and reliability-what's it all about? *Part 3: Issues relating to qualitative studies. Paediatric Nursing*, 17(1), 36. <https://doi.org/10.7748/paed2005.02.17.1.36.c965>
- Uzuner, S. , Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 721-733.
- Ünlü, M. (2020). *Uygulama örnekleriyle matematik dersinde yeni yöntemler*. Mandal Yayınevi.
- Vebrina, D., & Putra, E. (2024). Development of economics textbooks with a constructivist approach based on the 7e learning cycle to improve high school students' critical thinking and collaboration skills. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 10(4), 1440-1450. <https://doi.org/10.33394/jk.v10i4.13198>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, (24), 76-88.

EKLER

EK-1: Veri Toplama Aracı

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ PLANI

1. Oturum: Tanışma, yardımcı kaynaklar ve 2, 3, 4. Sınıf Çalışma Yaprakları Kitabı hakkında kişisel görüş ve yorum.

- a) **MEB tarafından öğrencilere dağıtılan yardımcı kaynak kitaplarla ilgili düşünceleriniz neler oldu? Anlatır mısınız? (Kaygı, endişe, vb. duygular yaşandı mı?)**
- b) **Yardımcı kaynak kitaplar kavram olarak size ne/ler çağrıştırmıştı? MEM'den okullara bununla ilgili bir yazı ulaştı mı?**
- c) **Ulaştığındaki duygu ve düşüncelerinizi açıklar mısınız? (Yöneticilere yönelik)**
- d) **Yardımcı kaynak kitapların kullanıldığı ve kullanılmadığı eğitim sürecini karşılaştırırsak ne gibi farklılıklardan bahsedebilirsiniz?**
- e) **Yardımcı kaynak kitaplar için bir benzetme kullansanız. Aşağıdaki cümleyi nasıl tamamlarsınız?**
- f) **Yardımcı kaynak kitaplar..... gibidir, çünkü**
 - a. **“Okul güneşe benzer. Çünkü güneş bize ışık verdiği gibi okul da bize bilgi verir. Güneş olmazsa hep gece, karanlık olurdu. Okul da böyledir. Okul olmazsa insanların hayatı hep karanlık yani gece gibi olurdu...”**
- g) **Yardımcı kaynak kitapların belirlediğiniz bir kullanım sırası var mı?**
- h) **Yardımcı kaynak kitaplarını sınıf içi etkinlikler olarak mı yapıyorsunuz yoksa ödev olarak mı veriyorsunuz?**

2, 3, 4. Sınıf Çalışma Yaprakları Kitabı hakkında kişisel görüş ve yorum.

- a) Çalışma Yaprakları Kitabı'ndaki etkinlikleri **yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- b) Çalışma Yaprakları Kitabı'ndaki etkinlikleri **öğrenci düzeyine uygunluğu** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- c) Öğrencileri sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirmeye **teşvik etmede** Çalışma Yaprakları Kitabı'ndaki etkinlikleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- d) Öğrenmedeki **bireysel farklılıklar** açısından Çalışma Yaprakları Kitabı'ndaki etkinlikleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- e) Çalışma Yaprakları Kitabı'ndaki etkinlikleri öğrencilerin **üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel, mantıksal, yansıtıcı, üstbilişsel ve yaratıcı düşünme)** kazanmalarını açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- f) Çalışma Yaprakları Kitabı'ndaki Türkçe dersine ait etkinlikler öğrencilerin öğrenmelerini (**Türkçe Öğretim Programı Kazanımları**) ölçme değerlendirmede (**soru çeşidi, kapsam**) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- g) Çalışma Yaprakları Kitabı'ndaki etkinliklere ek olarak **etkinlik önerileriniz** nelerdir?

2. Oturum: 3,4. Sınıf Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı hakkında kişisel görüş ve yorum.

- a) Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı'nda ele alınan metin ve metinlerle ilgili soruları **günlük yaşamla ilişkilendirme** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- b) Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı'nda yer verilen metin ve metinlerle ilgili soruları **diğer derslerle (disiplinler arası ilişki) ilişkisi** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?

- c) Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı'nda yer verilen metinleri somutlaştırma, akıcılık, anlaşılabilirlik ve fikir bütünlüğü bakımından **öğrenci düzeyine uygunluğunu** nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- d) Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı'nda yer verilen metinleri **resim, fotoğraf, grafik, harita, şema gibi görselleri ve yazı puntosunu** nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- e) Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı'nda yer verilen metinleri '**okuma**', '**dinleme**' '**konuşma**', '**yazma**' alanlarına yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde metinleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- f) Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı'nda yer verilen metinlerin **cümle uzunluklarını ve sözcük türlerini** öğrenci düzeyine uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- g) Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı'nda yer verilen **metinlerde dilbilgisi kurallarına uyulması** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- h) Okuma Becerileri Cevap Anahtarı Kitabı'nda sorulara verilen **cevaplara yönelik açıklamaları** nasıl değerlendiriyorsunuz?
- i) Okuma Becerileri Metinler ve Sorular Kitabı'nda ele alınan metin ve metinlerle ilgili sorulara ek olarak **önerileriniz** nelerdir?

3. Oturum: 3,4. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı hakkında kişisel görüş ve yorum.

- a) Temaya yönelik **okuma, yazma, dinleme, konuşma öğrenme alanlarına** yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde Türkçe Çalışma Kitabı etkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- b) Türkçe Çalışma Kitabı etkinliklerini **yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- c) Türkçe Çalışma Kitabı etkinliklerini **öğrenci düzeyine uygunluğu** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

- d) Öğrencileri sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirmeye **teşvik etmede** Türkçe Çalışma Kitabı etkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- e) Öğrenmedeki **bireysel farklılıklar** açısından Türkçe Çalışma Kitabı etkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- f) Türkçe Çalışma Kitabı etkinliklerini öğrencilerin **üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel, mantıksal, yansıtıcı, üstbilişsel ve yaratıcı düşünme)** kazanmaları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- g) Türkçe Çalışma Kitabı'nda bulunan etkinliklere (çalışmalara) ek olarak **etkinlik/çalışma önerileriniz** nelerdir?

4. Oturum: 2, 3. Sınıf Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı hakkında kişisel görüş ve yorum.

- a) Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı etkinliklerini **yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- b) **Okuma, yazma, dinleme, konuşma öğrenme alanlarına** yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı etkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- c) Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı etkinliklerini **öğrenci düzeyine uygunluğu** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- d) Öğrencileri sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirmeye **teşvik etmede** Türkçe Çalışma Kitabı etkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- e) Öğrenmedeki **bireysel farklılıklar** açısından Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı etkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- f) Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı etkinliklerini öğrencilerin **üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel, mantıksal, yansıtıcı, üstbilişsel ve yaratıcı düşünme)** kazanmaları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- g) Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Öğretmen Kılavuz Kitabı' ndaki **etkinliklere yönelik açıklamaları** nasıl değerlendiriyorsunuz?

- h) Türkçe Süreç Değerlendirmeye Yönelik Etkinlik Kitabı'nda bulunan etkinliklere (çalışmalara) ek olarak **etkinlik/çalışma önerileriniz** nelerdir?

5. Oturum: 2, 3, 4. Sınıf Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 Kitapları hakkında kişisel görüş, yorum ve değerlendirme.

- a) **Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 Kitapları'nda** yer verilen soruları **yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- b) **Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 Kitapları'nda** yer verilen soruları **öğrenci düzeyine uygunluğu** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- c) Öğrenmedeki **bireysel farklılıklar** açısından **Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 Kitapları'nda** yer verilen soruları nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- d) **Okuma, yazma, dinleme, konuşma öğrenme alanlarına** yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde **Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 Kitapları'nı** nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- e) **Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 Kitapları** yer verilen Türkçe dersine ait soruları öğrencilerin öğrenmelerini (**Türkçe Öğretim Programı Kazanımları**) ölçme **değerlendirmede (soru çeşidi, kapsam)** açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- f) **Çalışma Soruları-1 ve Çalışma Soruları-2 Kitapları** sorularına ek olarak **soru önerileriniz** nelerdir?
- g) Odak grup görüşmesi sonucunda yardımcı kaynak kitaplara dair görüşleriniz değişti mi?
- h) Odak grup görüşmesi sonucunda neler öğrendiniz?
- i) Yapılan çalışma ile ilgili önerileriniz nedir?