

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKİYE VE FRANSA'DA 1. VE 3. SINIFLARDA
ANADİLİ ÖĞRETİMİ, EĞİTİM PROGRAMLARI VE
DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KARSAVURAN

İstanbul
Haziran-2024

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKİYE VE FRANSA'DA 1. VE 3. SINIFLARDA ANADİLİ
ÖĞRETİMİ, EĞİTİM PROGRAMLARI VE DERS
KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KARSAVURAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

İstanbul
Haziran-2024

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Üye Doç. Dr. Bülent ÖZDEN

Üye Dr. Öğr. Üyesi Ogün ÇAKIR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Türkiye ve Fransa’da 1. ve 3. Sınıflarda Anadili Öğretimi, Eğitim Programları ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılması**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Merve KARSAVURAN

ÖN SÖZ

Günümüzde teknolojik ilerlemelerle birlikte farklı öğrenme araçları geliştirilmiş olsa da ders kitapları hala değerli bir yer tutmaktadır. Bu kitaplar, ana dil öğretimi için en temel kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde ana dil öğretimindeki hatalar ve eksiklikler üzerine birçok araştırma ve yazı bulunmasına rağmen, ders kitaplarının nitelikleri ve içerikleri hakkında detaylı bir araştırma yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırmalar, ders kitaplarının eksikliklerini ve bu eksikliklerin nedenlerini tam anlamıyla açıklayamamaktadır. Bu çalışmanın, ana dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının niteliklerini belirlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Fransa’da kullanılan ders kitaplarının da bu araştırmaya dahil edilmezse, uluslararası bir boyut kazandırarak farklı yaklaşımlarla hazırlanmış kitapların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacak ve ders kitabı hazırlama süreçlerine katkı sağlayacaktır. Bu araştırma, ilkokul düzeyindeki Fransız ve Türkçe eğitim programları ile ders kitaplarını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Böylece, iki ülkenin eğitim programları ve ders kitaplarını daha iyi anlaşılması ve gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırma sürecinde bana daima destek olan tez danışmanım Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR hocama, tezimin kapsamını genişletmeme yardımcı olan jüri üyelerim Dr. Ogün ÇAKIR ve Doç. Dr. Bülent ÖZDEN hocalarıma içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, süreç boyunca manevi desteğini esirgemeyen ve her zaman yanımda olan canım aileme, her zorluk anında motivasyonunu yükselten kıymetli tez arkadaşlarıma en derin şükranlarımı ifade etmek isterim.

Fransa bölümünde her türlü bilgiye ve kaynağa ulaşmamı sağlayan, sınıflarında gözlem yapmama yardımcı olan ilkokul öğretmenim Madame MERLİN’e, anaokulu öğretmenim Madame SANZELLE’e ve okul müdürü Madame BERTHELOT’ya teşekkür ederim.

Merve KARSAVURAN
İstanbul-2024

ÖZET

TÜRKİYE VE FRANSA'DA 1. VE 3. SINIFLARDA ANADİLİ ÖĞRETİMİ, EĞİTİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Merve KARSAVURAN

Yüksek Lisans, Temel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Haziran, 2024 - 247 Sayfa

Araştırmada, Türkiye ve Fransa'da birinci ve üçüncü sınıflarda ana dil öğretimi için kullanılan ders kitapları karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyulması ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın kaynaklarını, 2019 yılında hazırlanan Türkçe ve Fransızca öğretim programı ile iki ülkenin ilkökul birinci ve üçüncü sınıf ana dili ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada, her iki ülkenin öğretim programlarının yapısı, amaçları, kazanımları ve ders kitaplarının biçimsel, içeriksel özellikleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretim programları ve ders kitapları yapısal olarak farklılık göstermektedir. Ayrıca, öğretim programları amaçlar doğrultusunda benzerlikler taşımaktadır. Çalışma sonucunda, öğretim programlarında ve ders kitaplarında olumlu bulunan özellikleri program geliştirme ve ders kitabı hazırlama süreçlerinde uzmanlara örnek teşkil edebilir.

Anahtar Kelimeler: Ana Dili, Ana Dili Öğretimi, Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Kitabı

ABSTRACT
**COMPARISON OF NATIVE LANGUAGE INSTRUCTION,
EDUCATIONAL PROGRAMS AND TEXTBOOKS IN 1ST AND
3RD GRADES IN TÜRKİYE AND FRANCE**

Merve KARSAVURAN

Master, Basic Education, Classroom Teaching

Thesis Advisor: Prof. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

June, 2024 - 247 Pages

This research aims to compare and analyse the similarities and differences between the textbooks used for native language instruction in first and third grades in Turkey and France. The study employs qualitative research methods including document analysis and content analysis. The sources for the research consist of the Turkish and French language teaching programs prepared in 2019 along with the primary school textbooks for first and third grades in both countries. The structure, objectives, achievements, formal and content features of the teaching programs and textbooks of both countries are examined and compared in the study. The research findings indicate that there are structural differences between the teaching programs and textbooks. Additionally, the teaching programs show similarities in terms of objectives. The study concludes that the positive features found in the teaching programs and textbooks can serve as examples for experts in the process of program development and textbook preparation.

Keywords: Native Language, Native Language Teaching, Educational Program, Curriculum, Textbook

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE	10
2.1. Ana Dili	10
2.1.1. Ana Dili Edinimi	11
2.1.2. Ana Dili Öğretimi.....	14
2.1.3. Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	17
2.1.3.1. Anlatım	18
2.1.3.2. Soru-Cevap	18
2.1.3.3. Tartışma	19
2.1.3.4. Görsel Sunu.....	19

2.1.3.5. Problem Cözme.....	21
2.1.3.6. Proje Tabanlı Öğrenme.....	21
2.1.3.7. Örnek Olay.....	22
2.1.3.8. Eğitsel Oyun.....	22
2.1.3.9. Drama.....	23
2.1.3.10. Gösterip Yaptırma.....	24
2.1.3.11. Sesli Düşünme.....	24
2.1.4. Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Materyaller.....	25
2.1.4.1. Yazı Tahtaları.....	25
2.1.4.2. Akıllı Tahta.....	26
2.1.4.3. Bilgisayar.....	27
2.1.4.4. Ders Kitabı.....	28
2.1.4.5. Resimli Kitaplar.....	28
2.1.4.6. Çalışma Kağıtları.....	28
2.1.4.7. Kuklalar.....	29
2.1.4.8. Nesne ve Modeller.....	29
2.1.4.9. Resimler.....	30
2.1.4.10. Bulmacalar.....	30
2.1.4.11. PPT Sunuları.....	31
2.2. Eğitim Programlarının İncelenmesi.....	31
2.2.1. Eğitim Programı.....	31
2.2.2. Türkiye’de Uygulanan Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.....	35
2.2.2.1. Örgün Eğitim.....	37
2.2.2.2. Okulöncesi.....	37
2.2.2.3. İlköğretim.....	38
2.2.2.4. Ortaöğretim.....	39
2.2.2.5. Yükseköğretim.....	40
2.2.2.6. Yaygın Eğitim.....	42
2.2.3. Fransa’da Uygulanan Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.....	43
2.2.3.1. École Maternelle/Okulöncesi.....	48
2.2.3.2. École Primaire ou Élémentaire/İlkokul.....	49
2.2.3.3. Collège/Ortaöğretim 1. Kademe.....	51
2.2.3.4. Lycée/ Ortaöğretim 2. Kademe.....	53
2.2.3.5. Université/Yükseköğretim.....	54

2.2.4. Türkiye’de İlköğretim 1. ve 3. Sınıflarda Türkçe Dersinde Uygulanan Eğitim/Öğretim Programlarını İncelenmesi	56
2.2.4.1. Yetkinlikler	57
2.2.4.2. Amaçlar.....	58
2.2.4.3. İçerik	60
2.2.4.4. Öğrenme-Öğretme Süreci	61
2.2.4.5. Ölçme-Değerlendirme Süreci	64
2.2.4.6. Kazanımlar	65
2.2.5. Fransa’da İlköğretim 1. ve 3. Sınıflarda Türkçe Dersinde Uygulanan Eğitim/Öğretim Programlarını İncelenmesi	70
2.2.5.1. Amaçlar.....	73
2.2.5.2. Öğrenme-Öğretme Süreci	73
2.2.5.3. Ölçme-Değerlendirme Süreci	74
2.2.5.4. Kazanımlar	76
2.3. Ders Kitapları	80
2.3.1. Fransa’da Ders Kitaplarının Öğretmenlere Faydaları	85
2.3.2. Türkiye’de Ders Kitaplarının Öğretmenlere Faydaları	86
2.3.3. Fransa’da Ders Kitaplarının Öğrencilere Faydaları	87
2.3.4. Türkiye’de Ders Kitaplarının Öğrencilere Faydaları	87
2.3.5. Ders Kitaplarında Olması Gereken Nitelikler	89
2.3.6. Ders Kitapları Ana Dili Öğretimindeki Yeri/Önemi.....	93
2.3.7. Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri.....	95
2.3.7.1. Kapak Tasarımı.....	96
2.3.7.2. Ön Söz.....	98
2.3.7.3. İçindekiler	99
2.3.7.4. Sayfa Nizamı.....	100
2.3.7.5. Kağıt Kalitesi, Boyutlar, Sayfa, Forma Sayıları ve Ciltleme Şekilleri	102
2.3.7.6. Ders Kitaplarında Görsel Boyut	106
2.3.8. Ders Kitaplarının İçeriksel Özellikleri	109
2.3.8.1. Bilimsel Yönden İçerik	109
2.3.8.2. Sosyolojik Yönde İçerik	111
2.3.8.3. Eğitsel Yönden İçerik	112
2.3.8.4. Ders Kitaplarının Eğitim-Öğretim Programlarına Uygunluğu ..	118
2.3.9. Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım	125

2.4. İlgili Araştırmalar	127
--------------------------------	-----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	133
--------------------------------	------------

3.1. Araştırmanın Modeli	133
--------------------------------	-----

3.2. Evren ve Örneklem.....	134
-----------------------------	-----

3.3. Veri Toplama Araçları.....	134
---------------------------------	-----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM	137
--------------------------------	------------

4.1. Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Türkçe ve Fransızca Ders Kitapları.....	137
--	-----

4.1.1. İlkokul 1.Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri Açısından Karşılaştırılması Sonucu Meydana Gelen Bulgular.....	138
--	-----

4.1.1.1. Ders Kitaplarının Biçimi.....	138
--	-----

4.1.1.2. Renk	141
---------------------	-----

4.1.1.3. Kapak Kalitesi, Tasarımı ve İçindekiler	143
--	-----

4.1.1.4. Yazı Büyüklüğü	150
-------------------------------	-----

4.1.1.5. Görsel Boyut.....	151
----------------------------	-----

4.1.2. İlkokul 1.Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının İçerik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular	152
---	-----

4.1.2.1. İçerik	152
-----------------------	-----

4.1.2.2. Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	164
---	-----

4.1.2.3. Ölçme ve Değerlendirme Süreci.....	174
---	-----

4.1.3. İlkokul 3.Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri Açısından Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular	175
---	-----

4.1.3.1. Ders Kitaplarının Biçimi.....	175
--	-----

4.1.3.2. Renk.....	177
--------------------	-----

4.1.3.3. Kapak Kalitesi, Tasarımı ve İçindekiler	178
--	-----

4.1.3.4. Yazı Büyüklüğü	187
-------------------------------	-----

4.1.3.5. Görsel Boyut.....	188
----------------------------	-----

4.1.4. İlkokul 3.Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının İçerik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular	189
---	-----

4.1.4.1. İçerik	189
-----------------------	-----

4.1.4.2. Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	198
---	-----

4.1.4.3. Ölçme ve Değerlendirme Süreci.....	200
4.1.5. Eğitim Programlarının Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular	202

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....206

5.1. Sonuçlar.....206

5.2. Tartışma.....209

5.3. Öneriler.....213

KAYNAKÇA215

EKLER.....231

ÖZGEÇMİŞ.....233

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Temalar	63
Tablo 2.2: 3.Sınıf Düzeyinde Metin Türleri Dağılımı.....	64
Tablo 2.3: Türkçe Eğitim Programında İlkokul 1. ve 3. Sınıf Seviyesinde Uygulanan Kazanımlar	66
Tablo 2.4: Fransızca Eğitim Programında İlkokul 1. ve 3. Sınıf Seviyesinde Uygulanan Kazanımlar	76
Tablo 2.5: Öğretmen ve Öğrenci Açısından Ders Kitaplarının İşlevleri.....	84
Tablo 2.6: Türkçe Dersi 1-4. Sınıflar Ders Kitabı Forma Sayıları.....	104
Tablo 2.7: Yaş Grubuna Göre Punto Sayıları.....	105
Tablo 4.1: 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri ..	141
Tablo 4.2: 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Renk Seçimleri	142
Tablo 4.3: 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının İçerik Düzeni	149
Tablo 4.4: 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Puntoları	151
Tablo 4.5: 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Görsel Boyutu	152
Tablo 4.6: 1. Sınıf İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı İçeriği	153
Tablo 4.7: 1. Sınıf İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabında Bulunan Temalar, Metin Türleri ve Mesajları	154
Tablo 4.8: 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Temalar, Metin Türleri ve İletileri	155
Tablo 4.9: Birinci Sınıf Birinci Dönem Fransızca Ders Kitabının İçeriğinde Yer Alan Üniteler, Sesler, Harfler ve Kelimeler	158
Tablo 4.10: Birinci Sınıf Fransızca İkinci Dönem Ders Kitabının Metinleri, Türleri ve İletileri	161
Tablo 4.11: Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme	174
Tablo 4.12: Üçüncü Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri	177
Tablo 4.13: Üçüncü Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Renk Seçimleri	178
Tablo 4.14: Üçüncü Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının İçerik Düzeni ..	186
Tablo 4.15: Üçüncü Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Puntoları	187
Tablo 4.16: Üçüncü Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Görsel Boyutu.	189
Tablo 4.17: Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabının Metinleri, Türleri ve İletileri....	190
Tablo 4.18: Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitabının Ünite, Konu Başlıkları ve Kazanımları	193
Tablo 4.19: Fransızca ve Türkçe Derslerinde Bulunan Ortak Kazanımların Karşılaştırılması.....	203

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Türk Eğitim Sisteminin Yapısı	35
Şekil 2.2: Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	36
Şekil 2.3: Fransa Okul Sisteminin Temel Yapısı	47
Şekil 2.4: Fransa’da Okulöncesi Dönemleri.....	48
Şekil 2.5: Fransa’da İlkokul Dönemleri	49
Şekil 2.6: Fransa’da Ortaokul Dönemleri.....	51
Şekil 2.7: Eğitim Programları Öğeleri.....	57
Şekil 4.1: İlke Yayınları, İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Ders Kitabının Ön ve Arka Kapağı.....	139
Şekil 4.2: İlke Yayınları, İlkokul 1.Sınıf Türkçe Ders Kitabının Ön ve Arka Kapağı	139
Şekil 4.3: İlkokul 1.Sınıf Fransızca Birinci Dönem Ders ve Çalışma Kitabının Ön ve Arka Kapağı.....	140
Şekil 4.4: İlkokul 1.Sınıf Fransızca İkinci Dönem Ders ve Çalışma Kitabının Ön ve Arka Kapağı.....	140
Şekil 4.5: İlk Okuma Yazma Ders Kitabının İçindekiler Bölümü	144
Şekil 4.6: 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabının İçindekiler Bölümü.....	145
Şekil 4.7: 1. Sınıf Birinci Dönem Fransızca Ders Kitabının İçindekiler Bölümü..	148
Şekil 4.8: 1. Sınıf İkinci Dönem Fransızca Ders Kitabının İçindekiler Bölümü....	148
Şekil 4.9: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Öğrenci Seviyesine Göre Ayarlanan Okuma Metni.....	161
Şekil 4.10: 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Ders Kitabında Öğrenme-Öğretme Süreci	166
Şekil 4.11: 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Öğrenme-Öğretme Süreci	168
Şekil 4.12: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Birinci Ünite Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler	176
Şekil 4.13: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında İkinci Ünite Öğrenme-Öğretme Süreci	171
Şekil 4.14: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Üçüncü Ünite Öğrenme-Öğretme Süreci	171
Şekil 4.15: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Dördüncü Ünite Öğrenme-Öğretme Süreci	172
Şekil 4.16: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Beşinci Ünite Öğrenme-Öğretme Süreci	172
Şekil 4.17: 1. Sınıf İkinci Dönem Fransızca Ders Kitabında Yer Alan Metinler ve Çalışma Kitabında Bulunan Egzersizler.....	173
Şekil 4.18: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	176

Şekil 4.19: 3. Sınıf Fransızca Ders Kitabı	177
Şekil 4.20: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabının İçindekiler Bölümü.....	183
Şekil 4.21: 3. Sınıf Fransızca Ders Kitabının İçindekiler Bölümü.....	184
Şekil 4.22: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Öğrenme-Öğretme Süreci	199
Şekil 4.23: 3. Sınıf Fransızca Ders Kitabının Öğrenme-Öğretme Süreci	200
Şekil 4.24: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Ölçme ve Değerlendirme Süreci.....	201
Şekil 4.25: 3. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Ölçme ve Değerlendirme Süreci....	202



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
Ed.	: Editör
s.	: Sayfa
vd.	: Ve Diğerleri
CP	: Hazırlık Sınıfı (1.Sınıf), (Cours Préparatoire)
CE1	: İlköğretim 1.Yılı (2.Sınıf), (Cours Élémentaire 1)
CE2	: İlköğretim 2.Yılı (3.Sınıf), (Cours Élémentaire2)
CM1	: İlk Yıl Ara Sınıf (4.Sınıf), (Cours Moyen 1)
CM2	: İkinci Yıl Ara Sınıf (5.Sınıf), (Cours Moyen 2)

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Dil, bir topluluğun dünyayı ve yaşamı kendi bakış açısına göre adlandırılması ve ifade etmesi, böylece kendi kültürünü yansıtmasıdır. Ayrıca, dil çevreye şekil veren bir araçtır. İnsanlar çevrelerindeki yaşamı, gerçekte olduğu gibi değil, kendi ana dillerinin sunduğu biçimde algırlar. Bu nedenle, ana dili, bireyin düşüncelerini aktarma ve içsel duygularını iletmekte temel bir iletişim aracıdır (Daloğlu, 2005: 1).

Eğitimin amacı, bireylerin aydın ve başarılı olması, günlük hayata ayak uydurması ve üretken bireyler yetiştirmeyi sağlamaktır. Bu hedeflere ulaşmak için dilin büyük bir rolü vardır. İnsanın kendisini ve çevresindeki algılaması, güncel yaşamdaki gelişmelerden haberdar olması, sosyalleşip kendine uygun bir ortamda yer alması için kendi dilini öğrenmesi, benimsemesi ve hedefe uygun olarak doğru uygulayabilmesi gerekmektedir. Özünü, dilini ve kültürünü tanımayan bir insanın, etrafındakileri ve dünya üzerinde olup biteni de anlayabilmesi beklenilemez. Kendi dilini bilmeyen bir birey başka insanların da dilini öğrenemez. Bu sebeple yabancı bir dili öğrenememek dünyada oluşan olaylardan ve başka kültürlerin varlığından habersiz olmak anlamına gelmektedir (Durmuşçelebi, 2007: 9).

Eğitimdeki birçok etkinlik, dil kullanımını gerektiren faaliyetlerden oluşmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde en belirgin araç dil'dir. Bu nedenle, eğitim ve öğretim programları ana dili öğretimine değer vermektedir.

İnsanın doğup büyüdüğü ortamda, duyarak ve gözlemleyerek doğal yolla öğrendiği dili, ana dili olarak adlandırılır. Çocuk, ana dilini ilk olarak anne-babadan, daha sonra ise çevresindeki diğer kişilerden öğrenir (Oruç, 2016: 314). Birey, çevresinden öğrendiği kelimelerle kelime dağarcığını genişletir ve ana dilin genel niteliklerini kazanmaya başlar. Dil öğretiminin sistematik ve doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi için okul ortamındaki eğitimden faydalanılmalıdır. İlkokula başlayan ana dili öğretimi, bireyin anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Öğrencinin dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi becerilerini bilimsel olarak kullanma alışkanlığı kazandırmayı amaçlamaktadır (Çelebi, 2012: 2).

Ana dili dersi öğretim programı, öğrencilere hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma gibi dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazandırmayı, bu becerileri kullanarak bireysel ve sosyal yönden gelişmelerini sağlamayı ve etkili iletişim kurmalarını amaçlar. Bu hedefe ulaşmada temel kaynak olan ders kitaplarının önemi, farklı ülkelerde yapılan çalışmalarla açıkça ortaya konmuştur (MEB, 2018: 10).

Ders kitapları, eğitimin amaç ve işlevlerini tamamlamak için öğrencilerin öğrenmelerine kaynaklık eden tek öğretim materyali olduğu saptanmıştır. Hatta bazı çalışmalarda ise öğretmenden sonra gelen en temel kaynak olduğu ifade edilmiştir (Güleç ve Demirtaş, 2012: 77). Aynı zamanda ders kitaplarının sınıf içinde kullanımlarının önem taşıdığını, öğretmenlerin etkinlikleri gerçekleştirmeleri için kitaplardan istifade ettiği tespit edilmiştir (Ceylan ve Yiğit, 2004: 18).

Ders kitapları, öğrenme ve öğretme süreçlerinde hayati bir rol üstlenmektedir. Özellikle eğitim programlarının temel taşı olarak kabul edilmektedirler. Eğitim programları, genellikle hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel unsurdan oluşmaktadır. Ders kitapları, bu unsurları aktarma işlevini üstlendiklerinde, bir eğitim programının hedeflerine, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirmesine uygun olarak hazırlanmış ve öğretim amacıyla kullanılan basılı bir öğretim materyali olarak tanımlanabilirler (Akyol ve Kuralbayeva, 2021: 110).

Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde, ders kitaplarının eğitim evrelerinde kritik bir rol oynadığı genel kabul görmektedir. Örneğin, Japonya gibi ülkelerde, ders kitapları eğitimde temel bir kaynak olarak kabul edilmektedir. Amerika'da yapılan araştırmalar ise bireylerin sınıfta geçirdikleri sürenin %80'inin ders kitaplarıyla geçtiğini göstermektedir (Açar, 2008: 1).

Türkçe dersinde, öğretim materyali çeşitli olmasına rağmen, ders kitapları özellikle mühim bir yer tutmaktadır (Kurt, 2017: 1170). Dil öğrenimi ve öğretimi için kritik olan araçlar arasında ders kitapları belirleyici bir hedefe sahiptir. Son dönemlerde çeşitli ders kitaplarının bulunması, en uygun içeriğe sahip kitabı seçmeyi ön plana çıkarmaktadır.

İyi bir ders kitabının en dikkat çeken özelliklerinden biri, öğretim sürecinde gereken tüm koşulları ve hedefleri içermesidir. Ders kitabı hazırlayanların öğrenme

psikolojisine hâkim olması gereklidir. Öğretimin esas amacı, öğrencinin öğrenmeye olan ilgisini uyandırmaktır. Dolayısıyla, bir ders kitabının bireyde merak ve ilgi uyandırması gerekmektedir, böylece öğrenme süreci daha etkili hale gelir. Ders kitaplar, soyut bilgilerin az, mümkün olduğunca somut, zevkli, renkli, eğlenceli, görsel açıdan zengin ve ilgi çekici olmalıdır (Yapıcı, 2004: 122).

Akyol ve Kuralbayeva'ya (2021) göre, nitelikli bir ders kitabı genel olarak fiziksel özellikleri, eğitsel ifadeleri, görsel tasarımı, anlatım dili ve değerlendirme unsurları açısından değerlendirilir. Bazı ders kitaplarında, hazırlandıkları dilde farklılıklar görülebilir, çünkü hazırlandıkları ülkelerin eğitim sistemlerinden kaynaklanan ayrılıklar doğaldır. Ancak ana dili öğretimi için kullanılan yöntemler ve karşılaşılan sorunlar genel bir çerçeveden bakıldığında ortaktır. Doğru bir şekilde hazırlanan bir ders kitabı, bireye daha iyi bir eğitim deneyimi sunabilir. Öğrencilere düzenli olarak okuma alışkanlığı kazandırmak ve okuma sevgisini aşılama için özenle seçilmiş ve istenen değerleri içeren kitapların okunması oldukça önemlidir. Bir diğer özellik, kitabın görsel öğeleridir. İyi bir kitabın her özelliğine dikkat edildiği gibi, tasarımına ve biçimine de özen gösterilmelidir. Görsel sunum hem öğrenci hem de öğretmen açısından son derece önemlidir. Göze hitap eden her şeyin insanın ufuklarını genişletmeye yardımcı olduğu söylenmektedir (Akyol ve Kuralbayeva, 2021: 110).

Ana dili öğretimi, Türkiye'deki eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biridir ve öğrencilerin akademik başarıları ile kişisel gelişimleri üzerinde doğrudan etkili bir rol oynamaktadır. Türkçe ders kitaplarının ve öğretim programlarının etkililiği, eğitimde kaliteyi artırma hedefi doğrultusunda büyük bir önem taşımaktadır. Öğrenci başarısının doğrudan müfredat ve ders kitaplarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir; bu bağlamda, eğitim materyallerinin detaylı bir analizi mevcut eksikliklerin ve iyileştirme alanlarının belirlenmesi açısından elzemdir. Eğitim materyallerinin analizi, öğretim programlarının etkinliğini değerlendirerek öğrenci başarısını artırma yollarını keşfetmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Üniversite eğitimim sırasında öğretmenlik stajımı gerçekleştirdiğim dönemde, 1. ve 3. sınıfları gözlemlene fırsatım olmuştur. Çalışmada özellikle 1. ve 3. sınıfların seçilmesinin temel nedeni, bu gözlemlerim ışığında bu sınıfların dil becerilerinin temellerinin atıldığı ve geliştirildiği kritik dönemler olarak değerlendirilmesidir. 1. sınıf, öğrencilerin ilk kez akademik dünya ile tanıştığı ve dilsel temellerin atıldığı bir dönemdir. 3. sınıf ise, bu temellerin üzerine inşa edilerek dil becerilerinin pekiştirildiği

ve daha karmaşık dil yapılarına geçişin sağlandığı bir aşamadır (Bağcı Ayrancı, 2019). Bu bağlamda, 1. ve 3. sınıf seviyelerinin incelenmesi, dil öğretiminin etkililiğini değerlendirmek açısından bir fırsat sunmaktadır.

Türkçe ders kitapları ve öğretim programlarının başka bir ülke ile karşılaştırılması, eğitimdeki kaliteyi artırmak ve uluslararası standartlara ulaşmak amacıyla gerekli görülmektedir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen tek bir kitabın tüm ülkede kullanıldığı gözlemlenmiştir (Çiçek ve Kabakulak, 2019: 100). Buna karşın, Fransa’da öğretmenlerin ders kitaplarını ve bu kitaplara uygun öğretim yöntemlerini kendilerinin belirlediği bilinmektedir (Champy, 2019). Farklı ülkelerin eğitim yaklaşımlarının karşılaştırılması, eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede mühim bir araçtır (Lacroix ve Savard, 2014). Diğer ülkelerin eğitim yaklaşımları, kullanılan öğretim materyalleri ve program yapıları hakkında bilgi sahibi olmak, yenilikçi ve etkili öğretim yöntemlerinin benimsenmesine yardımcı olabilir.

Araştırma kapsamında Fransa’nın seçilme nedeni, orada büyüüp yetişmiş ve eğitime orada başlamış olmamdır. Anaokulundan liseye kadar örgün eğitim sürecimi Fransa’da tamamlayıp Fransızcaya hâkim olmam, bu ülkenin program ve ders kitaplarını okuyup değerlendirmeme fırsat tanımıştır. Ayrıca, üniversite eğitimimi Türkiye’de tamamlamış olmam da bu araştırmayı gerçekleştirmemde etkili olmuştur. Fransa’nın eğitim sistemleri ve dil öğretimi konularında sağladığı uygulama örnekleri, Türkiye’deki dil öğretim programlarının karşılaştırılmasında kullanılabilecek bir referans noktası sunmaktadır. Fransa’nın ilköğretim seviyesindeki eğitim programları, dil becerilerinin erken yaşta geliştirilmesine yönelik çeşitli stratejiler içermektedir. Bu eğitim programları, dil öğretimi açısından farklı bir uygulama perspektifi sunmaktadır (Gouvernement français, 2023). Fransa’nın eğitim politikaları ve uygulamaları, çok kültürlü toplumlar için öğretim stratejileri geliştirme konusunda çeşitli bilgiler sunabilir (Brenan ve diğerleri, 2020: 15). Ayrıca, Fransa’daki eğitim programlarının dönemlere dayalı yapısı, Türkiye’deki her sınıf için ayrı öğretim programlarının aksine, daha bütüncül bir eğitim yaklaşımı sergilemektedir (Jonnaert ve diğerleri, 2020).

Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında, Türkiye ve Fransa’daki ilköğretim 1.ve 3.sınıflarda ana dili öğretim ders kitaplarının ve ana dili eğitim programlarının benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye ve Fransa'daki ilköğretim 1. ve 3. sınıflarda ana dili eğitim programlarının ve kullanılan ana dili ders kitaplarını, içerikleri, nitelikleri, benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırmaktır. Bahsi geçen iki ülkenin eğitim programlarının öğeleri açısından incelenmesi, aralarındaki benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Türkiye ve Fransa'da güncel olarak kullanılan ders kitaplarının çocukların ana dili gelişimine katkısının değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Alt Amaçlar

1. Türkiye ve Fransa'da ilkokul birinci ve üçüncü sınıflara uygulanan eğitim programlarının hedefleri nelerdir?
2. Bu iki ülkenin eğitim programlarının temel öğeleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? (Kazanım, İçerik, Öğrenme-öğretme süreci, Ölçme ve değerlendirme)
3. İlkokul 1. ve 3. sınıflarda ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının dış yapı özellikleri nasıldır? (Kapak, cilt, kâğıt, yazı, kalınlık, resim, boyut, sayfa düzeni...)
4. Türkiye ve Fransa'nın ana dili öğretimi ders kitapları arasında görsel tasarım olarak benzerlikler ve farklılıkları nelerdir?
5. İlkokul 1. ve 3. sınıflarda ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının iç yapı özellikleri nasıldır? (Tema, ünite, etkinlik, görsel, değerlendirme soruları...)
6. İki ülkenin ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının içerik düzeni arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
7. Türkiye ve Fransa'da 1. ve 3. Sınıf ana dili öğretim ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme nasıl yapılmaktadır?
8. İki ülkenin öğretim programında bulunan öğrenme alanları (dil becerileri) nelerdir? (Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma ve Yazma).
9. İki ülkenin ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrenme alanları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
10. Kitapların içerdiği metin türleri öğrenci seviyelerine uygun mudur?
11. Ders kitaplarında yer alan metinlerin, metin türlerine göre dağılımı nasıldır? (Hikâye edici, Bilgilendirici, Şiir...

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde, teknolojik ilerlemelerle birlikte çeşitli öğrenme araçları geliştirilmiştir. Ancak yıllardır önemli koruyan ve geniş bir kullanıcı kitlesine sahip olan araçların başında ders kitapları gelmektedir. Ana dili öğretiminde en temel ve kullanışlı kaynak olarak kabul edilen ders kitapları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve kültürel birikimlerini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Ülkemizde ana dil öğretimi ile ilgili yapılan birçok araştırma ve yazı bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle ana dili öğretiminin yöntemleri, öğretmen eğitimi ve aileleri rolü gibi konulara odaklanmaktadır. Ancak ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının nitelikleri ve içerikleri konusunda detaylı bir araştırma yapılması gerekmektedir. Bu araştırma, mevcut ders kitaplarının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki etkinliğini değerlendirmeli ve gerekirse iyileştirmeler önermelidir. Özellikle ders kitaplarının içeriğinin güncel olması, öğrencilerin ilgisini çekmesi ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkili materyaller içermesi önemlidir. Ayrıca ders kitaplarının görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi, öğrencilerin öğrenme sürecinin daha etkili hale getirebilir. Bu nedenle, ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sürekli olarak gözden geçirilerek güncellenmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmaya Fransa'da kullanılan ders kitaplarının da dahil edilmesi ana dili öğretimi sürecine uluslararası bir boyut ekleyerek farklı yaklaşımlarla hazırlanan ders kitaplarının zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koyarak ders kitabı hazırlama süreçlerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üstelik bu çalışma, ilkökulda ana dili öğretimine yönelik hazırlanan Fransız eğitim programı ve ders kitapları ile Türkçe eğitim programı ve ders kitaplarını karşılaştırarak, benzerlik ve farklılıklarının belirlemeyi amaçlamaktadır. Alanyazında Türkiye ile birçok ülkenin ana dili eğitiminde kullanılan eğitim programları ve ders kitaplarının karşılaştırmaları yapılmış, ancak Fransa ile ilgili benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma iki ülkenin eğitim programı ve ders kitaplarının daha iyi anlaşılmasına ve bu konuda yapılacak araştırmalara katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

İki ülkenin ana dili eğitim programları ve ders kitaplarının karşılaştırılması, farklı bakış açıları sunarak eğitimcilere ve araştırmacılara faydalı olabilir. Bu çalışma, eğitim

programlarının benzerliklerini ve farklılıklarını inceleyerek, her iki ülkedeki ana dilinin öğretimde nasıl yaklaşıldığını göstermektedir.

Ayrıca, ders kitaplarının biçimlerinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini anlamak da önemlidir. Kitapların biçimleri, öğrencilerin içeriği nasıl algıladığını ve öğrendiğini etkileyebilir. Bu nedenle, ders kitaplarının biçimlendirilmesi konusunda okullara rehberlik edebilecek bu tür bir çalışma değerli bir katkı sunabilir.

Bu çalışma yeni ders kitapları tasarlanırken yazarlara rehberlik edebilir. Metin türleri, biçimleri ve öğrenme ilkeleri ile ilgili yapılan karşılaştırmalar, yazarlara yeni kitaplar tasarlarırken hangi yöntemlerin etkili olabileceği konusunda fikir verebilir. Bu nedenle, bu çalışma hem eğitimcilere hem de yazarlara değerli bilgiler sunabilir.

Tezin bir diğer önemi ise Türkiye’de kullanılan ana dili ders kitaplarının farklı bir ülkenin ders kitapları ile karşılaştırılması sonucunda, iki ülkenin ders kitabı hazırlama stratejileri arasındaki benzerlik ve farklılıkları görmemizi sağlayacaktır. Bu karşılaştırma, Türkiye ile Fransa’nın ana dili eğitimindeki benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırarak çeşitli gelişim fırsatlarını belirlememize yardımcı olabilir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma kapsamında ele alınan ders kitapları, her iki ülkede yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının genel yapısını ve içeriğini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2019 öğretim yılında yayınlanan birinci ve üçüncü sınıf Türkçe ve Fransızca eğitim programı,
- 2023-2024 öğretim yılında Türkiye’de MEB tarafından en çok okutulan, İlke Yayınları tarafından basılmış birinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitapları,
- 2020 yılında hazırlanan, Fransa’da yeni programa uygun olarak tasarlanan birinci sınıf Fransızca ders ve çalışma kitapları,
- 2019 öğretim yılında paylaşılan üçüncü sınıf Fransızca ders ve çalışma kitabı,
- Biçimsel ve içeriksel özelliklerinin incelenip karşılaştırılması ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Ana Dili: Ana dili, bireyin annesinden veya ailesinden öğrendiği dildir. Bu terim genellikle, bireyin büyüdüğü çevrede yaygın olarak konuşulan ve etkileşimde bulunduğu dili ifade etmek için kullanılır. Ana dilin öğrenilmesi, bireyin kimlik oluşumunda ve iletişim becerilerinin gelişiminde mühim bir rol oynamaktadır (Oruç, 2016: 314).

Ana Dil: Ana dil terimindeki “ana” kelimesi, ebeveyn anlamında kullanılan “anne” kelimesi ile değil, bir şeyin asıl veya temel olan anlamında kullanılmaktadır. Bu terim, kaynak olan ana dilden türetilen diğer diller ve lehçeler gibi, dilin kökeni veya temeli anlamında kullanılır (Oruç, 2016: 314).

Eğitim: Günümüzde öğrenme ve öğretme süreçlerine dayalı bir kavram olup, kesin ve tek bir tanımı yapılamayan bir nitelik taşımaktadır. Farklı eğitimcilerin ve düşünürlerin bakış açılarına göre eğitimin tanımı değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Eflatun eğitime, insanın en iyi olgunluğa ulaşmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlamıştır. İmamı azam ise eğitimi, insanın hem lehine hem de aleyhine olanları bilmesi olarak açıklamıştır. Spencer ise eğitimi, bireyi tam bir yaşam biçimine hazırlık olarak nitelendirmiştir. Bu çerçevede genel bir bakış açısıyla, eğitimin bir ürün yetiştirme faaliyeti olduğu ve bireyin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir (Çelikkaya, 1991: 7-9).

Eğitim Programı: Eğitimin daha düzenli ve sistematik bir şekilde ilerlemesini sağlamak amacıyla uygulanan planlı ve programlı bir süreç olan eğitim programları, belirli bir zaman dilimi içinde öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlayan eğitim faaliyetlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu programlar genellikle milli eğitim sistemleri tarafından belirlenmekte olup, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul gibi eğitim kademelerinin kapsamaktadır (Ertürk, 2014: 77).

Öğretim: Eğitim sürecinin gözlemlenebilir bir unsuru ve yönetimidir. Bu kapsamda, öğretim eğitim faaliyetlerinin öğretmen tarafından ifade eder. Eğitimin temel iki bileşeni olan öğrenme ve öğretme unsurları olmadan, eğitimin gerçekleştiğinden bahsedilemez (Çelikkaya, 1991: 4).

Öğretim Programı: Okuldan başarıyla mezun olmak veya belirli bir alanda uzmanlaşmak için gereken derslerin ve konuların yer aldığı plan, program veya müfredat, belirli eğitim kademelerinde hedeflenen yetkinliklerin kazanılmasını

sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Öğretim programı, bu hedefi etkinliklerin belirlenmiş zaman dilimleri içinde, öğrencilere sunulan etkinliklerin bütünüdür. Eğitim programı ise, bir öğrencinin başarısını ölçmek için kullanılan not veya belge ile sonuçlanır. Öğretim programında başarılı olmayan öğrenciler, istenilen düzeyde ulaşılan kadar ilgili dersleri tekrar etmek zorundadır (Köktürk ve Kaş, 2021: 101-102).

Ders kitapları: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin gelişimsel dönemleri dikkate alınarak hazırlanan ve eğitim öğretim alanında sıklıkla kullanılan kaynaklardır. Bu kitapların içerikleri, Milli Eğitim Şûrası'nın tüm kararları incelenerek hazırlanmaktadır (Güzel ve Şimşek, 2012: 177).



İKİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE

Bu bölümde, ilkokul seviyesinde ana dili öğretimi, eğitim programlarının ve ders kitaplarının incelenmesi ele alınmıştır.

2.1. Ana Dili

Her insan doğuştan bir dil edinim yeteneği ile var olmuştur. Chomsky'e göre insan belleğinde dil edinimini kolaylaştıran bir alt yapı düzeneği bulunmaktadır. Bu düzenek ise evrensel bir biçime sahiptir. Yani insan hangi toplumdan, kültürden gelirse gelsin, dilin nasıl, hangi sıra ve yöntemle elde edileceği sabit bir programla önceden belirlenmiştir (Akt., Çelik, 2018: 200).

Dil yeteneğine sahip tüm insanlar anne karnından itibaren beyindeki sinir hücrelerinin oluşmasıyla işitme duyusu ile dil öğrenmeye başlar. İnsanın istemsiz bir şekilde öğrendiği bu dile ise ana dili denilmektedir. Ana dili terimi doğrudan anne sözcüğüyle ilgilidir. Bireyin, doğduğu andan itibaren annesinden ve yakın ortamında bulunan kişilerden edindiği, bireyin bilinçaltına kadar inen ve yaşamını sürdürdüğü toplumla kuvvetli bağlarının oluşmasını sağlayan (Aksan, 2004: 175); duygu, davranış ve düşüncelerin insanlara en iyi şekilde aktarılmasına yardımcı olan bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Hengirmen, 2002: 30).

Birçok dilbilimci ve araştırmacıya göre ise ana dili, bireyin doğduğu ve büyüdüğü ortamda algıladığı ilk dildir (Sinan, 2006: 75). Herhangi bir müdahale olmadan kişinin ailesinden, yakın çevresinden işiterek ve taklit ederek doğal yolla edindiği dil olarak da ifade edilmektedir (Çelik, 2016: 88).

Ülkemizde 'ana dil' ve 'ana dili' kavramlarının sıkça karıştırıldığı görülmektedir. Ana dili yukarıda bahsettiğimiz gibi tanımlanırken; ana dil birden fazla dile kaynak olan dil olarak açıklanmaktadır. Ana dil genel olarak dillerin tarihi için oldukça önemlidir. Ana dil kavramında yer alan ana kelimesi temel, kaynak olan, esas ve ortak gibi anlamlar taşımaktadır. Birçok dile kaynak eden dil, birden fazla dilin kökeninin oluşmasını sağlayan dil ve farklı dillerin yapısını oluşturan dil olarak tasvir edilmektedir (Oruç, 2016: 313).

Korkmaz (1992)'a göre ana dil, günümüzde ses yöntemi, şekil yapısı ve anlam yönünden oldukça farklılaşmış, mevcut dil ve lehçelerin, kökleri itibariyle hiç bilinmeyen bir tarihte bütünleştikleri ortak dillerdir. Örneğin, Ana Moğolca, Ana Altayca ve Roman dillerinin köklerinin Latince olduğu gibi.

Ergin (2013)'e göre, Türkçe zengin bir dil geçmişine sahip olan bir dildir. İlk yazılı eserlerini ise Orhun Abidelerinde gözlemlemek mümkündür. Tarih süresince Asya ve Avrupa'da yaşamını sürdürmüş birçok Türk boyu ve devleti tarafından kullanılan eski Türkçenin, kuzey-doğu, batı Türkçesi, Azerice ve Osmanlı Türkçesi gibi çeşitli lehçelere kaynaklık etmiştir. Türkiye Türkçesi ise günümüzde Türkiye'de yaygın kullanılan bir dil olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca Türkçe, Uygurca, Kazakça, Özbekçe, Çağatayca ve Azerice gibi çeşitli dillerin temel dili olduğunu da eklemektedir.

Tüm bu tanımlara baktığımızda ana dili insanın doğduğunda öğrendiği ilk dildir. Doğal yolla ve istemsizce edinilen ana dilin okul ortamı ile daha sistemli ve kurallı bir biçimde öğrenilmesi öngörülmektedir. Ana dili, iki farklı bölümde gelişim göstermektedir. Bunlardan birincisi ana dili edinimi, ikincisi ise ana dili öğretimi süreçlerinden oluşmaktadır (Erdem, 2021: 3).

2.1.1. Ana Dili Edinimi

Ana dili edinimi, bireyin ilk okuma ve yazmaya başlamadan önce kritik dönem sürecinde dil edinmesi için ifade edilen bir terimdir. Bu süreçte, bireyde temel dil becerileri arasından sadece dinleme ve konuşma yetileri bulunmaktadır. Ana dilinin edinilmesine yardımcı olacağı ve diğer becerilerin de gelişimine katkıda bulunacağı için dinleme ve konuşma becerileri bu aşamada oldukça önem göstermektedir (Erdem, 2021: 7).

“Ana dili edinimi”, bireyin doğumundan itibaren kendiliğinden var olan ve aile ortamından sosyal çevreye kadar uzanan bir kültürel ortamda oluşan ve her şeye rağmen gerçekleşen bir süreçtir. Çocuk kendi dilini aile adı verilen doğal eğitim ortamında, özel bir çaba sarf etmeden ve yardıma ihtiyaç duymadan geliştirir. Buna da dil edinimi denir (Demir ve Yapıcı, 2007: 180).

Erdem'e (2021) göre, şuurlu ebeveyn ve öğretmenlerden beklenen, çocukların konuşmaya başladıkları ilk andan itibaren dilin özelliklerini, kurallarını, inceliklerini öğretmek için oyunlar, konuşmalar ve dilin öğrenilmesine destek olacak davranışlar sergilemeleridir. Çocuklar anneden ve yakın çevresinde bulunan kişilerden gördüklerini ve işittiklerini taklit etmektedir. Bu sebeple, ebeveynlerin dil edinimi sürecinde önemli bir yere sahip olduğu açıkça gözlemlenmektedir.

Tabii ortamında dil öğrenmeye başlayan kişi, zihinsel faaliyette bulunur. Dil edinimi sürecinde çocuk sadece pasif değildir. Başlangıçta birey zihinsel olarak dil rezervini doldurmaya çalışır, ardından gelişen konuşma yeteneğiyle birlikte dil rezervindeki kelimeleri kullanmaya başlar. Eğer birey dil yapılarını kullanma, üretme ve dönüştürme konusunda yetkin olursa ait olduğu dil onun ana dili haline gelir (Erdem, 2021: 7).

Kavramsal gruplar başlangıçta çocuklar tarafından oluşturulmaktadır. Çocukların dil edinimi, onların varlıkların benzerliklerine göre kategorize edebilme yeteneklerine dayanmaktadır. Çocuklar bir nesne türünü benimsediklerinde veya temsil ettiklerinde, onu etrafındaki diğer öğelere bağlayan faaliyetlere ve ilişkilere daha fazla dahil olmaktadır. Bu tür kavramsal düzenlemeler aynı zamanda dilsel ifade için de başlangıç noktası sağlamaktadır (Clark, 2009: 7).

Bireyler dili öğrendikleri ilk aşamada duyu organları aracılığıyla bilgi alırlar. Bu bilişsel sürecin ilk adımı ise kavramları öğrenmekten geçmektedir. Kavramların neyi temsil ettiklerinin bilincine vardıldıktan sonra bunlara bağlı yeni öğrenmelere yönelmektedirler. Bu buluş sayesinde ana dillerinin yapısını anlayarak, dil edinimi sürecinde bu dilin nasıl oluşturulup dönüştürüleceğini araştırarak sayısız cümle kurma becerisi edinirler. Bu öğrenmeler ise sınırsız olarak gerçekleşmektedir (Erdem, 2021: 7-8).

Dinleme becerisi dil öğreniminin temelinde yer almaktadır. Anne karnında başlayan ve dil edinimi için kullanılan ilk beceri olarak da ifade edilmektedir. İşitme engeli olan veya dil kullanma yeteneği bulunmayan bir bireyin dil öğrenmesi oldukça zordur (Yule, 2012: 171). Erdem'e (2021) göre, işitme kaybı olan çocukların konuşma yeteneği görülmemektedir. Bu durumda olan çocuklara diğer duyu organlarını harekete geçirecek çeşitli cihazların oluşturulması ve farklı yöntemlerin uygulanma gereği açıkça ifade edilmektedir. İşaret dili eğitimi bu uygulamalara örnek olarak

gösterilmektedir. Bu eğitim ve tasarlanan araçlar sayesinde işitme kaybı yaşayan çocukların okuma ve yazmayı da öğrenmelerine imkân tanınabilmektedir. Ancak analiz edilen bilgilere göre ana dili kazanımları diğer çocuklara oranla daha sınırlı olduğu varsayılmıştır.

Dil gelişimi, bebeklerin doğuştan dil kullanmaya ve konuşmaya hazır olarak dünyaya geldikleri bir evredir. Bebeklerin, dil kurallarını uygulamaya ise doğuştan eğilimleri bulunmaktadır. Ancak ebeveynler çocuklarının yanında konuşmadıkları zaman diliminde dil gelişimi olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Dil gelişimi için, bebeklerin konuşma kabiliyetine ve organlarına sahip olmaları yeterli gelmemektedir. Onlarla konuşmak ve dil becerilerini desteklemek dil edinimi süreci açısından önemli görülmektedir (İlhan, 2015: 156).

Konuşma, bir çıktıdır ve bu üç aşamanın sonucunda gerçekleşmektedir. Bu çıktının meydana gelmesi için ilk aşamanın tamamlanması önemlidir. Örneğin, işitme engelli bir birey yeterli işitsel girdiye sahip olmadığından konuşamamaktadır. Aynı şekilde, zihinsel engeli olan bir insanda ikinci aşamadaki zihinsel kodlamaları çözemediğinden konuşma eyleminde zorluk yaşayabilmektedir. Kısacası konuşmanın gerçekleşebilmesi için hem işitsel girdi sağlanması hem de zihinsel kodlamanın yapılması gerekmektedir. Bu örnekler, konuşmanın nasıl bir çıktı olduğunu ve bu çıktının gerçekleşmesi adına hangi aşamaların önemli olduğunu göstermektedir (Erdem, 2021: 9).

Clark'a (2009) göre konuşma, dilin kullanımını sağlayan bir forumdur. İletişim için dil yapıları yerleştirilmeli ve bu nedenle çocuklara, başkalarını ve kendilerini anlamaya çalışırken dilin nasıl anlamlandırılacağını öğrenmeleri için önemli materyaller sunulmalıdır. Bu materyaller, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak etkileşimli oyunlar, hikayeler, şarkılar ve diğer eğitici kaynaklar olabilmektedir. Çocuklar, dilin yapılarını ve kullanımını anlamaya başladıkça, iletişim becerileri de gelişmektedir. Bu nedenle, dilin anlamlandırılması için önemli materyallerin sunulması, çocukların dil becerilerini güçlendirmek, etkili ve sağlıklı iletişim kurmalarını sağlamak için anlamlı olmaktadır. Çocuklar ve erişkin bireyler arasındaki karşılıklı konuşmalar, sadece iletişim becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumun ve kültürün bir üyesi olmayı öğrenmek için de olanak sağlamaktadır. Bireyler, doğumdan itibaren çevrelerindeki dili anlamaya ve kullanmaya başlamaktadırlar. Bu süre zarfında, kelimelerin yanı sıra ses kalıpları ve

olaylar arasındaki zamansal ve nedensel ilişkileri ifade etmek için kullanılan yapılar da öğrenilmektedir. Ayrıca, tonlama hatları ve ses tonu gibi iletişimde uygulanan ses özellikleriyle birlikte kelime kökleri ve eklerin oluşturduğu ayrıntılar da kazandırılmaktadır. Böylece, çocuklar hem anlatım becerilerini geliştirmekte hem de dilin sosyal ve kültürel bağlamını anlamaya başlamaktadırlar. Yetişkinlerle yapılan karşılıklı sohbetler sayesinde, çocuklara dilin kullanımını daha da pekiştirme ve gerçek hayatta iletişim kurma becerilerini fazlasıyla ilerletmelerine imkân tanınmaktadır. Aynı zamanda, yetişkinlerin deneyimleri ve bilgileriyle çocuklar, toplumun ve kültürün bir parçası olmanın gerekliliklerini de anlamaya başlamaktadır (Clark, 2009: 6).

2.1.2. Ana Dili Öğretimi

Ana dili öğrenimi (edinimi) ve öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak adlandırılan dört temel dil becerisinden müteşekkildir. Bunlardan dinleme ve okuma becerileri alıcı veya anlama dili olarak bilinmektedir. İletişim kurma (konuşma) ve yazma becerileri ise ifade edici veya nakledici dil olarak betimlenmektedir. Okul öncesi dönemde dil edinimiyle birlikte, çocukların ilk okuma ve yazma becerilerini öğrenmeye başladıklarında dil öğretimi süreci başlamaktadır. Bu süreçte, metinler vasıtasıyla kazanılacak kelime dağarcığı ve metin çözme yeteneği sayesinde dil kullanma ve dil iletişim becerisi de artacaktır. Bu basamakta dört temel dil becerisinin süreçleriyle ilgili bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliliklerin kazandırılması, dil öğrenme sürecinin etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Dil öğretimi, sadece bilgi aktarma değil, aynı zamanda beceri kazanma süreci olarak da ifade edilmektedir (Erdem, 2021: 12).

Dil, insanların iletişim kurmalarını sağlayan anlamlı bir sistemdir. Ancak dilin en önemli özelliği, içerisinde taşıdığı anlamdır. Anlam, bir düşüncenin zihinde canlandırılması ile başlar ve yazı veya konuşma sayesinde ifade edilir. Bir anlamın canlandırılabilmesi için ise duyu organlarının harekete geçmesi gereklidir. Gözlerimiz ile okuduğumuz ya da kulaklarımız ile duyduğumuz bilgiler, anlamın biçimlenmesine destek vermektedir. Konuşma organları, anlamı aktarmak için kullanılırken, yazı yazma organları da aynı işlevi yerine getirmektedir. Bu husus, dilin sadece bilgi değil, aynı zamanda beceri olduğunu kanıtlamaktadır. Beceri, fiziksel ve zihinsel yönleri de

içermektedir. İştittiğimiz ve anlamını bildiğimiz bir kelimeyi yazarak eylemle bütünleştirerek ifade ederiz. Bu, bir beceridir. Beceriler, tekrarlanarak ve pratik yaparak elde edilmektedir. Bu da kolay bir şekilde becerinin unutulmamasına yardımcı olmaktadır (Göğüş, 1978: 360).

Ana dili faaliyetleri dil becerilerini geliştirirken bir bütünlük arz etmektedir. Bu etkinlikler, konuşma, dinleme, anlama ve yazma becerilerini güçlendirirken, aynı zamanda bireylerin dil yeteneklerini bir bütün olarak geliştirmelerine yardımcı olur. Konuşma etkinlikleri, bireylerin iletişim becerilerini geliştirirken, dinleme etkinlikleri, anlama yeteneklerini güçlendirir ve anladıklarını söze veya yazıya dökmesini sağlar. Öğrenciler, konuşma etkinlikleriyle kendilerini ifade etmeyi öğrenirken, dinleme etkinlikleriyle başkalarının düşüncelerini anlamayı ve değerlendirmeyi öğrenirler. Tüm bu etkinlikler birbirini besleyici ve destekleyici olmalıdır (Maden, 2010: 16).

Ana dili öğretimi, çocukların ana dillerini edindikten sonra gerçekleşen ikinci aşama olarak belirtilmektedir. Okul ortamında, öğrenciler yeni kelimeler ve dil yapılarıyla tanışır ve bilinçli bir şekilde dil öğrenimi gerçekleştirilir. Okul, aile ortamından farklı bir öğrenme ortamı sunmakta ve çocukların kelime hazinelerinde önemli gelişmeler kaydetmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca okul çevresi, bireylerin dil becerilerini geliştirmelerine ve iletişim yeteneklerini artırmalarına imkân sağlamaktadır. Bireyin dili hakkındaki anlam bilgisi, yeni bilgiler ve kelimeler öğrendikçe genişlemekte ve derinleşmektedir. Okullarda öğrenilen yazılı anlatım türleri ve becerileri, çocukların kullanılan dilin söz dizimi özelliklerini öğrenmelerine destek vermektedir. Bu durumda çocukların konuşmalarını daha uzun ve eksiksiz cümlelerden oluşan bir şekilde geliştirmelerine fırsat tanınmaktadır (Özenç, 2020: 10-11).

Ana dili öğretimi, öğrencileri iki açıdan etkilemektedir. İlk olarak, doğru ve etkili bir biçimde ana dillerini kullanmak, anlatım yeteneklerini güçlendirmek; ikinci olarak ise, düşünce derinliği, olgunluğu edinmek ve kişilik şekillendirmektir. Bu nedenle, ana dilin etkisiyle yapılan eğitim-öğretim, öğrencilerin kelime dağarcıklarının artmasına, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ve kavrama düzeyinde sentez yapmalarına yardımcı olmaktadır (Önkaş, 2010: 124).

Erdem (2021)'e göre, ana diline hâkim olan bir birey genellikle diğer derslerde de başarılı olma eğilimindedir. Bu dersler aracılığıyla dil becerileri, bireyin anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirir ve bu da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu

yönde etkilemektedir. Ayrıca, diğer derslerde öğrenilen bilgiler de dil gelişimine katkı sağlamaktadır. Çünkü dil, bilgi ve kelime hazinesi olarak nöronlarda yer eden her türlü veriden oluşmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin farklı derslerde edindikleri bilgiler, dil becerilerini zenginleştirerek dil gelişimlerini desteklemektedir. Derslerle ilgili kavramsal ve terimsel anlayışın, düşünce üretimine de yansiyarak farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Birey, diğer derslerde uyguladığı öğrenme yöntemlerini bilişsel ve üst bilişsel beceriler olarak dile yansıtmaktadır.

Öğrenciler, okuldaki eğitim deneyimleriyle birlikte dil alanında yeni bağlamlar kurma fırsatı bulmaktadır. Ana dili öğretimi boyunca, öğrencinin dilinin ses, şekil, söz dizimi, anlam özellikleri ve sözcük dağarcığına hâkim olması oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, öğrencinin dilin kullanım bağlamlarını da öğrenmesi beklenmektedir. Örneğin, resmi ve resmi olmayan dil kullanımları, kibar söyleyiş stratejileri ve sözlü iletişimdeki eylemlerin ana dilindeki sunumları gibi konular da öğrencinin öğrenme hedefleri arasında bulunmaktadır. Bu deneyimler, öğrencilerin dilin pratikte nasıl kullanıldığını ve dil becerilerini günlük yaşamda etkin bir şekilde sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Öte taraftan, dilin söylem boyutunu öğrenmek, prototipik söz bilimsel yapıları kullanarak temel düşünce biçimlerini ana dilinde sunmayı ve bir metin içerisinde etkili bir şekilde uygulamayı kastetmektedir. Bu beceri, dilin doğal akışını ve anlaşılabilirliğini sağlamak açısından önemlidir (Erdem, 2021: 14).

Çocuğun dilsel yeteneklerinin geliştirilmesi onun genel gelişimi açısından oldukça önemli bir yer kaplamaktadır. Dil becerilerinin ilerlemesi veya çeşitlenmesi, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine yararı bulunmaktadır. İlköğretim aşamasında ana dili dersi, öğrencilerin gerçekleri anlamasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, objelerle etkileşim kurma, düşünme ve konuşma becerilerini geliştirmektedir. İletişimsel ve psikolojik açıdan da çocukların gelişimini sağlamaktadır. Dil becerileri, insanlar arasındaki yaşantı ve deneyim paylaşımını da etkilemektedir (Yıldız vd., 2008: 23).

Dil öğretimi, sadece dil becerilerinin kazandırılmasını değil, aynı zamanda diğer derslerle disiplinler arası bir eğitim bağlantısı kurmayı da içermektedir. Herhangi bir öğrencinin kelime dağarcığı ve bilgi düzeyindeki her türlü gelişme, dil becerilerine de yansımaktadır. Öğrencinin dilde edindiği ve öğrendiği her türlü uyaran, diğer derslerdeki akademik algısını da etkilemektedir. Bu nedenle, diğer derslerde de dilin gelişimine destek olacak zengin uyaranlar sağlanması önemli görülmektedir. Dil becerileri, sadece dil derslerinde değil, tüm derslerde büyük bir anlam taşımaktadır.

Anlama ve ifade etme yetenekleri, öğrencilerin bilgiyi anlamalarına, yorumlamalarına ve etkili bir iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bu yüzden, diğer öğretmenlerin de bu becerileri geliştirmek için eğitim almaları gerekmektedir (Fleming, 2010: 7).

Özetleyecek olursak, “dil edinimi” terimi çocuğun doğal çevresinde konuşulan dili ve çevresindeki insanlarla aynı düzeyde konuşabilme sürecini ifade etmektedir. “Dil gelişimi” terimi, bireyin edindiği dili kullanma yeteneğiyle ilişkilidir. Genel olarak “dil edinimi” ve “dil gelişimi” kavramları farklı süreçler olarak düşünülmektedir. Ancak, bu ayrımın kesin ve net bir şekilde yapılabildiğini söylemek mümkün olmamaktadır. Dil edinimi genellikle bir pasiflik süreci olarak değerlendirilmektedir. Dil edinen bireyin, dili öğrenme sürecinde her türlü etkiye açık olduğu söylenmektedir. Halbuki dil, farklı disiplinler tarafından farklı şekillerde ele alınmasına ve yorumlanmasına rağmen, bu açık gerçeği değiştirmemektedir. Dil, kalıtsal boyutlarıyla birlikte etkileşim halindedir. Çocukların dili kazanımı, insan odaklı yaşamın birçok etkileşim merkeziyle şekillenen bir süreçtir. İlk başta, çocuk ve annenin kalıtsal özellikleri bu etkileşimin merkezinde yer almaktadır. Çocukların ana dili gelişimi, ailenin diğer üyeleriyle ve yakın çevreleriyle olan etkileşimleriyle desteklenmektedir. Ayrıca, okul ortamı ve arkadaş gruplarıyla olan ilişkileri de dil kazanımında önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin dil becerileri, canlı ve cansız her türlü araçla etkileşim yoluyla gelişim göstermektedir. Çocuklarda dil edinimi ise genellikle aşama aşama ve kendiliğinden gerçekleşmektedir. Dil öğretimine gelirse burada resmi bir boyuta geçilmektedir. Dil edinimi ile ifade edilen şey, “kendiliğinden, doğal yolla gerçekleşen” bir evredir. Yani bu, kişinin kendinde barındırdığı birçok özelliğin dil olgusuyla beraber iç içe geçtiği, harmanlandığı bir yapı oluşturmaktadır. Ayrıca informal eğitime benzetilmektedir. “Dil öğretimi” kavramı ise “dil edinimi” ifadesinin aksine sistematik bir düzen içerisinde gelişen, programlı, istemli ve zamanlı bir eğitim sürecini ifade etmektedir. Bahsedilen bu kavramlar aslında birbirinden bağımsız düşünülmemekte ve beraber ele alınmaktadır. Dilin imkânları ölçüsünde insan, yaşamına yön vermektedir (Demir ve Yapıcı, 2007: 180).

2.1.3. Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Ana dili öğretimi yani Türkçe öğretimi programında belirlenen kazanımların öğrencilere aktarımında yetkili öğretmenlerin çeşitli yöntemlere hâkim olması

gerekmektedir. Ana dili öğretiminde, yöntem ve tekniklerin seçimi yapılırken, bireylerin muhtelif becerilerine odaklanmak mühim görülmektedir. Dil bilgisi öğrenme alanının yanı sıra, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları da göz önünde bulundurmak gereklidir (Göçer, 2021: 263). Ana dili öğretiminde kullanılan çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bunlar; düz anlatım, soru-cevap, tartışma, görsel sunu, problem çözme, proje tabanlı öğrenme, örnek olay, eğitsel oyun, drama, gösterip yaptırma ve sesli düşünme olarak sıralanmaktadır.

2.1.3.1. Anlatım

Anlatım yöntemi, öğretmenin ders içeriğini öğrencilere aktarmak için kullanılan etkili bir metottur. Bu metotta, öğretmen bilgileri aşamalı olarak anlatırken, öğrenciler ise dinleyici veya izleyici konumdadır. Öğretmen, ders kitaplarında yer alan bilgileri örnekle ve gösteriler aracılığıyla daha anlaşılır hale getirmektedir. Böylelikle öğrenciler, görsel ve işitsel uyarılardan yararlanarak konuyu daha iyi anlama ve öğrenme fırsatı bulmaktadır (Güneş, 2016: 111).

Anlatım yöntemi, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmesi için öğretmenlerin kullanabileceği etkili bir yöntemdir. Bu yöntemi uygularken, anlatımın uzun tutulmaması ve içeriğin zenginleştirilmesi için çeşitli araç ve gereçlerin kullanılması önemlidir. Görsel ve işitsel araçlardan yararlanmak, öğrencilere söz hakkı vermek, öğrenilen konuları öğrencilerin yaşantılarıyla bağlantı oluşturmalarını sağlamak, basit, kısa ve tam cümlelerle anlatım yapmak bu yöntemin etkin olarak uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalardandır (Kavcar ve diğerleri, 2016: 29).

Öğrencilerin, dinleme ve not alma yeteneklerini geliştirmek için kullanılan anlatım yöntemi Türkçe öğrenme alanında tercih edilmektedir. Metin inceleme ve çözümleme süreçlerinde, sözlü iletişim ve dil bilgisi konularının öğretilmesinde bu yöntemden faydalanılabilmektedir (Göçer, 2017: 332).

2.1.3.2. Soru-Cevap

Akkaya'ya (2020) göre, soru-cevap yöntemi, ana dili öğretiminde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğretmen sınıfa sorular sorar ve cevapları öğrencilerden beklemektedir. Her öğrenciye soru sormak ve onları konuşturmak bu yöntemin

olmazsa olmazdır. Bu sayede, sözlü etkileşim gerçekleştirilmektedir. Doğru cevap veren öğrencilerin övgüyle karşılanması ve teşvik edilmesi gerekmektedir. Yanlış veya eksik cevap veren öğrencilerin ise utandırılmaması ve desteklenmesi oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca bu yöntemde, öğrencilerin zihinsel alana ilişkin sorularla karşılaşması ve önceki bilgileri tekrarlaması gereklidir. Böylece, öğrencinin konuyu ne kadar anladığı ve hangi seviyede olduğu kolayca anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, her ders veya konuda bu yöntemi verimli bir şekilde kullanabilmeleri için, konuya hâkim olmaları ve önceden hazırlık yapmaları önemlidir.

Türkçe dersinde kullanılan bu yöntem, anlama ve anlatma çalışmalarına doğrudan katkı sağlamaktadır. Ayrıca dil bilgisi etkinliklerinde ve okunan metinlerin anlaşılmasına yönelik çalışmalarda da kullanılmaktadır (Akkaya, 2020: 314).

2.1.3.3. Tartışma

Tartışma, öğrenci odaklı bir sınıf ortamının düzenlendiği, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildikleri, düşünme, eleştirme, başka bireylerin fikirlerine saygı gösterme, dinleme, iletişim kurma gibi becerileri geliştiren bir yöntem olarak anlatılmaktadır (Taşpınar, 2005: 133).

Tartışma yöntemi, bir konuyu sistematik bir şekilde ve belirli kurallar çerçevesinde incelemek amacıyla uygulanan bir tekniktir. Bu yöntem, konunun farklı yönlerini ortaya çıkarmak ve daha derinlemesine anlamak için etkili bir araç olarak görülmektedir. Tartışma sırasında, katılımcılar konuyu özetleme becerilerini geliştirmekte ve konuyla ilgili eleştirel düşünme yeteneklerini uygulamaktadır. Ayrıca, tartışma süreci yaratıcı fikirlerin de türemesine yardımcı olmaktadır (Yanpar, 2007: 20).

2.1.3.4. Görsel Sunu

Görsellerin ve imgelerin önemi, yirmi birinci yüzyılda okuryazarlık anlayışını değiştirmektedir. Görsellerin ve görsel medyanın yaygınlaşması, insanların bu içerikleri eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri, etkili olarak kullandıkları ve ürettikleri anlamına gelmemektedir. Görselliğin hâkim olduğu bir toplulukta, insanlar görsel okuma ve sunum becerilerini geliştirerek başarılı olarak varlıklarını

sürdürmektedir. Okullar sadece okuma ve yazma gibi temel becerileri değil, görsel okuma becerilerini de geliştirmektedir. Görseller, öğrenme sürecinde büyük bir etkiye sahiptir ve öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları tercih edilmektedir. Geleceğin öğretim ortamı olan elektronik sınıfların, görsel eğitime öncelik vermesi gerekmektedir. Bu yeni yaklaşım, elektronik görsellerle ilgili sorunları ve çözüm yollarını yeniden tanımlamamıza yardımcı olmaktadır. Görseller aracılığıyla problemleri farklı şekillerde ifade etmek mümkündür. Bu şekilde öğrenciler, görsel zekâlarını geliştirirken aynı zamanda daha derin bir öğrenme deneyimi yaşayabilmektedirler (Akyol, 2014: 123).

Türkçe derslerinde, görsellerle duygu ve düşünceleri ifade etme ve başkalarının görsellerle paylaştıkları düşünceleri anlama becerilerini geliştirmek önemlidir. Bu beceriler, gelecek nesillerin iletişimde etkili bir şekilde görselleri kullanabilmelerine ve görsel manipülasyonları anlamalarına destek vermektedir. Ayrıca, görsel iletişim hatalarını en aza indirme hedeflerine ulaşmaya yardımcı olmaktadır (Özdemir, 2020: 340).

Görsel okuma ve sunu öğrenme alanı, öğrencilerin şekilleri, sembolleri, resimleri, grafikleri, tabloları, beden dillerini, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve analiz etme becerilerini içermektedir. Bu alanda ayrıca öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini görseller vasıtasıyla diğer insanlara aktarmaları da önemsenmektedir (Sarıkaya, 2017: 780).

Görsel sunu yöntemi, Türkçe öğretiminde değerlendirilen etkili bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini uygun görseller aracılığıyla sistemli olarak sunmalarını ve paylaşımlarını sağlamaktadır. Akyol'a (2014) göre, görsel sunu, sesler, kuklalar, resimler, grafikler, elektronik metinler, videolar gibi çeşitli araçları kullanarak anlam oluşturmak ve bu oluşturulan anlamı paylaşmak olarak betimlenmektedir.

Görsel sunu araçları, farklı şekillerde kullanılabilen önemli araçlardır. Şemalar, resimler, fotoğraflar, şekiller, desenler gibi, görsel sanat kategorisinde ise tiyatro, drama, oyunlar ve taklit gibi etkinliklerde görsel sunu araçlarına örnek olarak gösterilmektedir. Ayrıca video, web sayfaları, ses ve görüntü kasetleri de kullanılmaktadır. Görsel sunum, düşünme ve anlama becerilerini geliştirmenin yanı sıra bilgilerin mantıksal bir düzen içerisinde sunulmasını da kolaylaştırmaktadır.

Bilhassa görseller, şekiller ve grafikler gibi öğelerin kullanımıyla yeni kavramların daha kolay aktarılması ve öğrenilmesi basitleştirilmektedir. Görseller, bilgilerin düzenlenmesini, kavramların gruplandırılmasını ve sıralanmasını sağlamaktadır (Güneş, 2013: 194).

2.1.3.5. Problem Çözme

Problem çözme yöntemi, bir sorunu çözmek için kullanılan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, sorunu farklı açılardan ele almayı, sorunun çözümü için gerekli verileri değerlendirmeyi ve mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanmayı amaçlamaktadır (İsman ve Eskicumali, 2003). Öğrenci, problem çözme sürecinde bir olayı, konuyu veya bir düşünceyi tüm yönleriyle ele alarak bir sonuca ulaşır. Bu nedenle işlenecek konular, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlar şeklinde ele alınmalıdır. (Sulak ve Süğümlü, 2020: 343).

Problem çözme süreci, herhangi bir sorunu çözmek için kullanılan evrensel bir yaklaşımdır. Neden ve sonuç ilişkilerini araştırarak bir sorunu çözmek için çeşitli ilkeler, kurallar ve tekniklerin uygulanması süreci olarak da tanımlanmaktadır. Bu evrede temel amaç, sorunun kaynaklarını belirlemek, potansiyel çözüm yolları bulmak ve en uygun çözümü keşfetmektir (Güneş, 2013: 298). Genellikle, problem çözme süreci belli aşamalarla ilerlemektedir. Bu aşamalar, problemi tanımlama, araştırma yapma, hedefleri belirleme, veriler elde etme, verileri yorumlama ve sonuca ulaşma şeklinde sıralanmaktadır (Sulak ve Süğümlü, 2020: 344).

2.1.3.6. Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmen rehberliğinde belirlenen güncel bir soruna veya konuya odaklanarak bir ürün geliştirmeyi hedefleyen etkileşimli bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda, öğrenciler aktif bir rol oynamaktadır. Öğrenciler, süreç boyunca dersle alakalı bir sorunu tanımlar, bu soruna dair yaratıcı çözümler geliştirir, hayaller kurar, bunlardan birini planlar ve gerçekleştirir. Elde edilen sonuç ise öğrenci tarafından gözlemlenmekte ve raporlanmış halde öğretmene sunulmaktadır (Yıldızlar, 2013: 146).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerine odaklanmalarını, hedef belirlemelerini ve pratik eğitim almalarını sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntemin temel unsurları arasında, öğrencilerin gerçek yaşam zorluklarıyla karşılaşacakları projelerin oluşturulması gereklidir. Bu projeler, öğrencilere seçenek ve kontrol imkânı sunmalı ve ilgi alanlarıyla uyumlu olmalıdır. Ayrıca, projelerin öğrenci ve sınıfın zaman ve kaynak sınırlamaları içinde gerçekleştirilebilir olması oldukça önemlidir. Bu şekilde, öğrenciler projeleri tamamlamak için iş birliği yapmak zorunda kalmakta ve somut bir ürün ortaya koymaları gerekmektedir. Bu yöntem ile öğrenciler, ilgi duydukları konuları bir ürün haline dönüştürerek öğrenmeyi kalıcı hale getirmeleri için teşvik edilmektedir. Ayrıca proje tabanlı öğrenme yöntemi yardımıyla, ana dili öğretimi derslerinde öğrencilerin dil ve bilişsel yetenekleri de gelişmektedir (Sulak ve Süğümlü, 2020: 344).

2.1.3.7. Örnek Olay

Bu öğrenme yöntemi, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek, eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Bir olayın veya sorunun, yazılı ve sözlü olarak anlatıldıktan ya da bir film aracılığıyla gösterildikten sonra, öğrencilerin farklı perspektiflerden yaklaşarak çözüm önerilerini tartışmaları beklenmektedir. Gerçek hayatta karşılaşılan veya yaşanma ihtimali olan problemleri ele alarak öğrencilerin analitik düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. (Küçükahmet, 2017: 79).

2.1.3.8. Eğitsel Oyun

Oyun; insanların duygusal, zihinsel ve bedensel yeteneklerini geliştiren bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Özellikle çocuklar için, problem çözme, yaratıcı düşünme ve sosyal beceriler gibi çeşitli alanların geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin dilsel, zihinsel ve sosyal yeteneklerini geliştirmek için tasarlanmış, etkinlikler ve uygulamalardır. Bu oyunlar, belirli kurallar çerçevesinde, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır (Sulak ve Süğümlü, 2020: 345). Güneş (2013) tarafından belirtildiği gibi, eğitsel oyunların zihinsel becerileri geliştirme amacı taşıması, öğrencilerin ilgisini çekecek özelliklere sahip olması ve sınıftaki tüm öğrencilerin katılımını uygun şekilde düzenlenmesi açısından önemli görülmektedir.

Eğitim s¼recinde ¼đrencilerin ilgi ve dikkat d¼zeylerini artırmak, ¼đrenme s¼recini etkin, verimli kılmak ve olumlu tutum oluşturmak i¼in ¼đretmen rehberliğinde oynanan eğitsel oyunlar en ¼ok tercih edilen ¼đrenme y¼ntemleri arasındadır. Bu oyunlar, y¼relere ve ¼đretmenlerin yaratıcılıklarına g¼re ¼eřitlik g¼stermektedir. Ayrıca bu gibi faaliyetler ¼đrencilerin eğlenirken aynı zamanda d¼ř¼nmelerini sağlamaktadır (G¼cer, 2021: 354).

2.1.3.9. Drama

¼đrenci merkezli eğitim yaklaşımı drama y¼nteminin gelişmesine yol a¼mıřtır. Bu y¼ntem, dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunurken, ¼đretimin etkililiğini artırmaktadır. ¼đrencilerin ders i¼eriđini drama ile ¼đrenmeleri, ¼đrenmeyi daha kalıcı ve keyifle hale getirmektedir. Drama, iletişimde etkili bir y¼ntem olmanın yanı sıra, s¼zel ve s¼zel olmayan dilin gelişimine de fırsat vermektedir. Bireylerin iletişim yetilerini g¼c¼lendirmelerine, duygusal ifade yeteneklerini geliştirmelerine ve empati kurmalarına yardımcı olmaktadır (Akyol, 2014: 128). Drama, bireylerin olaylar arasındaki ilişkileri daha kolay bir şekilde g¼rmelerine imk¼n tanımaktadır. Bu sayede, insanlar kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda karar verme, yaratıcı olma ve barışık olma gibi ¼nemli beceriler kazanmaktadır. Drama, bireylerin farklı karakterleri canlandırarak empati kurmalarını sağlar ve b¼ylece başkalarının bakış a¼ılarını anlamalarına yardımcı olur (Gen¼, 2014: 293). Drama tekniği, yaratıcı ve eğitici drama olarak uygulanmaktadır. Drama y¼ntemi, bir¼ok aşamadan oluşan bir s¼re¼tir. Bu s¼re¼ genellikle ¼¼ aşamada planlanmaktadır. Bunlar; ısınma, oynama ve değerlendirme s¼re¼leridir (G¼neř, 2013: 306).

¼đretmenlerin ¼đrencilerle beraber planlama yapması, hazırlık aşamasını tamamlaması ve uygulama ¼ncesinde ¼n izleme ¼alıřmalarını yaparak eksiklikleri gidermesi, daha sonra da sınıf i¼erisinde canlandırmayı ger¼ekleřtirmesi ve değerlendirme yapması, kalıcı ¼đrenmelerin kazandırılmasına yardımcı olabilmektedir. Drama y¼ntemi T¼rk¼e ¼đretiminde kullanılan en ¼nemli ara¼lar arasındadır. ¼đrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra, s¼zvarlıđı, c¼mle oluşturma, okuma, yazma, g¼rsel okuma ve sunu gibi becerilerini geliştirmektedir. Drama, ¼đrencilerin ¼zg¼venlerini artırırken, ana dilini de etkili olarak kullanmalarını sağlamaktadır (Sulak ve S¼đ¼ml¼, 2020: 346).

2.1.3.10. Gösterip Yaptırma

Bu yöntem, öğrencilerin daha çok uygulama düzeyindeki davranışlarını ve psikomotor becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Gösterip yaptırma yönteminde, öğretmen, önce bir işlemi uygulamayı ve bir araç gerecin nasıl çalıştırılacağını gösterir ve açıklar. Ardından, bizzat öğrencinin işleme dahil olacağı şekilde, öğrencilere pratik yaptırarak süreci devam ettirir. Bu teknikte var olan bilginin pratiğe geçirilerek hayata aktarılması söz konusudur. Bu sayede öğrenciler, teorik bilgileri pratiğe dönüştürerek ders konularını daha etkili bir şekilde öğrenmektedirler. Öğretmen ve öğrenci merkezli bir yöntem olan bu yaklaşım, gerçek bir ortamda, gerçek araç ve gereçler veya modeller, resimler gibi materyaller kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Genel olarak uygulama düzeyindeki davranışların edinilmesinde uygulanan bu yöntemde gösteri eylemi öğretmene, yapma ve uygulama işlemi ise öğrenciye aittir. Bu yöntemle öğrenciler, yaparak ve yaşayarak öğrenme deneyimi kazanmaktadır. Öğretmen gösteri yaparken öğrencilere amacı açıklamalı ve yeterli zaman ve tekrar olanağı sağlamalıdır. Bu sayede öğrenciler, gösterilen davranışı anlamak ve uygulamak için gerekli becerileri edinmektedir. Öğrencilerin becerileri sıralı bir şekilde öğrenmeleri önemlidir. Bir beceri tam olarak öğrenilmeden diğerine geçilmemesi öğretmenler tarafından önerilmektedir (Akkaya, 2020: 314-315).

2.1.3.11. Sesli düşünme

Sesli düşünme, zihnimizde var olan düşüncelerin, görüntülerin söze ve dile dökülme işlemidir. Beynimizde ve zihnimizde gerçekleşen bu süreçler doğrudan gözlemlenemediği için sesli düşünerek tanımlanmakta ve anlatılmaktadır. Sesli düşünme yöntemi, bireylerin zihinsel süreç ve işlemlerini düzenlemek, düşünme, anlama, problem çözme, karar verme ve öğrenme gibi becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler için bir dönüt verme aracı olarak da işlev görmekte ve öğrencilerin gelişimini izlemeye yardımcı olmaktadır. Sesli düşünme bağımsız bir öğrenme yöntemi olarak da kabul edilmekte ve öğrencilere kendi kendilerini dinleyerek olası hatalarını fark etme imkânı sağlamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmek için okullarda sıklıkla kullanılmaktadır (Güneş, 2011: 16).

Ana dili öğretimi açısından bu yöntem, öğrencilerin metinleri anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yöntem, okurların metinleri sadece yüzey düzeyinde okumak yerine derinlemesine düşüncelerini sağlamaktadır. Öğrenciler, metindeki manayı anlamak için kendi anlama süreçlerini takip etmekte ve ihtiyaç duyduklarında düzeltme stratejilerini uygulamaktadır. Türkçe dersi, beceri merkezli bir derstir ve becerilerin öğretilmesinde bu yöntemin etkin sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Türkçe dersinde beceri odaklı bir yaklaşımın kullanılması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve kazanımları elde etmelerine fırsat verilmektedir. Metin işleme sürecinin her aşamasında başvurulabilecek bu yöntem, öğrencilerin dil yeteneğini güçlendirmek için değerli bir araç olarak görülmektedir. Türkçe dersinde öğretmenin, doğru bir şekilde metni anlamlandırabilmesi için öncelikle kendisinin metni okuması gereklidir. Böylece öğretmen, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek, kelimelerin doğru telaffuzuna özen gösterip okumayı gerçekleştirir. Bu sayede öğrencilere, metnin nasıl doğru bir şekilde okunması gerektiğini göstererek ve uygulayarak öğretmektedir (Şahbaz, 2013: 135-138).

2.1.4. Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Materyaller

Öğretim materyalleri, öğretim sürecini ve içeriğini basitleştirerek, öğretim ortamlarını etkin hale getirmeyi amaçlayan araçlardır. Bu materyaller, öğrencilerin konuları daha iyi algılamalarını ve anlamalarını sağlamak için ayrıntıları sadeleştirmekte ve anlaşılabilirliği arttırmaktadır. Öğretim materyalleri, çeşitli ortamlarda kullanılabilen etkinlikler, sunumlar ve araç-gereçlerden oluşmaktadır. Bu tür materyaller, öğretmenlerin öğrencilerine daha etkili bir şekilde bilgi aktarmasına yardımcı olmakta ve öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir (Özdemir, 2020: 312). Yanpar'a (2009) göre, öğretim materyali, ders sunumlarında hedefleri gerçekleştirmek için faydalanan araçları kapsamaktadır. Bu araçlar zaman içerisinde teknolojinin de gelişimi ile çeşitlilik göstermektedir.

2.1.4.1. Yazı Tahtaları

Kara tahta, ilk olarak tebeşir ile kullanılan ve eskiden öğretmenler tarafından sıkça tercih edilen bir öğretim materyalidir. Geleneksel olarak her sınıfta yer alan kara

tahtalar, öğretmenlerin ders anlatımını desteklemek ve öğrencilerin dikkatlerini toplamak için ideal bir araç olarak görülmektedir. Ancak günümüzde, teknolojinin ilerlemesiyle beraber beyaz tahtalar da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Beyaz tahtalar, farklı renklerde keçeli uçlu kalemlerden yararlanarak interaktif bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Öğretmenler, beyaz tahtalardan yararlanarak notlarını öğrencilere sunabilmekte, çizimler yapabilmekte ve dijital içerikleri paylaşabilmektedir. Bu materyal sayesinde öğrenciler daha etkili bir şekilde derse katılmaktadır. Günümüzde, kara tahtaların yerini beyaz tahtalar almış olsa da her ikisi eğitim ortamında önemli bir alan kaplamaktadır (Özdemir, 2020: 312).

Yazı tahtasının en önemli avantajı, ders esnasında anlık materyal üretme imkânı sağlamasıdır. Tahtada gerçekleştirilecek sunumlarda kullanılan yazı türleri, çizimler, grafikler, tablolar ve diğer öğretim içerikleri, uygun büyüklükte ve okunabilir olması önemlidir. Öğretimde tahta kullanılırken öğrencinin etkin olarak katılımını sağlamak için sunulan bilgilerin çerçeveselendirilmesi ve gruplandırılması gerekmektedir. Böylece içerikler öğrenciler tarafından kolayca anlaşılabilir. Buna ek olarak, renkli tebeşir veya kalemle öğretmenin önemli noktaları belirtmek için vurgulama yapması da dikkat çekmek için faydalıdır. Yazılar ve çizimler, her öğrencinin görebileceği yerlerde bulunmalıdır, böylece her öğrencinin bilgilere erişimi eşit olmaktadır. Genel olarak, yazı tahtası sınıfta birçok amaç için kullanılmaktadır. Öncelikle, not defteri gibi öğretmenlerin derslerde açıklama yapması ve öğrencilerin not almasını sağlamaktadır. Ayrıca, resim ve şekil çiziminde de yararlanılarak görsel anlatımı desteklemektedir. Öğrencilerin birlikte çalışabileceği bir alan oluşturmaktadır. Grup projelerinde veya tartışmalarda fikirlerin paylaşılmasını ve ortak çalışmanın uygulanması için ideal bir araç olarak görülmektedir. Yazı tahtası, aynı zamanda, oyun tahtası ve ilan panosu olarak, özetlemede, alıştırmaya ve problem çözme gibi etkinliklerde de kullanılmaktadır. (Kaya, 2006: 45-46).

2.1.4.2. Akıllı Tahta

Akıllı tahta, eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan yeni bir araç olarak adlandırılmaktadır. Bu interaktif özelliklere sahip olan tahta, bilgisayara bağlı olarak çalışmakta ve dokunmatik bir ekran ile eşleşmektedir. Projeksiyon cihazı ile istenilen görüntü tahtaya yansıtılmaktadır. Akıllı tahta, bir USB kablosu ile bilgisayara

bağlandığı için öğretmen ve öğrenciler, tahta üzerinden bilgisayarda kurulu olan tüm programları kontrol edebilmektedir (Gündoğdu, 2014: 393-394). Akıllı tahtaların kullanımı, sınıflarda öğrencilerin aktif bir öğrenme ortamında bulunmasına yardımcı olmaktadır. Bu tahtalar, öğrencilerin dikkatlerini yüksek tutmayı amaçlayarak çeşitli uyaranlar sunmaktadır. Etkileşimli tahtaların kullanılması, birçok avantajı beraberinde getirmektedir. Resim ve fotoğraf gibi görsel materyallerin derste etkin bir şekilde kullanılması sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, görsel olarak desteklenen materyallerle ders konularını daha iyi algılayabilmekte ve öğrenme sürecini daha aktif hale getirmektedir. Ayrıca, akıllı tahtalar çeşitli medya türlerini tek bir araç içerisinde toplamaktadır. Öğretmenler akıllı tahta sayesinde, slaytlar, videolar, ses kayıtları ve diğer medya öğelerini kolayca kullanabilmektedir. Sonuç olarak, etkileşimli tahtalar sınıflarda kullanıldığında, görsel materyallerin etkili bir şekilde uygulanmasını hedefler, farklı renklerde yazı yazma, şekiller çizme imkânı sunar, el yazısıyla yazma özelliği kazandırır, kavramların anlatımında yardımcı videolar gösterme fırsatı verir, zaman kazandırır ve derslerin daha ilgi çekici olmasını sağlar (Gülcü, 2014: 618).

2.1.4.3. Bilgisayar

Teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte bilgisayarlar, eğitim sürecinde önemli bir materyal haline gelmiştir. Öğrenciler, bilgisayarların yardımı ile bilgiye daha kolay ve hızlı bir şekilde erişebilmektedir. Eğitimde kullanılması bireysel öğrenmeyi de desteklemektedir. Bilgisayarlar, bireylerin hızlı iletişim yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle öğrenme ve öğretme ortamlarında faydalanılan bilgisayarlar, öğrencilerin daha fazla duyu organını kullanmalarını sağlayarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeye fırsat vermektedir. Çeşitli ek donanım bağlantılarına açık olan bilgisayarlar, kullanıcıların çok amaçlı işlevselliği sürdürmesine olanak tanımaktadır. Bilgisayarlar, çocukların motivasyonunu artırarak onları kontrol edebilen görsel sunular paylaşabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre öğrenmelerine fırsat tanıyarak bireyselleştirilmiş bir eğitim deneyimi sunabilmektedir. Hızlı bir şekilde doküman sunabilme yetenekleri sayesinde öğrencilere anında erişim sağlayarak öğrenme sürecini hızlandırabilmektedirler. Öğretmenlere öğrencilerin öğrenme düzeyini takip etme fırsatı vererek daha etkili bir biçimde rehberlik yapmalarına yardımcı olmaktadır (Yıldız, 2018: 42).

2.1.4.4. Ders Kitabı

Ders kitapları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine rehberlik eden ve eğitim programlarındaki konuları düzenli olarak açıklayan temel materyallerdir. Her bir ders kitabı, ilgili bilim dalının öğretim programına uygun olarak hazırlanır ve öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarını yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerine kaynaklık ederken aynı zamanda öğretmenlerin de dersleri planlamalarına ve öğrencilerin ilerlemesini takip etmelerine katkı sağlamaktadır. Ders kitaplarının tercih edilme sebepleri, dayanıklı olmaları, az yer kaplamaları, taşınmalarının kolay olması ve eğitim programına uygun yazılmalarıdır (Bassy ve Séré, 2010: 6). Türkçe öğretimi büyük ölçüde kitaplara dayanmakta ve dolayısıyla metinlere dayalıdır. Ders kitapları, programda belirlenen eğitim ve öğretim ilkelerine sahip olmalı ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Metinler, şekil, resim, grafik, fotoğraflar gibi unsurlarla desteklenmelidir (Kaya, 2006: 79-85).

2.1.4.5. Resimli Kitaplar

Resimli kitaplar, sayfalarında renkli resimlerin bulunduğu, farklı büyüklük, şekillerde hazırlanan, okuyucunun anlayabileceği uygun, yalın bir dil ile sunulan hikayelerin yer aldığı kitaplardır (Özdemir, 2020: 315).

Resimli kitaplar, çocukların kitaplarla tanışmasına olanak sağlayan ilk araçlar olmakla birlikte resimsel veya sözel olmaktan ziyade disiplinler arası bir özelliğe sahiptir. Resimli kitaplardan anlam çıkarma genellikle metinler arasında anlam çıkarmaktadır. Resimlerin ve diğer görsellerin bir metin gibi düşünülüp, okunup çözümlenmesi gerekmektedir. Çocukların resimli kitaplara alışmasıyla; yaratıcı düşünceleri, hayal dünyaları, eleştirel bilinçleri gelişmekte, okuma kültürüne aşina olmakta, estetik zevkler edinmekte ve yazı farkındalığı oluşmaktadır (Akyol, 2006: 134).

2.1.4.6. Çalışma Kâğıtları

Çalışma kâğıtları, okul öncesi eğitiminden üniversiteye kadar uzanan ve tüm öğretim basamaklarında kullanılabilen öğretim materyalleridir. Herhangi bir konu ile ilgili hedefleri ve kazanımları gerçekleştirmeye yardımcı açıklamaları içeren, öğrencilerin bireysel ve aktif öğrenmeyi sağlamak için üzerinde işlem yapabildikleri, ders içi ve

ders dişı etkinliklerde uygulanabilen araçlardır (Kaymakçı, 2006: 5). Araştırmalar, çalışma yapraklarının öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak, kendi öğrenmelerinde sorumluluk almak, kavram yanlışlarını gidermek ve başarıyı artırmak açısından etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini müşahede edebilmelerine fırsat vermektedir (Özdemir, 2020: 316).

2.1.4.7. Kuklalar

Kukla; insanları, hayvanları ya da diğer canlıları biçimsel olarak oluşturarak, hareket ettirme ve seslendirme hızıyla kullanılan bir materyaldir. Eğitimde çeşitli amaçlar için uygulanan ve kolayca kullanılan bir öğretim türüdür. Kukla, okul öncesi ve ilköğretim yıllarında verimli bir şekilde kullanılmaktadır. Kuklalar, dersin başında dikkat çekmek ve dersin ilerleyen süreçlerinde zenginleştirici materyal olarak yararlanılan araçlardır. Öğrenciler, bitki ve hayvan şeklindeki kuklaların insansı görünüş özellikleri taşımasını, konuşup hareket etmesini ve onlarla duygusal paylaşımlar yapmasını sevmektedirler (Özdemir, 2020: 319).

Kuklaların çocuğun gelişimine katkısı birçok alanda olumlu etkiler sağlamaktadır. Öncelikle yaratıcı düşünce ve hayal güçlerini geliştirmektedir. Ayrıca dil becerilerini destekler ve konuşma yeteneklerini güçlendirmektedir. Bunun yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerine de faydası görülmüştür (Avcı, 2015: 91).

2.1.4.8. Nesne ve Modeller

Konuyla ilgili kişileri bulmak, birinci elden bilgilere ulaşmayı sağlamaktadır. Aynı zamanda nesnelerin gerçeklerini bulmak, somut öğrenmeyi mümkün kılmaktadır. Eğer bunlar sağlanmazsa, öğrencilere hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için gerçekdışı olan nesnelerin modelleri yapılabilmektedir. Modeller, gerçek cisimlerden daha büyük, daha küçük veya aynı büyüklükte olabilen başka bir maddeden hazırlanmış üç boyutlu örneklerdir. Malzeme gerçek cismin bir benzeri ise, bunu bir model olarak adlandırırız. Öğrencilere hedefleri kazandırmak ve kazanımları gerçekleştirmek amacıyla gerçeklikle uyumlu olmayan nesnelerin modelleri oluşturulabilir (Özdemir, 2020: 320). Somutlaştırılarak öğrenilen soyut kavramlar için oldukça faydalı olan modeller, öğrencilerin dokunarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, modeller gerçek nesnelerin sağlayamayacağı öğrenme deneyimleri de sunabilmektedir

(Seferoğlu, 2015: 87). Yanpar (2009) tarafından belirtildiğine göre, gerçek kişilerin, nesnelerin ve modellerin avantajları şunlardır: gerçek dünyayı anlama, motivasyonu artırma, eğlenceli bir ortam oluşturma ve öğretimin etkinliğini artırmadır.

2.1.4.9. Resimler

Güneş'in (2017) aktardığı gibi resimler, eğitim ve ğretim ortamında çeşitli şekillerde kullanılan görsel materyallerdir. Öğretmenler, ğrencilerin dikkatini çekmek, konuları daha anlaşılır hale getirmek ve bilgiyi pekiştirmek için resimleri tercih etmektedir. Çizgisel resimler, canlı ve cansız varlıkların detaylı çizimlerini içerirken, illüstrasyonlar kavramları ve olayları görsel olarak aktarmaktadır. Panolar, posterler ve afişler ise öğrenilen bilgilerin özetlenmesi ve vurgulanması için kullanılmaktadır. Tablolaştırılmış resimler, verilerin görsel olarak sunulmasında etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ders kitaplarında ve etkinliklerde faydalanılan resimlerin, öğrencilerin algılarına ve öğrenmelerine zarar vermeyecek bir şekilde tasarlanması oldukça önemli görülmektedir. Bu resimlerin gerçeğe yakın olması, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Resimler, sözel veya yazılı olarak sunulan ğretim içeriğini anlamlandırmada büyük bir role sahiptir. Soyut kavramların somutlaştırılması ve karmaşık kavramların kolayca anlaşılır hale getirilmesini sağlamaktadır. Öğrenciler, resimlerden yararlanarak görsel keskinlik ve ifade gücü kazanabilmektedir. Ayrıca resim, öğrencilerin hayal dünyasını canlandırmada ve harekete geçirmede oldukça etkilidir. Resimler, metni anlamaya yardımcı olan bir araç olmasının yanı sıra metni de çoğaltmaktadır. Öğrenciler, resimlerden yararlanarak işlenen metinleri daha iyi ve uzun süre belleklerine yerleştirmektedir (Güneş, 2017: 194).

2.1.4.10. Bulmacalar

Bulmacalar, düşündürerek, aratarak bulmayı amaçlayan etkinliklerdir ve çeşitli olarak düzenlenebilmektedir. Renkli, resimli, çizgi ve şekilli gibi farklı biçimlerde hazırlanabilmektedir. Bulmacalar, bir konu veya ünite için muhteşem bir hazırlık aracıdır. Konunun veya ünitenin tamamlandığı sonuç bölümlerinde tekrar amacıyla kullanıldığında, öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlaması için etkili bir yöntemdir (zdemir, 2020, s.326). Türkçe derslerinde bulmacaların kullanılması, öğrencilerin

kelime dağarcığının genişlemesine, farklı anlamları ve kullanımları olan kelimeleri ayırt etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğretiminde kelime öğretimi açısından bulmacalar çokça tercih edilmektedir. Kelime öğretimi, öğrencilerin okuduklarını anlama ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan bir tekniktir. Bu teknikte, öğretilmek istenen kelimelerin açıklamalarına dayanarak bir bulmaca şablonu oluşturulmakta ve öğrenciler bu şablondaki kelimeleri tespit etmeye çalışmaktadır. Üstelik kelime öğretiminde bulmacaların çeşitli türlerinin kullanılması bireylerin çalışmalarını güzel ve eğlenceli hale getirmektedir (Duran ve Bitir, 2018: 1-22).

2.1.4.11. PPT Sunuları

Microsoft PowerPoint, bilgisayar destekli öğretim ortamlarında sıklıkla tercih edilen sunu yazılımlarından biridir. Bu program, kullanıcılara metin, şekil, tablo, grafik, resim, ses, video ve animasyon gibi farklı unsurları kullanarak etkileyici sunular hazırlama imkânı sunmaktadır. PowerPoint, öğretmenlerin sunular oluşturmak için faydalandıkları bir uygulamadır. Derslerin dikkat çekici, etkili olmasına yardımcı olan ve birçok özelliğe sahip bir programdır. PowerPoint slaytları, öğretmenin ders içeriğini düzenli ve küçük bölümler halinde sunmasına imkân sağlamaktadır (Akdağ ve Tok, 2008: 29). Hazır paket program olduğundan yönergelerini ve materyal hazırlama ilkelerini bilmek önemlidir. Sunum hazırlanırken ilgi çekici olması için dikkat edilmesi gereken bazı özellikler vardır: yazı puntolarının büyüklüğü, slaytlara az ve öz bilgi yerleştirme, renkler, efektler, görseller gibi destekleyici unsurlardan yararlanma bu özelliklerin arasındadır. Bu tür sunular, tüm duyu organlarına hitap eden etkinlikleri içermektedir (Özdemir, 2020: 327).

2.2. Eğitim Programlarının İncelenmesi

2.2.1. Eğitim Programı

Demirel (2020) tarafından belirtildiği üzere, “eğitim programı” terimi etimolojik açıdan Antik Roma döneminde yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval koşu pistine dayanmaktadır. Latince “curriculum” olarak kullanılan kavram zaman içerisinde ders programı anlamından uzaklaşarak daha soyut bir anlama doğru evrilmiştir.

Günümüzde eğitim programı, eğitim dünyasında takip edilen yol veya izlenice anlamında kullanılmaktadır (Olivia ve Gordon, 2018: 3). Eğitim bağlamında, program kavramı öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlamak için hazırlanmış öğrenme aktivitelerini gösteren bir öğretim izlencesi veya öğrenme haritası olarak ifade edilmektedir (Smith, 2000: 2). Ertürk (1982) tarafından ortaya atılan “yetişek” kavramı, belirli kademelerdeki öğrencilerin belirli zaman aralıklarında yetiştirilmesine yönelik geçerli bir öğrenme yaşantıları düzenini ifade etmektedir (Akt., Kılınç ve Yenen, 2020: 4). Sönmez (2020) ise bu eğitim programını benimseyerek yetişegi, bireyin edinmesi gereken kazanımları, bunların gerçekleştirilme aşaması olan düzenli eğitim ve sınamaları içeren canlı bir bütün olarak tanımlamaktadır (Sönmez, 2020).

Eğitim sisteminin yapı taşlarından biri olan eğitim programları, devletlerin kendi anayasal düzenlerini ve uzun vadeli genel hedeflerini vatandaşlarına benimsetme amacını taşımaktadır (Sönmez, 2012: 6). Başka bir değişle, eğitim sistemleri, devletin belirlediği hedeflere yönelik olarak insanları yetiştirirken eğitim programlarını kullanmaktadır. Tüm okul içi ve dışı uygulamalar, bu programların bir parçasıdır ve bu uygulamaların planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi, programın rehberliği sayesinde olmaktadır. Eğitim programlarının amaçları, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri gibi dört temel bileşeni vardır. Bu programların hazırlanmasında, milli eğitimin hedeflerinin beraberinde toplumun ve öğrencilerin beklentileri, kurumların talepleri ve bilimsel alanların nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Şimşek, 2016: 43).

Eğitimin çok gruplu dinamikleri ve çeşitli yönlü yapısı, sistem yaklaşımını zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminin en önemli ve en etkili alt sistemi okuldur (Bursalıoğlu, 2022: 4-5). Eğitimin sosyal, bireysel, ekonomik ve siyasal işlevleri okullar aracılığıyla yerine getirilmektedir. Çalık (2023) bu durumu, çevrede sürekli gerçekleşen değişiklikleri kavrayabilmek, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılayabilmek için okulun öğrencilerin davranışlarını değiştirmek ve onlara yeni davranışlar kazandırmak amacıyla var olmasıyla açıklamaktadır. Okul, açık bir sistem olarak; belli bir mekânı olan, belli bir sürede devam eden, geniş bir topluluğa hitap eden, öğretmeni ve öğrencisi değişen, eğitimin etkinliklerini planlı ve programlı olarak sürdüren, öğretme-öğrenme evrelerini organize bir ders faaliyeti olarak yürüten, genel ve mesleki çeşitlikler içinde şekillenen bir örgüttür (Çalık, 2023: 4).

Okulu bir sistem olarak ele almanın gayesi, yönetimin ve başka birimlerin aralarındaki ilişkileri incelemek ve bir birimdeki gelişmelerin diğer birimlere etkilerini belirlemektir. Okullar, insanların ve toplumsal çevrenin gereksinimlerinden doğar ve bu nedenle toplumsal bir kurum haline gelir (Özdemir vd., 2012: 16). Okullar sosyal sistemlerin bir parçası olarak, belirli hedefleri yerine getirmek üzere yapılandırılmış bir kuruluştur. Bu hedefler genellikle eğitim ve öğretim etkinliklerini içerir. Okullar, çevrelerinden aldıkları girdileri (öğrenciler, öğretmenler, müfredat ve somut kaynaklar) işleyerek çıktılar (eğitim ve öğretim hizmetleri, mezun öğrenciler) üretirler. Bu süreçte, okullar devamlı olarak kendilerini iyileştirme ve toplumsal beklentilere uyum sağlama çabası içindedirler (Keskinlik, 2016: 5). Okulları, ham materyallerden standart araçlar üreten fabrikalar gibi basit yapılar olarak ele almak doğru değildir; zira okullar, sosyal, kültürel ve eğitimsel süreçlerin karmaşık bir birleşimden meydana gelen özgün kurumlardır (Sezgin, 2013: 68).

Okullardaki eğitim sürecinde, öğretmenler, öğrenciler, eğitim-öğretim programları, bilgi ve teknolojik araçlar gibi unsurlar girdi olarak kabul görmektedir. Bu unsurlar arasında en öncelikli olanı öğrencilerdir. Okullar, çevreden öğrencileri alarak, belirlenen amaçlara uygun davranış değişikliğini sağlamak üzere süreç içinde onları biçimlendirmeye çalışır ve bu sürecin sonunda değişmiş bir ürün olarak öğrenciyi sistemin dışına yani çevreye hazırlar (Gül, 2020: 42-45). Bunun yanı sıra eğitim sürecinde, girdilerin belirli bir kısmı sayısal olarak ifade edilemeyen özelliklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin kişisel özellikleri, tutum ve hareketleri, duyuşsal giriş özellikleri ya da hazır bulunuşluk düzeyleri gibi değişkenler, sayısal olarak tanımlanması zor olan faktörlerdir (Özdemir vd., 2012: 21). Bir sistem açısından girdi kalitesi oldukça önemlidir. Sistemin ürün ya da hizmet olarak sunduğu çıktılarının nitelikli ve istenilen boyutta olması bu çıktının ham maddesi olan girdilerin de kaliteli olmasıyla ilişkilidir (Sezgin, 2013: 79). Türkiye'deki devlet okullarında özellikle ilköğretim düzeyinde, okullar girdi kaynağını seçme lüksüne sahip değildir. Bu okullar, mevcut durumda olan öğrencileri kabul etmek zorundadır ve gelen öğrencilere hizmet sunmakla yükümlüdürler. Bu durum, okulların öğrenci profiline göre eğitim verme esnekliğini sınırlayabilir ve öğrenci çeşitliliğine daha geniş kapsamlı bir yaklaşımı engelleyebilir (Özdemir vd., 2012: 23).

Eğitim sisteminde bir okulun çıktıları, farklı bir okulun girdilerini oluşturabilmektedir. Bu süreci en verimli şekilde yöneten okul müdürüdür ancak öğretmenlerin katkısı da

hayati öneme sahiptir. Bu süre zarfında, çeşitli öğretim teknikleri ve yöntemleri, farklı materyaller ve sadece dersliklerle sınırlı kalmayan öğrenme ortamları kullanılır. Hedefler doğrultusunda bilgi, beceri, görgü, tutum ve diğer kazanımlarla donanmış ve eğitilmiş insanlar, okulun temel çıktılarıdır. Eğitimdeki çıktıların birey ve toplumsal çevre üzerindeki etkileri uzun vadeli olduğundan, doğrudan, kısa süre içerisinde değerlendirilmesi ve analiz edilmesi mümkün olmamaktadır (Gül, 2020: 40-42). Bu durum, eğitim sistemlerinin ve okulların etkililiğini değerlendirmenin, ölçmenin ya da yorumlamanın oldukça zor olduğunu göstermektedir. Hoy ve Miskel (2015), okulların çıktılarını başarı, başarısızlık, iş doyumu veya performansın genel niteliği gibi göstergeler olduğunu ve bu göstergelerin, amaçların ne derece etkili bir biçimde gerçekleştirildiğini yansıttığını belirtmektedir. Sezgin (2013), bir eğitim kurumunun başarısını değerlendirirken sadece merkezi sınav sonuçlarının dikkate alınmasının kısıtlayıcı bir yaklaşım olduğunu öne sürmektedir. Bunun yanı sıra, demokratik yurttaşlık bilinci, sosyal sorumluluk, çevre koruma ve toplumsal normlara uyum gibi dolaylı kazanımların da çevre için ihtimam sahibi olduğunu vurgulamaktadır.

Geri bildirim, okul içerisinde genel olarak okul müdürleri veya denetmenler tarafından yapılan değerlendirme ve denetim süreçleriyle sağlanabilmektedir (Gül, 2020: 45). Okulun sosyal sistemi içinde, geri bildirim mekanizması, tetikleyici ya da tepki başlatıcı bir rol üstlenmektedir. Açık sistemler olarak, çevreleriyle etkileşim içinde olan okullar, çevrelerinden çeşitli bilgileri geri bildirim olarak alırlar. Bu husus, okulların ortamlarına uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Geri bildirim düzeneği, okul aktivitelerine dış ve iç ortamın tepkilerini sistem için yeni bir girdi olarak entegre etme olanağı sağlar (Çalık, 2023: 5). Bursalıoğlu (2022), okulları şu beş özelliğe sahip örgütler olarak tanımlar:

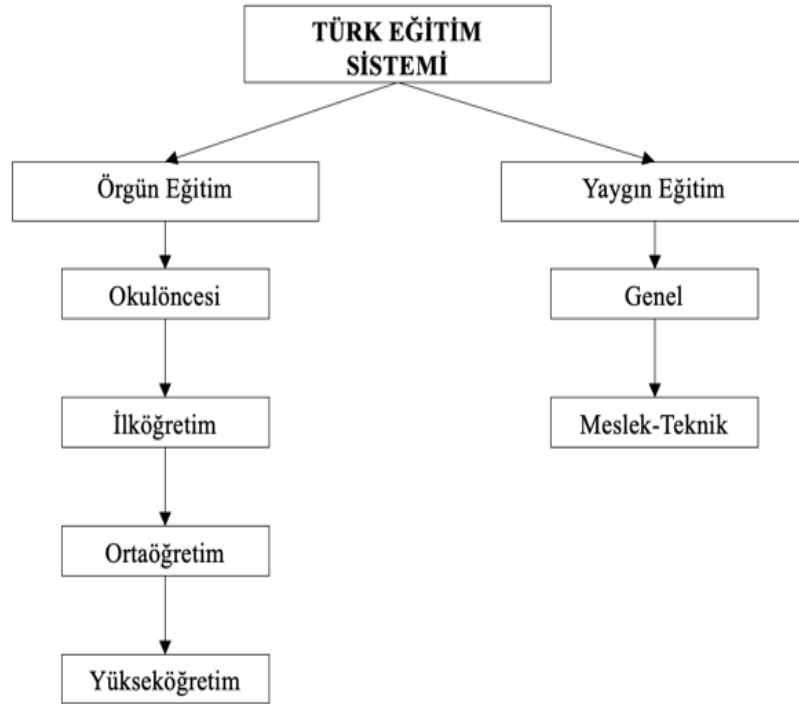
1. Okulların toplumdan aldığı ve topluma geri verdiği bir döngünün olması,
2. Okullarda farklı değerlerin var olması ve bu değerler arasında çatışmaların yaşanması,
3. Okulun hedeflerinin karmaşık ve birbiriyle çatışık olması,
4. Okulun çevresindeki biçimsel ve doğal örgütlerde, etkilenmesi veya bu örgütleri etkilemesi,
5. Okulun kültürel değişimin gerçekleştiği bir kurum olması.

Bu özellikler, okulların karmaşık ve dinamik yapılarına dair özenli bir bakış açısı sunmaktadır (Bursalıoğlu, 2022: 33-35).

2.2.2. Türkiye’de Uygulanan Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Türk eğitim sisteminin oluşturulmasında temel belirleyiciler arasında Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Anayasa, Hükûmet programları, Kalkınma planları ve Milli Eğitim Şuraları kararları yer almaktadır. Bu belirleyiciler, eğitim ve öğretimin düzenlenmesinde etkin rol oynamakta olup, eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Türk eğitim sistemi, bu belirleyicilerin yanı sıra eğitim ve öğretimi düzenleyen diğer yasalarla beraber Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre şekillendirilmektedir. Bu çerçevede, eğitim sistemi, yasal düzenlemeler ve belirleyici belgeler etrafında biçimlenerek Türkiye’nin eğitim politikalarını ve amaçlarını yansıtmaktadır (İşeri, 2022: 93).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, milli eğitim sisteminin örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana kategoriye ayrıldığını belirlemiştir. Bu yapı içerisinde, okul sistemi yapılanması öğretim kademelerini içermektedir. Ayrıca özel eğitim konularına da bu kanun kapsamında yer verilmiştir (Çalık, 2023: 12).

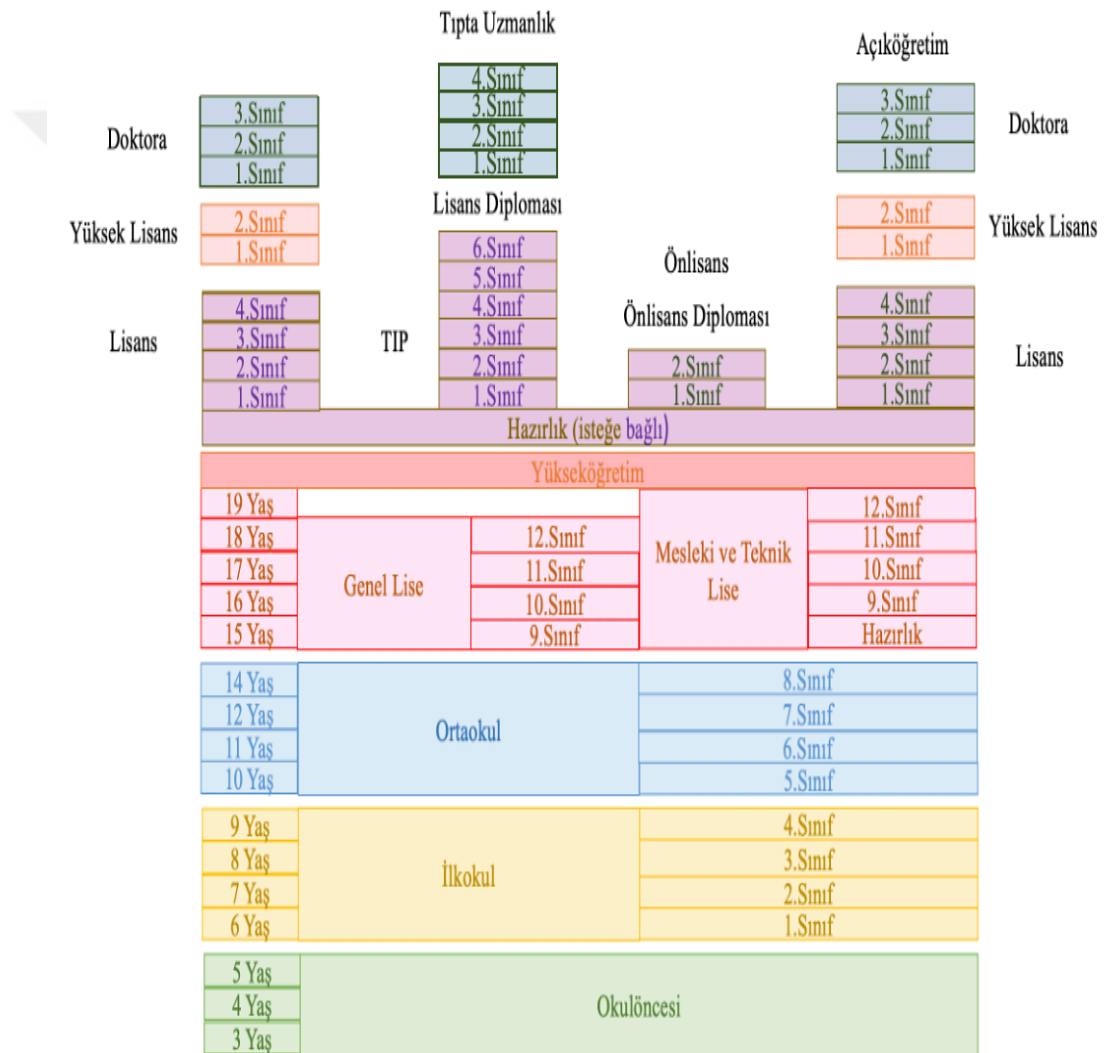


Şekil 2.1: Türk Eğitim Sisteminin Yapısı

Kaynak: İşeri, 2022: 101.

Türk Eğitim Sistemi genel hatlarıyla okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört kademedен oluşmaktadır. Okulöncesi eğitim 3 ile 5

yaş arasındaki çocukları karşılamaktadır. İlköğretim basamağı, çocukların eğitim hayatında temel bir adımdır ve devlet okullarında ücretsiz olarak sunulmaktadır. İlkokul ve ortaokul kademeleri, her biri dört yıl süren eğitim dönemlerinden oluşmaktadır. Zorunlu ilköğretim çağı, 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Bu süreç, çocuğun 5 yaşını doldurduğu Eylül ayının sonunda başlamakta ve 13 yaşını tamamlayıp 14 yaşına girdiği öğretim yılı sonunda sona ermektedir (Erdem, 2021: 89-90).



Şekil 2.2: Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Kaynak: Ilgar ve İncedere, 2016: 57'den uyarlanmıştır.

2.2.2.1. Örgün Eğitim

Okulda düzenli olarak uygulanan eğitim, aynı düzeyde ve belirli bir yaş grubundaki bireyler için önceden belirlenmiş hedeflere uygun olarak hazırlanan programlardan oluşmaktadır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2022: 4). Örgün eğitim kademeleri genel olarak temel eğitim (okulöncesi, ilköğretim ve yükseköğretim) olarak sıralanmaktadır. 2012 senesinde getirilen 4+4+4 uygulamasıyla birlikte ortaöğretim de zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Bu uygulama ile öğrenciler daha uzun süre eğitim alarak daha donanımlı bireyler olma fırsatı bulmaktadır. Türk Eğitim Sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı'na ait olarak 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim modeliyle işlemektedir. Bu model, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç kademedен oluşmaktadır. İlköğretim, 1.sınıftan 4.sınıfa kadar olan dört yıllık süreci kapsar. Ortaokul ise 5.sınıftan 8.sınıfa kadar devam eden dört senelik bir eğitim sürecidir. Son olarak, lise eğitimi 9.sınıftan 12.sınıfa kadar olan dört yıllık bir süreci içermektedir. Bu şekilde, öğrenciler, temel eğitimlerini alırken aynı anda kademeli bir düzende ilerleyerek daha ileri seviyedeki eğitimlerine hazırlanırlar (Çalık, 2023: 12-13). 2022-2023 eğitim-öğretim yılı eğitim istatistiklerine göre, Türkiye'de örgün eğitim kapsamında toplam 19 milyon 904 bin 679 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencileri eğiten 1 milyon 154 bin 383 öğretmen ise 75 bin 019 okulda görev yapmaktadır. Eğitimde yer alan bu büyük sayılar, ülkedeki eğitim sisteminin geniş kapsamlı ve itinalı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (MEB, 2023: 53).

2.2.2.2. Okulöncesi

Okulöncesi eğitim, ilkokul düzeyine gelmemiş çocukların eğitimini kapsar ve zorunlu değil, isteğe bağlıdır. Bu eğitimin amaçları arasında çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek, iyi alışkanlıklar kazandırmak, ilköğretime hazırlamak ve şartları elverişsiz çevrelerde büyümüş çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak yer almaktadır. Ayrıca, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak da bu eğitimin dikkat çekici hedefleri arasındadır (Erdem, 2021: 90).

Okulöncesi eğitim kurumları farklı yapı ve modellerde kurulabilmektedir. Bağımsız anaokulları olarak açılabilen gibi, ilkokula bağlı ana sınıfları veya diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları şeklinde de hizmet verebilmektedir. Bu çeşitlilik, çocukların eğitimine daha geniş bir perspektiften yaklaşılmasını sağlayarak farklı

ihtiyaçlara cevap verebilmeyi mümkün kılmaktadır. Böylece her bireyin eēitimine daha etkili ve özgün bir biçimde destek olunabilmektedir. Okulöncesi eēitim kuruluşları, ocuk yuvaları ve anaokulları olarak iki farklı kategoriye ayrılmaktadır. ocuk yuvaları, özel ve kamu sektörü tarafından kurulmaktadır. Genel olarak çalışan ebeveynlerin çocuklarına bakım hizmeti vermek amacıyla oluşturulmaktadır. Öte yandan anaokulları, özel girişimler, yabancı ülke temsilcilikleri ve kamu kuruluşları tarafından aılabilmektedir. Ayrıca, korunmaya ihtiyaç duyan ailelere, çocuklara, yaşlılara ve diēer kişilere sosyal hizmetler sunmak amacıyla Sosyal Hizmetler ve ocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) kurulmuştur. SHÇEK' e baēlı olarak ocuk yuvaları, yetiştirme yurtları, kreşler ve gündüz bakımevleri gibi kuruluşlar yer almaktadır, bu kuruluşlar korunmaya muhtaç bireylere destek olmaktadır (Erdem, 2021: 90).

2.2.2.3. İlkretim

alıēa (2023) devlet okullarında 6-14 yaşları arasındaki kız ve erkek çocukları için ücretsiz ve zorunlu eēitim saēlanmaktadır. İlkretime giriş için sadece yaş koşulu aranmakta olup, ērencilerin evlerine en yakın okula gitmeleri önem taşımaktadır. E-okul Yönetim Bilgi Sistemi ve adrese dayalı kayıt sistemi sayesinde ērencilerin herhangi bir başvuru yapmaksızın kayıtları yapılmakta ve eēit fırsatlar sunulmaktadır. Bu uygulama, her bireyin eēitim hakkını koruyarak toplumsal adaleti desteklemektedir. İlkretim, genç nesillerin temel eēitimlerini alarak iyi bir vatandaş olmalarını saēlayan mühim bir aşamadır. Bu aşamada ērencilere gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırılarak milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Böylece her ocuk, ilgi ve yetenekleri doērultusunda bir st ēretim kademesine hazırlanırken aynı anda topluma faydalı bir birey olma yolunda ilerlemektedir. İlkretim, ilkokul ve ortaokul kademelerini kapsayan bir eēitim sürecidir. İlkokullarda genel olarak sınıf ēretmenliēi, ortaokullarda ise branş ēretmenliēi yer almaktadır.

İlkretim sürecinde eēitimdeki yaş gereklilikleri nedeniyle, 69 ayını doldurmuş çocuklar genel bir çerçevede zorunlu olarak ilkokul birinci sınıfa otomatik bir Şekilde kaydedilirler. 30 Eylül 2012 itibariyle 60-66 ay arasında olan çocuklar, velilerin yazılı talebiyle birlikte birinci sınıfa kayıtları gerçekleştirilebilir. Ancak gelişimsel açıdan

hazır olduklarından emin olmak için bir değerlendirme sürecinden geçmeleri gerekebilmektedir. Bunun yanı sıra, yaş gereksinimlerini karşılayan fakat bedensel veya zihinsel açıdan gelişmemiş ve okula uyum sağlamakta zorlanabilecek 66 ay ve üzerindeki bireyler, kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından alınan uygun bir tıbbi tanımlı raporla okulöncesi eğitimine yönlendirilebilmekte veya kayıtları bir yıl ertelenebilmektedir (Çalık, 2023: 13).

2.2.2.4. Ortaöğretim

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı olarak düzenlenen, genel, mesleki ve teknik eğitim kurumlarını içeren bir eğitim basamağıdır. Ortaöğretim, ekseriyetle dört sene sürmekte ve öğrencilere zorunlu eğitim imkânı sunmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, örgün ya da yaygın öğrenim yoluyla çeşitli alanlarda eğitim alabilmektedir (Çalık, 2023: 14). Ortaöğretim kurumlarına kaydolmak için mesleki eğitim merkezi programına kaydolacak öğrencilerde 14 yaşını doldurmuş olma şartı aranırken, aynı zamanda ortaokul veya imam-hatip ortaokulunu bitirmiş ve öğretim yılının başlayacağı tarihte 18 yaşını doldurmamış olma şartı da aranmaktadır. Bu yaş standartlarına uymayan öğrencilerin orgun ortaöğretim kurumlarına kayıtları gerçekleştirilmemektedir. Fakat öğrenimine ara vermemiş olanlarda yaş şartı aranmamaktadır (Resmî Gazete, 2023: 2). Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği'nin 8. Maddesi, ortaöğretim öğrencilerinin en az bir ders yılı boyunca ücretsiz öğrenim görmeleri durumunda taşıma hizmetinden faydalanabileceğini belirtmektedir (Çalık, 2023: 14). Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokul, imam-hatip ortaokulu, ortaöğretim ve özel eğitim kurumlarındaki yatılı, burslu, sosyal yardım, okul pansiyonlarına ilişkin usul ve esasları düzenlemek amacıyla yayımlanan yönetmeliğin 13. Maddesi gereğince, ortaöğretim kurumlarına kayıt yaptıran ve yatılıya başvuran öğrenciler arasından, ücretsiz yatılılığa başvuru ve kayıt kabul şartlarına sahip olanlar, kontenjan durumu ve yerleştirme puanları dikkate alınarak sıralanır. Bu sıralama sonucunda ücretsiz yatılı öğrenciler beklenirken, ücretli yatılı için başvuranlar ve kayıt kabul şartlarını taşıyanlar da ilgili yönetmeliğin 14. Maddesinin üçüncü fıkrası kapsamında ücretli yatılı olarak kayıtlarının bulunduğu okulların pansiyonlarına okul müdürleri tarafından yerleştirilmektedir (Resmî Gazete, 2016: 7-8).

Ortaokulu, imam-hatip ortaokulu veya bünyesinde bulunan özel ilköğretim programlarına uygulanan Araştırma, Geliştirme, Eğitim ve Uygulama Merkezi'ni başarıyla tamamlayan öğrenciler, merkezi sınav puanlarına, tercih ettikleri ortaöğretim okullarına, pansiyonlu okullara olan tercihlerine, merkezi sınavın yanı sıra yetenek sınavı sonuçlarına ve becerilerine bağlı olarak ortaöğretim kurumlarına geçiş yapabilmektedirler. Bu süreç, öğrencilerin eğitim hayatlarına uygun ve başarılı bir şekilde devam etmelerinin sağlamaktadır. Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde merkezi sınav puanıyla öğrenci alan okullarda puan üstünlüğü esas alınırken, ortaöğretim kayıt alanı içindeki okulların açık kontenjanlarında tercihe dayalı bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu sayede öğrencilerin hem akademik başarıları hem de tercihleri dikkate alınarak adil bir yerleştirme süreci sağlanmaktadır (Çalık, 2023: 15).

2.2.2.5. Yükseköğretim

Ortaöğretime dayalı iki yıllık eğitimle ön lisans derecesi veren meslek yüksekokulları ve dört yıllık yüksekokullar, dört, beş ya da altı yıllık lisans derecesi veren fakülteler ve yüksek lisans/doktora derecesi veren enstitüler, konservatuar ile uygulama-araştırma merkezlerinden oluşan en üst seviyeli insan gücünün ve bilimsel araştırma alanlarının ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yetiştirmektedir. Bu kurumlar, bireyleri mesleki ve akademik alanda donanımlı hale getirerek, toplumun ve ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Keskinkılıç, 2016: 41).

Yükseköğretimin hedefi, ülkenin bilim politikasına, toplumun çeşitli düzeyindeki insan gücü ihtiyaçlarına göre öğrencileri ilgi, yeti ve yeteneklerine uygun şekilde yetiştirmektir. Ayrıca bilimsel alanlarda ilerlemeyi destekleyecek yayınlar yapmak, hükûmetin isteği doğrultusunda araştırma ve incelemeleri tamamlayarak görüşlerini paylaşmak, Türk toplumunun genel seviyesini yükseltmeye ve kamuoyunu bilgilendirmeye yönelik bilimsel verileri halka aktarmak, yaygın eğitim hizmetleri sunmak ve ülke sorunlarına çözümler üretmektir (Çalık, 2023: 15).

Yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanları ve tesislerinden en iyi şekilde faydalanmak için alınan tedbirler, dengeli bir dağılım ve ortaöğretimle koordinasyon içinde düzenlenmektedir. Yükseköğretimde planlama, programlama ve düzenlemelerde belirli ilkeler esas alınmakta olup, programlar bilimsel ve teknolojik

prensiplere göre uygulanmaktadır. Verimliliği çoğaltmak için gerekli önlemler alınmakta ve Atatürk ilkeleri, Türk dili ve yabancı dil eğitimi zorunlu olarak yerine getirilmektedir (Gül, 2020: 10-11).

Öğrencilerin ön lisans ve lisans programlarına giriş yapabilmeleri için Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nı başarı ile tamamlamaları gerekmektedir. Bu sınavlara, lise mezunu veya son sınıf öğrencileri katılabilmektedir. YKS sınavları ve yerleştirme işlemleri, Yüksek Öğretim Kurulu bünyesinde bulunan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilmektedir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okullaşma oranı yaklaşık %44.7 seviyesindedir. Bu veriler, Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Çalık, 2023: 16).

2023 yılından itibaren üniversitelere girişte taban puanın kaldırılmasıyla birlikte, Türkiye'deki yükseköğretim sisteminde oldukça farklı değişikliklere yer verilmiştir. Her yıl 3.5 milyon civarında adayın üniversiteye girmek için başvurduğu ancak sadece üçte birinin yerleşebildiği eski sistemdeki sıkıntılar göz önüne alınarak, erişim politikalarına dikkat edilmiştir. "Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası" adlı raporda vurgulandığı gibi, erişimde artış sağlanması mühim olsa da asıl amaç kaliteyi artırmaktır (Çetinsaya, 2014: 189).

Üniversitelerdeki eğitim ve öğretim süreçleri, belirlenen ilke ve kurallar çerçevesinde düzenlenmektedir. Öğretim elemanları ise üç kısma ayrılmaktadır: öğretim üyeleri (doktor, doçent ve profesörler), öğretim görevlileri ve okutmanlar ile öğretim yardımcıları (araştırma görevlileri ve uzmanlar). Öğretim üyeleri çoğunlukla doktoralı öğretim elemanları olup, eğitim vermenin yanı sıra akademik araştırmalar da yapmaktadır. 1982 Anayasası ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, üniversitelerin özerkliğini olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında yer edinmektedir. Bu kanunlar etrafında üniversitelere standart bir yapılanma dayatılmış, yetkiler merkezileştirilmiş ve karar evrelerinde geniş katılım engellenmiştir. Üniversitelerin kendi iç işleyişini düzenleme konusundaki yetkileri ise büyük oranda YÖK'e devredilmiştir. Bu durum, üniversitelerin özgürlüğünü kısıtlayarak daha merkezi bir yapıya doğru evrilmesine neden olmaktadır (Öztürk, 2004: 220).

2.2.2.6. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, toplumun her kesimine ulaşmayı ve farklı alanlarda bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen bir eğitim türüdür. Bu eğitim, örgün eğitimin yanı sıra veya dışında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitimle birlikte çalışarak birbirini destekler, gerektiğinde aynı nitelikleri kazandırır ve birbirilerinin imkânlarından faydalanır. Bu sayede toplumun her kesimi eğitimden yararlanabilir ve bilgiye erişim fırsatı artar (Keskinkılıç, 2016: 19).

Millî Eğitim Bakanlığı, genel, mesleki ve teknik yaygın eğitim alanında görev alan resmi, özel ve gönüllü kuruluşların çalışmaları arasındaki koordinasyonu sağlamaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış vatandaşlara yönelik olarak düzenlenmektedir. Bu eğitim, örgün eğitimin yanında veya dışında belirli şartları yerine getiren bireylere destek olmayı amaçlamaktadır. Bu şartlar aşağıda sıralanmaktadır (Erdem, 2021: 94):

- Bireylere okuma-yazma öğretmek ve eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim fırsatları sunmak,
- Günümüzün bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelerine ayak uydurmalarını sağlayacak eğitim imkânları oluşturmak,
- Milli kültür değerlerimizi koruyan, geliştiren, tanıtan ve benimseten nitelikte eğitim vermek,
- Toplumsal yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayışını ve alışkanlığını kazandırmak,
- Sağlıklı beslenme ve yaşam tarzlarını benimsemek,
- Boş zamanları verimli bir şekilde değerlendirme alışkanlığı kazandırmak,
- Ekonomik gelişmeye katkı sağlayacak ve istihdam politikalarına uygun meslekler edinmelerini gerektirecek kısa süreli ve aşamalı eğitim imkânları tanımak,
- Çeşitli mesleklerde çalışan bireylere hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve beceri kazandırmak.

Yaygın eğitim, genel ve meslek-teknik olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler, birbirini destekleyici şekilde hazırlanmaktadır. Pratik kız sanat okulları, olgunlaşma enstitüleri, endüstri Pratik sanat okulları, yetişkinler teknik eğitim

merkezleri, halk eğitimi merkezleri ve çıraklık eğitimi merkezleri, yaygın eğitim kurumları arasındadır. Yaygın eğitim, halk eğitimi, çıraklık eğitimi ve uzaktan eğitim olmak üzere sınıflandırılabilir (Erdem, 2021: 95).

Örgün eğitim kurumları dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin büyük çoğunluğu halk eğitimi merkezleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu tür merkezlerde, her yaş ve eğitim seviyesindeki bireylere yönelik okuma-yazma kursları, meslek kursları, sosyal ve kültürel kurslar düzenlenmektedir (Keskinkılıç, 2016: 20).

2.2.3. Fransa’da Uygulanan Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Fransa eğitim sistemi, bazıları 1789 Devrimi’nden, 1881 ve 1889 yılları arasında çıkarılan kanunlardan ve 1958 Anayasası’ndan kaynaklanan temel ilkeler üzerine kurulmuştur. Ayrıca, 27 Ekim 1946 tarihli Anayasa’nın başlangıç bölümünün on üçüncü paragrafında “her düzeyde ücretsiz, laik, zorunlu kamusal eğitimin düzenlenmesi devletin asli görevidir” ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade ile eğitimde temel olarak alınan beş ilke ortaya çıkmaktadır (Robillard, 2020: 28):

- *Eğitim özgürlüğü ilkesi:* Bu ilke doğrudan 31 Aralık 1959 tarihli Debré Yasası’ndan kaynaklanmaktadır ve eğitimi düzenlemesi ve sağlanması özgürlüğünü içermektedir. Bu ilke ifade özgürlüğünün bir tezahürüdür; ancak eğitim özgürlüğü diploma verme yetkisini sağlamaz. Üniversite diploması veya sertifikası sadece devlet tarafından temin edilmektedir. Özel bir okulun verdiği diploma ise, yalnızca devlet tarafından tanındığında resmi geçerlilik kazanmaktadır.
- *Ücretsiz eğitim ilkesi:* 19.yüzyılın sonunda, 16 Haziran 1881 tarihli Jules Ferry kanunu ile kurulmuştur. 31 Mayıs 1933 tarihli yasa ise ücretsiz eğitimi ortaöğretimi de kapsayacak şekilde genişletmiştir. Devlet okullarında ve kurumlarında eğitim ücretsiz olarak sürdürülmektedir. Ders kitapları üçüncü sınıfa kadar ücretsiz olup, araç ve gereçler toplu kullanım için ücretsizdir. Liselerde ise ders kitapları genellikle aileler tarafından karşılanmaktadır.
- *Zorunlu eğitim/Okul yükümlülüğü ilkesi:* Eğitim, 28 Mart 1882 tarihli Jules Ferry yasasından bu yana zorunlu hale getirilmiştir. 28 Temmuz 2019 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan yasa ile üç yaşından itibaren zorunlu eğitime geçiş yapılmıştır. Bu yasal zorunluluk, Fransa’da ikamet eden tüm Fransız ve yabancı

çocuklar için geçerlidir. Başlangıçta eğitim 13 yaşına kadar zorunlu iken, 9 Ağustos 1936 tarihli kanun ile 14 yaşına kadar zorunlu hale getirilmiştir. Ancak eğitim zorunluluğu, 6 Ocak 1959 tarihli 59-45 sayılı kararnameyle birlikte 16 yaşına kadar uzatılmıştır.

- *Tarafsızlık ilkesi:* Bu ilke öğretmenlerin ve öğrencilerin ticari, dini, felsefi ve siyasi açıdan tarafsızlığını vurgulamaktadır. Kamu eğitiminin tarafsız olması gerekmektedir.
- *Laiklik ilkesi:* Dini konularda laiklik ilkesi, Fransız eğitim sisteminin temelini oluşturan bir prensiptir ve 19. Yüzyılın sonundan bu yana bu ilke benimsenmektedir. Devlet eğitimi, 28 Mart 1882 ve 30 Ekim 1886 tarihli yasalarla laik hale getirilmiştir. Bu yasalar, zorunlu eğitimi ve personel ile müfredatın laikliğini sağlamıştır. Cumhuriyetçi okul değerlerinde laikliğin önemi, devletin laik niteliğini belirleyen 9 Aralık 1905 tarihli yasayla vurgulanmıştır.

Fransa'da eğitim sistemi, Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı olmak üzere iki bakanlık tarafından yönetilmektedir. Bu bakanlıklar, eğitimden sorumlu olarak tüm program ve yasal çalışmaları merkezden koordine etmektedir. Bu sayede Fransa'da eğitim süreci geniş kapsamlı yönetilmekte ve geliştirilmektedir. Okulların denetimi müfettişler tarafından gerçekleştirilmekte, rektörler cumhurbaşkanı vasıtasıyla atanmakta ve eğitim bölgesinin sorumluluğu verilmektedir. Fransa'da eğitim sistemi, 1882 yılından beri laik eğitim, 16 yaşına kadar zorunlu ve ücretsiz eğitim olmak üzere üç kapsamlı ilkeye dayanmaktadır. Fransa'daki okullar Gençlik, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na bağlıdır ve eğitim sistemi üç temel üzerine kurulmuştur: Merkezi yönetim oluşturulması eğitim için, özel bir yönetim oluşturulması ve kilise ile devletin ayrılması. 1945 yılında Eğitim Bakanlığı'nın kurulmasıyla birlikte Milli Eğitim ve Gençlik Bakanı, herkesin bilgiye erişimini ve okulöncesi, ilk ve orta öğretimin biçimlenmesini hedefleyen Hükümet politikasını oluşturmaktadır. Diğer bakanlara iş birliği içinde çalışarak, çocuklar ve genç yetişkinler için sanatsal ve kültürel eğitimin her aşamada gelişimini gözetmektedir. Bu sayede eğitim döngüleri boyunca genç nesillerin daha nitelikle bir eğitim almasını sağlamak amacıyla çaba gösterilmektedir (Aydoğan, 2021: 121).

Fransa'daki eğitim hedefleri, 1989'daki eğitim hareketleriyle belirlenmiştir. Bu amaçlar şunlardır:

1. Her öğrencinin kendi amaçlarını gerçekleştirmesine olanak sağlamak,

2. Gençleri istenilen düzeyde eğitime hazırlamak,
3. Öğrencilerin yüksek öğretime devam edebilmeleri için eşit fırsatlara sunarak diploma almalarını teşvik etmek,
4. Bireyleri yeni Avrupalılık ve uluslararası iş birliği düşüncesiyle yetiştirmek (Erden, 2021, s. 314, Ministère de l'Éducation Nationale, 2023).

Fransa eğitim sisteminin öğretim kademelerine göre amaçları şu şekildedir (Erden, 2021: 315):

Okulöncesi (Maternelle) eğitimin amacı, her çocuğa uyarlanmış yaklaşımlar kullanarak yardımcı olmak, özerkliklerini desteklemek ve ilkokulun ilk iki yılında temel öğrenme sürecini kolaylaştıracak bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Temel hedef, öğrencilerin başkaları tarafından anlaşılabilen, örgütlenmiş ve zengin bir sözel dil edinmelerini sağlamaktır.

İlköğretimin (Primaire) amacı, okulu eşit fırsatlara bir araya getirerek, ortak kültürün yapılanmasını kolaylaştırır, vatandaşlık ve sorumluluğu detaylandırır, ortak değerlerin bilinmesini, anlaşılmasını ve kullanılmasını teşvik ederek ortak değerlerin yapılanmasını cesaretlendirir. Ulusal eğitim programları, 2008 yılında Cumhuriyet okul sisteminin temel şartlarını etkilemeden yenilendi. Bu revizyon çalışmasının hedefi, ortak temel gereksinimleri karşılamaktır. Okul sisteminin en ilkel gayesi, hiçbir çocuğu eğitim sisteminin dışında bırakmamaktır.

Ortaöğretim (Collège ve Lycée) amaçları, 11 Haziran 2006 tarihli düzenlemeye dayanır ve öğrencilere ortak bir temel kazandırmayı hedefler. Bu temel için yedi öncü becerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu beceriler arasında Fransız diline ve bir yabancı dile hâkim olma, matematiksel ve bilimsel kültür edinme, bilişim teknolojisini keşfetme, insancıl kültür kazandırma, sosyal ve vatandaşlık becerileri ile özerklik ve inisiyatif alma gibi unsurlar bulunmaktadır.

Yukarıdaki açıklamada kolejlerin hedefi, öğrenciler arasında bir ortak temel oluşturarak uyumlarını sağlamak ve aynı zamanda yazılı, sözlü ve hayal etme becerilerini geliştirmektir.

Genel liselerin ortak noktası uzun dönemli yükseköğretime hazırlamak iken, teknoloji liseleri öğrencileri yüksek teknoloji eğitime yönlendirir. Diğer yandan, meslek liseleri bireyleri çalışma hayatına hazırlayarak onlara pratik beceriler kazandırmayı hedeflemektedir.

Yükseköğretimin (Université) amaçları, 1984 yasasına dayanmaktadır. Bu yasaya göre yükseköğretimin temel amacı, öğrencilere gerekli bilgileri sunarak bir meslek seçmelerine yardımcı olmak, onları yönlendirmek ve dengeli bir şekilde yetiştirmektir. Ayrıca toplumsal, kültürel ve spor faaliyetlerini desteklemek ve öğrencileri farklı alanları teşvik etmek de yükseköğretimin öncü amaçları arasındadır. Bu amaç doğrultusunda yükseköğretimde aşağıdaki alt amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Erden, 2021: 315):

1. Bilgi hazırlama sürecinde öğrencilerin etkili iletişim becerilerini geliştirmek, araştırma düşüncesini desteklemek ve bireyi yetiştirmek,
2. Kültür ve araştırmayı en üst seviyeye taşıyarak, kültür ve araştırma imkânlarını, yetenekli ve kapasiteli herkese açık hale getirmek,
3. Teknik ve endüstriyel devrimlerle demokratik gelişmeye uygun her bölgenin ekonomik ve toplumsal ilerlemesine katkıda bulunacak nitelikli insan yetiştirmek,
4. Öğretim görevlileri ve araştırmacılara öğretim ve araştırma yapabilmeleri için gerekli imkanlar sunmak,
5. Ulusal eğitimin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek,
6. Eğitimlerine devam edemeyen bireylere yaşam standartlarını yükseltme ve meslek değiştirme imkânı tanıyarak eğitim olanakları kazandırmak,
7. Yeni iletişim ve bilgi yayma araçlarından yararlanarak tüm kategorilerde bilginin sürekli güncellenmesini sağlamak,
8. Kısmen veya tamamen Fransızca eğitim veren üniversitelerle iş birliğini geliştirmek ve Avrupa Birliği üyesi ülkelerin üniversiteleriyle yeni bağlantılar kurmak.

Fransız eğitim sistemi üç ana okul çağına ayrılmaktadır: ilköğretim (enseignement primaire), ortaöğretim (enseignement secondaire) ve yükseköğretim (enseignement supérieur). 2014 yılından bu yana Fransız okul programı dört döneme (cycle) tekabül etmektedir. Her dönem kendi içerisinde üç bölüme ayrılmaktadır (Da silva, 2019: 54):

- Cycle 1 (Birinci dönem), anaokulunu ifade etmektedir. Maternelle adı altında bilinen anaokulu «Petite, Moyenne ve Grande section» olarak üç döneme ayrılmaktadır.
- Cycle 2 (İkinci dönem), ilkokulu kapsamaktadır. CP (1.sınıf), CE1 (2.sınıf) ve CE2 (3. sınıf) sınıflarından oluşmaktadır.

- Cycle 3 (Üçüncü dönem), hem ilkököl hem de ortaokul başlangıç sınıfını içermektedir. Bunlar, CM1 (4.sınıf), CM2 (5.sınıf) ve sixième (ortaokul 1.sınıf) sınıflarıdır.
- Cycle 4 (Dördüncü dönem), «collège» kısmını yani ortaokulu dahil etmektedir. Bu dönem cinquième (ortaokul 2.sınıf), quatrième (ortaokul 3.sınıf) ve troisième (ortaokul 4.sınıf) sınıflara dayanmaktadır.

Fransa’da eğitim sistemi, okulöncesi eğitim, ilkököl, ortaokul ve yükseköğretim olmak üzere dört aşamada düzenlenmektedir. Eğitim aşamalarındaki okul türleri şunlardır (Ministère des affaires étrangères, 2007: 2-3):

1. 3-6 yaş arası çocukların katıldığı anaokulu ve anasınıfları (3 sene).
2. 6-11 yaş arası çocukların devam ettiği ilkököl aşamasındaki beş yıllık ilkököl (5 sene).
3. 11-15 yaş arası çocukların devam ettiği ve ortaöğretimin birinci kısmını oluşturan ‘collège’dir (4 sene).
4. Zorunlu eğitimin ilk yılına dahil olan ve ortaöğretimin ikinci kısmını kapsayan, genel, teknik ve mesleki liseler (3 sene).
5. Üniversite ve yüksekokullar (2, 4 veya 6 sene).

		Université/Üniversite	
		25-26	Grandes Écoles/Büyük Okullar
		24-25	
		23-24	
		22-23	3
		21-22	2
		20-21	1
		19-20	Prépa/Hazırlık
		18-19	Prépa/Hazırlık
			Formations courtes/ Kısa süreli kurslar
			D.U.T ya da B.T.S
		17-18	Terminale/ 12.Sınıf
		16-17	Première (1ère)/ 11.Sınıf
		15-16	Seconde (2nde)/ 10.Sınıf
Z			
O			
R			
U			
N			
L			
U			
E			
Ğ			
İ			
T			
İ			
M			
	Age/Yaş	École/Okul	Sınıf
		École Élémentaire/İlkokul	CM2/ 5.Sınıf CM1/ 4.Sınıf CE2/ 3.Sınıf CE1/ 2. Sınıf CP/ 1.Sınıf
		Collège/Ortaokul	Troisième (3ème)/ 9.Sınıf Quatrième (4ème)/ 8.Sınıf Cinquième (5ème)/ 7.Sınıf Sixième (6ème)/ 6.Sınıf
		École Maternelle/Anaokulu	Grande section/ Büyük bölüm Moyenne section/ Orta bölüm Petite section/ Küçük bölüm
		École/Okul	

Şekil 2.3: Fransa Okul Sisteminin Temel Yapısı

Kaynak: (Monchablon, 1994: 2379’ den uyarlanmıştır).

2.2.3.1. École Maternelle/ Okulöncesi (3-6 yaş):

École Maternelle		
CYCLE 1	3-4 YAŞ	Petite Section/Küçük Bölüm
	4-5 YAŞ	Moyenne Section/Orta Bölüm
	5-6 YAŞ	Grande Section/Büyük Bölüm

Şekil 2.4: Fransa'da Okulöncesi Dönemleri

Kaynak: Da Silva, 2019, s.54.

Anaokulu genel olarak üç seviyeden oluşmaktadır. Bu seviyeler çocukların yaşlarına göre düzenlenmektedir. 'Petite section' 3-4 yaş, 'Moyenne section' 4-5 yaş ve 'Grande section' 5-6 yaşındaki çocukları kapsamaktadır. Anaokulu, eğitimde önemli bir rol oynamakta ve çocukların başarılarına katkı sağlamaktadır (Auduc, 2023: 27).

Fransız eğitim programında okulöncesi eğitim, çocukların temel eğitim aldığı dönemdir. Bu süreçte, çocuklar dil öğrenir ve dil becerilerini geliştirirler. Okulöncesi eğitimde konuşmaya ağırlık verilir ve alfabetik kodun öğrenilmesiyle birlikte kelimelerin tanımlanması ve ezberlenmesi sıkça yapılan etkinlikler arasındadır. Diğer disiplinlerde başarılı bir entegrasyon için Fransızca öğrenmek önemlidir. Yazılı ve sözlü ifade, kendini ifade etme becerisinin geliştirilmesinde kilit rol oynar. Anlama stratejileri, metinlerin anlaşılır bir şekilde öğretilmesini içerir. Öğrencilere öğretirken, konuşma akışı, sırayla konuşma, tartışma gibi beceriler de vurgulanmaktadır (Demirel Fakiroğlu, 2022: 87).

Anaokulunda eğitim, devlet tarafından belirlenen müfredatlara dayanmaktadır ve en son güncellenmesi 2015 yılına aittir. Öğrenciler, iki farklı yöntemle değerlendirilmektedir (Éduscol, 2023: 3-5):

- Birincisi öğrencinin gelişimini izleyen ve ailelerle iletişimi kolaylaştırmayı, öğrencilerin öğrendiklerini fark etmelerine yardımcı olmayı amaçlayan bir öğrenme kayıt defteridir (carnet de suivi). Öğrenmenin gerçekleşmesi için düzenli gözlemlerin yeterince uzun bir süre boyunca toplanması esas alınır.

- İkincisi ise, öğrencilerin öğrendiklerinin bir özeti olan beceri kitapçığıdır (indicateur de progrès). Anaokulu dönemi sonunda öğrencilerin beklentilere ne derece hâkim olduklarını değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır.

Anaokulunda, öğretmene günlük çalışmalarında öğrencilere destek olan bir kreş asistanı (ATSEM) bulunmaktadır. Atölyelerin, etkinliklerin hazırlanmasında, malzemelerin toplanmasında, öğretmenin sorumluluğundaki küçük öğrenci gruplarının denetlenmesinde, çocukların hijyeni ve bakımı konusu gibi çeşitli görevleri yerine getirmekle sorumludur (Éduscol, 2015: 8).

Okulöncesi eğitimi alan bireyler, genellikle 5 yaşına geldiklerinde okuma, yazma ve sayılarla ilgili temel becerileri kazanmaktadır. Bazı okulöncesi eğitim kurumlarında, çocuklara yabancı dil dersleri dahi verilmektedir. Fransa’da okulöncesi, eğitim gelişimine katkıda bulunarak eğitim fırsatlarını eşit hale getiren kurumlar olarak görülmektedir. Bu nedenle, okulöncesi eğitim seviyesinde okullaşma oranı oldukça yüksektir. 2022 yılının verilerine baktığımızda ise 2 milyon 314 bin 900 öğrenci ve 12 bin 924 okul yer almaktadır (Ministère de l’éducation, 2022).

2.2.3.2. École Primaire ou Élémentaire/ İlkokul (6-11 yaş)

École Élémentaire		
CYCLE 2	6-7 YAŞ	CP (Cours Préparatoire) 1. Sınıf (Hazırlık Sınıfı)
	7-8 YAŞ	CE1 (Cours Élémentaire 1) 2. Sınıf (İlköğretim 1. yılı)
	8-9 YAŞ	CE2 (Cours Élémentaire 2) 3. Sınıf (İlköğretim 2. yılı)
CYCLE 3	9-10 YAŞ	CM1 (Cours Moyen 1) 4. Sınıf (İlk yıl ara sınıf)
	10-11 YAŞ	CM2 (Cours Moyen 2) 5. Sınıf (İkinci yıl ara sınıf)

Şekil 2.5: Fransa’da İlkokul Dönemleri

Kaynak: Da Silva, 2019: 55.

İlköğretimi düzenleyen temel yasa, 1989 yılında yürürlüğe girmiş ve 1990 yılında çıkarılan bir kararname ile tamamlanmıştır. İlköğretim, 6-11 yaş aralığındaki çocukların devam ettiği zorunlu bir okuldur. İlköğretim iki döneme ayrılmaktadır. Fransa’da ilkokullar, CP, CE1, CE2, CM1 ve CM2 olmak üzere beş sınıfa

ayrılmaktadır. CP, CE1, CE2 sınıfları, temel öğrenme dönemleridir. İkinci dönem ise CM1, CM2 ve 6ème sınıfları bilginin pekiştirildiği üçüncü dönemi oluşturmaktadır. CP, CE1 ve CE2 sınıflarında hedeflenen beceriler şu şekilde sıralanmaktadır. Bu beceriler, üç farklı kategori altında değerlendirilmektedir. İlk olarak, sözlü dil becerisi, dinleme ve anlama, ifade etme ve tartışmalara katılma gibi alanlara odaklanmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi, kelimeleri tanıma ve tanımlama, metinleri anlama, farklı türden metinler okuma ve yüksek sesle okuma üzerine yoğunlaşmaktadır. Yazma becerisi ise metinleri kopyalama, yazma ve düzeltme süreçlerini içermektedir. Öğrenciler dilin bilgisi, yazım ve sözlüksel özelliklerine dikkat etmekte ve bu konuları öğrenmektedir (Eurydice, 2023: 2-3).

Bu dönemde, anlama ve kendini ifade becerileri üzerinde odaklanılır. Öğrenciler, yetişkinler tarafından okunan metinleri dinleyebilir ve bunlara cevap verebilirler. Farklı iletişimsel bağlamlarda yer alarak kelime tanımları yapabilirler. Kendi yazılarını gözden geçirerek düzeltebilir, dilin işlevlerini anlayabilir ve heceleme becerilerini geliştirebilirler. Okuma ve yazma birbiriyle ilişkilidir ve birlikte gelişir. Dil öğreniminin yapılandırılmış bir parçası olan okuma ve yazma, okuldaki diğer öğrenmelerle beraber ilerler. Çocuklar CP sürecinde harfleri ve sesleri tanır, kelimeleri tanımayı ve çözümlmeyi otomatik hale getirmeyi başarır. Üç yıl içinde, farklı metinleri okuma konusunda bağımsızlık kazanılır. Bu süre zarfında, bilgilendirici metinler de dahil olmak üzere öğrenciler çeşitli metinleri anlayabilirler. Farklı metinleri okuyarak ve uygulayarak öğrencilerin genel bilgileri, kelime dağarcıkları ve bakış açıları gelişir. Okuma alıştırmaları yazmaya da katkıda bulunmaktadır. CP sınıfında öğrenciler, harfleri sesler ve fonemler ile eşleştiren ilk yazma etkinliklerini gerçekleştirmektedir. CP'nin sonunda ise harf kodu otomasyonu tamamlanmaktadır (Buletin official n°30 du 26-07-2018: 11-12).

CM1, CM2 ve 6ème düzeylerini oluşturan üçüncü dönem (cycle 3) bir önceki döneme benzer şekilde, kendini anlama ve ifade etme ile bir mesajı anlamak için dinleme becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu dönem sırasında, öğrenciler, dinleyicileri dikkate alarak etkin bir konuşma hazırlayabilirler. Akıcı bir düzeyde okuyabilir, okuduklarına ve dinlediklerine eleştirel bir bakış açısıyla açıklayabilirler. Verimli ve akıcı yazabilirler, belgeleri ve resimleri anlayarak yorumlayabilirler. Klavye kullanarak yazma becerilerini geliştirebilirler. Özerk okuyucular olabilirler, dilin yapısını ve işleyişini kavrayabilirler. Bir hikâyeyi dinledikten sonra metne bağlı

kalmadan ilgili yanıtlar verebilirler. Dinleme ve konuşma arasındaki ilişkiyi anlayabilirler, etkileşimlere aktif olarak katılabilirler. Bir metni ezbere okuyabilir, slayt gösterisi veya notlarına dayanarak kısa sunumlar gerçekleştirebilirler. Tarihi ve sanatsal eserleri betimleyebilir ve yorumlayabilirler, kültürel paylaşımlarda bulunabilir ve kültürel zenginlikler hakkında farkındalık kazanabilirler (Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, 2018).

Üçüncü dönemde öğrenciler, metinlerin edebi anlayışını ve yorumunu kendi kişisel deneyimleriyle ilişkilendirerek öğrenirler. Karmaşık ve uzun metinleri okumayı teşvik edilirler ve diğer disiplinlerden de bu tür metinlere yönlendirilirler. Okumalar sınıfta tartışılır ve farklı bakış açıları ele alınır. Ayrıca, öğrenciler, edebi ve sanatsal kültürle tanışır. CM1, CM2 sınıflarında Fransızca öğretimi sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir ve dört temel dil becerisi tüm derslere entegre edilmektedir. 6.sınıfta ise edebiyat ve Fransız dili uzmanı olan Fransızca öğretmeni tarafından öğretim sağlanmaktadır. Dilbilgisi öğretimi heceleme ile başlamakta ve tüm seviyelerde devam etmektedir. Öğrencilerin dil hakkında düşünceleri sağlanır ve dilbilgisi kuralların ezberlenmesi değil, bir cümlenin anlaşılmasına yardımcı olan dilbilgisinin işlevleri hakkında bilgi edinmeleri amaçlanır. Öğrencilerin dili tarihsel olarak gelişen kurallarla düzenlenmiş organize bir sistem olarak anlamalarına yardımcı olunur (Ministère de l'éducation nationale, 2022: 29-30).

2.2.3.3. Collège/Ortaöğretim 1.Kademe (11-15 yaş)

Collège		
CYCLE 3	11-12 YAŞ	Sixième (6ème) 6. Sınıf
CYCLE 4	12-13 YAŞ	Cinquième (5ème) 7. Sınıf
	13-14 YAŞ	Quatrième (4ème) 8. Sınıf
	14-15 YAŞ	Troisième (3ème) 9. Sınıf

Şekil 2.6: Fransa'da Ortaokul Dönemleri

Kaynak: Da Silva, 2019: 55.

Kolejler, ortaöğretimin ilk devresini oluşturmaktadır ve zorunlu eğitim kapsamına girmektedir. Kolej, ilköğretimden sonra öğrencilerin devam ettiği eğitim kurumudur. Kolej eğitimi dört seneye ayrılmaktadır. Sınıflar yukarıdan aşağı doğru, ‘sixième, cinquième, quatrième ve troisième’ yani ‘altıncı, beşinci, dördüncü ve üçüncü sınıflar’ şeklinde organize edilmektedir. Kolejlerde öğretim üç döneme bölünmektedir. İlk dönem, adaptasyon ve inceleme sürecini kapsayan altıncı sınıfı içermektedir. İkinci dönem, temel eğitimi oluşturan beşinci ve dördüncü sınıfları kapsamaktadır. Üçüncü dönem ise öğrencilerin yönlendirildiği ve daha derinlemesine konuları öğrendiği üçüncü sınıftan oluşmaktadır (Le système éducatif français, 1997).

Ortaöğretimin temel hedefi, öğrencilere genel kültür ve bilgi birikimi kazandırmakla birlikte, bireysel yeteneklerini uygun bir eğitim sunarak ulusal ihtiyaçlara cevap verecek biçimde üst kademelere geçiş imkânları sağlamaktır (King, 1979).

Ortaokul eğitimini tamamlayan öğrencilere Milli Ortaokul Diploması yani ‘Diplôme Nationale du Brevet’, 3. sınıfın sonunda verilmektedir. Bu diploma, öğrencilerin temel bilgi, beceri ve kültürü başarıyla tamamladıklarının göstergesidir. 1947 yılında ‘İlköğretim Diploması İkinci Derece’ (Brevet d’étude du premier cycle) adı altında oluşturulmuştur. Diploma, bir jüri tarafından tahsis edilmektedir. Brevet diplomasını alma, 3. sınıfın sonunda üst sınıfa geçişin koşulunu oluşturmamaktadır. Ortaokul diploma sınavı, genel ve mesleki olmak üzere iki bölümden meydana gelmektedir. Ortaokul üçüncü sınıf öğrencileri genel bölümde sınava girmektedir. Özel desteklerden faydalanan adaylar (meslek öncesi 3. Sınıf, özel eğitim sınıfı, engelli öğrenciler vb.) genel veya mesleki bölüm arasından tercih yapma hakkına sahiptirler. Brevet sınavı sistemi, 2017 yılında önemli bir reform geçirmiştir. Bu değişikliklerle beraber, önceki uygulamalardan farklı olarak, öğrencilerin temel becerilerini ölçmek amacıyla sürekli değerlendirme üzerine odaklanılarak, iki yazılı ve bir sözlü test olarak hazırlanmaktadır. Daha sonraki yıllar ise 2018 oturumu için test sayısı beşe çıkarılmıştır (Auduc, 2023: 101).

Üçüncü sınıf, öğrencinin eğitiminde bir yönlendirme aşaması olarak bilinmektedir. Bu aşamadan sonra öğrenci, aşağıdaki seçenekler arasından birini seçmelidir (Auduc, 2023: 95):

- Genel veya teknolojiye dayalı eğitim yolu arasında seçim yaparak, genel ve teknoloji liselerine bir onuncu sınıfa (Seconde) katılabilir ve bu yol ile lise

diplomasına ulaşabilir. Öğrenci, genel eğitim yolunu genel liseye (Lycée Générale), teknoloji eğitim yolunu ise teknoloji lisesine (Lycée Technologique) yönlenererek 10.sınıftan itibaren seçim yapar.

- Mesleki eğitim yolunu seçerek, mesleki eğitime yönelik bir 10.sınıfa katılabilir ve lise diplomasına ulaşabilir veya mesleki yeterlilik belgesi (CAP) almak için mesleki eğitime de birinci sınıfa katılabilir, bunlar lise veya çıraklık eğitimi merkezlerinde gerçekleşir

Genel eğitim ve teknolojik eğitim arasındaki farklar oldukça belirgindir. Genel eğitim, öğrencilere mantıksal düşünme becerileri kazandırırken ifade yeteneklerini geliştirmeye ve kişisel çalışma alışkanlıklarını oluşturmaya odaklanır. Diğer yandan, teknolojik eğitim öğrencilere yoğun uygulama imkânı sunarak teknik ve teknolojik projelerini incelenmesi ve pratiğe dökülmesi üzerine odaklanır (Ginestié, 2018: 81).

2.2.3.4. Lycée/Ortaöğretim 2. Kademe (15-18 yaş)

Ortaöğretimin ikinci devresi, genel (Lycée Générale) ve teknoloji liseleri (Lycée Technologique) ile meslek liselerinden (Lycée Professionnelle) oluşmaktadır (Eurydice, 2010).

Genel ve teknoloji liselerinde sınıfların adlandırılması ve düzenlenmesi, 1989 tarihli Eğitim Yasası'nın 1990 yılından itibaren uygulanmasıyla şekillenmiştir. Bu liselerdeki sınıflar, «Seconde», «Première» ve «Terminale» olarak adlandırılmıştır ve sırasıyla 10., 11. ve 12. sınıflara denk gelmektedir. Seconde sınıfı, tüm öğrencilerin ortak sınıfı olarak kabul edilirken, première ve terminale sınıfları ise genel ve teknoloji liselerine devam edecek öğrencilerin ilerleyeceği sınıfları belirtmektedir (Eurydice, 2010).

Liselerde değerlendirme öğretim yöntemi, her dersten düzenli yapılan yazılı ve sözlü sınavlar eşliğinde ev ödevleri verilerek gerçekleştirilmektedir. Öğrenci başarısı düzenli olarak velilere bildirilmekte ve öğrencinin bir üst sınıfa geçip geçmeyeceği öğretmenler kurulunda karşılaştırılmaktadır. Öğrenciler 12.sınıfın sonunda 'Baccalauréat général' veya 'Baccalauréat technologique' diploması için ulusal düzeyde yapılan sınava girmektedir. Bu sınavdan gerekli dereceyi elde eden öğrenciler yükseköğretime gitme hakkını elde etmektedir (Auduc, 2023: 30).

Meslek liselerinde çeşitli programlar yer almaktadır. Bunlar arasında mesleki yetenek sertifikası (Certificat d'Aptitude Professionnelle/CAP) programı, mesleki diploma (Le

Brevet d'Étude Professionnelles/ BEP) programı ve 'Baccalauréat professionnel' diploması programı bulunmaktadır. Bu programlar öğrencilere farklı sektörlerde mesleki beceriler kazandırmayı amaçlamakta ve onları iş hayatına hazırlamaktadır (Eurydice, 2018).

2.2.3.5. Université/Yükseköğretim (18-25 yaş)

Fransa'da eğitim sisteminin temelini oluşturan 26 Ocak 1984 tarihli Savary Yasası ile üniversiteler, bilimsel, mesleki ve kültürel kamu kurumları olarak tanımlanmıştır. Bu yasa, Fransa'da eğitimi alanında bir dönüm noktası olmuş ve üniversitelerin rolünü belirleyen bir adım olarak kabul edilmiştir. Bu düzenleme sayesinde Fransa'da eğitim sistemi daha yapılandırılmış ve kurumsallaşmış bir yapıya kavuşmuştur (Eurydice, 2018).

Fransa'daki yükseköğretim sistemi dört tür programdan oluşmaktadır. Bunlar: 1) Üniversite Eğitimi, 2) Grandes Écoles için hazırlık sınıfları, 3) Yüksek Teknik Eğitim Bölümü ve 4) Grandes Écoles için Uzmanlık Okullarıdır. Her biri farklı alanlarda öğrencilere farklı eğitim imkânları sunmaktadır.

Bu kategoriler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erden, 2021: 326):

- Ön seçim gerektirmeyen üniversite programları: Baccalauréat derecesine veya eş değer bir dereceye sahip olanlar için Üniversite Teknoloji Enstitüleri ön seçim gerektirir.
- Ön seçim süreci sonucunda ulaşılan programlar: Grandes écoles, yüksek teknik eğitim bölümleri, Üniversite teknoloji enstitüleri ve Uzmanlık okulları. Başvuruların kabul edilmesi için seçmeler yapılmaktadır. Kazanılan Baccalauréat türü ve lisedeki son iki yılın transkripti, karar verme aşamasında etkili faktörler arasındadır.
- Lisans derecesini aldıktan sonra dahil olunan programlar: Bu programlar Üniversite Öğretmen Eğitimi Enstitüleri (IUFM) tarafından sunulmaktadır.
- Hazırlık sınıflarını takiben iki veya üç yıl süren yarışma sınavıyla belirlenen Grandes écoles programları.

Fransa'daki yükseköğretim, 83 üniversiteyi içeren, öğrencilerin neredeyse yarısını barındıran üniversitelerden oluşan bir birleşik ağdan türemektedir. Ayrıca, Fransa'daki yüksek öğretimde çeşitli kurumlar ortaya çıkmaktadır. Paramedikal ve sosyal okullar,

mühendislik eğitimleri, üniversite hastaneleri (CHU), üniversitelere bağlı ancak özerk olan meslek yüksekokulları (IUT), liselerde bulunan yüksek teknikler bölümleri (STS), veterinerlik, yargı, güzel sanatlar gibi farklı alanlara yönelik yüksek öğretim kurumları, büyük okullara hazırlık sınıfları (CPGE), büyük okullar (Polytechnique, Normale Sup.), ticaret okulları ve 2021 yılında sözleşmeli eğitimlerin %62'sini oluşturan çıraklık eğitimleri. 2021 yılında, Fransa'daki yükseköğretimde 2.9 milyon kayıt yapılmış olup bunun 1.7 milyonu üniversitelerde gerçekleşmiştir (Erden, 2021: 326).

Fransız üniversite eğitimi, Lisans, Yüksek lisans ve Doktora olmak üzere üç ulusal diploma seviyesine dayanmaktadır. Bu düzenleme, Avrupa'daki yükseköğretim müfredatlarının uyumlaştırılma ihtiyacına yanıt vermektedir. Lisans derecesi, lise diplomasından sonraki altı dönemlik bir eğitimle tamamlanır ve 180 ECTS kredisini gerektirir. Genel Lisans, ileri eğitim ve iş hayatına hazırlık için gerekli becerileri kazandırmakla yükümlüdür. Farklı dilbilgisine dair geniş bir yelpazede yetkinlikler edinilmesini sağlar. Yüksek Lisans programına kaydolma imkânı sunar. Sanat, edebiyat, dilbilim; hukuk, ekonomi, işletme; beşerî ve sosyal bilimler, bilim, teknoloji, sağlık olmak üzere dört alanda toplam 45 lisans programı vardır. Mesleki Lisans derecesi, iş dünyasına hızlı bir giriş yapmak isteyen öğrenciler için ideal bir seçenektir. Bu derece programı, tarımsal, endüstriyel üretim ve diğer sektörlerdeki çeşitli meslekleri kapsayan geniş bir açığa sahiptir. Bir üniversite teknoloji enstitüsünde (IUT) tamamlandığında ise bu dereceye üniversite teknoloji lisansı (BUT) adı verilmektedir. Yüksek lisans programı genellikle dört dönemde tamamlanır, yani lisans sonrası iki yıl boyunca devam etmektedir. İlk yıl iki dönemden oluşmaktadır (M1), ikinci yıl ise yine iki dönemlik bir süreyi kapsamaktadır (M2). Bu süre zarfında öğrenciler toplamda 120 AKTS kredisi kazanırlar. Program, teorik, metodolojik ve uygulamalı dersleri içerirken, gerektiğinde staj imkânı da sunabilmektedir. Ayrıca, öğrencilere araştırmaya giriş yapmaları ve tez gibi kişisel çalışmalarını yazmaları konusunda rehberlik edilmektedir. Bu sayede öğrenciler hem akademik hem de pratik deneyim kazanarak alanlarında uzmanlaşabilmektedirler. Yüksek Lisans eğitimi, öğrencilere belirli bir zeminde derinlemesine bilgi ve uzmanlık kazandırarak onları o alandaki profesyonel gereksinimlere hazırlamaktadır. Ayrıca, Yüksek Lisans araştırma, doktora programına devam etmek isteyen öğrencilere de sağlam bir akademik temel oluşturmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler, doktora programlarına

daha hazır ve donanımlı bir biçimde devam edebilmektedir. Yüksek lisansın sağladığı bu zemin, öğrencilere kariyerlerine daha ileri seviyelere ulaşmaları için olmazsa olmaz bir adımdır. Doktora derecesi, Yüksek Lisans sonrası altı yarıyıl süren (yani lise sonrası sekiz yıl eğitim) bir eğitim sürecini kapsar. Bu süreç, çoğunlukla doktora adaylarının bir araştırma ekibine entegre edildiği bir doktora okulunda gerçekleşir. Doktora adayları, tez savunması yapmak üzere bir jüri önünde sunum yapmadan önce kapsamlı bir araştırma projesi üzerinde çalışırlar. Doktora derecesi, yüksek öğretimin en yüksek seviyesini temsil eder ve genellikle akademik, araştırma kariyerlerinde ilerlemek isteyenler tarafından hedeflenir. Bir doktora derecesi 180 AKTS kredisine denk gelmekte ve bir doktora unvanı ile sonuçlanmaktadır (Auduc, 2023: 113-114).

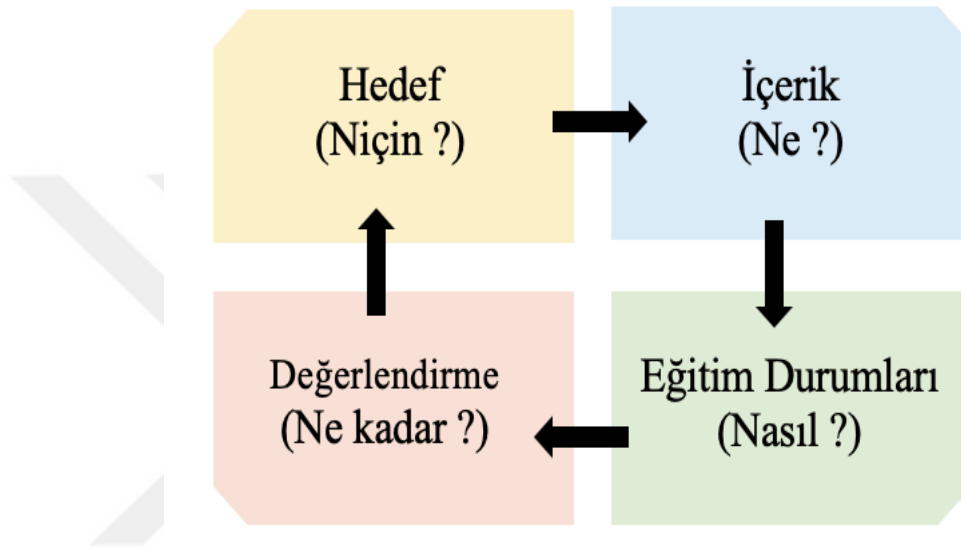
2.2.4. Türkiye’de İlköğretim 1. ve 3. Sınıflarda Türkçe Dersinde Uygulanan Eğitim/Öğretim Programlarının İncelenmesi

Türkiye’de eğitim programları ve öğretim materyallerinin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yayma görevi, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Bu başkanlığın faaliyetleri sonucunda hazırlanan 2019 İlkokul (1-4. sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 06.09.2018 tarihli 9 sayılı kararı ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Teksan ve Çınpolat, 2021: 30).

Programın temel amacı, ana dil öğretiminin dört temel dil becerisini (Dinleme/İzleme, Okuma, Konuşma ve Yazma) kazandırmaktır. Bu nedenle farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin dengeli olarak kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak öğrencileri sürece aktif eden öğretim yaklaşımlarından ve öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmesi ve sınıf içinde veya dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşıma vurgu yapılmıştır. Zira yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, öğrenmenin eski ve yeni bilgilerin deneyimlerle ilişkilendirilmesi ve öğrenen tarafından anlamlandırılması olduğunu savunmaktadır (Tabak, 2019, s.58).

Eğitim programı hazırlanırken öncelikle ‘Niçin öğretilecek?’ sorusuna cevap aranmaktadır. Bu soru, eğitim programının amacını ve hedeflerini belirlemektedir.

Daha sonra ‘Ne öğretilecek?’ sorusu ile içerik belirlenmektedir. İçerik, konuların ve öğrenme materyallerinin seçimini içermektedir. Ardından ‘Nasıl öğretilecek?’ sorusuyla eğitim yöntemleri, materyalleri ve öğrenme-öğretme süreçleri planlanmaktadır. Son olarak ‘Ne kadar öğretilecek?’ sorusuyla değerlendirme stratejileri ve ölçme yöntemleri belirlenmektedir. Bu adımların sıralı ve dikkatli bir biçimde takip edilmesi, etkili bir eğitim programının oluşturulmasını sağlamaktadır (Akçay ve Safalı, 2020: 4).



Şekil 2.7: Eğitim Programı Öğeleri

Kaynak: Akçay ve Safalı, 2020: 4.

2.2.4.1. Yetkinlikler

Yetkinlik kelimesi “yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet” anlamlarına gelmektedir. 2019 Türkçe dersi öğretim programında ise yetkinlikler başlığı öğrencilerin kazanması beklenen evrensel, akademik, sosyal ve kültürel kazanımları ifade etmektedir. Bu programa göre, “Türkiye Yetkinlikler Çerçevesi” bağlamında toplam sekiz yetkinlik alanı belirlenmiştir. Bu alanlar, öğrencilerin genel gelişimlerine katkıda bulunarak onların hayata daha donanımlı olarak hazırlanmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2019: 4-5). Programda belirtilen başlıklar altında verilen yetkinlikler oldukça muhtevalı ve ehemmiyetli görünmektedir. Bu yetkinlikler sırasıyla ‘Ana dilde iletişim, İkinci dilde iletişim, Matematiksel beceriler ve bilim/teknolojide beceriler, Dijital yeterlilikler, Öğrenme becerileri, Sosyal ve vatandaşlık ile ilgili beceriler, Girişimcilik ve inisiyatif, Kültürel farkındalık ve ifade’

başlıkları altında sunulmuştur. Ana dilde iletişim becerisi, bireyin kendini sözlü ve yazılı olarak her türlü sosyal ve kültürel çevrede ifade etme ve bildirimde bulunma yeteneğini içermektedir. Yabancı dilde iletişim yetkinliğinde, ana dilde iletişim yetkinliğinin birçok beceri alanı korunmaktadır. Bu yetkinlik alanına ‘aracılık etme’ ve ‘kültürlerarası anlayış’ yetileri eklenerek farklı bir boyut kazandırılmıştır. Matematiksel yetkinlik ise programda kişinin analitik düşünme yeteneği ve problem çözme becerisine odaklanmıştır. Bilimsel yetkinlik ise programda, ‘sorular tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve isteğine atıfta bulunmaktadır” şeklinde betimlenmektedir (Kırbaş, 2020: 148). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenmeyi öğrenme konusunu bu biçimde ele almaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, sosyal öğrenme teorisinin en gözde kavramlarından biridir. Programda ‘Öğrenmeyi Öğrenme’ kavramının, hayat tecrübelerine dayandığı vurgulanarak öğrenmeyi öğrenme sürecinin bağlamına uygun düzeyde işlendiği gösterilmektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili kabiliyetler, anayasada belirtilen ‘Temel Hak ve Hürriyetler ile Siyasal Haklar ve Hürriyetlerin Farkında Olma’ anlayışına girmekte ve bu hakları etkili olarak kullanma yeteneğini içermektedir. İnisyatif alma ve girişimcilik becerisi ise bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme yeteneğini ifade eder ve ‘Yaratıcılık, yenilik, risk alma’ anlayışları üzerine kuruludur. Programda kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği, müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar gibi çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir biçimde ifade edilmesinin öneminin vurgulandığı belirtilmektedir (MEB, 2019: 4-5).

2.2.4.2. Amaçlar

Eğitim ve öğretim programlarıyla yürütülen tüm etkinlikler, anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve lise seviyelerinde birbirini destekleyen bir şekilde aşağıdaki hedeflere ulaşmayı amaçlar:

1. Okulöncesi eğitimini tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı bir şekilde gelişimlerini desteklemek.

2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine uygun olarak ahlaki değerlerle donatılmış, özgüven sahibi ve disiplinli, günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel düşünme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin olarak kullanarak sağlıklı ve düzenli bir yaşam sürdürmelerini sağlamak.
3. Ortaokulu tamamlayan bireylerin, ilkokulda edindikleri yetkinlikleri geliştirerek milli ve manevi değerlere sahip bireyler olmalarını sağlamak gereklidir. Bu süreçte, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen temel düzey becerilerin yanı sıra disiplinlere özgü alanlarda da kendilerini geliştirmeleri desteklenmelidir. Böylece, haklarını kullanabilen, sorumluluklarını yerine getirebilen ve topluma/ülkesine faydalı bireyler yetiştirilmiş olacaktır.
4. Lise eğitimini tamamlayanlar, ilkokul ve ortaokul süresince edindikleri becerileri geliştirerek, her açıdan değerlere sahip çıkarak hayat tarzlarını benimseyen, üretken ve aktif yurttaşlar olmaları için ülkemizin ekonomik ve sosyokültürel gelişimine katkıda bulunan 'TYÇ'nde ve alanlara özgü temel becerileri elde etmiş, ilgi ve yeteneklerine uygun bir meslek, yükseköğrenim ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamaktır (MEB, 2019: 3).

Amaç, öğretim programında yer alan konuların neden öğretilmek istendiğini belirler ve öğrencilerin programı tamamladıklarında kazanmaları beklenen becerileri tanımlar. Özel amaçlar bölümünde, programın öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamayı hedeflediği vurgulanmıştır. Programın tematik ve sarmal yaklaşımlara uygun olarak, içeriğin zorluk derecesinin giderek arttığı belirtilmiştir. Ayrıca, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan özel amaçların, 'Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri' doğrultusunda hazırlandığına dikkat çekilmiştir. Programda öne çıkan özel amaçlar ise şunlardır (Kırbaş, 2020: 153-154):

- Dil becerilerinin geliştirilmesi: Dinleme, izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi öncelikli hedeflerdir.
- Dil kurallarına uygun kullanım: Türkçenin konuşma ve yazma kurallarına uygun, bilinçli, doğru ve özenli kullanılmasının sağlanması amaçlanır.
- Sözcük zenginliğinin artırılması: Okuma ve dinleme/izleme etkinlikleriyle sözcük dağarcığının genişletilerek dil zevki ve bilincinin geliştirilmesi hedeflenir.
- Okuma yazma alışkanlığı kazandırılması: Öğrencilerin okuma, yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmaları için çaba gösterilir.

- Etkili ifade yeteneğinin geliştirilmesi: Duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişmesi için okuduğu/dinlediği içeriklerden hareketle öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde konuşmalarının sağlanmasını gerektirir.
- Araştırma ve analiz becerilerinin geliştirilmesi: Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir.
- Çoklu medya kaynaklarından yararlanma: Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme kabiliyetinin geliştirilmesi önemlidir.
- Eleştirel düşünme yeteneğinin kazandırılması: Okunan metinleri anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme ve sorgulama yeteneği edindirmek.
- Değerlere saygı ve milli duyguların güçlendirilmesi: Milli, manevi, ahlaki, tarihi ve sosyokültürel değerlere saygı duymaları ve milli duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi amaçlanır.
- Estetik ve sanatsal değerlerin fark edilmesi: Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerlere dikkat çekilmesi ve benimsenmesi amaçlanır.

2019 Türkçe Öğretim Programına göre, dört temel dil becerisinin yanı sıra eleştirel düşünme, görsel okuma gibi becerilere de dikkat çekilmiştir. Programın özel amaçları arasında Türk kültürünün aktarımı ve milli değerlerin vurgulanması da yer almaktadır (Kırbaş, 2020: 154).

2.2.4.3. İçerik

Amaca ulaşmada kullanılan araç olan içerik, programda belirlenen hedeflere ulaşmak için “Ne öğretilim?” sorusuna cevap aranan kişidir. İçerik, öğrencilere aktarılacak kazanımlar doğrultusunda planlanmalı ve öğrencilerin amaca ulaşmasına yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir. Hedef davranışları kazandırmak için öğretim sürecinde öğrencilere sunulacak ünite ve sınırlı bir zaman diliminde uygun sırayla öğretilmesini sağlamak, programın ikinci bölümü olan içerik kısmında yer almaktadır (Fer ve Cirik, 2008).

İçerik oluştururken dikkat edilmesi gereken beş kural bulunmaktadır:

1. İçerik, kendi içinde ve hedeflerle tutarlı olmalıdır. Bu, içeriğin amacına uygun ve tutarlı bir şekilde oluşturulması gerektiği anlamına gelir.

2. İçerik, öğrencilerin sahip olduğu hazır bulunuşluk düzeyine, yeteneklerine ve ilgilerine uygun olarak belirlenmelidir. Bu sayede öğrencilerin daha kolay anlamaları ve öğrenmeleri sağlanabilir.
3. İçerik, güncel ve bilimsel bilgilerden oluşmalıdır. Bu da içeriğin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırır.
4. İçerikte belirlenen eğitim durumları birbirlerine bağlı olmalı, yeni öğrenmelere de hazırlayıcı olmalıdır.
5. İçerik, ileride gelebilecek sorunların cevabını içermeli, yaşamdan örnekler barındırmalıdır (Akpınar, 2015).

2.2.4.4. Öğrenme-Öğretme Süreci

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, Türkçenin diğer sosyal bilimler derslerinde olduğu gibi doğrusal bir faaliyet olmadığı vurgulanmıştır. Bu nedenle dil öğretiminde farklı yöntemlerin bir arada kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmiş, kullanılacak yöntemlerin öğrenme eksikliklerini gideren yöntemler, tam öğrenme ve programlı öğretim teknikleridir. Tam öğrenme, davranışçılık ve bilişselik arasında karmaşık bir öğretim yöntemidir. Bu yönüyle Amerika ve Fransa gibi ülkelerde eleştirilmiş, yapılan deneysel çalışmalarla öğrencilerin akademik başarısında anlamlı bir artış sağlayamamıştır. Bu sebepten bu yönteme 'çöp tenekesi' ifadesi verilmiştir. Programlı öğretim grup çalışmasından ziyade bireyselliği ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla, dil becerilerinin geliştirilmesi açısından öğrenme-öğretme yaklaşımı içinde tarif edilen bu iki yöntem uygun görülmemektedir. Öğrenme ve öğretme evresinde aktif katılım, sorumluluk, deneyimleyerek öğrenme gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Bireyin kendi öğrenme sürecinde sorumluluk alması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bireylerin öğrenmelerini kalıcı hale getirmek için sosyal etkinliklere ve çalışmalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bahsedilen özellikler, aktif ve ömür boyu öğrenme modellerinin temel unsurlarıdır. Eğitimdeki yeni yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda, bu iki modelin öğretmen, öğrenci ve ortam etkileşimini sağladığından dil öğretimine uygun olduğu görülmektedir (Kırbaş, 2020: 152).

Öğrenme-öğretme sürecine ek olarak, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için bireysel gereksinimlerine uygun olarak hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), Türkçe dersi öğretim programını temel alarak öğrencilerin bireysel

özelliklerini, performanslarını ve ihtiyaçlarını ele almaktadır. Programda BEP'in hazırlanması sürecinde öğrencinin gelişimsel özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğrenme-öğretme süreci boyunca, EBA, akıllı tahta, internetin doğru kullanılması, teknolojinin eğitime entegrasyonu gibi konulara değinilmiştir. Görsel okumaya ve görsel okumanın değerine bu bölümde yer verilmemiştir (Kırbaş, 2020: 153).

Türkçe dersi öğretim programında ilk okuma yazma öğretimine büyük bir değer verilmektedir. "Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi" yaklaşımı benimsenerek, öğrencilerin temel düzeyde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu süreçte sadece harfleri tanımak değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkçenin doğru, güzel ve etkili olarak kullanılmasına yönelik becerilerin kazandırılması, öğrencilerin dil becerilerini daha da ileriye taşıyacak gerekli bir adımdır. İlk okuma yazma süreci kapsamında izlenmesi gereken aşamaların önemi büyüktür. Bu aşamanın başarıyla ilerlemesi için belirli adımların takip edilmesi gerekmektedir. İlk aşamada, çocuğun okuma yazmaya hazırlanması için çeşitli eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar arasında dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme egzersizleri ile boyama ve çizgi çalışmaları yer almaktadır. İkinci aşamada, çocuğun sesleri hissetme, tanıma ve ayırt etme becerileri güçlendirilmeli ve harfleri okuma ve yazma yetenekleri kazandırılmalıdır. Bireylerin harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturmaları için bu aşama oldukça manidardır. Son aşamada ise, çocuğun bağımsız olarak okuma ve yazma yetilerini geliştirmesi teşvik edilmelidir. Tüm bu basamakların başarıyla tamamlanması, bireyin dil becerilerini etkin olarak güçlendirmesine yardımcı olacaktır (MEB, 2019: 10-11).

Programda, ilk okuma yazma öğretiminde dik temel yazı kullanılmakta ve harfler gruplara ayrılarak öğretilmektedir. Bu harf grupları sırasıyla şu şekildedir:

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

Bu sıralama, okuma yazma çalışmalarında dik temel yazı için hazırlanan harf gruplarını belirtmektedir. Bu gruplar, çocuklara harfleri ve sesleri öğretirken kullanılan sıralamayı gösterir. Bu sıralamaya uygun yapılan çalışmalar, çocukların okuma ve yazma kabiliyetlerini ilerletmeye yardımcı olabilmektedir (MEB, 2019: 12).

Türkçe dersi öğretim programı, tematik bir yaklaşımla düzenlenmiştir. Bu yaklaşıma göre, kitaplar belirli temalar etrafında şekillendirilmiştir. Her sınıf seviyesinde 8 tema işlenmesi planlanmıştır. “Erdemler, Milli Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk” temaları tüm sınıf seviyesinde zorunlu olarak işlenirken, diğer temalar kitap yazarları tarafından belirlenmektedir. Öğretim sürecinde kitaplarda bulunması öngörülen tema önerileri aşağıda bulunan tabloda sıralanmaktadır (MEB, 2019: 15).

Tablo 2.1: Temalar

1. Erdemler	1. Bilim ve Teknoloji
2. Milli Kültürümüz	2. Sağlık ve Spor
3. Millî Mücadele ve Atatürk	3. Zaman ve Mekân
4. Birey ve Toplum	4. Duygular
5. Okuma Kültürü	5. Doğa ve Evren
6. İletişim	6. Sanat
7. Hak ve Özgürlükler	7. Vatandaşlık
8. Kişisel Gelişim	8. Çocuk dünyası

Kaynak: MEB, 2019: 15-16.

Türkçe dersi öğretim programında kullanılacak ders kitapları hakkında bazı detaylar öne çıkmaktadır. Her sınıf seviyesinde 8 tema olduğu ve her temada 4 metin kullanılacağı ifade edilmektedir. Metinlerin üçünün okuma, birinin ise dinleme/izleme metni olacağı ifade edilmekte, tüm sınıf seviyelerinde temalara uygun ve eşit dağılımla 8 serbest okuma metnine yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Böylelikle her kitapta toplam 40 okuma ve dinleme/izleme metni bulunması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere 3 ana kategoriye ayrılmaktadır. Programda hangi sınıf seviyesindeki kitaplarda hangi tür metinlere yer verilmesi gerektiği belirtilmekte ve seçilecek metinlerin nitelikleri 14 madde halinde sunulmaktadır. Bunun yanı sıra, programda hazırlanacak kitapların şekil özellikleri de sınıf seviyelerine göre aktarılmaktadır (Teksan ve Çınpolat, 2021: 32).

Tablo 2.2: 1. ve 3. Sınıf Düzeyinde Metin Türleri Dağılımı

Metin Türleri	1.Sınıf	3.Sınıf
Bilgilendirici		
Anı		+
Efemera ve broşür		+
E-posta		+
Günlük		+
Haber metni, Reklam		+
Kartpostal		+
Kılavuzlar		+
Özlü sözler	+	+
Hikâye edici		
Çizgi roman	+	+
Fabl	+	+
Hikâye	+	+
Karikatür	+	+
Masal, Efsane, Destan	+	+
Mizahi Fıkra	+	+
Şiir		
Mâni, Ninni	+	+
Müzik: Şarkı, Türkü	+	+
Şiir	+	+
Bilmece, Tekerleme, Sayışmaca	+	+

Kaynak: MEB, 2019, s.17.

2.2.4.5. Ölçme-Değerlendirme Süreci

Programın bir parçası olan değerlendirme bölümü, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığını değerlendiği kısımdır. Bu bölümde ‘Ne kadar?’ sorusuna cevap aranır ve öğrencilerin belirlenen kazanımlara ne derece sahip olduklarına karar verilir. Eğitime alınan bir öğrencinin hedeflere ne kadar ulaştığı incelenerek içerik ve öğrenme-öğretme sürecindeki eksiklikler, hatalar ve zorluklar belirlenir ve giderilir. Bu süreç eğitim-öğretim programının etkinliğini korur. Değerlendirme süreciyle, öğrenci hakkında bilgi edinilir ve öğretim durumu değerlendirilir (Demirel, 2015).

Teksan ve Çinpolat (2021), öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin sürekli yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu süreç, öğretim öncesinde, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin gelişimini takip etmek ve öğretim zamanını değerlendirmek amacıyla gerçekleşen bu süreçler

programın en gözde parçasıdır. Ölçme ve değerlendirme bilgileri 1-3. sınıflar ile 4-8. sınıflar olmak üzere iki gruba ayrılarak sunulmuştur. Bu ayrım, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine göre daha etkili bir ölçme ve değerlendirme süreci sağlamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla 1-3. sınıfların ölçme ve değerlendirme evresinde ‘süreç temelli ve performansa dayalı’ bir yaklaşım sergilenmesi gerekmektedir. Bu amaçla, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları ve değerlendirme ölçekleri gibi yapılandırılmış gözlem formlarından faydalanılması önerilmektedir. Öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler verilmesi teşvik edilirken öğrenciler arasında kıyaslama yapılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. 4-8. sınıflarda ikinci düzeyde yer alan öğrencilere yönelik, ‘süreç ve performansa’ dayalı yaklaşımın yanı sıra yazılı sınavlar ve sonuç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Yazılı sınavlarda, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçebilecek çeşitli unsurların bulunması önerilmektedir. Öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz yapma, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanma ve geliştirme süreçlerine katkı sağlayacak unsurların yazılı sınav sorularında bulunması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, yazılı sınav sorularının eski ve yeni bilgileri birleştirmeye, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirmeye olanak tanınması gerektiği ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımının önemine işaret edilmektedir. Süreç temelli dil becerileri ve elektronik portfolyoların kullanılabilirliği ifade edilmektedir (Teksan ve Çinpolat, 2021: 32-33).

2.2.4.6. Kazanımlar

Kazanımlar dört ana başlık altında toplanmıştır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bazı kazanımların altında detaylı açıklamalar bulunmakta ve sınıf düzeylerine göre açıklamaların farklılık gösterdiği görülmektedir. Okuma kazanımları ise ‘Akıcı okuma, söz varlığı ve anlama’ olmak üzere üç alt başlık altında incelenmektedir (MEB, 2019: 19).

Tablo 2.3: Türkçe Eğitim Programında İlkokul 1 ve 3. Sınıf Seviyesinde Uygulanan Kazanımlar

1. Sınıf	3. Sınıf
Dinleme/İzleme	
1. Doğal ve yapay ses temellerinden meydana gelen sesleri kavrar.	1. Görsellerle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusu hakkında varsayımda bulunur.
2. İşittiği sesleri imite eder.	2. Dinlediğinde/izlediğinde meydana gelen olayların gelişimi ve neticesi hakkında varsayımda bulunur.
3. Sesleri karşılayan sembolleri ayırt eder.	3. Dinlediği/izlediği metni özetleyerek açıklar.
4. Görsellerle dinleyeceği veya izleyeceği metinler hakkında varsayımda bulunur.	4. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya çıkan, bilmediği kavramların anlamını kestirir.
5. İşittiklerinde/izlediklerinde meydana gelen olguların gelişimi hakkında varsayımda bulunur.	5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu saptar.
6. İşittiği/izlediği metni açıklar.	6. İşittiklerinin/izlediklerinin öz fikrini/öz duygusunu saptar.
7. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tanımlar.	7. Dinlediklerine/izlediklerine özgü sorulara yanıt verir.
8. Dinlediklerine veya izlediklerine özgü sorulara yanıt verir.	8. Dinlediklerine/izlediklerine çeşitli başlıklar türetir.
9. Sözlü talimatları gerçekleştirir.	9. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri anime eder.
10. Dinleme yöntemlerini gerçekleştirir.	10. Dinledikleri/izledikleri ile alakalı görüşlerini aktarır.
11. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını anlar.	11. Sözlü talimatları gerçekleştirir.
	12. Dinleme yöntemlerini gerçekleştirir.
	13. Konuşmacının sözsüz mesajlarını anlar.
Konuşma	
1. Sözcükleri anlamlarına göre uygular.	1. Sözcükleri anlamlarına göre uygular.
2. Tedbirsiz konuşmalar gerçekleştirir.	2. Tedbirsiz konuşmalar gerçekleştirir.
3. Çerçevesi belli bir konu baresinde konuşur.	3. Çerçevesi belli bir konu baresinde konuşur.
4. Konuşma yöntemlerini gerçekleştirir.	4. Konuşma yöntemlerini gerçekleştirir.
	5. Sınıfta meydana gelen tartışmalarda ve konuşmalarda yer alır.
	6. Konuşmalarında yabancı dillerden toplanmış, hâlâ dilimize yerleşmemiş kelimelerin/sözcüklerin Türkçelerini kullanır.
Okuma	
1. Okumaya Hazırlık:	1. Akıcı Okuma:
1. Okuma malzemelerindeki esas bölümleri bilir.	1. Okuma malzemelerindeki esas bölümleri bilir.

2. Harfleri bilir ve seslendirir.
3. Hece ve kelimeleri kavrayarak okur.
4. Kolay ve kısa cümleleri okur.
5. Kısa metinleri kavrayarak okur

2. Noktalama işaretlerine özen göstererek okur.
3. Vurgu, tonlama ve telaffuzu ihmal etmeden okur
4. Nazım okur.
5. Çeşitli yazı biçimleri ile yazılmış yazıları okur.
6. Okuma yöntemlerini gerçekleştirir.

2. Akıcı Okuma:

6. Noktalama sembollerine özen göstererek okur.
7. Vurgu, tonlama ve telaffuzu ihmal etmeden okur.
8. Nazım/şiiir okur.
9. Görsellerden hareketle kelimeleri ve manalarını çıkarır.
10. Çeşitli yazı biçimleri ile yazılmış yazıları okur.
11. Kelimelerin karşıt anlamlarını kestirir.
12. Okuma yöntemlerini gerçekleştirir.

2. Söz Varlığı:

7. Görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin manalarını kestirir.
8. Kelimelerin karşıt anlamlarını keşfeder.
9. Kelimelerin eş anlamlarını keşfeder.
10. Sesteş kelimelerin anlamlarını ayırır

3. Anlama:

13. Görsellere ilişkin soruları yanıtlar.
14. Görsellerden okuyacağı metnin içeriğini tahminde bulunur.
15. Metinle alakalı soruları yanıtlar.
16. Okuduklarını genel hatlarıyla aktarır.
17. Metnin konusunu saptar.
18. Metnin içeriğine özgü başlık veya başlıklar türetir.
19. Biçim, sembol ve işaretlerin manalarını algılar.

3. Anlama:

11. Görsellere ilişkin soruları yanıtlar.
12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu kestirir.
13. Okuduklarını genel hatlarıyla aktarır.
14. Okuduğu metnin konusunu saptar.
15. Metnin esas fikrini/esas duygusunu saptar.
16. Okuduğu metinle alakalı soruları yanıtlar.
17. Metinle alakalı sorular sorar.
18. Okuduğu metindeki hikâye öğelerini belirler.
19. Okuduğu metnin içeriğine münasip başlık veya başlıklar belirler.
20. Metin türlerini ayırır
21. Metinleri yapan, oluşturan ilkeleri bilir.
22. Kısa ve kolay dijital metinlerde yer alan mesajları anlar.
23. Metinde var olan gerçek ve gerçek dışı unsurları ayırır.
24. Okuduklarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.
25. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini bağdaştırır.
26. Biçim, sembol ve işaretlerin manalarını algılar.
27. Yazılı talimatları anlar.

28. Tablo ve grafiklerde var olan bilgilerle ilgili soruları yanıtla.

Yazma

- | | |
|---|---|
| 1. Boyama ve çizgi çalışmalarını yerine getirir. | 1. Nazım yazar. |
| 2. Harfleri kurallarına uygun yazar. | 2. Kısa metinler oluşturur. |
| 3. Hece ve kelimeleri kaydeder. | 3. Hikâye edici metinler oluşturur. |
| 4. Rakamları kurallarına göre yazar. | 4. Yazdıklarının içeriğine uyumlu başlık/başlıklar belirler. |
| 5. Manalı ve kaideli cümleler yazar. | 5. Kısa talimatlar oluşturur. |
| 6. Görsellerle alakalı kelime ve cümleleri kaydeder. | 6. Formları talimatlarına göre doldurur. |
| 7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında yeterli boşluklar bırakır. | 7. Büyük harfleri ve noktalama sembollerini uygun yerlerde uygular. |
| 8. Büyük harfleri ve noktalama sembollerini düzgün bir biçimde uygulamak. | 8. Yazılarında sesteş kelimeleri manalarına göre kullanır. |
| 9. Yazılarını görsel öğelerle tasdikler. | 9. Yazdıklarını güçlendirmek için görsel öğelerle tasdikler. |
| 10. Yazdıklarını denetler. | 10. Görsellerde var olan olayları ilişkilendirerek yazı oluşturur. |
| 11. Yazdıklarını sunar. | 11. Yazdıklarını düzeltir. |
| 12. Yazma egzersizleri gerçekleştirir. | 12. Yazdıklarını sunar. |
| 13. Yazma tekniklerini gerçekleştirir. | 13. Harfleri yapılarına uygun oluşturur. |
| | 14. Harflerin yapılarına uygun kelime ve cümleler oluşturur. |
| | 15. Harflerin yapılarına uygun kısa metinler oluşturur. |
| | 16. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimizde hâlâ yer edinmemiş kelimelerin Türkçelerini uygular. |
| | 17. Yazma tekniklerini kullanır. |
-

Kaynak: MEB, 2019: 19-21/26-29.

Dinleme becerisi, insan hayatının her alanında itibarlı bir yer edinmektedir. Dinleyici, dinlediklerini anlamlandırarak bilgiyi işler, fikirleri değerlendirir ve kendi zihinsel yapısını güçlendirir. Aynı zamanda, konuşmayı anlamak ve içeriğini değerlendirmek de dinleme kabiliyetinin bir parçasıdır. Dinleme sadece dil ve iletişim becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı anda düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz ve sentez gibi zihinsel faaliyetleri de şekillendirir. Bu nedenle, dinleme becerisi insanların hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarına yardımcı olur (Güneş, 2007: 75).

Dinleme öğrenme alanı çok kapsamlı bir konudur ve içinde birçok farklı alt alan, boyut, süreç ve beceri bulunmaktadır. 2019 Türkçe dil öğretimi programına göre dinleme becerisi, farklı eğitim sınıflarına göre özelleştirilmiş ve her sınıf seviyesinde

belirli kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımlar, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen tarzda belirlenmiş olup, her seviyedeki öğrencilerin ihtiyaçları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak düzenlenmektedir (İşçi, 2022: 52).

Konuşma bireyin duygu, düşünce ve hayallerini sesi, beden dili, jest ve mimiklerini kullanarak karşı tarafa ilettiği eylem olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, konuşma sırasında zihinde yapılandırılmış bilgiler ve düşünceler gözden geçirilir, seçilenler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir ve sonunda öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal yeteneklerin güçlendirilme için de değerlidir ve yeni Türkçe öğretim programında da geniş bir alanı kapsamaktadır. 2019 Türkçe dersi öğretim programına göre, konuşma yetisi eğitimi sınıflara göre farklılaştırılmış olup, aynı hedef altında sıralanan kazanımlar sınıf seviyelerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir (İşçi, 2022: 53).

Konuşma becerisi, diğer kazanımlarla karşılaştırıldığında kazanım sayısı olarak daha az yer kaplamaktadır. Bunun yanı sıra, her kelimenin doğru vurgularıyla ve seslerdeki müzikal karakterleri yansıtarak söylenmesi, seslendirilmesi önemlidir. Diksiyon kavramı, konuşma stratejileri kazanımının açıklamalarında telaffuz aracılığıyla öğretilir ve bu programın dikkat çeken yönlerinden biridir (Karataş, 2004: 113).

Yukarıdaki tabloya göre, Türkçe dersi programının okuma kazanımlarına odaklandığı açıkça görülmektedir. Okuma kazanımları sayısının fazla olması, programın alt becerilere ayrılmasını sağlamıştır. Bu ayrım diğer becerilerde bulunmayan bir özellik olarak dikkat çekmektedir. Örneğin, 1. sınıfta “Okumaya hazırlık”, “Akıcı okuma” ve “Anlama” alt becerileri vurgulanırken, 2. sınıftan itibaren “Akıcı okuma”, “Söz varlığı” ve “Anlama” alt becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu detaylı alt beceri ayrımı, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Kıymaz, 2020: 173).

Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların tasarımı farklılık göstermektedir. Bazı kazanımlar tüm sınıf düzeylerinde yer alırken, bazıları belirli aralıklarda sınıflara dağılmaktadır. Ayrıca, bazı kazanımlar benzer ancak farklı ifadelerle yeniden düzenlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin farklı seviyelerdeki yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir programın parçası olarak görülebilmektedir (Kıymaz, 2020: 173).

Yazma becerisi, beceri sıralamasında genellikle en son sıralarda yer almaktadır. Bu beceriyi bir benzetme yoluyla açıklamak gerekirse, araç kullanımında park etme becerisi gibi incelik gerektiren bir süreçtir. Dinleme, okuma ve konuşma becerileri, aracı sürmenin farklı yönleriyle değerlendirildiğinde, yazma becerisi, tüm becerilerden edinilen bilgi ve deneyimin aynı anda işe koşulduğu daha karmaşık bir beceri olarak düşünülebilir. Park ederken hem yan aynalara hem de dikiz aynasına hâkim olmak gerekir. Öndeki ve arkadaki araçların mesafelerini göz önünde bulundurmaya da gereklidir. Ayrıca gaz ve fren pedallarına ölçülü basmak ve aracın yerleşimini tahmin etmek gerekmektedir. Yazma becerisinde sağlıklı bir düşünme süreciyle beraber temel yazım kurallarına sahip olmak önemlidir. Anlatım yollarını bilmek ve yazılan türün bilgisine sahip olmak da bu becerinin hedeflerindedir. Tüm bunların yanı sıra, kişinin dinleyerek, okuyarak edindiği bilgi birikimi ve konuşarak kazandığı anlatım gücü de yazıyı doğrudan etkileyen unsurlardır (Kıymaz, 2020: 174).

Yukarıda bahsedilen dört dil becerisini birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Türkçe dersi öğretim programında sık sık sarmal bir yapıdan bahsedilmektedir. Birbirinin doğal uzantısı olan bu beceri alanları, öğrencilere kazanımlar aracılığıyla doğal akış içinde benimsetilmektedir (Kıymaz, 2020: 174).

2.2.5. Fransa’da İlköğretim 1. ve 3. Sınıflarda Türkçe Dersinde Uygulanan Eğitim Programlarının İncelenmesi

Ana dili gelişimi üç aşamada gerçekleşir. İlk aşamada, bebekler ‘fonemler’ (ses birimleri) seviyesinde başlarlar. İkinci aşamada, sözcüklerin öğretimi seviyesine geçilir. Son olarak, üçüncü aşamada ise cümle birimleri veya sözdizimi düzeyine ilerlenir (Nolen, Hoeksema ve diğerleri, 2009: 326). Çocuklar, ana dilini öğrenirken diğer insanları dinleyerek ve konuşarak edindikleri deneyimlerle gelişirler. Bu süreç ana dilini düşünme sürecinin bir parçasıdır (Dean, 2005: 34). Bebekler, doğumlarından itibaren ana dillerini öğrenmeye başlarlar ve bu evre, anne-baba ve diğer aile üyeleri ile olan etkileşimleriyle şekillenir. Bireyler, ana dilini konuşan diğer bireyleri dinleyerek dil edinimine başlarlar. Dil edinimi genel olarak 12 ila 18 aylar arasında kelimelerle başlar ve bu süreçte birey, çevresindeki deneyimlerden ve düşüncelerden yararlanır. Bu süre zarfında dil, düşüncüyü etkilerken düşünce de dili etkiler, birbirlerini sürekli olarak etkileyerek geliştirirler (Topbaş, 1998: 10).

Çocuklar doğuştan dil öğrenmeye yatkın olduklarından, dil edinme süreci genellikle doğal ve hızlı bir şekilde gerçekleşir. Beyinleri dil öğrenmeye özgü bir mekanizma ile donatılmıştır ve bu nedenle dil edinme becerisi doğuştan gelen bir yetidir. Dil, çocuğun zihninde yerleşik bir öğrenme aracı olarak kabul edilir ve bu sayede çocuklar çevrelerindeki dili kolaylıkla öğrenirler (Demirezen, 2003, s.1). Ana dili öğretimi, tüm diğer derslerde olduğu gibi, ‘amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme’ aşamalarından meydana gelmektedir. Ülkeler, ana dili öğretimine büyük bir değer vermektedir ve daha etkili bir biçimde bu sürece ulaşmanın yöntemleri araştırılmaktadır. Ana dilin doğru öğretilmesi, bireylerin kültürel kimliklerini korumalarına ve geliştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, ana dili öğretiminde amaç belirlemek, içeriği zenginleştirmek, etkili yöntemler kullanmak ve doğru değerlendirme yapmak oldukça önemlidir. Bu aşamaların her biri titizlikle ele alınmalı ve öğrencilerin ana dilleri etkili öğrenmeleri beraberinde getirmelidir (Aydoğan, 2021: 120).

Ana dili eğitimi ve öğretiminin gerekliliği, bireylerin dil becerilerini düzenli olarak geliştirmeleri bakımından vurgulanmalıdır. Çocukluk döneminde yanlış dil kullanımının ileriki yaşlarda düzeltilmesi zor olabilir. Bu sebeple, bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve etkili iletişim kurabilmeleri için ana dili eğitimi büyük bir önem taşımaktadır. Ana dili öğretimi, bireylerin anlama ve ifade etme becerilerini güçlendirmeyi hedefler. Dil bilgisi, anlama ve ifade etmeyi kolaylaştırırken, ders kitaplarındaki metinlerle desteklenen görseller de dilin anlaşılmasını sağlar. Günlük ve okul yaşamında iyi bir ana dili kullanımı, düşüncelerin doğru ifade edilmesini sağlayarak başarıyı artırır. Temel dil becerilerinin erken yaşlarda kazanıldığı ve ustalıkla kullanabilme yeteneğinin daha sonraki yaşlarda gelişmeye başladığı kabul edilmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007: 179).

Fransızca eğitim programları, ilkokuldan liseye kadar olan eğitim sürecinde periyodik olarak yenilenip güncellenerek uygulanmaktadır. İlkokul ve kolej seviyelerinde Fransızca ders kitapları, çoğunlukla metinlerin edebi türünü, içeriğini ve yapısını inceler. Fransa’da kolejlerdeki ana dili dersleri, ilkokulun sonlarına doğru öğrencileri edebiyat öğretimine hazırlamak amacıyla metin analizi odaklı bir yaklaşımla verilmektedir. Fransız eğitim programı, öğrencilerin anlatım, yorumlama, betimleme, analiz etme ve yaratıcılık gibi becerilerini şekillendirmeyi hedefler. Ana dili ve edebiyat dersleri sayesinde öğrenciler, okuma alışkanlığı edinmektedirler (Aydoğan, 2021: 120).

1995 yılında belirlenen müfredat programı altı ana eylemi içermektedir. Bunlar; birlikte yaşama, dil konuşma ve inşa etme, yazı yazma becerileri, eylemler, dünyayı keşfetme, hayal etme ve yaratmadır. Kolej müfredatı, her bir aşama için öğrencilerin edinmesi gereken temel bilgi ve becerileri ile anlamaları gereken yöntemleri tanımlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme temposunu dikkate alarak, öğretmenlerin derslerini planladığı ulusal çerçeveyi oluşturmaktadır. Eylül 2016'dan bu yana yeni bir müfredat geliştirilmiş ve uygulanmaktadır. Bu yeni müfredat, 565 sayılı kanunda belirtilen yeni ortak bilgi, beceri ve kültürle birlikte düzenlenmektedir. Yüksek Müfredat Konseyi tarafından koordine edilen yeni bir müfredatın uygulanması, yasa koyuculardan, Ekonomik, Sosyal ve Çevresel Konsey üyelerinden ve son olarak Milli Eğitim, Yüksek Öğretim ve Araştırma Departmanına göre aday gösterilen üyelerden oluşan bir kurul vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, Yüksek Müfredat Konseyi, müfredatı oluşturma rolünü, kendi bünyesinde seçilen uzmanlardan meydana gelen bir gruba devretmiştir (Aydoğan, 2021: 121).

İlkokul ve kolejdaki yeni müfredatın temel amacı, öğrencilere temel bilgi ve becerilerin yanı sıra düşünme, iletişim, öğrenme yöntemleri, vatandaşlık eğitimi, doğal ve teknik sistemler, dünya görüşleri ve insan aktiviteleri konularında bilgi ve beceriler kazandırmaktadır. Bu bağlamda, müfredat beş alana odaklanarak yapılandırılmıştır (Ministère de l'éducation nationale, 2019: 6-10):

1. Alan: Düşünme ve iletişim için diller: Dil becerilerini geliştirmek, doğru, etkili iletişim kurabilmek için gereken dil bilgisini ve yeteneklerini kazandırmayı hedefler.
2. Alan: Öğrenme yöntemleri ve araçlar: Öğrenmeyi kolaylaştıran yöntemleri ve araçları kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemeyi amaçlar.
3. Alan: Birey ve yurttaş yetiştirme: Bireylerin kişisel gelişimini ve vatandaş olarak topluma katılımını sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri içerir.
4. Alan: Doğal ve teknik sistemler: Doğal dünya ile teknolojinin temel prensiplerini anlayarak çevreye duyarlılık ve teknolojik bilgiye sahip olmayı ister.
5. Alan: Dünyanın ve insan faaliyetlerinin temsilleri: Farklı kültürleri, tarihleri, coğrafyaları ve sanat eserlerini anlamayı ve değerlendirme gayesi içindedir. İnsan davranışlarını, toplumsal yapıları ve insan çevresiyle etkileşimini anlamayı, yorumlamayı sağlar.

2.2.5.1. Amaçlar

Fransız eğitim sisteminin temel amaçları şunlardır:

- Her öğrencinin kendini geliştirmesine olanak sağlamak,
- Her öğrenciye hedeflenen düzeyde eğitim sunmak,
- Öğrencilerin yükseköğretime devam edebilmeleri için diploma almalarını sağlamak ve bunu eşit fırsatlarla gerçekleştirmek,
- Bireyleri yeni ‘Avrupalılık’ ve uluslararası iş birliği düşüncesiyle yetiştirmek (Gökçe, 2000: 173).

Kolej döneminin temel amacı, ilkokulun bir uzantısı olarak, her öğrenciye ortak bilgi, beceri ve kültür temelini bilgi ve yetilerini kazandırmaktır. Kolej döneminde öğrencilere, ana dili dersi adı altında edebiyat kültürünü ve edebi metin çözümleme becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir. Okulöncesinden başlayıp liseye kadar ana dili ve edebiyat öğretimi bütünlük içinde sunulmaktadır. Kolej döneminde, ana dili eğitimi metin temeline dayandırılmaktadır. Kanıtlayıcı, açıklayıcı, öyküleyici ve betimleyici metinlerin üzerinde de incelemeler yapılmaktadır. Ayrıca, yabancı edebiyat metinleri üzerinde de incelemelere yer verilmektedir. Kolej düzeyi, öğrencilerin edebi dili ileri seviyede anlamaları ve etkili bir biçimde kullanabilmeleri için gerekli bir süreçtir (Ministère de l'éducation nationale, 2022).

2.2.5.2. Öğrenme-Öğretme Süreci

Ana dili öğrenme süreci, öğrencinin sınıf içindeki performanslarıyla sıkı sıkıya bağlantılıdır. Bu sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması için öğrencilere özerklik tanınması gereklidir. Ana dili öğretiminde kullanılacak yöntemlerin iyi belirlenmesi ön görülmektedir. Günümüzde, iletişimi güçlendiren dijital araçlar okullarda daha fazla kullanılmaktadır. Dil öğretimi, iş birliği ve iş birliğine dayalı çalışmayı gerektirir. Bu nedenle, eğitim sürecindeki tüm alanlar birbiriyle ilişkilidir. Öğrenme ve öğretme evresinde kullanılan etkinlikler dikkat çekmelidir; zira amaçlara ulaşmak için dersin nasıl işleneceğine dair öğretmenlere rehberlik eder. Üstelik, iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımları destekleyerek öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlar. Etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme düzeylerine uygun tasarlanmalıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin düşünme kabiliyetlerini şekillendirmeye yardımcı olur (Aydoğan, 2021: 125).

Ana dili eğitiminde teknoloji kullanımını hızla artmaktadır. Bu süreçte, teknolojik okuma ve yazma öğretimi seslerle başlayarak yapılmaktadır. Öğrenciler, ana dillerini etkili olarak kullanabildiklerinde düşüncelerini daha ney ifade edebilirler. Dolayısıyla, bireyin geniş bir kelime hazinesine sahip olması anlamlıdır çünkü kelime bilgisi arttıkça düşünceler daha kolay ifade edilebilir. Kelime dağarcığı geliştikçe, okunan metinler daha iyi anlaşılabilir ve öğrenme sürecinde okuma alışkanlığı kazanmak bireylere kendi kendilerini ilerletme fırsatı sunar. Fransa’da, ana dili eğitiminde akıcı okuma ve konuşma yetilerine özel vurgu yapılmaktadır (Aydoğan, 2021: 126).

2.2.5.3. Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Günümüzde Fransa’da çeşitli değerlendirme türleri mevcuttur, bunlardan üçü belirgin olarak eğitim ve öğretim sürecinde düzenli olarak kullanılmaktadır. Öğrenme öncesinde ‘tanısal değerlendirme’ (évaluation diagnostique), öğrenme sürecinde ‘formatif değerlendirme’ (évaluation formative) ve öğrenme sonucunda ‘sonuç değerlendirme’ (évaluation sommative) yapılmaktadır (Miotte, 2021: 7).

Tanısal değerlendirme, Fransız ulusal değerlendirmelerininin 1989’da oluşturulmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu değerlendirme, 3.sınıf (CE2) ve 6.sınıfa giriş yapan tüm öğrencileri içeren matematik ve Fransızca derslerine yönelik değerlendirmelerden oluşmaktadır (Levasseur, 1996: 101-114). Bu değerlendirme eğitim faaliyeti ve öğrenme sürecinden önce gerçekleştirilmekte ve öğretmenlere birçok faydalı bilgi edinmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bilgiler sayesinde öğretmenler öğrencilerin kazanımlarını, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmektedir. Öğretmenlerin gözlemleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim uygulamalarını ve öğretim içeriklerini ayarlamalarına yardımcı olacaktır. Bu şekilde, tanısal değerlendirme öğrencilerin mevcut bilgi seviyelerini, kullandıkları becerileri, önceden edindikleri ve gereken bilgi ve becerilerin ne kadar sağlam olduğunu, ayrıca konuyla ilgili öğrencilerin başlangıçtaki anlayışlarını belirlemek için cevaplar edinme gayesiyle uygulanmaktadır (Miotte, 2021: 8).

Formatif değerlendirme, öğrenmenin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Bu değerlendirme türü, öğretmenin sınıftaki öğrenme düzeyinin izleme ve anlama imkânı sağlamaktadır. Bu değerlendirmenin en dikkat çekici özelliği, bir puan veya notlama gerektirmemesidir. Ayrıca formatif değerlendirmenin dikkat çekici

bir özelliği, öğrencilerin hatalarını olumlu bir süreç olarak kabul etmesidir (Castincaud & Zakhartchouk, 2014: 44). Sriven (2016) tarafından vurgulandığı gibi, “hatalar öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edilmeli ve öğretmenler tarafından kınanmamalıdır”. Son olarak, Castincaud ve Zakhartchouk (2014) tarafından belirtildiği üzere, formatif değerlendirmelerin sonuçları sadece öğretmenlere değil, aynı zamanda öğrencilere de hedeflenen öğrenmelere doğru ilerleme konusunda bilgi sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, okulöncesi eğitim belgeleri veya öğretmenlik ve eğitim mesleklerinin profesyonel yetkinlik referansları gibi çeşitli resmi yayınlar aracılığıyla formatif değerlendirmenin uygulanmasını tasvip etmektedir (Bourdin, 2018: 10).

‘Sommativ’ yani ‘sonuç’ değerlendirme, eğitimin sonunda öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için öğretmenler tarafından kullanılan en yaygın yöntemdir (Médioni, 2016: 3-5). Bu değerlendirme genellikle sayısal veya harf notları ile belirtilir. Sonuç değerlendirmenin amacı, öğrencilere ortaokul ‘Brevet’ veya lise ‘Baccalauréat’ diploması gibi belgeler vererek başarılı bir şekilde tamamladıklarını sertifikalandırmaktır. Ancak, sonuç değerlendirmenin bir dezavantajı bulunmaktadır. Bu tür değerlendirme, öğrencinin eğitim sürecinde kat ettiği yolu tam olarak yansıtmayabilir. Örneğin, bir öğrencinin belirli bir egzersizi başarılı olarak tamamlaması, o konuyu tam olarak anladığı anlamına gelmez. Benzer şekilde, bir egzersizi başaramamak ve düşük bir not elde etmek de öğrencinin hiçbir şey bilmediği anlamına gelmez. Öğrenci, belirli bir bilgiye sahip olabilir, ancak bu bilgiyi gerektiğinde kullanma becerisine sahip olmayabilir. Bir öğrencinin bir değerlendirmedeki performansı, sunulan etkinliklerin şekline, değerlendirmenin yapısına ve bağlamına bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle, bir öğrencinin performansı, gerçek becerilerini tam olarak yansıtmayabilir. Bu durum, uzmanlar tarafından “beceriler-performans” ayrımı olarak adlandırılmaktadır. Bu sebeple değerlendiricinin görevi oldukça karmaşıktır. Değerlendirme sürecini anlamlı hale getirmeli ve öğrencinin edindiği bilgi ve becerileri en doğru yöntemde değerlendirmelidir. Ancak sonuç değerlendirmenin bir sorunu bulunmaktadır. Bu da öğretmenlerin, öğrencinin performansını belirli ve değişmeyen bir zaman diliminde değerlendirmesidir. Bu durum, öğrenciyi daha fazla strese sokabilir, zira öğrenci başarısız olması durumunda telafi etme şansına sahip olmadığının farkındadır (Bienaime ve diğerleri, 2014).

Bu üç büyük değerlendirme türüne, öz değerlendirme de eklenebilir. Öz değerlendirme, öğrencinin üretimini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebileceği fikrine dayanmaktadır (Hadji, 2015).

2.2.5.4. Kazanımlar

Fransa'da eğitim programında yer alan kazanımlar dönemlere (cycle) göre sıralanmaktadır. Bu araştırmada ilkokul 1.sınıf ve 3.sınıf Fransızca dersi kazanımlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple aşağıdaki tabloda ikinci dönem (cycle 2) kazanımlarına yer verilmiştir.

Tablo 2.4: Fransızca Eğitim Programında İlkokul 1 ve 3. Sınıf Seviyesinde Uygulanan Kazanımlar

Cycle 2 2. Dönem kazanımları (1, 2 ve 3. Sınıf)
Anlama ve kendini sözlü olarak ifade etme
1. Bir yetişkin tarafından okunan sözlü mesajları veya metinleri anlamak için dinlemek: (Okuma becerisi ile bağlantılı) 1. Birey dikkatini amacına uygun odaklar. (Olası dikkat dağıtıcı unsurları göz ardı ederek odaklanır). 2. Önemli bilgileri tespit eder ve ezberler. Bu bilgileri anlamlandırmak için birbirine bağlar. 3. Bir mesajı veya metni anlamak için gerekli kültürel referansları harekete geçirir. 4. Metinler aracılığıyla duyduğu kelimeleri hatırlar. 5. Anlama güçlüklerini belirler.
2. Bir kitleye hitap ederken veya metinleri sunarken duyulup anlaşılacak şekilde konuşmak: (Okuma becerisi ile bağlantılı) 1. Alıcıları veya muhatapları dikkate alır. 2. Dinlenilmesini sağlayan teknikler kullanır. (Sesletim, sesin yüksekliği, vurgu, duruş, bakış, jest, mimik...) 3. Konuşmasını düzenler. 4. Metinleri ezberler. 5. Sesli okur. Öğrenci, konuşma durumuna (anlatmak, tanıtmak, açıklamak, argüman sunmak, talimat ve emir vermek) ve dinleyici kitlesine (birey/grup, yetişkin, akran) bağlı olarak konuşmasını ve duruşunu (sesin şiddeti, yüksekliği) adapte eder.
3. Çeşitli durumlarda tartışmalara katılmak: 1. Tartışma türlerini düzenleyen kurallara uyar. Muhataplarını dinler, yanıt vermeden önce konuşmacının sözünü bitirmesini bekler ve kendini duyurmak için bağırırmaya yeltenmez. 2. Tartışmalarda meydana gelen sorunların farkına varır ve dikkate alır.

3. Söyleyeceklerini düzenler.
 4. Önceden ezberlediği ve aklında kalan kelimeleri tartışma esnasında kullanır.
4. Üretilen dile karşı eleştirel bir mesafe benimsemek:
 1. Bir akranının yorumlarının fikir alışverişini düzenleyen kurallara uygun olup olmadığını belirler.
 2. Kolektif olarak oluşturulan dilin açık kurallarını dikkate alır.
 3. Dinledikten sonra kendini düzeltir.

Okuma ve okuduğunu anlama

1. Kelimeleri giderek daha kolay tanımlamak:
(*Yazma becerisi ile ilgili*)
 1. Kelimelerin bileşenlerini işitsel bir açıdan ayırt eder ve kelimelerin yapısını analiz eder. Dilin farklı seslerini kavrar. Heceler ve sesler üzerinde basit işlemler yapabilir (çıkarma, ekleme, değiştirme, yer değiştirme gibi).
 2. Harfleri görsel düzeyde ayırt edebilir ve harflerin isimlerini, ürettikleri sesleri bilir. Her türlü yazı tipini (el yazısı, baskı harfleri) kullanarak harfleri, oluşturdukları grafemleri (yazıbirim) görsel olarak tanıyabilir ve isimlendirir. Harf veya harf gruplarının adını, onlara karşılık gelen fonemden ayırabilir.
 3. Görsel-ses uyumlarını kurabilir; basit ve karmaşık heceler üretebilir. İncelenen grafemleri birleştirerek heceler ve kelimeler okur. Çözümleme ile ilişkili olarak, incelenen grafemlere sahip düzenli heceleri ve kelimeleri doğru bir biçimde yazabilir.
 4. Kodun bileşenlerini ezberler. Grafem-fonem (sesbirim) eşleşmelerinin tamamını bilir. Yeni kelimelerin yanı sıra kod çözümü henüz otomatikleştirilmemiş kelimeleri de doğru bir şekilde çözer.
 5. Okul ortamında sıkça kullanılan ve düzensiz kelimeleri algılar.
2. Bir metni anlamak ve anladığını denetlemek:
(*Yazma becerisi ile ilgili*)
 1. Kod çözme becerilerini nasıl harekete geçireceğini bilir.
 2. Bir metni keşfetmek ve anlamak için açık bir yaklaşım (önce rehberli, sonra bağımsız) kullanır. Metni titizlikle inceler. Çıkarımda bulunabilme yeteneğine sahip olur ve metni kendi kültür unsurlarıyla ilişkilendirir.
 3. Önceki okuma tecrübelerini kullanır; kişisel okumalar, deneyimler ve bu deneyimlerden elde edilen bilgilerle ilişkiler kurabilir. İlkokul birinci sınıfta, genellikle öğretmen tarafından sunulan okumalar üzerinden gerçekleşir. Hikâye karakterlerinin (cadı, dev, prenses vb.) özellikleri hakkında ilk bilgisini kullanarak hikayedeki karakterlerin davranışlarını anlar ve çıkarımlar yapar.
 4. Metinlerde geçen konuyla ilgili kelime alanlarını kullanır. Kelimeleri farklı kriterlere göre kategorize eder (anlamsal ağlar, eş anlamlılar, zıt anlamlılar, aynı aileden kelimeler).
3. Farklı okuma biçimlerini uygulamak:
 1. Bir şeyi gerçekleştirmek için okur.
 2. Bilgi keşfetmek veya doğrulamak için okur.
 3. Bir hikâyeyi anlayıp ve sonra başkalarına anlatmak için okur.
 4. Kelime dağarcığını zenginleştirmek amacıyla okur.
 5. Keyif ve hobi için okur.
4. Yüksek sesle okumak:
 1. Bir metni çözümler ve anlar. Hazırlık sonrası, okuma seviyesine uygun bir metni akıcı bir şekilde okur.

2. Noktalama işaretlerini tanımlar ve dikkate alır. Hazırlık yaptıktan sonra, okuma seviyesine uygun on satırlık bir metni okurken cümle sonu noktalama işaretlerine dikkat eder.
3. Etkileyici bir biçimde okuyarak anladığını gösterir. Bilinen bir metni, anlatım ve konuşma arasındaki ton farklarına dikkat ederek okur.

Yazma

1. Uzman gibi kopyalamak:

(Okuma becerisi ile alakalı)

1. İncelikle ve hızla yürütülen el yazısı hareketlerini ustalıkla gerçekleştirir. Grafik alanı yönetir, el yazısı kurallarına uyar. Okunaklı ve akıcı olarak yazar, bazı büyük harfleri 'cursive' (italik) olarak çizer.
2. Farklı harf yazılışları arasındaki karşılıkları kullanarak bir metni yazıya döker. Yazı türleri arasındaki karşılıkları bilir ve yazarken bir araca başvurarak birinden diğerine geçer.
3. Harf harf kopyalamanın ötesine geçmek için kopyalama stratejilerini kullanır. İpucu alır, kelime veya kelime gruplarını ezberleyerek (harf harf kopyalamadan) başarılı bir seviyede yazma stratejilerine sahip olur.
4. Önerilen metinlerin düzenlenmesine dikkat eder. Metnin türüne göre belirlenen düzenlemelere uyarak kopyalama yapar.
5. Yazım kurallarına uygunluğu kontrol etmek için tekrar okur.
6. Kısa metinlerin biçimlendirilmesi için kelime işlemci programını kullanır.

2. Bir yaklaşımı benimseyerek metinler yazmak:

(Okuma, sözlü dil ve dilbilgisi çalışmalarıyla ilişkili)

1. Farklı metin türlerinin veya biçimlerinin özelliklerini tanımlar.
2. Metin yazma sürecini uygular: fikirler bulur ve düzenler, bağlantılı cümleler oluşturur, bu cümleleri yazar (adım adım ilerleyen bir süreçtir: öğrenci önce yönlendirilir, sonra bağımsız devam eder).
3. Dil hakkında bazı bilgiler edinir: kelime yazımını hatırlama, uyum kuralları, noktalama işaretleri, konuşma düzenleyicileri vb.
4. Sınıfta dilbilgisi çalışmalarıyla ilgili olarak mevcut olan araçları kullanır (defter, kitap, duyuru panosu vb).

3. Yazılı çalışmalarını gözden geçirmek ve geliştirmek:

(Dil eğitimi ile bağlantılı)

1. Yazılan metinlerdeki eksiklikleri, tutarsızlıkları, tekrarları tespit ederek yazıyı iyileştirir.
2. Yazılacak metnin turu ve dil hakkındaki bilgileri uygular. Şiir, kimlik bilgisi formu, tarif gibi çeşitli yazı türlerinin formal özelliklerini kullanır.
3. İmla kurallarına dikkat eder ve dilbilgisi derslerinde çalışılan konuları öğretmen tarafından belirlenen noktalardan başlayarak kademeli olarak genişletir.
4. Düzeltmeye yardımcı araçlar kullanır: sınıfta geliştirilen araçlar, düzeltme kılavuz bunlara örnektir.

Dil çalışması: dilbilgisi, imla ve kelime bilgisi

1. Sözlü ve yazılı sözcükler arasındaki ilişkiye hâkim olmak:

(Okuma becerisi ile ilgili)

1. Grafem-fonem karşılıklarını bilir.
2. Bağlama bağlı olarak bazı harflerin (s, c, g) ses değerini bilir.

3. Bazı grafemlerin yapısını, sonrasında gelen harfe bağlı olarak (an/am, en/em, on/om, in/im) bilir.

2. Sözlük oluşturmak:

1. Daha iyi konuşmak, anlamak ve yazmak için okumalardan ve yapılan etkinliklerden aklında kalan kelimeleri kullanır.
2. Öğrenme materyali olarak kabul edilmeden, eş anlamlılarını, zıt anlamlılarını ve aynı kökten gelen kelimeleri bulur.
3. Çeşitli dil türlerini algılar. (Konuşma dili, sıradan dil ve edebi dil gibi.)
4. Bir sözlüğü kullanabilir ve bir makalede, kâğıt üzerinde veya dijital olarak yönlendirme yapabilir.

3. Sözcük yazım kurallarına giriş yapmak:

1. En sık kullanılan kelimelerin yazılışlarını ezberler.
2. Değişmeyen ana kelimeleri hatırında tutar.
3. Kelimeleri kümeler halinde gruplandırır (kelime aileleri, morfolojik benzerliklerle bağlantılı kelimeler).

4. Basit cümlelerde kendini yönlendirmek:

1. Cümleyi tanımlar, ana unsurlarını ayırt eder ve hiyerarşik olarak düzenler. Cümlemin anlamlı bir biçimde sıralanmış kelime grubu olduğunu anlar. Kelimelerin sıralanma düzenine dikkat eder.
2. Bir cümlemin ana bileşenlerini tanıır: özne, fiil ve tümleçler.
3. Ana sözcük sınıfları arasında ayırım yapar: isim, sıfat, fiil, zamir (özne), değişmez kelimeler, belirli ve belirsiz tanımlayıcılar.
4. İsim grubunu tanıır.
5. Üç tür cümleyi ayırt eder: bildirme, soru ve emir cümleleri.
6. Olumsuz ve ünlem cümlelerini tanıır ve bunları dönüştürme kabiliyetine sahip olur.
7. Cümle sonu noktalama işaretlerini (!?) ve aktarılan konuşmanın işaretlerini («») kullanır.
8. Yazım, yazma ve okuma problemlerini çözmek için “dilbilgisi sözcüklerini” kullanır.

5. Temel dilbilgisi kurallarındaki yazıma hâkim olmak:

1. Cümlemin içindeki isim grubunun işleyişini ve belirleyici/isim/sıfat (tekil/çoğul, eril/diştir) için ‘uyum zinciri’ kavramını algılar. İsimlerin cinsiyet ve sayı taşıdığını, cümlelerde yapılan dönüşümleri önce sözlü olarak dinleyerek, sonra yazılı olarak gözlemleyerek anlar.
2. İsimler ve tamlamadaki sıfatlar için uyum işaretleri kullanır: çoğulda (-s eki) ve cinsiyette (-e eki).
3. Diğer çoğul biçimlerini kullanır: (-ail/aux; -al/aux...)
4. İsimlerde (lecteur ‘erkek okuyucu’/lectrice ‘kadın okuyucu’...) ve sıfatlarda (joyeux/joyeuse...) cinsiyet uyumunu uygular.
5. Özne-fiil ilişkisini tanımlar.
6. Kökü ve ekleri tanımlar.
7. Çekimli bir fiilin mastarını bulur.
8. “Être-olmak” ve “Avoir-almak” fiilleri için (présent) şimdiki zaman, (passé) geçmiş, (futur) gelecek ve (passé composé) geçmiş zamanın birleşik zamanını ezberler.
9. Birinci grupta yer edinen fiiller için ‘présent, passé, futur ve passé composé’ zamanını ezberler.
10. Üçüncü gruptaki düzensiz fiiller (faire-yapmak, aller-gitmek, dire-söylemek, venir-gelmek, pouvoir-gücü yetmek, voir-görmek, vouloir-istemek, prendre-almak) için bir önceki kazanımda verilen zamanları ezberler.

Kaynak: Ministère de l’Éducation Nationale, 2019: 12-26.

CP, CE1 ve CE2 sınıflarındaki Fransızca programı, öğrencilerin 1.dönemde elde ettikleri becerileri pekiştirmeyi ve 3.döneme hazırlamayı hedeflemektedir. Program birkaç ana eksene dayanmaktadır (Bulletin officiel n°30, 2018: 9-18):

Anlama becerisi alanında, öğrenciler çeşitli metinleri (açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici vb) dil bilgisel ve bağlamsal ipuçlarını kullanarak anlamayı geliştirmektedir. Bir metni yeniden formüle etmeyi, özetlemeyi ve yorumlamayı öğrenmektedirler.

Sözlü ifade alanında, öğrencilerin uygun bir kelime dağarcığı kullanarak daha açık, kesin ve yapılandırılmış bir şekilde ifade etmeleri teşvik edilir. Grup tartışmalarına, rol oyunlarına ve sunumlara katılarak sözlü iletişim becerilerini de geliştirmektedirler.

Okuma alanında, öğrencilerin metinleri giderek daha akıcı ve otomatik bir düzeyde çözümlenmeleri, giderek daha uzun ve karmaşık metinleri okumaları ve çeşitli stratejileri kullanarak anlamaları öğretilmektedir. Farklı edebi ve metin türleri (anlatı, betimleyici, açıklayıcı, şiirsel) keşfederek kültürel evrenlerini ve dünya anlayışlarını zenginleştirmektedirler.

Yazma becerisi kapsamında, öğrenciler, uygunluk, bağlılık ve dil bilgisel doğruluk kurallarına uyarak farklı türde yazılar üretmeyi öğrenmektedir. Bireyler bu alanda, fikirlerini düzenleme, ifadelerini geliştirme ve yazım hatalarına dikkat etme gibi beceriler edinmektedir.

Dilbilgisi alanında, bireyler Fransız dilinin temel kavramlarını (isimler, fiiller, sıfatlar, belirleyiciler, zamirler, edatlar, bağlaçlar) ve temel çekim kurallarını kazanmaktadır. Farklı dil formlarını ve yapılarını doğru olarak tanımlamayı ve kullanmayı öğrenmektedirler.

Kelime bilgisi açısından, öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirmek, yeni kelimeler keşfetmek, daha önce karşılaştıkları kelimelerin bilgisini derinleştirmek, anlamın ince ayrıntılarına ve dil kaynaklarına duyarlı olmalarını sağlamak hedeflenmektedir.

2.3. Ders Kitapları

Eğitim ve bilim, çağımızın en önemli unsurlarıdır. Bilgi çağında yaşadığımız dünyada, ülkelerin geleceğe açılan kapıları eğitime ve bilime verilen değerle belirlenir. Eğitimin

temel amacı bireylerin bilgi ile beraber becerilerini de arttırmaktır. Ancak dilsel ve zihinsel beceriler, bu becerilerin başında gelmektedir. Zihinsel gelişimin en önemli aracı ise bilgidir. Bilgiye erişen ve onu kullanabilen bireyler, kendilerini her açıdan geliştirme fırsatı bulmaktadır. Bilginin yokluğu veya eksikliği ise bireyi güçsüz kılar ve gelişimini olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle, ülkelerin eğitim sistemlerinde bilime ve bilgiye ağırlık verilmesi, geleceğe güvenle adım atabilmeleri için önemlidir (Güneş, 2022: 15).

Okul ortamında öğrencilerin yetiştirilmesi, bilgilendirilmesi ve geleceğe hazırlanması görevi çoğunlukla öğretmen tarafından yönetilmektedir. Öğretmenlerin yanı sıra, akıllı tahta, televizyon, bilgisayar ve CD gibi araçlar da bilgi sunma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu araçlar arasında okuyarak bilgi edinme yöntemi en etkili olarak kabul edilmektedir. Okuyarak bilgi edinme, öğrencilerin kendi hızlarında ve kendi öğrenme stillerine uygun bir şekilde bilgiye erişmelerini sağlar. Bu süreçte en temel araç olarak, ders kitapları kullanılmaktadır. Bu nedenle, ders kitaplarının özenle hazırlanması büyük bir ehemmiyet taşımaktadır. Ders kitapları, eğitim sürecindeki önemini elektronik gelişmelere rağmen koruyan ve öğrenci ile öğretmenlerin vazgeçilmez bir rehberi olan araçlardır. Her ülkede ve her koşulda eğitim, sosyal ve ekonomik açıdan büyük bir değere sahiptir. Ders kitapları, bilimsel kurallara ve ülke koşullarına uygun olarak hazırlanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin eğitimlerini etkin şekilde sürdürebilmeleri sağlanır. Öğrencilere temel bilgileri sunmanın yanı sıra analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenlerin derslerini planlamalarına ve öğrencileri yönlendirmeleri için kullanılan öncü kaynaktır (Güneş, 2022: 16).

Eğitim sürecinde en eski, en tanınmış ve en yaygın kullanılan öğrenme ve öğretme araçları ders kitaplarıdır. Günümüzde hızla değişen ve gelişen teknolojik araçlar olsa da ders kitapları eğitimde temel bir rol oynamaya ve önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Ders kitaplarının farklı tanımları bulunmaktadır (Bulut, 2008: 16). Öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olarak hazırlanan ders kitapları, öğrencilere konuları anlamaları ve öğrenmeleri için gerekli bilgileri içermektedir. Ayrıca, ders kitaplarında ek olarak, öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlamak için ek materyaller veya model prototipleri de sunulmaktadır. Bu şekilde, öğrencilerin eğitim sürecinde daha etkili olarak öğrenmeleri ve gelişmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2021: 1).

Ders kitapları; hazırlanışında hedef, içerik ve öğrenme süreci gibi birçok fonksiyonun gözetildiği bir öğretim materyalidir (Demirel ve Kıroğlu, 2021: 4). Bu durumda ders kitapları, eğitim programını aktaran bir araç olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin eğitim sürecinde derslerle ilgili temel bilgileri edinmelerini sağlayan bu materyaller, programla öğrenci arasında köprü görevi görmektedir (Küçükahmet, 2011: 2).

Ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı'nın onayına tabiidir. Bu nedenle, programla bağlantılı olarak hazırlanan bir ders kitabının okullarda kullanılabilmesi için bakanlığın onayına başvurmak gerekli olmaktadır. Ders kitapları her zaman hedef kitlesine uygun olarak hazırlanan bir kaynak olarak da ifade edilmektedir. İçeriği öğretim programlarına uygun olmalıdır ve ilgili kurumlar, kişiler tarafından incelenmeli ve tasdiklenmelidir (Ceyhan ve Yiğit, 2005: 18-19).

Bir okulda ders kitaplarının olmaması durumunda öğretim programının etkisi ciddi olarak azalabilmektedir. Tüm okullardaki öğrencilerin, ders kitapları aracılığıyla aynı içerikle ders işleme mümkün görülmektedir. Bu nedenle, bu kitaplar, öğretmenlerin dersleri planlamalarına, öğrencilerin dersleri takip etmelerine ve öğrenme süreçlerine katkı sağlamalarına yardımcı olarak hazırlanmalıdır. Ders kitabı olmadığında, öğretmen kazanımlara ulaşmak için seçeceği metinlere başvurmak zorunda kalmaktadır. Bu durumda, öğretmenin hangi metinle ve ne kadar sürede kazanımları gerçekleştireceği konusunda büyük bir karmaşa ortaya çıkabilmektedir. Bütün okullarda belli bir süre zarfında belli kazanımlara ulaşamaması, ortak sınavlar esnasında öğrenciler arasında büyük farkların meydana gelmesine neden olmaktadır. Ders kitapları, öğretimde standartları sağlamak açısından önemli bir işleve sahiptir (Özdemir, 2021: 10).

Fransa'da ders kitabı, eğitim materyali olarak çok boyutlu bir işlevi yerine getirmekte ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi programlarında belirlenen bilgi ve becerileri sistematik bir şekilde sunmaktadır. Didaktik bir araç olarak, ders kitabı hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğretim ve öğrenim süreçlerinde destekleyici bir rol oynamakta, müfredatın belirlediği öğrenme hedeflerine ulaşılmasını sağlamaktadır. Resmi programlar, öğretmenlerin derslerde izlemesi gereken bir kılavuздur. Bu kılavuza uygun olarak hazırlanan ders kitapları, öğretmenlerin dersleri sunarken programın sıralamasını ve sürekliliğini takip etmelerine yardımcı olmaktadır (Nabet ve Tatah, 2014: 14).

Ders kitabı, genellikle müfredatın uygulanmasını destekleyen bir materyal olarak tasarlanmıştır ve hem öğretmenlerin ders hazırlık evrelerinde başvurdukları bir kaynak hem de öğrencilerin sınıf içinde ve dışında kullanabilecekleri bir destek aracıdır. Bu kitaplar, öğretmen gözetimi olmadan öğrencilerin bağımsız olarak çalışmalarını destekleyen temel pedagojik araçlar olarak da değerlendirilmektedir (Nabet ve Tatah, 2014: 16).

UNESCO (2003), ders kitabını “sınıfta düzenli olarak kullanılan ve bir disiplin veya program çerçevesinde temel bilgi kaynağı olarak işlev gören bir açıklama” olarak tanımlar. Gossin (2011) ise, ders kitabını “kâğıt üzerinde hazırlanan ve belirli bir seviyede bilgi içeriğini geliştiren, bu içeriği özel olarak üretilmiş veya mevcut kaynaklardan sağlanmış belgelerle (fotoğraflar, semalar, haritalar, metinler vb.) tamamlayan bir materyal” olarak açıklar. Chopin, ders kitabını ‘Latince manus (el) kökeninden türetilmiş, başlangıçta belirli bir alana ilişkin temel bilgileri içeren küçük formatlı bir eser” olarak ifade eder ve 19. Yüzyılın sonlarından itibaren müfredat taleplerine uygun kitapları ifade eden bir kavram olarak değerlendirir (Akt. Wagnon, 2019). El Ghali ise, ders kitabını “öğretmenin öğrencinin eğitim sürecini şekillendirmesi için tutarlı bir öneri ve yönlendirme seti” olarak açıklar (Akt. Wagnon: 11).

Bu tanımlar doğrultusunda, ders kitabı hem bir yazar grubunun hazırladığı hem de öğrenciler ve öğretmenler için bir öğrenme aracı olarak işlev gören geniş kapsamlı bir materyaldir. Eğitim sürecinde öğretmen, müfredat ve öğrenci arasında tamamlayıcı bir ilişki kurar ve geniş bir bilgi yelpazesi sunarak öğrenme süreçlerini destekler (Guerid ve Amraoui, 2013: 48).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynayan ders kitapları, öğretim materyalleri arasında en verimli olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, eğitimin amacını gerçekleştirmek için öğrencilerin öğrenme deneyimlerine kaynaklık ettiği görülmektedir. Özellikle Türkçe derslerinde, öğretmenlerden sonra gelen en kıymetli kaynak olarak kullanılmaktadır (Güleç ve Demirtaş, 2012: 77). Eğitim sistemindeki Bilgi İletişim Teknoloji kullanımının yetersizliği birçok farklı faktöre dayanmaktadır. Okulun teknoloji alt yapısının yetersiz olması, öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin yetersizliği, programların bu konuya yeterince odaklanmaması, öğretmenlerin Türkçe dersinde teknoloji kullanımını uygun bulmaması, kitap kullanma alışkanlığının yaygın olması, uygun materyal hazırlamanın zaman kaybına

yol açması, Türkçe dersi için hazır araç-gereçlerin bulunmaması, öğrencilerin teknolojiye erişim ve kullanım konusundaki eksiklikleri bu durumu etkileyen faktörler arasındadır. Tüm bu faktörler bir araya geldiğinde, eğitim sistemindeki Bilgi İletişim Teknoloji kullanımının yetersiz olduğu sonucuna varılmaktadır (Özdemir, 2021: 11). Ders kitaplarının ücretsiz olarak öğrencilere verilmesi, ülkemizde 2003-2004 eğitim öğretim yılından beri uygulanan bir politika olmuştur. Benzer bir uygulama Fransa’da da mevcuttur. 25 Şubat 1985 tarihli ve 85-269 sayılı kararname, 16 yaşına kadar eğitimde ücretsizlik ve zorunluluk ilkelerini hayata geçirerek ders kitaplarının temin edilmesinin tamamen devlet tarafından karşılanması gerektiğini hükme bağlamıştır (Lagorsse, 2000). Bu uygulama da ders kitaplarını ekonomik açıdan erişebilir hale getirmekte ve öğrencilerin kolaylıkla ulaşılabilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler, özel bir bilgi ve donanım ihtiyacı duymadan ders kitaplarını kullanabilmektedir. Bu durum eğitsel iletişimin merkezine ders kitaplarının yerleşmesine yol açmaktadır (Özdemir, 2021: 11).

Tablo 2.5: Öğretmen ve Öğrenci Açısından Ders Kitaplarının İşlevleri

Öğrenci ile ilgili işlevler	Öğretmen ile ilgili işlevler
Öğrenme ile ilişkili	Öğrenme ile ilişkili
1. Bilgi aktarımı: Bilgi sunar.	1. Bilimsel ve genel bilgi sağlama: Bilimsel ve genel konularda bilgi verir.
2. Yetenek ve becerilerin geliştirilmesi: Kapasite ve yetilerin geliştirilmesine yardımcı olur.	2. Disipline yönelik pedagojik eğitim: Disipline özgü öğretim stratejilerini ve yöntemleri konusunda eğitim verir.
3. Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi: Öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesini sağlar.	3. Öğrenme ve ders yönetimi desteği: Öğrenme süreçlerinde ve derslerin yönetiminde yardımcı olur.
4. Bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi: Elde edilen bilgi ve yetileri değerlendirir.	4. Başarıları değerlendirme yardımı: Öğrencilerine başarılarını değerlendirmede destek sağlar.
Günlük yaşamla ilişkili	
1. Öğrenilen bilgilerin entegrasyonu: Öğrenilenlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesine yardımcı olur.	

2. Referans: Öğrenilen bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini kontrol edebileceği bir kaynak sağlar.

3. Sosyal ve kültürel eğitim:

Sosyal ve kültürel değerler hakkında eğitim fırsatı sunar.

Kaynak: Richaudeau, 1979

Ders kitaplarının eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere pek çok yararları bulunmaktadır.

2.3.1. Fransa’da Ders Kitaplarının Öğretmenlere Faydaları

Derdour ve Bencherki (2023), ders kitaplarının öğretmene faydalarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır (Derdour ve Bencherki, 2023: 11):

- Ders kitabı, öğretmenlerin ders hazırlık aşamalarını kolaylaştırarak pedagojik materyallerin hazırlanmasında zaman kazanmalarını sağlar. Bu materyaller, aktiviteler, görseller, metin destekli ve program tarafından belirlenen başlangıç durumları, didaktik uzmanlar ve pedagojik uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından hazırlanmaktadır. Dolayısıyla, ders kitabının tasarımı, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun biçimde gerçekleştirilmektedir.
- Ders kitabı, yapılandırılmış ve sistematik bir şekilde tasarlanmış olup, programın unsurları ile öğrenme hedefleri arasında tutarlılığı sağlamaktadır. Bu yapı, öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırırken, programın öğrenme oturumlarına aşamalı ve tutarlı olarak bölünmesini temin eder.
- Bu kitap, öğretmen ile öğrenci ve öğrenciler arasında bir aracı rolü üstlenir, zira sınıftaki tüm öğrenciler aynı kaynağa sahip olup benzer görevleri (etkinlikler vb.) üstlenmektedir. Bu araç, sınıf içindeki etkileşimleri teşvik etmekte ve kolaylaştırmaktadır.
- Ders kitabı, çalışma kitabı veya öğretmen kılavuzu gibi kaynaklar, öğretmene dilsel, yöntemsel, pedagojik ve kültürel bilgiler sunarak eğitim sürecini etkili bir şekilde yürütmesine ve sınıf içi etkinlikleri başarılı bir biçimde gerçekleştirmesine olanak tanır.

2.3.2. Türkiye’de Ders Kitaplarının Öğretmenlere Faydaları

Öğretmenlerin bazen öğretim programını dikkate almadan ders kitabını adım adım takip etme yolunu seçmeleri, ders kitaplarının öğretmenlere dersin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olarak bir çerçeve sunmasıyla ilgilidir. Ders kitapları, öğretmenlere konuları sıralamada, içeriği anlatmada ve öğrencilere sunulan materyalleri kullanmada rehberlik etmektedir. Bu kitapların içeriği, öğretmenlerin ne öğreteceğini belirlemektedir. Kitaplardaki etkinlikler, öğretmenlere ne zaman ne yapacakları konusunda yol göstermektedir. Bu durum, dersleri planlama sürecinde öğretmenlerin yükünü hafifletmektedir. Öğretmenler, bu şekilde güçlerini daha iyi kullanabilmekte ve derslerini daha sistematik bir tarzda anlatabilmektedirler. Ders kitabında bulunan etkinlikler, öğretmenlere derslerini daha etkili olarak yönlendirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda öğrencilerin de derslere daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır (Küçükahmet, 2011: 18).

Öğretmenler, öğrenci düzeyine uygun olmayan metinlerle karşılaştıklarında, amaca uygun metin seçme, etkinlikler tasarlama, soru üretme, ödev belirleme ve bunları ders materyali halinde düzenleme gibi birçok profesyonel görevi yerine getirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu görevleri başarıyla yerine getirebilecek yeterlilikte olmaları beklenir, ancak bir tek ders saati hazırlığı için harcanacak zaman, ders süresinden daha fazla olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin zamanlarını etkili bir biçimde yönetmeleri ve ders materyallerini önceden planlamaları önemlidir. Ders kitapları, öğretmenlerin ders hazırlığı için harcayacakları zamanı ekonomik olarak kullanmalarını sağlamaktadır. Kitaplar, öğretmenlere hazır malzemeler sunarak, tek bir ders saati için tüketilen vakti azaltmaktadır (Özdemir, 2021: 12).

Şahin (2004)’e göre öğretmenler, ders kitaplarının sağladığı avantajları iyi kullanarak çeşitli okullarda ve yoğun ders yükü altında güçlerini etkili kullanabilirler. Ders kitapları, içerikleri sayesinde öğretmenleri birçok ödev konusundan kurtararak zamanlarını daha verimli kullanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çalışmalarını planlamada ders kitapları önemli bir işlev görmekte ve onlara rehberlik etmektedir. Öğretmenlerin derslerini daha organize bir açıdan hazırlamalarına yardımcı olur ve öğrencilerin öğrenme sürecini destekler. Bu nedenle, ders kitapları öğretmenler için vazgeçilmez bir materyaldir (Şahin, 2004: 368).

2.3.3. Fransa’da Ders Kitaplarının Öğrencilere Faydaları

Robert (2002), ders kitabını şu şekilde tanımlar: “Öğrenciye yönelik olarak hazırlanmış, basılı her türlü eser; belirli sesli ve görsel belgeler ve diğer eğitim araçları ile ilişkilendirilebilecek, bir veya birden fazla yıllık bir eğitim programının tamamını veya önemli unsurlarını kapsayan materyallerdir” (Robert, 2002: 104).

Bu nedenle, ders kitabı, öğrenme sürecinde öğrencinin yanında olan güvenilir bir kaynaktır. Öğrenci, sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarında ders kitabına başvurarak konuları gözden geçirebilir veya etkinlikler yapabilir (Derdour ve Bencherki, 2023: 12.)

Ders kitabı, sınıf içi çalışma yöntemlerini tanımlar ve öğrencinin eğitim süreci boyunca kendisine rehberlik eder (Derdour ve Bencherki, 2023: 12.):

- Öğrencinin özerkliğini teşvik eder ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri için gerekli eğitimi sağlar.
- Öğrencinin bilgi ve becerilerini geliştirmesine olanak tanır; öğrenciler, kendi bilgilerini inşa etmek amacıyla ders kitabına geri dönebilirler.
- Bu pedagojik destek aracı, öğrencinin kişisel gelişimi için gerekli olan kültürel ve edebî bilgileri aktarır. Ayrıca, öğrencinin öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu toplumun sosyokültürel yönlerini tanımasına yardımcı olur ve halklar arasında kültürlerarası etkileşimi teşvik eder.
- Özellikle Fransızca gibi yabancı dillerde iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim sağlar.

2.3.4. Türkiye’de Ders Kitaplarının Öğrencilere Faydaları

Ders kitapları, öğrencilerin bilgiye daha kolay erişebilmeleri için okuldaki en temel araçlardır. Bu kitaplar, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bilgileri düzenli olarak sunmayı hedeflemektedir. Metinler, etkinlikler ve açıklamalar, dersler için gerekli içeriği sağlayarak öğrencilerin konuları anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ders kitapları, öğrencilerin derslerdeki başarılarını artırmak ve bilgiyi derinleştirmek için önemli görülmektedir (Özdemir, 2021: 12).

Ders kitabı, öğrencilerin derse hazırlık yapmalarını sağlamak için hazırlık soruları içermektedir. Öğrencilerin ne öğrendiklerini ve daha sonra ne öğrenmeleri gerektiğini bilmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bağımsız olmalarına destek olur,

böylece ödevlerini hazırlayabilir, derslerini gözden geçirebilir, sınıfta ve evde alıştırmalar yapabilirler (Rahabi ve Rahlaoui, 2019-2020: 37). Bunların yanı sıra ders kitapları, öğretmenin amacını takip etmeyi kolaylaştırmaktadır. Özellikle görsel öğrenme stili olan öğrenciler için, ders kitapları işitsel olarak dinlediklerini görsel olarak görmelerini sağlayarak öğrenme sürecini destekler. Görsel öğeler, konuları daha anlaşılır hale getirir ve öğrencilerin dikkatini çeker. Ayrıca, öğrencilerin zihinsel olarak derse odaklanmalarını sağlar. Bu nedenle, ders kitapları öğrencilerin başarılarına katkı sağlamada önemli bir rol oynar (Özdemir, 2021: 12).

Öğrencilerin istedikleri zaman ve istedikleri tempoda konuları tekrar etme imkânı bulmaları, öğrenilen bilgilerin kalıcı olması açısından son derece önemlidir. Bu esneklik, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine ve hızlarına uygun bir şekilde çalışmalarını sağlar. Her öğrenci farklı bir öğrenme sürecine sahip olduğundan, bu imkanlar öğrenme verimliliğini artırır. Ayrıca, tekrar etme imkânı sayesinde öğrenciler zorlu konuları daha iyi anlamakta ve eksik oldukları alanları güçlendirmek için ekstra zaman ayırabilmektedir. Bu sayede, öğrenciler daha etkili bir şekilde öğrenir ve öğrendikleri bilgileri uzun süreli hafızalarında tutabilmektedir. (Küçükahmet, 2011: 19).

Ders kitaplarındaki etkinlikler sadece konuların öğrenilmesine yönelik değildir, aynı zamanda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Etkinlikler aracılığıyla öğrenciler, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi becerileri kazanmaktadır. Ayrıca, ders kitapları sadece ilgili alanda bilgi kaynağı olarak hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencileri ileri araştırmalara yönlendirmektedir. Bu da öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgileri kaynaklarda arama becerilerini geliştirmektedir (Özdemir, 2021: 12).

Korkmaz (2013)'a göre ders kitabı, öğretmenin sözlü dersini tamamlar ve sözlü öğretimin eksikliklerini giderir. Ayrıca, bilgiler arasındaki bağlantısızlıkları ortadan kaldırır ve öğrenilen bilgilerin tekrar gözden geçirilmesini mümkün kılar. Ders kitabıyla çalışırken öğrenci, daha aktif düşünen ve sorumluluk hisseden bir yapı içerisinde. Farklı soru tipleri ve çözüm yollarıyla karşılaşarak, öğrenci problem çözme becerilerini geliştirir, konuları daha iyi kavrar. Ders kitabının farklı yaklaşımlar sunması da öğrenciyi çeşitlilikle yüz yüze getirir, onun farklı düşünme ve öğrenme yöntemlerini keşfetmesine olanak tanır. Bu da dersin sıkıcılığını kırar ve öğrencinin ilgisini canlı tutmasını sağlar (Korkmaz, 2013: 8).

2.3.5. Ders Kitaplarında Olması Gereken Nitelikler

Kaliteli bir ders kitabı, yazar, tasarımcı, çizer, yayıncı ve eğitim bilimcilerin bir araya gelerek ortak bir çalışma yapmasıyla oluşturulmaktadır. Bu kitaplar, çocukların ilgisini çekmek, okuma ve izleme isteği uyandırmak ve görsel öğelerle anlatılanları desteklemek için özenle tasarlanmaktadır. Çocuk kitaplarında resim-metin uyumu, sayfaların görsel estetiğini ve anlatılan hikâyenin anlaşılmasını sağlamaktadır. Resimler, metinle uyumlu olarak yerleştirilir ve çocukların hayal güçlerini harekete geçirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda, sayfa düzenindeki boşluklar ve oransal uyum, çocukların gözlerini yormadan okuma ve izleme isteği uyandırmalıdır. Görsel öğelerin sayfalarda anlatılanlarla ilgili olması da önemlidir. Bu, çocukların hikâyeyi daha iyi anlamalarını sağlamakta ve onları kitaba daha fazla bağlamaktadır (Sever, 2003: 180-181).

Ders kitapları, öğretim sürecinde önemli bir role sahiptir ve bu nedenle hazırlanırken farklı disiplinler arasındaki çalışmaların birleştirilmesi gerekmektedir. Ruhbilim, eğitim bilim, genel dilbilim, toplum bilim, gösterge bilim, metin bilim ve diğer alanlardan elde edilen veriler, ders kitaplarının içeriğini zenginleştirmek ve öğretimi etkili bir şekilde yönlendirmek için kullanılmalıdır. Bu disiplinlerin bilgileri, ders kitaplarının eğitim amacını somut olarak yansıtmasını sağlayarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmeye yardımcı olacaktır. Ders kitaplarının multidisipliner bir yaklaşımla hazırlanması, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını ve uygulamalarını sağlayarak daha etkili bir öğrenme süreci sunacaktır (İşeri, 2003: 69).

Ders kitapları, bilgiyi aktaran ve öğrencilere bilgi aktarımını sağlayan araçlardır. Bu nedenle, aşağıdaki özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Oğuzkan, 2001: 373):

1. Doğruluk: Ders kitapları, içerdikleri bilgilerin doğru ve güvenilir olmasını sağlamalıdır. Öğrencilerin yanlış bilgilere yönlendirilmeden doğru bilgilere donatılmaları lazımdır.
2. Güncellik: Ders kitapları, güncel bilgilere dayanmalı ve çağın gereksinimlerine uygun olmalıdır. Teknolojik gelişmeler, toplumsal değişimler ve yeni araştırmalar gibi konular, ders kitaplarında yer almalı ve öğrencilere güncel bilgiler sunulmalıdır.

3. Görsel destek: Ders kitapları, görsel unsurlarla desteklenmelidir. Resimler, grafikler, tablolar, şekiller ve fotoğraflar gibi görsel öğeler, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olur ve bilgilerin akılda kalıcılığını artırır.
4. Hedef kitlenin düzeyine uygunluk: Ders kitapları, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun bir dil ve içerik sunmalıdır. Karmaşık terimlerin açıklanması, anlaşılır örneklerin verilmesi ve gereksiz teknik detaylardan kaçınılması, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarını sağlar.
5. Uygulama ve örnekler: Ders kitapları, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı bulabilecekleri örnekler ve alıştırmalar içermelidir. Böylece öğrenciler, teorik bilgileri pratikte kullanarak konuyu daha iyi kavrarlar.
6. Görsellerin metni açıklaması ve desteklemesi: Ders kitaplarındaki resimler, metni daha iyi anlamak için açıklayıcı ve tamamlayıcı olmalıdır. Bu, öğrencilerin görselleri metinle ilişkilendirerek konuları daha iyi anlamalarını sağlar.
7. Müzikal öğeler: Ders kitapları, müzikal öğeleri kullanarak öğrencilerin dikkatini çekebilir ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirebilir. Öğrencilerin müzikte etkileşime geçerek konuları daha iyi anlamaları teşvik edilebilir.

Bir ders kitabının niteliği ve kullanımının kolay ve işlevsel olması için literatürde yer alan ortak özellikler şunlardır (Prof en ligne, 2018: 2; Gérard, 2003: 2-3; UNESCO, 2014: 14; Yanpar, 2007: 113-115; Halis, 2004: 52-54;):

1. Güvenilirlik ve doğruluk: İçeriğinde hiçbir hata bulunmamalıdır. İçerik, kesin ve doğru olmalıdır.

2. Okunabilirlik: Hedef öğrenci kitlesine uygun açıklamalarla, gereksiz ayrıntılardan arındırılmış, öğrencinin ve ebeveynlerinin anlayabileceği şekilde düzenlenmiş olmalıdır.

3. Öğreticilik: Epistemolojik bir temele dayanmalı ve öğrencilerin karşılaşabileceği zorlukları dikkate almalıdır. Konuların sunumunda mantıksal bir ilerleme izlemelidir (yatay tutarlılık) ve bilgiler arasında bağlantılar kurmalıdır. Öğrencilerin farklı zekâ türleri ve seviyelerine göre çeşitli açıklamalar ve egzersiz zorluk seviyeleri sunmalıdır. Sorgulama, araştırma ve merak uyandırma gibi becerileri geliştirmelidir. Öğrenciyi aktif öğrenmeye teşvik etmeli ve eleştirel düşünme becerisini geliştirecek materyaller

sunmalıdır. Ayrıca, öğrencinin kendi öğrenmesini değerlendirebilmesine olanak tanınmalıdır.

4. Disiplinlerarası yaklaşım: Ders kitabı, saha çalışanları (öğretmenler, müfettişler), alanında uzman kişiler (profesörler, araştırmacılar) ve öğrenme uzmanları (pedagoglar) gibi üç farklı profesyonel gruptan oluşan bir ekip tarafından hazırlanmalıdır. Koleksiyon direktörü, aynı eğitim döngüsünü kapsayan kitaplar arasında uyumu gerçekleştirmelidir.

5. Dikey tutarlılık: Bir eğitim döngüsünün tüm yıllarını kapsamalıdır ve bu nedenle tam bir koleksiyon içinde yer almalıdır.

6. Kullanımda özgürlük: Kullanıcıyı zorunlu bir yolda ilerletmekten kaçınarak, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kitapta gezinmelerine ve sorularına cevap bulmalarına olanak tanınmalıdır.

7. Çeşitli öğrenci gruplarına uygunluk: Ders kitabı, farklı öğrenci gruplarını temsil eden örnekler üzerinde önceden test edilmiş olmalıdır. Ortalama öğrenciyi değil, tüm öğrenci kategorilerine hitap etmelidir.

8. Aşırı içerikten kaçınma: Daha az konuyu derinlemesine incelemek, çok fazla konuyu yüzeysel olarak ele almaktan daha faydalıdır. İçerik, gereksiz detaylardan arındırılmış ve anlaşılır olmalıdır.

9. Netlik ve estetik: Görseller (şemalar, resimler, fotoğraflar) kullanılmalı, tipografik okunabilirliğe özen göstermelidir. Farklı bölümler net bir şekilde ayrılmalı ve hızlı bir işaretleme sistemi kullanılmalıdır. Kitap format, pratiklik ve dayanıklılık açısından kullanışlı olmalıdır.

10. Hukuka ve ahlaka uygunluk: Yasal gerekliliklere uygun olmalı ve ahlaka aykırı değerler veya stereotipleri içermemelidir.

11. Güncellik ve günlük hayatla ilişkilendirme: Bir kitabın içeriği, güncel ve günlük hayatla ilişkilendirildiğinde öğrenme sürecini destekleyebilir. Bu nedenle, kitapta yer alan konular basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve kolaydan zora doğru bir ilerleme göstermelidir. Bu şekilde, okuyucuların bilgiyi daha iyi anlamaları ve öğrenmeleri sağlanabilmektedir.

12. Eğitim programı ile uyum: Bir kitap, eğitim programı ile uyumlu olmalıdır. Eğitim programının hedefleri ve müfredatı göz önünde bulundurularak, kitap içeriği bu amaçlara uygun olarak tasarlanmalıdır.

13. Cazip ve anlaşılır sunum: Bir ders kitabı, cazip, çarpıcı, anlaşılır ve okunabilir olmalıdır. Yazı karakteri, harf büyüklüğü, dil ve cümle yapıları gibi özellikler, okuyucuların kitabı rahatlıkla okumalarını ve anlamalarını hedeflemelidir.

14. Hedef davranışları destekleme: Kitaplar, hedef davranışları gerçekleştirmek için düzenlenmiş olmalıdır. Bu amaçla, renkler, resimler, figürler, soru, özetler, başlıklar, kavram tanımları, değerlendirmeler, örnek ve olaylar gibi özelliklerle donatılmalıdır. Bu özellikler, kitabın okunabilir ve anlaşılabilir olmasını sağlar.

15. Düşünme ve sosyal becerileri geliştirme: Kitaplar çocukların düşünme ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bu kitapların içerdiği hikayelerin, karakterlerin ve olayların çocukların empati kurma, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmesini sağlamakla mümkün olabilir. Kitaplar, çocukların farklı perspektifleri anlamalarına yardımcı olmalı ve onları yeni düşüncelerle meşgul etmelidir.

16: Öğrenci ilgi ve motivasyonunu artırma: Ders kitapları, öğrencilerin derse ilgisini çekmelidir. Bu, kitapların ilgi çekici ve etkileyici hikayelerle dolu olmasını gerektirir. Öğrencilerin kitapları sıkılmadan ve keyifle okuyabilmesi için, kitapların içeriği ve sunumu öğrencilerin ilgi alanlarına ve yaş seviyelerine uygun olmalıdır.

17. Soyut kavramları anlama: Kitaplar, somut bilgileri azaltıp soyut bilgileri artırarak okuyuculara daha derin bir anlayış sağlamalıdır. Bu, okuyucuların düşünme becerilerini geliştirmelerine ve soyut kavramları anlamalarına yardımcı olur. Kitaplar, somut gerçeklerin ötesine geçerek okuyucuları düşünmeye teşvik etmeli ve onlara yeni bakış açıları sunmalıdır.

18. Kendi kendine öğrenme fırsatları sunma: Kitaplar aynı zamanda öğrencilere kendi kendine öğrenme fırsatları sunmalıdır. Öğrenciler, kitapları okuyarak yeni bilgileri keşfedebilmeli ve kendi kendilerine öğrenebilmelidir. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar ve öğrenmeyi daha etkili hale getirir.

19. Metinlerin anlaşılabilirliği: Kitaplardaki metinlerin rahatlıkla anlaşılabilir olması önemlidir. Öğrenciler, karmaşık ve anlaşılması zor bir dil kullanılan metinlerle karşılaştıklarında motivasyonlarını kaybedebilirler. Bu nedenle, kitaplardaki metinler anlaşılır bir dil ve sade bir anlatım kullanarak öğrencilerin kolaylıkla takip edebileceği düzende olmalıdır.

20. Kronolojik ve mantıksal düzenleme: Kitaplardaki metinlerin düzenlenmesi, olayların kronolojik sıraya göre yer aldığı, neden-sonuç ilişkilerinin, karşılaşmaların,

kavramların tanımlarının, olayların açıklamalarının, örnek olayların, bilgiler arası bağlantıların ve somut güncel bilgilerin yer aldığı bir yapıya sahip olmalıdır.

21. Görsel zenginlik ve çekicilik: Bir kitap, görsel zenginlik açısından çekici olmalıdır. Renkler, grafikler ve haritalar, okuyucusunun ilgisini çekecek nitelikte tasarlanmalıdır. Fotoğraflar, resimler canlı ve gerçeğe yakın olarak yansıtılmalı, okuyucuya görsel bir deneyim sunmalıdır. Yazılarda önemli noktalar vurgulanmalı, koyulaştırılmalı, altı çizilmeli, italik veya çerçeve içine alınarak öğrencilerin kitabı daha etkileyici ve keyifli bir biçimde okuması sağlanabilir.

2.3.6. Ders kitapları Ana Dili Öğretimindeki Yeri/Önemi

Fransa’da ders kitabı uzun bir tarih boyunca çeşitli işlevler üstlenmiş ve bu işlevler bazı araştırmacılar tarafından ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu işlevlerin başında, bilgileri ve etkinlikleri yoğun bir şekilde sunarak öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak yer almaktadır. Bu özellik ders kitabını pedagojik kaygıları olmayan diğer bilimsel eserlerden ayırır. Hemen hemen tüm disiplinlerin öğretiminde yer alan ders kitabı hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından bilgi kaynağı, belge deposu veya egzersiz stoğu olarak kullanılmakta ve bu nedenle okul hayatının değerli bir unsurunu oluşturmaktadır. Bu değer, özellikle okuma kitabının “büyükler okulu”na geçişi simgelediği hazırlık sınıfından itibaren belirginleşir. Çocuğun ders kitabını okuma, önerilen etkinlikleri gerçekleştirme ve belgelerde yolunu bulma becerisi, büyük ölçüde akademik başarının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Ders kitabı, çocuğun okul dünyasına entegrasyonunu sağlayan önemli bir araçtır ve kurum tarafından gerekli görülen bilgileri sunarak, bu bilgilerin düzenlenme ve sunulma biçimiyle çocuğu okulun yöntemlerine ve diline hazırlar. Bu bağlamda, ders kitabı ana dili öğretimi sürecinde sıkça kullanılmakta ve dil becerilerinin geliştirilmesinde temel bir araç olarak görev yapmaktadır (Bourgade, 2002: 37).

Türkiye’de ders kitapları, öğretmenlerin sıklıkla kullandığı materyaller arasında yer almaktadır. İlkokul düzeyindeki ana dili ders kitapları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler kazanmalarını desteklemek için belirli kriterlere sahip olması gereklidir (Sanlı, 2006: 16). Bu kriterlere sahip olmalarını sağlamak için, ders kitaplarının hazırlanmasında bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Öncelikle kitaplar amaca ve hedefe uygun hazırlanmalı, öğrencinin bilgi ve becerisini arttıracak potansiyelde olmalıdır. Ders kitapları öğrencilere rehberlik edebilecek faaliyetler

içermeli ve öğrencileri çeşitli etkinliklere yönlendirebilmelidir. Ders kitapları öğrenciler için ilgi çekici, motive edici, öğrendiklerini test edici, pekiştirici ve kendi kendine öğrenme fırsatları da oluşturan bir kaynak olmalıdır (Güneş, 2022: 111). İlköğretim seviyesindeki bireyler, okumaya ve öğrenmeye diğer bireylerden daha meyillidir. Bu durum, okul öncesi dönemde sınırlı bir çevre ile yetişmelerinden kaynaklanmaktadır. Okula başladıklarında ise farklı sosyal ortamlara maruz kalarak çeşitli beceriler geliştirirler ve istenilen davranışları sergileyerek hedeflenen seviyeye ulaşırlar. Bu farkındalığı gören bireyler, öğretmenlerinin söylediklerine ve derslerde öğrendikleri bilgilere daha fazla önem verme eğilimindedirler. Bu ihtiyacı karşılamak için en önemli rehber, öğretmenlerden sonra ders kitaplarıdır. Özellikle Türkçe ders kitapları, öğrencilerin düşünme becerilerini, düşüncelerinden zevk alma yetilerini, çıkarımlarda bulunma kapasitelerini ve derslerde öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilme yeteneklerini geliştirmelidir. Bu sayede öğrencilerin hedefleri daha etkili ve kalıcı bir şekilde yerleşir (Korkmaz, 2013: 11).

Erdost'a (2012) göre ders kitapları sadece bilgi aktarma araçları değildir. Aynı zamanda çok yönlü faydalar barındırmalıdır. Düzgün bir Türkçe eğitimi sunmak, derse ilgi uyandırmak, okumayı geliştirmek gibi pek çok işleve sahip olan Türkçe ders kitapları eğitimde kritik bir konumdadır. Sağlam bir eğitim sisteminde hiçbir zaman ders kitaplarının önemi azalmayacaktır (Erdost, 2012: 46).

Basılı öğrenme araçları çeşitli olabilir, ancak ana dili derslerinde en önemli olanı Türkçe ders kitaplarıdır. Bu kitapların ana dili öğretimindeki yararları ise şu şekildedir:

1. İyi düzenlenmiş bir ders kitabına sahip olan öğrenciler, öğretmenin derste anlattıklarını tekrar etme, pekiştirme ve okuma şansı bulurlar.
2. Sözlü anlatımdan kaynaklanan eksiklikleri giderir ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini artırır.
3. Öğrencilere kendi kendine bilgiyi keşfetme imkânı sunar.
4. Kitapta yer alan bilgilerle öğrencilere zaman kazandırır.
5. Öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun içerikler barındırır.
6. Metin olarak seçilmiş farklı örnekleri öğrencilerin istifadesine sunar.
7. Derse ilgiyi ve merakı artırır (Avşar, 1997: 35).

Türkçe dersi, diğer dersler gibi yalnızca bir araç olarak değil, aynı zamanda yazınsal ve öğretici metinlerle gerçekleştirilen bir öğretim sürecidir. Bu metinler, Türkçe

öğretiminin temel araçlarıdır ve ana dilin akıcılığını, yalınlığını, mecaz gücünü, duygu ve düşünce zenginliği kazandırır. Bu metinler insan yaşantısı, deneyimleriyle ilgilidir ve öğrencilere muhtelif katkılar sağlar. Bu sebeple, Türkçe ders kitapları sadece bir ders aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimine ve yaşam deneyimlerine katkı sağlayan bir kaynaktır (Sever, 1995: 14).

2.3.7. Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri

Ders kitaplarının uzun süre kullanılabilirliği, fiziksel özellikleri ve kalite standartlarına bağlıdır. Kitabın etkili bir şekilde öğrenme ve öğretme sağlaması, fiziksel yapısının nitelikleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, kitabın içeriği, düzeni ve dayanıklılığı, öğrencilerin eğitim deneyimini daha da geliştirme potansiyeline sahiptir (Bulut, 2008: 26).

Öğrencilerin ilgisini çekmek için, ders kitaplarının içeriğiyle birlikte estetik özelliklerinin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Ders kitapları, canlı renklere, kaliteli kâğıda, sağlam bir ciltleme sürecine ve estetik bir kapak düzenine sahip olduğunda, öğrencinin materyale olan ilgisini olumlu yönde etkileyerek derse ve konuya duyulan motivasyonunu artırabilir. Günümüzde öğrenciler kitaplarını sürekli taşıdıkları için kitapların tasarımında bu durumun da gözetilmesi gerekmektedir (Kılıç ve Seven, 2007: 163).

Seguin'e (1989) göre, Fransa'da bir ders kitabının yayımlanması, kitabın "şekil" almasını sağlamak açısından son derece karmaşık bir süreçtir ve bu süreç, çeşitli görsel, grafik ve materyal unsurlarını kapsayan çok sayıda beceri ve uzmanlık gerektirmektedir. Yayıncılık, ders kitabı üretiminin merkezî bir unsuru olup bu aşamada üretim sürecinin planlanması, koordinasyonu ve kontrolü için en kritik kararlar alınmaktadır. Bu kararlar, kitabın görünümünden iç düzenine, metin düzenlemelerinden görsel tasarıma kadar uzanan birçok unsuru içermekte ve dolayısıyla üretilen eserlerin kalitesinden büyük ölçüde sorumlu olmaktadır. Yayın sürecinin ilk aşamasında, kitabın genel görünümünün belirlenmesi gerekmektedir. Bu aşamada, kitabın basılı mı yoksa dijital mi olacağı, kapak türü (sert kapak, karton kapak vb.) ve iç düzenin (fasikül, ciltli kitap, öğretmen kılavuzu, çalışma kitabı vb.) nasıl olacağına karar verilmektedir. Kitabın tasarımı, öğrencilerin kullanımına uygun ve pratik bir formatta olmalıdır. Metinlerin sayfa düzeni, yazı tipi seçimi (yazı türü,

boyutu, stili) ve metin bloklarının yerleşimi gibi ögeler, metnin okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini doğrudan etkilemektedir. Yazı tipi seçiminde, metnin rahat okunabilmesi ve anlamının kolayca kavranabilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca, metinle birlikte kullanılan görsellerin içeriğiyle uyumlu olması ve öğretim amacına hizmet etmesi gerekmektedir. Estetik değerlerin ötesinde, görseller metni desteklemekte ve öğrencinin öğrenme deneyimini güçlendirmektedir. Renk seçimi de hem görselliği artırmak hem de kitabın maliyetini belirleyen bir faktördür. Kâğıdın türü, kabinliği, rengi ve kalitesi ise kitabın basımında kullanılan malzeme özelliklerini belirlemekte ve bu nitelikler kitabın görünümünü ve basım maliyetlerini etkilemektedir. Yayıncılık sürecinde alınan kararlar, üretim aşamalarının her birinin etkin bir biçimde yönetilmesini sağlamak ve böylece son ürünün öğretim ve öğrenim hedeflerine uygunluğunu belirlemektedir. Bu nedenle, ders kitabının tasarımı ve üretim sürecinde yapılan her bir tercih, kitabın pedagojik verimliliğini ve biçimsel kalitesini doğrudan etkileyen kritik faktörler olmaktadır (Seguin, 1989: 7).

Bu bölümde, bir ders kitabında bulunması gereken bilgilerden: kapak tasarımı, ön söz, içindekiler, sayfa nizamı, kâğıt kalitesi, cilt tipi, boyutlar, sayfa, forma sayıları ve görsel boyutlardan bahsedilecektir.

2.3.7.1. Kapak Tasarımı

Kitap kapağının tasarımı, okuyucuları çekmek ve onlarda kalıcı bir izlenim bırakmak açısından kritik bir rol oynamaktadır. İyi tasarlanmış bir kapak, kitabın rekabetçi bir piyasada öne çıkmasını sağlamakta ve potansiyel okuyucuların ilgisini çekebilmektedir. Kapağın görsel çekiciliği, tasarımın dikkat çekici, okunaklı ve profesyonel görünmesini gerektirmektedir. Görseller, kitabın içeriğiyle uyumlu olup tonunu ve temasını yansıtmalıdır. Örneğin, bir keşif kitabının kapağında sırt çantalı bir gezgin veya keşfe çıkan bir grup gibi macera temalarını çağrıştıran görseller kullanılabilirken, bir matematik kitabının kapağında geometrik desenler veya matematiksel semboller tercih edilebilir. Metinlerin net ve okunaklı olması, başlık ve yazar adının belirgin olması gereklidir. Kitap kapağı, kitabın türünü ve konusunu etkili bir şekilde iletmelidir. İlkokul ders kitapları genellikle daha fazla illüstrasyon ve görsel çekicilik içerirken, lise ders kitapları daha fazla metin ve daha sade bir tasarım sunmaktadır. Kitap kapağının, benzer türdeki diğer kitaplardan ayrılmasını sağlamak

için özgün tasarım unsurları veya kitaba özel öğeler içermesi gerekmektedir. Ayrıca, dijital çağda kapak tasarımı çevrimiçi ortamda küçük boyutlarda da etkili bir şekilde görünmelidir. Kapak hem estetik açıdan çekici olmalı hem de kitabın içeriğini doğru bir biçimde yansıtmalı ve çevrimiçi platformlarda başarılı olarak temsil edilmelidir (Mbaye, 2023; Dulac, 2022).

Ders kitaplarının dış düzeni belirli kurallara tabiidir. Bu kurallara göre ders kitaplarında ön kapak, iç kapak ve arka kapak bulunmaktadır. Bu kapaklarda kitaba ait önemli veriler yer almaktadır (MEB, 2021: 4).

Ön kapak, ders kitabının en dış kısmında yer alır ve genellikle kitabın adını, kullanılacağı sınıfı veya dönemini, yazarını, yayınevi bilgisini ve bazen de dersin konusunu veya içeriğini yansıtan bir görseli içermektedir (Güneş, 2022: 126).

Kitapların iç kapağının ön yüzünde genellikle aşağıdaki bilgiler yer almaktadır (MEB, 2021: 4):

- Kitabın adı
- Okul türü (kitabın hangi okul düzeyine hitap ettiği bu kısımda belirtilir. Örneğin, İlkokul, Ortaokul veya Lise gibi)
- Sınıf düzeyi
- Yazarın veya yazarların adı ve soyadı (yazarın akademik unvanı varsa burada ifade edilir)
- Yayınevi adı
- Basım yılı
- Kurul kararının tarihi ve sayısı.

Kitapların iç kapağının arka yüzünde (künye sayfasında) ise şu bilgilere yer verilmiştir:

- Kitabın yazar(ları)
- Yayın tarihi
- Yayın numarası
- Telif yazısı
- ISBN numarası (Uluslararası Standart Kitap Numarasını ifade eder)
- Tasarımcıların kimlik bilgisi
- Baskı adeti.

Arka kapak sayfası genel olarak boş bırakılır, çünkü bu alan yayıncılar veya yazarlar tarafından kullanılmaktadır. Arka kapak tasarımı ise basım aşamasında genel müdürlük tarafından belirlenmektedir. Bu tasarım, kurulca uygun bulunan seçenekler arasından seçilmekte ve kitabın içeriğine, amacına uygun olacak şekilde tasarlanmaktadır (Güneş, 2022: 123-124, MEB, 2021: 4, Durmuşçelebi, 2007: 128-129).

Fransa'da ders kitaplarının kapak tasarımı, resmi bir standart tarafından belirlenmemekle birlikte, genel estetik ve pedagojik ilkeler doğrultusunda şekillendirilir. Kapak tasarımı, kitabın içeriğini ve hedef kitlesini yansıtacak şekilde görsel olarak çekici olmalı ve kitabın konusunu ve amacını etkili bir biçimde ifade etmelidir. Bu süreçte tasarımın, okuyucunun dikkatini çekmesi, kitabın konusunu doğru bir şekilde temsil etmesi ve hedef kitleye uygun olması gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin, ilkokul kitaplarında renkli ve dikkat çekici görseller tercih edilirken, lise kitaplarında daha sade ve ciddi bir tasarım yaklaşım benimsenir. Ayrıca, kapak tasarımı metin okunabilirliği için uygun yazı tipleri ve renkler kullanarak başlık, yazar adı ve diğer bilgileri net bir şekilde sunulmasını sağlamalıdır. Hedef kitleye uygunluk, içeriğe uygun görsel öğelerin seçilmesi ve estetik ile işlevsel gereksinimlerin dengelenmesi tasarım sürecinin temel unsurlarındandır. Fransa'da, resmi bir kapak tasarımı standartları bulunmamakla birlikte, tasarım süreçlerinde genellikle yayıncıların ve öğretim programlarının belirlediği genel prensipler ve yönergeler doğrultusunda hareket edilir. Bu bağlamda, kapak tasarımı hem pedagojik hem de estetik nitelikler gözetilerek kitabın eğitimsel hedeflerini destekleyecek şekilde oluşturulmaktadır (Syndicat national de l'édition, 2023).

2.3.7.2. Ön Söz

Ders kitaplarının başlangıcında genellikle "Ön Söz" başlığı altında yer alan bir veya iki sayfalık bölüm, okuyucuya kitabın genel yapısı, amacı ve içeriği hakkında bilgi vermektedir. Bu bölüm, yazarın kitabı hazırlama amacını ve hedef kitlesini açıklamasının yanı sıra, öğrenci-öğretmen ve velilere yönelik ek bilgileri de içermektedir. Kitapların ön sözleri, bazen farklı kişiler tarafından da yazılabilir. Ayrıca, kitabın birden fazla baskısı yapılmışsa, her baskı için ayrı ayrı ön sözler de yazılabilmektedir. Ön sözün sonunda yazıldığı tarih mutlaka eklenmelidir. Bu tarih ile

okuyucular kitabın hangi zaman yazıldığını, güncelliğini ve geçerliliğini öğrenmektedir. Özellikle Türkçe ders kitaplarında, ön söz yazarın amacını, bakış açısını ve önceki eserlere dair bilgileri paylaşarak kitap hakkında genel bir fikir oluşturma açısından kritik bir rol oynamaktadır. Ön söz, okurun kitabı okumadan önce hakkında bir yorum yapabilmesine imkân sağlayan bir bölümdür. Yazar, ön sözde kitabın tercih edilmesinde etkili unsurlar sağlayan bilgileri sunmanın yanı sıra, okurun kitabı nasıl kullanması gerektiği konusunda da yönlendirmelerde bulunmaktadır (Güneş, 2022: 126-127, Durmuşçelebi, 2007: 129-130).

Nazair'e (2016) göre, tüm ders kitapları sistematik olarak bir ön söz (préface) içermemektedir. Bir ders kitabında ön söz bulunup bulunmaması, genellikle yayıncıya, yazara ve kitabın türüne bağlı bir karar olabilmektedir. Bazı ders kitapları, eğitim hedeflerini açıklamak, kullanılan öğretim yaklaşımını tanıtmak veya okuyuculara ek bir bağlam sağlamak amacıyla ön söz içermektedir. Ancak, bazı ders kitapları sadece bir giriş bölümüne veya ana içeriye sahip olabilmektedir. Bu çeşitlilik, eğitim alanındaki yayıncılık uygulamalarının farklılıklarını yansıtmaktadır (Nazair, 2016: 105-106).

2.3.7.3. İçindekiler

İçindekiler tablosu (Table des matières), kitapta ele alınan her konu hakkında kesin ve ayrıntılı bilgi sunmaktadır. Bu tablo, yazar için kitabın planlama aşamasında seçilen konuların genel bir özetini temsil etmektedir. İçindekiler tablosu, okuyucunun bölümleri ve alt bölümleri hızlı ve kolay bir şekilde bulmasının sağlamaktadır. Her bölümde ve alt bölümde ele alınan temalar ile bunların mantıksal sırası açıkça belirtilmektedir. Bu yapı, öğrenci veya öğretmene, incelemek veya daha dikkatli bir şekilde okumak istedikleri temaya kolayca erişebilme imkânı tanımaktadır (Seguin, 1989: 50).

İçindekiler sayfası, öğrencilerin sıkça başvurduğu ve kitabın organizasyonunu sunan önemli bir bölümdür. Bu sayfa, kitabın içeriğini hızlı bir şekilde bulmayı sağlayan bir görsel hiyerarşi oluşturur. Üniteler, başlıklar ve alt başlıklar, tipografik kurallara uygun olarak düzenlenir ve sayfa numaralarıyla eşleştirilir. Bu düzenleme, okuyucuların kitabın yapısını anlamalarına yardımcı olur. Üniteler arasındaki ayrımı ve vurguyu belirlemek için boşluklar kullanılır. Başlıklar ise öğrencinin dikkatini ve

ilgisini çekmek amacıyla dikkat çekici renklerle vurgulanır, örneğin kırmızı veya turuncu renkler tercih edilebilir. Sayfa numaralarına giden satırlarda ise kesik çizgiler kullanılarak öğrencinin takibini kolaylaştırmak hedeflenir. Bu şekilde, numaralar, bir hizada ve sondan blok şeklinde düzenlenerek intizamlı bir görünüm elde edilir. Konu başlıkları, önemlerine göre büyük harfler ve rakamlarla dizin oluşturularak sayfa daha yalın ve açık hale getirilir. Bu yöntem, okuyucunun metni tarayabilmesini ve istediği bilgilere hızla ulaşabilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, minimalist bir tasarım benimsenerek yazı alanı dışındaki boşluklardan kaçınılır. Bu sayede, okuyucunun dikkati dağılmadan metne odaklanması basitleştirilir. Minimalist bir tasarım, gereksiz detaylardan kaçınarak yalınlık ve anlaşılabilirlik sağlamaktadır (Kaptan, 2021: 186).

2.3.7.4. Sayfa Nizamı

Ders kitabının sayfa formatı, resimlere ve sayfadaki yazılara uygun olmalıdır. Yüksekliği fazla ve genişliği az olan formatlar, genellikle tercih edilmektedir. Örneğin, 210x148 yani A5 formatı gibi bir format kullanılabilir. Sayfa düzeni karışık, sayfa düzenlemeleri arasında kullanılan formatlar birbiriyle uyumlu olmalıdır. Bu nedenle, format dikkate alınarak tablo ve şekiller hazırlanmalıdır. Böylece, ders kitabının sayfa düzeni hem estetik hem de kullanışlı olmaktadır (Güneş, 2022: 129).

Richaudeau'nun (1979) gözlemlerine dayanarak belirlenen sayfa düzenleme ilkeleri, öğrencilerin okuma süreçlerini etkili bir şekilde ele almak için şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğrenciler, okuma sürecinde genellikle soldan sağa doğru hareket ederler. Bu şekilde, metnin ana başlığını takip ederek diğer satırları sırayla okuyabilirler.
2. Öğrencilerin genellikle daha çok göze çarpan, dikkatlerini çektiği yazıları okudukları belirtilmektedir. Bu belirginlik, baskı kullanılarak etkinleştirilmiş yazılarla sağlanmaktadır. Etkinleştirme sürecinde, belirli kelimeler ve cümleler iri, koyu ve kalın karakterlerle vurgulanmaktadır.
3. Öğrencinin dikkati sayfalardaki belirgin yazılara yönlendirilirken, harf boyutunun yanı sıra satırların yerleşimi de önemli görülmektedir. Baskı işlemlerinde "sıra ve boşluk düzenlemeleri" öğrencinin dikkatini çekecek şekilde düzenlenmelidir.
4. Ders kitaplarının sayfalarında kullanılan çeşitli baskı teknikleri, öğrencilerin gözlem yeteneklerini sınırlayabilmektedir. Sayfalarda farklı basım tekniklerine yer verilmesi detayları kaçırmaya neden olabilmektedir. Bu nedenle, etkili bir baskı

tekniki kullanırken, benzer yazımların aynı sayfada yer almamasına dikkat etmek önemlidir.

5. Ders kitaplarının tasarımında sağdaki sayfalara özel bir vurgu yapmanın önemi büyüktür. Öğrenciler genellikle bilgileri aramak için sağdaki sayfaları tercih etmektedir. Bu nedenle, kritik bilgilerin özellikle üniteler ve bölüm başlıkları gibi konuların sağdaki sayfalarda yer alması gerekmektedir. Bu tasarım yaklaşımı, öğrencilerin dikkatini çeker ve bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırır.
6. Ders kitaplarında kullanılan resimler, öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik belirgin bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden, düzenli olarak resimlere yer verilmelidir. Ancak, resimlerin altı satırdan fazla veya üst üste üç satırdan az olmamasına özellikle dikkat edilmelidir. Ayrıca, resimlerin arka fona yerleştirilmemesi, sayfayı kaplamaması ve üzerine yazı eklenmemesi, öğrencilere etkili bir katkı sağlamak açısından değerlidir.
7. Ders kitaplarında yer alan resimlerin yerleştirilmesinde dikkate alınması gereken bir faktör, resimler arasında bırakılan boşluklardır. Bu boşluklar, resmin daha iyi görünmesini ve anlaşılmasını sağlar. Dolayısıyla, resimlerin düzenli bir şekilde yerleştirilmesi ve aralarında uygun boşlukların bırakılması, öğrencilerin görsel bilgileri daha etkili olarak anlamalarına katkı sağlamaktadır.
8. Ders kitaplarında renkli resimlerin siyah ve beyaz resimlere kıyasla daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Renkli görseller, ders kitaplarında öğrencilerin konseptleri ve bilgileri daha iyi anlamalarını destekleyebilir. Renkler, görsel hafızayı güçlendirir ve öğrencilerin dikkatini çeker. Ayrıca, renkli resimlerin daha canlı ve gerçekçi olması, öğrencilerin ilgisini artırır ve öğrenme motivasyonunu yükseltir. Bu nedenle, ders kitaplarında renkli resimlere öncelik verilmesi tavsiye edilir.

Marill'e (2010) göre ders kitabının düzeni şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Sayfa: Başlık sayfası ve kitabın ön kapağıdır. Bu sayfada, kitabın adı, sınıf düzeyi ve varsa koleksiyon adı yer almalıdır; bazen yazarların adları, yayınevinin adı ve amblemi eklenmelidir. Kitap Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği içinde hazırlanmışsa, bakanlığın adı da belirtilmelidir.
2. Sayfa: "Yazarlar sayfası" veya telif hakkı sayfası olarak bilinir. Bu sayfada, yazarların isimleri, kitabın hazırlanmasında katkıda bulunan kişilerin isimleri ve yayın tarihi yer almalıdır. Telif hakkı açısından, yazarların isimleri ve yayınevinin telif hakkı

bilgileri açıkça belirtilmelidir. Standart yayımlama sözleşmelerinde, yayınevinin yazarların isimlerini kitabın içinde göstermekle yükümlü olduğu belirtilmiştir; ancak uygulamada, özellikle kamu görevlisi yazarların eserlerinde bu yükümlülüğün her zaman yerine getirilmediği görülmektedir.

3. Sayfa: Bazen, yazarlar veya yayınevi tarafından yazılmış, öğretmenlere yönelik program ve kitabın kullanımı hakkında kısa bir metin yer alabilmektedir.

Sonraki Sayfalar: ayrıntılı bir içindekiler tablosu bulunmalıdır. İçindekiler tablosu, kitabın bölümlerini, alt bölümlerini ve başlıkların detaylı bir şekilde göstererek, yıl boyunca konuları nasıl ilerleyeceğini tek bakışta görebilme imkânı sunar. Ortaokul özellikle lise düzeyinde, karmaşık ve kapsamlı yapılarla hızlı ve etkin bir şekilde çalışmayı mümkün kılmaktadır (Marill, 2010: 3).

2.3.7.5. Kâğıt Kalitesi, Boyutlar, Sayfa, Forma Sayıları ve Ciltleme Şekilleri

Ders kitaplarında kullanılan kâğıdın niteliğine ve yapısına dikkat edilmelidir. Kâğıdın mukavemet gücü yüksek olmalı ve rahat kullanıma elverişli olmalıdır. Kâğıdın birinci hamur olması kitabın dayanıklılığını artırır. Bazı sayfalarda etkinlikler, sorular ve yanıtlar bulunduğu için öğrenciler ders kitaplarını çeşitli işaretlemeler yapmak ve silmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu yüzden, ders kitaplarının sayfaları silinmeye uygun ve yırtılmayacak nitelikte olması önemlidir (Güneş, 2022: 128-129).

Ders kitaplarının fiziksel özellikleri, bilginin çocuğa ulaşması için oldukça elzemdir. Bu özellikler genellikle doku, gramaj ve yüzey özellikleri olarak üç ana kategoride incelenmektedir. Doku, kâğıdın hamur ve lif özelliklerini içermekte ve kitabın hissedebilirliğini etkilemektedir. Gramaj ise kâğıdın yoğunluğunu ve renk gibi faktörleri kapsamaktadır. Yüzey özellikleri ise matlık ve parlaklık gibi unsurlardan oluşmaktadır. Renkli baskılarla beraber kullanılan kâğıtların doku özellikleri dikkate alınmalı ve yüksek kalitede olmalıdır. Bu sayede, kitaplar daha dayanıklı olacak ve uzun süre kullanılabilir (Leguéré ve Stern, 2012: 128).

Ders kitaplarında kullanılacak kâğıtların tercihi dikkate değer görülmektedir. Göz yorgunluğuna ve dikkat dağınıklığına neden olacak kâğıt seçiminden kaçınılmalıdır. Ders kitaplarının tasarımında göz sağlığına uygun renk ve kâğıt seçimi doğru olacaktır. Daha yumuşak bir renkte kâğıt kullanmak ve yazıların okunabilirliğini artırmak için uygun renk kombinasyonları seçmek daha faydalı olacağı belirtilmektedir. Uzun

metinlerin bulunduğu sayfalarda, krem veya hafif sarı renkteki kâğıtların kullanılması okuyucuların rahatlamasına yardımcı olacaktır. Bu renk tonları göz yorgunluğunu azaltır ve uzun süreli okumaları daha keyifli hale getirmektedir. Ancak, resimli kitaplarda bu durum biraz farklıdır. Bu tür kitaplarda, krem veya hafif sarı renkli kâğıtlar resimlerin etkisini azaltabileceğinden tercih edilmemektedir. Bazen de birinci hamur veya kuşe kâğıtlar kullanılmaktadır. Bu kâğıt türleri, renklerin canlılığını ve detaylarını daha iyi yansıtabilmekte, böylece resimlerin etkisi okuyucular tarafından daha iyi hissedilmektedir (Kaptan, 2021: 150).

Ders kitaplarının kâğıt seçimi konusunda Kaptan (2021) tarafından belirtilen önemli sorun da yoğunluktur. Yoğunluğu az olan kitapların tercih edilmemesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunun sebebi, yoğunluğu az olan kâğıtların daha geçirgen (şeffaf) olmasıdır. Bu durumda, bir sayfadaki resim veya yazı arka akaya basılmış muhtemel resimlerde renklerin karışması da söz konusu olabilmektedir.

Kâğıdın yüzey özellikleri, genellikle matlık ve parlaklık ile ilişkilendirilmektedir. Üretim sürecinde, ham kâğıda uygulanan fabrikasyon işlemleri sonucunda kâğıt farklı yüzey nitelikleri kazanmaktadır. Mat yüzeyli kâğıtlar, ışığı daha az yansıttığı için özellikle ders kitaplarında tercih edilir ve uzun metinlerin bulunduğu kitaplarda gözü yormama eğilimindedir. Parlak yüzeyler ise matbaa mürekkebini daha az emerken, mat yüzeylerde mürekkep emilimi daha fazladır (Leguéré ve Stern, 2012: 130-131). Ümit'e (1999) göre çocuk kitapları için tercih edilen mat kâğıdın kullanımı, birkaç avantaj sunmaktadır. İlk olarak, mat kâğıt, ışığın yansımalarını azaltarak çocuğun kitaba bakarken rahatsız olmasını engellemektedir. Parlak kâğıtların aksine, mat kâğıt sayesinde çocuklar kitapları daha rahat bir şekilde okuyabilmekte ve göz yorgunluğu yaşamamaktadır. Ayrıca, mat kâğıt kullanımı, kitabın maliyetini de düşürmektedir.

Ders kitaplarında önemli diğer bir özellik kitabın boyutları ve kullanım ömrüdür. Boyutlar, kullanım amacına uygun olarak belirlenmelidir ve kullanım yerleri de bu belirlemeyi etkileyebilir. Ders kitaplarının boyutları, taşınabilirlik açısından hacim ve ağırlıkla uyumlu olmalıdır. Türk Standartları Enstitüsü'nün belirlediği standartlar göz önünde bulundurularak, ISO standartlarına göre boyutlar belirlenir (Durmuşçelebi, 2007: 134; Richaudeau, 1979: 100-101).

ISO 216 (2007) standartlarına göre, ders kitaplarının boyutları şu şekildedir: orta boy kitaplar için A4 boyutu 210 x 297 mm olarak belirlenmiştir. Büyük boy kitaplar için

A5 boyutu ise 148 x 210 mm'dir ve özellikle küçük yaş grubu sınıflar için hazırlanan kitaplar için tercih edilmektedir.

Kitapların sayfa sayıları, öğrencilerin yaşlarına, gelişim dönemlerine, sınıf seviyesine ve ders programına uygun olarak düzenlenmektedir. Ders sayfa sayılarıyla ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Güneş, 2022: 124).

Fransa'nın çeşitli yayın evlerinde bulunan ilkökul düzeyindeki ana dili ders kitapları incelendiğinde, bu kitapların sayfa sayıları hakkında genel eğilimler şu şekilde özetlenebilir: CP düzeyindeki ders kitapları genellikle 80 ila 120 sayfa arasında değişmektedir. CE1 seviyesindeki kitaplar ise yaklaşık 100 ila 150 sayfa uzunluğundadır. CE2 kitapları genellikle 120 ila 160 sayfa arasında değişirken, CM1 ve CM2 seviyelerindeki ders kitapları ise sırasıyla 150 ila 200 sayfa arasında bir uzunluğa sahiptir. Bu sayfa sayıları, çeşitli yayınevleri müfredat programlarına bağlı olarak farklılık gösterebilmekle birlikte, genel olarak Fransa ilkökul müfredatında yer alan ders kitaplarının kapsamını ve içerik derinliğini yansıtan bir temel sunmaktadır (Richaudeau, 1979; Gérard et Roegiers, 2009; Ministère de l'éducation Nationale, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe ders kitaplarının sınıflara göre forma sayılarını belirlemiştir. Bu sayede öğrencilerin eğitim sürecinde daha düzenli bir şekilde ilerlemeleri hedeflenmektedir. Bu kapsamda, Türkçe ders kitaplarının sınıflara göre forma sayıları aşağıdaki şekildedir (MEB, 2019: 19):

Tablo 2.6: Türkçe Dersi 1-4. Sınıflar Ders Kitabı Forma Sayıları

Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Forma Sayısı	13	10	20	20	17

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı, 2019: 19.

Ciltleme işlemi, farklı aşamaları içinde barındıran bir işlemdir. Bu süreçte, farklı yöntem seçimi genellikle pratik kolaylığı, mukavemet, yararlılık ve giderler gibi kriterlere dayanmaktadır (Becer, 2011: 171). Ciltleme işleminde iplik veya tel ile dikme, presleme gibi farklı yöntemler vardır. Ders kitaplarında ciltleme teknikleri seçilirken, ekonomik koşulların yanı sıra zaman ve tiraj da göz önünde bulundurulmalıdır. İplik ve telle örme esasına dayanan ciltleme tekniği, uzun ömürlü

ve dayanıklı olması nedeniyle öğrenciler için kullanışlıdır. Ancak, bu yöntemin maliyeti ve baskı sayısının yüksek olduğu durumlarda tercih edilmemesi yaygın olmaktadır. Tutkallama yöntemi, presleme tekniğiyle birlikte en yaygın kullanılan yöntemdir. Bu yöntem, ekonomik olması ve ciltleme süresinin kısalığı nedeniyle özellikle ders kitapları gibi yüksek sayılı baskılarda tercih edilmektedir. Ancak bu yöntem, kolaylık sağladığı kadar teknik yeterlilik de gerektirmektedir. Tutkal kalitesinin düşüklüğü, sıvılık oranı veya tutkalı fazla sürülmesi gibi etmenler, kitabın deforme olmasına ve kalitesinin düşmesine neden olabilmektedir. Bu durumu anlamanın en pratik yolu, kitabın sırt kısmını göz önüne getirerek düzgünlüğünü incelemek ve kitabın forma aralıklarındaki açıklığı gözlemlemektir (Léguéré ve Stern, 2012: 174; Kaptan, 2021: 154-155).

Kılıç ve Seven (2007)'e göre öğrencilerin ders kitaplarının verimli ve kullanışlı olması için cilt türü, özelliği ve yapısı oldukça önemlidir. Kitaplar sayfanın tamamını kolayca görülebilmesini sağlamak amacıyla uygun bir cilt tipine sahip olmalı ve mukavemet gücü yüksek olmalıdır (Kılıç ve Seven, 2007: 164).

Richaudeau (1979); Gérard et Roegiers (2009) tarafından aktarılan bilgilere göre, Tinker tarafından oluşturulan çalışmada öğrencilerin yaş gruplarına göre yazı karakterlerinin boyutları şu şekilde ilişkilendirilmiştir:

Tablo 2.7: Yaş Grubuna Göre Punto Sayıları (Seuil de visibilité/Görünürlük eşiği)

Yaş	Punto
6 yaş	14 -18
7 ve 8 yaş	14 -16
9 yaş	12
10 yaş ve üzeri	10-12
Yetişkin	8

Kaynak: Richaudeau, 1979 ve Gérard & Rogiers, 2009.

Loveridge ve diğerlerine (1970) göre, bir metnin uzunluğu, yalnızca kelime seçimleri ve cümle yapılarıyla değil, aynı zamanda kitabın fiziksel sunumunda uyulması gereken yazı karakteri boyutlarıyla da ilişkilidir. Yapılan araştırmalar, 7-8 yaş grubu için 24 punto, 8-10 yaş grubu için 18 punto, 10-12 yaş grubu için 14 punto ve daha büyük yaş

grupları için ise 12 punto karakter boyutlarının uygun olduğunu önermektedir. Daha yaşlı öğrenciler için karakter boyutları 10 puntoya kadar indirilebilir, ama bu durumda satır aralıklarının iki punto artırılması gerekmektedir. Ancak, karakter boyutundaki küçültme ve satır aralığındaki artışın metnin toplam uzunluğunu büyük ölçüde değiştirmedeği ve metin uzunluğunu tahmin ederken sadece karakter boyutuna dayanmanın yanıltıcı olabileceği görülmektedir. Okuma sürecinde gözlerin kelime gruplarını algılama biçimi, gözün geniş veya dar bir alanı algılayabilmek kapasitesine bağlıdır. Büyük karakterler, anlamlı kelime gruplarının tek seferde algılanmasını zorlaştırarak olumsuz okuma alışkanlıklarına yol açabilir. Bu nedenle, metin tasarımında çok küçük karakterlerin büyük karakterlerden daha uygun olabileceği ifade edilmektedir (Loveridge vd., 1970: 37-38).

2.3.7.6. Ders Kitaplarında Görsel Boyut (Resim, Renk, Görsel Öğeler)

Ders kitabında kullanılan görsel materyaller, öğretim sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Görseller, öğrencilerin ders içeriğini daha iyi kavramalarını sağlayarak anlamayı derinleştirir ve bilgilerin kalıcı hale gelmesine katkıda bulunur. Ayrıca, görseller, eğitim materyallerini daha ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırır. Derslerin daha etkili bir şekilde işlenmesine yardımcı olur. Bu bağlamda, görsel materyalleri pedagojik işlevleri, bilgi aktarımının ötesinde, öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimi sunma kapasitesine sahiptir. Görsellerin bu çok yönlü işlevi, ders kitabındaki etkili kullanımının eğitim sürecinde başarıya ulaşma açısından neden kritik bir unsur olduğunu göstermektedir (Bendriss, 2021: 20-25).

Seguin'e (1989) göre, son birkaç yılda, okul kitaplarının evriminde en belirgin etkenlerden biri, kuşkusuz illüstrasyon ve rengin kullanımıyla ilgili yaşanan köklü değişimlerdir. Bu değişim, yalnızca kompozisyon ve baskı tekniklerinin gelişmesi ile değil aynı zamanda illüstrasyonlarını eğitimsel amaçlarla kullanmanın kullanımındaki dönüşümle de yakından ilgilidir. Ders kitaplarındaki illüstrasyonlar, genel eğlence ve bilgi amaçlı görsellerden farklı olarak, didaktik hedefler giderek tasarlanmaktadır. Fotoğraflar, çizimler ve şemalar gibi çeşitli biçimlerde sunularak yazılı metinlerin soyutluğuna karşı somut ve gerçekçi bir bilgi sunma işlevi görmektedir. Bu görsel öğeler, kavramsal açıklamaları, tanımları ve argümanları daha etkili bir biçimde iletme

amacı taşıyarak, yazılı metinleri destekleyip öğrenme sürecini daha anlaşılır hale getirmektedir.

İllüstrasyonlar, günlük yaşamda veya okul, bölge ya da ülke çevresinde karşılaşılan nesnelere, deneyimler ya da olgularla ilgili metin bölümlerinde kritik bir işlev görmektedir. Bu görseller, öğrencilerin dış dünya, insan faaliyetleri, coğrafi ortamlar ve bilinmeyen manzaralar hakkında bazı somut ve etkili temsiller sunarak, kavramları daha anlaşılır ve akılda kalıcı olmasını sağlamaktadır (Seguin, 1989: 53).

İşler'in (2003) yayımlanan makalesinde, ders kitaplarında yer alan illüstrasyonların çocukların öğrenme düzeyini etkileyen bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Görsel öğelerin öğrenme sürecine katkısının inkâr edilemez olduğu belirtilmiştir. Son yıllarda Türkiye'deki ders kitaplarında resimlerin kullanımında artış görülmüş olsa da bu resimlerin niteliği konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. Makalede, kitapların görsel tasarımının uzmanlar vasıtasıyla yapılması gerektiği, ancak genellikle yazarların estetik tercihlerine veya matbaanın imkânlarına göre rastgele yapıldığı ve denetim eksikliğinin bu durumu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu durumun, ders kitaplarının etkili olarak öğrenmeyi destekleme potansiyelini azaltabileceği belirtilmiştir (Akt. Kaptan, 2021: 161).

Araştırmacılar, illüstrasyonların (resimlemelerin) yerleşim düzenini ve sunumunun, verilen bilginin kavranması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Başarılı illüstrasyonlar öğrenme sürecini hızlandırırken, niteliksiz olanlar öğrencilerin materyalden uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Ders kitaplarında bulunan resimlemelerin pedagojik etkileri büyük anlam taşımakta ve bu alanda pek çok psikolog, uzman araştırma ve deneyler gerçekleştirmektedir. Özellikle 1. ve 2. sınıf çocukları, illüstrasyonlar yerine fotoğraflarla karşılaştıklarında hatırlama güçlüğü çekebilmektedir. Çocuklar, fotoğraflarda gördüklerinden daha fazla düşsel bir dünyada yaşarlar ve hayal güçlerini geliştiren resimlemelerle karşılaştıkça daha yaratıcı olabilirler. İlkokula başlayan çocuklar, ders kitaplarında gördükleri çeşitli resimlemelerle bilgi edinmeye başlarlar ve aynı zamanda içselleştirdikleri bir sanat anlayışı da geliştirmektedir. Görsel imgelerde kalite ve estetik değer bulduklarında, algılamaları daha kolaylaşır (Kaptan ve Kaptan, 2005: 61).

Ders kitaplarında kullanılan resimlemelerin belirli kriterleri vardır. Bu kriterlerin başlıcaları şunlardır (Kaptan, 2021: 162-173):

1. **Yaş grubuna uygunluk:** İllüstrasyonların hedeflenen yaş grubuna uygun olması önemlidir. Örneğin, okulöncesi çocuklar için daha basit ve renkli resimler tercih edilirken, ortaokul veya lise seviyesi için daha detaylı ve karmaşık resimler gerekebilir.
2. **Kompozisyon:** Resimlerin düzeni ve içeriği, öğrencilerin dikkatini çekmeli ve konuyu anlamalarına yardımcı olmalıdır. Kompozisyon, resmin içindeki öğelerin yerleşimi ve birbiriyle ilişki anlamında önemlidir. Ders kitaplarında kullanılan resimlemelerde, kompozisyonun metnin vurgulu ve değerli kısımlarından seçilmesi gerekmektedir. Ancak bu seçim tek başına yeterli olmayabilir. Seçilen kompozisyonun açık veya kapalı olması, senaryo veya kurgunun özenli olması gibi kriterlere dikkat edilmelidir. Açık kompozisyonlar, resimlemede yer alan konunun sınırlarını aşarak çocuğun hayal gücüne yer bırakır ve genellikle küçük yaş grubu için tercih edilir. Kapalı kompozisyonlar ise konunun resimlemede net ve açık bir şekilde sonlandırılmasıyla karakterizedir. Bu tür kompozisyonlar, hayal gücü yüksek, yaratıcı çocuklarda olumsuz etkilere yol açabilir ve genellikle ileri yaş grubu ders kitaplarında kullanılır.
3. **Renk seçimi:** Ders kitaplarında renk seçimi, çocukların yaş gruplarına göre mühim bir kriterdir ve şu şekilde sıralanmaktadır: 7-9 yaş döneminde, renk-obje ilişkisi tam gelişmediği için, sıcak ve canlı renkler çocukların ilgisini çekmektedir. 9-12 yaş grubunda, renk kavramı ve perspektif gelişmeye başladığından, renk seçimi gerçeğe daha yakın olmalıdır. Ancak soğuk renklerin ve siyah-beyazın az kullanılması önerilmektedir. 12 yaş ve üzerindeki öğrenciler için ise renk seçimleri, gelişim seviyesi, ders kitaplarının içeriği ve bilimsel ciddiyet gibi faktörlerden etkilenir. Renkler daha ciddi bir yaklaşımla kullanılmalı ve bilimsel bir hava yaratmalıdır. Fotoğraf ve siyah-beyaz resimlemeler zaman zaman tercih edilebilir.
4. **Metinle olan ilişki:** Resimler metinle uyumlu olmalıdır. Metinle olan ilişki, resimlerin konuyu desteklemesi ve öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına katkı sağlaması anlamında önemlidir.

5. **Resimleme ve tipografi ilişkisi:** Tipografi ile resimler arasındaki uyum ve denge, kitabın bütünlüğünü sağlar. Metin ve resimler arasındaki uyumlu bir ilişki, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olabilir.
6. **Teknik:** Resimlerin teknik yönleri, kullanılan malzemeler ve yöntemler açısından kıymetlidir. Kaliteli bir teknik, resimlerin estetik ve anlatım gücünü artırabilir.
7. **Resimsel dizin:** Kitabın içerisinde bulunan resimlerin yerleşimi ve sıralaması önemlidir. Resimlerin doğru bir biçimde yerleştirilmesi ve dizilmesi, öğrencilerin konuyu takip etmelerine ve anlamalarına yardımcı olabilir.
8. **Sosyokültürel ortam:** Ders kitabı illüstrasyonlarında konuların seçiminde, hedef kitlenin kültürel yapısı, sosyokültürel çevresi ve yaşam tarzı gibi unsurlar dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla, resimlerde kullanılan coğrafi özellikler, mimari yapılar, mekanlar, insan tipleri ve kıyafetler gibi faktörler, öğrencilerin milli kültürlerinden seçilmelidir. Bununla birlikte, evrensel değerler de göz ardı edilmemelidir.
9. **Diğer görsel elemanlar:** Resimlerin yanı sıra, kitaplarda kullanılan diğer görsel elemanların da uygun bir şekilde seçilmesi ve kullanılması gereklidir. Örneğin, grafikler, tablolar, diyagramlar vb.

Bu kriterler, ders kitaplarında kullanılan resimlemelerin etkin olarak tasarlanması, hazırlanması ve öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlaması için dikkate alınmalıdır.

2.3.8. Ders Kitaplarının İçeriksel Özellikleri

Ders kitaplarının içeriği, bilimsel, sosyolojik ve eğitsel açıdan dikkat edilecek özellikleri içermektedir. Bu özellikler, kitapların doğru ve güncel bilgi sunmasını, öğrencilerin sosyal ve kültürel açıdan farkındalıklarını artırmasını ve eğitim sürecine katkıda bulunmasını sağlamaktadır (Güneş, 2022: 165).

2.3.8.1. Bilimsel Yönden İçerik

Ders kitapları, bilimsel boyutta incelendiğinde belirli prensiplere uygun olmalıdır:

- Bir bilimsel kitap, evrensel ve güncel bilimsel bilgileri, teorileri, yöntemleri ve sembolleri içermelidir.
- İçeriğin doğru, geçerli ve güvenilir kaynaklardan elde edilmesi gereklidir.

- Bilimsel olmayan görüşler açıkça belirtilmeli ve kaynaklarıyla beraber sunulmalıdır. Bu sayede okuyucuların bilimsel ve bilimsel olmayan bilgileri ayırt etmeleri kolaylaşır.
- Tartışmalı konular tarafsız bir şekilde verilmelidir, böylece okuyucular kendi fikirlerini oluşturabilirler.
- Kitap yazarının yorumları içeriğe dahil edilmemelidir, çünkü bu, okuyucuların tarafsız bir bakış açısıyla bilgiye erişmelerini engelleyebilir.
- Kullanılan teknikler ve yöntemler, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, güncel ve doğru olmalıdır (MEB, 2023: 11).

İçeriklerin bilimsel doğruluk temelinde oluşturulması, bilgilerin doğru ve doğrulanmış şekilde sunulması, ayrıca hata içermemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bilgi yükünü aşırı derecede artırmak amacıyla yapılan basitleştirmeler, bilginin özünü ve doğru anlamını koruyacak şekilde yapılmalıdır. Bilgi seçiminde ve filtrelemesinde en temel ve önemli bilgilerin özenle seçilmesi esastır. Bu bağlamda, içeriklerin hem bilimsel doğruluğunu hem de eğitimsel etkinliğini sağlamak amacıyla dikkatli bir bilgi sunumu ve seçimi gereklidir (Zohra, 2017-2018: 22).

Bilimsellik ilkesi, sunulan bilginin bilimsel nitelikte olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu ilke, bilimsel bilginin temel özelliklerini vurgulamaktadır. Bilimsel bilgi, deney veya gözlem temellidir, yani gerçek dünyadaki olayların sistematik bir şekilde incelenmesine dayanmaktadır. Bu sayede, bilimsel bilgi objektif ve güvenilir olma eğilimindedir. Bilimsel bilgi aynı zamanda ilerleyici nitelik taşımaktadır. Yani, yeni bulgular ve keşiflerle sürekli olarak gelişmekte ve değişmektedir. Bu sürekli yenilenme ve ilerleme, bilimsel bilginin güncel ve doğru olmasını kanıtlamaktadır. Ayrıca, bu bilgi nesnel bir yaklaşımı da benimsemektedir. Kişisel inançlardan veya duygusal etkilerden bağımsız olarak, gerçeklere dayanmaktadır. Bilim, kanıtlara ve mantığa dayalı bir yöntem kullanmakta ve bu sayede tarafsız bir şekilde gerçekliği araştırmaktadır. Son olarak, bilimsel bilgi sürekli değişim ve gelişim halindedir. Bilim yeni keşifler ve teknolojik ilerlemelerle birlikte durmaksızın kendini yenilemektedir (Yolcu, 2014: 5-7).

Ders kitaplarında yer alan bilimsel bilgilerin ehemmiyeti öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmek ve eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmelerini sağlamaktadır. Bu kitaplardaki bilimsel içerik, öğrencilerin bilimsel düşünme süreçleri hakkında zihinsel şemalar oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Bilimsellik ilkesi,

sadece bilimsel bilgiyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda bilginin sunuluş şekliyle de ilgilidir. Bilginin doğru kaynaklara dayandırılması, kişisel yorum ve görüşlerin nesnel bilgi gibi sunulmaması mühimdir. Ayrıca, bilginin öğrencilerin seviyesine uygun bir biçimde sunulması da gerekmektedir. Bu içeriklerin bilimsellik ilkesine uygun olduğu kabul edilebilmektedir (Özdemir, 2021: 14).

Türkçe derslerinde beceri kazandırmaya odaklanmanın, Türkçe ders kitaplarında bilimsel içeriğin bulunmayacağı anlamına gelmediği belirtilmektedir. Türkçe ders kitaplarında bilim dalları, sosyal bilimler, doğa bilimleri ve matematik olmak üzere üç ana grupta ele alınmaktadır (Karasar, 2019: 73). Türkçe dersi, sosyal bilimler kategorisine aittir ve dilbilim ile estetik eğitimi başta olmak üzere tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji gibi çeşitli sosyal bilimlerin alanlarıyla ilişkilidir. Türkçe ders kitaplarında, terimlerin ilgili alanda kabul edilen şekilde tanıtılması, bütün metinlerin kaynaklarla sunulması, metinlerde neden-sonuç ilişkilerinin kurulması, öznel fikirlerle gerçeğe dayalı bilginin ayrılmasını sağlayan etkinlikler, içeriğin öğrenci gelişim seviyesine göre basitten zora, somuttan soyuta doğru düzenlenmesi, bilimsel içerikle ilişkilidir (Özdemir, 2021: 14).

2.3.8.2. Sosyolojik Yönden İçerik

İçerik, sosyolojik bir perspektifle değerlendirildiğinde, Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen eşitlik ilkesine uygun olması ve temel insan haklarını desteklemesi gerekmektedir. Ayrıca, içerik ayrımcılığını reddetmek ve toplumsal eşitlik prensiplerine bağlı kalmak içerik sunumunda büyük bir anlam taşımaktadır. İçeriğin toplumun değer yargılarına, yaşam ve giyim tarzlarına uygun bir şekilde sunulması, toplumun kabul ettiği normlara ve çeşitliliğe saygı gösterilmesi bakımından gereklidir. Toplumsal eşitlik ilkelerine uygun olarak, insanların ve olayların tanımlanması sürecinde dikkatli ve özenli olmak gereklidir. Bu bağlamda ders kitaplarında, cinsiyet rolleri, toplumsal sınıflar, etnik kökenler, farklı din ve inançlar hakkında aşağılayıcı veya önyargılı ifadeler yer verilmemelidir. Eğitim sürecinin toplumsal adaleti teşvik etmek için, ders kitaplarının toplumsal çeşitliliği doğru ve adil bir şekilde yansıtması çok mühimdir. Zira eğitim, toplumun geleceğini şekillendiren bir evredir ve bu evrede her bireyin eşit fırsatlara sahip olması gerekmektedir (MEB, 2023: 7-8).

Seguin'e (1989) göre, içerikler, öğrencilere toplumsal yaşamda ve bireyler arası ilişkilerde olumlu sosyal ve ahlaki tutumlar kazandırmaya başlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda, sosyal, ahlaki ve estetik değerlere yönelik bir taktir geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır ve çevresel sorumluluk bilincinin artırılması hedeflenmektedir. Eğitim materyallerinin, öğrencilere empati, iş birliği ve sorumluluk gibi sosyal beceriler kazandırarak bu değerleri içselleştirmelerine ve uygulamalarına olanak tanınması beklenmektedir. Ayrıca, doğayı ve yaşamı koruma yönünde olumlu davranışlar geliştirmeye yönelik fırsatlar sunulmalı, çevresel sorunlara karşı duyarlılık kazandırılmalı ve sürdürülebilir yaşam biçimleri teşvik edilmelidir. Bu bağlamda, eğitim içerikleri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde değerlerin gelişimini destekleyerek, bu değerlerin pratiğe dökülmesini sağlamayı hedeflemektedir.

Ders kitaplarının sosyolojik olarak vazgeçilmez bir diğer özelliği, milli ve manevi değerlere uygun olmasıdır. Bu kitaplar, sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı anda toplumun kabul ettiği değerleri de yansıtır. Her ülke, bireylerini kendi inançlarıyla donatarak toplum içinde yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu, toplumun çeşitliliğini ve farklı düşüncelerin bir arada var olmasını desteklemek için kıymetlidir. Toplumlar, zaman içinde biriktirdikleri deneyimlerle neyin ideal, neyin doğru ve neyin arzu edilen bir özellik olduğuna dair bir bakış açısı, toplumun değerlerini şekillendirir ve onların temelini oluşturur. Değerler, bir toplumun üyelerinin ortak kabulleridir, çevrenin düşünce yapısını, davranışlarını ve normlarını belirlemeyi amaçlar. Ders kitaplarındaki metinler, bilginin nesilden nesile aktarılmasına kılavuzluk etmektedir (Özdemir, 2021: 15).

Eğitim sisteminin temel amacı, öğrencilere sadece akademik bilgi vermek değildir, aynı zamanda kişilik gelişimlerine de katkıda bulunmaktır. Sahip olacakları kök değerler, bireylerin toplumda iyi birer vatandaş olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, 2018 yılında açıklanan eğitim programlarında bu değerlere büyük bir değer verilmektedir. Ders kitaplarının içeriği, öğrencilere bu değerleri öğretmek ve benimsemelerini sağlamak adına uygun bir biçimde düzenlenmelidir (MEB, 2019: 4).

2.3.8.3. Eğitsel Yönden İçerik

Eğitsel açıdan bakıldığında, ders kitapları, öğrenme kurallarına, öğrenme ilkelerine, eğitim ve öğretim programlarına uygun olarak hazırlanmalıdır (Güneş, 2022: 85).

Öğrenme kuralları sınıflandırıldığında, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı kuramlardan bahsetmek mümkündür. Davranışçı yaklaşım, öğrenmenin temelinde bireyin davranışları ve çevresel etkileşimlerin olduğunu savunur. Bu yaklaşım, bilginin bireye bağımlı olmadığını, her öğrenciye münasip uyarıcılar, tepkiler ve pekiştiricilerle aynı bilgiyi alabileceğini öne sürmektedir. Bu yaklaşıma göre hazırlanan, Türkçe ders kitaplarında, konuyla ilgili ön bilgiler, metin ve metnin anlaşılmasını sağlayacak sorular içermektedir. Ders kitapları, öğrencilere bilgi sunma, açıklama yapma ve yorumlama becerilerini geliştirme sorumluluğunu üstlenerek, kapsamlı bir öğrenme kaynağı olarak tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, bilginin uygun bir sıra ile sunulması sayesinde her öğrencinin aynı anda aynı bilgiye erişmesini hedeflemektedir. Her metin, diğerlerinden bağımsız bir şekilde belirli bir bilgiyi aktarmaya veya belirli bir davranışı kazandırmaya yönelik olarak düzenlenmektedir. Bu da metinlerin öğrenme aracı olma niteliğini kaybetmesine ve başlı başına öğrenme konusu haline gelmesine yol açmaktadır (Aşıcı, 2008: 246).

Özdemir'e (2021) göre yapılandırmacı öğrenme, bilişsel ve sosyal öğrenme kuramlarını birleştirerek bilginin nesnel bir gerçeklik olmadığını ve bireye özgü bir yapılanmayı savunur. Bu yaklaşım, ders kitaplarının hazırlanmasında da etkili olmuştur. Yapılandırmacı öğrenme perspektifiyle tasarlanan ders kitapları, hazır bilgiler sunmak yerine öğrencinin bilgiyi oluşturmasına yönelik etkinlikler sunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin oluşturulması için zihinsel şemalarla ilişkilendirilmesi gerektiği ilkesini benimsemektedir. Bu yaklaşım, ders kitaplarındaki bilgileri harekete geçirmeye yönelik etkinlikler içermektedir. Zihinde sıralama, sınıflama, gruplaştırma, karşılaştırma, değerlendirme gibi süreçlerin kullanılmasını gerektirir. Davranışçı yaklaşım, bilginin oluşturulması için zihinsel süreçlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre, zihin, bilgiyi sıralama, sınıflama, karşılaştırma ve değerlendirme gibi süreçlerle yapılandırmaktadır. Bu durumda, metin yazarının sunduğu tek doğruyu bulma amacından ziyade, metinler zihinsel gelişimi destekleyen ve bilgiyi yapılandırmak için bir araç haline gelmektedir. Davranışçı yaklaşım, öğrenme sürecini metinler üzerinden gerçekleştirirken, yapılandırmacı yaklaşım ise metinlerin öğrenme sürecinde bir araç olarak kullanılmasını benimsemiştir. Metinler, diğer metinlerin öğrenilmesine ön bilgi sağlayabileceği için metinler arası kavramı da değer kazanmıştır. Bu sebeple,

metinler artık bağımsız öğrenme aracı olmaktan çıkmış ve ders kitaplarında temalar içinde sunulmaya başlamıştır (Özdemir, 2021: 16).

Davranışçı yaklaşım, bilgiyi öğretmeye odaklanırken, yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle, sadece bilginin biriktirilip ezberlenmesi yerine, üst düzey bilişsel becerilerin, analiz sentez ve değerlendirme gibi etkin bir şekilde kullanılması da önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak inşa etmelerine ve anlamalarına yardımcı olmaktadır (Karatay, 2010: 157).

a) Öğrenme İlkeleri Açısından Ders Kitapları

Öğrenciye Görelik İlkesi: Ders kitapları, öğrenciye görelik ilkesi doğrultusunda, öğrencinin seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin derslere daha etkin katılımını teşvik etmektedir. Ortaokul Türkçe derslerinde, 11-14 yaş aralığındaki öğrencilerin gelişim dönemine uygun metinler seçilmelidir. Bu yaş grubundaki çocukların ilgi alanları, yaşlarına göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, 2-6 yaş arasında resimli kitaplar ve tekerlemelerle başlayan okuma ilgisi, 6-9 yaşlar arasında peri masallarına yoğunlaşmaktadır. 9-12 yaş aralığında ise gerçeklere yönelme eğilimi görülmektedir. Bu dönemde çocuklar, yaşadıkları dünyayı anlama ve sorgulama çabasına girmektedir. Bu nedenle, gerçekleri kuru bir anlatımla değil, hikayelerle ve yaşanan olaylara dayalı olarak sunmak gereklidir. 12-15 yaş arası dönemlerde, çocuklar kendi kişiliklerini bulma, bağımsız olma ve meydan okuma isteği içindedirler. Bu dönemde, okuyucuların ilgisi genellikle macera kitaplarına, duygusal romanlara ve seyahat kitaplarına yönelmektedir. 14-17 yaş aralığı ise olgunluk yılları olarak kabul edilmektedir. Bu evrede, gençler kendi iş dünyalarını keşfetme, bir hayat planı yapma ve çeşitli değer ölçülerini geliştirme eğilimindedirler. Dış dünyadan kendi iç dünyalarına yönelen gençlerin okuma ilgisi, zihinsel içerikli maceralar, seyahat kitapları, tarihi romanlar, biyografiler, duygusal hikayeler, güncel olaylar ve meslek seçimiyle ilgili konulara doğru kaymaktadır. Bu sebeple, ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun olarak farklı türde metinlerin seçilmesi ve sunulması önemlidir (Özdemir, 2021: 17-18).

Yakından Uzağa İlkesi: Ders kitaplarındaki metinler, yakın, doğal ve toplumsal çevreden seçilmeli ve evrensel konuların işlenişinde öğrencinin içinde yaşadığı

zamandan başlayarak daha uzak örneklere geçilmelidir. Konuların güncel olması da oldukça ehemmiyet göstermektedir (Küçükahmet, 2014: 49).

Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Öğrenme sürecinde, önceki bilgilerimiz ve öğrenmelerimiz, yeni bilginin anlamlandırılması ve içselleştirilmesi için önemli rol oynamaktadır. Önceki bilgilerimiz, yeni bilgiyle ilişkilendirilerek, onunla bağlantı kurmamızı sağlamaktadır. Bu bağlantılar, yeni bilginin daha iyi anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, önceki bilgilerimiz, yeni bilginin nasıl elde edileceği konusunda bize rehberlik etmektedir (Senemoğlu, 2010: 383).

Demirel'e (2017) göre evvelki öğrenmelerimizden ve tecrübelerimizden faydalanmak oldukça önemlidir. Öğrenme sürecinde bildiklerinden yola çıkarak yeni konuları öğrenmek, daha manidar ve işlevsel bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Öğrencilerin yeni bilgileri, önceden edindikleri bilgilerle karşılaştırması, öğrenmeyi uzun soluklu kılmaktadır. Burada hazırbulunuşluğun tespitinde de yarar vardır. Bu sayede öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder ve öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlar (Demirel, 2017: 70).

Öğrenme süreci, öğrencilerin önceden edindikleri bilgilere dayandığından, önceki öğrenmeler, sonraki öğrenmelere anlam kazandırmada büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin bilgi seviyelerini belirlemek için öncelikle bir teşhis testi yapılmalıdır. Öğretmen, dersin başlangıcında öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlatmak için vereceği ön bilgiler ve ipuçlarıyla dersten istifadeyi artırabilmektedir (Yeşilyurt, 2020: 275).

Somuttan Soyuta İlkesi: Bilişsel gelişim sürecinde, bireylerin somuttan soyuta ilerlerken somut kavramları öğrenmelerinin onların gelişimine daha uygun olduğu belirtilmiştir. Bu süreçte evvela somut bilgilerin öğretilmesi ve sonrasında soyut kavramlara geçilmesi anlamlı görülmektedir (Demirel, 2017: 71).

Küçükahmet'e (2017) göre somut işlemler dönemindeki çocuklar, somut meseleleri soyut meselelerden daha rahat bir şekilde algılamakta ve öğrenmektedirler. Bu dönemde, çocukların zihinsel gelişimi somut düşünceye odaklanmakta ve somut nesnelere daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin, matematik problemlerini somut nesnelere ilişkilendirerek çözmek, öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Eğitim sürecinde, somut konuların öğrenme sürecine entegre edilmesi elzemdir. Somut bilgiler, öğrencilerin daha kolay anlamalarını ve

zihinde canlı imgeler oluşturarak bilgileri daha iyi kavramalarına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, öğretim süreci, somut ile başlatılmalı ve tedrici bir şekilde soyuta ilerlemelidir (Küçükahmet, 2017: 49).

Soyut işlemler dönemi, 11 yaş ve sonrasında başlayan bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler, çeşitli problemlere farklı çözümler bulabilmekte ve bu çözümlerde sebep-sonuç ilişkisi kurabilmektedir. Ayrıca toplumsal değerleri ve inançları geliştirmeye başladıkları bu dönemde, toplumun yapısı, felsefesi ve politikasına karşı ilgileri yönelmektedir. Soyut işlemler döneminde, bireyler tümdengelim ve tümevarım gibi akıl yürütme yollarını kullanabilmektedir. Dil gelişimi açısından soyut kavramları, deyimleri ve atasözlerini anlayabilmekte ve etkili olarak kullanabilmektedirler. Bu dönemde Türkçe ders kitaplarında soyut kavramların daha sık bulunduğu metinler ve sanatlı ifadeler içeren şiirler yer alabilir. Aktiviteler, analiz, karşılaştırma, eleştirel düşünme ve özgün metinler oluşturma gibi becerileri içerebilmektedir. Ayrıca, hipotez geliştirme yetenekleri geliştiğinden münazara gibi tartışmalara da yer verilebilir (Özdemir, 2022: 19).

Açıklık İlkesi: Açıklık ilkesi, eğitim bağlamında iki boyutta ele alınmaktadır. İlk olarak, öğretim materyallerinin farklı duyu organlarını hedeflemesi gerektiği vurgulanmakta; bu da görsel ve işitsel araçlarla desteklenmiş metinlerin önemini arttırmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katılımını gerçekleştirmek için, metinlerin sadece yazılı olarak sunulması yerine, görsel materyaller, grafikler, tablolar, slaytlar veya videolar gibi görsel ve işitsel araçlarla desteklenmesi gerekmektedir. İkinci olarak, soyut kavramların anlaşılmasını sağlamak için açıklık, zengin kelime kullanımı ve detaylı örneklerle desteklenmiş metinler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin soyut veya karmaşık kavramları anlamaları genellikle zor olabilmektedir. Bu nedenle, ders kitaplarında, açıklayıcı ve anlaşılır bir dil kullanarak, öğrencilere kavramları kolayca anlamalarına yardımcı olacak örneklerle ve öykülere yer verilmelidir (Küçükahmet, 2017: 51-52).

Ekonomiklik İlkesi: Ekonomiklik ilkesi, her alanda olduğu gibi eğitimde de öne çıkan bir faktördür. Bu ilke doğrultusunda, en kısa zamanda, en az maliyet ve güç harçayarak en iyi sonuç elde edilmelidir. Bu nedenle, ders kitapları pratik ve uygulanabilir etkinlikler içermelidir. Bu etkinlikler, öğretmenin ve öğrencinin zamanını verimli kullanacak şekilde planlamalı ve hedeflenen öğrenme kazanımları ile uyumlu olmalıdır (Demirel, 2017: 72-73).

Ekonomiklik ilkesi, eğitim sürecinde farklı perspektiflerden ele alınan etkili bir kavramdır. Öğrenci bakış açısıyla, bu ilke en düşük maliyetle en yüksek kazancı elde etmeyi hedefler. Yani, öğrencilerin eğitimden en fazla faydayı sağlamaları için kaynakların etkin olarak kullanılması gerekmektedir. Öğretmenler açısından ise, ekonomiklik ilkesi sınıftaki zamanı, emeği ve kaynakları en etkili biçimde kullanmaktadır. Öğretmenler, sınıf içindeki zamanı verimli kullanarak öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemeli ve kaynakları en iyi şekilde değerlendirmelidir. Bu sayede, öğrencilerin eğitimden maksimum fayda sağlamaları mümkün olacaktır. Eğitim sistemi açısından ise, ekonomiklik ilkesi eğitim yatırımlarının en az maliyetle en iyi sonucu elde etmek üzere tasarlanması ve uygulanması anlamına gelmektedir. Eğitim kaynaklarının etkin bir düzende kullanılması, bütçenin optimize edilmesi ve eğitim politikalarının bu ilkeye uygun olarak belirlenmesi bakımından değerlidir. Sonuç olarak, ekonomiklik ilkesi eğitim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenci, öğretmen ve eğitim sistemi açısından en iyi sonuçları elde etmek için kitapların etkin olarak kullanılması ve maliyetlerin minimize edilmesi gerekmektedir (Yeşilyurt, 2020: 282).

2.3.8.4. Ders Kitaplarının Eğitim-Öğretim Programlarına Uygunluğu

Ders kitabı, resmi programların bir ifadesi olarak kabul edilmekte ve öğretmenler için tasarlanarak onların seçiminde kullanılan bir araç olarak önem taşımaktadır. Programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ders kitabından yararlanmak gerekmektedir çünkü bu iki pedagojik araç, eğitim bakanlığı tarafından müfettişler ve öğretmenlerin katkılarıyla hazırlanarak resmi referans belgeleri olarak değerlendirilmektedir. Program değişiklikleri sırasında ders kitabı talep edilmekte öğretim yılı başlangıcında öğretmenlerin hem programlara hem de bazı ders kitaplarına sahip olmaları beklenmektedir; bu belgeler ışığında öğretmenler, her seviyede yıllık bir ilerleme planı oluşturmaktadır. Ders kitabı, genellikle değişim ve süreklilik arasında bir denge sağlamakta ve bu bağlamda hazırlanmaktadır. Yeni programların benimsenme sürecinde, gerekli zamanın hesaplanması ve dikkate alınması önemlidir. Programlar, eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli materyalleri belirlerken, ders kitabı bu hedeflere ulaşmak için öğrenme sürecinde uygulanabilir yöntemler ve stratejiler sunmaktadır. Sonuç olarak, program ve ders kitabı birbirini tamamlayan ve takip eden araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Program, bilgilerin ve

becerilerin bir kılavuzunuzlarken, ders kitabı bu bilgileri uygulama ve öğrenme süreçlerini destekleyen bir kaynak olarak işlev görmektedir. Bu nedenle, programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi ve öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için ders kitabının etkin bir şekilde kullanılması kritik bir öneme sahiptir (Nabet ve Tatah, 2014: 23-24).

Eğitim-öğretim programları, öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmasını sağlamak için tasarlanmıştır. Bu programlar, dört temel unsura dayanmaktadır. Bunlar, hedef (amaç), içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmedir. Ders kitapları bu unsurları yansıtmalı ve programın amaçlarını belirtmelidir. Ders kitapları, öğrencilerin programın amaçlarına ulaşmasına yardımcı olacak metinler ve etkinlikler içermelidir. İçerik, eğitim sürecinde öğrenilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bir araya getirildiği unsurlardan oluşmaktadır. Eğitimin amacına ulaşmasında önemli bir rol oynayan içerik, öğrencilerin ilgisini çekmeli, gelişim düzeylerine uygun olmalı ve tutarlı bir şekilde sunulmalıdır. Ayrıca içeriğin güncel ve geçerli olması da büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin dünyayı anlamaları ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmalı, olumlu tutum, değerleri benimsemelerini sağlamalıdır. İyi bir içerik, öğrencilerin öğrenme sürecine katkıda bulunarak onların ilgi ve motivasyonunu artırırken, aynı zamanda onların bireysel gelişimlerine de faydalı olmaktadır (Güneş, 2022: 88-89).

Eğitimde hedeflerin belirlenmesi, öğretimin yönlendirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilmesi ve ölçme araçlarının rehberlik etmesi, eğitim sisteminin etkin ve verimli bir şekilde işlemesini sağlamak açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu unsurlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sağlamak ve onların potansiyellerini ortaya çıkarmak için vazgeçilmezdir (Demirel, 2017: 30). Hedefler genellikle eğitim yoluyla kazandırılabilen nitelikler olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, insanların istenen özelliklere sahip olmalarını hedeflemektedir. Bireyler, eğitim sayesinde bilgi ve becerilerini geliştirirken, aynı zamanda değerlerini ve karakterlerini şekillendirirler (Ertürk, 1994: 24). Bir dersin hedefleri, öğrencinin yeni davranışlar geliştirmesini veya mevcut davranışlarında değişiklik yapmasını amaçlamaktadır. Bu hedefler, öğrencinin bilgi, yetenek, beceri, tutum ve alışkanlıklarını geliştirmeyi hedeflemektedir (Tekin, 1996: 11).

Aşamalı sınıflama çerçevesi, hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardan birinde ifade edildiği bir yaklaşımdır. Bu alanlar birbirinden ayrı değil, iç içedir. Bir

ders kazanımı seçilirken hangi alanın özelliklerinin ön plana çıktığına bağlı olarak hedefler ifade edilir. Eğer hedef bilişsel alana yönelikse, içeriğin; bilgiyi, hatırlatmayı, anlamayı, uygulamayı, analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve üretmeyi içeren alt basamaklarına uygun olarak, seçilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir (Yanpar, Yelken ve Yavuz, 2017: 285). Ayrıca, içeriğin zihinsel yetenekleri geliştirici bir özelliğe sahip olması da önemlidir. Hedefin duyuşsal alanla ilgili olarak uygun şekilde seçilip düzenlenmesi önemli görülmektedir. Hedef devinişsel alana yönelik içerik, zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin geliştirilmesine odaklanır. Bu içerik, algılama, kurulma, kılavuzlama, mekanikleştirme, beceri edinme ve duruma uydurma gibi alt basamaklara vurgu yapmaktadır. Bir ders kitabındaki içeriğin, ilgili alandaki özellikler göz önüne alınarak amaca hizmet edip etmediği değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme, içeriğin hedeflenen becerileri geliştirme potansiyelini belirlemek için gereklidir. İçeriğin, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerekmektedir (Oral, 2021: 73).

Eğitim-öğretim programlarının kazanımları, bir dersin hedeflerini ve öğrencilerin kazanması gereken davranışları tanımlayarak, eğitim sürecinin sınırlarını belirlemektedir. Bu nedenle, bir dersin kazanımlarının belirlenmesi, o derste öğrencilerin elde etmeleri gereken davranışların sınırlarını çizmektedir. Ayrıca, ders içinde planlanan davranışların uygun bir içerik, ilgili sınıfın eğitim programında yer alan kazanımlara dayanarak, hangi sınıfta, ne kadar ve hangi tür bilginin yer alacağını belirtmektedir (Kılıç ve Seven, 2002: 64).

Öğretim hedefleri ve öğrenme kazanımları, içerik seçiminde dikkat edilmesi gereken önemli faktörlerdir. Yanpar ve Yelken'in tanımına göre, öğretim hedefleri, öğrencilere kazandırılması hedeflenen özellikleri ifade ederken, kazanım ise eğitim sürecinde ve sonunda öğrenenden gözlenen performansı temsil etmektedir (Yanpar, Yelken ve Yavuz, 2017: 277).

Kazanımlar, öğretim süreçlerinin planlanmasında kilit bir unsur olarak kabul edilmekte ve öğrencilerin öğrenme süreci boyunca elde etmeleri gereken yeteneklerin belirlenmesini sağlamaktadır. Bu kazanımlar, planlama aşamasında hedeflenen sonuca sistematik olarak ulaşmak için kılavuzluk etmektedir. Öğretimin amacı, içeriğin sunum şekli, öğretim sürecinin yöntemleri ve öğrenmenin değerlendirilmesi gibi faktörlerin belirlenmesi, net ve tanımlı kazanımlarla mümkündür (Tanrıseven, 2015: 48).

İçerik organizasyonu, öğrencilerin belirli davranışları kazanmalarını sağlamak için konuların düzenli bir şekilde organize edilmesini ifade etmektedir. Bu, eğitim sürecinde öğrencilerin hedeflenen becerileri ve bilgileri edinmelerini kolaylaştırmak için kıymetlidir. İçerik organizasyonu, ders planlarının oluşturulması, müfredatın düzenlenmesi ve öğrenme materyallerinin seçimi gibi bir dizi stratejiyi içermektedir (Taşpınar, 2014: 48). Diğer bir ifade ile içerik, eğitim-öğretim programının hedef kazanımlarına ulaşmak için belirlenen ve düzenlenen konuların bir göstergesidir. Bu konular, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde seçilmekte ve düzenlenmektedir (Tanrıseven, 2015: 50). Ders kitabı hazırlanırken, eğitim-öğretim programının detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu inceleme sürecinde, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi aşamasında birkaç faktör dikkate alınmalıdır. İlk olarak, kazanımların belirlenmesi sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, öğrenme ve öğretim ilkeleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme ve öğretim ilkeleri, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yardımcı olur. Öğrenci özellikleri de dikkate alınmalıdır. Her öğrencinin öğrenme tarzı, ilgi alanları ve öğrenme ihtiyaçları farklı olabilmektedir. Son olarak, konu alanına uygunluk da gerekmektedir. Ders kitabı içeriği, öğrencilerin ilgili konuyu anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmalıdır (Oral, 2021: 74).

İçerik boyutunda, sunulmuş hedeflere ulaşmak için “Ne öğretilim?” sorusuyla ilgilenilir. Bu bağlamda, hedeflerle içerik arasında sağlam bir ilişki kurularak, amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli bilgilerin aktarılması hedeflenmektedir (Demirel, 2008: 37). İçerik kazanımların gerçekleştirilmesinde önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Kazanımların belirlenmesiyle başlayan süreçte, hedeflenen sonuçlar ve becerileri göz önünde bulundurulmaktadır. Ardından, bu kazanımların elde edilmesine yardımcı olacak içerikler seçilmektedir. İçeriğin düzenlenmesi sürecinde, kazanımın bağlantılı olduğu hedefin düzeyi, kapsamı ve aşamaları dikkate alınmalıdır (Sönmez, 2005: 102).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2019 eğitim ve öğretim yılında yayımladığı “Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları” adlı kılavuzunda, ders kitabı içeriklerinin seçiminde aşağıdaki prensiplere uyulması önerilmektedir:

1. İçeriğin bilimsel açıdan kabul edilebilirliği:
 - İçerik kavranabilir olmalıdır ve karmaşıklıktan kaçınılmalıdır.

- İçerik iktisadi olmalıdır, gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalıdır.
 - Bilimsellik ilkesine uyulmalı, yani içerik bilimsel yöntemlerle desteklenmelidir.
 - Bilimsel olarak güvenilirliği olmayan içeriklerden uzak durulmalıdır.
2. Bilgi hatası/Bilimsel hataya ilişkin olarak:
- İçerikte bilgi noksanlığı veya hatalı bilgiler yer almamalıdır.
 - Deney ve etkinliklerde yanlış olmamalı, bunlar doğru ve güvenilir bir şekilde sunulmalıdır.
 - Hatalı genelleme yapılmamalıdır; bilgi, uygun bağlamda sunulmalı ve aşırı genelleme yapılmamalıdır.
 - Kavram yanlışlığına neden olabilecek bilgi ve ifadelerden kaçınılmalıdır.
 - İçeriğin tutarlılığı sağlanmalıdır, çelişkili ifadelerden kaçınılmalıdır.
 - Yabancı diller için hazırlanan materyaller, o dilin yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır.
 - Görseller bilimsel açıdan yanlış barındırmamalıdır, yani yanıltıcı veya yanlış bilgiler içermemelidir (Oral, 2021: 77).

Öğrenmenin çeşitli tanımları yapılmaktadır, ancak 'yaşantı ürünü ve nispeten uzun soluklu davranış değişikliği' tanımı ağır basmaktadır. Denilebilir ki, öğrenme-öğretme süreçleri, gözlenebilir bir davranış değişikliğine, bu değişikliğin nispeten kalıcı olmasına ve yaşantı kazanma sonucunda ortaya çıkmasına hizmet etmelidir (Ertürk, 1994: 78).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde, bir dizi faktörün belirlenmesi önemlidir. Bu süreçte, hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, süreklilik, yatay ve dikey ilişkililik, çok yönlü iletişim gibi kriterlere dikkat edilmesi gerekmektedir (Akpınar, 2013: 160). Ertürk (1994) tarafından ifade edildiği üzere, geçerli bir yaşantı ve eğitim durumunun dört özelliği vurgulanmaktadır. Bunlar, hedeflere uygunluk, öğrenciye uygunluk, ekonomiklik ve diğer yaşantılarla uyumluluktur (Ertürk, 1994: 86).

Öğrenme düzeyindeki farklılıkların çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler genellikle öğretim materyali, öğrenen, öğretmen ve öğrenme-öğretme ortamından kaynaklanmaktadır (Camadan, 2023: 234). Oral'a (2021) göre, öğrenme bireysel yetenekleri, ilgi alanları, öğrenme stilleri ve geçmiş deneyimleri gibi etkenler, eğitim sürecinde elzem bir alana sahiptir. Her insan benzersizdir ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu farklılıkları tanıması ve öğretim stratejilerini buna göre uyarlaması son derece önemlidir. Öğretmenler,

öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını keşfederek, onların potansiyelini en iyi şekilde geliştirme açısından uygun teknikler ve materyaller uygulamalıdır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerini anlamak da önemlidir. Bazı öğrenciler görsel öğrenme yoluyla daha iyi anlamakta, bazıları ise işitsel veya dokunsal öğrenme yöntemlerine daha yatkın olabilmektedir. Öğretmenler, bu çeşitli öğrenme stillerini dikkate alarak dersleri çeşitlendirebilir ve öğrencilerin daha etkin bir biçimde öğrenmelerini sağlayabilir. Geçmiş deneyimler de öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyebilmektedir. Öğrencilerin daha önceki bilgi ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak, öğretmenler yeni bilgileri bu temeller üzerine inşa edebilmekte ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla bağlanmalarını sağlamaktadır. Öğrenme materyalinin etkili olarak düzenlenmesi, öğrenme sürecini destekleyerek içerikle ilgili sorunların giderilmesine katkı sağlamaktadır. Öğrenme sürecinde karşılaşılan zihinsel ve zihinsel olmayan etmenlerin belirlenmesi ve akademik bir çerçevede sınıflandırılması, öğrencilerin daha iyi bir biçimde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenme süreçlerindeki kontrol edilebilir faktörler, öğrencinin başarısını etkileyebilmektedir. Zihinsel olmayan etmenler, öğrencinin öğrenme tarzı, motivasyonu ve dikkati gibi unsurları içermektedir. Öğrencilerin ilgisini çekici hale getirmek ve motivasyonlarını artırmak, dikkatlerini dağıtan öğelere karşı dirençlerini güçlendirebilmektedir. Her öğrenme hedefi, farklı davranışların kazandırılmasını amaçladığı gibi, alan ve düzey açısından da değişkenlik gösterebilmektedir. Bu sebeple, ilgili içerik de çeşitlilik gösterecek ve bu durum öğrenme deneyimlerini etkilemektedir. Farklı niteliklere ve alanlara ait davranışların geliştirilmesinde, ders materyallerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde yönlendirici bir rol oynamaktadır. Eğitim ve öğretimde, öğrencilerin ilgisini çekici, motivasyonunu artırıcı ve dikkatini sürükleyici bir biçimde düzenlendiğinde, öğrencilerin dışsal uyarıcılara olan ilgi azalmaktadır. Bu, öğrencilerin daha içsel bir motivasyonla öğrenmeye yönelmelerini sağlamaktadır. Her öğrenme hedefi, farklı davranış niteliklerini ve öğrenme düzeylerini hedeflerken, bu hedeflere yönelik içeriklerin de çeşitlilik göstermesi gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine yansır. Farklı niteliklere ve alanlara ait davranışların kazandırılmasında, ders kitapları öğrenme-öğretme süreçlerini yönlendirici bir özelliğe sahip olmalıdır (Oral, 2021: 79).

Eğitim, öğrencilere farklı deneyimler kazandırarak davranışlarında değişiklik yapmayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda, eğitim planlı bir şekilde ilerlemektedir. Bu

sayede, istenen davranış değişikliklerinin en etkili ve ekonomik şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanır. Bu nedenle, eğitimin farklı aşamalarında ölçme ve değerlendirme süreçleri uygulanmakta ve çeşitli kararlar alınmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin gelişimini takip etmek, eksikliklerini belirlemek ve eğitim programını iyileştirmek bakımından değerlidir. Eğitim sürecinde yapılan bu değerlendirmeler, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek ve onların kapasitelerini maksimize etmek amacıyla kullanılmaktadır (Özçelik, 1993: 231).

Öğrenme-öğretme sürecinde, bireylerin edindikleri bilgi, beceri ve yeterlilikler ile öğretim uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme çalışmaları kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu çalışmalar, öğrencilerin kazanımlarını objektif bir şekilde değerlendirerek öğretim sürecinin etkinliğini gözlemlemeyi sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlere öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini anlama ve öğretim stratejilerini buna göre uyarlayabilme fırsatı vermektedir. Bu sayede, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ilerlemeleri takip edilerek daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulur (Semerci, 2012: 2). Ölçme, bir özelliğin belirlenmesi için yapılan gözlemlerin sayısal veya sembolik değerlere dönüştürülerek ifade edilmesidir. Bu süreç, bilimsel yöntemlerle yapılan araştırmalarda kullanılan bir adımdır ve sayısız ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilmektedir (Özer, Özkan, 2019: 2).

Geniş bir perspektiften bakıldığında, ölçme; nesnelere belirli bir özelliğe sahip olup olmadığının ve bu özelliğin derecesinin gözlenerek, gözlem sonuçlarının sembollerle gösterilmesidir (Tekin, 1996: 31). Geçerli bir ölçme gerçekleştirmek için, ölçme süreci ile ölçmenin standartları veya kullanışlığı bağlamında ölçme kuralları arasında net bir ayırım yapmak ve bu kurallar kümesini tanımlamak gerekmektedir (Tekindal, 2016: 21). Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt (değer) ile karşılaştırılarak neticeye ulaşmayı içeren bir prosedürdür (Güler, 2014: 12). Öğretim programının son aşaması olan değerlendirme, eğitim evresinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu aşama, öğrenci, öğretmen ve eğitim programı hakkında geri bildirim toplamak ve kararlar almak için bir fırsat sunmaktadır. Değerlendirme süreci, eğitim programının etkililiğini anlamak ve geliştirmek için hayati bir değere sahiptir (Oral, 2021: 87).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını belirli bir ölçüt veya standart ile karşılaştırılarak ve bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bilgilere dayanarak bir karara varma sürecidir. Bu süreç, ölçme sonuçlarıyla belirlenmiş olan özelliklerin değerlendirilmesini ve yorumlanmasını içermekte, böylece ilgi alanlarda gelişim veya performansın

değerlendirilmesi mümkün olmaktadır. Eğitim sürecindeki değerlendirme genellikle iki temel amaca hizmet etmektedir. Birincisi, öğrencilerin başarı düzeylerini ölçerek, hangi öğrencilerin dersi tekrar etmeleri gerektiğine karar vermektedir. İkincisi ise, eğitim programlarının etkililiği hakkında değerlendirme yaparak programdaki eksiklikleri belirleme ve gerekli düzeltmeleri yapma olanağı sağlamayı amaçlamaktadır (Oral, 2021: 87).

Öğrenme amacı doğrultusunda üç farklı değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemler, tanıma/yerleştirme, biçimlendirme/yetiştirme ve sonuç odaklı ya da toplu değerlendirme olarak özetlenmektedir. Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme, öğrencilerin belirli bir ders, kurs veya ünite için gereken ön koşul niteliğindeki giriş davranışlarını ve ilgili dersin öngördüğü davranışları önceden edinen öğrencileri tespit etme amacını taşımaktadır. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, her bir ünite içindeki öğrenme eksikliklerini ve zorluklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilmesiyle, her öğrenciye özel olarak sunulan önerilerle ünitenin daha etkin bir biçimde öğrenilmesi hedeflenmektedir. Değer biçmeye yönelik değerlendirme, öğrencilere not verme süreci ile, ilerideki performanslarını ön görme, peşinden gelen dersin öğretim başlangıç noktasını tespit etme, öğrenme yeterliliği, öğretim etkililiği konularında geri bildirim sağlama ve farklı öğrenci gruplarının başarılarını karşılaştırma gibi işlemleri içermektedir (Oral, 2021: 87).

2.3.9. Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım

Kılıç ve Seven (2002)'e göre dil, insanların iç ve dış dünyadan gelen uyarıcılara tepki vererek düşünce ürettiği ve bu düşünceleri diğerleriyle paylaşmak, onların düşüncelerini anlamak için iletişim kurma ihtiyacı duyduğu bir araçtır. İletişim sürecinde etkileşim gerçekleşirken, aynı zamanda bilgi üretimi de gerçekleşmektedir. Bu bakımdan, dil bilimsel gelişimin temel unsuru olarak kabul edilebilir; çünkü dil, insanların düşüncelerini ifade etmelerini ve bilgiyi aktarmalarını sağlayarak iletişim ve bilgi paylaşımının temelini oluşturmaktadır (Kılıç ve Seven, 2002: 99).

Ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden sağlaması gereken özellikler aşağıdaki gibidir (Tertemiz, 2004: 54-56, Güneş, 2002: 155 ve Çalık, 2001: 10):

1. İçerik, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun ve öğrencilerin kavrama yetenekleriyle uyumlu olmalıdır.
2. Detaylı anlatımdan kaçınılmalı, gereksiz ayrıntılara yer verilmemeli ve içerik sadeleştirilmelidir.
3. Cümlelerin uzunluğu standartlara göre olmalıdır, böylece okunabilirlik ve anlaşılabilirlik arttırılmalıdır.
4. Kelimeler ve metinler dikkatle seçilmeli ve öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmalıdır.
5. Günlük dilde kullanılan ifadeler tercih edilerek yaşayan Türkçe kullanılmalıdır.
6. Metinlerde iletilmek istenen mesaj açık ve anlaşılabilir olmalıdır, anlatım ise duru olmalıdır.
7. Seçilen sözcükler, öğrencilerin yaş ve seviyesine uygun olarak tercih edilmelidir.
8. Yazım kurallarına uyulmalıdır, böylece dilin doğru ve düzgün kullanımı için öğrenciler teşvik edilir.
9. Cümleler görsel öğelerle desteklenmelidir, bu öğrenmeyi destekler ve dikkatleri toplama açısından önemlidir.
10. Yabancı kelimelerin Türkçe okunuşları verilmeli ve öğrencilerin telaffuzlarını doğru bir şekilde öğrenmeleri sağlanmalıdır.
11. Ders kitabı, müfredatın hedeflerini ve içeriğini desteklemelidir.
12. Konu alanıyla ilgili bilimsel bilgiye dayanmalı ve doğru, güzel bilgiler içermelidir

Akbayır (2021)'a göre, ders kitaplarında dil ve anlatım açısından dikkat edilecek temel ölçütler şu şekilde sıralanmaktadır (Akbayır, 2021: 99-100):

1. Herhangi bir ders kapsamında yazılan veya kullanılan metin, öncelikle okuma, anlama ve yorumlama açılarından öğrenci düzeyine uygunluğunu değerlendirmekle birlikte, metin kavramının temel ilkeleri ve metin oluşturma süreçleriyle uyumluluğuna da dikkat edilmektedir.
2. Ders kitaplarındaki paragraflar, yapı ve anlam bakımından titizlikle gözden geçirilir; metnin ana teması ve izleği incelenerek kontrol edilir.
3. Metinlerin anlatım biçimleri ve düşünciyi geliştirme teknikleri, kullanım amaçları açısından kritik bir değerlendirme sürecine tabii tutulur. Bu inceleme, metnin hangi anlatım biçimlerini benimsediği ve düşünceleri nasıl geliştirdiği üzerine odaklanarak gerçekleştirilir.

4. Metinler, sözcük seçimindeki tutarlılık açısından en ince ayrıntısına kadar incelenir. Örneğin, bir kitap boyunca sadece ‘özgürlük’ veya ‘hürriyet’ terimlerinden birinin kullanılması, sözcük seçimindeki tutarlılığın sağlanması için önemli görülmektedir. Bu tutarlılık, metnin bütünlüğünü korumaya ve okuyucunun anlama sürecini kolaylaştırmaya yardımcı olur.
5. Metinler, cümlelerde bulunan sözcük sayıları yönünden değerlendirilmektedir.
6. Metinlerdeki sözcükler ve sözcük öbekleri, çocuğun dil gelişimine uygunluğu bakımından incelenmektedir.
7. Noktalama işaretlerinin metinlerde doğru ve yerinde kullanımı kontrol edilir.
8. Metinler, yazım ve vurgu açısından değerlendirilir; anlam incelikleri üzerinde durulur. Örneğin, küçük bir yazım ve noktalama farkı cümlenin anlamını doğrudan etkileyebilir.
9. Anlatım bozuklukları metinlerde anlamla ilgili ve dil bilgisiyle ilgili olarak iki açıdan ele alınmaktadır.
10. Metinler, anlatım ilkeleri açısından incelenir. Anlatım bozukluğu ile anlatım ilkeleri birbirine bağlı kavramlardır. Başka bir deyişle, anlatım bozukluğu olmadığı bir cümle, anlatım ilkelerine de uygun olacaktır.

Akbayır (2013) çalışmasında ‘anlatım ilkeleri’ aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Açıklık İlkesi: Açıklık, iletilen mesajın net, anlaşılır ve çeşitli yorumlara olanak tanıyacak şekilde olmasıdır. Eğer bir cümle birden fazla anlama gelebiliyorsa, o cümlenin açık olmadığı söylenebilir.

Yalnlık: Manasız anlatımdan uzak, anlaşılır, rahat kavranılır kelimeler ile gerçekleşen anlatım olarak tanımlanır.

Duruluk: Duruluk, ifadenin gereksiz ayrıntılardan (detaylardan) arındırılarak, yeterli sayıda sözcükle düzenlenmesi ve hiçbir gereksiz sözcüğe yer verilmemesi ilkesini içerir.

Özlülük: Sınırlı sözcük kullanımıyla yoğun bir anlatım sağlama özelliği ifade eder ve sözcüklerin konu dışına çıkmamasına özen gösterilmesini içerir.

Doğallık: Metnin yapay bir izlenim oluşturmadan, okurda doğal bir akış ve anlam hissi uyandırarak kurulmasıdır.

Özgünlük: İfadenin taklit veya kopya olmaması ve tamamen anlatıcının kendine özgü düşünce ve üslubunu yansıtmasıdır. Sözcüklerin ortaklığına rağmen, cümlelerde yazarın kişisel imzasının bulunması gerekmektedir.

Akıcılık: Bir metnin lengüistik ve semantik açıdan kusursuz bir şekilde sunulmasıyla karakterize edilir ve bu durum okuma sürecini kesintiye uğratmaz. Bu özellik, yazılı metinlerin anlaşılabilirliğini artırır ve okuyucuların içeriği daha kolay bir şekilde takip etmelerine olanak tanır. Akademik yazılar incelendiğinde akıcılığın önemi vurgulanmaktadır.

Tutarlılık: Yazılı metinlerde çelişen ifadelerin yer almadığı bir özelliktir. Akademik metinlerde, bu ilke özellikle vurgulanır çünkü çelişkili ifadeler, metnin güvenilirliğini zedeleyebilir ve okuyucunun güvenini sarsabilir. Dolayısıyla, tutarlılık akademik yazıların doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için en temel ilke olarak ifade edilir (Akbayır, 2013: 174).

2.4. İlgili Araştırmalar

Durmuşçelebi (2007) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye ve Almanya’da İlköğretimde Ana Dil Öğretimi -Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma-” adlı doktora tezinde adından da anlaşılacağı üzere Türkiye ve Almanya’daki ilkokul düzeyinde ana dili eğitim programlarını ve öğrencilerin ana dilini öğrenme sürecinde yaygın olarak kullandıkları ders kitaplarının nitelikleri ve katkıları açısından karşılaştırılması hedeflenmektedir. Çalışmada, Türkiye ve Almanya’da ilkokul üçüncü ve beşinci sınıflarda okutulan ana dili ders kitapları ve eğitim programları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, her iki ülkedeki ana dili eğitiminin sonuçlarının benzerlik gösterdiği ancak programların yazımında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Türkçe programının daha ayrıntılı olduğu, Almanca programının ise daha genel olduğu belirlenmiştir. Almanya’da okul konferanslarında bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak özel hedefler ve eğitim durumları belirlenmekte ve bu hedeflere uygun uygulamalar yapılmaktadır. Her iki programda da duyuşsal ve davranışsal konulara yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Ders kitaplarının fiziksel özellikleri açısından ise, Almanca kitapların daha nitelikli, sağlam ve kullanışlı olduğu belirtilmiştir. Öğretme ve öğrenme sürecinde, Almanca ders kitapları öğretmenlere rehberlik ederken, Türkçe ders kitapları adım adım ders

anlatımı sunmaktadır. Almanca kitaplarındaki metinler çocukların dünyasından seçilirken, Türkçe kitaplarındaki metinler daha çok yetişkinlere ya da bilgilendirmeye yöneliktir. Ayrıca dil bilgisi öğretimine daha fazla ağırlık Almanca ders kitaplarında verildiği saptanmıştır (Durmuşçelebi, 2007: 248-309).

Güleç ve Demirtaş tarafından (2012) yılında paylaşılan “İlköğretim 8.Sınıf Ana Dili Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği” adlı çalışma, Türkiye’deki ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı ile Amerika’da ana dili öğretiminde kullanılan sekizinci sınıf İngilizce ders kitabı arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları incelemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, Amerika’daki ders kitapları görsel tasarım açısından daha zengin bulunmuştur. Her iki ülkede de temel beceriler ön planda olsa da öğrenme alanlarının yapısal farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Amerika’daki ders kitabında dinleme becerisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamıştır. İki kitap arasında içerik düzeni açısından da farklılıklar bulunmuştur; Amerika’daki ders kitapları, tema ve metin türleri bakımından daha zengin ve çeşitli olduğu açıklanmıştır (Güleç ve Demirtaş, 2012: 74, 86-87).

Yaman ve Dağtaş (2015) tarafından gerçekleştirilen “Norveç ve Türkiye’deki Ana Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak Analiz Edilmesi” çalışmasında, Norveç ve Türkiye’nin ilkököl ve ortaokul seviyelerindeki dil öğretim programları arasındaki farklar incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, Norveç programının basılı ve elektronik metinlerin birlikte kullanımını teşvik ettiği, Türkiye’deki programların ise daha çok basılı metinlere odaklandığı belirtilmektedir. Norveç programında dil ve kültür temel konuları üzerine kurulu bir öğrenme alanı bulunurken, Türkiye’de bu konuların daha çok okuma alanında işlendiği ifade edilmiştir. Dil bilgisi Norveç’teki programda daha az vurgulanırken, Türkiye’deki programlarda farklı seviyelerde farklı şekillerde yer aldığı gözlemlenmiştir. Son olarak bu çalışma ile, ölçme ve değerlendirme anlayışlarının benzer olduğu ancak uygulamaların farklılık gösterdiği kanısına varılmıştır (Yaman ve Dağtaş, 2015: 371-374).

Kurt (2020) tarafından gerçekleştirilen ‘Ana Dili Eğitiminde Kullanılan Ders Kitapları Üzerine Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Macaristan Örneği’ adlı çalışmada Türkiye ve Macaristan’da devlet okullarında kullanılan ana dili ders kitapları incelenmiştir. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında her iki ülkede beşinci sınıflarda kullanılan ders kitapları üzerine odaklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Macaristan’da

kullanılan kitapların çeşitliliği Türkiye’dekinden daha fazladır. Macaristan’da ana dili, Macar dili, edebiyat ve dil bilgisi için ayrı kitaplar kullanılırken, Türkiye’de bu ders tek bir kitap üzerinden işlenmektedir. Özellikle edebiyat kitabının olması büyük bir farklılık olarak belirtilmektedir. Macar ders kitapları daha kapsamlı bir içeriğe sahiptir ve öğrencilere milli ve manevi değerleri aktaran eserlerle edebiyatı öğretirken, Türkçe ders kitabının işlevsel ve görsel yönlendirme üzerine odaklandığı ifade edilmiştir. Şekil özellikleri benzerlik gösterse de resimleme ve sayfa sayısı açısından farklılıklar meydana gelmektedir. Macar ders kitapları, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde tasarlanmıştır; ancak Türkçe ders kitabının bu konuda eksiklikleri olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2020: 1170-1180).

Uzun ve Ibrica (2020) “Türkiye ve Bosna Hersek’te Ana Dili Öğretimi” adlı çalışmada Türkiye ve Bosna Hersek’te ana dili öğretimi, ders kitaplarından hareketle metin seçimi, tema, metin öncesi ve metin sonrası soruları bakımından incelenmiştir. Türkiye’de ilköğretim altıncı sınıf Türkçe kitabı tematik yaklaşımla sekiz tema ve sekiz ünite oluşturularak metinler seçmiştir. Metinler arasında bilgilendirici metinler, hikayeler, şiirler, denemeler anılar ve biyografiler yer alırken, Boşnakça ders kitabı sözlü ve yazılı edebiyat olarak ayrılmış ve masallar, fıkralar, epik ve lirik şiirler, fabllar gibi türler içermiştir. Türkçe kitabında temalar arasında kahramanlık ve milli değerler işlenirken, Boşnakça kitabında temaların çoğunluğunun sevgi üzerine olduğu tespit edilmiştir. Kitap daha yeni sözcük kazandırmaya yönelik olup, Türkçe kitabında daha çok sözcük öğretilmek istenmiştir. Metin altı soruları her iki kitapta da metni anlamaya yönelik hazırlanmış olup, Boşnakça kitabında yaratıcı düşünmeye yönelik çalışmalara da yer verilmiştir. Her iki kitapta da metin merkezli öğretime göre planlanmış olup, Türkçe kitabında üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması için daha fazla çeşitlilik görüldüğü sonucuna erişilmiştir (Uzun ve Ibrica, 2020: 667-668).

Akyol ve Kuralbayeva (2021) yılında “Kazakistan ve Türkiye’deki 1.Sınıf Ana Dil Öğretim Ders Kitaplarının Karşılaştırılması” adlı araştırma Kazakistan ve Türkiye’de 1. sınıf ana dil öğretimi ders kitaplarının okuma ve yazma öğretimi, temalar, metin türleri, etkinlikler ve görsel materyaller açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, iki ülkenin ders kitapları arasında farklılıklar olduğu gösterilmektedir. Türkiye’deki ders kitabı daha fazla görsel materyal içerirken, Kazakistan’daki kitap daha fazla metin içermektedir. Her iki ülkenin ders kitapları da

öğrencilere dil becerilerini geliştirme ve kültürel aktarım sağlama konusunda önemli araçlar olarak nitelendirilmiştir (Akyol ve Kuralbayeva, 2021: 109-132).

Aşıkcan ve Yeganeh (2021) “Türkiye ve İran İkinci Sınıf Ana Dil Ders Kitaplarının Tasarım Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmasında Türkiye ve İran ilkököl ikinci sınıf ana dil eğitimi ders kitaplarının tasarım açısından karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Türkiye’de 2021 eğitim-öğretim yılında resmi olarak kullanılan ilkököl Türkçe ikinci sınıf ders kitabı ile İran’daki Farsça ilkököl ikinci sınıf ders kitabı, nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, metin tasarımı açısından Türkiye kitabının, İran kitabına kıyasla daha başarılı bir şekilde tasarlandığı belirlenmiştir. Sayfa tasarımı bakımından ise İran kitabının Türkiye kitabına göre biraz daha iyi bir şekilde tasarlandığı görülmüştür. Görsel tasarım, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri açısından her iki ülke kitabının benzer niteliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Aşıkcan ve Yeganeh, 2021: 192-196).

Varoğlu tarafından (2021) yılında yayımlanan “Ana Dil Olarak Japonca Eğitime Genel Bir Bakış: İlkokul Japonca Dersi Öğretim Programı ve İlkokul Birinci Sınıf Japonca Ders Kitabı İncelemesi” adlı çalışmada, ana dil olarak Japonca eğitimi genel hatlarıyla incelenmiştir. İlkokul öğretim programı temel alınarak ilkököl düzeyindeki ana dil derslerinin amaçları ve içerikleri açıklanmıştır. Ayrıca, ana dil eğitiminin ilk aşaması olan ilkököl birinci sınıf Japonca ders kitabı şekil ve içerik açısından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, kitabın birinci cildinde kalem tutuşundan telaffuza kadar pek çok detaya yer verildiği, insanların selamlaşma ve tanışma gibi kültürel unsurlara önem verildiği, ikinci ciltte ise okuma metinlerine ağırlık verildiği görülmüştür. Ayrıca, kitaplara şiirle başlanması Japon kültürüne özgü bir detaydır. Arkadaşlığın öneminin vurgulanması, doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı kazandırılması gibi insani değerlerin de ön planda tutulduğu dikkat çekmektedir (Varoğlu, 2021: 60).

Açıkgöz, Doğan (2022) yılında “1. Sınıf Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve İngiltere Örneği” çalışmasında PISA’da başarılı olan İngiltere’de 2013 yılında kullanılan birinci sınıf düzeyindeki İngilizce öğretim programı ile Türkiye’de 2019 yılında kullanılan birinci sınıf düzeyindeki Türkçe öğretim programı karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında durum çalışması deseni

kullanılmış ve veriler dokuman analiziyle incelenmiştir. İngiltere’de 2014 Ulusal Müfredatı ile Türkiye’ de 2019 Türkçe Öğretim Programı temel kaynaklar olarak ele alınmıştır. Her iki ülkenin ana dili öğretim programları arasında yapı, amaçlar ve kazanımlar açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, iki ülkenin ana dili öğretim programları arasında benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Türkiye’deki Türkçe Öğretim Programı dört ana beceri alanından oluşurken, İngiltere’deki İngilizce Öğretim Programında okuma ve yazma becerileri öne çıkmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretim programında özel amaçların daha geniş kapsamlı olduğu ve Türk kültürüne daha fazla vurgu yapıldığı görülmüştür. Kazanımlar açısından incelendiğinde ise İngiltere ve Türkiye programlarının nicelik bakımından benzerlik gösterdiği, ancak Türkçe öğretim programında dinleme/izleme kazanımlarını daha fazla önem verildiği saptanmıştır (Açıkgöz ve Doğan, 2022: 173-179).

Delican ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye ve Özbekistan’da Dil Eğitiminde Ders Kitapları; Metin Yapıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme” adlı çalışmada Türkiye ve Özbekistan’da devlet ilkokulunda ana dil eğitimi derslerinde kullanılan ders kitaplarının metin yapıları ve türleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların sonucunda, Türkiye’deki ders kitabının Özbekistan’daki ders kitabına göre daha fazla metin içerdiği tespit edilmiştir. Türkiye’deki dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında metinlerin yapı açısından eşit şekilde dağıldığı, ancak Özbekistan’daki ders kitabında bilgilendirici ve şiir türü metinlerin hikayelerden daha baskın olduğu belirtilmiştir. İki ülkenin ders kitaplarındaki metin yapıları türlerine göre incelendiğinde, Türkiye’deki Türkçe ders kitabında hikâye türünde çok çeşitli metinlere yer verildiği, buna karşın Özbekistan’daki ders kitabında hikâye türünde daha az çeşitlilik olduğu bu çalışma neticesiyle ortaya konmuştur (Delican ve diğerleri, 2023: 1070-1076).

Çeşitli araştırmaların sentezlenmesiyle, Türkiye’deki ana dili öğretimi programlarının ve ders kitaplarının diğer ülkelerdeki muadilleriyle karşılaştırılması, önemli benzerlikler ve farklılıklar ortaya koymaktadır. Durmuşçelebi (2007), Güleç ve Demirtaş (2012), Yaman ve Dağtaş (2015) ve diğer araştırmacıların çalışmaları, Türkiye’de ana dili öğretimi programlarının ve ders kitaplarının genellikle daha ayrıntılı ve yapılandırılmış olduğunu göstermektedir. Almanya ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde daha genel hedefler ve uygulama esnekliği sunulurken, Türkiye’de adım adım yönlendirme ve detaylı müfredat ön plana çıkmaktadır. Görsel

tasarım açısından, Amerika ve Kazakistan'da kullanılan ders kitapları daha zengin ve çekici bulunmuştur. İçerik çeşitliliği bakımından ise, Macaristan ve İngiltere'deki ders kitapları dikkate değerdir. Almanca ve Macarca ders kitaplarında dil bilgisi öğretimine daha fazla ağırlık verilirken, Türkçe ders kitaplarında sözcük kazandırmaya yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Ayrıca, metin seçiminde Almanya ve Norveç gibi ülkelerde çocukların dünyasına hitap eden içerikler tercih edilmekte, Türkiye'de ise daha çok bilgilendirici ve yetişkinlere yönelik metinler kullanılmaktadır. Japonya ve Bosna Hersek gibi ülkelerde kültürel değerler ve insani ilişkiler üzerine yoğunlaşan ders kitapları, Türkiye'deki kitaplara göre farklı bir pedagojik yaklaşım sergilemektedir. Genel olarak, Türkiye'nin ana dili öğretimi programları ve ders kitapları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve kültürel aktarımı sağlama konusunda önemli roller üstlenirken, fiziksel özellikler ve içerik bakımından diğer ülkelerle kıyaslandığında çeşitli iyileştirme alanlarına sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar; doğal ortamlarda meydana gelen olay ve deneyimleri betimlemeyi ve açıklamayı amaçlar. Nitel araştırma, her olayın arkasında taşıdığı anlamı ortaya çıkarmayı amaçlayan, bireyin deneyimlerini ve davranışlarını nasıl eleştirebileceğini meydana getiren, araştırmacının katılımcı olarak katıldığı, uyumlu ve dayanıklı bir özelliğe sahip olan, içerisinde betimlemeler barındıran ve tümevarımcı olarak nitelendirilen bir araştırmadır (Sak ve diğerleri, 2021: 229).

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımına ait tekniklerden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi belgesel tarama olarak da bilinmektedir. Günümüzde mevcut olan belgeleri inceleyerek verilerin elde edilmesini sağlayan bir tekniktir. Bir araştırmada işlenen konunun kaynaklarına erişme, bu kaynakları okuma, not alma ve değerlendirme aşamalarını içermektedir (Sak ve diğerleri, 2021: 230).

Doküman incelemesi, nitel araştırmacıların en değerli ve kolayca erişilebilen bilgi kaynağı olarak kabul edilmektedir. Belgeleri inceleyerek, çalışılan konu ile ilgili çeşitli ve ayrıntılı bilgilere ulaşılabilmektedir. Yazı, grafik, şema, tablo, resim, fotoğraf, harita gibi birçok kaynak içermektedir (Kıral, 2020: 173).

Özetle, doküman analizi, araştırılan konu hakkında farklı kişiler ve kurumlar aracılığıyla yazılan, hazırlanan ve paylaşılan yazı, belge ve makalelerin toplanılması ve incelenmesidir.

Bu çalışmada, Türkiye ve Fransa'daki ilköğretim 1. ve 3. sınıf ana dili öğretim ders kitaplarının okuma-yazma öğretimi, içerikleri ve nitelikleri açısından karşılaştırmalı olarak betimlenip incelenecektir. Fransa'da anaokulundan liseye kadar örgün eğitim almış olmam ve bu süreçte eğitim programları ile ders kitaplarına yönelik bilgi sahibi olmam, bu karşılaştırmayı yapmamı desteklemektedir. Ayrıca, üniversite eğitimimi Türkiye'de tamamlayıp staj dönemimde 1. ve 3. sınıflarda gözlem yapmam, bu sınıfların okuma-yazma becerilerinin temellerinin atıldığı kritik dönemler olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ders kitapları ve eğitim programlarının analizi, bu

becerilerin gelişiminde oynadığı önemli rol nedeniyle çalışmamın odak noktası olarak belirlenmiştir. Her iki ülkenin belirlenen iki sınıf seviyesinde uygulanan eğitim programlarının da karşılaştırılması yapılacaktır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye ve Fransa'daki ana dili öğretim programları ve bu programların içeriğindeki hedeflere ulaşmak amacıyla tasarlanan ders kitapları oluşturmaktadır. Büyük bir kapsam içereceği için ders kitaplarında 1. ve 3. sınıf seviyelerinde güncel olarak en çok okutulan ve kullanılan kitaplardan birer tane olmak üzere altı tane kitap seçilmiştir.

Araştırmada karşılaştırılacak öğretim programları, ilkokul birinci ve üçüncü sınıflar için hazırlanan, Fransa'da ve Türkiye'de 2019 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretim programları ile sınırlı tutulacaktır.

Araştırma için belirlenen ders kitapları şunlardır:

- Chauvet, D., Tertre, O., Dumont, D. ve Chavigny, I. (2020). Cocoli Cp Manuel de Code. İlkokul birinci sınıf birinci dönem Fransızca ders kitabı. Hatier.
- Chauvet, D., Tertre, O., Arroyo, B. (2020). Cocoli Cp Manuel de Lecture et Compréhension. İlkokul birinci sınıf ikinci dönem Fransızca ders kitabı. Hatier.
- Beşler, D., Demir, F. M. ve Gündüz, B. R. (2023). İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma ders kitabı, Ankara: İlke Yayınları.
- Beşler, D., Demir, F. M. ve Gündüz, B. R. (2023). İlkokul birinci sınıf Türkçe ders kitabı, Ankara: İlke Yayınları.
- Aminta, S., Helbling, A., Le Boucher, M.A., Barthomeuf, C. (2019). Outils pour le français. Üçüncü sınıf Fransızca ders kitabı. Magnard.
- Dağlıoğlu Şahbaz, E. ve Ülkümen, C. (2023). İlkokul 3.sınıf Türkçe ders kitabı, Ankara: Sonuç Yayınları.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada baz alınan iki kaynaktan birisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında paylaşılan ve günümüzde de uygulanan 1 ve 3.sınıf Türkçe dersi öğretim

programını ile Fransa'da Ministère De L'éducation Nationale tarafından aynı yılda yayınlanan ve halen uygulanan 1. ve 3. sınıf Fransızca dersi eğitim programıdır.

Araştırmanın ikinci kaynağı ise güncel olarak her iki ülkede ilköğretim birinci ve üçüncü sınıflarda ana dili öğretimi için kullanılan ders kitapları oluşturmuştur.

Ek olarak ulusal ve uluslararası kuruluşların paylaştıkları makale, ana dili öğretimi ile ilişkili tez, kitap ve makale gibi yazılar ve belgelerden de ayrıca yararlanılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır;

- Aydoğan, K. (2021). Fransa'da Ana dili Öğretimi. (Ed. Alver, M ve Süğümlü, Ü). *Kuram ve Uygulamada Dünyada Ana Dili Öğretimi içinde* (s.114-130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bendriss, W. (2021). *Le Rôle de L'image Comme Support Didactique Dans L'enseignement/Apprentissage du FLE*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Université 8 Mai 1945 Guelma Faculté des Lettres et des Langues, Cezayir.
- Bozavlı, E. (2006). *İlköğretim 1.Sınıfta Anadil Olarak Türkçe ve Fransızca Öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Durmuşçelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rahabi, S. ve Rahlaoui, Y. (2019-2020). *Comparaison Entre Les Manuels de Français, de L'Ancienne à La Nouvelle Génération*. Université de Tiaret, Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et Production des Manuels Scolaires Guides Pratique*. UNESCO.

Bu araştırmada elde edilen veriler, öğretim programları ve ders kitaplarının özellikleri olmak üzere iki ana bağlamda ele alınmıştır.

Öğretim programlarına ilişkin veriler, programın öğeleri açısından ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve karşılaştırmıştır. Ders kitaplarının çeşitleri, nitelikleri ve programa uygunluğu üzerine yapılan incelemeler, araştırma kapsamında ilgili bölümlerde detaylı olarak sunulmuştur. Ders kitaplarının niteliklerinin betimlenmesi ve bu verilere yönelik yorumlamalarda içerik çözümleme yöntemi kullanılmıştır.

Türkiye ve Fransa'daki ders kitaplarından alınan metin örnekleri, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme bağlamında analiz edilmiştir. Bu bağlamda, Türkiye Fransa'da ilköğretim seviyesindeki ana dili eğitim programları, eğitim bilimsel veriler ve eğitim programı öğeleri açısından kendi içlerinde ve birbirleriyle olan benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarının iç ve dış yapı özellikleri bilimsel ölçütler çerçevesinde belirlenmiş ve karşılaştırılmıştır. İç yapı özellikleri arasında tasarım, kompozisyon, metin türleri ve metin iletileri gibi unsurlar yer almaktadır. Ayrıca Türkiye ve Fransa'daki birinci ve üçüncü sınıf ders kitaplarının dış yapı özellikleri, kapak tasarımları ve görsel sunumları da incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Bu çalışma, ilköğretim düzeyindeki ana dil öğretimi programlarının ve ders kitaplarının niteliği ve etkililiği konusunda karşılaştırmalı bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır. Eğitim programları ve ders kitapları eğitim bilimsel ve dil bilimsel veriler ışığında detaylı bir şekilde analiz edilerek, iki ülkenin eğitim yaklaşımları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Türkçe ve Fransızca ders kitaplarının biçimsel ve içeriksel özellikleri detaylı bir açıdan incelenmektedir. Bu inceleme, her iki dildeki ders kitaplarının yapısal farklılıklarını ve benzerliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine daha etkili olarak katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

4.1. Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Türkçe ve Fransızca Ders Kitapları

Bu kısımda Türkçe ve Fransızca ders kitaplarının araştırma kapsamında incelenen biçim ve içerik özelliklerine odaklanılmaktadır. Ders kitaplarının biçim özellikleri açısından, öncelikle fiziksel boyutları olan kapak tasarımı, rengi, cilt malzemesi, kâğıt kalitesi, sayfa düzeni, yazı büyüklüğü ve görsel tasarımı gibi unsurlara değinilmektedir. Ardından, kitapların içerik boyutları ise metin türleri, temalar, üniteler, eğitim durumları, değerlendirme süreci gibi konuları ele almaktadır.

İncelenen Ders Kitapları:

- Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak dağıtılan ders kitaplarına karşılık, Fransa’da sınıf öğretmenlerine devlet tarafından belirlenen bir bütçe verilmektedir. Bu bütçe, öğrencilerin öğrenme düzeyine, sayısına ve ihtiyaçlarına göre ortak bir ders kitabı almak için kullanılmaktadır. Bu ders kitapları her bireyin ulaşabileceği okul kitapçılarında bulunmamaktadır. Ayrıca, sınıf ortamında kullanılacak ders araç gereçleri de bu bütçeden temin edilmektedir. Ancak, bazen devlet tarafından verilen bu bütçe yetersiz gelebilmekte öğretmenler kendi bütçelerinden ek kaynak sağlamaktadır (Borne, 1998: 6).
- Fransızca ders kitaplarında üç temel öğretim yöntemi bulunmaktadır: Méthode Syllabique (hece yöntemi/ parçadan bütüne), Méthode Globale (bütünden parçaya yöntemi) ve Méthode Mixte/Semi Globale (karma yöntem). Bu yöntemler, okuma ve yazma becerilerini öğretmek için farklı yaklaşımlar sunmaktadır (Chartier ve Hébrard, 2006). Öğretmenler genellikle kendi tercih ettikleri öğretim yöntemine

göre ders kitabını seçmektedirler (Bassy ve Séré, 2010: 7). Bu araştırma kapsamında, hece yöntemini içeren Fransızca ders kitapları tanıtılmaktadır.

- Türkiye’de ilkokulda sadece ders kitapları kullanılırken, Fransa’da birinci sınıf öğrencileri için ders kitaplarıyla birlikte çalışma kitapları da bulunmaktadır (Borne, 1998: 9).
- Fransa’da ilkokul birinci sınıfta, öğretmen harfleri öğretirken genellikle sesleri ile başlar, ardından yazılışlarını gösterir ve bu süreci kitapla destekler. Öğretmenler de derslerde akıllı tahtalar aracılığıyla kitaptaki materyalleri gösterir. Bu materyallerin bir kopyası öğretmenlerin pdf formatında erişimine sunulur ve derslerde akıllı tahtalara yansıtılır (Leroy, 2012: 37).

4.1.1. İlkokul 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri Açısından Karşılaştırılması Sonucu Meydana Gelen Bulgular

4.1.1.1. Ders Kitaplarının Biçimi

a) Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları

2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan ilkokul birinci sınıf Türkçe ve 2020 yılında tasarlanan birinci sınıf Fransızca ders kitapları, estetik açıdan özenle hazırlanmıştır. Kitapların dış görünüşü son derece düzgündür; herhangi bir yırtılma, yıpranma, vuruşma veya ciltleme hatası gözlenmemiştir. Ayrıca bu kitaplar, görsel olarak dikkat çekici ve renkli bir tasarıma sahiptirler. 1. Sınıf Türkçe ders kitapları karton kapaktan yapılmıştır. Ebatları net olarak 19,5 cm x 27,5 cm’dir. Amerikan ciltleme yöntemi kullanılarak sırt kısmı sıcak tutkal ile kapağa birleştirilmiştir. İçerikte birinci hamur kağıtlar kullanılmıştır. İlk okuma ve yazma ders kitabı toplam 208 sayfadan oluşurken, birinci sınıf Türkçe ders kitabı 158 sayfaya sahiptir.



Şekil 4.1: İlke Yayınları, İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Ders Kitabının Ön ve Arka Kapağı



Şekil 4.2: İlke Yayınları, İlkokul 1.Sınıf Türkçe Ders Kitabının Ön ve Arka Kapağı

b) Birinci Sınıf Fransızca Ders ve Çalışma Kitapları

Birinci sınıf Fransızca ders kitapları ise sert kapaklı ve ciltlidir. Boyutları 20 cm x 26 cm'den oluşmaktadır. Ciltleme işlemi Türkçe ders kitabında kullanılan tutkallama yöntemine benzer şekilde yapılmıştır. İçeriklerinde kuşe kâğıt kullanılmıştır, bu kâğıt türü yüksek kaliteli, yumuşak ve kaygan bir malzemedir. Fransızca birinci sınıf ders kitaplarından birinci ders kitabı 111 sayfadır, ikincisi ise 93 sayfadır.



Şekil 4.3: İlkokul 1.Sınıf Fransızca Birinci Dönem Ders ve Çalışma Kitabının Ön ve Arka Kapağı



Şekil 4.4: İlkokul 1.Sınıf Fransızca İkinci Dönem Ders ve Çalışma Kitabının Ön ve Arka Kapağı

Tablo 4.1: 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri

Ders kitapları	1. Sınıf Türkçe ders kitapları	1. Sınıf Fransızca ders kitapları
Yayın yılı	2023-2024	2020
Kapak türü	Karton kapak	Sert kapak
Boyutlar	19.5 cm x 27.5 cm	20 cm x 26 cm
Ciltleme yöntemi	Amerikan ciltleme	Tutkallama
Kâğıt türü	Birinci hamur	Kuşe
Sayfa sayısı (Birinci kitap)	208	111
Sayfa sayısı (İkinci kitap)	158	93
Estetik görünüm	Dikkat çekici ve renkli tasarım	Dikkat çekici ve renkli tasarım
Dış görünüm	Düzgün, yıpranmamış, yırılmamış	Düzgün, yıpranmamış, yırılmamış

4.1.1.2. Renk

a) Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Kitapların renk seçimi, öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenmeyi teşvik etme konusunda büyük bir etkiye sahiptir. Renkler, sayfalarda kullanıldığında öğrencilerin dikkatini daha çok çeker ve okuma isteğini artırır. Bu yüzden, ders kitapları, öğrencilerin ilgisini çekecek ve motive edecek renklerle özenle hazırlanmalıdır. Özellikle sıcak renklerin bir arada kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.

Beşler, Miraç Demir ve Renin Gündüz tarafından hazırlanan ilkökul birinci sınıf ilk okuma ve yazma ders kitabının kapağında turuncu, mavi, beyaz ve yeşil renkler kullanılmıştır. Aynı yazarlar ve görsel tasarım uzmanı tarafından hazırlanan birinci sınıf Türkçe ders kitabının kapağı ise ağırlıklı olarak mavi, beyaz ve yeşil tonlarında tasarlanmıştır. Her iki kitabın kapak renkleri doğayı yansıtmaktadır.

Kitapların iç sayfalarına bakıldığında her tema farklı bir renge ayrılmıştır. Ancak, kullanılan renklerin temsil ettiği anlam veya tema içeriğine uyumu hakkında herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Ayrıca, çok sayıda renk bulunmasına rağmen kitap içeriğinde kullanılan renkler oldukça soluktur.

b) Birinci Sınıf Fransızca Ders ve Çalışma Kitapları

Chauvet, Tertre, Dumont ve Chavigny tarafından hazırlanan “Cocoli Cp Manuel de Code” adlı ders kitabının kapağı yeşil renkte tasarlanmıştır. Bu kitap, temel okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan bir kitaptır ve Türkiye’deki ilk okuma ve yazma ders kitabına benzemektedir. Ayrıca, çalışma kitabının kapağı da aynı renkte ve tasarımda olup, kitaplar arasında bir uyum sağlanmıştır.

Chauvet, Tertre ve Arroyo tarafından hazırlanan “Cocoli Cp Manuel de Lecture et Compréhension” adlı ders kitabının kapağı mor renkte tasarlanmıştır. Bu kitap, öğrencilerin okuma ve metinleri anlama becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Çalışma kitabının da aynı biçim ve renkle hazırlandığını da ayrıca söyleyebiliriz.

Tablo 4.2: 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Renk Seçimleri

Ders Kitapları	1. Sınıf Türkçe Ders Kitapları	1. Sınıf Fransızca Ders Kitapları
Kapak Renkleri	- Turuncu, mavi, beyaz ve yeşil tonlarında - Doğayı yansıtan renkler tercih edilmiştir.	- "Cocoli Cp Manuel de Code" kitabında yeşil, "Cocoli Cp Manuel de Lecture et Compréhension" kitabında mor. - Renkler, kitap içeriği ve temalarla uyumlu olarak seçilmiş gibi görünmektedir.
İç sayfa renk kullanımı	- Her tema farklı bir renge ayrılmış, ancak renklerin anlamı veya tema ile ilişkisi açıklanmamış.	- Renkler, içeriğin temasıyla uyumlu olarak kullanılmıştır.
Amaç	- Öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenmeyi teşvik etmek.	- Okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye odaklanmak.
Öğrenci motivasyonu	- Sıcak renklerin kullanımıyla öğrencilerin ilgisini artırmak	- Kitapların renk seçimi, öğrencilerin içeriğe daha fazla ilgi göstermelerini teşvik etmektedir.

Sonuç olarak, Türkçe ve Fransızca ders kitaplarında renk seçimi ve kullanımı konusunda farklı yaklaşımlar görülmektedir. Türkçe kitaplarda doğayı yansıtan renklerin kullanması öne çıkarken, Fransızca kitaplarda kapağının renkleri ile içeriğin teması arasında bir uyum sağlanmış gibi görünmektedir. Her iki durumda da renklerin öğrencilerin dikkatini çekme ve öğrenmeyi teşvik etme potansiyeli olduğu düşünülmektedir.

4.1.1.3. Kapak Kalitesi, Tasarımı ve İçindekiler

a) Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Ön Kapak: İlk okuma yazma ders kitabının kapağında, okulda kullanılan ders araç gereçleri ve alfabeli uçan balonlarla oynayan neşeli çocukların yer aldığı renkli resimler bulunmaktadır. Birinci sınıf Türkçe ders kitabının ön kapağında ise, çimlerde oturup uzanarak renkli ve çeşitli boyutta kitaplar okuyan beş çocuğun resmi yer almaktadır. Tüm ders kitaplarının kapaklarında, kullanılacağı okul türü, ders adı, sınıf düzeyi, yayınevi ve amblemi bilgilerine yer verilmektedir.

Arka Kapak: Kitabın arka kapağında, uzaktan eğitime geçiş yapıldığı dönemde sıkça kullanılan dijital mecra EBA'nın tanıtım şemaları, kare kodu ve internet sitesi bilgileri bulunmaktadır. Ayrıca ISBN numaraları, kitapların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtıldığı için ücretsiz olduğuna ilişkin bilgi metni ve bandrol ile ilgili açıklama da bu kısımda yer almaktadır.

İç Kapak: Ders kitaplarının iç kapağında, kitabın hangi okul, ders ve sınıfa ait olduğu, yazar(ları), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının sayı ve kabul tarihi ile yayınevının amblemi, açık adresi ve telefon numarası gibi bilgiler yer almaktadır.

İncelenen kitapların iç kapağının arka yüzünde, her kitapta sırasıyla dil uzmanı ve görsel tasarım uzmanının isimleri, ISBN numarası, baskı ve cilt bilgileri bulunmaktadır. Ayrıca kitabın basıldığı yer bilgisi ve tarihi de iç kapağının arka kısmındadır.

İkinci, Üçüncü, Dördüncü Yaprak ve Devamı: Araştırma kapsamında incelenen tüm sınıfların Türkçe ders kitaplarının iç kapağının ardından sırasıyla Türk bayrağı, İstiklal marşı, Andımız, Atatürk resmi ve içindekiler bölümü bulunmaktadır. Her iki sınıfa ait ders kitapların içindekiler bölümü temalara göre düzenlenmiştir. Toplam sekiz tema vardır: Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk, Sağlık ve Spor, Vatandaşlık, Bilim ve Teknoloji, Milli kültürümüz, Çocuk Dünyası, Doğa ve Evren. Ayrıca her tema başlangıcında temaya uygun resimlerin yer aldığı, temaya özgü kapak sayfası gibi hazırlanmış bir içindekiler sayfası mevcuttur. Ders kitaplarında Ön söz bölümü bulunmamaktadır.

İçindekiler Bölümü: Okuma yazma kitabının içeriği dört temaya ayrılmıştır; geriye kalan dört tema ise birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Bu iki ders kitabı birbirini tamamlamaktadır. Her temanın gösterimi farklı renklerle gerçekleştirilmiştir.

İÇİNDEKİLER	
KİTAPIMIZI TANIYALIM	3
İLK OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK	11
1. TEMA: ERDEMLER	
🔊 KARDEŞ OLALIM	20
e sesi	21
ı sesi	24
🔊 KAYBOLAN SERÇE YAVRUSU	28
a sesi	29
k sesi	34
🔊 ALEM	39
i sesi	40
n sesi	46
🔊 YAPABİLİRİM!	52
1. SES GRUBU ÇALIŞMALARI	53
2. TEMA: MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK	
🔊 ATATÜRKÜN YASAM ÖYKÜSÜ	56
o sesi	57
m sesi	62
🔊 CUMHURİYET BAYRAMI	68
u sesi	69
t sesi	74
3. TEMA: SAĞLIK VE SPOR	
🔊 ÇİKOLATA ÇOCUK	96
ş sesi	97
r sesi	102
🔊 BURUN	108
z sesi	109
d sesi	114
🔊 MAĞARADAN KANEFETE	120
s sesi	121
b sesi	126
🔊 SAĞLIKLI BÜYÜYELİM	132
3. SES GRUBU ÇALIŞMALARI	133
4. TEMA: VATANDAŞLIK	
🔊 YESİM TUTUMLU OLMAYI ÖĞRENYOR	136
z sesi	137
c sesi	141
g sesi	146
5. SES GRUBU ÇALIŞMALARI	
🔊 BUĞDAYIN MACERASI	151
ş sesi	152
c sesi	157
p sesi	162
4. SES GRUBU ÇALIŞMALARI	167
🔊 ELMA İLE BAYAT EKMEK	169
h sesi	170
v sesi	175
g sesi	179
🔊 ÇOCUK OLMAYA HAKKIM VAR	184
f sesi	185
j sesi	189
5. SES GRUBU ÇALIŞMALARI	193
TEKERLEMELER	195
EN LEZİZ BAL (SERBEST OKUMA METNİ)	196
ATATÜRKÜN AĞAÇ SEVGİSİ (SERBEST OKUMA METNİ)	199
HASTAYIM (SERBEST OKUMA METNİ)	200
BİLİNÇLİ TÜKETİCİ (SERBEST OKUMA METNİ)	202
KAYNAKÇA	204
EK	207

Şekil 4.5: İlk Okuma Yazma Ders Kitabının İçindekiler Bölümü

İÇİNDEKİLER	
KİTAPIMIZI TANIYALIM	8
5. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ	
ANNEANNEME BİLGİSAYAR ÖĞRETYORUM	10
TAŞITLAR	19
HAVA HER YERDE	26
BİLİM VE İNSAN (DİNLEME METNİ)	35
TELEVİZYONCU ALI (SERBEST OKUMA METNİ)	42
TEMA SONU ÇALIŞMALARI	45
6. TEMA: MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ	
HÂLINE ŞÜKRETMİŞ	48
BEN SABİHA GÖKÇEN	55
BAYRAK	62
TEŞEKKÜRLER ATATÜRK! (DİNLEME METNİ)	68
RAMAZAN DAVULCUSU (SERBEST OKUMA METNİ)	75
TEMA SONU ÇALIŞMALARI	78
7. TEMA: ÇOCUK DÜNYASI	
OYUNCAKÇI	82
BEŞTAŞ OYUNU	90
OLSAM	100
8. TEMA: DOĞA VE EVREN	
BENİM DÜNYAM (DİNLEME METNİ)	106
UÇ UÇ UÇURTMA (SERBEST OKUMA METNİ)	110
TEMA SONU ÇALIŞMALARI	112
8. TEMA: DOĞA VE EVREN	
OYUNCU BULUT	116
GÖKYÜZÜ NE KADAR YÜKSEK?	124
DERE	132
BİLGİN KIRLANGIÇ (DİNLEME METNİ)	138
DOĞA GÜNCESİ (SERBEST OKUMA METNİ)	144
TEMA SONU ÇALIŞMALARI	146
CEVAP ANAHTARLARI	149
SÖZLÜK	151
KAYNAKÇA	155
TÜRKİYE HARİTASI	158

Şekil 4.6: 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabının İçindekiler Bölümü

Diğer Yapraklar: Ders kitaplarının hazırlanmasında, satır aralıklara ve sayfa boşluklarına özellikle dikkat edilmelidir. Bu unsurların belirlenmesinde öğrencilerin sınıf düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Kenar boşluklara en az 15 mm, en fazla 25 mm olacak şekilde ayarlanmalıdır. Bu boşluklar, öğrencilerin kitaba not almasını kolaylaştırırken aynı zamanda kitabın daha rahat okunabilir olmasına da yardımcı olabilmektedir (Ablak, 2013: 62). İncelemeye konu olan ders kitaplarının kenar boşlukları kuralına uygun olarak hazırlandığı gözlemlenmektedir.

Ders Kitaplarının Sonunda Bulunan Yaprakların Düzeni: Birinci sınıf ilk okuma ve yazma ders kitabının sonunda kaynakça ve ek kısmı yer almaktadır. Birinci sınıf Türkçe ders kitabının sonunda ise kitabın sözlüğü, kaynakçası, Türkiye haritası bölümleri ve boş bir sayfa bulunmaktadır.

b) Birinci Sınıf Fransızca Ders ve Çalışma Kitapları

Ön Kapak: Cocoli Cp Manuel de code (birinci ders kitabı) ders kitabının kapağında, farklı cinsiyet ve ırktan iki çocuğun karşılıklı iletişimde olduğu bir sahne resmedilmiştir. Bu görsel, kitabın içeriğinde çocukların geniş bir yelpazede konular üzerinde etkileşimde bulunduğunu ve çeşitli düşünceleri paylaştığını temsil edebilmektedir. Resmin yanı sıra, dünya üzerinde var olan nesnelere ve canlılarla birlikte, hayal gücünün sınırlarını zorlayarak mistik varlıkların da yer aldığı görülmektedir. Bu, çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını desteklemeyi amaçlayan bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Çalışma kitabının kapağı da aynı temayı sürdürmektedir ve içerikle uyumlu bir tasarıma sahiptir. Bu tasarım, öğrencilere kitap boyunca karşılaştıkları konuları ve etkinlikleri önceden görsel olarak tanıtmayı amaçlamaktadır.

Öte yandan, Cocoli Cp Manuel de lecture et compréhension (ikinci ders kitabı) ders kitabının kapağı, kitap içinde yer alan hikayelerin baş kahramanlarının resimleriyle donatılmıştır. Çalışma kitabında da benzer görsellere yer verilerek, öğrencilerin hikayelerle daha etkili bir şekilde bağlantı kurmaları ve metinleri anlamlandırmaları hedeflenmektedir.

İncelenen Fransızca ders kitaplarının ön kapağı, öğrencilere dil öğrenimi yolculuklarında rehberlik etmeyi ve dikkatlerini toplamayı amaçlayarak, etkili bir

görsel iletişim aracı olarak tasarlanmıştır. Kapakta sınıf düzeyi, içeriğinde bulunanların yazıldığı bir alan, yayınevi ve amblemi bilgilerine yer verilmektedir.

Arka Kapak: Her iki ders kitabının ve çalışma kitaplarının arka kapağında, kitabın içerisinde kullanılan yöntemlerin, metotların tanımları yer almaktadır. Öğrencilerin bu ders kitapları aracılığıyla neler öğrendiklerini ve kazandıklarını açıklamalarla detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Kitapların set olarak alındığını gösteren görseller arka kapağının alt kısmında görülmektedir. Ayrıca, öğretmene kılavuz kitabı, sınıf içinde ders kitabının tamamını yansıtabileceği bir dijital el kitabı ve okuma ders kitaplarındaki metinleri seslendirilmiş ses dosyaları da bu kısımda belirtilmiştir. Ayrıca, okuma ve yazma becerilerini pekiştirmek için kaynak kitaplar da önerilmiştir. Her iki kitabın arka kapağında ise ISBN numaraları bulunmaktadır.

İç Kapak: Birinci ders kitabının iç kapağı, temel harflerin alfabe sırasıyla büyük ve küçük yazılışlarını içerir. Ayrıca harflerin doğru yazılış yönlerini öğretmek amacıyla detaylı görseller de bulunmaktadır. Bu sayede öğrenciler ana okulunda öğrendikleri harfleri pekiştirerek hatırlayabilir ve bunları doğru yazabilir. Bu interaktif yaklaşım, öğrencilerin harf öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili hale getirirken aynı zamanda temel yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. İç kapağın arka kısmında ise “harflerin oluşumu” başlığı altında karışık olarak el yazısı harfleri yer almaktadır, bu da öğrencileri harflerin nasıl yazıldığını daha iyi anlamalarına olanak sağlar. Diğer yandan, ikinci ders kitabı okuma kitabı olduğu için iç kapağının önü ve arkası boş bırakılmıştır.

Birinci çalışma kitabının iç kapağının sol kısmında, kes, çiz, yaz, yapıştır, diz, çiz, kopyala gibi talimatlar bulunurken, ikinci çalışma kitabının iç kapağı ise boş bırakılmıştır. Ancak her iki çalışma kitabının iç kapağında ders kitabının kapağında yer alan bilgilere yer verilmiştir. İç kapının arka yüzünde, çalışma kitabının oluşturulmasına katkıda bulunan tüm isimler, örneğin editör ve görsel tasarım uzmanları yer almaktadır. Ayrıca yayınevi, basım yeri, tarihi ve ISBN numaraları da önemli bilgiler arasındadır.

İkinci, Üçüncü, Dördüncü Yaprak ve Devamı: Araştırma kapsamında incelenen iki ders kitabının ikinci yaprağının ön kısmında, kitabın adı, sınıf seviyesi ve kitabın türü (örneğin, kod çözme kitabı, okuma ve anlama kitabı) gibi bilgilerin yanı sıra, kitabın hazırlanmasında yardımcı olan birçok isim yer almaktadır. Bu kişiler arasında usta

eğitmenler, uygulama okul m¼d¼rleri, kitabın yazarları ve benzeri isimler bulunmaktadır. Kitabın alt kısmında, kitabın Ministère de l'Education Nationale (Millî Eğitim Bakanlığı) tarafından kabul gören yazım kurallarını içerdđi belirtilmektedir. Sağ alt köşede ise yayınevi ve amblemi yer almaktadır.

Ders kitaplarının içindekiler bölümü, her iki kitabın ikinci yaprağından üçüncü yaprağına kadar olan kısımda yer almaktadır. Birinci ders kitabının dördüncü Yaprakında kitabın tanıtımı yapılmış, arka kısmında ise yazmaya giriş sayfaları bulunmaktadır. Bu sayfalarda öğrencilere kısa talimatlar verilmiş ve görsellerle desteklenmiştir. Talimatlar, öğretmenler tarafından öğrencilere aktararak gösterilmektedir. Ayrıca, sayfadan harflerin yazılışı yönlerini ve şekillerini anlatan bir video linki de bulunmaktadır. Bu şekilde öğrenciler, ders kitaplarını daha etkili kullanabilir ve öğrenme süreçlerini destekleyebilirler.

Birinci çalışma kitabında ön söz ile başlayıp ikinci yaprağın arka yüzünde küçük bir hatırlatma metni ile devam edilmiştir. İkinci yaprağın içindekiler bölümüne ayrılmış olması da öğrencilerin içeriği kolayca bulmalarını sağlayabilir. İkinci çalışma kitabında ise ön söz yerine direkt olarak içindekiler kısmıyla karşılaşmak öğrencilerin hedeflerine daha hızlı ulaşmalarına yardımcı olabilir. Üçüncü yaprağı kadar detaylı içindekiler tablosuna yer verilmesi ise öğrencilerin konular arasında rahatça geçiş yapmalarına olanak tanıyacaktır. Bu düzenlemeler öğrencilerin çalışma kitabını daha verimli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilmektedir.

İçindekiler Bölümü: Her iki ders kitabının ve çalışma kitabının içindekiler bölümü, beş döneme yani üniteye ayrılmıştır. Her ünite farklı renkte gösterilmiştir. Birinci ders kitabının içindekiler kısmı, harflerin fonem ve grafemlerini yansıtan periyodik tablo şeklinde hazırlanmış bir programdan oluşmaktadır. İkinci ders kitabında ise içindekiler kısmında ilk beş ünite de dinleme metinlerine, geriye kalan beş ünite de ise okuma metinlerine yer verilmiştir. Diğer ders kitabına nazaran görsellerle donatılmıştır. Görseller kitabın içerisinde bulunan metinlerin kapak resmi niteliğindedir. Her ünite de toplam iki metin bulunmaktadır. İncelenen bu ders kitaplarının çalışma kitapları da birbirini destekleyen ve tamamlayan nitelikte hazırlanmıştır. Ders kitabında öğrenilen her şey çalışma kitabında yer alan etkinlikler aracılığıyla pekiştirilmektedir. Bu sebeple ders kitaplarındaki içindekiler bölümü çalışma kitaplarındaki ile aynıdır.

Sommaire						
	Grammaire	Phonétique	MOT REPERTOIRE	LECTURES (100% littéraires)	Genre d'écritures	
Niveau 1	51	3e lettre au CP				8
	52	a, b	(A)	amarré	a	10
	53	c, q	(C)	café	c, q	11
	54	e, f, ff	(E)	fait	e, f, ff	12
	55	l, ll	(L)	laine	l	13
	56	o, oo	(O)	laine	o	14
	57	ou, ou	(OU)	gilet	ou	16
	58	o, o	(O)	gilet	o	18
	59	e	(E)	corde	e	20
	60	ou	(OU)	cours	ou	24
Niveau 2	61	m, mm	(M)	maître	m	32
	62	n, nn	(N)	naïf	n	34
	63	gn, gn	(GN)	gant	gn	36
	64	eu, eu	(EU)	feu / fleur	eu	76
	65	in, im, ain, em	(IN)	cinq	in ain	78
	66	au, eau, o, o	(AU)	taureau	au eau	80
	67	g, gu	(G)	gant	g gu	82
	68	j, g, ge	(J)	judo	j	84
	69	gn	(GN)	montagne	gn	86
	70	br, fr, tr ... bl, fl, pl ...	consonne + r consonne + l	frase / pli	br fr tr bl fl pl	92
71	oi	(OI)	roi	oi	94	
72	ill, i	(ILL)	filet / avion	ill	96	
73	Lettres muettes		homme	Qui est le plus lourd ?	98	
74	ain	(AIN)	foin	Une sortie en forêt	100	
75	aïl, aïlle, eïl, eïlle, ouïl, ouïlle, euïl, euïlle	(AÏL) (EÏL) (OÏL) (EÏL)		A la recherche du trésor de l'écureuil	102	
76	eu	(EU)			104	
77	gn	(GN)			106	
78	eu	(EU)			108	

Şekil 4.7: 1. Sınıf Birinci Dönem Fransızca Ders Kitabının İçindekiler Bölümü

Des histoires à écouter		Des textes à lire	
<p>Période 1</p> <p>★ La Petite Poule rousse Conte traditionnel</p> <p>★ Renart et la mésange Fable d'après Le Roman de Renart</p>	<p>Période 2</p> <p>★ Petit Jean et le géant Conte créole</p> <p>★ Le Petit Tailleur de Galway Conte irlandais</p>	<p>Période 3</p> <p>1 Les Petites Bêtes Récit narratif 4</p> <p>2 La forêt Documentaire 25</p>	<p>Période 4</p> <p>3 ävni Bande dessinée 28</p> <p>4 Les Cheveux de Léontine Récit narratif 36</p>
<p>Période 3</p> <p>★ La Vieille dans la forêt Conte de Grimm</p>	<p>Période 4</p> <p>★ La Vengeance d'Héphaïstos Mythe grec</p>	<p>Période 5</p> <p>5 Le Balayeur du désert Conte 60</p> <p>6 Protégeons la planète ! Texte explicatif 94</p>	

Şekil 4.8: 1. Sınıf İkinci Dönem Fransızca Ders Kitabının İçindekiler Bölümü

Diğer Yapraklar: Ders kitaplarının diğer sayfalarını baktığımızda, son derece temiz, düzenli ve anlaşılır olduklarını görebiliriz. Renkli ve görsellerle desteklenmiş olmaları, öğrencilerin ilgisini çekmelerini öğrenme sürecini desteklemelerini sağlayabilir. Sayfa

kenar boşluklara uygun bir şekilde düzenlenmiştir, bu da kitapların karmaşık olmayan bir yapıya sahip olduğunu ve öğrencileri sıkılmayacak şekilde tasarlandığını gösterir. Özellikle ikinci ders kitabının diğer sayfalarında, metinlerin yerine görsellerin ön planda olduğunu görmekteyiz. Bu durum, öğrencilerin görsellere dayanarak hikayeler oluşturmayı ve yaratıcı düşünmeyi teşvik edebilmektedir.

Çalışma kitaplarının diğer sayfaları incelendiğinde, öğrencilere yönelik eğlenceli, bol etkinlikler ve görsel açıdan zengin bir düzenleme yapıldığı görülebilir. Bu etkinlikler öğrencilerin konuları kolayca anlamalarını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Her sayfa başında, o sayfadaki etkinliklerin ders kitabındaki konularla ilişkilendirilerek kolayca bulunabilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, çalışma kitaplarında kes yapıştır etkinlikleri gibi etkileşimli öğrenme yöntemlerine de yer verilmiştir.

Ders Kitaplarının Sonunda Bulunan Yaprakların Düzeni: Ders kitaplarının arka kapağında, resim ve şekillerin listesi ile boş bir sayfa bulunmaktadır. İlk ders kitabının son sayfasında ise öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirecek şekilde, aynı seslerden farklı harf ve hecelerle oluşturulmuş kelimeler ve görselleri yer almaktadır.

Birinci çalışma kitabının son sayfalarına bakıldığında, kes yapıştır etkinlikleri için gerekli görsellerin bulunduğu fark edilmektedir. Benzer şekilde, ikinci çalışma kitabının da son sayfalarında bu tür görsellere rastlanmaktadır. Görsellerin yanı sıra, çeşitli kelimeler de yer almaktadır. Bu sayfaların ardından, ikinci ders ve çalışma kitabında dinlenen ve okutulan metinlerin özetlerine ve bu metinlerle ilişkilendirilen etkinliklere de yer verildiği gözlemlenmektedir.

Tablo 4.3: 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının İçerik Düzeni

Ders kitapları	1. Sınıf Türkçe ders kitapları	1. Sınıf Fransızca ders kitapları
Ön kapak	- İlk okuma yazma kitabı: Okul araç gereçleri ve alfabeli balonlarla oynayan çocuklar - Türkçe ders kitabı: Çimlerde kitap okuyan çocukla	- Cocoli Cp Manuel de code: Çocukların iletişimi ve hayal gücü unsurları - Cocoli Cp Manuel de lecture et compréhension: Hikâye kahramanları
Arka kapak	- EBA tanıtım şemaları, kare kodu, ISBN numaraları, ücretsiz dağıtım bilgisi	- Öğrenme yöntemleri açıklamaları, ISBN numaraları, set bilgisi, dijital ve sesli kaynak öneriler
İç kapak	- Kitap bilgileri, yazar(lar), Talim Terbiye Kurulu bilgileri, ISBN, baskı ve cilt bilgileri	- İlk ders kitabı: Harflerin yazılış yönleri ve alfabe bilgileri - İkinci ders kitabı: İç kapak boş

İç kapak (Arka)	- Dil uzmanı ve görsel tasarım uzmanı isimleri, basım yeri ve tarih	- Çalışma kitabı: Editör ve tasarım uzmanları, yayınevi, basım yeri ve tarihi, ISBN numaralar
İkinci, üçüncü, dördüncü yaprak	- Türk bayrağı, İstiklal Marşı, Andımız, Atatürk resmi, içindekiler bölümü	- Kitap adı, sınıf seviyesi, tür bilgileri, içindekiler bölümü, üniteler farklı renklerde gösterilmiş
İçindekiler bölümü	- 4 tema ilk okuma yazma kitabında, 4 tema Türkçe ders kitabında, toplam 8 tema, her tema bir renkle gösterilmiş	- 5 dönem (ünite), her ünite farklı renk
Diğer yapraklar	- Temiz, düzenli, renkli ve görsellerle desteklenmiş, kenar boşluklar uygun	- Renkli, görsellerle desteklenmiş, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden düzen, etkileşimli öğrenme yöntemler
Son yapraklar	- İlk okuma yazma kitabında kaynakça ve ek - Türkçe ders kitabında sözlük, kaynakça, Türkiye haritası, boş sayfa	- İlk ders kitabında harf ve kelimeler, çalışma kitaplarında kes yapıştır etkinlikleri - İkinci ders ve çalışma kitabında metin özetleri ve etkinlikler

4.1.1.4. Yazı Büyüklüğü

a) Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Punto, metinlerde harflerin büyüklüğünü belirten bir ölçü birimidir, genellikle matbaa ve bilgisayar ortamlarında kullanılır. İlkokul birinci sınıf ders kitaplarında kullanması gereken punto büyüklüğü genellikle en az 20 olarak belirlenmiştir (MEB, 2006: 1129). Yapılan araştırmada, incelenen ders kitaplarının çoğunun bu standarda göre uygun olarak hazırlandığı gözlemlenmiştir.

b) Birinci Sınıf Fransızca Ders ve Çalışma Kitapları

Fransızca ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında belirli bir punto sayısı verilmemiştir. Ancak, Loveridge ve arkadaşlarının (1970) yaptığı çalışmalar, bu kitapların punto büyüklüğünü 24 olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla, ilkokul birinci sınıf öğrencileri için kullanılan punto büyüklüğünün en az 20 en çok 24 olduğunu söylemek mümkündür. Genel olarak bakıldığında, bu ders ve çalışma kitaplarının metinlerinin oldukça büyük ve okunabilir yazıldığını gözlemlemekteyiz.

Tablo 4.4: 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Puntoları

Ders kitapları	1. Sınıf Türkçe ders kitapları	1. Sınıf Fransızca ders kitapları
Punto kullanımı	- Punto büyüklüğü en az 20, en çok 24 olarak belirlenmiştir. -Yapılan araştırmada, incelenen ders kitaplarının çoğunun bu standarda uygun olarak hazırlandığı gözlemlenmiştir.	-Punto büyüklüğü en az 20, en çok 24 olarak belirlenmiştir. -Metinlerin genel olarak büyük ve okunabilir olduğu gözlemlenmiştir.
Okunabilirlik	-Harflerin büyük puntolarla yazılması, öğrencilerin metni daha rahat okumalarını ve anlamalarını sağlamaktadır.	-Metinlerin okunabilirliği yüksektir.

Sonuç olarak, Türkçe ders kitaplarının Fransızca ders ve çalışma kitaplarına oranla metinlerin, harflerin daha büyük puntolarla yazıldığını gözlemlemekteyiz. Bu durum, Türkçe metinlerin okunabilirliğini ve öğrencilerin ders kitaplarından verimli bir şekilde faydalanmasına olumlu katkı sağlayabilir. Harflerin büyük punto ile yazılması, öğrencilerin metni daha rahat okumalarını ve anlamalarını sağlayabilir. Bu nedenle, ders kitapların hazırlanmasında punto büyüklüğünün dikkatlice seçilmesi ve öğrencilerin konforu göz önünde bulundurulması önemlidir.

4.1.1.5. Görsel Boyut

a) Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Türkçe ders kitaplarını görsel açıdan zengin olduğunu belirtmek mümkündür. Ancak, kitabın içeriğindeki kâğıt kalitesinin yetersizliği nedeniyle görsellerin sönük kaldığını gözlemleyebiliriz. Bu durum, görsel materyallerin etkisini ve öğrencilerin dikkatini de azaltabilir. Kaliteli görseller, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve ilgi duymalarına yardımcı olmaktadır.

b) Birinci Sınıf Fransızca Ders ve Çalışma Kitapları

Fransızca ders kitaplarının görsel açıdan zengin olması, öğrenciler için önemli bir avantaj teşkil etmektedir. Canlı renklerle hazırlanan görseller, kuşe kâğıt üzerine basıldığından daha etkileyici bir sunum sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenme motivasyonlarını artırabilir. Ayrıca, çalışma kitaplarının

birinci hamur kağıdından yapılmış olmasına rağmen, görsellerin canlılığı, kaliteli kâğıt malzemesinin kullanıldığını gösterir. Bu durum, öğrencilerin materyallere daha fazla ilgi göstermelerini ve etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir.

Tablo 4.5: 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Görsel Boyutu

Ders kitapları	1. Sınıf Türkçe ders kitapları	1. Sınıf Fransızca ders kitapları
Görsel zenginlik	Görsel açıdan zengin, ancak kâğıt kalitesi nedeniyle görseller sönük kalabiliyor.	Canlı renklerle zenginleştirilmiş, görseller kuşe kâğıt üzerine basılmış.
Kâğıt kalitesi	Görsellerin etkisi kâğıt kalitesinin yetersizliği nedeniyle azalabiliyor.	Yüksek kalite birinci hamur kâğıt kullanımı, görseller canlı ve etkileyici.
Etki ve motivasyon	Görsel kalitenin düşük olması öğrencilerin dikkatini azaltabilir.	Canlı renkler ve kaliteli görseller öğrencilerin motivasyonunu artırabilir.

Türkçe ders kitaplarında görsel açıdan zenginlik olduğu belirtilmiş ancak içerikteki kâğıt kalitesinin yetersizliği görsellerin etkisini azaltabiliyor. Öte yandan, Fransızca ders kitapları canlı renkler ve yüksek kalite kâğıt kullanımıyla görsel açıdan zengin bir içeriğe sahiptir. Bu durum, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenme motivasyonlarını artırabilir. Kaliteli görseller, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve ilgi duymalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, görsel materyallerin kalitesi, öğrencilerin ders kitaplarını olan ilgisini süreçlerini etkileyebilir.

4.1.2. İlkokul 1. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının İçerik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

4.1.2.1. İçerik

a) Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları

İlk okuma ve yazma ders kitabının içeriği incelendiğinde, öğrencilerin ilk okuma ve yazmaya hazırlık sürecine odaklandığı görülmektedir. Kitap, bu süreci desteklemek amacıyla dört sayfayı bu temaya ayırmıştır. Bu sayfalarda, öğrenciler parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik hareketler yapmakta, boyama ve çizgi çalışmalarını gerçekleştirmektedirler. Kitabın ilerleyen sayfalarında, her bir tema için özel bir giriş yapılıp. Bu giriş sayfaları, adeta bir içindekiler sayfası niteliğindedir. Her temanın giriş sayfasında, o tema içerisinde yer alan dinleme metinlerine ait dört görsel

bulunmaktadır. Bu görseller, öğrencilerin temaya hazırlanmasına ve konuya dair ön bilgiler edinmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu sayfaların başında, Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) giriş yapmak için gerekli olan kare kodlar yer almaktadır. Bu şekilde, öğrencilerin dijital platformlardan da destek alabilmesi sağlanmaktadır.

Tablo 4.6: 1. Sınıf İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabı İçeriği

Tema	Sayfa sayısı	Metin	Ses	Ses grubu
1.Erdemler	36	1. Metin 2. Metin 3. Metin 4. Metin	- e sesi, l sesi - a sesi, k sesi - i sesi, n sesi - 1. ses grubu çalışmaları	1.Ses grubu: e, l, a, k, i, n
2.Millî mücadele ve Atatürk	40	1. Metin 2. Metin 3. Metin 4. Metin	- o sesi, m sesi - u sesi, t sesi - ü sesi, y sesi - 2. ses grubu çalışmaları	2.Ses grubu: o, m, u, t, ü, y
3.Sağlık ve spor	40	1. Metin 2. Metin 3. Metin 4. Metin	- ö sesi, r sesi - ı sesi, d sesi - s sesi, b sesi - 3. ses grubu çalışmaları	3.Ses grubu: ö, r, ı, d, s, b
4. Vatandaşlık	60	1. Metin	- z sesi, ç sesi, g sesi	4.Ses grubu: z, ç, g, ş, c, p
		2. Metin	- ş sesi, c sesi, p sesi 4. ses grubu çalışmaları	
		3. Metin	- h sesi, v sesi, ğ sesi	5.Ses grubu: h, v, ğ, f, j
		4. Metin	- f sesi, j sesi 5. ses grubu çalışmaları	

İlk okuma ve yazma ders kitabı, öğrencilerin harfleri anlamalarını sağlamayı ve beceriyi etkinliklerle pekiştirmeyi amaçlamaktadır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde, kitabın dört tema üzerine kurulmuş olduğu ve toplamda 16 dinleme/izleme metni içerdiği görülmektedir. Ses gruplarına odaklanan bu kitap, her temada dört dinleme metni ile desteklenmektedir. İlk üç temada bulunan üç dinleme metninde ikişer sese

yer verilirken, dördüncü dinleme metninde işlenen ses grubunun çalışmalarına odaklanılmaktadır. Bu durum son temada farklı görülmektedir. İlk üç temada, her biri birer ses grubuna odaklanırken, dördüncü temada ise iki ses grubuna yer verilmiştir. Genel olarak, ses grupları ilk temada eşit şekilde dağılmıştır. En fazla ağırlık verilen tema ise vatandaşlık temasıdır ve toplamda 60 sayfa uzunluğundadır. Bu temada da iki ses grubuna yer verilmiştir. Bu kitap, öğrencilerin harf öğrenme sürecini desteklemek ve ses gruplarını kavramalarını sağlamak için dikkatle tasarlanmıştır.

Tablo 4.7: 1. Sınıf İlk Okuma ve Yazma Ders Kitabında Bulunan Temalar, Metin Türleri ve Mesajları

Tema	Metin adları	Metin türleri	Görsel	Metnin mesajları
1.Erdemler	1.Kardeş Olalım	1. Şiir	1	Kardeşliğin önemi
	2.Kaybolan Serçe Yavrusu	2. Hikâye edici	1	Aile sevgisi ve önemi
	3.Ailem	3. Şiir	1	Aile sevgisi
	4.Yapabilirim	4. Bilgilendirici	1	Fiziksel farklılıklara rağmen başarılı olma
2.Millî mücadele ve Atatürk	1.Atatürk'ün yaşam öyküsü	1. Bilgilendirici	5	Atatürk'ün hayatı Cumhuriyet bilinci Atatürk ve çocuk sevgisi
	2.Cumhuriyet Bayramı	2. Şiir	1	
	3.Atatürk çocukları çok severdi	3. Bilgilendirici	1	
	4.Dedemin madalyası	4. Hikâye edici	1	Vatan sevgisi
3. Sağlık ve spor	1.Çikolata çocuk	1. Hikâye edici	1	Çikolatanın zararı
	2.Burun	2. Hikâye edici	1	Burun işlevleri
	3.Mağaradan kanepeye	3. Bilgilendirici	1	Spor' un önemi
	4.Sağlıklı büyüyelim	4. Şiir	4	Sağlıklı ve temiz olma
4.Vatandaşlık	1.Yeşim tutumlu olmayı öğreniyor	1. Bilgilendirici	4	Tutumlu olmak
	2.Buğday'ın macerası	2. Bilgilendirici	4	Buğdayın serüveni
	3.Elma ile bayat ekmek	3. Hikâye edici	2	Bilinçli tüketicilik
	4.Çocuk olmaya hakkım var	4. Şiir	4	Çocuk hakları

Tabloda da görüldüğü gibi, birinci sınıf ilk okuma ve yazma ders kitabındaki metinler, genel bilgileri içeren, vatan ve millet sevgisi ile sağlıklı yaşama yönelik mesajları kapsayan ve kardeşlik ile aile sevgisi gibi temaları ele alan metinler olarak sınıflandırılabilir. Bu metinler arasında şiirler, bilgilendirici yazılar ve hikayeler gibi farklı türler bulunmaktadır. Metinlerin daha anlaşılır olması ve somutlaştırılması amacıyla, içerdikleri olayları özetleyen görseller kullanılmıştır. Kitap içerisinde metinler için kullanılan görsel sayısı toplamı 33'tür. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeleri için kitabın sonunda bir tekerleme ve dört serbest okuma metni yer almaktadır. Bu metinler için kullanılan görsel sayısı ise 13'tür. Bu durum, ders kitabının öğrencilere görsel destek sağlayarak metinleri daha anlaşılır kılmayı ve okuma becerilerini geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Ayrıca, kitabın içeriği milli ve manevi değerlere vurgu yaparak öğrencilerin milli kimliklerini ve aidiyet duygularını güçlendirmeyi hedeflemektedir. Bu metinlerin seçimi ve düzenlenmesi, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmesine hem de etik ve toplumsal değerlere duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Birinci sınıf Türkçe ders kitabının içeriğinde toplam dört tema bulunmaktadır. Her tema farklı bir renge sahiptir. Kitap, birinci sınıfın ikinci döneminde kullanılmaktadır. Her temada üç okuma metni, bir dinleme metni ve bir serbest okuma metni yer almaktadır. Öğrencilerin okumayı öğrendikleri süreçten sonra başladığı için genel olarak metinlerden ve bu metinlerin konularını anlayıp anlamadıklarını ölçen etkinliklerden oluşmaktadır.

Tablo 4.8: 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Temalar, Metin Türleri ve İletileri

Tema	Metin adları	Metin türleri	Görsel	Metnin mesajları
5. Bilim ve teknoloji	1. Anneanneme bilgisayar öğretiyorum	1. Hikâye edici	3	Bilgisayar kullanımı.
	2. Taşıtlar	2. Şiir	1	Taşıtların tanımı.
	3. Hava her yerde	3. Hikâye edici	3	Havanın özellikleri.
	4. Bilim ve insan (Dinleme metni)	4. Şiir	1	Canlılar ve insan, çevre bilinci.
	5. Televizyoncu Ali (Serbest okuma metni)	5. Hikâye edici	6	Teknoloji ve günlük yaşam

6. Millî kültürümüz	1.Hâline şükretmiş	1. Hikâye edici	1	Şükretmenin önemi
	2. Ben Sabiha Gökçen	2. Bilgilendirici	2	Sabiha Gökçen'in hayatı
	3.Bayrak	3. Şiir	1	Bayrak sevgisi
	4.Teşekkürler Atatürk (Dinleme metni)	4. Hikâye edici	1	23 Nisan ve önemi
	5.Ramazan davulcusu (Serbest okuma metni)	5. Hikâye edici	3	Ramazan Bayramı sevinci
7. Çocuk dünyası	1. Oyuncakçı	1. Şiir	1	Oyuncak sevgisi
	2. Beştaş oyunu	2. Hikâye edici	3	Eskiden oynanan oyunlar
	3. Olsam	3. Şiir	1	Hayal kurma
	4. Benim dünyam (Dinleme metni)	4. Bilgilendirici	4	Hayal kurma
	5. Uç uç uçurtmam (Serbest okuma metni)	5. Bilgilendirici	2	Uçurtmanın tarihi ve kültürümüzde yeri
8. Doğa ve evren	1. Oyuncu bulut	1. Hikâye edici	5	Canlılar ve doğa
	2. Gökyüzü ne kadar yüksek?	2. Hikâye edici	4	Gökyüzünün uçsuz bucaksız olması
	3. Dere	3. Şiir	2	Dere'nin özellikleri
	4. Bilgin kırlangıç (Dinleme metni)	4. Hikâye edici	1	Kırlangıç kuşlarının yaşam koşulları ve hikayesi
	5. Doğa güncesi (Serbest okuma metni)	5. Bilgilendirici	6	Balıkçıl kuşların özellikleri

Yukarıdaki tablodan ulaşacağımız bilgilere göre, birinci sınıf Türkçe ders kitabında toplam 20 metin bulunmaktadır. Her metin kendi temasına ait konulardan meydana gelmektedir. Metinler, güncel teknolojiden, kültürümüzden, çocukların hayal dünyasından, canlıların dünya üzerindeki varlıklarından ve işlevlerinden oluşan çeşitli konulardan bahsetmektedir. Metin türlerine baktığımızda hikâye edici metinlerin çokça kullanıldığını söylemek mümkündür. Çocuklar hikâyeleştirilmiş olayları ve gerçekleri daha çok sevmekte ve anlamaktadır. Bu hikayelerin görsellerle desteklenmesi ise özellikle dikkat çekicidir. Toplamda, metinlerde 51 resim kullanılmıştır ve bu görseller sayesinde öğrencilerin ilgisini çekmek daha kolay hale gelmektedir.

Türkçe ders kitaplarının içerdiği metinlerin dil kullanımı son derece açık ve anlaşılır niteliktedir. Bu durum, öğrencilerin konuları daha kolay anlamalarına büyük ölçüde katkı sağlayabilir. Ayrıca, cümlelerin uzunluğunun öğrencilerin sınıf ve yaş seviyelerine uygun olarak düzenlendiği gözlemlenmektedir. Bu, öğrencilerin ders kitaplarında bulunan metinleri daha kolay ve etkili olarak okumalarını sağlayabilir. Özetle, ders kitaplarının metinlerindeki dil kullanımı ve cümle uzunlukları, öğrencilerin öğrenme sürecine uygun olarak tasarlanmıştır.

b) Birinci Sınıf Fransızca Ders Kitapları

Birinci sınıf birinci dönem Fransızca ders kitabı, öğrencilerin ana okulunda öğrendikleri harfleri pekiştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Kitap, beş döneme/üniteye ayrılmıştır ve her dönem de yedi bölüm/sıradan oluşmaktadır. Üniteler içinde ayrılan her sırada farklı sesler ve heceler üzerinde durulmaktadır. Bu sesler ve heceler, Türkçedeki gibi her sesin bir harf karşılığı olmadığı için, öğrencilerin Fransızca ses bilgisini geliştirmeye yöneliktir. Örneğin, “e” sesi Türkçedeki gibi tek bir harfle değil, “é, er ve ez” gibi farklı şekillerde yazılabilir. Benzer şekilde, “k” sesi de kelimenin anlamına bağlı olarak, “k, c ve qu” gibi farklı harf ve hecelerle temsil edilebilir. Bu durum, Fransızcanın ses bilgisinin daha karmaşık olduğunu ve ders kitabının öğrencilere bu karmaşıklığı anlatmayı hedeflediğini göstermektedir. Dolayısıyla, birinci sınıf birinci dönem Fransızca ders kitabı, öğrencilerin sesleri ve heceleri tanıma, ayırt etme ve doğru bir şekilde yazma becerilerini geliştirmeye odaklanarak, dilin temellerini sağlamlaştırmayı amaçlamaktadır. Bu da kitabın, ses temelli bir

öğretim sergilediği ve öğrencilere temel dil bilgisi kavramlarını öğrettiği şekilde yorumlanabilir. Kitapta her sesin karşılığı olarak bir kelime öğretilmektedir. Örneğin, “a” sesi öğretildiğinde “ananas” kelimesi de bu sesin örnek kelimesi olarak verilmektedir.

Tablo 4.9: Birinci Sınıf Birinci Dönem Fransızca Ders Kitabının İçeriğinde Yer Alan Üniteler, Sesler, Harfler ve Kelimeler

Ünite	Sıra	Harf/hece	Ses	Sese ait kelimeler	Türkçesi	Okunuşu
1. Ünite 22 sayfa	1	a, à	A	Ananas	Ananas	Ananas
	2	i, y r, rr	İ R	İle Rat	Ada Sıçan	İl Gırtlaktan r ve a
	3	l, ll u	L (el) U (ü)	Lama Lune	Lama Ay	Lama Lün
	4	p, pp o, ô	P O	Pile Dos	Pil Sırt	Pil Do
	5	e	E (ö)	Cerise	Kiraz	Söriz
	6	ou t, tt	OU (u) T	Ours Tortue	Ayı Kaplumbağ a	Urs Tortü
	7	é, er, ez Serbest okuma metni: L'alphabet	É (e)	Épée	Kılıç Metin adı: Alfabe	Epe Lalfabe
1	m, mm n, nn	M N	Moto Nid	Motor Kuş yuvası	Moto Ni	
2	on, om	ON	Pond	Köprü	ON sesinin tanımı Türkçede yok	

2.Ünite 26 sayfa	3	f, ff, ph v	F V	Fée Valise	Peri Valiz	Fe Valiz
	4	an, am, en, em	AN	Enfant	Çocuk	AN sesinin tanımı Türkçede yok
		b	B	Bébé	Bebek	Bebe
	5	d ai, è, ei, ê	D È (e)	Dix Maison	On Ev	Dis Mez...
	6	e + 2 ünsüz	È (e)	Terre	Toprak	Ter (gırtlaktan r)
	7	Kişi zamirleri öğreniyoru m: Il, elle Serbest Okuma metni: La nouvelle amie de Tao			O (erkeğe) O (kıza) Metin adı: Tao'nun yeni kız arkadaşı	İl, el La nouvel ami dö Tao

3.Ünite 18 sayfa	1	s, z	Z	Trésor	Hazine	Trezor (Gırtlaktan r)
	2	s, ss	S	Salade	Salata	Salad
	3	c, ç	S	Cent	Yüz (rakam)	EN sesinin tanımı Türkçede yok
	4	c, k	K	Casque	Kask	Kask
	5	qu, k	K	Casque	Kask	Kask
	6	ch h	CH(ş) H Muet	Chat Homme	Kedi Erkek	Şa Om (H okunmaz)

	7	Kişi zamirleri:				
		Je, tu, nous, vous			Ben, sen, biz, siz	Jö, tü, nu, vu
		Okuma metni: Le spor d'hiver			Metin adı: Kış sporu	Lö spor diver

	1	eu	EU (ö)	Feu/Fleur	Ateş/Çiçek	Fö/Flör
	2	in, im, ain, ein	İN	Cinç	Beş	Senk (in sesinin tam karşılığı yok)
4.Ünite 18 sayfa	3	au, eau, o, ô	O	Taureau	Boğa	Toro
	4	g, gu	G	Gant	Eldiven	AN sesinin tanımı Türkçede yok
	5	j, g, ge	J	Judo	Judo	Jüdo
	6	gn	GN (nyö)	Montagne	Dağ	Montanyö

	7	Kişi zamirleri öğreniyor- um: Ils, elles			Onlar (erkeğe) Onlar (kıza)	İl, el
		Serbest Okuma metni: La marelle			Metin adı: Seksek	La marel

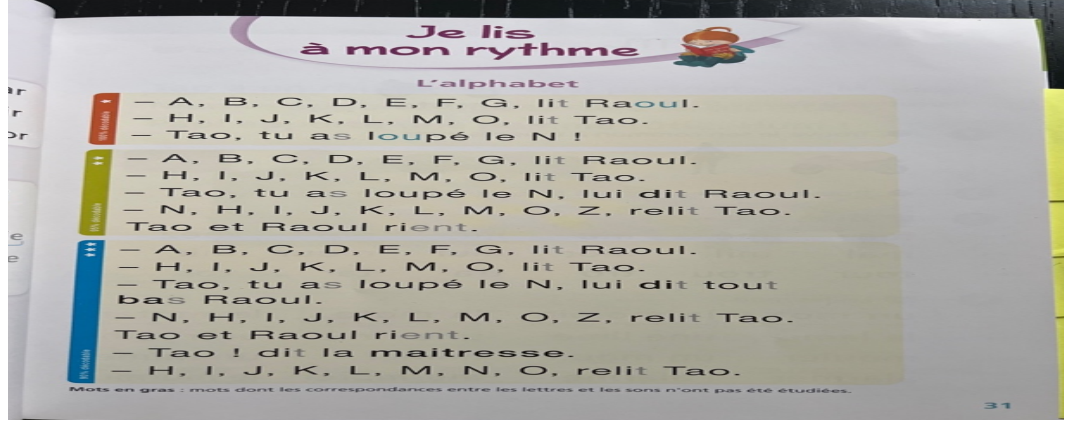
	1	br, fr, tr... bl, fl, pl...	Ünsüz +r Ünsüz +l	Fraise/ Pli	Çilek/ Katlama	Frez Pli
5.Ünite 20 sayfa	2	oi	OI (ua)	Roi	Kral	Rua

3	ill, i	ILL	Fille/avion	Kız/Uçak	Fiy/avyon
4	Lettre muettes (Sessiz harfler)		Homme	Erkek	Om
5	oin	OIN	Foin	Saman	Fu... 'in' sesinin karşılığı yok
6	ail, aille, eil, eille, ouil, ouille, euil, euille	AIL EIL OUIL EUIL			
7	Cümle oluşturmayı öğreniyor- um: La phrase				La Fraz
	Serbest Okuma metni: Tiki et Tao à la ferme			Metin adı: Tiki ve Tao çiftlikte	Tiki e Tao a la ferm

Tabloda görüldüğü üzere Fransızca ders kitabının içeriği oldukça detaylıdır. Ünite içerisinde bulunan harflerin belirli bir düzeni veya grubu bulunmamaktadır. Kitabın içeriği genel olarak harflerden heceler ve hecelerden de anlamlı kelimeler oluşturma düzeneği ile hazırlanmıştır. Fransızca dilinin Türkçeye kıyasla farklı sesler içerdiğini, bu ses farklılıklarını tablodaki bilgilerden anlayabiliriz. Ayrıca, tablo aracılığıyla iki harfin bir ses oluşturduğunu ve bazı bölümlerde bu seslerin Türkçede bir karşılığı olmadığını da görebiliyoruz. Üniteler içerisinde isimler, şahıs zamirleri ve cümlelerin oluşumu hakkında bilgilere de yer verildiğini söyleyebiliriz. Son olarak, bu ders kitabında metin okuma aktivitesine birinci ünitenin altıncı sırasında başlanmaktadır.

Fransızca ders kitabının içeriği, özellikle okuma becerisi gelişmiş öğrenciler için önemli avantajlar sunmaktadır. Kitap, üçüncü üniteye kadar her etkinlik başında görsel sembollerle desteklenmiştir. Bu sayede, okuma zorluğu çeken öğrenciler, etkinlikte yazılı talimatları daha kolay anlayabilir ve uygulayabilirler. Ayrıca, her ünitenin sonunda, zorluk seviyesi artan üç farklı metin sunulmaktadır. Bu metinler, uzunluk ve çözülebilirlik açısından farklılık göstermektedir; birinci seviye %100 çözülebilirken, diğer iki seviyede henüz çalışılmamış Grafem-fonem eşleşmeleri bulunmaktadır. Bu

özellikler sayesinde, her öğrenci kendi seviyesine uygun bir metni okuyabilir, ilerlemesine ve yeteneklerine bağlı olarak daha zorlu metinlere yönelebilir.



Şekil 4.9: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Öğrenci Seviyesine Göre Ayarlanan Okuma Metni

Birinci sınıf ikinci dönemde kullanılan ders kitabı, içeriğinde yedi dinleme metni ve altı okuma metni barındırmaktadır. Dinleme metinlerine sadece içindekiler kısmında yer verilmiştir, bu nedenle ders kitabında toplam altı okuma metni bulunmaktadır. Beş üniteden oluşan kitapta, ilk iki ünite de ikişer dinleme metni bulunurken, üçüncü dördüncü ve beşinci üniteler de bir dinleme metni ve iki okuma metni yer almaktadır.

Tablo 4.10: Birinci Sınıf Fransızca İkinci Dönem Ders Kitabının Metinleri, Türleri ve İletileri

Ünite	Metin adları	Metin türleri	Görsel	Metnin mesajları
1. Ünite	1. La poule rousse/Kızıl Tavuk (Dinleme metni)	1. Geleneksel masal	Video	Kimseye ihtiyaç duymadan bir şeyleri tek başına başarabilmek.
	2. Renart et la mésange/Tilki ve baştankara (Dinleme metni)	2. Fabl	Video	Bu fabl, avcı ve av arasındaki zamansız hikâyeyi anlatır ve bazen durumu tersine çevirmenin mümkün olabileceğini gösterir.
2. Ünite	1. Petit Jean et le géant/Küçük Jean ve dev (Dinleme metni)	1. Masal	Video	Aileye verilen önem ve aile içi yardımlaşma.

	2. Le Petit Tailleur de Galway/Galway'ın küçük taş ustası (Dinleme metni)	2. İrlanda Masalı	Video	Bir insan emek vererek ve zekâsını kullanarak her işin üstesinden gelir.
3. Ünite	1. La vieille dans la forêt/ Ormandaki yaşlı kadın (Dinleme metni)	1. Grimm Masalı	Video	Bu masal, her karanlığın ardından mutlaka bir aydınlık olduğunu, kötülüğün elbet bir gün sonlandığını ve her zaman iyilerin kazandığını anlatmaktadır.
	2. Les petites bêtes/ Küçük böcekler (Okuma metni)	2. Hikâye/Anlatı	14	Doğada var olan canlıların yaşamı.
	3. La forêt/Orman (Okuma metni)	3. Belgesel	12	İzcilik faaliyetleri.
4. Ünite	1. La vengeance d'Héphaïstos/ Hephaïstos'un intikamı (Dinleme metni)	1. Yunan efsanesi	Video	Farklı inançların var olduğu bu efsaneyle anlatılmaktadır. Hépaistos, Yunanlılarca, insanlara ateş ve metal sanatlarını öğreten medeniyet tanrısı olarak bilinir. Bireysel farklılıkların kişilik ve benlik oluşumuna katkısı
	2. Avni (Okuma metni)	2. Çizgi roman	33	
	3. Les cheveux de Léontine/ Léontin'in saçları (Okuma metni)	3. Hikâye/Anlatı	22	Herkesin kendi özgünlüğünü kutlaması ve dışarıdan gelen etkilere karşı direnç göstermesi gerektiği mesajını içeriyor.
5. Ünite	1. Le Moineau à la langue coupée/ Dili kesilmiş serçe (Dinleme metni)	1. Japon fablı	Video	Bu hikâye, iyiliğin her zaman ödüllendirildiğini kanıtlayan bir mesajı içerir.
	2. Le Balayeur du désert/ Çöl süpürücüsü (Okuma metni)	2. Masal	30	Metin, her türlü zorluğa rağmen sabır ve kararlılıkla çalışmanın her zaman başarı getirdiği mesajını vermektedir.

3.Protégeons la
planète/
Dünyayı koruyalım
(Okuma metni)

3. Açıklayıcı
metin

2

Bu metin, dünyamızı
kurtarmak için su
tüketimini ve enerji
kullanımını azaltmamız
gerektiğini vurguluyor.
Daha temiz, sağlıklı ve
güzel bir dünya için
çaba sarf etmemiz
gerektiğini belirtiyor.

Tabloda, kitap içinde ve dinleme metinlerinde çeşitli metin türlerinin yer aldığı belirtilmiş. Bu çeşitlilik, öğrencilerin ilgisini çekmeye ve öğrenmelerine katkıda bulunmaya yöneliktir. Ayrıca, her kültüre ait metinlerin bulunması, kültürel çeşitliliği ve farklılıkları vurgulamaktadır. Metinler, genellikle yoğun bir şekilde resimlerle desteklenirken bazıları video formatında sunulmaktadır. Bu durum, öğrencilerin derse aktif bir şekilde katıldığının göstergesi olabilir. Metinlerin içerdiği mesajlar anlamlı ve değerlidir; ancak, bazı metinlerdeki olumsuz kavramlar öğrencilerin psikolojisini etkileyebilir. Özellikle, birinci sınıf öğrencileri için fabl, efsane gibi metinlerin ağır gelebileceği oldukça açıktır. Bu durum, metinlerin seçiminde dikkatli olması gerektiğini göstermektedir.

4.1.2.2. Öğrenme ve Öğretme Süreci

a) Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları

İlk okuma ve yazma ders kitabının öğrenme süreci, eğitim programında önceden belirlenmiş aşamalara sıkı sıkıya bağlı olarak ilerlemektedir. Bu süreç, öğrencilerin harflere adım atmalarından önce metne hazırlık aşaması ile başlamaktadır. Bu aşamada, öğrencilerin dikkatlerini toplamak için metne hazırlık soruları sorulmaktadır. Ardından, temayı yansıtan bir metin dinletiler ve metin hakkında öğrencilerin düşünceleri alınır. Daha sonra, sesin öğrenilmesini sağlayacak olan canlı veya cansız nesnelere içeren bir görsel sunulur. Bu görseller yardımıyla, sesin nasıl hissedileceği, tanınacağı ve ayırt edileceği üzerine çalışmalar yapılır.

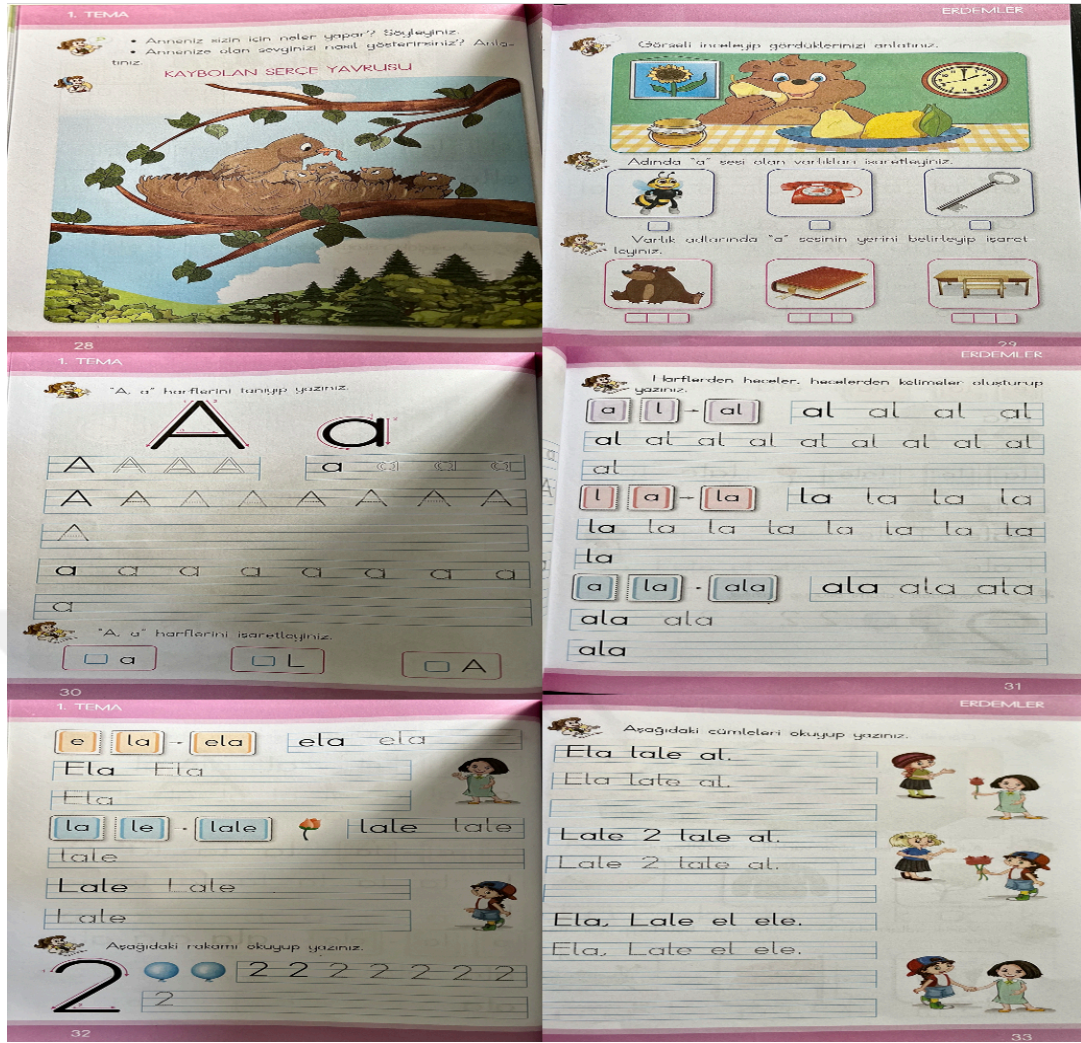
Öğrencilere sesler kavratıldıktan sonra, harflerin yazılışına geçilir. Bu konuda, harflerin yazılışının adım adım gösterildiği ve sayılarla tanıtıldığı görülmektedir. Bir harften diğerine geçiş için önceki harfin sesini hatırlatmak için bir görsel kullanılır ve bu şekilde seslerin pekiştirilmesi sağlanır. Harfin tanımı, yazımı ve işaretlenmesinin ardından, önceki harflerden heceler ve hecelerden kelimeler oluşturulur. Bu süreç,

birinci ses grubunun ikinci harfi (l sesi) ile başlamaktadır. Bu aşamada ayrıca, rakamların okunuşu ve yazılışı da öğretilmeye başlanır.

Kitap genel olarak bu şekilde ilerlerken, yeni harflerin eklenmesi ile birlikte farklı etkinlikler de kitaba ilave edilmektedir. Örneğin, birinci harf grubunun üçüncü harfinin (a sesi) sonunda cümle okuma etkinlikleri yer alırken, dördüncü harfinin (k sesi) sonunda ise hem cümle okuma hem de yazma çalışmaları yapılmaktadır. Metin okuma etkinlikleri ise birinci grubun son sesinde (n sesi) gerçekleştirilmektedir. İkinci ses grubunun dördüncü harfinin (t sesi) sonunda cümle tamamlama etkinliğine geçilirken, üçüncü ses grubunun ikinci harfinde (b sesi) verilen kelimeleri okuma ve yazma etkinlikleri yapılmaktadır. Aynı grupların son harflerinde ve birinci ses grubunun beşinci harfinde (i sesi) ise kelime bulmacaları gibi öğretici etkinliklere yer verilmektedir.

Ders kitabının ilk üç teması, yukarıda bahsedilen etkinliklerle devam etmektedir. Ayrıca, bu ünitelerin dördüncü metinlerinde öğrenilen ses gruplarının çalışmalarına da yer verilerek, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi ve öğrenme düzeylerini gözlemlenmeleri sağlanmaktadır. Bu çalışmalar genel olarak 2, 3 ve 4 etkinlikten oluşmaktadır.

Dördüncü tema da diğer temalara nazaran daha değişik etkinliklere yer verilmiştir. Bu tema içerisinde hece ile kelime tamamlama, kelimelerle anlamlı cümleler oluşturma, cümle tamamlama, kelime tamamlama ve eşleştirme gibi çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Son ses grubunun öğretilmesinin ardından ise öğrencilere metin okuma ve yazma etkinlikleri yapmaları için fırsatlar sunulmuştur.



Şekil 4.10: 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Ders Kitabında Öğrenme-Öğretme Süreci
 Birinci sınıf Türkçe ders kitabında öğrenme süreçleri metinlere ve etkinliklere dayanmaktadır. Öğrenciler, okuma becerilerini geliştirdikten sonra bu ders kitabına ikinci dönemde başlamaktadır.

Kitabın öğrenme-öğretme sürecinde, her temada bulunan metinlere giriş yapmak için bir hazırlık çalışmasına yer verilmektedir. Bu hazırlık çalışması, öğrencilerin ön bilgilerini açıklamalarını sağlayarak okunacak metnin konusunu belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, beşinci temada bilim ve teknolojiye giriş sırasında öğretmen, “bilgisayar denince aklınıza gelenleri söyleyiniz”, “bilgisayar kullanmayı biliyor musunuz? Bilgisayarı hangi amaçla kullanıyorsunuz?” gibi düşündürücü sorular sorabilir. Bu sorular, ön bilgilerini harekete geçirerek, merak uyandırarak metnin konusuna ilişkin ilgi duymalarını sağlar.

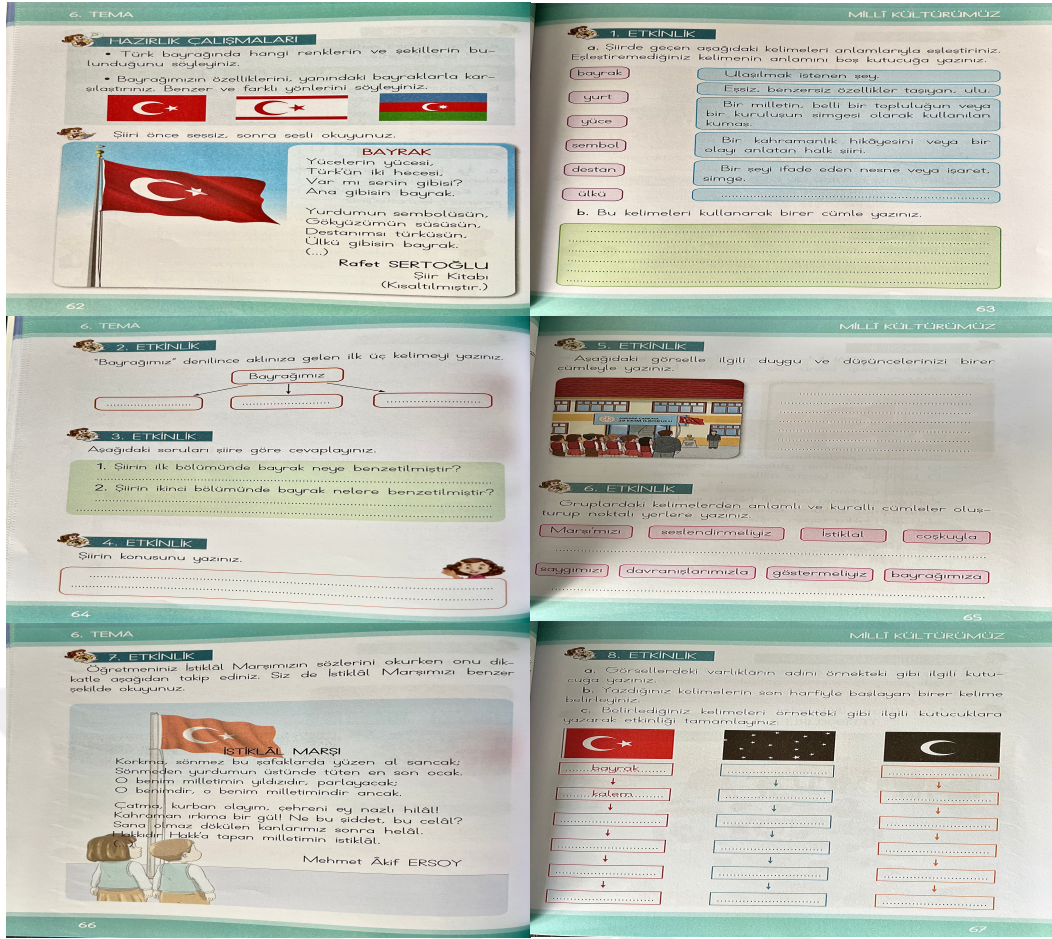
Metinlerin okunmasının ardından, metindeki konular üzerinden çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Örneğin, beşinci tema metinlerinde toplam dokuz etkinlik

bulunmaktadır. Bu etkinlikler, metinde geçen teknolojik aletler, metne göre sorulan sorular, metne uygun başlık yazma, metnin içeriğini anlatma, hikâyede geçen kahramanların bulunduğu bulmacalar gibi birçok etkinliğe içermektedir.

Her metin sonunda, bir sonraki metne hazırlık yapılacak ödevler verilmektedir. Örneğin, beşinci tema sonunda “sınıfa ulaşımında kullanılan taşıtlarla ilgili görseller getiriniz” ve “tren gelir, hoş gelir türküsünü dinleyip öğreniriz” gibi hazırlık çalışmaları verilebilir.

Genel olarak bakıldığında, her temanın metinlerinde mutlaka bir hazırlık çalışması, metin okuma veya dinleme ve bu metinlerle ilgili en az 7 en fazla 10 öğrenme etkinliği gerçekleştirilmektedir. Sonraki metni hazırlık çalışmaları, beşinci temada bulunan dört metnin sonunda yer almaktadır. Ancak altıncı temanın sadece birinci ve dördüncü metninde; yedinci temanın birinci ve ikinci metninde, sekizinci temanın ise birinci metninde bu tür hazırlık çalışmaları bulunmaktadır. Her temanın dördüncü metninde ise bir serbest okuma metni ve bir tema sonu değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.

Her metin, tema ile uyumlu olarak tasarlanmıştır. Ayrıca kitap içerisinde hazırlanan etkinlikler, tema ve metinlerin konusu ile bütünleşmektedir. Ancak bazı etkinliklerde ek olarak noktalama işaretlerine, eş anlamlılara, zıt anlamlılara, yazım yanlışları gibi konulara da değinilmektedir.



Şekil 4.11: 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Öğrenme-Öğretme Süreci

Türkçe ders kitaplarında yer alan öğrenme-öğretme etkinliklerin yoğunluğu, öğrencilerin konuları daha derinlemesine anlamalarını ve öğrenmeyi pekiştirmelerini sağlayan önemli bir unsurdur. Her konunun ardından konuyla ilgili etkinliklerin bulunması, öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ve pekiştirme fırsatı bulmalarını sağlamaktadır. Bu sayede öğrenme süreci daha etkili hale gelmektedir. Etkinliklerin çeşitliliği de önemlidir çünkü farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Örneğin, bazı öğrenciler metinleri okuyarak öğrenirken, bazıları görsellerle daha iyi anlamaktadır. Bu nedenle, etkinliklerin farklı öğrenme yöntemlerini içermesi, öğrencilerin konuları daha iyi kavramalarına yardımcı olur. Ayrıca, etkinliklerin görsel unsurlarla zenginleştirilmesi de oldukça değerlidir. Görseller, öğrencilerin dikkatini çeker ve konuları daha ilgi çekici hale getirir. Bu da öğrenme motivasyonunu artırır ve öğrencilerin konuları daha kolay öğrenmelerini sağlar. Sonuç olarak, ders kitaplarında yer alan öğrenme öğretme etkinliklerinin yoğunluğu, zenginleştirilmesi, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayan etkenler olabilir.

b) Birinci Sınıf Fransızca Ders Kitapları

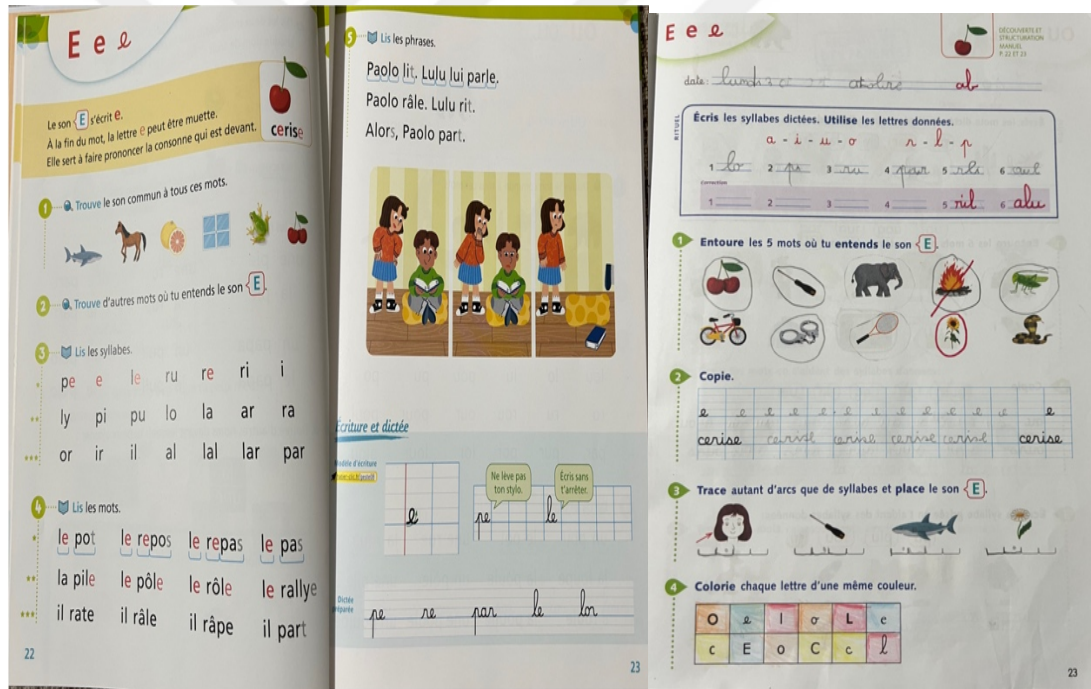
Birinci dönem ders kitabında, öğrenme ve öğretme sürecine genel bir tekrar ile başlanmaktadır. Ana okulunda öğrenilen konuların tekrarı ve öğrencilerin ön hazırlık yapması amacıyla çeşitli etkinlikler bulunmaktadır:

1. Etkinlik: üç farklı yazım şeklinde alfabe sıralanmıştır (büyük harfle, küçük harfle, el yazısıyla). Öğrencilerden, kendi isimlerinde bulunan harfleri bu üç alfabe arasından bulmaları istenmektedir.
2. Etkinlik: nesne görselleri ve numaralar verilmiştir. Öğrencilerden, bu nesnelerin isimlerini sayarak kaç harften oluştuğunu belirtmeleri beklenmektedir.
3. Etkinlik: öğrencilerden verilen cümlelerde kaç tane kelime olduğunu söylemeleri istenir.
4. Etkinlik: sekiz görsel verilmiştir. Öğrenciler, bu görsellerin isimlerini söyleyerek içinde kaç tane hece bulunduğunu bulmaya çalışmalıdır. Alkış yaparak veya ritim tutarak yardım alabilirler.
5. Etkinlik: çeşitli resimlere yer verilmiştir. Öğrenciler, içerisinde iki veya üç hece bulunan görselleri bulmalıdır.
6. Etkinlik: son hazırlık etkinliğidir. Öğrencilerden, verilen görseller arasında ortak heceye sahip olanları bulmaları istenmektedir.

Yukarıdaki etkinlikler, ön hazırlık aşamasında çeşitli becerilerin geliştirilmesini amaçlayan ve öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlamasına yardımcı olan farklı etkinliklerden oluşmaktadır.

Ünite bir, ses bilgisel öğrenme sürecine “a” harfi üzerinden başlar. Ders kitaplarında, her harf için standart bir şablon takip edilir. Bu şablonda harfin sesi, yazılış şekilleri, kuralları, sese karşılık gelen kelime ve görseli gibi bilgilendirici bir bölüm yer alır. Öğrenciler, görsel destekle harfin sesini tanımlamaya ve bu sesin metinde kaç kez tekrarlandığını belirlemeye çalışırlar. Bu etkinlikler tamamlandıktan sonra, öğretmen öğrencilerden, öğrendikleri sesin farklı kelimelerde kullanıldığı örnekler vermesini ve sesli harfleri tanımlamasını ister. Ardından, harfin yazılış biçimi üzerinde durulur ve öğrenciler çalışma kitabındaki ilgili etkinlikleri tamamlarlar. Bu etkinlikler, her ses için ayrılmış çalışma yapraklarından oluşur ve öğrencilere öğrendiklerini pekiştirme fırsatı sunar. Daha sonra, öğrenciler “r” sesine geldiklerinde hece okuma etkinlikleri

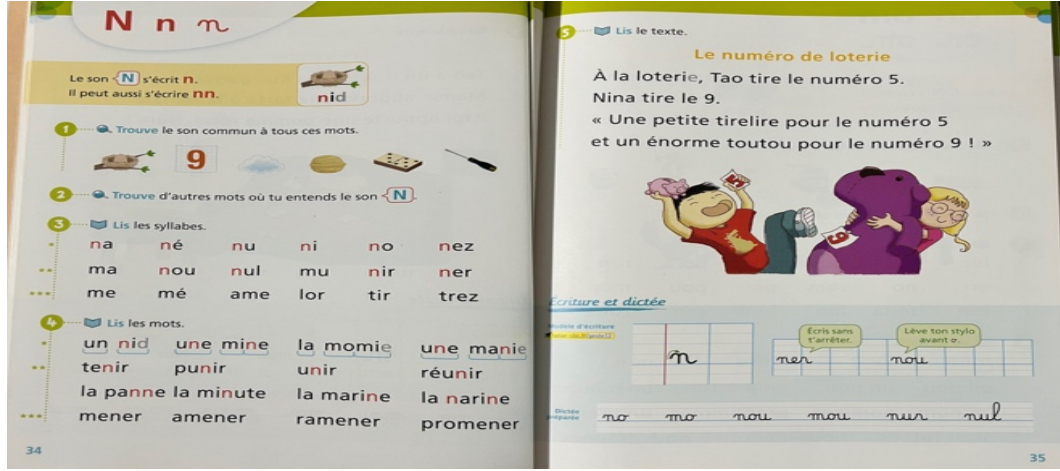
ile karşılaşılır. Bu etkinlikler, öğrencilere daha önce öğrendikleri sesleri tekrar etme ve yeni heceler oluşturma fırsatı verir. “U” sesine geçildiğinde ise, öğrencilerin kafa karıştırabileceği farklı harflerin kullanıldığı bir etkinlik sunulur. Öğrenciler, bu etkinlikte “u” harfini belirlemeye çalışılır. Ardından, hece, kelime ve cümle okuma çalışmaları yapılır. Bu sürecin sonunda ise dikte çalışmaları gerçekleştirilir. “O” sesinin öğrenilmesinden sonra, dil bilgisi çalışmaları yapılır. Bu çalışmalar aracılığıyla, belirli tanımlayıcıların (le, la, un, une gibi) kuralları ve özellikleri öğretilir. Etkinlikler, önceki sıralamaya uygun olarak devam eder. “t” sesinde, öğrencilere kısa bir okuma metni sunulur. Metinde, öğrencilere okuma kolaylığı sağlamak için ilk cümleler hecelere bölünmüş, vurgu yapılacak sesler mavi renkle belirtilmiş ve okunmayan harfler gri renk ile gösterilmiştir. Her ünite sonunda, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi için bir alıştırmaya ve bir okuma metni yer alır. Bu sıralanan etkinlikler, ikinci ünite de de aynı şekilde devam etmektedir.



Şekil 4.12: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Birinci Ünite Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

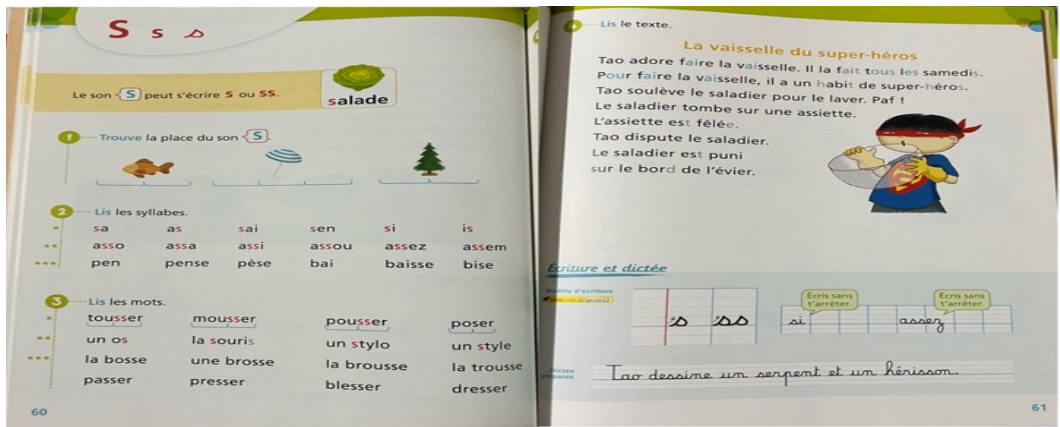
Ünite iki, “m, n, on, f, v, an, b, d, è ve è” seslerini içermektedir. Bu ünite, sesleri tanıma, hissetme, başka kelimelerde bulma, hece okuma, kelime okuma, metin okuma ve dikte çalışması gibi benzer etkinliklerle ilerlemektedir. “On” sesinin işlenmesinin ardından, dil çalışmalarına geçilir. Bu bölümde, “le, la, un, une, mon, ton, son, mes, tes, ses” tanımlayıcılar ve iyelik eklerinin öğretildiği etkinlikler bulunmaktadır. Diğer

sesler de benzer etkinliklerle öğretilir. Ünite sonunda, bir alıştırma ve okuma metni yer almaktadır.



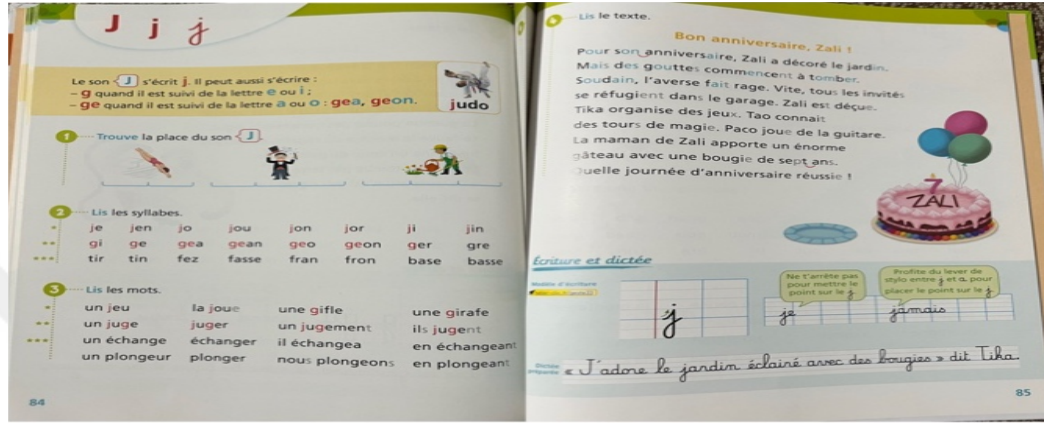
Şekil 4.13: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında İkinci Ünite Öğrenme-Öğretme Süreci

Ünite üç, “z, s, s, k, k, ch ve h sessiz harf” seslerinden oluşmaktadır. Bu ünite, öğrencilere ders kitabında bulunan görsellerin isimlerinde, bu seslerin hangi hece de yer aldığını bulmayı öğretmektedir. Örneğin, “zero” yani sıfır kelimesinde “z” sesi birinci hecede yer alır. Bu etkinlik, ilk okuma yazma ders kitabında bulunan başında, ortasında ve sonunda etkinliklerine benzer bir yapıya sahiptir. Bu etkinlikten sonra öğrencilere hece, kelime ve metin okuma çalışmaları yaptırılmaktadır. Son olarak, bir dikte çalışması verilmektedir. Bu etkinlik sıralaması, dördüncü ünite ile aynıdır. “H” sesi öğretildikten sonra yine bir dil çalışması yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde “je”, “tu”, “nous”, “vous” gibi kişi zamirleri öğretilmektedir. Ünitenin son sayfasında ise bir alıştırma ve okuma metni bulunmaktadır.



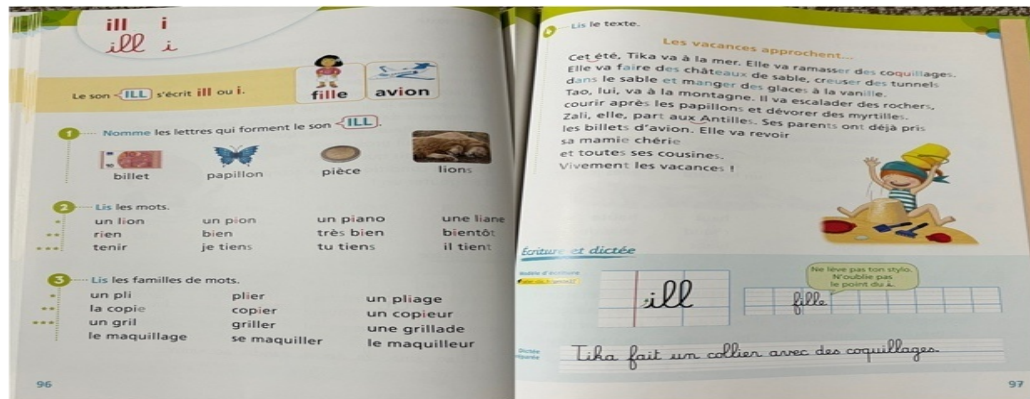
Şekil 4.14: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Üçüncü Ünite Öğrenme-Öğretme Süreci

Ünite dört, “eu, in, o, g, j ve gn” seslerini içermektedir. Bu seslerin çeşitli okunuşları olduğundan, öğrencilerin anlamalarını sağlamak için çeşitli örneklerle desteklenmiştir. Fransızcada bir sesin farklı şekillerde yazılabileceğini ve farklı anlamlar taşıyabileceği daha önce vurgulanmıştır. Bu ünite, üçüncü ünitenin devamı niteliğindedir ve benzer öğrenme ve öğretme etkinlikleri ile sıralanmıştır. Ayrıca, diğer ünitelerde olduğu gibi bir alıştırmaya ve bir okuma metni yer almaktadır.



Şekil 4.15: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Dördüncü Ünite Öğrenme-Öğretme Süreci

Ünite beş, “sessiz harf+r sesi, sessiz harf+l sesi, oi, ill, okunmayan h sesi, oin, ail, eil, ouil ve euil” gibi sesleri barındırmaktadır. Bu ünite de öğrenme-öğretme süreci, önceki dört ünite deki çeşitli etkinlikler içermektedir. Bununla birlikte, görsellerin kelime karşılıklarını bulma ve görsellerde işlenen sesi oluşturan harfleri adlandırma etkinlikleri de eklenmiştir. Üniteye özgü dil çalışması yapığında cümle oluşturma etkinliklerine yer verilmektedir. Ünite sonunda ise üç bölümlük bir okuma metni bulunmaktadır.



Şekil 4.16: 1. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Beşinci Ünite Öğrenme-Öğretme Süreci

İkinci dönem ders kitabı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme öğretme sürecini destekleyen çeşitli içerik ve etkinlikler sunmaktadır. Ders kitabının ilk iki ünitesinde, öğrencilere ikişer metin dinletilir ve ardından bu metinlerle ilgili çalışma kitabındaki sorular ve etkinliklerle pekiştirme yapılır. Geri kalan üç ünite ise her biri bir dinleme metni ve ikişer okuma metni içeren bir yapıda takip edilir. Bu metinlerin sunumu sonrasında, öğrenciler çalışma kitabındaki etkinlikleri tamamlar. Bu etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini anlama, yorumlama ve sentezleme yeteneklerini geliştirmeye yöneliktir. Örneğin, metinde geçen olayların kronolojik sıralamasını belirleme, karakter analizi yapma ve metnin ana fikrini çıkarma gibi becerileri hedefler. Ayrıca, kes yapıştır, eşleştirme, resimleme, çizim, boyama, sınıflandırma ve işaretleme gibi görsel ve pratik etkinlikler de öğrencilere sunulur. Bu sayede, öğrenciler hem dil becerilerini geliştirirken hem de yaratıcılıklarını ve görsel algılarını güçlendirme fırsatı bulurlar.



Şekil 4.17: 1. Sınıf İkinci Dönem Fransızca Ders Kitabında Yer Alan Metinler ve Çalışma Kitabında Bulunan Egzersizler

4.1.2.3. Ölçme ve Değerlendirme

a) Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Tablo 4.11: Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme

Ders kitapları	Hazırlık soruları	Tema sonu değerlendirme soruları
1. Sınıf ilk okuma yazma	22	Bu ders kitabında, ses grubu çalışmaları vardır. Toplam 15 etkinlikten oluşmaktadır.
1. Sınıf Türkçe	30	21 hem etkinlik hem de sorulardan oluşmaktadır.

Birinci sınıf Türkçe ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme sürecine bakıldığında, ilk okuma ve yazma kitabında toplam 22 hazırlık sorusu ve 15 etkinlikten oluşan ses grubu çalışmaları bulunmaktadır. Bu kitapta ölçme ve değerlendirme, öğrencilere öğretilen konuların unutulmaması için bir pekiştirme aracı olarak kullanılmaktadır.

30 hazırlık sorusu ve 21 tema sonu değerlendirme çalışmasının olduğu görülmektedir. Tema sonu değerlendirme bölümlerinde farklı soru tarzlarına da yer verilerek, öğrencilerin bilgilerini çeşitli açılardan ölçmelerine imkân sağlanmaktadır. Test, soru-cevap, eşleştirme, boşluk doldurma, doğru-yanlış soruları gibi çeşitli soru türlerinin bulunduğu bu bölümler, öğrencilerin eksikliklerini görebilmesi açısından değerlidir. Ancak, bu ders kitabında yer alan cevap anahtarı bölümü, öğrencilerin doğru cevapları kolayca bulup işaretlemesine olanak tanıyarak, öğrenme düzeyini tam olarak ölçmeyi engelleyebilir. Bu durum, öğrencilerin gerçek anlamda konuyu kavrayıp kavradığını yani değerlendirme aşamasını zorlaştırabilmektedir. Dolayısıyla, cevap anahtarının kaldırılması, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkin bir şekilde değerlendirebilmek adına önemli bir adım olabilir.

b) Birinci Sınıf Fransızca Ders Kitapları

Birinci sınıf Fransızca ders kitaplarında ünite sonu değerlendirme soruları yer almamaktadır. Öğrencilerin performansını değerlendirmek için her bir öğrenciye özel bir defter kullanılmaktadır. Bu defterlerde, öğrencilere dağıtılan fotokopilerde yer alan çeşitli egzersizler bulunmakta ve bu egzersizler öğrencilerin öğrenme süreçlerini ölçmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin performansına göre bir puanlama sistemi kullanmaktadır. Öğrenci etkinlikleri başarılı bir şekilde tamamlarsa dört puan alır,

başarısız olursa bir puan alır. Bu durumda, not verme sürecinde belirli bir standart uygulanmamaktadır, çünkü iki ve üç puan arasındaki farkın anlamı net değildir. Özetle, öğrencilerin aldığı notlar, genel bir standart üzerinden değil, kendi performanslarına göre belirlenmektedir.

Türkçe ve Fransızca ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki benzerlikler ve farklılıklar, her iki dilde de öğrencilerin başarılarının değerlendirmeye ve öğrenmeyi pekiştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Her iki dilde de ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin bilgi düzeyleri çeşitli açılardan ölçülmektedir. Ancak, Türkçe ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme süreci daha standartlaştırılmış bir şekilde yapılandırılırken, Fransızca ders kitaplarında öğrencilerin performanslarına göre daha esnek bir puanlama sistemi kullanılmaktadır. Buna karşılık, Fransızca ders kitaplarında öğrencilerin performansını değerlendirmek için her bir öğrenciye özel bir defter kullanılmaktadır. Türkçe ders kitaplarında cevap anahtarının bulunması, öğrencilerin doğru cevapları kolayca bulup işaretlemesine olanak tanıyarak, öğrenme düzeyini tam olarak ölçmeye engelleyebilirken, Fransızca ders kitaplarında böyle bir durumdan bahsedilmemektedir. Son olarak, Türkçe ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme sürecinde temel ses ve harf çalışmalarına daha fazla ağırlık verilirken, Fransızca ders kitaplarında bu tür bir vurgudan bahsedilmemektedir.

4.1.3. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri Açısından Karşılaştırılması Sonucu Meydana Gelen Bulgular

4.1.3.1. Ders Kitaplarının Biçimi

a) Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları

2023-2024 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan ilkokul 3.sınıf Türkçe ders kitabı, karton kapaklı ve 19 cm x 27.2 cm ebatlarında olan Amerikan ciltleme tekniği kullanılarak hazırlanmıştır. İçerisinde birinci hamur kâğıdından yapılmış yapraklar bulunmaktadır ve toplamda 300 sayfa içermektedir.



Şekil 4.18: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

b) Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları

2019 yılında yayımlanan ve öğretmenler tarafından sıkça tercih edilen üçüncü sınıf Fransızca ders kitabı ise sert kapaklı ve ciltlidir. Diğer ders kitaplarına göre daha sade bir tasarıma sahiptir ve tutkallama yöntemi ile ciltlenmiştir. Kuşe kâğıt kullanılarak içeriği hazırlanan bu kitap toplamda 207 sayfadan oluşmaktadır.

Tablo 4.12: Üçüncü Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri

Ders kitapları	3. Sınıf Türkçe ders kitabı	3. Sınıf Fransızca ders kitabı
Yayın yılı	2023-2024	2019
Kapak türü	Karton kapak	Sert kapak
Ciltleme yöntemi	Amerikan ciltleme	Tutkallama
Kâğıt türü	Birinci hamur	Kuşe
Sayfa sayısı	300	207
Tasarım özellikleri	Bol görselli	Sade tasarım
Dış görünüm	Düzgün, yıpranmamış, yırtılmamış	Düzgün, yıpranmamış, yırtılmamış

Fiziksel özelliklerine dayanarak, Türkçe ders kitabı, geniş ve detaylı içeriğiyle öne çıkarken Amerikan ciltleme tekniği sayesinde dayanıklılık ve uzun ömür kullanım sunmaktadır. Diğer yandan, Fransızca ders kitabı ince ve hafif yapısıyla taşıma ve kullanım kolaylığı sağlarken sert kapaklı olması da uzun süreli kullanım için avantaj teşkil etmektedir. Tasarım açısından baktığımızda ise Fransızca ders kitabının sade yapısı, öğrencilerin içeriğe odaklanmasına yardımcı olabilmektedir.



Şekil 4.19: 3. Sınıf Fransızca Ders Kitabı

4.1.3.2. Renk

a) Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Şahbaz Dağlıoğlu ve Ülkümen tarafından hazırlanan ilkokul üçüncü sınıf ders kitabının kapağında mavi ve beyaz renkler yoğun olarak tercih edilmiştir. Kitabın içeriğine dikkatlice göz attığımızda, her bir tema için farklı renklerin kullanıldığını görmekteyiz, bu da kitabın iç düzeninde bir çeşitlilik ve tema ayrımı sağlamaktadır. Ancak, kullanılan kâğıt kalitesi görsellerin soluk bir görünüm kazanmasına neden olmaktadır, bu da kitabın dezavantajlarından biri olarak görülebilir.

b) Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları

Aminta, Helbling, Le Boucher ve Barthomeuf tarafından gerçekleştirilen üçüncü sınıf Fransızca ders kitabının kapağında ise turuncu renk yoğun bir şekilde kullanmıştır. Bu renk, dikkat çekici ve ön plana çıkaran bir etki yaratır. Kitabın içeriğine baktığımızda,

her tema için farklı renklerin kullanıldığını görmekteyiz, bu da kitabın iç düzenini belirginleştirir. Ayrıca, kullanılan kâğıt kalitesi görsellerin net ve canlı görünmesini sağlamıştır, bu da kitabın görsel açıdan avantajlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.13: Üçüncü Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Renk Seçimleri

Ders kitapları	3. Sınıf Türkçe ders kitabı	3. Sınıf Fransızca ders kitabı
Kapak renkleri	- Mavi ve beyaz	- Turuncu
İç sayfa renk kullanımı	- Her tema farklı bir renge ayrılmış	- Her tema farklı bir renge ayrılmış
Görsel kalitesi	- Görseller soluk bir görünüme sahip	- Görseller net, canlı ve gerçekçi
Tasarım değerlendirilmesi	- Sakin ve nötr bir tasarım, iç düzen çeşitliliği sağlıyor	- Canlı ve dikkat çekici tasarım, iç düzen belirgin

Her iki ders kitabını karşılaştırmak gerekirse, öncelikle dikkat çeken farklılıkların başında renk kullanımı gelmektedir. Türkçe ders kitabında mavi ve beyaz renkler yoğunlukla tercih edilirken, Fransızca ders kitabında ise turuncu renk ön plana çıkmaktadır. Bu renk tercihleri, kitapların ilk bakışta nasıl bir izlenim yarattığı konusunda önemli bir farklılık oluşturmaktadır. Türkçe ders kitabı, daha sakin ve nötr bir görünüm sunarken, Fransızca ders kitabı daha canlı ve dikkat çekici bir tasarıma sahiptir. İçerik açısından ise her iki kitap da her tema için farklı bir renk kullanım benimsemiştir bu, her iki kitabında iç düzeninde bir çeşitlilik ve tema ayrımı sağladığı anlamına gelmektedir. Ancak, Türkçe ders kitabında kullanılan kâğıt kalitesi görsellerin soluk bir görünüm kazanmasına neden olurken, Fransızca ders kitabında kullanılan kâğıt kalitesi görsellerin daha net ve canlı görünmesini sağlamıştır. Sonuç olarak, Türkçe ve Fransızca ders kitaplarının tasarım ve içerik açısından farklılık gösterdiği söylenebilir. Türkçe ders kitabı daha sakin ve soluk bir tasarıma sahipken, Fransızca ders kitabı daha canlı ve net bir tasarıma sahiptir.

4.1.3.3. Kapak Kalitesi, Tasarımı ve İçindekiler

a) Ön Kapak

Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları: Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabının ön kapağı, görsel tasarım uzmanı tarafından dört farklı resimle özenle tasarlanmıştır. Bu resimler, kitabın içeriğini doğru bir şekilde yansıtmak amacıyla seçilmiştir. Resimlerde, öğrencilerin hem okul içinde matematik dersinde toplama işlemi yapmak hem de okul

dışında bir öğrencinin ödev yapması, bir müze ziyareti ve doğayı keşfeden çocukların gerçekleştirdikleri çeşitli faaliyetler görülmektedir. Kitabın ön kapağında yer alan bilgiler arasında sınıf düzeyi, okul türü, ders adı, yayınevi ve amblemi bulunmaktadır. Bu bilgiler, kitabın hedef kitlesine uygun olduğunu ve içeriğinin belirli bir müfredat ve öğretim programına göre hazırlandığını göstermektedir.

Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları: Üçüncü sınıf Fransızca ders kitabının kapağı oldukça renkli ve dikkat çekici bir tasarıma sahiptir. Kitabın adı büyük puntolarla yazılmış ve sınıf seviyesi belirtilmiştir. Ayrıca dersin adı, kitabın tarihi, eğitim programına uygunluğu ve içeriğindeki konular hakkında bilgi veren detaylar da kapağın ön planında yer almaktadır. Kitapta kaç egzersiz bulunduğu da belirtilmiş ve yayınevi ile amblemi kapağın alt kısmında görülebilmektedir. Bu görsel, öğrencilere Fransızca öğrenirken rehberlik eden ve ders materyallerini kolayca erişilebilir kılan bir tasarım sunmaktadır.

Üçüncü sınıf Fransızca ve Türkçe ders kitaplarının ön kapak tasarımları, hedef kitle olan öğrencilere yönelik etkili bir şekilde tasarlanmıştır. Fransızca kitabın ön kapağı, büyük puntolarla vurgulanmış kitap adı ve sınıf seviyesi ile dikkat çekerken, içeriye ilişkin detaylar da açıkça belirtilmiştir. Ayrıca, kitaptaki egzersiz sayısı gibi değerli bilgiler de verilerek öğrencilere ders materyallerine ilişkin net bir anlayış sağlanmıştır. Türkçe kitabının ön kapağı ise dört farklı resimle zenginleştirilmiş; bu resimler, içeriği doğru bir şekilde yansıtmak amacıyla özenle seçilmiştir. Her iki kitabın da tasarımları, öğrencilerin ders materyallerine ilgi duymalarını ve içeriği anlamalarını sağlamak için başarılı bir şekilde yapılandırılmıştır.

b) Arka Kapak

Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları: Türkçe ders kitabının arka kapağı, EBA platformuna erişimi kolaylaştıran bir kare kod ile donatılmıştır. Ayrıca, dijital platformun tanıtımını yapan görsel şemalar, amblem ve site linki bu alanda öne çıkan unsurlardır. Kapağın alt kısmında ise bandrol ve ISBN numaraları yer almakta olup, kitabın ücretsiz olarak dağıtıldığı ve satılmayacağına dair bilgilendirme bulunmaktadır.

Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları: Fransızca ders kitabının arka kapağı, içeriği hakkında özet bilgiler vermektedir. Aynı kitaba uygun kaynak kitapların görselleri de

bulunmaktadır. Bu görsellerin altında, öğrencilerin evde çalışmalarına destek olacak kitapların tanıtımı yapılmıştır. Alt kısımda ise kitabın bandrol numarası, ISBN numarası, yayınevi ve logosu yer almaktadır.

Türkçe ve Fransızca ders kitaplarının arka kapaklarının incelenmesi, her iki kitabın da öğrencilere ek kaynaklar sunma ve eğitimlerini destekleme amacıyla özenle hazırlandığını göstermektedir. Türkçe ders kitabının arka kapağında, dijital öğrenme platformu EBA'ya erişimi sağlayan bir kare kod bulunmaktadır. Bu kare kodun varlığı, kitabın öğrencilere dijital içeriklere kolay erişim imkânı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, kitabın ücretsiz olduğu ve satılamayacağı bilgisi, kitabın sadece eğitim amacıyla sunulduğunu vurgulamaktadır. Fransızca ders kitabının arka kapağı ise kitabın içeriği hakkında özet bilgiler sunmakta ve kitaba eşlik eden kaynak kitapların görsellerini içermektedir. Bu görsellerin, öğrencilerin evde çalışmalarını desteklemek için tasarlandığı düşünülebilir. Her iki kitabın arka kapaklarında kitabın bandrol numarası, ISBN numarası, yayınevi ve logosu gibi temel bilgiler de yer almaktadır. Bu bilgiler, kitabın güvenilirliğini ve orijinalliğini vurgulamak amacıyla eklenmiş olduğunun göstergesidir. Tüm bu unsurlar, her iki kitabın da öğrencilerin eğitim deneyimini zenginleştirmeye yönelik tasarlandığını göstermektedir.

c) İç Kapak

Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları: Türkçe ders kitabının iç kapağında yer alan bilgiler, kitabın akademik kimliğini belirlemeye ve ilgili kurumlarla iletişim kurmaya olanak tanır. Sınıf düzeyi, okul türü, ders adı, yazar bilgilerinin yanı sıra Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının sayı ve kabul tarihi ile yayın evinin amblemi, açık adresi ve telefon numarası gibi detaylar, kitabın kaynağını ve güvenilirliğini ortaya koyar. Bu bilgiler sayesinde öğrenciler, öğretmenler ve diğer ilgili kişiler, gerektiğinde yayınevi veya ilgili kurumlarla iletişime geçerek ek bilgi alabilir ya da sorunlarına çözüm bulabilirler. Böylece, Türkçe ders kitapları akademik ve iletişimsel açıdan daha güçlü bir temel üzerinde durmaktadır.

Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları: Fransızca ders kitabının iç kapağının ön yüzünde, fiil çekimleri tablosu yer almaktadır. Bu tablo, Fransızca dilinde yaygın olarak kullanılan bazı fiillerin çekimlerini içermektedir. Tabloda yer alan fiiller arasında, şarkı söylemek, atmak, yüzmek, bitirmek, olmak, sahip olmak ve yapmak

gibi günlük hayatta sıkça karşılaşılan fiiller bulunmaktadır. Ayrıca, dil bilgisel açıdan, Fransızca da çeşitli zamanlar ve bunların kullanım amaçları vardır. Bu ders kitabında özellikle vurgulanan zamanlar arasında “Présent” (şimdiki zaman), “Futur” (gelecek zaman), “Passé composé” (geçmiş zaman) ve “İmparfait” (geniş zaman) yer almaktadır şimdiki zaman, genellikle şu anda olan ya da doğru olan olayları ifade etmek için kullanılırken, gelecek zaman gelecekte gerçekleşecek olayları ifade etmek için uygulanır. Geçmiş zaman ise belirli bir zamanda ya da süreçte gerçekleşmiş olan olayları anlatmak için ifade edilir. Geniş zaman geçmişte süregelen ya da sürekli olarak gerçekleşen olayları ifade eder. Bu zaman kavramları, Fransızca dil bilgisinin temel yapı taşlarını oluşturur ve öğrencilere dilin zaman açısından nasıl kullanıldığını anlamalarında yardımcı olmaktadır.

Fransızca ders kitabının iç kapağı, dil bilgisi konularına odaklanarak öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerine ve uygulamalarına yardımcı olurken, Türkçe ders kitabının iç kapağı kitabın akademik kimliğini belirleme ve iletişimi kolaylaştırma amacı gütmektedir. Bu nedenle, Fransızca kitabı dil bilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik interaktif bir içerik sunarken, Türkçe kitabı daha genel anlamda kitabın içeriğine ve yayınevlerine dair bilgi vermektedir.

ç) İkinci, Üçüncü, Dördüncü Yaprak ve Devamı

Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları: Araştırılan Türkçe ders kitabının, iç kapağından sonra gelen yaprakları sırasıyla, Türk bayrağı, istiklal marşı, andımız, Atatürk portresi, içindekiler bölümü ve kitabın organizasyon şeması gibi sembollerle donatılmıştır. Bu unsurlar, milli ve kültürel değerlere vurgu yaparak milli kimliği pekiştirmeyi ve öğrencilerin ders kitabını etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Türk bayrağı, milli kimliğe bağlılık ve vatan sevgisi gibi değerleri temsil ederken, İstiklal Marşı'nın yer alması milli marşın önemine ve milli mücadelede verilen emeğe işaret etmektedir. Andımız, Türk gençliğinin milli ve manevi değerlere bağlılığını vurgulayan bir belge olup, milli kimliğin korunması ve geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Atatürk portresi, Türk milletinin önderi olan Mustafa Kemal Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına olan bağlılığın bir ifadesidir. İçindekiler bölümü, kitabın içeriğinin yapılandırılması ve konu başlıklarının öğrencilere sunulması açısından etkili bir işlev olarak görülmektedir. Kitabın organizasyon şeması ise, içeriğin nasıl

işlendiğini ve öğrencilere hangi sırayla sunulduğunu göstererek öğrencilere rehberlik etmektedir. Bu unsurların bir araya gelmesi, Türkçe ders kitabının zengin bir içeriğe sahip olduğunu ve öğrencilerin milli, kültürel ve pedagojik açıdan değerli bir eğitim sunmayı amaçladığını göstermektedir.

Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları: Fransızca ders kitabının iç kapağının ardından, üçüncü sınıf seviyesinde dil çalışmalarında yıllık ilerleme göstergeleri ve detaylı olarak verilen içindekiler bölümü bulunmaktadır. Yıllık ilerleme göstergeleri genellikle öğrencilerin dil becerilerinde hangi aşamalara ulaşmaları gerektiğini belirlemektedir. Bu bölümde, okumaya ilişkili olarak sözlüden yazılıya geçiş, kelime dağarcığını geliştirmek, kelime yazımını öğrenmek, basit cümle içinde yolunu bulmak, temel dilbilgisi kurallarını öğrenmek gibi becerilerin edilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır. İçindekiler bölümü ise genellikle kitabın hangi konuları veya dil yapılarını içerdiğini ayrıntılı olarak listelemektedir. Bu bölüm, öğretmen ve öğrencilerin kitabı daha etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur ve derslerin ilerlemesini kolaylaştırır.

d) İçindekiler Bölümü

Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları: Türkçe ders kitabının içindekiler bölümünde, sekiz farklı tema bulunmaktadır. Her tema, kitabın sayfalarında farklı renklerle vurgulanmıştır. Her bir tema, üç okuma metni, bir dinleme/izleme metni, bir serbest okuma metni ve bir tema değerlendirme bölümünden oluşmaktadır. Bu düzenleme, öğrencilere farklı metin türlerini ve konularını keşfetme fırsatı sunarak dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

İÇİNDEKİLER	
1. TEMA: ERDEMLER	
Okuma Metni: Arkadaş	10
Okuma Metni: Annelerin En Güzel	23
Okuma Metni: Hediye Seçim	30
Dinleme/İzleme Metni: İlimur Ağaannın Kokusu	40
Serbest Okuma Metni: Şiirli Sözçükle	45
Tema Değerlendirme	48
2. TEMA: ÇOCUK DÜNYASI	
Okuma Metni: Yeni Kırmızı Topum	52
Okuma Metni: Palyaçı	66
Okuma Metni: Bir Sınıf Müzesi Kuralım	74
Dinleme/İzleme Metni: Aç Kapı Bezirgânbâsı	82
Serbest Okuma Metni: Tahta Kasıkan Kukla Yapalım	85
Tema Değerlendirme	88
3. TEMA: MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	
Okuma Metni: Türkiye	92
Okuma Metni: Misafir	100
Okuma Metni: Yıldızla İnen	108
Dinleme/İzleme Metni: Bayrağın Türküsü	116
Serbest Okuma Metni: Ayn Ninnisi	120
Tema Değerlendirme	122
4. TEMA: VATANDAŞLIK	
Okuma Metni: Buğday Masalı	126
Okuma Metni: Büyüyünce Ne Olmam?	134
Okuma Metni: İraf Etme, Mutlu Ol	141
Dinleme/İzleme Metni: Mor Meneşse	147
Serbest Okuma Metni: Karınca ve Çocuk	151
Tema Değerlendirme	152
5. TEMA: SAĞLIK VE SPOR	
Okuma Metni: Mikrobun Etiketleri	156
Okuma Metni: Vole Vole Voleybol	167
Okuma Metni: Çiğeme Makinesi	174
Dinleme/İzleme Metni: Tavşan ile Kaplumbağa	180
Serbest Okuma Metni: Sabunun Öyküsü	185
Tema Değerlendirme	188
6. TEMA: DOĞA VE EVREN	
Okuma Metni: Çarpıtı Dede'nin Damatı	192
Okuma Metni: Yeşil İlbahar	203
Okuma Metni: Uzayda Yaşam	210
Dinleme/İzleme Metni: Sahildeki Yumurtalar	217
Serbest Okuma Metni: Koruyalım Çevreyi	222
Tema Değerlendirme	224
7. TEMA: MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	
Okuma Metni: Atatürk'ün Hayatı	228
Okuma Metni: Gülümsemi Kırmızı	237
Okuma Metni: Saka Eri Hüseyin	243
Dinleme/İzleme Metni: İstiklâl Marşı ve Mehmet Akif	253
Serbest Okuma Metni: Atatürk Çocuk Olmuş	258
Tema Değerlendirme	260
8. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ	
Okuma Metni: İletişim	264
Okuma Metni: Robot Kol	270
Okuma Metni: Yarış Adres	276
Dinleme/İzleme Metni: Bilim Gazlem Yapmakla Başlar	286
Serbest Okuma Metni: Sırat, Fırlat, Akt, Damlat!	291
Tema Değerlendirme	294
Cevap Anahtar	297
Sözlük	298
Kaynakça	299
Genel/Görsel Kaynaklar	300

Şekil 4.20: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabının İçindekiler Bölümü

Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları: Bu ders kitabında içindekiler bölümü, oldukça kapsamlı ve düzenli bir yapıya sahiptir. Toplamda beş bölümden oluşan kitap, her biri ayrı bir konuya ve renge sahip olan üniteler şeklinde organize edilmiştir. İlk ünite, gramer konularını içermekte olup dil bilgisine odaklanmaktadır. İkinci ünite, çekimlerin incelendiği birimdir. Üçüncü ünite, yazım kurallarını ele almaktadır. Dördüncü ünite, kelime bilgisi konularına yönelik çalışmaları içermekte iken, son ünite ise sözlü anlatım atölyesine ayrılmıştır. Bu düzenleme, öğrencilerin konular arasındaki bağlantıyı kurmalarına ve konuları daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır.

sayfa kenarlarında yeterli boşluğa sahip olduğunu da belirtebiliriz. Bu tasarım öğrencilerin ders materyalleri ile etkileşimini arttırmaya ve dolayısıyla öğrenme sürecini daha keyifli hale getirmeye olanak sağlamaktadır.

Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları: Fransızca ders kitabının yaprakları incelendiğinde, sayfaların genellikle metinlerle dolu olduğu gözlemlenmektedir. Renkler ve resimler kitapta yer almakla birlikte metinlerin öne çıktığı bir düzenleme mevcuttur. Bu düzenlemenin temel amacı, öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmek için görsel unsurlardan yararlanmaktır. Ancak, metnin baskın olduğu sayfalarda öğrencilerin ilgisinin dağılma riski bulunmaktadır. Ayrıca, yazıların bu sınıf seviyesi için yoğun ve detaylı olduğu da belirtilmelidir. Metinler genellikle uzun ve içerik açısından zengindir, bu da öğrencilerin konuları daha derinlemesine anlamalarını gerektirebilir. Bu durum öğrenciler için zorlayıcı olabilir ve Fransızca dilini öğrenme sürecini daha karmaşık hale getirebilir.

Fransızca ve Türkçe ders kitabının içeriklerine dair yapılan gözlemler incelendiğinde, her iki kitabın da öğrencilerin ilgisini çekmeye yönelik farklı tasarım tercihleri olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitabı renkli ve dikkat çekici tasarımıyla öğrencilerin ilgisini çekmeyi hedeflerken, Fransızca kitabı daha çok metinlere odaklanarak öğrencilerin konuları derinlemesine anlamalarını sağlamaya amaçlamaktadır. Renkler ve resimlerin yoğun olarak kullanıldığı Türkçe ders kitabı, öğrencilerin konuları kolayca anlamalarına yardımcı olabilecek görsel unsurları ön plana çıkarırken, Fransızca kitabı daha çok metin ağırlıklı yapısıyla öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Her iki kitabın da öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek için farklı tasarım ve içerik tercihleri bulunmaktadır.

f) Ders Kitaplarının Sonunda Bulunan Yaprakların Düzeni

Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları: Türkçe ders kitaplarının sonundaki ek sayfalar, öğrencilere yönelik önemli destek unsurlarını içermektedir. Bu ek sayfalarda genellikle cevap anahtarı, sözlük ve kaynakça yer almaktadır. Cevap anahtarı, öğrencilerin kitaptaki soruların çözümlerini kontrol etmelerine olanak tanır ve böylece kendi öğrenme sürecini değerlendirme fırsatı sunar. Sözcük bölümü, kitaptaki kelimelerin anlamlarını açıklar ve öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmelerine yardımcı olur. Kaynakça ise kitabın hazırlanmasında referansları ve kaynakları listeler.

Türkçe ders kitaplarında bulunan ek sayfalar, öğrencilerin başarılarını desteklemek ve öğrenme süreçlerini zenginleştirmek amacıyla önemli bir rol oynamaktadır.

Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları: Fransızca ders kitaplarının sonundaki ek materyaller, öğrencilere dil bilgisi ve kelime dağarcığını geliştirmeleri için önemli kaynaklar sunmaktadır. Bu materyaller arasında uluslararası fonetik alfabe, değişmez kelimeler, kaynakça ve çekim tablosu bulunmaktadır. Özellikle çekim tablosundaki fiiller, öğrencilerin dil bilgisini anlamalarına ve dil yapısını kavramalarına yardımcı olur. “Gitmek, söylemek, gelmek, almak, görmek, yapabilmek ve istemek” gibi temel fiiller, öğrencilere fiil çekimlerini öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu tür materyaller, Fransızca öğrenme sürecinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için kritik bir role sahiptir.

Türkçe ve Fransızca ders kitaplarının ek sayfalarındaki materyaller, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için değerli kaynaklar sunmaktadır. Türkçe kitaplarında cevap anahtarları ve sözlükler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirme ve kelime dağarcığını genişletme imkânı verirken, Fransızca kitaplarında ise dil bilgisi ve kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik özellikle çekim tablosu gibi materyaller öne çıkmaktadır. Bu materyaller, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde ihtiyaç duydukları destekleyici unsurlar sağlayarak başarılarını artırmaya ve dil becerilerini güçlendirmeye yardımcı olmaktadır.

Tablo 4.14: Üçüncü Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının İçerik Düzeni

Ders kitapları	3. Sınıf Türkçe ders kitabı	3. Sınıf Fransızca ders kitabı
Ön kapak tasarımı	- Dört farklı resim, içeriği yansıtan	- Renkli, dikkat çekici, büyük puntolar, sınıf seviyesi belirtilmiş
Ön kapak bilgileri	- Sınıf düzeyi, okul türü, ders adı, yayınevi, amblem	- Kitabın adı, sınıf seviyesi, tarih, eğitim programı, içeriğin detayları
Arka kapak	- EBA kare kodu, dijital platform tanıtımı, bandrol ve ISBN numaraları	- İçerik özetleri, ek kaynak kitap görselleri, bandrol numarası, ISBN, yayınevi logosu
İç kapak	- Sınıf düzeyi, okul türü, ders adı, yayınevi, Talim ve Terbiye Kurulu Bilgileri	- Dil yapıları tablosu, yıllık ilerleme göstergeleri
İçindekiler bölümü	- 8 tema, farklı renklerle vurgulanmış, okuma, dinleme/izleme, serbest okuma, değerlendirme	- 5 bölüm, her bölümde ayrı konular ve renklerle vurgulanmış, gramer,

		çekimler, yazım kuralları, kelime bilgisi, sözlü anlatım
Diğer yapraklar	- Milli ve kültürel semboller (bayrak, marş, Atatürk), içindekiler, organizasyon şeması	- Metin yoğunluğu, renkli tasarım, öğrenci seviyesine uygunluk
Son yapraklar	- Cevap anahtarı, sözlük, kaynakça, Türkiye haritası, boş sayfa	- Uluslararası fonetik alfabe, değişmez kelimeler, kaynakça, çekim tablosu

4.1.3.4. Yazı Büyüklüğü

a) Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları

İlkokul üçüncü sınıf ders kitaplarında genellikle 14 punto kullanılmaktadır. İncelediğimiz ders kitabının yazı büyüklüğü, öğrenci seviyesine uygun ve okunabilirliği yeterli düzeydedir. Metinler, kalın ve geniş harflerle yazılmıştır, bu da öğrencilerin içeriği daha kolay anlamasına yardımcı olabilir. Yazı karakteri seçimi ve metin düzenlemeleri, öğrencilerin eğitim materyallerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir büyük öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunabilir.

b) Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları

Fransızca ders kitabına göz gezdirdiğimizde, Türkçe ders kitabına kıyasla ve Fransızca ders kitaplarının standartlarına göre punto sayısının daha küçük olduğunu gözlemleyebiliriz. Fransızca ders kitabında başlıklar kalın, metinler ince ve küçük punto ile yazılmıştır. Ayrıca, metinlerde çeşitli renklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu renkli yazılar, öğrencilerin dikkatini çekmeyi ve içeriği daha ilgi çekici hale getirmeye yönelik olabilir. Öte yandan, küçük punto ve ince yazı karakterleri bazı öğrenciler için okunabilirlik sorunu yaratabilir. Bu durumda, öğrencilerin ders kitabını kullanırken daha fazla dikkat etmeleri gerekebilir.

Tablo 4.15: Üçüncü Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Puntoları

Ders kitapları	3. Sınıf Türkçe ders kitabı	3. Sınıf Fransızca ders kitabı
Yazı büyüklüğü	- Metinler genellikle 14 punto, kalın ve geniş harflerle yazılmıştır	- Başlıklar ve metinler küçük punto ile yazılmış, bazı renkli yazılar kullanılmıştır.
Başlıklar	-Kalın harflerle belirginleştirilmiştir.	- Kalın harflerle belirginleştirilmiştir.
Metinler	- Kalın ve geniş harflerle yazılmış, içerik öğrenci seviyesine uygun şekilde sunulmuştur.	- İnce yazı karakterleri ve bazı renkli yazılarla metinler zenginleştirilmiştir.

Okunabilirlik	-Yüksek okunabilirlik sağlar, öğrenciler için içeriği anlama kolaylığı sunar.	- Bazı öğrenciler için küçük punto ve renkli yazılar okunabilirlik sorunu yasatabilir.
---------------	---	--

İki ders kitabının yazı karakteri kullanımı ve tasarımı arasında dikkate değer farklar göze çarpmaktadır. Türkçe ders kitabı, öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek amacıyla büyük punto ve kalın harflerle düzenlenmiştir. Bu yaklaşım, metinlerin okunabilirliğini artırarak öğrencilerin içeriği daha kolay anlamalarına yardımcı olabilir. Öte yandan, Fransızca ders kitabı daha küçük punto ve ince yazı karakterleri ile biçimlendirilmiştir. Başlıkların kalın olması ve metinlerde renkli yazıların kullanılması, içeriği daha çekici hale getirmeye yönelik bir strateji olabilir; ancak küçük punto ve ince yazı karakterleri, okunabilirlik konusunda bazı zorluklar gerektirebilmektedir. Bu durumda, Fransızca ders kitabını kullanan öğrencilerin daha dikkatli olmaları ve metinleri anlamak için ekstra çaba sarf etmeleri gerekmektedir.

4.1.3.5. Görsel Boyut

a) Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Türkçe ders kitabının genellikle zengin görsel içeriğe sahip olduğunu gözlemlemekteyiz. Bu görseller, konuları daha ilgi çekici hale getirmek ve öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini daha etkin ve ilgi çekici kılabilir. Ayrıca, görseller öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve akılda tutmalarına yardımcı olmaktadır. Dil öğrenme sürecinde özellikle, görseller kelime ve kavramları görsel hafızada daha kolay yerleşmesine ve dilin kullanımını daha somut bir şekilde anlamalarına katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla, bol görselli ders kitapları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.

b) Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları

Fransızca ders kitabının görsel unsurları incelendiğinde, Türkçe ders kitabına kıyasla daha az olduğu gözlemlenmektedir. Kitaptaki görseller genel olarak net ve anlaşılır olsa da sayı olarak kitabın genelinde çok fazla görsel bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin görsel materyallerle desteklenen öğrenme deneyimlerinin kısıtlı olabileceğini düşündürmektedir. Görsel unsurların kısıtlı kullanımı, öğrencilerde ders materyallerine karşı ilgisizlik ve monotonluk hissi yaratabilir. Bu sebeple, ders kitaplarının görsel unsurlarının çeşitlendirilmesi ve daha sık kullanılması

önerilmektedir. Görsel unsurlarını dikkatle seçilip yerleştirilmesi, öğrencilerin materyallere olan ilgisini artırabilir öğrenme sürecinin daha etkili kılabilir. Bu bağlamda, ders kitaplarının görsel ve metinsel bileşenlerinin dengeli bir şekilde sunulması, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirebilir ve derinlemesine anlamalarına katkı sağlayabilir.

Tablo 4.16: Üçüncü Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının Görsel Boyutu

Ders kitapları	3. Sınıf Türkçe ders kitabı	3. Sınıf Fransızca ders kitabı
Görsel içerik	Zengin görsel içeriğe sahiptir; konuları ilgi çekici hale getirmek için kullanılır.	Görsel unsurlar daha az ve genel olarak kitap boyunca sınırlıdır.
Amaç	Öğrencilerin dikkatini çekmek ve konuları anlamalarını kolaylaştırmak.	Görsel materyallerle öğrenmeyi desteklemek; ancak sayı olarak kısıtlıdır.
Etki	Dil öğrenme sürecini destekler; kelime ve kavramların görsel hafızada yerleşmesine katkı sağlar.	Görsel materyallerin kısıtlı kullanımı öğrencilerde ilgi eksikliği, monotonluk hissi yaratabilir.

Türkçe ders kitapları genellikle zengin görsel içeriğe sahipken, Fransızca ders kitapları daha az görsel içermektedir. Bu durum, Fransızca kitapları ile öğrencilerin görsel materyallerle desteklenen öğrenme deneyimlerinin kısıtlı olabileceğini düşündürülebilir. Görsel unsurların daha sık ve dikkatle seçilip yerleştirilmesi önerilmektedir. Bu şekilde, öğrencilerin materyallere olan ilgisi artabilir ve öğrenme süreci daha etkili hale gelebilir.

4.1.4. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ve Fransızca Ders Kitaplarının İçerik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması Sonucu Meydana Gelen Bulgular

4.1.4.1. İçerik

a) Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Türkçe üçüncü sınıf ders kitabının içeriği, sekiz farklı tema üzerine kurulmuştur. Her tema, öğrencilere dil becerilerini geliştirme fırsatı sunan beş farklı metin içermektedir. Bu metinlerin üçü okuma, biri dinleme/izleme ve biri ise serbest okuma metnidir. Kitabın her tema başlangıç sayfasında, öğrencilerin tema içeriğini öngörmelerine yardımcı olabilecek bir tema görseli bulunmaktadır. Her bir tema, öğrencilerin dil

yeteneklerini geliştirme odaklı olarak tasarlanmıştır. Okuma metinleri, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmeyi ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Dinleme/izleme metinleri ise öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini güçlendirmeye hedefler. Serbest okuma metni ise öğrencilerin okuma alışkanlıklarının desteklemek ve kendi kendinin okuma yapmalarını teşvik etmek amacıyla seçilmiştir. Her tema sonunda, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarını ve derinleştirmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için çeşitli yazma etkinlikleri de bulunmaktadır. Temaların seçimi ve içeriği, öğrencilerin yaş ve ilgi düzeyini uygun olarak titizlikle belirlenmiştir. Bu şekilde, öğrencilerin ders kitabındaki içeriği ilgiyle takip etmeleri ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirmeleri amaçlanmıştır.

Tablo 4.17: Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabının Metinleri, Türleri ve İletileri

Tema	Metin adları	Metin türleri	Görsel	Metnin iletisi
1.Erdemler	1. Arkadaş	1. Hikâye edici	4	Arkadaşlığın değeri.
	2. Annelerin en güzeli	2. Şiir	1	Anne sevgisi.
	3. Hediye Seçimi	3. Şiir	4	Hediyeleşmenin önemi.
	4. İhlamur ağacının kokusu (Dinleme)	4. Hikâye edici	1	Kalp kırmamanın önemi, sevgi ve saygı ile insanlarla iletişim kurmak.
	5. Sihirli sözcükler (Serbest okuma)	5. Bilgilendirici	4	Sihirli sözcüklerin hayatımızdaki değeri.
2. Çocuk dünyası	1. Yeni kırmızı topum	1. Hikâye edici	6	Paylaşmanın önemi.
	2. Palyaço	2. Şiir	4	Palyaço' nun özellikleri.
	3. Bir sınıf müzesi kuralım	3. Bilgilendirici	12	Müze etkinliği.
	4. Aç kapıyı bezirgânbaşı (dinleme)	4. Şiir/Oyun	1	Geleneksel oyun.
	5. Tahta kaşıktan kukla yapalım (Serbest okuma)	5. Bilgilendirici	8	Kukla yapımı.
	1. Türkiye'm	1. Şiir	4	Ülkemize duyulan sevgi.
	2. Misafir	2. Hikâye edici	4	Misafire hizmet ve hürmet.

3. Millî mücadele ve Atatürk	3. Yıldızla ısınmış	3. Şiir	4	Verilen sözü yerine getirmenin önemi.
	4. Bayrağımın türküsü (dinleme)	4. Şiir	1	Bayrak sevgisi.
	5. Ayn ninnisi (Serbest okuma)	5. Şiir	2	Uyku ninnisi.
4.Vatandaşlık	1.Buğday masalı	1. Şiir	2	Buğdayın insan hayatındaki yeri.
	2. Büyüyünce ne olsam?	2. Hikâye edici	4	Meslekler ve özellikleri.
	3. İsrâf etme, mutlu ol	3. Hikâye edici	15	İsrâf etmemenin gerekliliği.
	4. Mor menekşe (dinleme)	4. Hikâye edici	1	Çiçek yetiştiriciliği ve her canlı sevgiye ihtiyaç duyar.
	5. Karınca ve çocuk (Serbest okuma)	5. Şiir	1	Karıncanın çalışkanlığı.
5. Sağlık ve spor	1.Mikrobun ettikleri	1. Hikâye edici	5	Mikropların işlevleri.
	2.Vole vole voleybol	2. Şiir	2	Sporun önemi ve voleybolun oynanış biçimi.
	3. Çiğneme makinesi	3.Bilgilendirici	3	Dişlerimizin çalışma düzeneği.
	4. Tavşan ile kaplumbağa (dinleme)	4. Hikâye edici	1	Hiçbir zaman kendini başkalarından üstün görmemek/kibirli olmamak.
	5.Sabunun öyküsü (Serbest okuma)	5.Bilgilendirici	2	Sabunun tarihi, içeriği ve kullanım alanları hakkında bilgi.
6. Doğa ve evren	1.Canpatlıdede'nin domatesi	1. Hikâye edici	5	Sebzenin sağlığa yararı.
	2.Yeşil ilkbahar	2. Şiir	2	İlkbahar mevsiminin neşesi.
	3. Uzayda yaşam	3.Bilgilendirici	3	Uzayda yaşam ve astronotlar.
	4. Sahildeki yumurtalar (dinleme)	4. Hikâye edici	1	Su kaplumbağalarının özellikleri ve yeryüzünde yaşayan her canlıya duyarlı olmak.
	5.Koruyalım çevreyi (serbest okuma)	5. Şiir	2	Çevremizi koruma sorumluluğu
	1. Atatürk'ün hayatı	1.Bilgilendirici	6	Atatürk'ün otobiyografisi.
	2.Gülümsedi kırmızı	2. Şiir	3	23 Nisan gününün anlam ve önemi
		3. Hikâye edici	6	

7. Millî mücadele ve Atatürk	3. Saka eri	4. Şiir	1	Millî günler ve önemi, vatan sevgi. İstiklal marşı'nın önemi ve yazarı.
	Hüseyin			
	4. İstiklal marşı ve Mehmet Âkif (dinleme)	5. Şiir	2	Özel günler ve önemi.
	5. Atatürk çocuk olmuş (Serbest okuma)			
8. Bilim ve teknoloji	1. İletişim	1. Şiir	7	İletişimin hayatımızdaki yeri.
	2. Robot kol	2. Bilgilendirici	1	Teknolojinin gelişimi, robotların üretimi.
	3. Yanlış adres	3. Hikâye edici	5	Teknolojinin hayatımızdaki yeri.
	4. Bilim gözlem yapmakla başlar (dinleme)	4. Bilgilendirici	1	Bilimde gözlemin yeri ve önemi.
	5. Sıçrat, fırlat, akıt, damlat!	5. Bilgilendirici	3	Resim uygulaması.

Yukarıdaki tabloya dayanarak, Türkçe ders kitabının oldukça kapsamlı ve çeşitli değerleri içerdiği sonucuna varabiliriz. Her tema için zengin metinler sunulmuş ve bu metinler temanın içeriği ile uyumlu olarak seçilmiştir. Metinler, günlük yaşamımızda karşılaştığımız olaylara odaklanmakta ve genellikle öğüt verici veya çıkarımlara yönlendirici bir nitelik taşımaktadır. Örneğin, paylaşmayı öğrenmek, kültürümüze saygı göstermek, sorumluluk almak, çevremizi korumak, iletişim kurmak, özel günlerin değerini bilmek gibi konular ele almaktadır. Kitap, görsel açıdan zengin olup birçok resim içermekte ve özellikle şiirler metin türleri arasında sıkça yer almaktadır. Bu zengin içerik sayesinde öğrencilerin dil ve kültür bilgilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

b) Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları

Fransızca üçüncü sınıf ders kitabı, beş ana bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler gramer, fiil çekimleri, yazım kuralları, kelime bilgisi ve sözlü ifade atölyesidir. Her bir bölüm, kendi içinde farklı konuları ele almaktadır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler içermektedir. Bu düzenleme, öğrencilere Fransızca dil bilgisi, kelime dağarcığı ve iletişim becerilerini geliştirmeleri için kapsamlı bir yol sunmayı amaçlamaktadır.

Tablo 4.18: Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitabının Ünite, Konu Başlıkları ve Kazanımları

Ünite	Alt konu başlığı	Elde edilen kazanımlar	Sayfalar	Etkinlik sayısı	
1. Ünite: Gramer	1. Cümle (La phrase)	1. Cümle oluşturmayı öğrenir.	8-15	10	
		2. Noktalama işaretlerini kullanır.		7	
		3. Cümle türlerini ayırt eder (olumlu, olumsuz, ünlemler vb.).		19	
	2. Fiil ve öznesi (Le verbe et son sujet)	1. Cümlelerin fiillerini ayırt eder.	18-25	8	
		2. Cümlelerden hareketle fiillerin öznelerini bulur.		10	
		3. Kişi zamirlerini öğrenir.		11	
		4. Cümlelerde yer alan tamlamaları ayırır.		10	
	3. İsim ve isim grubu (Le nom et le groupe nominal)	1. Ortak ve özel isimleri ayırt eder.	28-37	11	
		2. Cümlelerde yer alan belirli ve belirsiz “article”leri tanır.		9	
		3. İyelik belirten sıfatlarını kullanır ve ayırır.		9	
		4. İsim grubunu oluşturan, ismin veya zamirin etrafındaki kelimeleri teşhis eder.		10	
		5. Bir cümlede bulunan sıfatları ayırır		11	
	2.Ünite: Fiil çekimleri	1. Fiil (Le verbe)	1. Fiilleri geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zamana göre düzenler.	42-47	9
			2. Bir cümlede, eylemin mastarını ve fiil gruplarını ayırır.		12
			3. Bir fiilin çekimini yapar.		11
2.Şimdiki zaman (Présent)		1. Birinci gruptaki fiillerin şimdiki zaman çekimini gerçekleştirir.		9	
		2. İkinci gruptaki fiillerin şimdiki zaman çekimlerini yapar.		11	

	3.Sahip olmak ve olmak fiillerinin şimdiki zaman çekimini yapar.		11
	4.Gitmek ve gelmek fiillerinin şimdiki zaman çekimini gerçekleştirir.	48-61	14
	5. Görmek, yapmak ve söylemek fiillerinin şimdiki zaman çekimlerini yapar.		15
	6.Yapabilmek ve istemek fiillerinin şimdiki zaman çekimini gerçekleştirir.		12
	7. Almak fiilinin şimdiki zaman çekimini yapar.		14
<hr/>			
3. Gelecek zaman (Futur)	1.Birinci ve ikinci grup fiillerin gelecek zamana göre çekimini yapar.		9
	2. Sahip olmak ve olmak fiillerinin şimdiki zaman çekimini yapar.		15
	3. Gitmek, yapmak, söylemek ve görmek fiillerin gelecek zamana göre çekimini gerçekleştirir.	64-71	14
	4. Gelmek, almak, yapabilmek ve istemek fiillerinin gelecek zamanına göre çekimini yapar.		14
<hr/>			
4. Geçmiş zaman (Imparfait ve passé composé)	1. Birinci ve ikinci gruptaki fiillerin geçmiş zaman çekimini gerçekleştirir.		9
	2. Sahip olmak ve olmak fiillerinin geçmiş zaman çekimini yapar.		11
	3. Gitmek, yapmak, söylemek ve görmek fiillerin geçmiş zamana göre çekimini gerçekleştirir.	74-87	12
	4. Gelmek, almak, yapabilmek ve istemek fiillerinin geçmiş zamanına göre çekimini yapar.		13
	5. İkinci geçmiş zamanı öğrenir.		12
	6. Sahip olmak ve olmak fiillerinin ikinci geçmiş		13

		zamana göre çekimini yapar.	13
		7.Üçüncü grupta yer alan fiilleri ikinci geçmiş zamana göre çekimini gerçekleştirir	
<hr/>			
3.Ünite: Yazım kuralları	1.Sesler, harfler ve kelimeler	1. Hecelerden kelime, kelimelerden cümle oluşturur.	11
		2. Harflerin işaretleri bilir ve cümlenin anlamına göre yerleştirir.	12
		3. “ien/ein, ain/ian, ion/oin” seslerini kelimenin anlamına göre yerleştirir.	14
		4. “s” harfinin özelliklerini bilir.	10
		5. “c” harfinin özelliklerini bilir.	10
		6. “g” harfinin özelliklerini bilir.	12
		7. “j” sesinin özelliklerini bilir.	11
		8. “m” harfinin “m, b, p” harflerinin önünde yer aldığı bilir.	15
		9. Çift unsuz harflerin kullanım alanlarını bilir.	12
		10. Kelime sonlarında okunmayan sessiz harfleri tanır.	11
		11. “é, er, ier ve et” ile biten eril isimleri tanır.	11
		12. “o” sesi ile biten kelimelerin çeşitlerini bilir.	10
		13. Değişmeyen ve kurallı kelimelere hâkim olur	10
<hr/>			
	2. Eş sesli kelimeler	1. a ve à harflerinin farkını anlar.	10
		2. on ve ont kelimeleri ayırabilir.	12
		3. et ve est kelimelerini ayırt eder.	13
		4. son ve sont kelimelerini ayırt eder.	11
		5. ou ve où kelimelerini birbirinden ayırır.	10

3. Çekimler		1. İsimlerin cinsiyeti ve sayısı hakkında bilgiye sahiptir.	10
		2. İsimlerin dişil halini bilir.	10
		3.Sıfatların dişil halini bilir.	10
		4. İsimlerin çoğul halini bilir.	11
		5. “al ve ail” ile biten isimlerin çoğul şeklini ayırır.	134-149 15
		6. Sıfatların çoğulunu bilir.	9
		7. Grup içindeki çekimlere hakimdir.	11
		8. Fiilin özne ile çekimini gerçekleştirir	9
<hr/>			
4.Ünite: Kelime bilgisi	1. Sözlük	1. Alfabetik sıralamayı bilir.	12
		2. Bir kelimeyi sözlükte arayabilir.	154-159 7
		3. Sözlükten bir madde okur	11
	<hr/>		
	2. Kelime oluşumu	1. Aynı kökten gelen kelimeleri tanır.	160-165 13
		2. Öneklerin ne olduğunu ve işlevini bilir.	11
	3. Soneklerin ne olduğunu bilir.	13	
<hr/>			
3. Kelime anlamları		1. Eş anlamlı kelimeleri ayırt eder.	12
		2. Zıt anlamlı kelimeleri tanır.	168-177 14
		3. Farklı dil seviyelerini ve biçimlerini kullanır.	11
		4. Bağlama göre anlam oluşturur.	11
		5. Gerçek anlam ve mecaz anlam arasındaki farkı anlar.	11

4. Kelime dağarcığını zenginleştirme	1. Vücutun işlevlerini bilir. 2. Doğa ve çevreye karşı duyarlıdır. 3. Spor' un sağlığa yararını anlar. 4. Hava durumu hakkında bilgiye sahiptir. 5. İnsanların duygularını anlar. 6. Zaman akışına karşı bilinçlidir.	12 10 12 180-191 10 7 9
--------------------------------------	--	---

Not: “Article”, bir ismin önüne gelerek onu belirleyen veya belirsizleştiren bir sözcüktür. İki türü vardır belirli (le, la, les) ve belirsiz (un, une, des). Örneğin, “le livre” (kitap) belirli bir kitabı ifade ederken, “un livre” (bir kitap) belirsiz bir kitabı ifade etmektedir.

Yukarıdaki analize göre, Fransızca ders kitabının yoğun bir dil bilgisi odaklı olduğu görülmektedir. Kitabın içeriği, genel olarak eğitim programının hedeflerini yansıtmaktadır. Beş üniteden oluşan kitabın beşinci ünitesinde, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik atölye çalışmaları bulunmaktadır. Bu atölyelerde, öğrencilerin sanat, meslekler, manzaralar, gezegenin korunması ve masal kahramanları hakkında konuşmaları sağlanarak, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler, kitap aracılığıyla geniş bir bilgi yelpazesine ulaşmakta ve etkili bir öğrenme deneyimi yaşamaktadırlar. Fransızca dil bilgisi kuralları kitapta ön planda tutulmakta ve öğrencilerin dilin anlamını kavramaları ve kullanmalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, kitaptaki etkinliklerin çeşitliliği ve sıklığı öğrenciler için avantajdır çünkü tekrarlarla dil bilgisi ve iletişim becerilerini hızla geliştirebilirler.

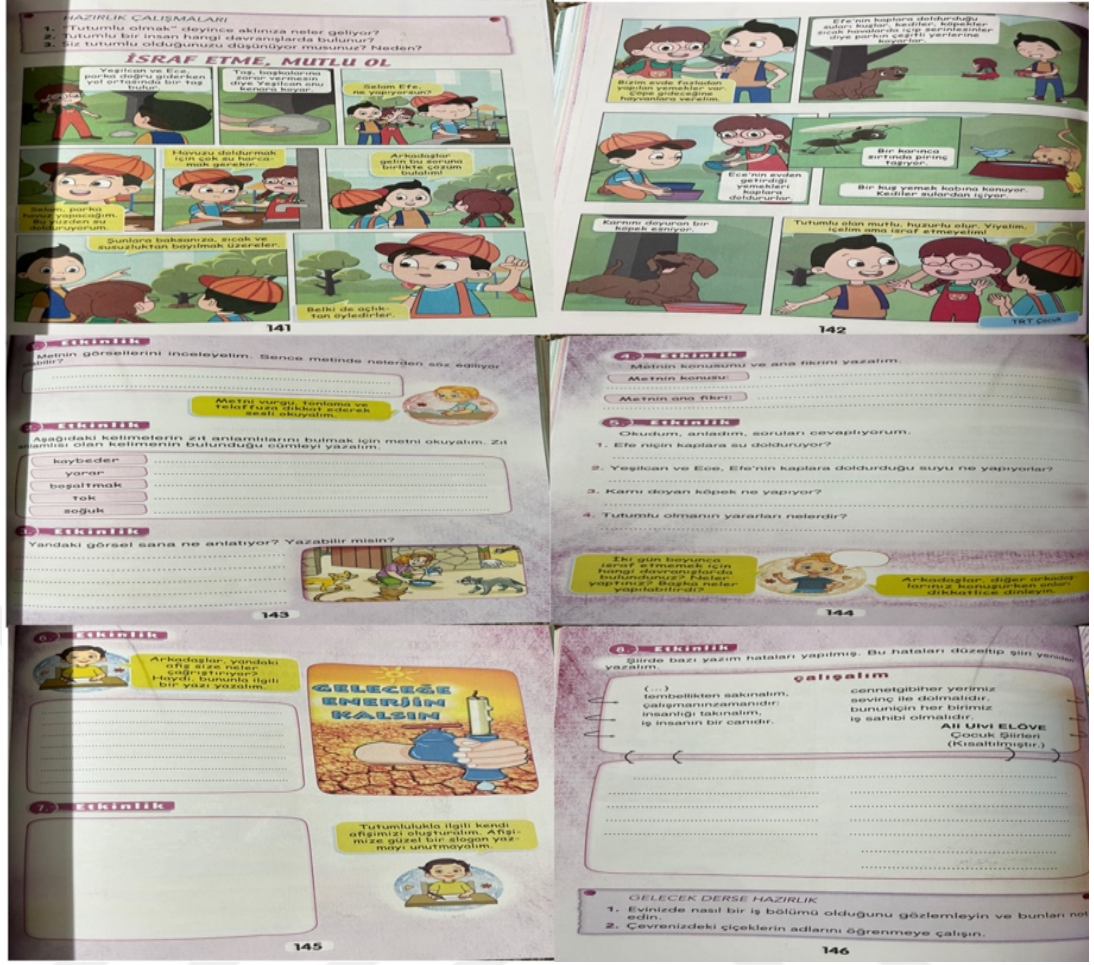
Türkçe ve Fransızca ders kitapları arasındaki temel fark, öğretim odaklarının ve içeriklerinin niteliğidir. Fransızca ders kitabı, yoğun bir dil bilgisi odaklı içeriğe sahipken Türkçe ders kitabı daha çok günlük yaşamdan konulara odaklanmaktadır. Fransızca ders kitabı, dilin yapısını anlama ve kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik pratik fırsatlar sunarken Türkçe ders kitabı kültürel değerler, sorumluluk alma ve iletişim becerileri gibi konularda rehberlik etmektedir. Öte yandan, Fransızca ders kitabı öğrencileri dil bilgisi kurallarını ön plana çıkararak dilin anlamını kavramalarını ve kullanmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu sayede öğrenciler, dil bilgisi ve iletişim becerilerini tekrarlarla hızla geliştirebilmektedirler. Türkçe ders kitabında ise görsel

açıdan zengin içerikler ve etkileşimli öğrenme materyalleri daha fazla kullanılmaktadır. Dolayısıyla, Fransızca ders kitabı dil bilgisi odaklı bir yaklaşım sunarken Türkçe ders kitabı daha çok günlük yaşam ve kültürel konulara odaklanarak öğrencilerin pratik becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım benimsemektedir.

4.1.4.2. Öğrenme ve Öğretme Süreci

a) Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Türkçe ders kitabında öğrenme-öğretme süreci, her metnin başlangıcında öğretmen tarafından öğrencilere hazırlık soruları sorularak başlar. Ardından metne geçilir. Metinler çeşitli türlerde ve oldukça kısa tutulmaktadır. Metinlerdeki anlaşılabilirliği ölçmek amacıyla öğretmen, ders kitabında bulunan tüm etkinlikleri öğrencilere yaptırmaktadır. Bu etkinlikler öğrencilerin yazma, okuma, anlama ve konuşma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Etkinlikler farklı türlerden oluşur ve her bir etkinlik arasında öğrencilere yardımcı olacak kısa açıklamalar bulunur. Bazı bölümlerde, etkinliklerin arasında dik temel harfleri inceleme, yazma, atasözleri gibi eğitim programında bulunan kazanım konularına da değinilmektedir. Her metin etkinlikleri sonucunda bir sonraki metne ve derse hazırlık yapma çalışmaları yapılır. Bu hazırlık çalışmaları çeşitli etkinlikleri içerir ve şarkı öğrenme, hediye getirme, yemek tarifi getirme, şiir yazma gibi faaliyetleri kapsar. Her temanın sonunda ise bir tema değerlendirme ve öz değerlendirme formu yer almaktadır.

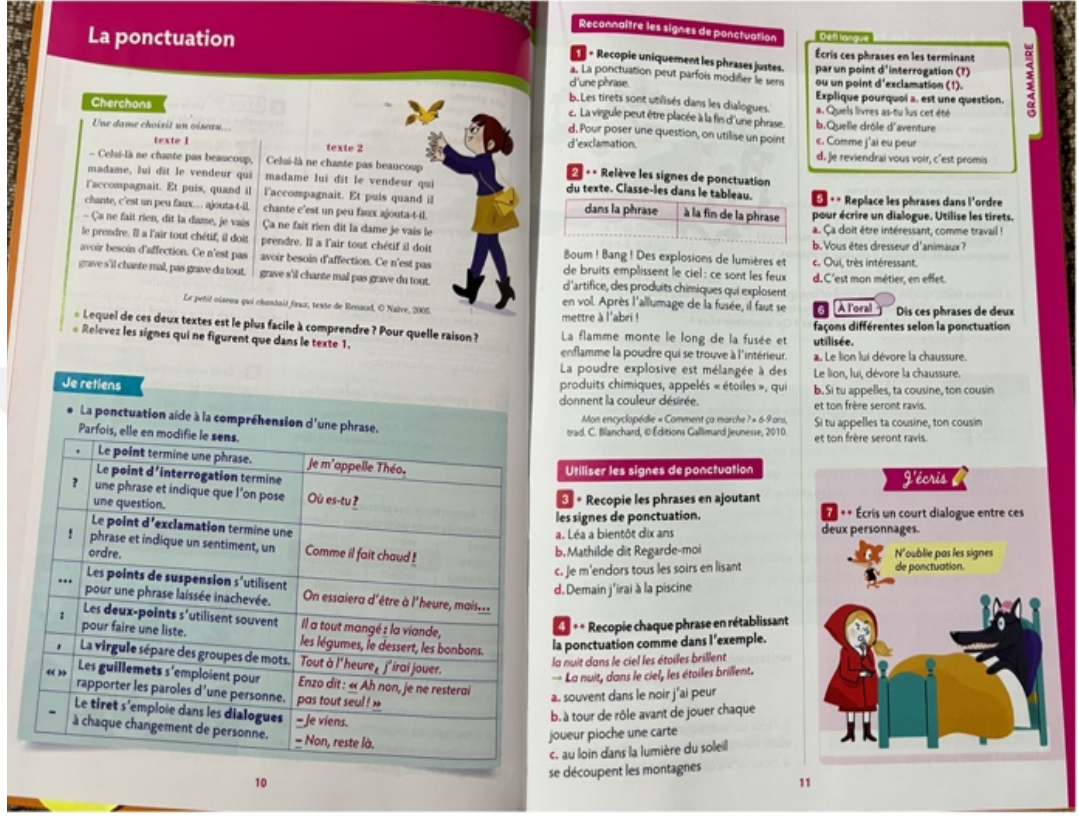


Şekil 4.22: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Öğrenme-Öğretme Süreci

b) Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları

Fransızca ders kitabının öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilere dil becerilerini geliştirme ve konuları anlama düzeylerini artırma amacıyla tasarlanmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin bilişsel ve dil becerilerini desteklemek için çeşitli stratejiler kullanılır. Öncelikle, konuya hazırlık soruları öğrencilerin dikkatlerini konuya çeker ve öğrenme sürecini başlatır. Bu sorular, öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni konularla ilişkilendirme yeteneklerini geliştirir. Ardından, konuyla ilgili kısa bilgilerin verildiği bir bölüm öğrencilere konuyu daha geniş bir bağlamda anlama fırsatı sunmaktadır. Daha sonra, öğrencilerin konuyu derinlemesine anlamalarını sağlayacak çeşitli etkinlikler yer alır. Bu etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini kullanarak konuyu analiz etmelerini, sentezlemelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini hedefler. Öğrenciler bu etkinlikler sayesinde konuyu daha derinlemesine kavrar ve öğrenme süreçleri daha etkili hale getirilebilir. Konunun sonunda, genellikle yazma ve

tekrar etkinlikleri bulunur. Bu etkinlikler, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanır. Ünite sonu sayfalarında ise genellikle üniteyi özetleyen şemalar ve tablolar bulunmaktadır. Bu görsel özetler, öğrencilere öğrendikleri konuyu görsel olarak pekiştirme ve hatırlama fırsatı sunmaktadır.



Şekil 4.23: 3. Sınıf Fransızca Ders Kitabının Öğrenme-Öğretme Süreci

4.1.4.3. Ölçme ve Değerlendirme Süreci

a) Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Kitapta sürekli olarak ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Her metin için en az altı en fazla 13 etkinlik bulunmaktadır. Ayrıca, her temada, tema sonu değerlendirme etkinliği yer almaktadır. Bu değerlendirme etkinliklerinde, doğru yanlış, kutucuk işaretleme, açık uçlu soru, soru cevap, eşleştirme, boşluk doldurma, hikâye tamamlama ve klasik soru gibi farklı yöntemler kullanılmıştır. Ancak, ölçme ve değerlendirme sürecinde en belirgin bölüm öz değerlendirme formudur. Bu formu, her ünite sonunda öğrencinin kendi değerlendirmesini sağlamak için eklenmiştir. Form, anket şeklinde tasarlanmış olup, öğrencilerin kazanım türlerini doğru bir şekilde elde edip edemediğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler, yazılan beceriyi kazandıklarını


düşünüyorsa “evet”, emin değilse “biraz”, kazanmadıklarını düşünüyorsa “hayır” kutucuğunu işaretlemelidirler. Formdaki evetlerin çoğunluğu kazanımın elde edildiğini, birazların çoğunluğu tekrar etme gerekliliğini, hayırların çoğunluğu ise eksikliklerin tamamlanması gerektiğini göstermektedir. Bu öz değerlendirme formunun diğer ders kitaplarında yer almaması, büyük bir eksiklik ve dezavantaj olarak değerlendirilmektedir.

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU			
	Evet	Biraz	Hayır
Dinlediklerimin/İzlediklerimin ana fikrini/ana duygusunu belirlerim.			
Dinlediklerime/İzlediklerime yönelik sorulara cevap veririm.			
Hazırlıksız konuşmalar yaparım.			
Konuşurken nezaket kurallarına uyarım.			
Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılırım.			
Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okurum.			
Okuduğum metindeki hikâye unsurlarını belirlerim.			
Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt ederim.			
Hikâye edici metin yazarım.			
Yazdıklarımı zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanırım.			

- Bu tabloda “Evet”leriniz çoğunlukta ise durumunuz iyi demektir.
- “Biraz”larınız çoğunlukta ise kitabınızdaki etkinlikleri tekrarlayınız.
- “Hayır”larınız çoğunlukta ise eksiklerinizi tamamlamak için öğretmeninizle konuşunuz.

.....
.....
.....
.....

Haydi, bu konuda öğrendiklerimizi kısaca yazalım.



154

Şekil 4.24: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Ölçme ve Değerlendirme Süreci

b) Üçüncü Sınıf Fransızca Ders Kitapları

Üçüncü sınıf Fransızca ders kitabında ölçme ve değerlendirme için ünite konularının sonlarında yer alan tekrar etkinliği, öğrencilerin öğrendikleri konuları pekiştirmelerine ve öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme sürecinin yanı sıra, öğretmenler tarafından dağıtılan fotokopi kağıtları, çeşitli egzersizler içeren öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ve öğrenmeyi desteklemeye yönelik ek bir araç olarak kullanılmaktadır. Evde öğrenciler, ders

kitabındaki içeriği farklı bir yaklaşımla ele alma ve daha derinlemesine anlama fırsatı bulmaktadırlar.



Şekil 4.25: 3. Sınıf Fransızca Ders Kitabında Ölçme ve Değerlendirme Süreci

4.1.5. Eğitim Programlarının Karşılaştırılması Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Fransızca eğitim programında yer alan kazanımların, Türkçe öğretim programındaki kazanımlarla tam olarak örtüştüğünü söylemek mümkün değildir. Bu nedenle, aşağıda verilen tabloda yalnızca her iki programda da karşılığı bulunan kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 4.19: Fransızca ve Türkçe Derslerinde Bulunan Ortak Kazanımların Karşılaştırılması

Fransızca cycle 2	Türkçe 1. Sınıf	Türkçe 2. Sınıf
Anlama ve konuşma	Anlama ve konuşma	Anlama ve konuşma
1. Bir yetişkin tarafından okunan mesajları veya metinleri dinleyerek anlamak	1. Bu kazanımın 1. Sınıf ve 3. Sınıf Türkçe öğretim programında bir karşılığı bulunmamaktadır.	
2. Duyulmak ve anlaşılacak için konuşmak	2. Konuşma yöntemlerini gerçekleştirir.	2. Konuşma yöntemlerini gerçekleştirir.
3. Farklı durumlarda tartışmalara katılmak	3. Bu kazanımın karşılığı görülmemektedir.	3. Sınıfta meydana gelen tartışmalarda ve konuşmalarda yer alır.
4. Üretilen dil hakkında eleştirel bir bakış açısı geliştirmek	4. Bu kazanımın her iki sınıfta da bir karşılığı bulunmamaktadır.	
Okuma	Okuma	Okuma
1. Kelimeleri giderek daha kolay tanımak	1. Harfleri bilir ve seslendirir.	1. Bu kazanımın karşılığı görülmemektedir.
2. Bir metni anlamak	2. Metinle alakalı soruları yanıtlar.	2. Okuduğu metinle alakalı soruları yanıtlar.
3. Farklı okuma biçimlerini uygulamak	3. Okuma yöntemlerini gerçekleştirir.	3. Okuma yöntemlerini gerçekleştirir.
4. Yüksek sesle okumak	4. Noktalama sembollerine özen göstererek okur. 4. Vurgu, tonlama ve telaffuzu ihmal etmeden okur.	4. Noktalama işaretlerine özen göstererek okur. 4. Vurgu, tonlama ve telaffuzu ihmal etmeden okur
Yazma	Yazma	Yazma
1. Ustaca kopyalamak	1. Harfleri kurallarına uygun yazar.	1. Harfleri yapılarına uygun oluşturur.
2. Yazılı metinler üretmek	2. Yazma egzersizleri gerçekleştirir.	2. Harflerin yapılarına uygun kısa metinler oluşturur.
3. Ürettiği yazıyı gözden geçirmek ve geliştirmek	3. Yazdıklarını denetler.	3. Yazdıklarını düzeltir.
Dil Bilgisi	Dil Bilgisi	Dil Bilgisi
1. Konuşma ve yazma becerileri arasındaki ilişkileri kavramak	1. Bu kazanımın 1. Sınıf ve 3. Sınıf Türkçe öğretim programında bir karşılığı bulunmamaktadır.	
2. Sözlük oluşturmak	2. Bu kazanımın karşılığı görülmemektedir	2. Görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin manalarını kestirir.

3. Sözcük yazım kurallarına giriş yapmak	3. Bu kazanımın karşılığı bulunmamaktadır	3. Harflerin yapılarına uygun kelime ve cümleler oluşturur.
4. Basit cümlelerde kendini yönlendirmek	4. Manalı ve kaideli cümleler yazar. 4. Büyük harfleri ve noktalama sembollerini düzgün bir biçimde uygular.	4. Büyük harfleri ve noktalama sembollerini uygun yerlerde uygular
5. Temel dilbilgisi kurallarındaki yazıma hâkim olma	5. Bu kazanımın 1. Sınıf ve 3. Sınıf Türkçe öğretim programında bir karşılığı bulunmamaktadır.	

Fransızca dil öğretim programı ve Türkçe öğretim programı, öğrencilere dil becerilerini geliştirme konusunda farklı yaklaşımlar benimsetmektedir. Türkçe öğretim programı, ses esaslı ilk okuma yazma öğretimine odaklanarak öğrencilerin temel düzeyde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Aynı zamanda öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel bir biçimde kullanmalarını sağlamayı amaçlar. Program, belirli adımları ve aşamaları takip eder, temel yazı kullanır ve harfleri gruplara ayırarak öğretir. Tematik bir yaklaşımla düzenlenen programda, her sınıf seviyesinde belirlenen temalar işlenir.

Fransız eğitim programı ise, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecinde sınıf içi performansları ile ilişkilendirir ve öğrencilere özel özerklik tanınması gerektiğini vurgular. Program, dijital araçların kullanımının arttığı çağda iş birliğine dayalı çalışmaları önemser ve öğrenci merkezli etkinliklerle bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur. Teknolojinin ana dili öğretiminde önemli bir rol oynadığını vurgulayan program, geniş bir kelime dağarcığına sahip olmanın ve okuma alışkanlığı kazanmanın önemine değinir. Bu farklı yaklaşımlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve dil yetkinliği kazanma süreçlerine katkıda bulunmaktadır.

Fransızca eğitim programında hedef davranışlar daha çok etkinlik ağırlıklı ve somut olarak ifade edilmiştir, bir başka ifadeyle ölçülebilir davranışlar olarak betimlenmiştir. Bu, öğrencilerin dil becerilerini belirli bir düzeyde ölçebilmek adına programın daha yapılandırılmış olduğunun göstergesidir.

Türkçe ve Fransızca eğitim-öğretim programları dil becerilerine odaklanmaktadır, fakat her iki programın vurguladığı noktalar ve yaklaşımlar farklılık göstermektedir. Türkçe programı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini odaklanırken, Fransızca programı ise anlama, sözlü ifade, okuma, yazma, dil bilgisi, imla ve kelime bilgisi alanlarında öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu farklılık, Fransızca programının dilin daha derinlemesine bir anlayışını hedeflediğini

göstermektedir. Türkçe programında okuma becerileri genellikle akıcı okuma, sözcük dağarcığı ve anlam üzerine yoğunlaşırken, Fransızca programında anlama alanında metinleri anlama, yeniden ifade etme, özetleme ve yorumlama kabiliyetleri öğretilir. Konuşma becerisi Türkçe programında duygu ve düşüncelerini ifade edilmesini içerirken, Fransızca programında uygun kelime kullanımı ve yapılandırılmış ifadeyi teşvik etmektedir. Türkçe programında dinleme becerisi bilgiyi anlama ve zihinsel yapıyı güçlendirme açısından önemli bulunurken, Fransızca programında öğrencilerin akıcı ve karmaşık metinleri anlama becerisi kazanması gerekmektedir. Yazma becerisi Türkçe programda düşünme süreci ile birlikte yazım kurallarına hâkim olmayı gerektirirken, Fransızca programında farklı türde yazılar üretme becerisi ve dil bilgisi doğruluğu sağlanmaktadır.

Türkçe ve Fransızca öğretim programlarında değerlendirme süreçleri ve yaklaşımları farklılık göstermektedir. Türkçe programı, 1-3.sınıflar ve 4-8. sınıflar için farklı değerlendirme yaklaşımları öngörmektedir. İlkokul öğrencileri için süreç temelli ve performansa dayalı değerlendirme yöntemleri önerilirken, ortaokul öğrencileri için yazılı sınavlar ve sonuç odaklı değerlendirme önerilmektedir. Her iki düzeyde de öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirim verilmesi teşvik edilmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrenciler arasında kıyaslama yapılmaması vurgulanmaktadır.

Fransa'da ise eğitimde tanısal, formatif ve sonuç değerlendirmeleri kullanılmaktadır. Tanısal değerlendirme, öğrencilerin başlangıçtaki seviyelerini belirlemek ve öğretmenlere rehberlik etmek için yapılan bir süreçtir. Formatif değerlendirme, öğrenmeyi sürekli izleyerek ve öğrencilere geri bildirimler vererek yapılan bir değerlendirme şeklidir. Sonuç değerlendirme ise genellikle sayısal veya harf notları ile belirtilerek öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmeye amaçlamaktadır.

Öğrencilerin performanslarını süreç temelli ve performansa dayalı yöntemlerle değerlendirirken, Fransızca programı öğrencilerin başlangıç seviyelerini belirleyen tanısal değerlendirme ve öğrencilerin sürekli gelişimini sağlayan formatif değerlendirmeyi vurgular. Sonuç değerlendirmenin her iki ülkede de önemli olduğu ancak Türkçe programında daha çok ortaokul düzeyindeki öğrencilere odaklandığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu kısımda, önceden ele alınan Türkçe ve Fransızca birinci sınıf ve üçüncü sınıf eğitim programları ile ders kitaplarının analizinden ortaya çıkan araştırma sonuçları ve tavsiyeler sunulmaktadır.

5.1. Sonuçlar

1. Fransa'da ana dili öğrenimi Türkiye'den farklı bir süreç izlemektedir. Ana okulundan itibaren okuma ve yazma becerilerini geliştirme fırsatı bulurken, Türkiye'de bu süreç ilkokula başladıklarında tam anlamıyla gerçekleşmektedir. Fransız eğitim sistemindeki bu erken başlangıç, öğrencilerin okuma ve yazma konusundaki temel becerilerini daha erken dönemde kazanmalarını sağlamaktadır.
2. Fransızca öğretim programında kazanımlar sınıflara değil dönemlere göre belirlenirken, Türkçe eğitim programında her sınıf için ayrı kazanımlar öngörülmüştür.
3. Fransızca ve Türkçe öğretim programlarında ortak olarak, dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin yanı sıra Fransızca dil bilgisine ve kelime bilgisine de yer verilmiştir.
4. Fransızca öğretim programında her kazanımın bir başlığı vardır, ancak Türkçe programında sadece okuma becerisi altında görünmektedir.
5. Fransızca eğitim programı, Türkçe öğretim programına kıyasla daha detaylı ve içerik açısından zengin kazanımlara sahip olduğu saptanmıştır.
6. Türkçe öğretim programındaki kazanımlarını sınıflar arasında büyük ölçüde değişmediğini, hatta birçok kazanımın tekrarlandığını söyleyebiliriz. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenilen her yeni bilgi, sonraki bilgilerin temelini oluşturur.
7. Her iki programın farklı amaçlara sahip olduğu gibi görünse de ana dili öğretimde temel bir hedef vardır: dilin doğru bir şekilde öğrenilmesi, güzel ve etkili bir şekilde kullanılması. Bu hedef, dil becerilerini geliştirmek ve iletişimde başarılı olmak için önemlidir. İster dil edinim olsun ister dil öğretimi, temel amaç dilin etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamaktır.

8. Türkçe ve Fransızca öğretim programlarının kazanımları incelendiğinde, Türkçe programının öğrencilere iyi, sorumluluk sahibi, bilinçli ve topluma faydalı bireyler olmalarını hedeflediği görülmektedir. Diğer yandan, Fransızca programı bireysel gelişimi teşvik etmeyi, yani öğrencilerin kişiliklerini ve çevrelerini daha iyi tanımlarını amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Türkçe programının bilgi odaklı olduğu, Fransızca programının ise deneyime dayandığı söylenebilir.

9. Fransızca öğretim programındaki kazanımların sayısı, Türkçe öğretim programındaki kazanımlardan daha azdır. Bu, üç sınıfa ayrılan toplam 77 kazanımdan oluşurken, Türkçe programı birinci sınıf için 47, üçüncü sınıf için ise 64 kazanım belirlemiştir, yani toplamda 111 kazanım vardır.

10. Türkçe ve Fransızca öğrenme alanları arasında farklılıklar vardır. Türkçe programı, “okumaya hazırlık, akıcı okuma, söz varlığı ve anlama” gibi öğrenme odaklanırken, Fransızca programında ise “okuduğunu anlama, dil bilgisi, imla ve kelime bilgisi” gibi alanlar öne çıkmaktadır.

11. Fransız eğitim programı, ana dili öğretim yöntemlerini seçme konusunda daha esnek bir yaklaşım benimserken, Türkçe eğitim programı öğretmenlere programı nasıl uygulayacakları konusunda daha fazla rehberlik sunmaktadır.

12. Türkçe öğretim programı genellikle okuma üzerinde dururken, Fransızca programında dil bilgisine daha fazla önem verildiği söylenebilir.

13. Türkiye’de ana dili eğitimi için hazırlanan ders kitapları bulunmakla birlikte, Fransa’da ana dili öğretimi için kullanan ders materyalleri daha kapsamlı bir yaklaşımla sunulmaktadır. Bu materyaller, ders kitaplarıyla birlikte öğretmen kılavuz kitapları, çalışma kitapları, CD’ler gibi ek kaynakları da içermektedir. Bu sayede, Fransız ana dili öğretimi daha zengin ve destekleyici bir materyal şekilde desteklenmektedir.

14. Covid dönemi sonrasında basılan Türkçe ders kitapları, öğrencilere çalışma olanağı sunmak amacıyla internet üzerinden EBA sitesi aracılığıyla erişilebilir hale getirilmiştir. Öte yandan, Fransızca ders kitapları dijital uygulamalarla desteklenerek öğretmenlerin kitabı kolayca yansıtabileceği özellikler sunmaktadır.

15. Fransızca ders kitapları öğretmenler tarafından seçilirken, Türkçe ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir.

16. Araştırma kapsamında değerlendirilen Fransızca ders kitaplarının ciltleme, kapak tasarımı, kâğıt kalitesi ve resimlemeleri gibi görsel unsurları, nitelik açısından Türkçe ders kitaplarından daha işlevsel, kaliteli ve dayanıklı olduğu sonucuna varılmıştır.

17. Türkçe ders kitaplarının yazı büyüklüğünün öğrenci seviyesine uygun olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan, Fransızca ders kitaplarında birinci sınıf seviyesindeki çocuklar için uygun punto kullanıldığı ancak üçüncü sınıf seviyesindeki kitapların punto sayısının yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ders kitaplarının yazı büyüklüğünün öğrencilerin okuma ve anlama süreçlerini etkilediğini göstermektedir. Özellikle küçük punto kullanımının, öğrencilerin metni okurken zorlanmasına ve anlama düzeylerinin düşmesine de neden olabileceği düşünülmektedir.

18. Araştırma, Fransızca ders kitaplarının resimlerinin, renklerinin ve kompozisyonlarının Türkçe ders kitaplarına göre daha kaliteli olduğunu göstermektedir. Bu durum, Fransızca ders kitaplarının içeriğinde kullanılan yaprakların kuşe kâğıttan olmasından kaynaklanmaktadır. Yapraklarda kullanılan bu malzeme, resimlerin canlılığını ve gerçekliliğini arttırmaktadır.

19. Ders kitaplarının sayfalarına baktığımızda, Türkçe kitaplarının daha fazla sayfa sayısına sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum, Türkçe dersinde çalışma kitaplarının yer almaması ve etkinliklerin çoğunluğunun ders kitabı içinde bulunmasından kaynaklanmaktadır.

20. Türkçe ders kitaplarında tema ve bu temaların içerdiği metinlerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Öte yandan, Fransızca ders kitaplarında temalar yerine ünitelere yer verilmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler genellikle daha çocuksu bir yapıya sahipken, Fransızca ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin çoğunlukla yetişkinlere yönelik olduğu söylenebilir. Ancak, okuma metinleri için bu durumdan bahsedilemez.

21. Türkçe ders kitapları öğretim programında belirlenen temalara göre düzenlenirken, Fransızca ders kitaplarında metinler genellikle rastgele seçilmiştir.

22. Her iki ülkede de incelenen ders kitaplarında en çok kullanılan metin türlerinin benzer olduğu görülmüştür; hikâye edici metinler öne çıkmaktadır. Bu durum, dil öğrenme sürecinde hikâye anlatımının etkililiğini vurgular. Hikayeler, dilin doğal kullanımını ve kültürel bağlamını anlama açısından önemli bir kaynaktır.

23. Türkçe ilk okuma yazma ders kitaplarında harf grupları belirli bir düzenle sırasıyla verilirken, Fransızca ders kitabındaki harfler belirli bir düzene sahip değildir.

24. Fransızca ders kitaplarında kullanılan metin türleri bakımından çeşitlilik daha fazladır. Bireyin günlük yaşamında karşısına çıkabileceği çizgi roman, masal, yemek tarifi, yönerge, afis, diyalog gibi metin türlerine sadece Türkçe 3. sınıf ders kitabında rastlanmıştır.

25. Metinlerin içeriklerine baktığımızda, Türkçe ders kitaplarında ulusal değerleri güçlendirmeye yönelik metinlerin yanı sıra eğitim, kültürel değerler, sağlık ve çevre bilinci gibi konuları işleyen, sorumluluk, saygı ve sevgi gibi değerleri vurgulayan metinlerin ağırlıklı olduğu gözlemlenmiştir. Fransızca ders kitaplarındaki metinler ise günlük yaşam, doğayla uyum, gerçek hayattaki sorunlar ve aile içi dinamikler üzerinde durmaktadır.

26. Fransızca birinci sınıf ders kitapları, öğrencilerin farklı seviyelerine göre düzenlenmiştir, örneğin okuma güçlüğü çeken öğrenciler için özel olarak tasarlanmış bölümler bulunmaktadır. Türkçe ders kitabı ise tek bir şablon üzerinde tasarlanmıştır.

27. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularına kısmen yer verilirken, Fransızca 3.sınıf ders kitabı yalnızca dil bilgisine ayrılmıştır. Ayrıca, Fransızca kitaplardaki dil bilgisi konularının sayısı daha fazladır.

28. Fransızca ana dili eğitimi için hazırlanan kitaplar, Türkçe kitaplardan çok daha fazla ek materyal içerir. Örneğin, Fransızca kitaplarda çalışma kitapları, okuma atölyeleri, yazı yazma etkinlikleri, Youtube videoları ve internet sitelerinde bulunan etkinlik yaprakları gibi çeşitli öğrenme araçları sunulmaktadır.

29. Fransızca üçüncü sınıf ders kitabında görsel unsurlar çok fazla bulunmazken, Türkçe üçüncü sınıf ders kitabının tüm bölümleri ile ilgili görsel materyallere çokça yer verilmiştir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, konuyla ilişkin önceki araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak bir değerlendirme yapılması hedeflenmektedir. Ancak literatür araştırmasında 1. ve 3. sınıf Türkçe ve Fransızca ana dili eğitim programları ile ders kitaplarının

karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, benzer çalışmalarla benzerlikler ve farklılıklar ele alınarak değerlendirme yapılacaktır.

Çalışmamızda, Fransızca ana dili ders kitaplarına ek olarak, çalışma kitaplarının, öğretmen kılavuz kitaplarının ve birçok kaynak materyalin kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgu, Kurt'un (2020) Macaristan'da beşinci sınıflarda ana dili derslerinde kullanılan kitapların çeşitliliğinin Türkiye'dekinden daha fazla olduğunu belirttiği sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında, Türkçe metinlerin Fransızca metinlerine kıyasla daha çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Türkçe ders kitaplarının zengin içerikli metinlere daha fazla yer verdiği ve öğrencilere daha geniş bir metin yelpazesi sunmayı amaçladığını göstermektedir. Bu bağlamda, Türkiye'nin ana dili eğitiminde metin çeşitliliğine ve içeriğine verdiği önem ortaya çıkmaktadır. Delican ve diğerleri (2023) Türkiye ve Özbekistan'da ana dil eğitiminde ders kitaplarının metin yapılarını karşılaştıran çalışmasında, Türkiye'deki dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının Özbekistan'daki Özbekçe ders kitabına göre daha fazla metin içerdiği sonucuna varılmıştır.

Ayrıca, çalışmamızda Fransızca ders kitaplarının, öğrencilere daha geniş bir kültürel ve dil bilgisel içerik sunduğu görülmüştür. Fransızca ders kitaplarında yer alan metinlerde, Türkçe ders kitaplarında bulunmayan fabl, farklı ülke masalları, yönergeler, halk hikayeleri gibi metin türlerine vurgu yapılmıştır. Bu durum, Fransızca ders kitaplarının öğrencilere dil becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir. Durmuşçelebi'nin (2007) çalışması da Almanca ders kitaplarının Türkçe ders kitaplarına kıyasla metin türleri açısından daha çok alternatif sunduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmamız, Türkçe ve Fransızca eğitim programlarının dil becerilerine odaklandığını ve öğrencilerin dil yeteneklerini geliştirmek için benzer stratejiler kullanıldığını göstermektedir. Bozavlı'nın (2006) çalışması da bu bulguları desteklemektedir. Özellikle dil becerilerinin tekrarlanması önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu tekrarlar, öğrencilerin dil bilgisi ve iletişim becerilerini güçlendirmede etkili olabilir. Fransız programının dilbilgisine ayrı bir değer verdiği belirtilmiştir, bu da öğrencilerin dil yapısını daha iyi anlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olabilir. Her iki program da idealize edildiği ve uygulamada bazı hedeflenen becerilerin tam olarak

gerçekleştirilemeyebileceği unutulmamalıdır; Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için programların yanı sıra etkili öğretmen eğitimi de önemlidir. Öğretmenlerin dil öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaları, öğrencilerin bu becerileri güçlendirmelerinde mühim bir faktördür.

Araştırma sürecinde, Türkçe ders kitaplarının tematik bir yaklaşım sergilediği ancak Fransızca ders kitaplarının daha çok dil yetilerini güçlendirmeye odaklı metinler içerdiği ön görülmüştür. Yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, Uzun ve Ibrica (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, karşılaştırılan Türkçe ve Boşnakça ana dili ders kitaplarının içeriğinde temalara yer verildiği tespit edilmiştir. Türkçe ders kitabında kahramanlık, milli değerler ve milli mücadele gibi konular işlenirken, Boşnakça ders kitabında ise temaların çoğunluğunun sevgi üzerine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, farklı dil ve kültürlerdeki ders kitaplarının içerisindeki temaların, vurguların çeşitliliğini ve öğrencilere sunulan mesajların farklılığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, ders kitaplarının içeriğindeki temaların ve vurguların, dil öğrenme sürecindeki etkileri ve öğrencilerin dil ve kültür algıları üzerindeki yansımaları üzerine daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Fransızca ders kitapları, Türkçe ders kitaplarına göre daha zengin bir görsel tasarıma sahiptir. Bu durum, Karababa'nın (2005) İngilizce ders kitapları üzerine yaptığı çalışmalarda da vurgulanmıştır. İngilizce ders kitapları da görsel tasarım açısından oldukça zengin bulunmuştur. Benzer şekilde, Durmuşçelebi'nin (2007) çalışması da Almanca ders kitaplarının görsel açıdan daha üstün olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, farklı dillerdeki ders kitaplarının görsel tasarımındaki çokluğu ve bu tasarımın dil öğrenme sürecine olan etkilerini göstermektedir. Görsel tasarımın dil öğrenme motivasyonunu ve etkileşimi üzerindeki rolü, daha detaylı araştırmalarla daha iyi anlaşılabilir hale gelebilir.

Fransa'daki ders kitaplarının görsel materyal zenginliği ve çeşitliliği bakımından Türkiye'dekilerden daha ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Her iki ülkede de temel becerilerin öğretimi ön planda tutulsa da, Fransa'daki ders kitaplarının tema ve metin türleri açısından daha çeşitli olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Güleç ve Demirtaş'ın (2012) Amerika'daki sekizinci sınıf İngilizce ders kitaplarının görsel tasarım açısından Türkiye'dekilerden daha zengin olduğunu belirttiği sonuçlarla uyumludur.

Araştırmamızda ayrıca, Fransa'daki ders kitaplarının dijital kaynaklara daha fazla yer verdiği ve bu kaynakların eğitim materyallerinin önemli bir parçası olduğu görülmüştür. Türkiye'de ise basılı metinlerin ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Yaman ve Dağtaş'ın (2015) Norveç ve Türkiye'deki ana dil öğretim programları üzerine yaptığı çalışmada, Norveç'te basılı veya elektronik metinlerin birlikte kullanımının teşvik edildiği, Türkiye'de ise basılı metinlerin ağırlıkta olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir.

Türkçe ve Fransızca ders kitaplarındaki içerik ve tasarım farkları, Akyol ve Kuralbayeva'nın (2021) Kazakistan ve Türkiye karşılaştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Türkçe kitaplarının daha fazla görsel materyal içerdiği, Kazakistan'da metinlerin öne çıktığı gözlemi, burada da geçerlidir. Fransızca kitapların daha az görsel materyal sunması ve daha az kazanım içermesi, bu kitapların daha derinlemesine bir dil bilgisi ve okuma becerisine odaklandığını göstermektedir.

Türkçe kitaplarının daha fazla sayfaya sahip olması ve geniş kapsamlı temalar içermesi, kitapların öğrencilerin dil gelişimini desteklemek için daha kapsamlı bir yaklaşım sunduğunu göstermektedir. Fransızca kitaplarının ise daha belirgin üniteler ve daha az görsel materyal içermesi, içerik yoğunluğuna vurgu yapmaktadır. Bu bulgular, Aşıkcan ve Yeganeh'in (2021) Türkiye ve İran karşılaştırmasında metin tasarımı ve sayfa düzeni konusundaki gözlemlenen farklılıklarla uyumludur.

Araştırmada, Türkçe ders kitaplarının ulusal değerleri güçlendirmeye yönelik metinler içerdiğini, Fransızca kitaplarının ise günlük yaşam ve aile içi dinamiklere odaklanarak bireysel gelişimi teşvik etmeyi amaçladığı gösterilmektedir. Bu farklılıklar, her iki ülkenin kültürel ve eğitimsel hedeflerinin nasıl şekillendiğini ve bu hedeflerin ders kitaplarına nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır. Varoğlu' nun (2021) Japonca ders kitapları üzerine yaptığı çalışma, kültürel ve insani değerlerin ön planda olduğu ders kitaplarının önemini vurgulamaktadır.

Son olarak, çalışmamızda Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi ve kültürel aktarım konusunda daha fazla içerik sunduğu tespit edilmiştir. Fransızca ders kitaplarının ise daha çok dil bilgisi ve okuma becerilerine odaklanması, iki ülkenin eğitim hedefleri arasındaki farklılıkları yansıtmaktadır. Bu bulgular, Açıkgoz ve Doğan'ın (2022) Türkiye ve İngiltere karşılaştırmasında, Türkiye'deki Türkçe öğretim programının

özel amaçlarının geniş kapsamlı olduğu ve Türk kültürüne vurgu yaptığı sonucu ile örtüşmektedir.

5.3. Öneriler

1. Her iki ülkenin ana dili öğretim programlarında kullanılan yaklaşımların detaylı bir şekilde araştırılarak, bu yaklaşımların Türkiye ve Fransa'nın kendi programlarına ve ders kitaplarına yansıtılması önerilebilir. Bu sayede, her iki ülkenin en iyi uygulamalarından faydalanarak daha etkili bir öğretim yöntemi oluşturulabilir. Öğrencilerin ana dili becerilerini en iyi şekilde geliştirebilecek ve başarılarını artıracak stratejiler belirlenmeli ve uygulamaya konulmalıdır. Ayrıca, ders kitaplarının güncellenmesi ve öğretim materyallerini çeşitlendirilmesi, öğrencilerin ilgisini artırabilir ve daha etkin bir öğrenme ortamı sağlayabilir.

2. Türkçe üçüncü sınıf ders kitapları, öğrenci seviyesine göre daha kapsamlı hale getirilmelidir. Kitapları hazırlayan kişi veya kurumlar, kitabı derinlemesine inceleyerek daha nitelikli bir içerik sunmaları önerilir. Bu sayede, öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

3. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin güncelliği sağlanmalı ve gerçek hayatta karşılaşılabilecek olayları yansıtacak şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca, farklı ülkelerin varlığını ve kültürel çeşitliliği yansıtan metinlerin de kitaplarda yer alması önemlidir. Bu sayede öğrenciler, dünya hakkında daha geniş bir perspektif kazanabilir ve kültürel farklılıklara daha duyarlı bireyler olarak yetişebilirler.

4. Her iki ülkenin kitaplarında kazanılan sözcük sayısı verilmelidir. Bu sayede öğrencilerin kelime dağarcıklarının gelişimi takip edilebilir ve daha etkili bir dil öğrenim süreci sağlanabilir.

5. Türkçe eğitim programında araştırma yoluyla öğrenmeye daha fazla yer verilmesi önerilir. Bu yöntem, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini teşvik edebilir ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Ayrıca, araştırma yoluyla öğrenme, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve bilgiyi daha kalıcı şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir.

6. Fransa'daki eğitim sisteminde, ilkökul öğrencilere ölçme ve değerlendirme amacıyla bireysel defterler verilmektedir. Bu uygulama, her öğrencinin bilgi düzeyinin

somut bir belge ile hem öğretmenler hem de veliler tarafından takip edilmesini sağlamaktadır. Benzer bir uygulamanın Türkiye’de de hayata geçilmesi önerilmektedir. Bu sayede, öğrenci performansı daha sistematik bir şekilde izlenebilir ve hem öğretmenler hem de veliler öğrencinin gelişim sürecini daha iyi takip edebilirler. Ayrıca, bireysel defterler aracılığıyla öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri daha kolay belirlenebilir ve bu doğrultuda eğitim süreçleri daha etkili bir şekilde yönlendirilebilir.



KAYNAKÇA

- Ablak, S. (2013). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal bilgiler. (Ed. Akbaba, B.). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri* içinde (s.62). Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Acele, M. ve Ateş, M. (2021). Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Kaldırılmasının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi Yayınevi Dergisi*, 31(2): 533-553.
- Açıkgöz, G. ve Doğan, M. C. (2022). 1. Sınıf Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve İngiltere Örneği. *International Peer Reviewed Journal*. 6(3): 173-182.
- Akbayır, S. (2013). *Eğitim Fakültesi için Cümle ve Metin Bilgisi, Okuma Anlama Yorumlama Çözümleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2021). Ders kitaplarında Dil ve Anlatım. (Ed. Demirel, Ö ve Kıroğlu, K.). *Ders Kitabı İncelemesi* içinde (s.98-113). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçay, A. ve Safalı, S. (2021). Öğretim Programlarıyla İlgili Temel Kavramlar. (Ed. Kardaş, M. N. ve Akçay, A.). *Türkçe Dersi Öğretim Programları* içinde (s.2-8). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akdağ, M. ve Tok, H. (2008). Geleneksel Öğretim ile Powerpoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 33(147): 26-34.
- Akkaya, N. (2020). Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler. (Ed. Susar Kırmızı, F.) *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. 9.Bölüm. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aksan, D. (2004). *Anadili, Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Yabancı Dil Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *İlköğretim Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Şahin, A. (2020). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H.& Kuralbayeva, A. (2021). Kazakistan ve Türkiye'deki 1.Sınıf Ana Dil Öğretim Ders Kitaplarının Karşılaştırılması. *Bilig*, (97): 109-136.

- Akpınar, B. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Aşıkcan, M. ve Yeganeh, E. (2021). Türkiye ve İran İkinci Sınıf Ana Dil Ders Kitaplarının Tasarım Açısından Karşılaştırılması. *Sosyolojik düşün.* 6(2): 176-203.
- Auduc, J.L. (2023). *Le Système Éducatif Français Aujourd'hui*. Vanves Cedex: Hachette Edition.
- Avcı, N. (2015). Okul Öncesinde Materyal Geliştirme. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Aydın, N. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2): 60-71.
- Aydoğan, K. (2021). Fransa'da Ana dili Öğretimi. (Ed. Alver, M ve Süğümlü, Ü). *Kuram ve Uygulamada Dünyada Ana Dili Öğretimi içinde* (s.114-130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). 0-12 Yaş Dil Gelişimi Uygulamaları ve Yapılması Gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Bassy, A. M. ve Séré, A. (2010). *Le Manuel à L'Heure du Numérique*. Ministère de l'Éducation Nationale Ministère de L'Enseignement Supérieur de La Recherche, Paris.
- Becer, E. (2011). *İletişim ve Grafik Tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Bendriss, W. (2021). Le Rôle de L'Image Comme Support Didactique Dans L'Enseignement/Apprentissage du FLE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Université 8 Mai 1845 Guelma Faculté des Lettres et des Langues.
- Bienaimé, P.Y. ve diğerleri (2014). *Évaluer Pour Faire Réussir Les Élèves*. France : Académie de Nantes.
- Borne, D. (1998). Le Manuel Scolaire. Inspection Générale de L'Éducation Nationale. Programme de Travail 1997-1998, Thème 2.
- Bourdin, C. (2018). *L'Évaluation à L'École Élémentaire : Un Facteur D'Anxiété Pour Les Élèves*. Université de Nante. Meef, Nante.
- Bourgade, M. (2002). Le Manuel Comme Discours de Scolarisation. *Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, (1), 37-52.

- Bozavlı, E. (2006). *İlköğretim 1.Sınıfta Anadil Olarak Türkçe ve Fransızca Öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Brenan, A. ve diğerleri (2020). *Pratiques Innovantes en Éducation à l'Interculturel*. MICEP.
- Bulletin Official de L'Éducation Nationale n°30. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/pid20536/bulletinofficiel.html?cbo=1&pid_bo=38047. (26.07.2018).
- Bulut, S. (2008). *İlköğretim Ders Kitaplarının Görsel Boyut ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2022). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F. (2023). Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar. (Ed. Kaya, A.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s.229-260). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castincaud, F. ve Zakhartchouk, J. M. (2014). *L'Évaluation Plus Juste et Plus Efficace: Comment Faire*. Amiens: Canope.
- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Champy, P. (2019). Les Manuels Scolaires Sont-İls « Hors de Contrôle » ? . Vers Une Nouvelle Guerre Scolaire, (1), 43-62.
- Chartier, A. M. & Hébrard, J. (2006). Chronique “Histoire de L'Enseignement”, Méthode Syllabique et Méthode Globale : Quelques Classifications Historiques. Le Français Aujourd'hui, (2), 113-123.
- Clark, E (2019). *First Language Acquisition (2nd Edition)*. Cambridge University Press.
- Çalık, T. (2023). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çelebi, C. (2012). *Türkiye ve İngiltere İlköğretim Anadil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, İ. (2018). Noam Chomsky ve Psiko Linguistik Dil Gelişimi Kuramı. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, *Turkish Studies Dergisi*, 12(28), 193-208.
- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin Anlamları ve Farklı Açılardan Görüşü Görünüşü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3: 73-85.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yüksek Öğretimi İçin Bir Yol Haritası*. Yükseköğretim kurulu.
- Çiçek, N. & Kabakulak, N. (2019). Türkiye’de Harf Devrimi’nin Ardından Tek Kitap Kanunu ve Ticari Oluşumlar. *Tarih Dergisi*, 70, 89-115.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Da Silva, F. S. S. (2019). Analyse Comparée Des Systèmes Educatifs Brésilien et Français et De La Formation Des Professeurs De Mathématique Au Brésil Dans Le Cadre Du P.I.B.I.D. et En France Dans Les E.S.P.E. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Côte d’Azur Üniversitesi.
- Delican, B., Gedik, O., Kaya, T.T., Kalkan, R. (2023). Türkiye ve Özbekistan’da Ana Dil Eğitiminde Ders Kitapları; Metin Yapıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 10(95): 1070-1078.
- Demirci, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2) : 177-192.
- Demirel, Ö. (2015). Eğitimde Program Geliştirme. Konya: Kuzucular Ofset.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2021). *Ders Kitabı İncelenmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2023). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118: 5-15.
- Derdour, F. & Bencherki, N. (2023). L'Usage du Manuel Scolaire Par Les Enseignants du Cycle Moyen à Ain Sefra. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Centre Universitaire Salhi Ahmed- Naama, Institut des Lettres et des Langues Étrangères.
- Dulac, S. (2022). *Guide de La Couverture*. BouquinBec.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2018). Bulmaca Tekniği ile Kelime Öğretimi. *Journal of Anatolian Cultural Research*, 2(2).
- Durmuşçelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Éduscol. (2015). *L'oral Travaillé Dans Les Situations Ordinaires*. Ministère De L'Education Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de La Recherche.
- Éduscol. *J'enseigne Au Cycle 1*. <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>.(Nisan 2024).
- Ergin, M. (2013). Türk Dil Bilgisi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdem, M. (2021). Türk Eğitim Sistemi. (Ed. Balcı, A.) *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, A. (2021). Fransa Eğitim Sistemi. (Ed. Balcı, A.) *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Erdost, İ. (2012). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Resim ve İçerik Uyumuna İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erkılıç, T.A.& Can, S. (2018). Eğitim Yönetimi Ders Kitaplarının İçerik ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4): 295-307.
- Eurydice. (2018). *Population: Demographic Situation, Languages and Religions*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Fran>

[ce:Population: Demographic Situation. Languages and Religions.](#) (27 Ocak 2018).

Eurydice (2023). *Organisation de L'Enseignement Primaire*. Commission Européenne.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme- Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Fleming, M. (2010). Les Objectifs de L'Enseignement et de L'Apprentissage des Langues. *Languages in/for Éducation*. Direction de L'Éducation et des Langues, DGIV Conseil de L'Europe, Strasbourg.

Genç, S. (2014). Drama, Sınıf İçi ve Dışı Öğrenme Yöntemleri. Firdevs Güneş (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (s.293-307). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Gérard, F. M. (2003). Les Manuels Scolaires Aujourd'hui, de L'Enseignement à L'Apprentissage, Option, n°4, 27-28.

Gérard, F.-M et Roegiers X. (2009). *Des Manuels Scolaires Pour Apprendre, Concevoir, Évaluer, Utiliser*. Bruxelles: De Boeck.

Gossin, P. (2011). Dictionnaire Encyclopédique de L'Éducation et de La Formation.

Gouvernement Français (2023). Programmes de L'École Primaire. Ministère de L'Éducation Nationale.

Göçer, A. (2021). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazım Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gökçe, F. (2000). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ankara: Eylül Yayınevi.

Guerid, K. & Amraoui, K. (2013). Le Manuel Scolaire de Français de La 5ème Année Primaire. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Université Mohamed Kheider-BISKRA, Faculté des Lettres et des Langues.

Gül, İ. (2020). Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve İlkeleri. (Ed. Gül, İ). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde* (s.2-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Gül, İ. (2020). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı. (Ed. Gül, İ.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s.39-59). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülcü, İ. (2014). “Etkileşimli Tahta Kullanımının Avantajları ve Dezavantajlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri”. XVI. Akademik Konferansı Bildirileri, Şubat 2014, Mersin, 613-619.
- Güleç, İ., & Demirtaş, T. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Ana Dili Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1): 74-91.
- Gündoğdu, T. (2014). Bir Öğretme-Öğrenme Aracı Olarak Akıllı Tahta. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6): 392-401.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2022). Ders Kitaplarının Özellikleri ve İncelenmesi. (Der.Güneş, F.) *Temel Kavramlar*, Ankara: Çankaya, 16.
- Güneş, F. (2016). *Öğretim İlke ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191): 7-23.
- Hadji, C. (2015). *L'Évaluation à L'École Pour La Réussite De Tous Les Élèves*. France : Nathan.
- Halis, İ. (2004). “Öğretim Ortamında Kullanılan Yaygın Materyal Türleri (Sosyal-Matematik)”. (Ed. Rauf Yıldız). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe Dil Bilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2015). *Eğitim Yönetimi* (Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayınları.
- İlgar, R. ve İncedere, L. (2016). Türkiye ve Bulgaristan Eğitim Sistemlerinin Okullaşma Açısından Karşılaştırmalı İncelemesi. *Karadeniz Araştırmaları*. 13(51): 51-74.

- İlhan, N. (2015). Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi ve Dile Katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13): 155-160.
- İşçi, C. (2022). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşeri, K. (2003). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler İçin Çizilen Resimlerin İncelenmesi*. Ankara: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- İşeri Tüzel, E. (2022). Türkiye Eğitim Sistemi De Öğretim Kademeleri. (Ed. Şahin, F. ve Tabak, H.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s.100-125). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşman, A. ve Eskicumali, A. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jonnaert, P., Depover, C., & Malu, R. (2020). Curriculum et Situations: Un Cadre Méthodologique Pour Le Développement des Programmes Éducatifs. De Boeck Supérieur. UNESCO (2003). L'homme En Photo, L'Auteur du Texte, Cahier de CRELEF n°37, Faculté des Lettres, Université de Besançon.
- Khaled, G ve Kamel, A. (2013). Le Manuel Scolaire de Français de la 5ème Année Primaire. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Université Mohamed Kheider- BISKRA, Faculté des Lettres et des Langues Département des Langues Étrangères.
- Kaptan, S. G. (2021). İlköğretim Ders Kitaplarında Tasarım ve Dış Yapı Özellikleri. (Ed. Demirel, Ö ve Kıroğlu, K.) *Ders Kitabı İncelemesi* içinde (s.52-66). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaptan, A.Y ve Kaptan, S. (2005). Ders Kitaplarında Tasarım Sorunları ve Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. (19): 59-66.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karababa, Z. C. (2005). Avrupa'da Ana Dili Öğretimi: Türkçe ve İngilizce Ana Dili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması: Kuzey İrlanda, İskoçya ve İngiltere Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.

- Karatay, H. (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14):155-178.
- Kavcar, C. & Oğuzkan, F& Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. (2006). *Tarih Öğretmenlerinin Çalışma Yaprakları Hakkındaki Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Keskinkılıç, K. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıç, Y. ve Yenen, E. T. (2020). Öğretim Programlarıyla İlgili Temel Kavramlar. (Ed. Temur, N. ve Şengül, M). *Türkçe Öğretim Programları* içinde (s.1-15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15,170-189.
- Kırbaş, A. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programları. (Ed. Kardaş, M.N ve Akçay, A.). 8.bölüm *2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 1*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıymaz, M. S. (2020). *Türkçe Dersi Öğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, C. (2013). *İlköğretim 1-5 Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tür, Tema ve İçerik Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Köktürk, Ş. ve Kaş, B. (2021). Akademi Çeviri Programları Kapsamında Eğitim, Öğretim, Eğitim Programı ve Öğretim Programları Kavramlarının Değerlendirilmesi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3, 96-110.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2011). *Konu Alan Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurt, B. (2020). Ana Dili Eğitiminde Kullanılan Ders Kitapları Üzerine Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Macaristan Örneği. Akdeniz Üniversitesi, *Anadolu Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi*.
- Lacroix, I ve Savard, J.F. (2014). Organisation Des Systèmes Éducatifs. *Télescope Dergisi*, 20(2):1-190.
- Lagorsse, R. (2000). Gratuité des Manuels Scolaires. Le JO Sénat du 30/11/2000, 4050.
- Leguéré, J. P. & Stern, G. (2012). Manuel Pratique d'Édition Pour L'Afrique Francophone. Organisation Internationale de La Francophonie, OIF, CAFED, 3ème Edition, Tunis.
- Le Ministère des Affaires Étrangères (1997). Le Système Éducatif Français.
- Leroy, M. (2012). Les Manuels Scolaires : Situation et Perspectives. Inspection Générale de L'Éducation Nationale. Rapport n° 2012-036.
- Loveridge, A. J. (1970). La Préparation des Manuels Scolaires Dans Les Pays En Voie de Développement. Paris : UNESCO.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Becerilerinin Kazanımına Etkisi: Sevgi Teması Örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Marill, S. (2010). Publier Pas à Pas Un Manuel Scolaire. Alliance Internationale de L'Édition Indépendante. <https://www.alliance-editeurs.org/-publier-pas-a-pas-un-manuel,318->
- Mbaye, B. (2023). Le Rôle de La Conception de La Couverture du Livre Pour Attirer Les Lecteurs. Editionsdidactikos.sn

- Melanlioğlu, D., Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M.A. (2014). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(22): 206-219.
- MEB. (2006). İlköğretim 1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar. *Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Bakanlığı'nın 2589 Sayılı Tebliğler Dergisi*.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2021). *Resmî Gazete*, 31628, Ekim 2021.
- MEB. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*, Ankara.
- MEB. (2023). *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları İle Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (2022). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2023). *Resmî Gazete*, 32303, Eylül, 2023.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar. (2016). *Resmi Gazete*, 29899, Kasım, 2016.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Loi d'orientation sur l'éducation, [http:// www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).(10 Temmuz 1989).
- Ministères des affaires étrangères (2007). *La France à la loupe*. Info synthèse.
- Miotte, J (2021). *L'Évaluation à L'École Élémentaire*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Université Bourgogne Franche-Comté. Métiers de L'Enseignement, de L'Éducation et de La Formation, Franche Comté.
- Monchablon, A. (1997). *Histoire de L'Éducation*. Institut National de Recherche Pédagogique, France.

- Nabet, A. ve Tatah, N. (2014). La Place et le Rôle du Manuel Scolaire Dans L'Enseignement /Apprentissage du FLE : Cas de la 3ème Année Primaire. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Faculté des Lettres et des Langues Université Abderrahmane MIRA.
- Nazair, P. (2016). Théories et Pratiques Pédagogiques Dans Les Manuels Scolaires Québécois de Niveau Primaire. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Université du Québec, Montréal.
- Nolen Hoeksema, S., Fredrickson, B. Q, Loftus, G. R., &Wagenaar, W. A. (2009). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology* (15th Edition). Bath: Wadsworth Cengage Learning.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Olivia, P.F. ve Gordon, W.R (2018). *Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oral, B. (2021). Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğu. (Ed. Demirel, Ö ve Kıroğlu, K.). *Ders Kitabı İncelemesi* içinde (s.72-94). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Dergisi*. 2(1): 311-322.
- Önkaş, N. (2010). Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(24): 121-128.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, M. (2020). Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Araç, Gereç ve Materyaller. (Ed. Akyol, H. ve Şahin, A.). *Türkçe Öğretimi* içinde (s.311-320). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. &Yalın, H.I. & Sezgin, F. (2023). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2021). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özen, B. (2010). *Türkiye ve Almanya'daki İlköğretim Ders Kitaplarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Özenç, M. (2020). Otuz Milyon Kelime: Çocuğunuzun Beynini Geliştirin. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4): 1564-1567.
- Öztürk, S. (2004). *Türkiye'de Üniversite Özerkliğinin Mali, Akademik ve Yönetmel Boyutlarıyla Devlet ve Vakıf Üniversiteleri İçin Betimlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, A. (2003). *Türkçe Ders Kitabı Seçme ve Değerlendirme*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Profs 3. (2018). Qu'est-ce Qu'un « Bon » Manuel Scolaire ? 10 Critères de Qualité d'Un Manuel. Profs En Ligne.
- Rahabi, S. ve Rahlaoui, Y. (2019-2020). *Comparaison Entre Les Manuels de Français, de L'Ancienne à La Nouvelle Génération*. Université de Tiaret, Faculté des Lettres et des Langues Étrangères.
- Robert J. (2002). Dictionnaire Pratique du FLE, Clé International.
- Robillard, L. (2020). *Harcèlement à L'École : Étude Comparative*. Université Toulouse Jean Jaurès. Master Métier De L'Éducation, De L'Enseignement Et De La Formation.
- Resmi Gazete (2012). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. Resmi Gazete. 4(1) : 1460.
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et Production des Manuels Scolaires Guides Pratique*. UNESCO.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1): 227-250.
- Sanlı, H. (2006). *İlköğretim 6. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bilişsel beceri ve duyuşsal özellikleri kazandırma açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

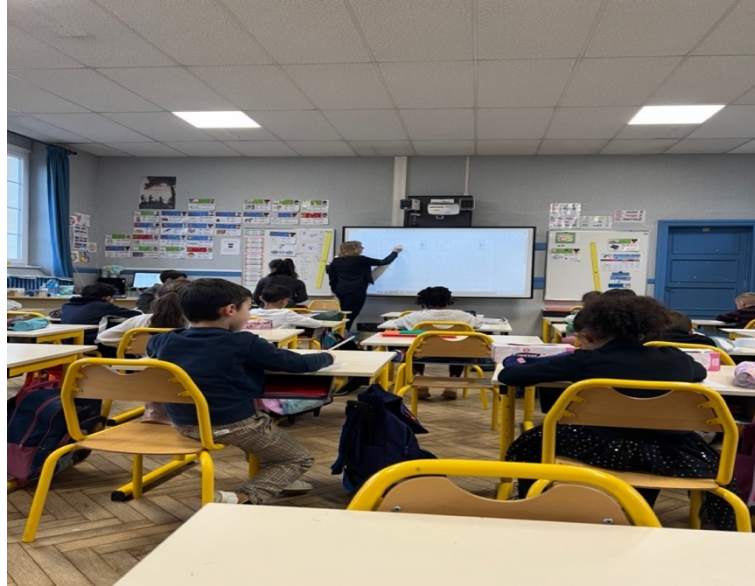
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma. Muş Alparslan Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3): 779-796.
- Seferoğlu, S. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seguin, R. (1989). L'Élaboration des Manuels Scolaires Guide Methodologique. Division des Sciences de L'Éducation Contenus et Méthodes, UNESCO.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler. Ankara, *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, (107): 14-15.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sezgin, F. (2013). Sosyal Bir Sistem Olarak Okul. (Ed. Özdemir, S. &Sezgin, F&Koşar, S.) *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* içinde (s.63-110). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezgin, F. (2022). Sosyal Bir Sistem Olarak Okul. (Ed. Özdemir, S. &Sezgin, F &Koşar, S.) *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* içinde (s.67-102). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sinan, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. Fırat Üniversitesi, *Doğu Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 75-78.
- Smith, M.K. (2000). *Curriculum Theory and Practice*. The Encyclopedia of Informal Education.
- Sönmez, V. (2012). *Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2020). *Program Geliştirmede El kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sulak, S.E. ve Süğümlü, Ü. (2019). Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler. (Ed. Akyol, H. ve Şahin, A.). *Türkçe Öğretimi* içinde (s.335-364). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Syndicat National de L'Édition (2023). FAQ de L'Édition. <https://www.sne.fr/faq-de-ledition/>

- Şahbaz, T. (2013). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler. (Ed. Güzel, A. ve Karatay, H.). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s.133-150). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, H. (2004). Etkili Bir Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Nitelikleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9: 365-375.
- Şimşek, S. (2016). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. (Ed. Saylan,N.) *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabak, S. (2019). Öğrenme ve Öğretimle İlgili Kuramlar, Yaklaşımlar İlkeler. (Ed. Duman, T ve Peker Ünal, D.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 27-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taleb, F. Z. (2018). Les Nouveaux Manuels Scolaires de Français Au Primaire. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Université d'Oran 2, Faculté des Langues Étrangères , Cezayir.
- Teksan, K. ve Çinpolat, E. (2021). Türkiye’de Ana Dili. (Ed. Alver, M. ve Süğümlü, Ü). *Kuram ve Uygulamada Dünya’da Ana Dil Öğretimi* içinde (s.20-37). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Topbaş, S. (1998). *Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tosunoğlu, M. & Özlük, Y.Ö. (2011). Okunabilirlik ve İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Bazı Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 40(189): 219-230.
- UNESCO (2014). *Manuels Scolaires et Ressources d’Apprentissage : Principes Directeurs à L’Intention des Concepteurs et des Utilisateurs*. Unesdoc.unesco.org.
- Uzun, y. ve Ibrica, A. (2020). Türkiye ve Bosna Hersek’te Ana Dili Öğretimi. *Turkish Studies*. 15(1): 659-668.
- Varoğlu, G. (2021). Ana Dil Olarak Japonca Eğitimine Genel Bir Bakış: İlkokul Japonca Dersi Öğretim Programı ve İlkokul Birinci Sınıf Japonca Ders Kitabı

- İncelemesi. Çanakkale Üniversitesi, *Journal of Theory and Practice in Education*. 17(1): 60-73.
- Wagnon, S. (2019). Le Manuel Scolaire, Objet d'Étude et de Recherche : Enjeux et Perspectives. Peter Lang.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). Norveç ve Türkiye'deki Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak Analiz Edilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(19): 344-382.
- Yanpar Yelken, T. ve Yavuz Konokman, G. (2017). Program Geliştirmede Hedefler. (Ed. Oral, B. ve Yazar, T.). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (s.275-298). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yanpar, T. (2009). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6): 121-130.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenlerin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*. 1(83): 263-288.
- Yıldızlar, M. (2013). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2018). *Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Ders Materyali Geliştirme/Kullanma Durumlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yolcu, H. (2014). Bilimsel Araştırmaya İlişkin Temel Kavramlar. (Ed. Tanrıoğen, A). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s3-28.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language* (4th Edition). *Cambridge University Press*.

EKLER

EK1: Fransa'da İlkokul 1. Sınıf Ortamı (École Primaire Jules Ferry, Montluçon)



EK2: Fransa'da Ana Okulu Sınıf Ortamı (École Maternelle Jean Giono, Montluçon)



ÖZGEÇMİŞ

Merve KARSAVURAN

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Temel Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, 2024, İstanbul

Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 2018-2022, İstanbul

Lise: Lycée Madame De Staël, 2015-2018, Montluçon, Fransa

Ortaokul: Collège Jules Ferry, 2011-2015, Montluçon, Fransa

İlkokul: École Primaire Jules Ferry, 2006-2011, Montluçon, Fransa

B. MESLEKİ DENEYİM

2022 Büyük Halkalı İlkokulu (Staj Dönemi)