



Türkçe Öğretmenlerinin Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüş ve Önerileri

*Faruk KAYMAN**

*Veysel ELKATMIŞ***

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk kez yer alan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin (KSDM) Türkçe derslerinde uygulanabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda ve durum çalışması deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında çeşitli devlet okullarında 5. sınıf düzeyinde ders veren ve KSDM hakkında bilgi sahibi olan 24 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derslerinde KSDM'yi uyguladıkları, modelin farklı açılardan derslere katkı sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, uygulama sürecinde özellikle zaman yetersizliği, kalabalık sınıf mevcutları ve öğrenciler arasındaki belirgin bireysel farklılıklar gibi çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu güçlüklerle başa çıkabilmek amacıyla farklı stratejiler geliştirmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca KSDM'nin en çok yazma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin öğretiminde kullanıldığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, modelin daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması ve ders kitaplarındaki etkinlik sayılarının düşürülmesi gerektiğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kademeli Sorumluluk Devri Modeli, Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğretmen görüşleri, öneriler

Turkish Language Teachers' Opinions and Suggestions regarding the Applicability of the Gradual Release of Responsibility Model

Abstract

This study aims to explore Turkish language teachers' opinions and suggestions regarding the applicability of the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM), which has been included for the first time in the Turkish Language Curriculum. Qualitative research methods were employed, and the study was structured as a case study. The study group consisted of 24 Turkish language teachers who taught 5th-grade students in various public schools during the 2024–2025 academic year and were knowledgeable about the GRRM. The data were collected through a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. According to the findings, the majority of the teachers reported that they implemented the GRRM in their lessons and believed that the model contributed to the teaching process in various ways. However, it was also determined that they encountered several challenges during implementation such as lack of time, overcrowded classrooms, and prominent individual differences among students. It was observed that teachers tried to develop different strategies to cope with these challenges. The model was reported to be mostly used in the teaching of writing, speaking, and listening/viewing skills. Teachers suggested

* Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Hakkâri, farukkayman@hakkari.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7917-7188

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, veysel.elkatmis@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9599-8330

that, to implement the GRRM more effectively and efficiently, classroom sizes should be reduced and the number of activities in textbooks should be decreased.

Keywords: Gradual Release of Responsibility Model, Turkish Language Curriculum, teachers' opinions, suggestions

Giriş

Teknoloji ve bilimdeki hızlı ilerlemeler, bireylerin dünyayla kurduğu etkileşim biçimlerini değiştirerek bilgi, beceri ve tutumlarda sürekli bir yenilenme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, eğitim sistemlerinin bireyleri çağın taleplerine uygun şekilde yetiştirmesini zorunlu kılmaktadır. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve bireylerin 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, öğrenme stratejilerini kullanma, üst bilişsel beceriler ve karar verme gibi (Ulutan, 2018) becerilerle donatılması amacıyla Türkiye’de 2024 yılında öğretim programlarında kapsamlı bir değişikliğe gidilmiştir. Bu süreçte bütüncül bir öğretim anlayışını temel alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulanmaya başlamış, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla anaokulu, ilkokul birinci sınıf, ortaokul beşinci sınıf ve lise dokuzuncu sınıf düzeylerinde hayata geçirilmiştir. Türkçe dersi de bu yeni modelin ilk kez uygulandığı derslerden biri olmuş, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP), öğretim süreçlerine pek çok yenilik getirmiştir (Aktaş ve Eş, 2024; Karakoç Öztürk ve Alyaprak, 2024; Kaya ve Aydın, 2024; Memiş ve Kalyoncu, 2024; Kayman ve Özdemir, 2025). Programda dikkat çeken önemli yeniliklerden biri ise alan becerilerinin kazandırılmasında yapılandırmacı bir yaklaşım temelinde “Kademeli Sorumluluk Devri Modeli”nin (KSDM) benimsenmiş olmasıdır (MEB, 2024).

“Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli” olarak da adlandırılan bu model, öğretmen ve öğrenci arasında usta-çırak ilişkisi kurulmasını öngören bir öğretim modelidir (MEB, 2024). İlk olarak Pearson ve Gallagher (1983) tarafından önerilen model, zaman içinde Duke ve Pearson (2002) tarafından geliştirilmiş ve günümüzde Fisher ve Frey (2008) tarafından daha sistematik bir hâle getirilmiştir (Demir, 2022). Modelin temelinde öğrenme sürecinin başında bilişsel yükün öğretmen tarafından üstlenilmesi, ardından bu yükün zamanla öğrenciye devredilmesi fikri bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmen, öğrenciye rehberlik eden bir model olarak yer almakta, öğrenme sorumluluğu ise giderek öğrenciye aktarılmaktadır. Graves ve Fitzgerald (2003) da KSDM’yi, öğretmenin süreç içerisindeki aktif rolünün giderek azaldığı, öğrencinin ise öğrenme sürecinde artan düzeyde sorumluluk üstlendiği bir model olarak tanımlamakta ve modelin etkili öğretimin temel yapı taşlarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Duke ve Pearson, öğretmenin bir model ve rehber olarak konumlandığı bu süreçte öğrencinin karar alma, uygulama ve değerlendirme gibi bilişsel görevlerde giderek daha etkin hâle geldiğini ifade etmektedir.

KSDM’nin kuramsal temelleri, birçok önemli öğrenme kuramına dayanır. Fisher ve Frey (2008), KSDM’nin dört kuramın birleşimi olduğunu ve modelin temellerinin bu teorilere dayandığını ifade etmektedir. Bu teorilerden ilki, Piaget’nin bilişsel yapı ve şema kuramıdır. Piaget, öğrencilerin yeni bilgileri mevcut zihinsel yapılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırdıklarını belirtir. Bir diğer önemli temel, Vygotsky’nin yakınsak gelişim alanı (ZPD) kuramıdır. Vygotsky, öğrencinin, bireysel olarak yapamayacağı görevleri, bir rehberin (öğretmenin) yardımıyla yerine getirebileceğini savunur. Bu yaklaşım, KSDM modelinde öğretmen-öğrenci etkileşimini belirleyen önemli bir unsurdur. Bandura’nın sosyal öğrenme kuramı ise öğrenmenin dikkat, hatırlama, uygulama ve motivasyon gibi süreçler yoluyla gerçekleştiğini ifade eder. Bandura’ya göre gözlem yoluyla öğrenme önemli bir yere sahiptir ve öğretmenin model olarak rolü bu noktada belirleyicidir. Son olarak Bruner, Wood ve Ross’un yapı iskelesi (scaffolding) yaklaşımı, öğrenme sürecinde öğretmenin sağladığı desteğin, öğrencinin gelişim düzeyine göre aşamalı olarak azaltılmasını önerir.

KSDM’nin nihai amacı, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu bütünüyle üstlenmeleri, edindikleri bilgileri bağımsız biçimde kullanabilmeleri ve bu bilgileri yeni durumlara aktarabilmeleridir. Bu hedef doğrultusunda model, dört aşamalı bir uygulama sürecinden oluşmaktadır (MEB, 2024). İlk aşamada öğretmen stratejiyi detaylı biçimde tanıtır ve sesli düşünme tekniğiyle model olarak uygular, öğrenciler yalnızca gözlem yapar. İkinci aşamada öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde gruplar hâlinde stratejiyi uygularken öğretmen desteği ihtiyaçlara göre sürece dâhil olur ve giderek azaltılır. Üçüncü

aşamada öğrenciler küçük gruplar içinde birbirleriyle etkileşim kurarak bireysel ürünler ortaya koyar, öğretmen ise yalnızca gerektiğinde müdahale eder. Son aşamada ise öğrencilerin stratejiyi bağımsız şekilde kullanabilmeleri sağlanır ve öğretim süreci tamamlanır. Böylelikle model, öğrencilerin stratejiyi yalnızca birlikte çalışarak değil, bireysel olarak da uygulayabilme yeterliklerini geliştirmeyi amaçlar (MEB, 2024).

Yapılan alan yazını taramasında KSDM'nin kapsamlı biçimde incelendiği ve modelin uygulama süreçlerine odaklanan çeşitli araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Ensar (2014) tarafından yapılan çalışmada KSDM ayrıntılı bir biçimde tanıtılmış, modelin beceri eğitimi konusunda ilerleme kaydedilebilecek bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Demir (2022), çalışmada KSDM'nin hem anadili olarak hem de yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğini açıklamış, modelin uygulanmasına yönelik etkinlik ve öğretim tasarımlarına ilişkin çalışmalar gerçekleştirmiştir. Çoban Sural ve Aksoy'un (2023) okuduğunu anlama öğretiminin tarihî arka planını ele aldıkları çalışmalarında KSDM'nin tanıtımına yer verildiği ve modelin okuduğunu anlama öğretiminde nasıl kullanılabileceğinin tartışıldığı görülmektedir. Türkben ve Temizyürek (2017), çalışmalarında Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde KSDM'ye yer vermelerinin önemini vurgulamışlardır. Yine Türkben ve Temizyürek (2018) tarafından gerçekleştirilen uygulamalı bir çalışmada KSDM'nin öğrenme sürecinde etkin bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyar (2015) tarafından yapılan çalışmada okuma becerisinin öğretiminde strateji öğretimi açısından en uygun ve etkili modelin KSDM olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydemir, Sakız, Doğan ve Aşıcı (2017), okuduğunu anlama stratejilerinin elektronik ortamlarda da geçerli olduğu varsayımından hareketle internet ortamında arama ve anlama stratejilerinin öğretime yönelik yürüttükleri çalışmada KSDM'nin kullanımını ele almış ve modelin bu süreçte olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuşlardır. Kaya ve Kurudayıoğlu'nun (2022) yaptıkları araştırmaya göre özetleme öğretiminde KSDM'nin kullanımı neticesinde öğrencilerin başarılı sonuçlar elde ettiği tespit edilmiştir. Kökçü ve Demirel (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada KSDM'den yararlanılarak geliştirilen işlemsel okuma modelinin öğrencilerin zihinsel imge oluşturma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, strateji öğretiminde kullanılan KSDM'nin öğretim sürecini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Lin ve Cheng (2010) yaptıkları çalışmada KSDM'nin ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde belirgin bir gelişme görülmüş, modelin aşamalı yapılandırması sayesinde öğrencilerin sorumluluğu üstlenme kapasitesinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, rehberli ve işbirlikli aşamaların öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırarak bağımsız çalışmaya geçişlerini kolaylaştırdığını tespit etmişlerdir. Webb vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada modelin tarihsel gelişimi ve sınıf içi uygulamalarına etkileri incelenmiştir. Çalışmada KSDM'nin dinamik ve öğrenciye duyarlı bir öğretim yaklaşımı olduğu ifade edilmiş ve sınıf içi uygulamaların başarılı olabilmesi için öğretmenin anlamlı gözlem, esneklik ve etkileşim becerilerine sahip olması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Fuentes ve Casinillo (2024) çalışmalarında Fen Bilimleri öğretiminde KSDM'nin etkili bir yöntem olup olmadığı üzerine araştırma yapmışlardır. Çalışmada KSDM'nin uygulandığı sınıfta uygulanmayan sınıfa göre konunun öğrenilmesi hususunda olumlu yönde anlamlı bir fark ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Alan yazınında KSDM'nin genellikle beceri öğretimi süreçlerindeki etkililiğine odaklanıldığı; okuma, özetleme, okuduğunu anlama, strateji öğretimi gibi farklı alanlarda modelin nasıl uygulanabileceğine ilişkin çeşitli uygulama örneklerinin sunulduğu görülmektedir (Ensar, 2014; Demir, 2022; Çoban Sural ve Aksoy, 2023; Türkben ve Temizyürek, 2017; Türkben ve Temizyürek, 2018; Uyar, 2015; Aydemir vd., 2017; Kaya ve Kurudayıoğlu, 2022; Kökçü ve Demirel, 2022). Bu çalışmaların ortak yönü, modelin öğretimsel süreçlerdeki işlevselliğine ışık tutarken genellikle deneysel ya da uygulamalı araştırma tasarımlarını tercih etmeleridir. Ancak bu çalışmalarda öğretmenlerin model hakkındaki algıları, deneyimleri ve önerileri sistematik biçimde ele alınmamış, dolayısıyla öğretmen bakış açısını merkeze alan nitel bir perspektif eksik kalmıştır.

Nitekim 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da KSDM, "Türkçe eğitiminde tüm kritik becerilerin öğretiminde kullanılabilen, yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu bir öğretim modeli" olarak tanımlanmakta, bu durum öğretmenlerin söz konusu modeli nasıl algıladıklarına ve sınıf içinde nasıl uyguladıklarına ilişkin verilerin önemini daha da artırmaktadır. Dolayısıyla öğretmen görüşlerini

odağına alan bir çalışmanın mevcut alan yazınındaki bu boşluğu doldurarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin modelin sınıf içindeki uygulanabilirliğine, karşılaştıkları zorluklara ve geliştirilmesine yönelik önerilerine ışık tutacak bulgular, KSDM'nin Türkçe öğretimi bağlamında daha etkin kullanılabilmesine yönelik yol gösterici bilgiler sunacaktır. Bu açıdan öğretmenlerin deneyimlerinin ve değerlendirmelerinin sistematik biçimde incelenmesi, eğitimde yenilikçi yaklaşımların daha başarılı ve sürdürülebilir şekilde hayata geçirilebilmesi için kritik öneme sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan KSDM ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Katılımcılar, KSDM'yi sınıflarında uyguluyorlar mı? Uygulamıyorlarsa uygulanmama sebepleri nelerdir?
2. Katılımcılar, KSDM'nin Türkçe öğretim sürecine sağladığı faydaları ve bu modelin öğretim sürecine katkılarını nasıl değerlendirmektedirler?
3. Katılımcılar, KSDM'yi uygularken hangi zorluklarla karşılaşmakta ve bu zorlukları aşmak için ne tür stratejiler geliştirmektedirler?
4. Katılımcılar, KSDM'nin farklı aşamalarını uygularken hangi beceri alanlarında (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) daha etkili sonuçlar aldıklarını düşünmekte ve bu becerilerdeki gelişimi hangi faktörlerle ilişkilendirmektedirler?
5. Katılımcılar, KSDM'nin Türkçe öğretiminde daha verimli bir şekilde uygulanabilmesi için hangi önerileri sunmaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin KSDM'ye ilişkin görüş ve önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel yöntemler doğrultusunda tasarlanmış ve olgunun kendi doğal bağlamı içinde derinlemesine incelenmesini mümkün kılan durum çalışması deseni temel alınarak yapılandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalar, belirli bir olguya ilişkin anlamların, katılımcıların bakış açıları doğrultusunda derinlemesine ve bağlamsal olarak incelenmesini hedefler (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Bu kapsamda, araştırma deseni olarak tercih edilen durum çalışması bir olay, süreç ya da kişi/kişiler hakkında kapsamlı betimlemeler yapılmasına ve incelenen olgunun mevcut hâliyle ortaya konmasına imkân tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Neuman, 2012; Creswell, 2016).

Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin uygulamaya dair gözlem, deneyim ve değerlendirmeleri aracılığıyla modelin sahadaki yansımalarının bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesi hedeflenmiştir. Durum çalışması deseninin sağladığı esneklik ve derinlik, araştırmanın uygulamaya dair çok yönlü veri üretmesini mümkün kılabilmektedir. Bu doğrultuda veri toplama süreci, katılımcıların görüşlerinin doğal ortamda ve kendi deneyimlerine dayalı olarak ortaya konmasını esas alacak biçimde planlanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde farklı devlet okullarında görev yapan toplam 24 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde nitel araştırma desenine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntemde, belirlenen ölçütleri karşılayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesi esas alınmaktadır (Marshall & Rossman, 2014). Çalışma grubunun belirlenmesinde öğretmenlerin 5. sınıf düzeyinde Türkçe derslerine giriyor olmaları ve KSDM hakkında bilgi sahibi olmaları temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Erkek	16	66,67
	Kadın	8	33,33
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	5	20,83
	6-10 yıl	4	16,67
	11-15 yıl	8	33,33
	16-20 yıl	6	25,00
	21 yıl ve üzeri	1	4,17

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 24 öğretmenin %66,67'sinin erkek, %33,33'ünün ise kadın olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışma grubunda erkek öğretmenlerin sayısal olarak kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Katılımcıların mesleki deneyimlerine bakıldığında, en fazla öğretmen %33,33 oranıyla 11-15 yıl arasında deneyime sahipken bunu %25 ile 16-20 yıl aralığında deneyimi olan öğretmenler takip etmektedir. 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenlerin oranı %20,83 iken 6-10 yıl arasında deneyime sahip öğretmenler %16,67'lik bir orana sahiptir. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oranı ise %4,17 ile en düşük grubu oluşturmaktadır. Bu bulgular, araştırma grubunun büyük çoğunluğunun orta ve ileri düzeyde mesleki deneyime sahip öğretmenlerden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğretmenlerin KSDM'ye ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma desenine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların belirli sorular çerçevesinde yönlendirilmesine olanak sağlarken aynı zamanda esneklik sunarak yanıtların zenginleşmesini ve derinleşmesini mümkün kılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim ve KSDM hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarına ilişkin sorular yer alırken ikinci bölümde ise KSDM'ye ilişkin düşüncelerini ortaya koymalarını sağlayacak 6 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Taslak form, ölçme değerlendirme alanında uzmanlaşmış bir öğretim üyesi ile Türkçe eğitimi alanında görev yapan iki öğretim üyesine sunulmuş, alınan görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca formun dil ve ifade açısından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla Türkçe eğitimi alanında görev yapan bir öğretim üyesinden de geri bildirim alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda form yeniden gözden geçirilmiş ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Süreç boyunca araştırmacılar, görüşmelere doğrudan katılmış ve birincil veri kaynağı olarak aktif rol üstlenmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; gönüllülük esasına dayalı olarak onayları alınmıştır. Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla görüşmelerde paylaşılan bilgiler anonimleştirilmiş ve sadece araştırma kapsamında kullanılmak üzere kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin sesli olarak kaydedileceği katılımcılara açıkça belirtilmiş ve bu kayıtların yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı vurgulanmıştır.

Araştırma süreci başlamadan önce ilgili üniversitenin Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmış ve araştırmanın etik ilkelere uygun biçimde yürütüleceği belgelenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm görüşmeler yalnızca Türkçe öğretmenleriyle yapılmış, bu görüşmeler okul ortamında, ders dışı zamanlarda ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 20 dakika sürmüş ve toplamda 24 öğretmenden görüş alınmıştır. Bu süreçte katılımcıların demografik bilgileri de toplanarak analiz aşamasına dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi sürecinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, elde edilen kapsamlı ve karmaşık verileri sistematik bir biçimde düzenleyerek veri içerisindeki ortak temaları, anlam birlikteliklerini ve örüntüleri ortaya çıkarmayı amaçlar (Patton, 2014). Araştırma kapsamında öğretmenlerden elde edilen görüşler yazılı metne dönüştürülmüş ve ardından analiz sürecine tabi tutulmuştur.

Veri analizi sürecinde, öncelikle öğretmenlerin verdikleri yanıtlar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak okunmuş, veriler anlamlı birimler hâlinde kodlanmış ve ardından kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Kodlama süreci esnasında araştırmacılar arasında oluşabilecek öznellik riskini azaltmak amacıyla kodlama işlemi karşılaştırmalı olarak yürütülmüş ve fikir birliği sağlanmayan durumlarda ortak karar alınana dek tartışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %91 olarak bulunmuştur. Bu oran, nitel araştırmalar için kabul edilebilir düzeyin üzerinde bir uyum sergilemektedir ve analiz sürecinin tutarlılığına işaret etmektedir. Elde edilen temalar daha sonra katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş ve niteliksel bulgulara derinlik kazandırmak amacıyla doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Böylelikle hem öğretmenlerin bireysel yaklaşımlarına hem de ortaya çıkan ortak görüş yapılarına bütüncül bir bakış sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerlik, kullanılan veri toplama aracının doğru ve güvenilir sonuçlar elde etmesini sağlamak amacıyla dikkatlice ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun tasarımıyla konuyla ilgili uzman kişilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda revizyonlar yapılmış ve formun açık, anlaşılır ve kapsamlı olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların KSDM hakkındaki deneyim ve görüşlerini doğal bir ortamda özgürce ifade etmelerine olanak tanınması, araştırmanın geçerliliğini artıran bir diğer önemli faktör olmuştur. Bu sayede öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarında karşılaştıkları zorluklar ve uygulama süreçlerindeki deneyimlerini doğrudan yansıtmaları sağlanmış, böylece modelin eğitimdeki etkileri ve uygulama boyutları hakkında daha derinlemesine bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği verilerin analizi sırasında titizlikle korunmuştur. İçerik analizi süreci, iki araştırmacının bağımsız olarak çalışmasıyla başlamış ve her bir veri parçası anlamlı birimler hâlinde kodlanarak gruplandırılmıştır. Kodlama süreci, karşılaştırmalı bir şekilde yürütülmüş ve her türlü öznellikten kaçınılması amacıyla herhangi bir belirsizlik durumunda araştırmacılar arasında tartışmalar yapılmıştır. Bu sürecin sonunda görüş birliği sağlanmış ve veriler sistematik bir şekilde çözümlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini desteklemek amacıyla kodlayıcılar arası uyum oranı Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül ile hesaplanmış ve kabul edilebilir düzeyin üzerinde bir uyum oranı elde edilmiştir. Bu oran, nitel araştırmalar için yüksek kabul edilen bir güvenilirlik düzeyini göstermektedir. Böylelikle analiz sürecinin tutarlılığı sağlanmış ve elde edilen bulguların güvenilirliği pekiştirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 09/04/2025

Belge sayı numarası= 108132

Bulgular

Türkçe öğretmenlerinden elde edilen görüş ve önerilere ilişkin bulgular, KSDM'nin uygulanabilirliği bağlamında temalar hâlinde sınıflandırılmış ve ilgili tablolar eşliğinde sunulmuştur.

Katılımcılara, KSDM'yi sınıf ortamlarında uygulayıp uygulamadıkları, uygulamıyorlarsa bunun nedenlerine ilişkin görüşleri sorulmuş; elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Katılımcıların KSDM'yi Uygulama Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
KSDM'yi uygulama durumları ve nedenleri	Evet	Uyguluyorum	TÖ1, TÖ3, TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ21, TÖ22, TÖ23, TÖ24	20
	Kısmen	Fiziki koşulların yetersizliği	TÖ2, TÖ4, TÖ20	3
		Zaman kaynaklı uygulama engelleri	TÖ4	1
	Hayır	Fiziki koşulların yetersizliği	TÖ7	1
		Öğrenci özellikleri	TÖ7	1
Toplam				26

Tabloya 2'ye göre katılımcıların büyük çoğunluğu (n=20) KSDM'yi sınıfında uyguladığını ifade etmiştir. Katılımcılardan 3'ü modeli kısmen uyguladığını belirtmiş, bu durumda genellikle fiziki koşulların yetersizliği (n=3) ve zaman kaynaklı uygulama engelleri (n=1) gibi nedenler öne çıkmıştır. Modeli hiç uygulamadığını belirten 1 öğretmen ise bu tercihinin hem fiziki koşulların yetersizliği hem de öğrenci özellikleri ile açıklamıştır.

Genel olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun modeli tam ya da kısmen uyguladığı, uygulamada yaşanan sınırlılıkların ise daha çok çevresel ve yapısal koşullardan kaynaklandığı görülmektedir.

Konuyla ilgili düşüncelerini ifade eden TÖ8, "Modeli sınıfımda etkin bir şekilde uyguluyorum. Öğrencilerime sorumluluk devri yaparken adım adım rehberlik ederek onların bağımsızlıklarını geliştirmeyi hedefliyorum. Bu yöntem, öğrencilerimin derslere olan ilgisini artırdı ve onları daha fazla sorumluluk almaya teşvik etti." diyerek modelin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır. Ancak TÖ20, "Fiziki koşullar sınırlı olduğu için modeli tam olarak uygulamakta zorluk yaşıyorum. Sınıfın düzeni ve araç-gereç eksiklikleri, öğrenciler arasında yeterli etkileşimi sağlamakta güçlük yaratıyor. Bu yüzden bazı etkinlikleri sadece kısıtlı bir şekilde uygulayabiliyorum." şeklinde, sınıfındaki fiziki koşulların uygulamanın tam anlamıyla hayata geçmesini engellediğini ifade etmiştir. TÖ4 ise "Zaman kısıtlamaları nedeniyle modelin her aşamasını uygulamak mümkün olmuyor. Ders süresi çok kısa ve öğrencilerle derinlemesine çalışacak zamanım olmuyor. Bu yüzden modelin tüm adımlarını eksiksiz bir şekilde uygulayamıyorum." diyerek zaman baskısının uygulama sürecini zorlaştırdığını dile getirmiştir. Son olarak, "Sınıfımda öğrencilerim arasında çok farklı öğrenme hızına ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip bireyler var. Ayrıca sınıfın fiziki yapısı da etkinliklerin yapılabilmesi için uygun değil. Bu nedenle Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'ni uygulayamıyorum." diyen TÖ7, hem sınıfın fiziki koşullarını hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarını modelin uygulanabilirliğini engelleyen faktörler olarak gördüğünü belirtmiştir.

Katılımcılardan KSDM'nin öğretim sürecine olan katkılarına ilişkin düşüncelerini paylaşmaları istenmiş, elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Katılımcıların KSDM'nin Öğretim Sürecine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
KSDM'nin öğretim sürecine katkıları	Kalıcı Öğrenme	Yaparak yaşayarak öğrenme	TÖ3, TÖ6, TÖ9, TÖ11, TÖ13, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ19, TÖ23	10
		Tekrar ve pekiştirme	TÖ12	1
		Ezbercilikten uzaklaşma	TÖ24	1
	Aktif öğrenme	Öğrenciyi sürece katma	TÖ1, TÖ14, TÖ18, TÖ21, TÖ22	5
	Öğrenci sorumluluğu	Sorumluluk alarak öğrenme	TÖ2, TÖ9, TÖ18, TÖ20, TÖ21	5
	Üstbilişsel gelişim	Strateji öğretimi ve bağımsız öğrenme	TÖ8, TÖ9, TÖ12, TÖ15, TÖ17	5
	Bireysel farklılıklar	Öğrenme stillerine duyarlılık	TÖ10	1
	Uygulama sınırlılıkları	Her sınıfta uygulanamama	TÖ1, TÖ18, TÖ22	3
		Zaman alıcılık	TÖ4, TÖ5, TÖ22	3
		Kalabalık sınıflar	TÖ1, TÖ22	2
	Genel değerlendirme	Katkısı yok	TÖ7	1
Toplam				37

Tablo 3'te yer alan verilere göre, katılımcılar KSDM'nin öğretim sürecine çeşitli açılardan önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü modelin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ifade etmiş, özellikle “yaparak yaşayarak öğrenme” 10 katılımcı ile öne çıkmıştır. Bunun yanında tekrar ve pekiştirme ile ezbercilikten uzaklaşma gibi öğrenmenin niteliğine yönelik katkılar da dile getirilmiştir. Aktif öğrenme kategorisinde 5 katılımcı öğrencilerin sürece etkin biçimde katıldığını belirtmiş, bu durum modelin öğrenci merkezli yapısına işaret etmektedir. Öğrencilerin sorumluluk alarak öğrenmelerine olanak sağlayan yönü de yine 5 öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca, strateji öğretimi ve bağımsız öğrenmeyi kapsayan üstbilişsel gelişim kategorisine 5 katılımcı görüşü yansımıştır. Modelin bireysel farklılıklara duyarlılığı ise yalnızca 1 katılımcı tarafından belirtilmiş olsa da bu vurgu modelin esnek yapısına dair bir ipucu sunmaktadır. Öte yandan bazı öğretmenler modelin uygulanabilirliğine dair sınırlılıklara da dikkat çekmiştir. Bu sınırlılıklar arasında her sınıfta uygulanamama, zaman alıcılık ve kalabalık sınıflar yer almakta olup toplamda 7 öğretmen bu tür güçlükleri ifade etmiştir. Ayrıca bir öğretmen, modelin öğretim sürecine herhangi bir katkısının olmadığını belirtmiştir.

Genel olarak bulgular KSDM'nin öğretim sürecine katkı sağladığını düşünen katılımcıların sayısının oldukça fazla olduğunu, ancak uygulamada çeşitli sınıf içi ve çevresel faktörlerin süreci etkileyebildiğini göstermektedir.

Yukarıda görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir bölümü KSDM'nin öğretim sürecine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda TÖ11, “*Öğrencilerim konuları yaparak ve yaşayarak öğrendiğinde bilgilerin daha kalıcı olduğunu gözlemliyorum. Bu model öğrenciye sadece bilgi sunmakla kalmıyor, onu sürecin aktif bir parçası hâline getiriyor.*” sözleriyle kalıcı öğrenme ve aktif katılım arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Benzer şekilde TÖ14, “*Öğrencilerin derse katılımı arttı, çünkü artık sadece dinlemiyorlar; düşünüyor, uyguluyor ve sorumluluk alıyorlar. Bu da öğrenmeye olan motivasyonlarını güçlendiriyor.*” diyerek aktif öğrenme ortamlarının öğrencilerin sorumluluk alma becerilerini de desteklediğini belirtmiştir. Öğrenci sorumluluğuna vurgu yapan TÖ2 ise, “*Kademeli sorumluluk devri, öğrencinin sürece sahip çıkmasını sağlıyor. Sorumluluğu fark eden öğrenci, derse daha ciddi yaklaşıyor.*” ifadesiyle bu modelin öğrencinin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını nasıl

dönüştürdüğünü ortaya koymuştur. Öte yandan modelin üstbilişsel gelişime katkı sunduğunu belirten TÖ9, “Öğrencilere sadece bilgi vermiyoruz, nasıl öğreneceklerini de öğretiyoruz. Bu modelle birlikte kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeye başladılar.” şeklinde konuşmuştur. Bununla birlikte her öğretmenin uygulama süreci sorunsuz ilerlememektedir. Bu duruma işaret eden TÖ22, “Modelin katkısı elbette var ancak kalabalık ve heterojen sınıf yapısında bu modeli eksiksiz uygulamak oldukça zaman alıyor ve her sınıfta mümkün olmuyor.” diyerek uygulamadaki sınıf içi kısıtlılıklara dikkat çekmiştir.

Katılımcılardan KSDM’yi sınıf ortamında uygularken karşılaştıkları sorun ve güçlükleri dile getirmeleri istenmiş, bu kapsamda elde edilen veriler temalar ve kategoriler doğrultusunda analiz edilerek Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Katılımcıların KSDM’yi Uygularken Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
Model uygulanırken karşılaşılan zorluklar	Zaman ve süreç yönetimi	Zaman yetersizliği	TÖ1, TÖ4, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ17, TÖ18, TÖ21, TÖ22, TÖ24	12
		Etkinliklerin uzun sürmesi	TÖ1, TÖ9, TÖ13, TÖ24	4
	Öğrenci kaynaklı zorluklar	Sorumluluk almama	TÖ2, TÖ13, TÖ18	3
		Okuma yazma bilmemek	TÖ1, TÖ9	2
		Bağımsız çalışmaya hazır olmama	TÖ18	1
	Sınıf koşulları	Kalabalık sınıf	TÖ3, TÖ4, TÖ9, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ16, TÖ20, TÖ21	9
		Sınıf düzeni ve disiplin	TÖ6	1
	Bireysel farklılıklar	Öğrenme hızı ve düzeyinin farklı oluşu	TÖ1, TÖ5, TÖ8, TÖ9, TÖ18, TÖ20	6
	Modelin doğasına ilişkin zorluklar	Basamakların uygulanmasında zorlanma	TÖ19, TÖ23	2
		Yönergelerin açık olmaması	TÖ23	1
	Teknik alt yapı eksikliği	İnternet bağlantısı sorunları	TÖ14	1
Toplam				42

Tablo 4’te yer alan verilere göre, katılımcılar KSDM’yi uygularken çeşitli zorluklarla karşılaşmışlardır. En belirgin zorluklardan biri zaman ve süreç yönetimi ile ilgilidir. Katılımcıların büyük bir kısmı modelin uygulanmasının zaman alıcı olduğunu belirtmiş ve “zaman yetersizliği” en fazla dile getirilen (n=12) sorun olmuştur. Bu sorunun, öğretmenlerin uygulama sürecindeki esneklik ve süre kısıtlamaları ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca etkinliklerin uzun sürmesi, zaman yetersizliğinin bir başka boyutunu oluşturmakta olup 4 katılımcı bu durumdan şikâyet etmiştir. Öğrenci kaynaklı zorluklar da önemli bir başlık oluşturmıştır. Özellikle “sorumluluk almama” ve “bağımsız çalışmaya hazır olmama” gibi durumlar, 3 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bu, öğrencilerin modelin gerektirdiği sorumlulukları almakta ve bağımsız çalışmada zorlanmalarının öğretmenler için bir engel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca “okuma yazma bilmemek” gibi temel beceri eksiklikleri de 2 katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bu da öğrencilerin başlangıç seviyelerindeki eksikliklerinin öğretim sürecini zorlaştırabileceğini göstermektedir. Sınıf koşulları, modelin uygulanmasında karşılaşılan bir başka zorluk alanıdır. Kalabalık sınıflar, sınıf düzeni ve disiplin sorunları öğretmenlerin işini zorlaştıran faktörler arasında yer almıştır. Özellikle “kalabalık sınıf” durumu 9 katılımcı tarafından ifade edilmiştir ve sınıf yönetiminin modelin etkinliğini engelleyen bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bireysel farklılıklar da önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır. “Öğrenme hızı ve düzeyinin farklı oluşu” 6 katılımcı tarafından zorluk olarak belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sınıftaki öğrenciler

arasındaki farklı hız ve beceri seviyelerine uygun öğretim stratejileri geliştirmekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Modelin doğasına ilişkin olarak bazı katılımcılar (n=3) basamakların uygulanmasında zorlandıklarını ve yönergelerin yeterince açık olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca teknik alt yapı eksiklikleri de bir zorluk olarak öne çıkmış, özellikle “internet bağlantısı sorunları” bir katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcılar, KSDM’yi sınıf ortamında uygularken bir dizi zorlukla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. TÖ1, “*Zaman yetersizliği nedeniyle bu modeli uygulamakta zorlanıyorum. Derste yeterince süre bulamıyorum ve etkinlikler öğrenciler tarafından tamamlanamıyor.*” diyerek zaman yönetimi sorununun en büyük engel olduğunu belirtmiştir. TÖ13 ise “*İlgili etkinlikler beklediğimden uzun sürüyor ve bu da sınıf içindeki diğer etkinlikleri olumsuz etkiliyor.*” demiş ve KSDM’ye dayalı etkinliklerin planlanan süreyi aşarak daha uzun sürdüğünü ve bu durumun sınıfın geri kalanındaki etkinliklere zaman ayıramamaya neden olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin sorumluluk almadığını ve derslere katılımı zorlandıklarını belirten TÖ18, “*Bazı öğrenciler sorumluluk almakta güçlük çekiyor ve bu, modelin etkinliğini azaltıyor.*” şeklinde bir görüş sunmuştur. TÖ9, “*Okuma yazma bilmeyen öğrencilerle bu modeli uygulamak çok zor. Öğrenciler temel becerilerde eksiklik gösteriyor.*” diyerek öğrencilerin akademik altyapılarındaki eksikliklerin modelin uygulanmasını zorlaştırdığını dile getirmiştir. Sınıf koşulları da bir başka engel olarak öne çıkmıştır. TÖ20, “*Kalabalık sınıflarda bu modeli uygulamak neredeyse imkânsız. Öğrenciler arasında farklı düzeyler var ve bu durum sürecin yönetilmesini zorlaştırıyor.*” şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Ayrıca modelin doğasına ilişkin bir zorluk da TÖ23 tarafından “*Yönergeler yeterince açık değil. Bazen ne demek istiyor, şimdi ben ne yapacağım gibi sorular soruyorum kendime ve çaresiz hissediyorum. Öğrencilere anlatırken bunu böyle anlatırsam anlamazlar. Daha açık nasıl anlatacağım diye düşünmekten yoruldum.*” şeklinde dile getirilmiştir.

Katılımcılardan, KSDM’yi sınıf ortamında uygularken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmek adına geliştirdikleri çözüm yolları ve stratejileri paylaşımları istenmiştir. Katılımcıların bu doğrultuda sundukları görüşler analiz edilerek Tablo 5’te temalar ve kodlar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 5.

Katılımcıların KSDM’yi Uygularken Karşılaştıkları Zorluklara Yönelik Geliştirdikleri Stratejiler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Zorluklarla başa çıkma stratejileri	Bireysel farklılıklara uygun planlama	TÖ5, TÖ8, TÖ15, TÖ18	4
	Motivasyon artırıcı etkinlikler	TÖ6, TÖ12, TÖ20	3
	Ek çalışmalar / kısaltmalar / özet	TÖ10, TÖ11, TÖ22	3
	Deneme yanılma yöntemi	TÖ6, TÖ19	2
	İşbirlikçi öğrenme / akran desteği	TÖ9, TÖ18	2
	Ev ödevi / grup çalışması	TÖ17, TÖ24	2
	Oyunlaştırma / ödül kullanımı	TÖ12	1
	Görev ve proje temelli yaklaşımlar	TÖ1	1
	Teknoloji kullanımı / EBA videoları	TÖ14	1
	Zaman planlaması / farklı zamanlarda uygulama	TÖ4	1
	Grup düzenlemesi ve dengeleme	TÖ13	1
	Sürece alıştırma / küçük adımlarla ilerleme	TÖ18	1
	Sorumluluk bilinci kazandırma	TÖ2	1
	Kaynak takibi / öğretmen grupları	TÖ23	1
	Becerileri kısıtlama	TÖ16	1
	Zamana yayma	TÖ21	1
	Grup sayısının ayarlanması	TÖ3	1
Toplam			27

Tablo 5’te katılımcıların KSDM’yi uygularken karşılaştıkları zorluklara karşı geliştirdikleri çözüm stratejilerine ilişkin veriler temalar ve kodlar kapsamında sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler farklı zorluklarla başa çıkabilmek için çeşitli yöntemlere başvurmuşlardır. En çok dile

getirilen strateji (n=4), bireysel farklılıklara uygun planlama yapmaktır. Bunu, motivasyonu artırmaya yönelik etkinlikler (n=3) ile ek çalışmalar, kısaltmalar veya özetlerden yararlanma (n=3) stratejileri takip etmektedir. Bazı öğretmenler ise deneme-yanılma yöntemiyle süreci şekillendirdiklerini (n=2), işbirlikçi öğrenme ve akran desteğinden faydalandıklarını (n=2) ya da süreci ev ödevi veya grup çalışmalarıyla desteklediklerini (n=2) belirtmişlerdir. Ayrıca tekil olarak dile getirilen çeşitli stratejiler de dikkat çekmektedir. Bunlar arasında oyunlaştırma ve ödül kullanımı, görev ve proje temelli yaklaşımlar, teknoloji entegrasyonu, zaman planlaması, grup düzenlemesi, küçük adımlarla ilerleme, sorumluluk bilinci kazandırma ve kaynak takibi gibi yöntemler yer almaktadır.

Katılımcılar, KSDM'yi uygularken karşılaştıkları güçlükleri aşabilmek için çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları, sınıf içerisindeki farklı öğrenme hızlarını ve düzeylerini dikkate alarak planlamalarını bu bireysel farklılıklara göre yeniden yapılandırdıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda TÖ15, *"Her öğrencinin aynı hızda ilerlemediğini gördükçe etkinlikleri aşamalara bölerek ve farklılaştırarak planlamaya başladım."* diyerek uygulamalarını bireyselleştirme yönünde değiştirdiğini aktarmıştır. Motivasyon eksikliğini aşmak için bazı öğretmenler dikkat çekici etkinliklere yönelmiştir. Örneğin TÖ6, *"Öğrencilerin ilgisini çekmek için daha yaratıcı etkinlikler geliştirmeye çalıştım. Eğlenceli içerikler katınca katılım arttı."* sözleriyle motivasyon artırıcı çalışmalar yaptığını vurgulamıştır. Süreci yönetmede zaman yetersizliğiyle karşılaşan öğretmenler ise ek çalışmalarla destekleyici çözümler üretmiştir. TÖ11 bu durumu, *"Etkinlik süresi uzadığında konuyu özetleyip evde pekiştirmeleri için kısa ödevler veriyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise belirli bir yöntem yerine deneme-yanılma yoluyla en uygun uygulama biçimini zamanla keşfettiklerini aktarmışlardır. TÖ19, *"Bazı şeyleri uygulamadan bilemiyorsunuz. Uygulayıp işe yarayıp yaramadığına göre şekillendiriyorum."* diyerek süreci tecrübeyle şekillendirdiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte işbirlikçi öğrenmeye dayalı çözümler üreten öğretmenler de olmuştur. TÖ18, *"Bazı öğrenciler diğerlerinden destek aldıklarında daha istekli oluyorlar. Akran desteği süreci kolaylaştırıyor."* diyerek işbirliğine dayalı bir yaklaşım benimsediğini ifade etmiştir. Ayrıca sınıf içi zamanı verimli kullanmak adına bazı öğretmenler görevleri ev ödevine dönüştürmüş ya da grup çalışmalarıyla süreci desteklemiştir.

Katılımcılar, KSDM'nin uygulanması sürecinde özellikle hangi beceri alanlarında daha etkili sonuçlar gözlemlediklerine ilişkin düşüncelerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin ifadeleri, modelin bazı dil becerilerinde daha belirgin katkılar sunduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda modelin öğrencilerin hangi alanlarda daha aktif ve başarılı hâle geldiği, hangi becerilerin gelişimine daha fazla katkı sunduğu yönündeki değerlendirmeler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Katılımcı Görüşlerine Göre KSDM'nin Etkili Olduğu Dil Becerileri ve Gerekçeleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
KSDM'nin etkili olduğu dil becerileri ve gerekçeleri	Yazma	Hayal gücü, gelişim, yazılı ifade	TÖ1, TÖ5, TÖ9, TÖ11, TÖ12, TÖ15, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ21, TÖ22	11
	Konuşma	Kendini ifade etme, özgüven	TÖ1, TÖ2, TÖ13, TÖ16, TÖ18, TÖ21, TÖ24	7
	Dinleme/izleme	Dikkat gelişimi, model alma	TÖ10, TÖ14, TÖ16, TÖ20, T21	5
	Okuma	Pratik, anlama	TÖ5, TÖ9, TÖ18, TÖ24	4
	Tüm beceriler	Bütüncül yaklaşım	TÖ3, TÖ6, TÖ8, TÖ23	4
	Değişkenlik	Duruma göre farklılık	TÖ4	1
Toplam				32

Tablo 6'dan elde edilen verilere göre katılımcıların KSDM'yi uygularken en etkili sonuçları yazma becerisinde aldıkları görülmektedir. Yazma becerisi toplamda 11 öğretmen tarafından olumlu sonuçlar elde ettikleri bir alan olarak belirtilmiştir. Bu öğretmenler, öğrencilerin hayal gücü ve yazılı ifadelerini geliştirebildiklerini, yazılı anlatımlarında daha yaratıcı ve etkili olduklarını ifade etmişlerdir.

Konuşma becerisi de bir başka önemli gelişim alanıdır. 7 öğretmen konuşma becerisinde etkili sonuçlar aldıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda gelişme kaydettiklerini, özgüven kazandıklarını ve daha rahat konuşabildiklerini vurgulamışlardır. Dinleme/izleme becerisi de uygulanan modelle birlikte gelişim gösteren alanlardan biridir. 5 öğretmen, öğrencilerin dikkat gelişimi ve model alma konusunda olumlu sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir. Okuma becerisi ise diğer beceriler kadar etkili sonuçlar verememiştir. 4 öğretmen okuma becerisinde gelişim gözlemlediklerini ancak bu gelişimin daha sınırlı olduğunu belirtmiştir. Okuma becerisinde pratik yapma ve metin anlama konusunda öğrencilerin gelişim gösterdiği ifade edilmiş ancak bu beceri diğer becerilere göre daha az vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler ise dil becerilerinin bir bütün olarak geliştiğini, KSDM ile tüm becerilerin eş zamanlı olarak ilerlediğini belirtmişlerdir. 4 öğretmen dil becerilerinin birbirini destekleyerek geliştiğini, bu yaklaşımın öğrencilerin dilsel gelişimine fayda sağladığını vurgulamışlardır. Son olarak 1 öğretmen modelin uygulanmasında sınıf koşullarının etkisini göz önünde bulundurarak her sınıfın ihtiyacına göre farklı yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu katılımcı, öğrencilerin seviyelerindeki farklılıklar, sınıfın genel yapısı ve diğer etkenlerin modelin etkisini değiştirebileceğini ve öğretmenin bu durumlara göre uyarlamalar yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcılar KSDM'yi sınıf içinde uygularken farklı beceri alanlarında etkili sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı yazma becerisinde önemli gelişmeler gözlemlediklerini ifade etmiştir. Örneğin TÖ9, *“Öğrenciler yazılı anlatımlarında daha yaratıcı olmaya başladılar ve hayal güçlerini daha etkili bir şekilde ifade edebildiler.”* diyerek yazma becerisinin model ile nasıl güçlendiğini vurgulamıştır. Bazı öğretmenler ise konuşma becerisinde önemli ilerlemeler kaydettiklerini belirtmiştir. TÖ2, *“Öğrenciler daha özgüvenli hale geldiler ve kendilerini ifade etmekte daha rahat oldular.”* diyerek modelin konuşma becerisini nasıl geliştirdiğini aktarmıştır. Dinleme ve izleme becerisi ile ilgili olarak TÖ16, *“Öğrenciler derse daha dikkatli odaklanıyorlar ve öğretmenin örneklerini daha iyi izliyorlar.”* diyerek bu becerinin gelişiminden bahsetmiştir. Okuma becerisi konusunda ise TÖ5, *“Okuma ve yazmada daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu iki beceri daha çok pratik gerektiriyor.”* sözleriyle öğrencilerin okuma pratiği yaparken bazı gelişmeler gösterdiğini ifade etmiştir. Dil becerilerinin bir bütün olarak gelişmesi, öğretmenlerin modelin etkili olduğunu düşündükleri başka bir alandır. TÖ23, *“Modelin tüm becerileri birbirini destekleyerek geliştirdiğini gözlemledim.”* diyerek bütüncül bir yaklaşımın dil becerilerine nasıl olumlu katkılar sağladığını ifade etmiştir. Son olarak TÖ4, *“Her öğrencinin öğrenme hızı ve beceri düzeyi farklı olduğu için bazen aynı modelin farklı aşamalarında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı stratejiler uyguluyorum. Özellikle konuşma ve yazma becerilerinde daha fazla rehberlik sunarken okuma ve dinleme becerilerinde bağımsız çalışmaya daha fazla fırsat tanıyorum.”* diyerek modelin esnekliğinden ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanabilirliğinden bahsetmiştir.

Katılımcılardan, KSDM'nin Türkçe öğretiminde daha verimli uygulanabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmaları istenmiştir. Katılımcıların sundukları görüşler analiz edilerek Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Katılımcıların KSDM'nin Türkçe Öğretiminde Daha Etkili Kullanılabilmesine Yönelik Önerileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
Sınıf yönetimi	Sınıf mevcutları azaltılmalı		TÖ3, TÖ4, TÖ9, TÖ12, TÖ13, TÖ20, TÖ21	7
	Sınıf/okul ortamı uyumlu olmalı		TÖ2, TÖ7	2
	Branş sınıfları olmalı		TÖ21	1
İçerik ve materyal	Etkinlikler azaltılmalı		TÖ10, TÖ11, TÖ13, TÖ15, TÖ22, TÖ23, TÖ24	7
	Yönerge ve içerikler sadeleştirilmeli		TÖ14, TÖ23	2
	Kılavuz kitaplar hazırlanmalı		TÖ16, TÖ23	2

Etkili kullanıma yönelik öneriler	Modelin uygulanması	Model yaygınlaştırılmalı	TÖ2, TÖ5, TÖ6, TÖ19	3
		Etkinliklere esneklik tanınmalı	TÖ10, TÖ13	2
		Temalarda sınırlı uygulanmalı	TÖ22	1
	Öğrenci düzeyi	Okuryazarlık seviyesi yeterli olmalı	TÖ1, TÖ9	2
		Seviyeye göre kitap/etkinlik	TÖ9, TÖ18	2
	Öğretmen yeterliliği	Üstbilişsel farkındalık ve donanım	TÖ9	1
		Öğretmen aktif rol almalı	TÖ17	1
		Öğretmenler eğitilmeli	TÖ8	1
	Ders yapısı	Ders saati artırılmalı	TÖ15	1
		Ders etkileşimli olmalı	TÖ18	1
	Erişim kolaylığı	Teknolojik erişim kolaylaşmalı	TÖ14	1
Toplam				37

Tablo 7'den elde edilen verilere göre öğretmenler KSDM'nin Türkçe öğretiminde daha verimli bir şekilde kullanılabilmesi için bir dizi öneri sunmuşlardır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf yönetimi konusunda çözüm önerileri geliştirmiştir. Özellikle sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu öneriye 7 öğretmen katılmıştır ve sınıfın daha verimli yönetilebilmesi için öğrencilerin sayısının sınırlı olması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf ve okul ortamının daha uyumlu olması gerektiği, özellikle sınıfın fiziksel yapısının öğretim sürecine katkı sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Bu görüşe 2 öğretmen katılmaktadır. Ayrıca 1 öğretmen branş sınıflarının olması gerektiğini ifade etmiştir. İçerik ve materyal konusunda da öneriler sunulmuştur. Öğretmenler, etkinliklerin sayısının azaltılmasının öğretim sürecinin daha verimli hale gelmesine katkı sağlayacağı görüşünü dile getirmişlerdir. Bu öneriye 7 öğretmen katılmıştır. Bunun yanında yönergelerin ve içeriklerin sadeleştirilmesi gerektiği, bu şekilde öğrencilerin daha kolay anlayabileceği bir format oluşturulmasının faydalı olacağı belirtilmiştir (n=2). 2 öğretmen ise kılavuz kitapların hazırlanmasının süreci daha anlaşılır ve düzenli hâle getireceği görüşündedir.

Modelin uygulanmasıyla ilgili olarak öğretmenler modelin yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Modelin farklı sınıf seviyelerinde uygulanmasının genel başarıyı artırabileceği düşünülmektedir. Bu görüşe 3 öğretmen katılmıştır. Ayrıca etkinliklere esneklik tanınmasının önemli olduğu, öğretmenlerin gerektiğinde etkinlikleri değiştirebilme özgürlüğüne sahip olmalarının faydalı olacağı vurgulanmıştır. Öğrenci düzeyine ilişkin önerilerde ise öğrencilerin okuryazarlık seviyelerinin yeterli olmasının önemine dikkat çekilmiştir. Okuryazarlık seviyesinin düşük olduğu durumlarda modelin etkisinin azaldığı ifade edilmiştir (n=2). Ayrıca seviyeye göre kitap ve etkinliklerin seçilmesinin öğrencilerin daha etkin bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir (n=2). Öğretmen yeterliliği konusunda ise öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık ve donanımının artırılması gerektiği önerilmiştir. Bu öneriye 1 öğretmen katılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin modelin uygulanmasında aktif rol alması gerektiği ifade edilmiştir (n=1). Bir öğretmen ise öğretmenlerin modelle ilgili daha fazla eğitim alması gerektiği görüşündedir. Ders yapısına yönelik olarak ders saatinin artırılması gerektiği ve derslerin daha etkileşimli hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Son olarak teknolojik erişimin kolaylaştırılması ve teknolojinin daha etkin bir şekilde derslerde kullanılmasına olanak tanınması gerektiği de belirtilmiştir (n=1).

Katılımcılar sınıf yönetimini daha etkili hale getirebilmek adına farklı çözümler üretmişlerdir. Örneğin bazı öğretmenler sınıf mevcudunun fazla olmasının etkisini azaltabilmek için sınıf mevcutlarını azaltmayı öneren stratejiler geliştirmiştir. TÖ3, *"Sınıf mevcudu fazla olduğunda bireysel ilgiyi artırmak zorlaşıyor. Bu nedenle sınıf mevcutlarını azaltarak daha verimli bir eğitim sağlanabileceğini düşünüyorum."* diyerek sınıf büyüklüğünün sınırlı olmasının daha iyi bir öğrenme ortamı sağlayacağına dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler içerik ve materyallerin daha etkin kullanılabilmesi için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Etkinliklerin sayısının azaltılmasının öğrencilerin daha derinlemesine

öğrenmelerini sağlayacağını belirten öğretmenler arasında yer alan TÖ10 bunu, *“Etkinliklerin fazla olması, modeli uygulamayı zorlaştırıyor. Bu yüzden etkinlikleri azaltıp bu modele daha fazla odaklanmak faydalı olacaktır.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler kılavuz kitaplarının hazırlanmasının öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyeceğini de vurgulamışlardır. TÖ16, *“Öğrencilerin yönlendirilmesi için kılavuz kitapların çok faydalı olacağını düşünüyorum. Bu kitaplar, öğretmenlerin modelin içeriğini daha etkili kullanmalarına yardımcı olacaktır.”* diyerek kılavuz kitaplarının önemine değinmiştir. Modelin uygulanmasında esnekliğin önemli olduğuna dikkat çeken öğretmenler, etkinliklerde esneklik tanınmasının öğrencilere daha uygun bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtmişlerdir. TÖ13, *“Bazen belirlediğimiz etkinlikler her öğrencinin ihtiyacını karşılamayabiliyor. Etkinlikleri esnek bir şekilde uygulayarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapmayı tercih ederim.”* diyerek esnekliğin eğitim sürecini daha verimli hale getirdiğini ifade etmiştir. Öğrenci düzeyi de öğretmenlerin dikkatle üzerinde durdukları bir diğer konudur. Okuryazarlık seviyesinin yetersiz olduğu durumlarda modelin etkinliğinin azalacağına dikkat çeken TÖ1, *“Öğrencilerin okuryazarlık seviyesi modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için çok önemli. Okuryazarlık düzeyleri yeterli olan öğrencilerde daha fazla ilerleme kaydedebiliyoruz.”* diyerek bu seviyenin eğitimdeki başarıyı doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Son olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde aktif rol almaları gerektiği yönündeki görüşler de öne çıkmıştır. TÖ17, *“Öğretmenler, öğrencilerin modelden tam anlamıyla faydalanabilmesi için daha aktif bir rol alınmalıdır. Bunu sağlayacak araçlar ve stratejiler geliştirerek süreci daha etkili kılmalıdır.”* diyerek öğretmenlerin aktif katılımının sürecin başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin KSDM'nin Türkçe derslerinde uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılara altı açık uçlu soru yöneltilmiş ve verilen cevaplar üzerinden çeşitli bulgular elde edilmiştir. Aşağıda bu bulgulara dayalı olarak yapılan analizlerin tartışma ve sonuç bölümü sunulmuştur.

Araştırma kapsamında katılımcılara derslerinde KSDM'yi uygulayıp uygulamadıkları, uygulamıyorlarsa bu durumu gerekçelendirmeleri yönünde bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda 24 öğretmenden 20'sinin KSDM'yi aktif olarak derslerinde uyguladığı, 3 öğretmenin ise modeli kısmen uyguladığı belirlenmiştir. Söz konusu 3 katılımcı, modelin sınıf ortamında tam anlamıyla uygulanamamasının nedenleri olarak “fiziksel koşulların yetersizliği” ile “zaman yönetimi güçlüklerini” öne sürmüştür. Katılımcılardan yalnızca biri KSDM'yi hiç uygulamadığını ifade etmiş ve bu tercihinin “sınıfın fiziksel yetersizlikleri” ile “öğrenci özelliklerinin modele uygun olmaması” şeklinde gerekçelendirmiştir. Bu bulgular, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%95,8) KSDM'yi tamamen ya da kısmen derslerinde uyguladıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcılardan KSDM'nin öğretim sürecine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerini gerekçeleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre yalnızca bir katılımcı KSDM'nin öğretim sürecine herhangi bir katkı sunmadığını ifade etmiştir. Buna karşılık diğer katılımcıların büyük çoğunluğu modelin öğretim sürecine çeşitli açılardan olumlu katkılar sağladığını belirtmiştir. Bu katkılar arasında özellikle “öğrencilerin sürece aktif katılımı”, “yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunması”, “bilginin tekrar edilerek pekiştirilmesi”, “ezbere dayalı öğrenmeden uzaklaşma”, “öğrencilerin sorumluluk alarak öğrenmeleri” ve “strateji öğretimi yoluyla bağımsız öğrenme becerilerinin gelişmesi” gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte beş katılımcı KSDM'nin öğretim sürecine katkılarını sınırlı bulduklarını dile getirmiştir. Bu sınırlılıklar; modelin tüm sınıf düzeylerine hitap edememesi, öğrenme stillerine her zaman uygun olmaması ve uygulama sürecinin zaman alıcı olması gibi gerekçelere dayandırılmıştır. Bu durum, katılımcıların çoğunlukla olumlu değerlendirmelerine rağmen modelin uygulanabilirliğine ilişkin bazı pratik sınırlamaların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Araştırmanın bu konudaki bulguları Fisher ve Frey'in (2008) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Zira Fisher ve Frey'e göre KSDM bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmektedir. Aynı şekilde Demir (2022) de KSDM'nin Türkçe öğretiminde kullanılabilecek etkili bir model olduğunu belirtmiştir. Ensar (2014) tarafından hazırlanan çalışmada da KSDM'nin beceri eğitiminde ilerleme sağlayabilecek bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir. Fuentes ve Casinillo (2024)

çalışmalarında Fen Bilimleri öğretiminde KSDM'nin etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerinin önceki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermesi, modelin öğretim sürecine katkılarına yönelik genel bir eğilimi yansıtmaktadır. Bu bağlamda KSDM'nin özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarıyla örtüşen yönleri ön plana çıkmakta, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol üstlenmesini destekleyen pedagojik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmesi yönündeki gözlemleri, modelin bilişsel ve duyuşsal kazanımları destekleyici niteliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcıların dile getirdiği uygulamaya yönelik sınırlılıklar, modelin her öğretim ortamında aynı düzeyde etki gösteremeyeceğine işaret etmektedir. Bu durum, uygulayıcıların sınıf yönetimi becerileri, dersin planlanması ve öğrenme ortamlarının fiziksel koşulları gibi değişkenlerin modelin başarısında belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda KSDM'nin daha işlevsel bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin modelin tüm aşamalarına yönelik yeterliklerinin artırılması ve uygulama sürecine yönelik destekleyici öğretim materyallerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Çalışmada, sınıfında KSDM'yi uygulayan öğretmenlerin daha çok hangi konularda zorluk yaşadığını belirlemek için sorulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, modeli uygulayan 23 öğretmenin 11 farklı konuda zorluk yaşadıkları tespit edilmiş, en çok zorlanılan hususların da zaman yetersizliği (n=12) ve sınıfların kalabalıklığı (n=9) olduğu görülmüştür. Hemen ardından öğrencilerin öğrenme hızı ve düzeyinin farklı oluşu (n=6) KSDM'nin uygulanmasını zorlaştıran etmen olarak belirtilmiştir. Buna göre KSDM'nin uygulanabilmesi için gerekli zaman ve uygun sınıf mevcuduna gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu sınırlılıklar farklı öğretim modellerinde de gözlemlenmiştir. Örneğin, Montessori eğitimi üzerine yapılan bir çalışmada Montessori yönteminin çocuklarda sorumluluk alma ve başladığı işi bitirme becerilerini geliştirdiği, ancak her sınıf ortamında uygulanmasının zor olabileceği belirtilmiştir (Kuşçu, Bozdaş, ve Yıldırım Doğru, 2014). Sarıtaş (1999) çalışmasında işbirlikli öğrenme yönteminin birçok olumlu yanının olduğunu, ancak bu yöntemin de sınıf içi uygulamalarda zaman yönetimi ve öğrenci farklılıklarına duyarlılık açısından sınırlılıkları olabileceğini belirtmektedir. Bu bulgular KSDM'nin uygulanabilirliğinin yalnızca pedagojik tercih meselesi olmadığını, aynı zamanda yapısal ve çevresel faktörlere bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle zaman yönetimi ve sınıf mevcudu gibi unsurlar, modelin tüm basamaklarının amacına uygun biçimde işletilmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Öğrenci sayısının fazla olduğu ya da ders saatlerinin yetersiz kaldığı durumlarda öğretmenlerin modelin tüm aşamalarını planlı ve sistematik biçimde uygulamakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler arası bireysel farklılıkların fazla olduğu sınıflarda da modelin gerektirdiği bireyselleştirilmiş yönlendirmelerin aksayabileceği görülmektedir. Benzer sınırlılıkların farklı öğretim modelleri için de geçerli olması, bu tür yapılandırmacı yaklaşımların yalnızca kuramsal düzeyde değil, uygulama koşulları açısından da titizlikle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Nitekim örneklerde de görüldüğü üzere Montessori ya da işbirlikli öğrenme gibi yöntemler de belirli bağlamlarda güçlü etkilere sahip olsa da uygulayıcıların zaman, materyal ve öğrenci özellikleri gibi değişkenlerle başa çıkamadığında etkinliklerini yitirebilmektedir. Dolayısıyla KSDM'nin daha işlevsel ve yaygın bir biçimde uygulanabilmesi için yalnızca öğretmen yeterliklerinin artırılması değil, aynı zamanda uygun öğretim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf mevcutlarının ideal seviyelere çekilmesi, öğretmenlere zaman yönetimi konusunda destek verilmesi ve modelin uygulamasını kolaylaştıracak araç ve materyallerin geliştirilmesi sürecin başarıya ulaşmasında önemli rol oynayabilir.

Katılımcıların, karşılaştıkları zorluklar karşısında “bireysel farklılıklara uygun planlama”, “motivasyon artırıcı etkinlikler”, “ek çalışmalar / kısaltmalar / özet”, “deneme yanılma yöntemi”, “işbirlikli öğrenme / akran desteği”, “ev ödevi / grup çalışması”, “oyunlaştırma / ödül kullanımı”, “görev ve proje temelli yaklaşımlar”, “teknoloji kullanımı / eba videoları”, “zaman planlaması / farklı zamanlarda uygulama”, “grup düzenlemesi ve dengeleme”, “sürece alıştırma / küçük adımlarla ilerleme”, “sorumluluk bilinci kazandırma”, “kaynak takibi / öğretmen grupları”, “becerileri kısıtlama”, “zamana yayma” ve “grup sayısının ayarlanması” gibi etkinlik ve çalışmalar olmak üzere 17 farklı çözüm yolu geliştirdikleri tespit edilmiştir. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri desteklemek adına birçok çalışma yaptıkları görülmektedir. Bu konuda Mosby ve Hamilton (2022) da öğrencilerin karmaşık görevleri tamamlayabilmeleri için yeterli zaman ve destek sağlanmasının

önemini vurgulamışlardır. Örneğin Kokotsaki, Menzies ve Wiggins (2016), öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanarak öğrencilerin projelerini planlamalarına yardımcı olduklarını ve bu sayede zaman yönetimini daha etkili hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Topping, Buchs, Duran ve van Keer, (2017) öğretmenlerin işbirlikçi öğrenme uygulamalarında öğrencilerin birbirlerine destek olmalarını sağlamak için stratejiler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin yalnızca karşılaştıkları zorluklara tepki vermekle kalmayıp aynı zamanda yaratıcı ve esnek stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmen yeterliklerinin ve mesleki özerkliğin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin uygulama sürecinde edindikleri deneyimlerin modelin sürdürülebilirliği açısından kritik olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmen deneyimlerinin paylaşılabileceği mesleki öğrenme topluluklarının teşvik edilmesi modelin etkili biçimde yaygınlaştırılmasına katkı sağlayabilir.

Çalışmada ulaşılan bir başka sonuca göre katılımcıların KSDM'yi daha çok yazma (n=11) ve konuşma (n=7) becerilerinin öğretiminde etkili bir model olarak gördükleridir. Hemen ardından dinleme/izleme becerisinin geldiği (n=5) tespit edilmiştir. Katılımcıların bu husustaki gerekçelerine bakıldığında ise yazma becerisinde “hayal gücü, gelişim, yazılı ifade”, konuşma becerisinde “kendini ifade etme, özgüven” ve dinleme/izleme becerisinde “dikkat gelişimi, model alma” konusunda etkili olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu konudaki tespitlerinin MEB (2024) öğretim programıyla örtüştüğü görülmektedir. Çünkü programda KSDM'nin Türkçe öğretiminde kritik becerilerin tümünün öğretiminde kullanılabileceği belirtilmektedir. Ortlieb ve Schatz (2019) de yaptıkları çalışmada KSDM'nin yazma sürecinde öğrencilerin fikir üretme, yazma ve gözden geçirme aşamalarında öğretmen desteğiyle bağımsızlık kazanabileceklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Lin ve Cheng'e (2010) göre KSDM öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirgin bir biçimde geliştirmiş, öğrencilerin sorumluluk üstlenme kapasitesini artırmış, bağımsız çalışmaya geçişi kolaylaştırmış ve kendilerine olan güveni artırmıştır. Bu bulgular, KSDM'nin özellikle üretim ve ifade odaklı dil becerilerinde öğretimsel bir avantaj sunduğunu göstermektedir. Modelin yapılandırmacı yaklaşımı desteklemesi, öğrencilerin dil becerilerini aşamalı olarak geliştirerek öğrenmeye daha aktif katılım sağlamalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca öğretmen rehberliğinin giderek azaldığı bu süreçte öğrencilerin bağımsız öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri beceri gelişimini sürdürülebilir kılmaktadır. Bu çerçevede KSDM'nin özellikle yaratıcı ve iletişim temelli becerilerin öğretiminde öncelikli olarak tercih edilmesi gerektiği söylenebilir.

Son olarak araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre katılımcıların KSDM'nin sınıflarda daha etkili uygulanabilmesi için “sınıf mevcutlarının azaltılması”, “sınıf/okul ortamının uyumlu olması”, “branş sınıflarının olması”, “etkinliklerin azaltılması”, “yönerge ve içeriklerin sadeleştirilmesi”, “kılavuz kitapların hazırlanması”, “KSDM'nin yaygınlaştırılması”, “KSDM ile ilgili etkinliklere esneklik tanınması”, “KSDM'nin temalarda sınırlı uygulanması”, “Öğrenci okuryazarlık seviyelerinin yeterli düzeye getirilmesi”, “öğrenci seviyesine göre kitap/etkinlik hazırlanması”, “öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık ve donanımlarının artırılması”, “öğretmenin daha aktif rol alması”, “öğretmenlere KSDM ile ilgili eğitim verilmesi”, “Türkçe ders saatlerinin artırılması”, “dersin etkileşimli olması” ve “okullarda teknolojik erişimin kolaylaştırılması” şeklinde önerilerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmalarda da benzer önerilerin olduğunu görmek mümkündür. Fisher ve Frey (2008) KSDM'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretim materyallerinin sadeleştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulamışlardır. Muhammad & Nasirudeen (2015) öğretmenlerin KSDM'yi sınıflarında daha etkili uygulayabilmeleri için öğretmen eğitiminin önemine dikkat çekmekte ve öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Webb vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada da KSDM'nin dinamik ve öğrenciye duyarlı bir öğretim yaklaşımı olduğu ifade edilmiş ve sınıf içi uygulamaların başarılı olabilmesi için öğretmenin anlamlı gözlem, esneklik ve etkileşim becerilerine sahip olması gerektiğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların önerileri modelin daha işlevsel ve sürdürülebilir bir şekilde uygulanabilmesi için hem yapısal hem de pedagojik düzeyde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen eğitimi, materyal geliştirme ve sınıf ortamının düzenlenmesi gibi alanlarda yapılacak destekleyici düzenlemeler KSDM'nin etkililiğini artırabilir. Ayrıca modelin tüm sınıf düzeylerinde ve farklı öğrenci profillerinde uygulanabilirliğini sağlamak adına esnek

ve uyarlanabilir uygulama kılavuzlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda KSDM'nin öğretim süreçlerinde uygulanması yalnızca öğretmen yeterlikleriyle değil, aynı zamanda sistemsel altyapı ve politikalarla da desteklenmelidir.

Araştırmanın sonuçlarından ve öğretmenlerin önerilerinden hareketle şunlar söylenebilir:

- Türkçe derslerinde KSDM'nin kullanımı pedagojik açıdan uygun ve verimli bulunmakla birlikte bu verimliliğin sağlanabilmesi için yeterli süreye ve uygun fiziki koşullara ihtiyaç duyulmaktadır.
- KSDM'nin etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi öğretmenlerin bu modele ilişkin yeterli bilgi ve beceriyle donatılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik kapsamlı eğitim programlarının düzenlenmesi önem arz etmektedir.
- Modelin başarıyla hayata geçirilebilmesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin KSDM'nin gerektirdiği bilişsel ve duyuşsal yeterliklere uygun olmasına bağlıdır.
- Sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, sınıf içi uygulamaların öngörülen süre içinde etkin bir şekilde yürütülmesini zorlaştırarak modelin uygulanabilirliğini sınırlandırabilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 09/04/2025

Belge sayı numarası= 108132

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada, her iki yazar da araştırmanın tüm aşamalarında eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması ortaya çıkaracak bir ilişki ya da durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aktaş, E. ve Eş, A. T. (2024). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın okuma becerisi bağlamında karşılaştırılması. *Journal of History School*, 73, 3527-3556.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aydemir, Z., Sakız, G., Doğan, M. C., ve Aşıcı, M. (2017). Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli kullanılarak öğretilen internette arama-anlama stratejilerine yönelik öğrencilerin yansıtıcı düşünme eylemleri. *Journal of International Social Research*, 10(51), 629-640.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitap.
- Çoban Sural, Ü. ve Aksoy, N. (2023). Okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel arka planı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 124- 147. <https://doi.org/10.37217/tebd.1202956>
- Demir, T. (2022). Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50-60. <https://doi.org/10.21666/muefd.1025897>

- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Ensar, F. (2014). Skill education in Turkish language teaching: Gradual Release of Responsibility Model. *International Online Journal of Educational Sciences* 6(1), 231 - 242).
- Fisher, D. & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: a framework for the Gradual Release of Responsibility*. Virginia: USA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fuentes, A. G., & Casinillo, L. (2024). Assessing the effect of the gradual release of responsibility (grr) model in teaching science. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning*, 14(1), 15-24. <https://doi.org/10.37134/ajatel.vol14.1.2.2024>
- Graves, M. F. & Fitzgerald, J. (2003). Scaffolding reading experiences for multilingual classrooms. In G. G. García (Ed.), *English learners: Reaching the highest level of English literacy* (pp. 96-124). Newark, DE: International Reading Association.
- Karakoç Öztürk, B. ve Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1122-1158. <https://doi.org/10.32321/cutad.1558058>
- Kaya, K. ve Kurudayıoğlu, M. (2022, Ekim). *Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli ile özetleme öğretimi: bir ders durumu örneği [öz]*. 14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kayman, F. ve Özdemir, H. (2025). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-531. <https://doi.org/10.30703/cije.1567388>
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y. ve Yıldırım Doğru, S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.
- Kökçü, Y. ve Demirel, Ş. (2022). İşlemsel Okuma Modeli'nin öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma becerilerine etkisi. *Journal of History School*, 61, 4043-4067.
- Lin, N. C., & Cheng, H.-F. (2010). Effects of gradual release of responsibility model on language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4835-4840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.783>.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Memiş, M. ve Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy* 12(2), 176-199.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Muhammad, M. U. & Nasirudeen Z. B. (2015, November). *Rethinking strategy: Gradual Release of Responsibility as an effective means to enhance formative assessment in early grade instruction*. Being a paper presented at the Second National Conference organized by the Faculty of Education and Extension Services, Usmanu Danfodiyo University, Sokoto.
- Mosby, A., & Hamilton, S. (2022, September 14). *The role of cognition in the Gradual Release of Responsibility Model*. Erişim adresi: <https://www.edutopia.org/article/role-cognition-gradual-release-responsibility-model/>
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II. cilt (5. Basım)*. İstanbul: Yayın Odası.

- Ortlieb, E. & Schatz, S. (2019). Gradual Release of Responsibility and close reading: A path to student success. In K. Hinchman & D. Appleman (Eds.), *Adolescent literacies: a handbook of practice-based research* (pp. 171-186). Emerald Publishing.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods (4th edition)*. Sage Publication.
- Pearson, P. D. & Gallagher, G. (1983). The Gradual Release of Responsibility Model of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 112-123.
- Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim I. devrede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 97-104
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: from principles to practical implementation*. London: Routledge.
- Türkben, T. ve Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies* 13(4), 1237-1268
- Türkben, T. ve Temizyürek, F. (2017). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkileşimsel okuma öğretiminin rolü. *Kesit Akademi Dergisi*, 7, 374-388.
- Ulutan, E. (2018). *Dünyada eğitim trendleri ve ülkemizde STEM öğrenme etkinlikleri: MEB K12 okulları örneği*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Webb, A., Massey, D. D., Goggans, S., & Flajole, K. (2019). Thirty-five years of the gradual release of responsibility: Scaffolding toward complex and responsive teaching. *The Reading Teacher*, 73(1), 75-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In the 21st century, rapid advancements in science and technology have profoundly transformed and shaped nearly every aspect of human life from healthcare to industry and from communication to education. As a result, it has become essential for countries to reevaluate their education systems or implement reforms in their curricula to cultivate individuals capable of responding to the demands of the modern era. To equip individuals with 21st-century skills such as creativity, critical thinking, problem solving, learning how to learn, using learning strategies, metacognitive skills, and decision making, Türkiye undertook a comprehensive curriculum reform in 2024.

During this period of change, the Century of Türkiye Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli), which is grounded in a holistic instructional approach, was introduced. Beginning in the 2024–2025 academic year, this model began to be implemented at the preschool, first grade of primary school, fifth grade of middle school, and ninth grade of high school. The Turkish language course was among the subjects where this new instructional model was applied for the first time.

The Middle School Turkish Language Course Curriculum (Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, OTDÖP) under the Century of Türkiye Education Model introduced several innovations to the teaching process. One of the most notable innovations in this program is the inclusion of the “Gradual Release of Responsibility Model” (GRRM), which is based on a constructivist approach to teaching core competencies. According to Pearson and Gallagher (1983), the model is based on the idea that, at the beginning of the learning process, the cognitive load is largely carried by the teacher, and then systematically and deliberately transferred to the student over time.

As stated in the Middle School Turkish Language Course Curriculum of the Century of Türkiye Education Model, the GRRM is “a teaching model compatible with the constructivist approach that can be used in the instruction of all the critical skills in Turkish language education.” However, it has been observed that no studies have yet examined the opinions and practices of teachers, key stakeholders in this process, regarding this model. Therefore, this study aims to identify Turkish language teachers’

opinions and suggestions concerning the applicability of the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM), which has been included for the first time in the Turkish Language Course Curriculum.

Method

This study was designed in accordance with qualitative research methods. It was structured on the basis of a case study design, which allows for an in-depth examination of the phenomenon within its natural context. The case study design, chosen as the research framework, enables comprehensive descriptions of an event, process, or individuals, and facilitates the presentation of the phenomenon as it currently exists.

The study group consisted of 24 Turkish language teachers working in various public schools during the 2024–2025 academic year. The main criteria for selecting the study group were that the teachers were teaching Turkish to 5th-grade students and had knowledge of the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM). A semi-structured interview technique, suitable for qualitative research design, was used. The interview form included six open-ended questions to elicit the teachers' thoughts on the GRRM.

Throughout the process, the researchers actively participated in the interviews and played an active role as primary data sources. Before the interviews began, participants were provided with detailed information about the purpose, scope, and procedure of the study, and their consent was obtained on a voluntarily basis. Participants were informed that the interviews would be audio-recorded and that these recordings would be used solely for scientific purposes.

To analyze the qualitative data obtained in this study, the content analysis was employed. The teachers' opinions were transcribed into written form and then subjected to the analysis process.

Result and Discussion

In this study, participants were first asked whether they implemented the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM) in their classes; if not, they were invited to explain their reasons. According to the data obtained, 20 out of 24 participants stated that they implemented the GRRM in their lessons, three reported partial implementation, and one indicated that they did not implement the model at all.

When asked to explain whether they believed the GRRM contributed to the instructional process, only one participant expressed the view that the model did not provide any benefit. In the study, responses to questions aimed at identifying the challenges faced by teachers who implemented the GRRM in their classrooms revealed that 23 of them experienced challenges in 11 different areas. The most commonly cited challenges were a lack of time and overcrowded classrooms. These were followed by the differing learning speeds and levels among students, which were noted as significant factors complicating the implementation of the model.

It was also found that participants developed various coping strategies to address the challenges they encountered during GRRM implementation. Another conclusion drawn from this study was that participants perceived the GRRM particularly effective for teaching writing and speaking skills, followed closely by listening/viewing skills.

Finally, this study revealed that participants stated reducing class sizes and the number of activities/textbook activities as key recommendations to enable more effective implementation of the GRRM in classrooms.