T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALMILA SATILMIŞ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YUSUF AVCI

ÇANAKKALE – 2024

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALMILA SATILMIŞ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YUSUF AVCI

ÇANAKKALE – 2024

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Almıla SATILMIŞ tarafından Prof. Dr. Yusuf AVCI yönetiminde hazırlanan ve **28/08/2024** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan "**Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerle İlgili Görüşleri**" başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yusuf AVCI (Danışman)	……
Doç. Dr. Fatih KANA	……
Doç. Dr. Üyesi Pınar KANIK	…….

Tez No : 10623987

Tez Savunma Tarihi : 28/08/2024

……
Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU
Enstitü Müdürü

../../20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Almıla SATILMIŞ
28/08/2024

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca bana destek olan ve yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Yusuf AVCI'ya ve tez süreci boyunca her konuda yanımda olmaya çalışarak bilgisine başvurduğum Doç. Dr. Fatih KANA'ya teşekkür ederim. Çalışmam boyunca her koşulda yanımda olan ve bütün zorlukları benimle birlikte aşmaya çalışan sevgili eşim Enes Bayrak'a ve eğitim hayatım boyunca bana destek olan değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım."

Almıla SATILMIŞ

Çanakkale, 2024

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Almıla SATILMIŞ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Yusuf AVCI
28/08/2024, 67

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin nitelik, nicelik ve kazanımları karşılama durumunu, dört temel dil becerisini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 14 kadın, 5 erkek olmak üzere 19 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma içerisinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilirken nitel veri analiz yöntemlerinden olan tümdengelimci analiz yönteminden faydalanılmıştır. Türkçe öğretmenlerine göre ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yeterliliği, niceliği ve niteliği ile ilgili birçok sorunla karşılaşılmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz ve kapsam dışı olduğu, ifade becerilerini geliştirmediği, analiz ve sentez düzeylerine ulaşamadığı, sezdirmede yetersiz kaldığı ve kazanımları yeterince yansıtamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri ders kitaplarında yer alan etkinlikler için üst düzey bilişsel becerilerin artırılması, açıklamaların detaylandırılması ve yeni nesil soruların eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sayılarının artırılması, güncellenmesi ve sadeleştirilmesi, kapsamının genişletilmesi ve kazanım sayılarının azaltılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ortak görüşü olarak Türkçe ders saatinin artırılması gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, etkinlik, nitelik, nicelik, kazanım.

ABSTRACT

OPINIONS of TURKISH TEACHERS on THE QUALITY, QUANTITY and ADEQUACY of THE ACTIVITIES in TURKISH TEXTBOOKS

Almıla SATILMIŞ

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Sciences Education Master's Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Yusuf AVCI

28/08/2024, 67

The aim of this study is to determine the opinions of Turkish language teachers about the quality, quantity and achievement of the activities in the Turkish textbook and how effective they are in developing the four basic language skills. Case study design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the research consists of 19 Turkish teachers, 14 female and 5 male. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. While analyzing the data of the research, deductive analysis method, which is one of the qualitative data analysis methods, was used. According to Turkish teachers, many problems were encountered regarding the adequacy, quantity and quality of the activities in the textbooks. It was concluded that the activities in the textbooks were inadequate and out of scope, did not develop expression skills, did not reach the levels of analysis and synthesis, were insufficient in intuition and did not reflect the achievements sufficiently. Turkish teachers stated that higher level cognitive skills should be increased, explanations should be detailed and new generation questions should be added for the activities in the textbooks. In the study, it was concluded that the number of activities in Turkish textbooks should be increased, updated and simplified, their scope should be expanded and the number of learning outcomes should be reduced. In addition, it was determined that the Turkish lesson hours should be increased as a common opinion of the teachers.

Keywords: Turkish textbook, Activity, Quality, Quantity, Learning outcome

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI i
ETİK BEYAN ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
SİMGELER ve KISALTMALAR ix
TABLOLAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xi

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 4
1.2. Problem Cümlesi 5
1.3. Alt Problemler 5
1.4. Araştırmanın Amacı 6
1.5. Araştırmanın Önemi 6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.7. Varsayımlar 7
1.8. Tanımlar 7

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE 9

2.1. Türkçe Ders Kitabı 9
2.2. Türkçe Etkinlikleri 9
2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı 10
2.4. Dört Temel Dil Becerisi 11
2.4.1. Dinleme Becerisi 13

2.4.2. Konuşma Becerisi 13
2.4.3. Okuma Becerisi 14
2.4.4. Yazma Becerisi 15
2.5. Bilişsel Beceriler 16
2.6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi 17
2.6.1. Hatırlama 18
2.6.2. Anlama /Kavrama 18
2.6.3. Uygulama 19
2.6.4. Analiz 20
2.6.5. Değerlendirme 20
2.6.6. Sentez 21
2.7. Türkçe Ders Kitabındaki Etkinlik Yönergeleri 22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ 24

3.1. Araştırmanın Deseni 24
3.2. Çalışma Grubu 24
3.3. Veri Analizi 25
3.4. Veri Toplama Aracı 25
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik 25

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI 26

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER 53

5.1. Tartışma 53
5.2. Sonuç 55
5.3. Öneriler 57
KAYNAKÇA 59
EKLER I

EK 1. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU ……..…… I
EK 2. ETİK KURUL İZNİ…….. III

SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Öğr.	Öğrenci
TDK	Türk Dil Kurumu

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Dört Temel Becerilerin Yeterlilik Düzeyi Hakkındaki Görüşleri	26
Tablo 2	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Dört Temel Beceriye Yönelik Dağılımı Hakkındaki Görüşleri	30
Tablo 3	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Dil Bilgisi Kazanımlarını Yansıtabilmeleri Hakkındaki Görüşleri	32
Tablo 4	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Sayısının Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri	35
Tablo 5	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Öğrencilerin İfade Becerilerine Olan Katkısı Hakkındaki Görüşleri	38
Tablo 6	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel Becerilerini Geliştirmesine Yönelik Görüşleri.	42
Tablo 7	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel Becerileri Geliştirmedeki Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri	44
Tablo 8	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklere Ayrılan Sürelerin Zaman Yönetimi Açısından Tutarlılığı Hakkındaki Görüşleri	47
Tablo 9	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerdeki Soru Yönergelerinin Öğrenciler Açısından Açıklayıcılığı Hakkındaki Görüşleri	50

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Dört Temel Dil Becerisi	13
Şekil 2	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi	18

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Eğitim süreci içerisinde kullanılan temel materyallerden biri ders kitaplarıdır. Ders kitapları, öğrenmeyi geliştiren, kolaylaştıran ve pekiştiremeye yardımcı olan kaynaklardan biridir. Alan yazında ders kitaplarıyla ilgili birçok farklı tanım yer almaktadır. Demirel'e (2003: 25) göre ders kitaplarının devamlılığı, güvenirliği, değişebilirliği tartışılabilen bir kavram olmasının yanında görsel, bilişsel ve akla dayalı kazanımların bütünü olarak tanımlanmaktadır. Güneş'e (2002: 5) göre ise ders kitapları herhangi bir öğretim programı kapsamında hazırlanmış, belli seviyedeki öğrencilere yönelik yazılmış, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıran sistemler ürünü bir materyal şeklinde açıklanmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda Türkçe ders kitapları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ve Türkçeyi etkin bir şekilde kullanabilmelerinde yardımcı olmak için tasarlanmış araçlardır. Bu kapsamda Türkçe ders kitapları, dört temel dil becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikleri, dil bilgisi kurallarını, bilişsel becerileri ve ifade etme becerilerini kapsayan ayrıntılı bir içerik sunmaktadır.

Türkçe ders kitaplarının dersin özel hedeflerine ulaşmasına destek bileşenlerinden biri de etkinliklerdir. "Etkinlik" kavramı Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'de 'Etkin olma durumu; aktiflik, faallik.'(URL-1) olarak tanımlanmaktadır. Etkinliklerin amacıysa öğrencilerin aktif olarak istekli bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilmektir. Yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle aktif olma durumu etkinliklere verilen önemi artırmıştır. 2005 yılında uygulamaya giren Türkçe Öğretim Programı'nda etkinlik yaklaşımı temel alınmıştır. Program içerisinde Türkçe Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireye özgü farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşımlarından yararlanılmıştır" (MEB, 2005) şeklinde açıklanmıştır.

Etkinlikler, öğrencilerin pekiştirerek uygulamalarına yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır. Etkinliklerin amacı öğrencileri aktif ve istekli hale getirebilmektir. Etkinlikler sayesinde öğrenilenleri pekiştirmeye ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunur. "Etkinlikler öğrencilere aktif ve bağımsız öğrenme, kendi kendini güdüleme,

yaratıcılığını artırma" (Çevik ve Güneş, 2017: 273) gibi fırsatlar sunmaktadır. Öğrenciler etkinlikler sayesinde bağımsız öğrenebilmekte, bilişsel becerilerini geliştirmekte ve kendi öğrenme tekniklerini oluşturma imkânı bulmaktadır. 'Öğrencinin etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi ise kendine güvenini artırmakta, yeni amaçlara yöneltmekte, kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını ve kendi öğrenme ritmini belirlemesine katkı sağlamaktadır' (Pollet, 2015; Güneş, 2017: 52).

Etkinlikler aracılığıyla birçok öğrenme ve gelişim alanları çok daha rahat bir şekilde öğrencilere aktarılabilmektedir. 'Etkinlikler öğrencinin dil, zihinsel, sosyal ve fiziksel beceri alanlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır' (Çevik ve Güneş, 2017: 274). Öğrenciler etkinlikleri yaparken bütün beceri alanlarını aktif bir şekilde kullanırlar. Ayrıca öğrenciler etkinlikleri yaparken kendi kendilerine öğrenebilme fırsatı da yakalayabildikleri için zihinsel becerilerin gelişimine de fayda sağlamaktadır. Etkinlikler sayesinde öğrenciler uygulayarak öğrenme fırsatı yakalamış olmaktadırlar. Bu süreç içerisinde öğrenciyi daha aktif hale getirerek kendini ifade etmesini sağlamak, öğrenciyi cesaretlendirmek ve öğrencinin keşfederek öğrenmesini sağlayacak etkinliklere ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Bireylerin duygu ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade edebilmeleri iletişimin temelini oluşturmaktadır. ''İletişim, dinleyicinin ileticinin zihninde var olan anlamı algılamak ve kendi zihninde yeniden oluşturmasına yardımcı olabilecek şekilde sembollerin ayırt edilmesi, seçilmesi ve gönderilmesini kapsayan süreçtir'' (Temizöz, 2008: 29). Etkili bir iletişim için ise hem ifade gücüne hem de iletişim becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Dört temel becerinin her biri farklı bir iletişim yönünü geliştirmektedir. Bu sebeple dört temel becerinin önemi duygu ve düşüncelerimizi ifade etmeye başladığımız andan itibaren başlamaktadır. 'İyi bir ana dili kullanıcısı dört temel dil becerisini etkin olarak kullanabilmelidir; çünkü bu dört beceri alanının gelişimi öğrencinin tüm yaşamını biçimlendirir. Bireyin iletişim yeterliliği bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimiyle ilişkilidir; çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir' (Lüle Mert, 2014:24).

Öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için eğitim, öğretim ve kullanılan materyallerin bir program dahilinde hazırlanması gerekmektedir. Demirel, eğitim programın tanımını "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle

ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği" (Demirel, 2006, s.6) şeklinde yapmaktadır. Benzer ise 'okula devam eden çocukların gelişmelerini sağlayacak biçimde onları, eğitimin amaçlarına göre yetiştirmek için, çocukların kontrollü bir çevrede işleyeceği ilgi çekici, isteklendirici ve faydalı bütün eğitici tecrübelerin ve etkinliklerin dizildiği bir tasarı' (Güngördü ve Güngördü, 1966 ; akt. Benzer, 2004:36) şeklinde tanımlamaktadır. MEB'in öğretim programında ise 'Öğretim programları her bir ders için öğrencilerin ulaşması beklenilen genel amaçları, bu amaçlar doğrultusunda öğrencinin edinmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları ifade eden öğrenme çıktısı ile bunların öğrencilere aktarılması sürecinde kullanılacak öğretim ve değerlendirme yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin açıklama, yönlendirme ve uyarıları kapsar' şeklinde tanımlanmaktadır (URL-2).

Türkçe derslerinin ve kitaplarının genel işleyişlerini, hedeflerini, içeriklerini, yöntem ve tekniklerini temel kapsamda ele alan Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde genel amaçlar "Öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir" (2006: 2) şeklinde ifade edilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan bu genel amaçlara ulaşabilmek için program içerisinde kazanımlara yer verilmiştir. MEB kazanımları "öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları belirten ifadeler" (MEB, 2005: 8) şeklinde tanımlamaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı tarafından hazırlanan kazanımlar, etkinlikler ve ders anlatımları aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır. Bu sebeple kazanımların öğrencilerin biliş ve duyuş düzeylerine, öğretmenlerin durumuna, amaçlarla ilgili tutarlılığına ve programda yer alan hedeflerle uygunluğuna dikkat etmek gerekmektedir. Kazanımların bu niteliklere uygun bir şekilde hazırlanması öğrencilerin başarıya ulaşabilmesinde sağlıklı bir etki sunacaktır. Alan yazın incelendiğinde kazanımların Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerle olan ilişkisiyle ilgili sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmanın Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların etkinlikleri karşılama düzeylerini, etkinliklerin nitelik ve nicelik bakımından eksik kalan ve değiştirilmesi gereken yerlerini tespit etmede etkili olabileceği varsayılmaktadır.

Ders kitapları bilgiyi aktarmakta ve edinmekte temel araçlardan birisidir. Ayrıca ulaşımının kolay ve öğretmenlerin de ders süreci boyunca kullandığı kaynak olmasından dolayı önemi ve etkisi merak edilen konuların başında gelmektedir. Özbay, 'araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin, ders kitabından %94,44 oranında yararlandıklarını tespit etmiştir.' (Özbay, 2003:17). Ders kitaplarının eğitim-öğretim sürecinde büyük öneme ve oldukça etkili bir role sahip olduğundan dolayı ders kitaplarının içerikleriyle ilgili alan yazında çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Çalışkan, 2015; Yurt ve Arslan, 2014; Temizkan, 2014; Ceran, 2015; Özdemir, 2019; Ünveren Kapanadze, 2018; Deniz, Tarakçı ve Karagöl, 2019; Yaylı ve Solak, 2009; Deniz, Karagöl, 2018; Apaydın, 2010; Uludağ, 2010; Ceran, 2015; Küçükoğlu, Albayrak ve Serin, 2020; Maden, 2021; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Olukçu ve Yıldız, 2022; Aktaş, 2021; Zorlu, 2021; Sur, 2022; Şimşek ve Demirel, 2020). Bu çalışmanın amacı Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları karşılama durumunu ve dört temel dil becerisini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu incelemektir. Ayrıca etkinliklerin bilişsel beceriler, dil bilgisi ve ifade etme becerisi üzerindeki etkisini araştırmaktır.

1.1. Problem Durumu

Ders kitapları günümüzde hala en çok tercih edilen materyallerin başında yer almaktadır. Türkçe derslerinin büyük bir çoğunluğu ders kitapları vasıtasıyla işlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar tarafından kullanılan, belirli bir öğretim programı çerçevesinde hazırlanan, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından incelenip okutulması uygun görülen materyallere ders kitabı adı verilmektedir (MEB, 2021). Ders kitaplarında yer alan etkinlikler sayesinde öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme imkânı elde etmektedirler. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin daha önceden incelenerek sınıf ve öğrenci düzeyine uygun, kazanımları nitelik ve nicelik yönünden taşıyacak düzeyde olması gerekmektedir. Bu bağlamdan hareketle Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında kullanılan etkinliklerin nitelik, nicelik ve yeterliliklerini tespit etmek amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında kullanılan etkinliklerin nitelik, nicelik, yeterlilikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

‘‘Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin nitelik, nicelik ve yeterlilikleri hakkındaki görüşleri?’’ problem sorularına ilişkin olarak aşağıda yer alan alt problemler araştırılmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda belirlenen alt problemler şunlardır:

- Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Türkçe öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma kazanımlarını karşılayabilme durumu ile ilgili görüşleri nelerdir?

- Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinlikleri ve dil bilgisine ait açıklamaların, dil bilgisi kazanımlarını yeterince yansıtabilmesi ve bu dil bilgisi etkinliklerinin sayısı ile ilgili görüşleri nelerdir?

- Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin daha çok hangi bilişsel beceri düzeyini geliştirmeye yönelik olduğu ve bu becerileri geliştirmedeki yeterliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

- Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerdeki soru yönergelerinin öğrenciler açısından açıklayıcılığı ve bu etkinliklere ayrılan süreler ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları karşılama durumu, dört temel dil becerisini geliştirmede ne kadar etkili olduğu hakkındaki görüşlerini derleyerek incelemektir. Ayrıca etkinliklerin bilişsel beceriler, dil bilgisi ve ifade etme becerisi üzerindeki etkisi de incelenerek alan yazında araştırılmamış bu alana katkı sağlamaktır. Bu çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen cevapların incelenerek değerlendirilmesinden oluşmaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Türkçe Dersi Öğretim Programı tarafından hazırlanan kazanımlar, Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler ve ders anlatımları aracılığıyla öğrencilere aktarılmaktadır. Bu sebeple etkinliklerin öğrencilerin biliş ve duyuş düzeylerine, öğretmenlerin durumuna, programda yer alan hedeflerle uygunluğuna, amaçlarla ve kazanımlarla ilgili tutarlılığına dikkat etmek gerekmektedir. Etkinliklerin bu niteliklere uygun bir şekilde hazırlanması öğrencilerin başarıya ulaşabilmesinde sağlıklı bir etki sunacaktır. Alan yazın incelendiğinde Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin kazanımlarla olan ilişkisi, dört temel dil becerisi, etkinliklerin nitelik ve nicelikleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir.

Bu kapsamdan hareketle yapılacak bu çalışma ile Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları karşılama düzeylerini, dört temel dil becerisinin gelişimindeki etkisini, etkinliklerin nitelik ve nicelik bakımından eksik kalan ve değiştirilmesi gereken yerlerini tespit etmede etkili olabileceği varsayılmaktadır. Çalışma bu yönüyle önem taşımaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkçe dersi kapsamında okutulan 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile sınırlıdır.

Bu araştırmanın nitel verileri 19 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

- Araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

1.7. Varsayımlar

- Yarı yapılandırılmış görüşme formunun gerçekleştirildiği katılımcı grubunda öğretmenlerin yer aldığı bu araştırma içerisinde, öğretmenlerin tamamının Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler hakkında bir görüşe sahip oldukları düşünülüp öğretmenlerin içten bir şekilde soruları yanıtladığı ve gerçek düşüncelerini dile getirdikleri varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Eğitim Programı: 'Eğitim programı, genel olarak bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir' (Varış, 1988).

Öğretim Programı: 'Öğretim programları her bir ders için öğrencilerin ulaşması beklenilen genel amaçları, bu amaçlar doğrultusunda öğrencinin edinmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları ifade eden öğrenme çıktısı ile bunların öğrencilere aktarılması sürecinde kullanılacak öğretim ve değerlendirme yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin açıklama, yönlendirme ve uyarıları kapsar' (URL-2)

Etkinlik: Etkin olma durumu; aktiflik, faallik.'(URL-1)

Kazanım: "Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları belirten ifadeler" (MEB, 2005: 8)

Dört Temel Dil Becerisi: Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini ifade etmektedir.

Bilişsel Beceri Düzeyleri

Bilgi: Herhangi bir konuyla ilgili bilinmesi gereken temel ögeler.

Kavrama: 'Öğretime uygun birtakım mesajlardan sözel ya da sayısal bilgilerden anlamlı bütünler oluşturma' (Sanca vd., 2021:226).

Uygulama: 'Verilen bir durumda uygun işlemi kullanma ya da uygulama.' (Sanca vd., 2021:226).

Analiz: 'Bir materyali bileşenlerine ayırma, bileşenlerin birbirleriyle ve genel yapıyla nasıl örtüştüğünü keşfetme.' (Sanca vd., 2021:226).

Sentez: 'Özgün bir ürün ortaya koyabilmek için öğeleri tutarlı ya da işlevli olabilecek şekilde bir araya getirme.'(Sanca vd., 2021:226).

Değerlendirme: 'Ölçütlere dayanarak birtakım yargılara varma.' (Sanca vd., 2021:226).

Tutum: 'Tutum; motivasyon, değer, inanç ve ilgiler gibi duyuş düzeyi kavramlarındandır. Dolayısıyla bireyin bir durum veya olaylara karşı gösterdiği duygusal tepkileri barındırır.' (Genç, 2020:3).

Tutum Ölçeği: Kişilerin herhangi bir olay ya da durum karşısında gösterdikleri davranış biçimlerini ifade eden tutumlarla ilgili gerçekleştirilen testlerdir.

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçe Ders Kitabı

Ders kitapları, öğrenmeyi geliştiren, kolaylaştıran ve pekiştiremeye yardımcı olan en temel araç ve materyaldir. Ders kitapları, "hem eğitim hem de öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır. Öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun biliş ve duyuş becerileri ile donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleridir" (Çiftçi vd., 2007: 206). Demirel'e (2003: 25) göre ders kitaplarının devamlılığı, güvenirliği, değişebilirliği tartışılabilen bir kavram olmasının yanında görsel, bilişsel ve akla dayalı kazanımların bütünü olarak tanımlanmaktadır. Güneş'e (2002: 5) göre ise ders kitapları herhangi bir öğretim programı kapsamında hazırlanmış, belli seviyedeki öğrencilere yönelik yazılmış, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıran sistemler ürünü bir materyal şeklinde açıklanmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programı içerisinde verilmek istenen amaç ve kazanımlar, ders kitapları aracılığıyla verilmeye çalışılmaktadır. "Ana dili öğretimi olarak Türkçenin başarıyla yürütülmesi ilk elden çok iyi düzenlenmiş bir programla ve bu programa bağlı kalınarak hazırlanmış Türkçe ders kitaplarıyla gerçekleştirilebilir" (Demirel, 2007: 11). "Amacı ve aracı dil olan Türkçe öğretimi gibi bir derste kitap diğer materyallerle mukayese edilemeyecek kadar önemli bir eğitim aracıdır. Ders kitabı aracılığı ile çocuklara aktarılan Türk ve Dünya edebiyatının seçkin örnekleri, çocuklarımızın, Türkçenin kurallarını sezmelerine, bu sezgilerini davranışa dönüştürerek ifadelerinde kullanmalarına ve kurallara uymayı alışkanlık hâline getirmelerine vesile olur." (Özbay, 2007: 170).

2.2. Türkçe Etkinlikleri

Etkinlikler, öğrencilerin pekiştirerek uygulamalarına yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır. Etkinliklerin amacı öğrencileri aktif ve istekli hale getirebilmektir. "Etkinlikler öğrencilere aktif ve bağımsız öğrenme, kendi kendini güdüleme, yaratıcılığını artırma" (Çevik ve Güneş, 2017: 273) gibi fırsatlar sunmaktadır. 'Öğrencinin etkinlikleri

başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi ise kendine güvenini artırmakta, yeni amaçlara yöneltmekte, kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını ve kendi öğrenme ritmini belirlemesine katkı sağlamaktadır' (Pollet, 2015; Güneş, 2017: 52).

Etkinlikler öğrencileri araştırmaya, olay ve olguların anlamlarını bulmaya, kendi öğrenmelerini düzenleyerek yapılandırmaya kısaca yaparak-yaşayarak ve keşfederek öğrenmeye yöneltmektedir (Akt: Karakuş, C.). Etkinlikler sayesinde öğrenciler uygulayarak öğrenme fırsatı yakalamış olmaktadırlar. Bu süreç içerisinde öğrenciyi daha aktif hale getirerek kendini ifade etmesini sağlamak, öğrenciyi cesaretlendirmek ve öğrencinin keşfederek öğrenmesini sağlayacak etkinliklere ağırlık verilmesi gerekmektedir. 'Bu süreçte öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak, cesaretlendirecek, ilgi uyandıracak ve keşfederek öğrenmesine katkı getirecek etkinliklere ağırlık verilmelidir' (Güneş, 2017:273).

Türkçe etkinlikleri öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde konuşmalarını sağlayarak kelime dağarcıklarını geliştirmeyi, iletişim ve dört temel becerilerini arttırarak bireysel ve gurupla öğrenmeyi sağlamaktadır. MEB Türkçe etkinliklerinin amacını çocukların Türkçeyi düzgün kullanabilmesi, sesleri çıkartabilmesi, farklı sözdizim yapılarını anlayıp kullanabilmesi, dinleme becerisini kazanması, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade edebilmesi ve ses tonunu ayarlayarak sözcükleri doğru üretebilmesi olarak tanımlamaktadır (MEB, 2013). Türkçe etkinlikleri ile öğrencilerin bilişsel becerileri, neden-sonuç ilişkisi kurabilmeleri, dört temel becerileri, dilbilgisi kurallarını kavrama düzeyleri ve yaratıcı düşünmeleri gelişmektedir (MEB, 2013). Bu açıdan Türkçe etkinlikleri oldukça önemlidir. Türkçe etkinlikleri ile sadece dil gelişimi değil, bilişsel gelişim ve diğer bütün gelişim alanları da gelişmektedir. Kısaca dil gelişimi ile bilişsel gelişim bir arada ilerlemektedir (Mena, 2008).

2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türkçe derslerinin ve kitaplarının genel işleyişlerini, hedeflerini, içeriklerini, yöntem ve tekniklerini temel kapsamda ele alan Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde genel amaçlar "Öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri

kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir" (2006: 2) şeklinde ifade edilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan bu genel amaçlara ulaşabilmek için program içerisinde kazanımlara yer verilmiştir. MEB kazanımları "öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları belirten ifadeler" şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2005:8) Türkçe Sözlük'te ise kazanım kavramı "kazanma işi" şeklinde tanımlanmaktadır. (TDK, 2005).

2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri şeklinde dört başlıkta verilmiştir. Sınıf seviyesine göre kazanımların içeriği: 5. Sınıflarda 12 dinleme, 7 konuşma, 34 okuma, 16 yazma kazanımı; 6. Sınıflarda 12 dinleme, 7 konuşma, 35 okuma, 14 yazma kazanımı; 7. Sınıflarda 14 dinleme, 7 konuşma, 38 okuma, 17 yazma kazanımı; 8. Sınıflarda ise 14 dinleme 7 konuşma 35 okuma, 20 yazma kazanımı şeklinde yer almaktadır (MEB, 2019). Programda dil bilgisi kazanımlarına ayrıca yer verilmemiştir. Okuma kazanımı ve yazma kazanımı başlığı içerisinde sezdirilerek verilmesi istenmiştir.

2.4. Dört Temel Dil Becerisi

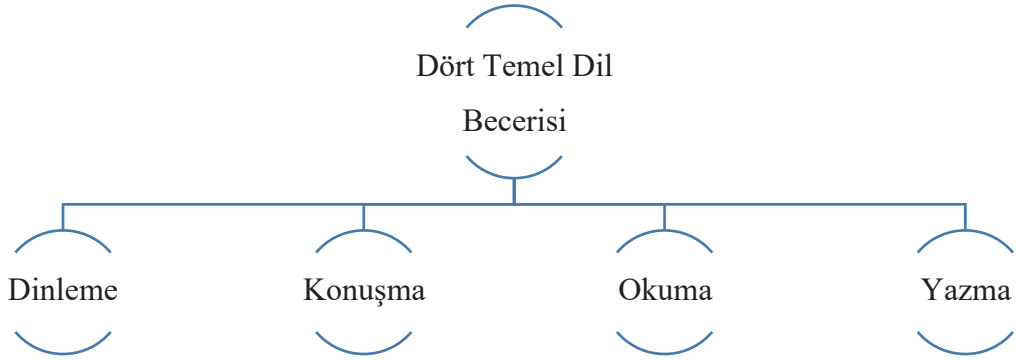
Temel iletişim aracı olan dil TDK'de "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan; düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan anlatım aracı." (TDK 2024). şeklinde ifade edilmektedir.

Düşüncenin bir ürünü olan dil onu oluşturan toplumun ruhudur. Dil ortak düşünceye sahip olduğumuz kişiler ile oluşmuş doğal, milli ve sosyal bir olgudur (Avcı ve Satılmış, 2020:219)

Bireylerin duygu ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade edebilmeleri iletişimin temelini oluşturmaktadır. ''İletişim, dinleyicinin ileticinin zihninde var olan anlamı algılamak ve kendi zihninde yeniden oluşturmasına yardımcı olabilecek şekilde sembollerin ayırt edilmesi, seçilmesi ve gönderilmesini kapsayan süreçtir'' (Temizöz, 2008: 29). Etkili bir iletişim için ise hem ifade gücüne hem de iletişim becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Dört temel becerinin her biri farklı bir iletişim yönünü geliştirmektedir. Bu

sebeple dört temel becerinin önemi duygu ve düşüncelerimizi ifade etmeye başladığımız andan itibaren başlamaktadır. 'İyi bir anadili kullanıcısı dört temel dil becerisini etkin olarak kullanabilmelidir; çünkü bu dört beceri alanının gelişimi öğrencinin tüm yaşamını biçimlendirir. Bireyin iletişimsel yeterliliği bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimiyle ilişkilidir; çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir' (Lüle Mert, 2014:24).

Türkçe dersi öğretim programlarının temeli dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Teknolojinin gelişimi ve eğitim sisteminin değişmesiyle beraber Türkçe dersi öğretim programlarında da bazı değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler şu şekildedir: Türkçe öğretim programında yer alan dört temel beceri alanına 2005 yılında görsel okuma ve görsel sunu eklenmiştir. 2006 yılında ise dil bilgisi beceri alanı eklenmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beceri alanları; sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde sınıflandırılmıştır. Dinleme ve konuşma beceri alanları sözlü iletişim başlığında birleştirilmiştir. Bu program içerisinde dil bilgisi beceri alanı ayrı bir başlık şeklinde değil de diğer beceri alanları içerisinde verilmiştir. Dil bilgisine ait kazanımlar diğer beceri alanlarıyla bir bütün düşünülerek sezdirme yöntemiyle verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda beceri alanları yeniden yapılandırılmıştır. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarıyla dört başlıkta sunulmuştur. Son güncel program olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da Temel Dil Becerileri başlığında: anlama becerileri; dinleme, okuma ve anlatma becerileri; konuşma ve yazma şeklinde ifade edilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dört temel beceri alanlarının bir bütün olarak öğretilmesi gerekliliğinden bahsedilerek önemi vurgulanmıştır (Kardaş ve Kaya, 2019; MEB, 2005; MEB,2006; MEB, 2019).



Şekil 1. Dört Temel dil becerisi

2.4.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi henüz anne karnındayken başlayan ve ilk edindiğimiz beceri alanlarından biridir. Diğer beceri alanlarının da temelini oluşturmaktadır. Bu açıdan dinleme becerisi özel bir yere ve öneme sahiptir. İnsan; hayatının çok önemli bir parçası olan dili, dinleme becerisi sayesinde öğrenmekte ve kullanmaktadır (Özbay, 2009: 58). Bireyler dinleme becerisi sayesinde ana dillerini aileleri ve çevrelerinden öğrenerek ana dilinin bütün özelliklerini kazanmaktadırlar. Bu sayede bir ömür boyunca bu kazanımı kullanabilmektedirler. Kısaca bireyler dinleme becerisi sayesinde ana dillerini edinebilmektedirler (Bayraktar, 2013; Gönen, 2009; Özbay, 2005; Yazıcı ve Dereobalı, 2015). Günlük hayat içerisinde birçok bilginin temeli dinleme becerisi ile sağlanır. Dinleme becerisi, sosyal birer varlık olan bireylerin iletişim kurmalarındaki temel yetilerden biridir. "Dinleme becerisi, Türkçenin eğitim ve öğretiminde kazandırılması hedeflenen ve öğrencilerin algılama, anlama, çıkarımda bulunma, yorumlama, değerlendirme ve iletişim kurma gibi bilişsel ve sosyal yeterliliklerini gerektiren hayati bir dil becerisidir." (Göçer ve Tabak, 2014: 251). Dinleme becerisi, okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken beceri alanlarından biridir. Dinleme becerisi konuşma, okuma ve yazma gibi diğer beceri alanlarının temelini oluşturan bir öğrenme becerisidir (Karaman, 2015; Özbay, 2005).

2.4.2. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi insanları diğer canlılardan ayıran en önemli etmendir. Konuşma becerisi dinleme becerisinden sonra edinilen anlatmaya bağlı becerilerden biridir. Alan yazın incelemesinde MEB, konuşma becerisini kişilerin sosyal hayatta iletişim kurabilmesini, bilgi

ve birikimlerini paylaşabilmesini, duygu düşünce hayal ve gözlemelerini ifade edebilmesini sağlayan etkili bir araç şeklinde tanımlamaktadır (MEB 2006: 6) Güneş ise konuşma becerisini zihinde başlayarak düşüncelerin sözle ifade edilmesi ile birlikte sona eren bir süreç şeklinde ifade etmiştir. (Güneş, 2007: 95). Özbay, konuşma becerisini duygu ve düşünceleri aktarma noktasında önemli araçlardan biri şeklinde tanımlamaktadır (Özbay 2006: 177) Yeşiltepe ise konuşma becerisini duygu ve düşüncelerin sesli bir şekilde ifade edilmesi şeklinde tanımlamaktadır (Yeşiltepe ve Sağlam 2010: 12) .

Zihinde canlanan duygu, düşünce ve hayallerin sözlü bir şekilde ifade edilmesi şeklinde tanımlanan konuşma becerisi, kişiler için hayatın her anında kendilerini ifade edebilmelerinde, iletişim kurmalarında, karşılaşılan problemleri çözmelerinde ve yeni şeyleri öğrenmeleri konusunda önemli bir yere sahiptir. Konuşma becerisi aynı zamanda kişilerin maddi ve manevi olarak gereksinimlerini karşılayabilmelerinde dinleme becerisinden sonra gelen ve en çok başvurulan iletişim becerilerinden biridir. Bu sebeple konuşma becerisinin gelişmesi, bireylerin toplum açısından daha başarılı olabilmelerinde önemli bir role sahiptir (Çınarcı ve Kardaş, 2018).

2.4.3. Okuma Becerisi

Dört temel dil becerisi içerisinde anlamaya dayalı beceriler arasında yer alan okuma, günlük hayat içerisinde birçok alanda karşımıza çıkan ve bilişsel becerilerin gelişmesinde önemli bir etkiye sahip beceri alanıdır. Okuma becerisi; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (MEB, 2009: 15). TDK Güncel Türkçe Sözlük (ET. 30.07.2021)'te: "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek." (ET. 03.07.2024) şeklinde tanımlanmaktadır. Geçmişten günümüze değin yapılan tanımlamalarla birlikte okumanın karşılığı da anlamı da genişlemiştir. Önceleri okumak yazıların karşılığını çözmek ve seslendirme olarak algılanırken sonrasında kelimeleri bütün şekilde görme ve zihne yerleştirme olarak açıklanmıştır. Ancak günümüzde ise dil ve zihin becerilerinin gelişimi seklinde ifade edilmektedir (Güneş, 2016: 127). Özbay okumayı gördüğünü anlama faaliyeti olarak fiziksel ve zihinsel ögelerin birlikte kullanıldığı dil becerisi şeklinde ifade etmektedir. Özbay (2011). Akyol ise okur ve yazar arasında gerçekleştirilen görüş alışverişi olarak değerlendirmektedir

(Akyol, 2013). Gedizli vd., okuma eylemini yazıdaki sembollerin göz aracılığıyla beyne iletilip yazının iletisinin zihinde anlamlandırması süreci olarak tanımlamaktadır (Gedizli vd., 2016: 1071). Bütün bu tanımlardan hareketle okuma eyleminin biliş, duyuş ve deviniş özellikleri içeren karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

2.4.4. Yazma Becerisi

Yazma becerisi insanların temel dil becerilerinden biridir. Duygu, düşünce ve bilgileri yazılı şekilde ifade edebilme yeteneğidir. Yazma becerisi; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, kelime ve dil bilgisi gibi birçok farklı alt beceri ve karmaşık bir süreci içermektedir. Bu sebeple yazma becerisi ile ilgili çok geniş ve farklı tanımlar yer almaktadır.

Yazma becerisi dört temel beceri içerisinde en son gelişen beceridir. Yazma becerisi dört temel becerinin son halkasıdır (Demirel, 1999). Alfabe, harf veya sembollerden yararlanarak düşüncelerimizi sembole dökmektir (Engin ve Uygun, 2011: 198). Yazma becerisi, bilişsel olarak yapılandırılmış istek, duygu, düşünce ve bilgileri belli bazı kurallar çerçevesinde yazıya aktarma işlemidir (Güneş, 2016: 20). "Kişi amacını söz ya da yazı ile anlatabilmek için zihninde düşüncelerini belirler, düzenler, kelimeler seçer, cümleler kurar, etkili anlatım yolları arar. Bir dili kazanmış sayılmak için o dille duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak anlatabilmek gerekir" (Şimşek, 1983: 379-380). "Yazma becerisini mekanik olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir" (Demirel, 1999: 71). "Doğal dile dayalı iletişimde kullanılan başka bir araç da yazmadır. Yazma sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir" (Adalı, 2004: 30). "Yazma, duygu düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir" (Özbay, 2009: 115). "Yazmak bir dışa açılma, dışavurum aracı olarak insanı hem kendisine hem de karşısındakilere tanıtma, tanımlama anlamına gelir. Yazmanın bir ihtiyaç olduğunu, insanın yazarak kendini göz önünde tuttuğunu söyleyebiliriz" (Örgen, 2012: 19). "Yazma, aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır. Kodlama, üzerinde uzlaşılmış ortak kod ve sembollerle gerçekleşir. Kişinin kendini aktarma isteğinin sonucu olarak gerçekleşen yazma işi, esasen düşüncenin dışa vurumudur" (Karadağ ve Maden, 2013: 266).

Bu tanımlardan hareketle yazmanın belli kurallar çevresinde gerçekleştiği, bilişsel ve zihinsel süreçleri içerdiği ve insanın ihtiyaç duyduğu doğal bir beceri olduğu anlaşılmaktadır.

2.5. Bilişsel Beceriler

Biliş; canlının, nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesidir (TDK, 1988: 189). Bilişsel boyut ise; "Dıştan alınan uyaranların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin bellenmesi, hatırlanması, zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesidir." (Fidan, 1986: 65).

Bilişsel beceriler, beynimizde bilgiyi işleme, öğrenme, hatırlama, problem çözme ve karar verme gibi fonksiyonları içeren geniş bir tanımdır. Bu beceriler günlük yaşantının her anında önemlidir ve hayat kalitemizi doğrudan etkileyerek belirler. Bilişsel öğrenmeler çoğunlukla zihinsel etkinlik yoluyla sahip olunan ve edinilen öğrenmeleri içermektedir (Baki, 2008; Sönmez, 2004). Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır. Bu alanın alt basamakları bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir (Demirel 1987: 107). Bu beceri alanları Bloom tarafından belirlenmiştir. Altı aşamadan oluşmaktadır. Bu alandaki basamaklar basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu şeklinde aşamalı olacak şekilde ayarlanmıştır (Sönmez, 1993: 23). Bloom Taksonomisi ile amaçlanan, eğitim hedeflerinin aşamalı ve hiyerarşik bir şekilde sınıflandırılmasıdır (Anderson vd., 2001; Özyurt, 2022: 20). Bloom Taksonomisi, bilişsel alanla ilgili altı ana basamağı oluşturmaktadır. Bu basamaklar; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Basamaklar basitten karmaşığa doğru hiyerarşik bir şekilde oluşturulmuştur (Anderson vd., 2001; Kayacan, 2021: 23).

Bloom taksonomi yıllarca bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bloom'un çalışma arkadaşları ve öğrencilerinden oluşan bir grup araştırmacı kapsamında Bloom Taksonomisinin güncelleştirilmesi fikri ortaya atılmıştır. Anderson vd., bu fikrin sebeplerini; yayınlandığı dönem için önemli bir eser olmasının yanında günümüzde eğitimciler için de önemli olduğunu belirtmek istemeleri ve toplum açısından değişimlere

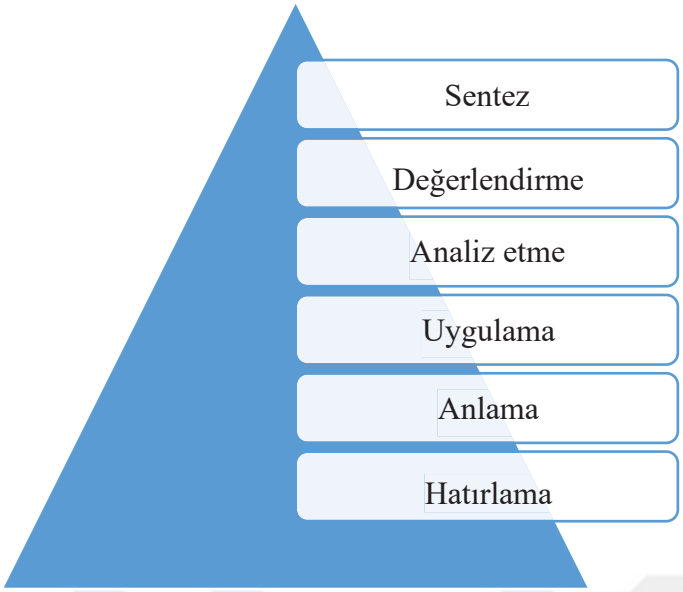
bağlı kalarak birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişime uğrayan bilgi, düşünce ve uygulamaların değişmesinin getirdiği gereklilik olarak ifade etmişlerdir (Anderson vd., 2001, s. xx). Bu sebepler doğrultusunda Anderson vd (2001) "A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives" adlı bir çalışması ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisini ortaya çıkarmıştır.

2.6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

"Taksonomi özel bir sınıflama yaklaşımıdır" (Anderson vd., 2001, s. 7). Yenilenmiş Bloom Taksonomisiyle birlikte öğrenme hedeflerinin sınıflanması amaçlanmıştır. Hedefler bir fiil ve bir isimden oluşmuştur. Fiil biliş düzeyindeki süreçleri ifade etmektedir. İsimler ise öğrenilmesi hedeflenen bilgileri belirtmektedir. Bloom'un bilinen sınıflamasını öğrencisi Krathwohl, arkadaşlarıyla birlikte gözden geçirerek yenilemiştir. Yeni sınıflamada bilgi düzeyi, içerik ve süreç olmak üzere iki boyuta ayrılarak incelenmiştir (Krathwohl, 2002, Akt. Yeşilyurt, 2012). Bloom'un orijinal sınıflamasında olduğu gibi yenilenmiş kısmında da bilgi düzeyi süreçler, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde bir hiyerarşi içerisinde altı kategoriden oluşmaktadır.

Hatırlama, anlama kategorisinden; anlama, uygulama kategorisinden; uygulama, analiz kategorisinden; analiz, sentez kategorisinden; sentez ise değerlendirme kategorisine göre daha az karmaşıktır (Krathwohl, 2002; çev. Köğçe vd., 2009).

Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerdeki kazanımları ve bilgi düzeylerini bilmek, bu düzeylere uygun olacak şekilde etkinlikleri düzenleme ve geliştirme imkânı sunacaktır. Bu sayede Türkçe Ders Kitaplarında yer alan konuların anlaşılması ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesine fırsat verirken Türkçe Öğretim Programında yer alan amaçların gerçekleştirilmesine de olanak sunacaktır.



Şekil 2. Yenilenmiş bloom taksonomisi

2.6.1. Hatırlama

Düşüncelerin, materyallerin veya olguların tanınması ya da hatırlanması için vurgulanan davranışları ve test koşullarını içeren süreçleri ifade etmektedir (Bloom, 1956). Bilginin olduğu gibi hatırlanması, dile getirilmesi, yazılması, tanınması, ezbere tekrar edilmesi durumunu kapsar. Terimlerin, ilkelerin, genellemelerin, olayların, kişilerin, yerlerin ve tarihlerin hatırlanma düzeyi bilgi seviyesine girmektedir. Öğrencilerin daha önce verilmiş olan bilgileri tekrarlayıp tekrarlayamadıklarına bakılır. Herhangi bir yorum veya düzenleme gerektirmez. (Demirel, 1987: 95).

Tanımla, sırala, birer birer say, listele, eşle, oku, isimlendir, seç, ifade et, tekrar et, söyle, bul, bildir, göster… gibi anahtar kelimeleri vardır

.

2.6.2. Anlama /Kavrama

Anlama, öğrencilerin edindikleri bilgiler arasında yeni bağlar oluşturmalarını içeren bilgi düzeyinde bir süreçtir. Anlama; sözlü, yazılı ya da görsel formatlarda gerçekleşen öğretimle ilgili iletilerden anlam çıkarma bilgi düzeyi süreci olarak tanımlanmaktadır (Anderson vd., 2001: 90-91; Erman Aslanoğlu, 2022: 10).

Kavrama düzeyi, öğrenilen herhangi bir konuyla ilgili en basit seviyede yorum ve değişiklik yapabilme düzeyidir. Herhangi bir konunun farklı bir şekilde ifade edilmesi, bazı öngörülerde bulunulabilmesi, özetlenmesi veya açıklanabilmesi düzeyindeki işlemlerdir. Öğrencinin verilen bir bilgiyi farlı şekilde dönüştürebilmesi, grafik, diyagram veya formülden çıkartabilmesi ya da bilimsel terimleri tanımlayabilmesi, öğrencinin; bilimsel bir olgunun ortaya çıkışını açıklayabilmesi kavrama becerisi ile ilişkilidir. Bu basamak içerisinde derste öğretilen bilgi aynen sorulmaz (Demirel, 1987: 96).

Sınıflandır, çevir, örnek ver, tartış, genelle, yeniden ifade et, açıkla, tahmin et, kendi cümlelerinle ifade et, özetle, çıkarsama yap, dönüştür… gibi anahtar kelimeleri vardır.

2.6.3. Uygulama

"Uygulama, alıştırmaları yapma ve problemleri çözme amacıyla işlemlerden yararlanılmasını kapsar" (Anderson vd., 2001: 100). Uygulama düzeyinde bilgi ve kavrama basamaklarında elde ettiği becerileri kullanarak öğrencinin farklı ve yeni bir sorunu çözmesi beklenir. Öğrenciye verilen bir durumun çözümüyle ilgili kullanılabilecek ilkeler belirlenir. Yazma, söyleme, seçip işaretleme, sınırlama, denence kurma, uygulama, veri toplama, denenceleri kabul etme veya reddetme… gibi davranışları uygulama düzeyinde yapabilme kapasitesidir (Demirel, 1987: 98).

Uygulama seviyesinde öğrenciden bilgiyi eksiksiz bir şekilde hatırlaması beklenmektedir. Bu basamakta öğrenci bilgiyi kendisine ait üslupla anlatmaktadır. Ayrıca öğrenciden yeni problem durumlarına çözümler bularak kendine ait yol belirleyip uygulaması da beklenmektedir. Bu sayede taksonomide yer alan ilk iki basamaktaki bilgi ve kavrama düzeyleri de belirlenmiş olmaktadır. Alıştırma, öğrencinin mevcut bilgi birikimine dayanarak uygun işlemi uygulama becerisini geliştirmeye yönelik bir aktivitedir (Anderson vd., 2001: 100; Erman Aslanoğlu, 2022: 11).

Uygula, birleştir, kur, inşa et, yap, üret, katıl, öngör, göster, çöz, hesapla, kullan, sağla, hazırla, öğret, grafik çiz… gibi anahtar kelimeler kullanılır.

2.6.4. Analiz

"Çözümleme, materyalin onu oluşturan kısımlarına ayrılması ve kısımların birbiri ve materyalin bütünü ile nasıl bir ilişki içinde olduğunun belirlenmesi ile ilgilidir" (Anderson vd., 2001: 103). Bütünün parçalarını oluşturan bir yapının tanınıp birbiriyle olan ilişkilerinin tespit edildiği yerdir. Analiz basamağında öğrencilerden ezber sisteminin tersine üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yeni bilgiler üretip yorumlaması beklenir.

Analiz seviyesinde öğrencilerden; gerçek ile hayali ayırabilmeleri, düşünceler ile sonuçları ilişkilendirebilmeleri, ilişkili ve ilişkisiz ayrımı yapabilmeleri, fikirler arası ilişkileri belirleyebilmeleri ve ifade edilenin ardındaki bakış açısını ortaya çıkarabilmeleri beklenmektedir (Anderson vd., 2001: 104; Erman Aslanoğlu, 2022: 11). Öğrenciler, bütünü tamamlayan parçaları tanımlamak ve parçalar arasındaki ilişkileri fark etmek, bütünü parçalara ayırabilmek zorundadır. Bir hikâyenin ana fikrine ulaşmak için ya da hücrenin yapısının anlaşılması için analiz gerekir (Demirel, 1987: 99).

Ayırt et, ilişkilendir, analiz et, karşılaştır, söküp parçala, ortak noktasını bul, deney yap, kritik et, farklılaştır, diyagram yap, sonuç çıkar, sınırla, söküp parçala… gibi anahtar kelimeler kullanılır.

2.6.5. Değerlendirme

"Değerlendirme, ölçütler ya da standartlara dayalı yargılamalar yapmak şeklinde tanımlanır" (Anderson vd., 2001: 108). "Aslında, bilgi düzeyindeki süreçlerin çoğu bir karar vermeyi gerektirmektedir" (Anderson vd., 2001: 109). Değerlendirmeyi diğer bilgi düzeyi süreçlerden ayıran özelliği değerlendirmenin belirli ölçütlere dayalı olarak gerçekleştirilmesidir (Anderson vd., 2001:109).

Değerlendirme basamağı bütün basamakları (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez) kapsar. Üst düzey düşünme becerisi gerektirmektedir. 'Öğrenciler üretilen yeni bilgileri bilimsel geçerliliği, neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilir.' (Çepni vd., 1997:159). Değerlendirme düzeyindeki sorularda doğru yanıt bir tane değildir. Bu basamakta öğrencinin

kendi fikir ve düşünceleriyle bir konu hakkında karara varması ve bu kararı savunması istenmektedir (Baysen, 2006).

Değerlendirme basamağı, ölçme sonuçlarını bir ölçüt belirleyerek yargıya varma sürecidir. Bilginin, kavramanın, uygulamanın, analizin, sentezin, özelliklerini kapsayan karmaşık bir süreç olarak devreye en son girer. Değerlendirme, yeni bilgilerin kazanılmasını, kavramada, uygulamada, analizde, sentezde başlangıç olarak kullanılabilmektedir. Bir materyalin değerini kişinin görüşlere, değerlere, verilen bir amaca, gerçek doğru veya yanlış cevaplara bakmaksızın yargılamaktır (Demirel, 1987: 101).

Yargıla, değerlendir, zıtlık oluştur, takdir et, eleştir, karar ver, yorumla, destekle, yeniden çerçevele, oranla, savun, doğruluğunu kanıtla… gibi anahtar kelimeler kullanılır.

2.6.6. Sentez

"Sentez öğeleri bütünleşik ve işleve dayalı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi içerir" öğrencilerden beklenen hedefte verilen öğeleri, öğrenme deneyimlerinden faydalanarak zihinlerinde özgün bir yapı oluşturduklarında gerçekleşmektedir (Anderson vd., 2001: 111; Erman Aslanoğlu, 2022:11). Sentez bilgi düzeyi süreç boyutu, öğeler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlayan diğer bilgi düzeyi süreç boyutlarından anlama, uygulama ve çözümleme süreçlerinden, diğer bilgi düzeyi süreçler sayesinde öğrendikleri bilgileri zihinlerinde yapılandırarak özgün bir ürünün ortaya çıkarılmasının hedeflenmesi nedeniyle farklı kılmaktadır. Farklı bir deyişle sentez; anlama, uygulama ve çözümleme bilgi düzeyi süreçlerinin üstünde olan bir süreçtir (Anderson vd., 2001: 112).

Sentez basamağında öğrencilerden bilinenden bilinmeyene yani bildiği şeylerden yararlanarak özgün bir ürün ortaya koyabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu basamakta hayal gücü ve yaratıcılıkla birlikte üst düzey düşünme becerileri gelişmektedir. Sentez düzeyinde beklenen beceriler: sentez, üretme, yeniden düzenleme, birleştirme ve örgütlemedir. Öğrencilerden öğrendiklerini birleştirmeleri, öğrenilenlerden yeni bir bütün oluşturmaları, icat etmeleri ve özgün bir ürün ortaya koymaları istenmektedir.

Oluştur, planla, yarat, yeniden düzenle, bütünleştir, model yap, gözden geçir, formüle etmek, bireyleştir, müdahale et, geçerli kıl, derle, yerine başka bir şey koy, bestele, kompoze et… gibi anahtar kelimeler kullanılır.

2.7. Türkçe Ders Kitabındaki Etkinlik Yönergeleri

Kitaplardaki yönergeler öğrencilere etkinliklerin nasıl yapılabileceğiyle ilgili bilgi verici talimatlardan oluşan yol haritalarıdır. Yönergelerde öğrencinin beklenen davranışı gerçekleştirmesi istenmektedir. Etkinliklerin önemli parçasını oluşturmaktadır. Kitaplardaki yönergeleri etkinliklerin bir boyutu olarak ele almaktadırlar (Bertocchini ve Costanzo, 2017). Öğrencinin verilen görevi düzgün bir şekilde yerine getirebilmesi doğru verilen talimatlara bağlıdır. Kitaplardaki yönergeler, etkinliklerin bütünüyle karşılaştırıldıklarında çok küçük bir kısım olarak algılanabilir. Fakat etkinliklerdeki bu küçük kısım aslında en önemli kısmı oluşturmaktadır. Çünkü öğrenci verilmek istenen iletiyi bu kısımda kavrar ve hedefleri anlar. Yapılacak olan uygulama aşamalarını tahmin eder. Bu açıdan etkinlik yönergelerinin öğrenciler tarafından anlaşılır olması gerekmektedir (akt., Güneş, 2017:107).

Etkinliklerdeki yönergeler ana dil, dört temel dil becerisi, dil bilgisi veya yabancı dil noktasında çok önemlidir. Öğrenciler, düzeylerine ve kurallara uygun hazırlanmış yönergeler ile etkinlikleri kendileri tamamlayabilirler. Düzeylerine ve kurallara uygun olmayan şekilde hazırlanan yönergeler, öğrencileri etkinlikleri yanlış yapmaya veya tamamlayamamaya sürükleyebilir. Hatta olumsuz tutumlara yol açabilir. Kitaplardaki yönergeler; bilgi düzeyine ait beceriler, dört temel dil becerisi, dil bilgisi… gibi öğrenciye kazandırılmak istenen becerilerin etkinliklerde yer alan talimatlarla istenilen şekilde anlaşılmasını ve doğru bir şekilde cevaplanmasını sağlayan önemli ve dikkat gerektirici bir alandır. Kitaplardaki yönergelerin hazırlanış aşamasında uygunluğunu kontrol etmek ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme kısmı için önemli ve gerekli bir hale getirilmelidir. Çünkü anlaşılır olmayan bir yönerge noksansız tasarlanmış etkinliklerin bile anlaşılmasına ya da yanlış anlaşılmasına neden olabilmektedir. Öğrencileri, kitaplara veya etkinliklere karşı olumsuz tutum geliştirmeye yönlendirebilmektedir. Linse yönergeler ile ilgili kolay ve anlaşılabilir olmasını ve örnekler aracılığıyla anlatılması gerektiğini dile getirerek yönergeleri hazırlama konusunda ölçüt kullanılabileceğine vurgu yapmaktadır (Linse, 2005: 142).

- Yönergeler kısa cümlelerle ifade edilmiş midir?

- Yönergeler öğrencilerin okuma seviyelerine uygun mudur veya seviyelerinin altında mıdır?

- Öğrencilerin neyi hangi sırada yapacağı belli midir?

- Yönerge tüm gerekli bilgileri içermekte midir?

- Yönergede kullanılan kelimeler öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun mudur? (akt., Özbal ve Genç, 2009 s.128)

Kitaplardaki yönergeler öğrenciye kazandırılmak istenen davranışların doğru bir şekilde uygulanabilmesini sağlayan önemli bir boyuttur. Öğretmenlerin daha rahat ve esnek çalışabilmesi ve öğrencilerin daha bağımsız bir şekilde kendi öğrenmelerini geliştirebilmesi, yönergelerin doğru ve istendik şekilde hazırlanmasına bağlıdır. Bu sebeple yönergeler hazırlanırken öğrencilerin bilgi düzeyleri, yaşları ve seviyeleri göz önüne alınarak hazırlanmalıdır. Ayrıca etkinlikte ihtiyaç duyulacak bilgilere, uygulanış sırasına dikkat etmek gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler daha rahat kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilirken öğretmenlerinde ders yükleri hafiflemiş olur ve zamandan tasarrufu da sağlar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada kullanılan araştırma modeli, çalışma materyali, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, temel nitel araştırma deseni (Merriam, 1998) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu desen, eğitim alanındaki nitel araştırma desenleri arasında en sık işe koşulan desenlerdendir. Çünkü araştırmacılar her zaman olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi ya da etnografik çalışmalar yapmayabilirler. Ancak bir araştırmacı yorumlamacı bir yaklaşımla nitel araştırma yapabilir (Merriam, 2009). Bu araştırmada da, belirli bir kültürü çalışmak ya da bir kuram oluşturmak amaçlanmamıştır. Dahası durum çalışmalarında olduğu gibi belirli bir birim ya da sınırlandırılmış bir sistem de incelenmemiştir. Araştırmada temel nitel araştırma deseni Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarla Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin nitelik, nicelik ve yeterliliklerini yansıtma durumunu temel düzeyde anlamak amacıyla kullanılmıştır. Bununla birlikte kullanılan desen elde edilen verilerin nitel bir yaklaşımla değerlendirilmesine de olanak sağlamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma içerisinde örnekleme yöntemlerinden biri olan basit seçkisiz örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. "Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı olan örnekleme birimine basit seçkisiz örnekleme denir" (Büyüköztürk vd., 2020: 87). Bu araştırmanın çalışma grubunu 14 kadın, 5 erkek olmak üzere 19 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Veri Analizi

Bu araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan tümdengelimci analiz yönteminden yararlanılmıştır. Analizden elde edilen veriler daha öncesinde araştırma sorusu veya alt sorulardan yola çıkılarak belirlenmiş temalara uygun olarak oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 244). Araştırmacı araştırma içerisinde araştırmanın problem durumunu ve alt problemlerini belirleyerek problem durumu ve alt problemlere göre temalar düzenlemiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı araştırma alt problemleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda kullanacağı açık uçlu soruları belirlemiştir. Bu sürecin ardından görüşme soruları 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerinden sonra bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından forma son hali verilmiştir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel olarak yapılan bir çalışmanın sonuçlarının doğru ve inandırıcı olması büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple geçerlik ve güvenirlik kavramları çok önemlidir. Nitel olarak yapılan çalışmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için inanılırlık, araştırmanın yetkinliği ve sonuçların doğruluğu gibi kavramlar üzerinde durularak açıklanmaya çalışılmaktadır. Guruba ve Lincoln'a göre (1982) nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlik yerine inandırıcılık (trustworthiness) kavramı kullanılmalıdır. Buna göre araştırmada inandırıcılık kavramının oluşması için inanırlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört özelliğin sağlanması gereklidir (Krefting, 1991; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada araştırmacının düşünceleri katılımcılara yansıtılmamış ve objektif bir süreç izlenmiştir. Görüşmeler form üzerinden elde edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI

Tablo 1

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alan dört temel becerilerin yeterlilik düzeyi hakkındaki görüşleri

Kod	F
Dinleme/ konuşma yetersiz	4
Dinleme yetersiz	3
Yazma yetersiz	3
Konuşma yeteriz	2
Okuma yetersiz	2
Okuma /yazma yeterli	2
Yetersiz	3
Kapsayıcı değil	1
Kısmen	2
Konuşma/okuma yeterli	1
Süre yetersiz	1
Yeterli	2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin dinleme ve konuşmada yetersiz (F=4), dinleme de yetersiz (F=3), yazma da yetersiz (F=3), konuşma yetersiz (F=2), okuma yetersiz (F=2), okuma ve yazma da yeterli (F=2), yetersiz (F=3), kapsayıcı değil (F=1), kısmen yeterli (F=2), konuşma ve okuma da yeterli (F=1), süre yetersiz (F=1), yeterli (F=2) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

'Yeterli. *Türkçe öğretiminde yer alan kazanımları karşılıyor.'* (T1 kodlu öğretmen)

*'Konuşma ve okuma için yeterli, yazma için yetersiz olduğunu düşünüyorum (*T2 kodlu öğretmen)

'Konuşma etkinlikleri mevcut ama doğal öncüllerle izah edilen detaylar olsun görüşündeyim. Dinleme etkinliği tek metnin dışında diğer metinlerin etkinliklerine az da olsa eklenmesi görüşündeyim.' (T3 kodlu öğretmen)

*'Düşünceler güzel ancak verilen etkinlikler için süreler yetersiz. Ayrıca Türkiye'nin her yerindeki öğrenciler için uygun olmayabilir (*T4 kodlu öğretmen)

'Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Türkçe dersi kazanımlarını karşıladığını düşünüyorum. Bunun sebebini de bütün etkinliklerin var olan metinle ilgili olmasına bağlıyorum. Doğru metin seçiminin önemli olduğunu düşünüyorum. Yazma becerisini arttırıcı metin tercihlerine yönelmenin daha doğru olacağını belirtmek istiyorum.' (T5 kodlu öğretmen)

'Okuma ve yazma kazanımları yeterlidir ancak dinleme ve konuşma yetersiz kalıyor.' (T6 kodlu öğretmen)

'Ders kitabındaki etkinlikler oldukça yetersizdir. Zira yıllardır aynı ders kitabı yenilenmeden veya değiştirilmeden kullanılmaktadır. Özellikle dinleme ve konuşma alanıyla ilgili etkinlikler yeterli düzeyde değildir (T7 kodlu öğretmen)

'Yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ezbere dayalı olmayan öğrencilerin düşünce dünyasını geliştiren açık uçlu soruların daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.' (T8 kodlu öğretmen)

'Ders kitabında yer alan etkinlikler kısmen de olsa karşılayan fakat her metinde aynı tarz soru kalıplarının sorulması belli bir zamandan sonra sıkıcılığa sebebiyet veriyor. Dinleme ve konuşma metinlerinin kazanım olarak değil ama sayısal anlamda metin içerisinde az yer aldığını düşünüyorum.' (T9 kodlu öğretmen)

‘*Yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri birçok seviyede yeterli düzeyde diyebiliriz. Ancak okuma etkinliklerinin kazanımlara hitap ettiğini pek düşünmüyorum. Okuduğunu anlama ve yorumlama düzeyi eksik kalmakta, kitaptan kopyala yapıştır cevaplarla geçiştirilmektedir. Genel olarak ise bütün etkinlikler birbirine çok benzer olduğu için hem öğretmende hem de öğrencide sıkılmaya ve isteksizliğe sebebiyet vermektedir (*T10 kodlu öğretmen)

*‘Ders kitaplarında yer alan etkinlikler okuma ve yazma kazanımlarının birçoğunu karşılarken, dinleme ve konuşma kazanımları açısından yetersiz kalmaktadır (*T11 kodlu öğretmen)

‘Bütün becerilerin yeterince karşılandığını düşünmüyorum. Özellikle konuşma becerisine yönelik etkinliklerin kendini sürekli tekrar ettiğini ve öğrencilerin kendilerini kazanımlara yönelik olarak yeterince ifade edemediklerini düşünüyorum.’ (T12 kodlu öğretmen)

‘Okuma ve yazma becerileri yeterli fakat dinleme ve konuşma becerileri yetersiz kalıyor.’ (T13 kodlu öğretmen)

‘Konuşma ve okumanın kazanımları karşıladığını düşünüyorum. Ancak yazma ve dinlemenin yeterli olabilmesi için Türkçe dersinin daha çok olması gerektiğini düşünüyorum.’ (T14 kodlu öğretmen)

‘Hayır, hazırlıklı konuşma yapar kazanımı yetersiz kalmaktadır.’ (T15 kodlu öğretmen)

‘Okuma ve yazma becerileri kısmen karşılasa da dinleme ve konuşma becerilerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Dinleme metinlerinin bir kısmı sınıf seviyesinin üstünde kaldığı için çocuklar hatırlamakta zorlanıyorlar. Konuşma ise daima amacına uygun olarak yapıldığı söylenemez. Bazı okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinlikleri ise metin ve tema ile ilgili olsun diye uğraşılmış ancak seviyenin üstünde kalıyor. Metin ve tema ile ilişkili etkinlik

bulunamıyorsa o metin ve tema çıkarılmalı ki kitabın ahengi bozulmasın. '(T16 kodlu öğretmen)

'Yeterli olduğunu düşünmüyorum ancak kitaptaki etkinlik sayılarının arttırılıp hem kitabın kalınlaştırılmasını hem de ders saatinin yetersiz olması gibi bir duruma sebebiyet vermesini de doğru bulmuyorum. Kazanımlarımız belli ve elimizde bir kitap var. Ancak ders saatimiz elimizdeki kitaba göre fazla. Bu durum bize dil bilgisi konularının işlenmesinde ve derslerimizde teknolojinin kullanılması konusunda bir özgürlük alanı sunuyor. Türkçe ders kitabı kazanımların karşılanmasında yetersiz evet, ama tüm kazanımları ders kitabından karşılamak zorunda bırakılmak mevcut durumdan daha fazla sorun yaratır diye düşünüyorum.' '(T17 kodlu öğretmen)

'Türkçe ders kitaplarının içerisinde yer alan metinlerin ve etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini çekmemektedir. Öğrencinin daha çok dikkatini ve ilgisini çekebildiği sürece kazanımların daha kolay elde edileceğini düşünüyorum. Hali hazırda ye alan etkinliklerin özellikle konuşma ve dinleme kazanımlarını sağlamada yetersiz bulunmaktadır.' (T18 kodlu öğretmen)

'Düşünmüyorum, yeterli.' (T19 kodlu öğretmen)

Tabloya göre öğretmenlerin çoğunluğu dinleme/izleme becerisine ait etkinlikleri yeterli düzeyde bulmamaktadır. Bu sırayı konuşma becerilerine ait etkinlikler takip ederken bazı öğretmenlere göre ise okuma becerilerine ait etkinliklere fazla yer verildiği düşünülmektedir.

Tablo 2

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin dört temel beceriye yönelik dağılımı hakkındaki görüşleri

Kod	f
Hayır	14
Dinleme-izleme az	8
Konuşma az	4
Anlatma az	1
Evet	3
Kısmen	1
Okuma-anlama fazla	2
Yazma az	2

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin dört temel beceriye dağılımı konusunda hayır (F=12), dinlemeizleme az (F=7), konuşma az (F=3), anlatma az (F=1), evet (F=3), kısmen (F=1), okumaanlama fazla (F=1), yazma az (F=1) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

'*Hayır. Özellikle dil bilgisi alanında etkinliklerin zayıf olduğunu düşünüyorum.'* (T1 kodlu öğretmen)

'Kısmen.' (T2 kodlu öğretmen)

'Eşit dağılım tamamen vardır diyemem. Dinleme/izleme etkinliklerinin artırılması görüşündeyim.' (T3 kodlu öğretmen)

'Dinleme etkinlikleri yetersiz.' (T4 kodlu öğretmen)

'Yazma becerisini ölçmeye yönelik etkinliklerin ders kitaplarında daha az düzeyde yer aldığını düşünüyorum.' (T5 kodlu öğretmen)

'Hayır. Eşit şekilde dağıtılmamıştır. Özellikle dinleme ve konuşma etkinlikleri yetersiz.' (T6 kodlu öğretmen)

'Dinleme becerisi yetersiz kalıyor. Dinleme etkinlikleri arttırılabilir.' (T7 kodlu öğretmen)

'Evet.' (T8 kodlu öğretmen)

'Etkinliklerin okuma ve yazma ağırlıklı olduğunu düşünüyorum. Dinleme ve konuşma etkinliklerini sadece metin başına bir etkinlikle verilebileceğini düşünmüyorum.' (T9 kodlu öğretmen)

'Hayır, düşünmüyorum. Dinleme ve konuşma becerisi biraz arkada kalıyor. Ancak uçurum bir fark bulunmamaktadır.' (T10 kodlu öğretmen)

'Ders kitaplarında yer alan etkinliklere bakıldığında bütün becerilerin eşit bir şekilde dağılmadığını düşünmekteyim. Dinleme becerisi her temada sadece birer metinde yer alırken okuma, yazma becerileriyle ilgili etkinliklere her metinde yer verilmemektedir.' (T11 kodlu öğretmen)

'Nicelik itibariyle eşit sayılabileceğini düşünüyorum ancak konuşma ve yazma becerilerinde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmede yetersiz kaldığı görüşündeyim.' (T12 kodlu öğretmen)

'Eşit dağılım göstermemektedir. Özellikle anlatma becerileri düşük seviyededir.' (T13 kodlu öğretmen) *'Dört temel becerinin olabildiğince eşit dağılım gösterdiğini düşünüyorum.'* (T14 kodlu öğretmen)

'Hayır. Okuma anlama daha ağırlıklı.' (T15) kodlu öğretmen)

'Asla! Okuma %60, yazma %10, konuşma %5, dinleme %5 şeklinde bir dağılım var bana göre.' (T16) kodlu öğretmen)

'Yazma etkinliklerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Her metnin son etkinliğini yazma etkinliği yapmak yıllardır süregelen bir klişe haline geldi. Yazma etkinlikleri de genellikle farklı türde yazma üzerine sınırlandırılmış durumda. Burada ihmal edilen yazma stratejileridir.' (T17) kodlu öğretmen)

'Eşit bir şekilde dağıldığını düşünmüyorum. Dinleme ve konuşma etkinliklerinin az ve yetersiz olduğunu düşünüyorum.' (T18) kodlu öğretmen

'Okuma, dinleme ve yazma alanları yeterli fakat çocuklar ilgisiz. Konuşma için araştırma da gerekli fakat öğretmen merkezli bu konuyu kapatmaya çalışıyoruz.' (T19) kodlu öğretmen)

Tablo 2'de dinleme/izleme becerilerini yetersiz bulan öğretmenler aynı şekilde dört temel beceriye ait dağılımı da yetersiz bulmaktadır. Öğretmenlerin çoğu dört temel beceriye yönelik etkinlik dağılımını dinleme/izleme becerisi adına yetersiz bulmaktadır.

Tablo 3

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin dil bilgisi kazanımlarını yansıtabilmeleri hakkındaki görüşleri

Kod	**f**
Yetersiz	15
Etkinlikler arttırılmalı	5
Açıklamalar detaylandırılmalı	4
Yeni nesil sorular eklenmeli	2
Bütünlük yok	1
Sezdirmede yetersiz	1
Tek yönlü	1
Yeterli	1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin dil bilgisi kazanımlarını yansıtabilmeleri konusunda yetersiz (F=15), etkinlikler arttırılmalı (F=5), açıklamalar detaylandırılmalı (F=4), yeni nesil sorular

eklenmeli (F=2), bütünlük yok (F=1), sezdirmede yetersiz (F=1), tek yönlü (F=1) ve yeterli (F=1) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

'Hayır. Öğretmenler fazladan etkinlik çözdürmek zorunda kalıyor.' (T1 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisine ait daha çok etkinlik olmalı. Özellikle yeni nesil sorularına yer verilmeli (Görsel okuma, muhakeme gibi) ' (T2 kodlu öğretmen)

'Konu-kazanım olarak açıklamalar detaylandırılmalı. Örnek sorular arttırılmalıdır.' (T3 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi açıklamaları daha fazla olmalı. Dil bilgisi konuları 5,6,7,8 dağılımları tekrar gözden geçirilmeli.' (T4 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi kurallarını kavramanın bütün bir kavramayla ilişkili olduğunu düşündüğümden, bu beceriye yönelik etkinliklerin daha yüzedel kaldığını düşünüyorum.' (T5 kodlu öğretmen) *'Dil bilgisine yönelik herhangi bir açıklama ders kitaplarında yer almamaktadır.'* (T6 kodlu öğretmen)

'Hayır, yeterli bulmuyorum. Özellikle bazı kademelerin dilbilgisine ait açıklamalarını çok yetersiz buluyorum.' (T7 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisine ait açıklamalar yetersiz.' (T8 kodlu öğretmen)

'Ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin daha çeşitli olabileceğini düşünüyorum. Dil bilgisine ait açıklamalar maalesef yer almıyor.' (T9 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi etkinlikleri yeterli denilebilir. Her metinde bulunuyor ancak açıklamalar oldukça yetersiz. Öğrencilerin sadece açıklamaya bakarak bir şeyler yapması pek mümkün değil.' (T10 kodlu öğretmen)

'Ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri ve açıklamalarının yetersiz olduğunu düşünürken özellikle 7. Sınıf (dörtel yayınları) ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin sıralamasının uygun olmadığı, sarmal bir yaklaşımdan uzak olduğu ortadadır.

Ne yazık ki paylaşılan konu anlatımının ardından verilen örneklerde bilgi yanlışlarının olduğu görülmektedir.' (T11 kodlu öğretmen)

'Bu sene kullanılan ders kitaplarında dil bilgisi konularında daha detaylı anlatımların olduğunu fark ettim ancak etkinliklerin içeriğinin kazanımları sezdirmede yetersiz kaldığını düşünüyorum.' (T12 kodlu öğretmen)

'Yetersiz kalmaktadır. Öğrencinin tam olarak anlayabilmesi için daha fazla dil bilgisi etkinliğine ihtiyaç duyulmaktadır.' (T13 kodlu öğretmen)

'Çoğu dil bilgisi etkinliğinin öğrencilerin seviyesinin çok üstünde olduğunu düşünüyorum zaten yeni müfredat değişikliği ile konuların yoğunluğu ve zorluk seviyesi düşürülecek.' (T14 kodlu öğretmen)

'Hayır, yetersiz ve tek yönlü kalmaktadır.' (T15 kodlu öğretmen)

'*Sadece 5. Sınıf ders kitabında birtakım açıklamalar var. 6., 7. ve 8.sınıf ders kitaplarında ise değil açıklama küçük bir dipnot bile yok.'* (T16 kodlu öğretmen)

'Benim tecrübe ettiğim kadarıyla dil bilgisine dair açıklamaların öğrencilerde hiçbir karşılığı yok. Her konuyu kendim anlatıp yazdırmak zorunda kalıyorum. Dil bilgisi açıklamaları yetersiz ve daha da önemlisi dağınık durumdadır. Bütünlük olması gereken konular arasında veya bir konunun alt başlıkları

arasında sayfalarca aralık vardır. Bu da bütünlüğü bozup konunun anlaşılabilirliğini düşürmektedir.' (T17 kodlu öğretmen)

'Özellikle LGS'yi düşündüğümüzde ders kitaplarının sınavı kazandırmaya yetmediği, ders kitabı dışında başka kaynaklara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.' (T18 kodlu öğretmen)

'Yetersiz.' (T19 kodlu öğretmen)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinliklerin dil bilgisi kazanımlarını yansıtamadıklarını düşünmektedir. Bu durumun çözümü olarak dil bilgisine ait açıklama ve etkinliklerin artması gerektiği tespit edilmiştir.

Tablo 4

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin sayısının yeterliliği hakkındaki görüşleri

Kod	F
Yetersiz	12
Arttırılmalı	4
Çeşitlendirilmeli	3
Güncellenmeli	2
Açıklamalar arttırılmalı	2
Kazanımlarla alakasız	1
Müfredat sadeleştirilmeli	1
Yazım ve noktalama arttırılmalı	1
Yeterli	1

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki etkinlik sayılarının yeterliliği konusunda yetersiz (F=12), arttırılmalı (F=4), çeşitlendirilmeli (F=3), güncellenmeli (F=2), açıklamalar arttırılmalı (F=2), Kazanımlarla alakasız (F=1), müfredat sadeleştirilmeli (F=1), azım ve noktalama arttırılmalı (F=1) ve yeterli (F=1) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

'Yeterli değil. Etkinlik sayısı arttırılmalı, müfredat sadeleştirilmeli.' (T1 kodlu öğretmen)

'Etkinlikler güncellenmeli. Sayısı arttırılmalı.' (T2 kodlu öğretmen)

'Sorular arttırılmalıdır. Çocuğun üretebileceği ödev veya çalışmalar yer alabilir.' (T3 kodlu öğretmen)

'Etkinlik yeterli ancak açıklama ve daha fazla örnek verilmeli. Çünkü maddi sıkıntı sebebiyle konu anlatımı olmayan öğrenciler için ders kitapları, konu anlatımlı ders kitabı şeklinde olmalı.' (T4 kodlu öğretmen)

*'Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sayısının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Dil bilgisinin dilin anlam özellikleri ile bağdaşıklık kurulacak şekilde verilmesi gerektiğine inanıyor, etkinliklerin bu çevrede zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (*T5 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi etkinlikleri kazanımı kazandırma konusunda yetersiz kalmaktadır.' (T6 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi etkinlikleri yetersiz kalıyor. Dil bilgisi etkinlikleri çok yüzeyde kalıyor.

Piyasadaki kitaplarda ayrıntı sorulunca öğrenciler yetersiz kalıyor.' (T7 kodlu öğretmen)

'Yazım kuralları ve noktalamaya ağırlık verilmeli.' (T8 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi etkinlikleri sadece bir tane olarak veriliyor. Soru çeşitliliği olarak farklı tarzda yazılmış soru kalıplarına da yer verilebilir.' (T9 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi etkinliklerinin sayısının yeterli olmadığını düşünmekteyim. Dil bilgisi etkinlikleri yaşadığımız çağa uygun olmalı. Dijital çağa uygun, yaratıcı, düşünmeyi geliştiren etkinliklere yer verilmeli.' (T10 kodlu öğretmen)

'Sayısı yeterli denilebilir. Yalnızca etkinlikler çeşitlendirilebilir. Birbirinin kopyası etkinlikler farklı konularda sürekli tekrar ediyor.' (T11 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi etkinliklerinin daha çok bilme ve kavrama üzerine yönelik olduğunu gördüm. Sadece fark etme, tahmin etme ve bilme becerileri dışında araştırmaya, üretmeye sevk eden etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin öğrendiği dil bilgisi kazanımlarını konuşurken ve yazarken uygulayabilecekleri etkinliklerin sayısı arttırılmalı.' (T12 kodlu öğretmen)

'Yetersiz kalmaktadır. Öğrencinin tam olarak anlayabilmesi için daha fazla dil bilgisi etkinliğine ihtiyaç duyulmaktadır.' (T13 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi etkinlikleri yeterli ancak öğrenci için çok açıklayıcı değiller. Bence dil bilgisi yoğunluğunun liseye bırakılması gerekiyor. Ortaokulda daha çok dört temel beceriye ağırlık verilmesi gerekiyor.' (T14 kodlu öğretmen)

'Sadece bir etkinlik oluyor. Yetersiz. Türlere yer verilebilir.' (T15 kodlu öğretmen)

Yetersiz. 5.sınıflarda dilbilgisi konusu az olmasına rağmen etkinlikler yetersiz. 6.sınıflarda kazanım çok etkinlik ise her metinde 1 ya da 2 tane, bazen hiç yok. 7.sınıf ve 8 .sınıflarda ise etkinlikler yeterli gibi ama amaca yönelik değil. Çünkü LGS'ye hazırlık bu yıllarda yapılıyor ve etkinlikler sınava yönelik değil.' (T16 kodlu öğretmen)

'*Türkçe ders kitaplarının kanayan yarası dil bilgisi etkinlikleridir. Kazanımı karşılayabilme konusunda kesinlikle yetersizdir ancak çocukların merkezi sınavlarda karşılaştıkları dil bilgisi soru sayılarına bakılınca da yeterli gibi görünüyor.'* (T17 kodlu öğretmen)

'Yeterli değil. Etkinliklerin daha eğlenceli, daha ilgi çekici olarak hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencinin sürecin her anında aktif olduğu etkinlikler daha kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır.' (T18 kodlu öğretmen)

'Düşünmüyorum. Fakat dilbilgisine ağırlık verilirse ders saati yetersiz kalır.' (T19 kodlu öğretmen)

Öğretmenlerin yarıdan fazlası dil bilgisi etkinliklerinin sayılarını yetersiz bulmaktadır. Bu sebeple dil bilgisi etkinliklerinin sayısının artırılması ve güncelleştirilerek çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrencilerin ifade becerilerine olan katkısı hakkındaki görüşleri

Kod	**F**
Yetersiz	9
Süre yetersiz	3
Yeterli	4
Kısmen	2
Anlatma becerileri yetersiz	1
Detaylandırılmalı	1
Ezbere yönelik	1
Konuşma etkinlikleri arttırılmalı	1
Müfredat sadeleştirilmeli	1
Mevcut az olmalı	1
Siyasi baskı	1
Tekrar eden etkinlikler	1
Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılamıyor	1
Yaratıcılık yok	1

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin ifade becerilerine olan katkısı konusunda, yetersiz (F=9), süre yetersiz (F=3), yeterli (F=4), kısmen (F=2), anlatma becerileri yetersiz (F=1), detaylandırılmalı (F=1), Ezbere yönelik (F=1), Konuşma etkinlikleri arttırılmalı (F=1), Müfredat sadeleştirilmeli (F=1), Mevcut az olmalı (F=1), siyasi baskı (F=1), tekrar eden etkinlikler (F=1), Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılamıyor (F=1) ve yaratıcılık yok (F=1) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

'Yeterli, ancak çocuklar konuşmak istemiyor.' (T1 kodlu öğretmen)

'Bu konuda yeterli olduğunu düşünüyorum.' (T2 kodlu öğretmen)

'Kendilerini ifade edebileceği etkinlikler mevcut. Konuşma sınavlarında öğrenci performansını arttırmada yeterli olmadığını gözlemlemekteyim. Etkinliklerin detaylandırılıp artırılması görüşündeyim.' (T3 kodlu öğretmen)

'Kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli ancak süre sorunu yaşıyoruz ve bu çocuklar bu etkinlikler için yeterli olmayabiliyor. Örneğin sınıflardaki yabancı uyruklu çocuklarla bu etkinlikler yapılamıyor.' (T4 kodlu öğretmen)

'Türkçe ders kitabı etkinliklerinin öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini kısmen geliştirdiğini düşünüyorum. Bu yöndeki etkinliklerin öğrencilerde analiz, sentez gibi daha üst basamaktaki yeterlilikleri geliştirmesi gerektiğine inanıyorum.' (T5 kodlu öğretmen)

'Yaratıcı yazma başlı başına zaman alan bir uygulamadır. Yazdırılan metinlerin sınıfta paylaşılması çok zaman almaktadır. Bu da aksaklıklara sebep olabiliyor. Konuşma etkinlikleri nispeten daha kısa sürede yapabilmektedir. Konuşma etkinlikleri arttırılmalı.

Özetle yazma etkinlikleri faydalı, konuşma yetersiz kalıyor.' (T6 kodlu öğretmen)

'*Sadece yazma etkinliklerinde yeterli buluyorum. Ancak dinleme ve konuşma için yetersiz.'* (T7 kodlu öğretmen)

'Yetersiz buluyorum. Zamanın yeterli olması daha önemli. O sebeple az konu, öz anlatım olmalı. Türkçe kitaplarındaki metin sayısı azaltılabilir. 5 ve 6. Sınıf müfredatı sadeleştirilmeli.' (T8 kodlu öğretmen)

'Kısmen yeterli oluyor. Konuşma etkinliğinde metinle ilgili soru çalışmalarında, yazma çalışmalarında öğrenciler kendilerini ifade edebiliyor.' (T9 kodlu öğretmen)

'Kitaplardaki hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma çalışmalarında öğrencilere kendilerinin ifade edebilme fırsatı yaratılırken kalabalık sınıflarda bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde sorunlar yaşanacağı, her öğrencinin kendisini ifade edebilmesi imkânı bulamayacağı ortadadır.' (T10 kodlu öğretmen)

'Hayır, düşünmüyorum. Konuşma etkinlikleri ağırlıklı olarak bir konu üzerinden ilerliyor. Öğrencinin evde biraz çalışıp metni ezberlemesi yeterli. Gerek okuduğunu anlama ve yorumlama gerekse konuşma etkinlikleri düşündürücü olmaktan ziyade ezbere yöneltir niteliktedir.' (T11 kodlu öğretmen)

'Günümüz öğrencilerinde en fazla sorun yaşadığımız alanlardan biri de kendini ifade etme becerisidir. Konuşarak ya da yazarak kendini ifade etmede öğrencilerimiz çok yetersiz kalıyor ne yazık ki. Kitaplarda konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinlikler birbirini tekrar eden sıradan etkinliklerden oluşuyor. Öğrenciler çok fazla tekrara düşüyor ve yaratıcı ürünler sunamıyor bu alanlarda.' (T12 kodlu öğretmen)

'Anlama becerileri yeterli olabilir fakat anlatma becerileri çok yetersiz kalmaktadır.'

(T13 kodlu öğretmen)

'Öğrencinin kendini ifade edebilmesi için güzel etkinlikler koyulmuş. Ancak son 3-4 yılda siyaset baskısıyla koyulan zorlama konular üzerine yazdırmak istenen yazılar çok can sıkıyor. Çocukların daha çok siyasi konuların dışındaki konular üzerine yazı yazması kendilerini ifade etmesi gerekiyor.' (T14 kodlu öğretmen)

'Hayır. Bilgi düzeyinde etkinlikler mevcut.' (T15 kodlu öğretmen)

'Özellikle var olan konuşma ve yazma etkinlikleri amaca yönelik uygulanırsa öğrencilerin gelişme göstermesini sağlayabilir ancak yeterli değil.' (T16 kodlu öğretmen) *'Bu konu bence öğretmenle alakalı bir durumdur. Dersteki öğretmenin tutumu öğrencinin kendini ifade edebilme becerisini geliştirme konusunda Türkçe ders kitabından daha önemlidir. Doğru tutum sergilenir ve öğrencilere o özgür alan sağlanırsa, Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirmekte gayet yeterlidir.'* (T17 kodlu öğretmen)

'*Her metin sonunda yer alan birkaç konuşma ve yazılı anlatım etkinliği bu alanın gelişmesini sağlayamamakta. Yetersiz kalmaktadır.'* (T18 kodlu öğretmen)

'Düşünüyorum fakat kitapların uygulanırlık düzeyi düşük bölgelerde yüzeyde kalıyor.' (T19 kodlu öğretmen)

Öğretmenlerin yarısı etkinliklerin öğrencilerin ifade becerilerine katkısını yetersiz bulmaktadır. Özellikle öğretmenler anlatma becerilerine karşı yetersizlik düzeyini daha fazla bulduklarını dile getirmişlerdir. Konuşma ve yazma becerilerine ağırlık vermek öğrencilerin ifade becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Tablo 6

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrencilerin bilgi düzeyindeki becerilerini geliştirmesine yönelik görüşleri.

Kod	**f**
Bilgi-kavrama	7
Bilgi-kavrama- uygulama	6
Bilgi	1
Bilgi-uygulama	1
Kavrama	1
Kavrama-uygulama	1
Uygulama	1

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin bilgi düzeyindeki becerilerinin gelişimine olan katkısı konusunda, bilgi-kavrama (F=7), bilgi-kavrama-uygulama (F=6), bilgi (F=1), bilgiuygulama (F=1), kavrama (F=1), kavrama-uygulama (F=1) ve uygulama (F=1) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

'Bilgi aşamasında kalıyor. Ezberleyip sınavdan sonra unutuyorlar.' (T1 kodlu öğretmen)

'Kavrama ve uygulama.' (T2 kodlu öğretmen)

'Bilgi, kavrama ve uygulama düzeyini geliştirmeye yönelik.' (T3 kodlu öğretmen)

'Bilgi kavrama ve uygulamaya yönelik.' (T4 kodlu öğretmen)

'Daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde olduğunu düşünüyorum. Mutlaka geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum.' (T5 kodlu öğretmen)

'Bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindedir.' (T6 kodlu öğretmen)

'Etkinlikler daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde kalıyor. Uygulama düzeyi de zaman zaman veriliyor ancak analiz, sentez ve değerlendirmenin yetersiz olduğunu düşünüyorum.' (T7 kodlu öğretmen)

'Bilgi ve kavrama.' (T8 kodlu öğretmen)

'Bilgi, kavrama ve uygulama.' (T9 kodlu öğretmen)

'Kitaplardaki etkinliklerin bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığını düşünüyorum. Uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik etkinliklerin sınırlı olması öğrencilerde kalıcı öğrenmenin önüne geçmekte, yorumlama ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine engel olmaktadır.' (T10 kodlu öğretmen)

'En fazla uygulama. Daha üstüne geçtiğini düşünmüyorum. Geçen varsa da azınlıktadır.' (T11 kodlu öğretmen)

'Daha çok bilme, kavrama düzeyinde olduğunu düşünüyorum. Günlük hayatta kullanılabilecek ve yeni ürünler ortaya koyabilecek etkinliklere yeterince yer verilmediğini düşünüyorum. Özellikle üst düzey becerilere hitap etmede geride kaldığı kanısındayım.' (T12 kodlu öğretmen)

'Bilme ve uygulama düzeyini geliştirmeye yönelik.' (T13 kodlu öğretmen)

'Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler daha çok kavrama düzeyini geliştirmeye yönelik. Öğrenciler metinleri okuduktan sonra metinle bağlantılı soruları cevaplandırıyor.'
(T14 kodlu öğretmen)

'Bilgi ve kavrama' (T15 kodlu öğretmen)

'*Bilgi, kavrama ve uygulamaya yönelik olduğunu düşünüyorum*.' (T16 kodlu öğretmen)

'*Bu soruya belli bir biliş beceri düzeyini ön plana çıkaracak bir cevap verip çalışmayı yanlış yönlendirmek istemiyorum ama uygulama ve sentez bilgil beceri düzeyini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum (*T17 kodlu öğretmen)

'Daha çok bilgi, kavrama ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu düşünüyorum.' (T18 kodlu öğretmen)

'*Bilgi düzeyini geliştirmeye yöneliktir. Ancak analiz ve sentez ağırlıklı işlenirse başarı elde edilebilir (zaman yeterli olursa)'* (T19 kodlu öğretmen)

Öğretmenlerin neredeyse yarısı etkinliklerin öğrencilerin bilgi düzeyi becerilerden bilgi ve kavrama basamağıyla sınırlı kaldığını dile getirmektedirler. Öğretmenlerin tamamı ise analiz ve sentez basamaklarıyla ilgili etkinliklerin yer almamasından memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrencilerin bilgi düzeyi becerileri geliştirmedeki yeterliliği hakkındaki görüşleri

Kod	**F**
Uygulama yeterli	5
Kavrama yeterli	4
Yetersiz	6
Analiz-sentez yetersiz	3
Bilgi yeterli	1
Değerlendirme yetersiz	2

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin bilgi düzeyindeki becerilerini geliştirmedeki yeterliliği konusunda, kavrama (F=4), uygulama (F=5), yetersiz (F=6), bilgi (F=1), Analiz-sentez yetersiz (F=3), Değerlendirme yetersiz (F=2) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

'Bilgi, kavrama.' (T1 kodlu öğretmen)

'Uygulama, analiz ve sentez yetersiz.' (T2 kodlu öğretmen)

'Hayır düşünmüyorum. Özellikle analiz, sentez ve değerlendirme düzeyi yetersiz kalıyor.' (T3 kodlu öğretmen)

'Ders kitapları yenilenmeli, müfredat sadeleştirilmeli ve üst düzey biliş becerileri ölçmeye yönelik etkinlikler olmalıdır.' (T4 kodlu öğretmen)

'Bu gibi daha üst düzey becerileri kazandırmada yeterli olmadıklarını düşünüyorum. Öğrencilerde bu becerileri geliştirmek için ders kitabı dışında belirlediğim bağımsız çalışmalara yöneldiğimi belirtmek isterim.' (T5 kodlu öğretmen)

'Analiz, sentez ve değerlendirme konusunda yeterli değil.' (T6 kodlu öğretmen)

'Analiz, sentez ve değerlendirme becerisinin geliştirilmesine yönelik yeterlilik kazandıran etkinlikler arttırılmalı.' (T7 kodlu öğretmen)

'Özellikle kavrama konusunda yetersiz.' (T8 kodlu öğretmen)

'Değerlendirme basamağı konuşma ve yazma kazanımları için yeterliyken diğerleri bilgi ve kavrama düzeyinde kalıyor.' (T9 kodlu öğretmen)

'Hayır, yeterli olduğunu düşünmüyorum.' (T10 kodlu öğretmen)

'Bilgi ve kavrama seviyesinde kalan etkinlikler öğrencilerin bilgileri uygulaması, analiz etmesi, yorumlaması ve değerlendirilmesi konusunda öğrencileri eksik bırakmaktadır.' (T11 kodlu öğretmen)

'Üst düzey biliş becerileri geliştirmede yeterli olduğunu düşünmüyorum.' (T12 kodlu öğretmen)

'Uygulama seviyesinin üzerine çıkamamaktadır.' (T13 kodlu öğretmen)

'Yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak uygulama aşamasının biraz daha artırılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciyi dersin içine ne kadar dahil ederseniz öğrenci dersi o kadar benimser ve başarılır olur.' (T14 kodlu öğretmen)

'Hayır. Analiz ve sentez yetersiz.' (T15 kodlu öğretmen)

'*Analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirmede yeterli bulmuyorum*.' (T16 kodlu öğretmen)

'*Bu konuya da birinci soruya verdiğim cevapla aynı doğrultuda bakıyorum. Yeterli değil ancak yeterli düzeye getirilmesi kitabın etkinlik sayısını bir hayli arttırıp dersin sadece kitapla sınırlandırılmasına neden olacağını düşünüyorum.*' (T17 kodlu öğretmen)

'*Bilgi, kavrama ve uygulama becerilerini ölçmeye yönelik etkinliklerin ders kitaplarının %70'ini oluşturduğunu ancak analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini ölçmek için yeterli etkinliğin olmadığını düşünüyorum.'* (T18 kodlu öğretmen)

'*Etkinlik ile çalışmalarda yeteri kadar zaman ve farklı materyallerde (özellikle görsel) desteklenirse; kitaptaki etkinlikler iyi bir başlangıç olarak düşünülebilir.'* (T19 kodlu öğretmen)

Öğretmenlerin neredeyse tamamı etkinliklerin bilgi düzeyi becerilere dağılımını eşit bulmadığından kaynaklı bilgi düzeyi becerilerin yeterliliğini de eksik bulmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu analiz ve sentez basamaklarını yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 8

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklere ayrılan sürelerin zaman yönetimi açısından tutarlılığı hakkındaki görüşleri

Kod	**F**
Zaman yetersiz	11
Yazma etkinlikleri için yetersiz	2
Ders saati arttırılmalı	2
Bazı etkinlikler çıkartılmalı	1
Değerlendirme yetersiz	1
Dil bilgisine daha çok vakit ayrılmalı	1
Kazanım sayısı fazla	1
Konuşma ve dinleme yetersiz	1
Sınıf başarısına göre değişir	1
Tutarlı buluyorum	2
Tutarsız	1
6. sınıflar için yetersiz	2

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki etkinliklere ayrılan sürelerin zaman yönetimi açısından, zaman yetersiz (F=11), yazma etkinlikleri için yetersiz (F=2), ders saati arttırılmalı (F=2), bazı etkinlikler çıkartılmalı (F=1), değerlendirme yetersiz (F=1), dil bilgisine daha çok vakit ayrılmalı (F=1), kazanım sayısı fazla (F=1), konuşma ve dinleme yetersiz (F=1), Sınıf başarısına göre değişir (F=1), tutarlı buluyorum (F=2), tutarsız (F=1) ve 6. Sınıflar için yetersiz (F=2) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

'Bazı etkinliklerde (özellikle yazma) süre yetmiyor.' (T1 kodlu öğretmen)

'Etkinlikler tam anlamıyla işlenecek olursa zaman yetersiz.' (T2 kodlu öğretmen)

'Hayır, etkinliklere yeterli süre ayrılamıyor. Her öğrenci her etkinlik düzeyinde değerlendirilince süre yetmiyor.' (T3 kodlu öğretmen)

'Ders süreleri mevcut müfredatı yetiştirme konusunda oldukça yetersizdir. Kazanım sayısı fazladır.' (T4 kodlu öğretmen)

'Çok tutarlı bulmuyorum. Özellikle yazma etkinliklerinin daha uzun bir süre alabileceğinin ders kitaplarına yansıtılması gerektiğini düşünüyorum.' (T5 kodlu öğretmen)

'Kesinlikle süreler yeteriz. Bazı etkinlikler kitaplardan çıkartılmalı.' (T6 kodlu öğretmen)

'5 ve 6. Sınıf etkinliklerinde süre yönetimi sağlanmakta ama konuşma, dinleme ve değerlendirme süreçleri için kazanım arttırmakta süre yetişmemektedir. Etkinlikler bu sürece zaman ayırıcı nitelikte olmalıdır.' (T7 kodlu öğretmen)

'Tutarlı buluyorum. Etkinlikler zamanında bitirilebiliyor.' (T8 kodlu öğretmen)

'Süre, kazanımların yetişmesi açısından bu seneye kadar iyiydi. Şu an uygulama sınavları ve Türkçe öğretmenlerinin halihazırda var olan yoğunluğuyla yeteriz kalıyor.' (T9 kodlu öğretmen)

'Ders kitaplarında yer alan etkinlikler sürekli yinelenmekte ayrıca bazı metinlerin etkinliklerini (özellikle 6. Sınıf kitabında) haftalık ders saatinin yönetimi konusunda oldukça az buluyorum.' (T10 kodlu öğretmen)

'Türkçe, müfredatı yoğun olan bir derstir. Özellikle dil bilgisi konuları için çok daha fazla zaman ayırmak gerekmektedir. Bu nedenle etkinliklere ayrılan sürenin fazla ve tutarsız olduğunu düşünüyorum.' (T11 kodlu öğretmen)

'Zaman yönetimi olarak olabildiğince tutarlı ayarlanmış. Ancak ders saati az etkinlik çok olunca yeterli gelmiyor. Bu yüzden Türkçe dersinin artırılması gerekiyor.' (T12 kodlu öğretmen)

'Süre yetersiz kalmaktadır. Özellikle bazı beceri temelli etkinliklerde daha fazla ders saatine ihtiyaç duyulmaktadır.' (T13 kodlu öğretmen)

'Kitaplarda yer verilen etkinlikleri sindirerek verimli bir şekilde işleyebilmek için ayrılan süreyi yeterli bulmuyorum. Özellikle konuşma etkinliklerinde sınıfın tamamının aktif olabilmesi için daha fazla süreye ihtiyaç duyuluyor.' (T14 kodlu öğretmen)

'Tutarsız.' (T15 kodlu öğretmen)

'Sınıf düzeylerinin akademik durumuna göre bu süre değişkenlik göstermektedir. Akademik başarısı düşük sınıflarda bu süre yetersiz kalabilmekte. Daha yüksek başarıya sahip öğrenciler de ise süre çok fazla yetmektedir.' (T16 kodlu öğretmen)

'*Evet tutarlı buluyorum. Dersimiz sonuç olarak sadece ders kitabından ibaret değil.*
Ders kitabımızın etkinlik süreleri bize bu özgür ortamı sağlıyor.' (T17 kodlu öğretmen)

'*6.sınıflarda yetiştirmekte zorlanıyoruz. Çünkü konular çok fazla*. '(T18 kodlu öğretmen)

'*Zaman ve çevremizdeki olaylarla bağlantı kurmasıyla ders etkinliklerini yetiştirmede zorluk çekiyoruz.* '(T19 kodlu öğretmen)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu birçok konuda Türkçe ders saatinin artırılması gerektiğini dile getirmektedirler. Etkinliklere ayrılan süre içinde bu görüş büyük bir çoğunlukla geçerli görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersiyle birlikte edinebildikleri ifade ve anlatma becerilerinin verimli olabilmesi için Türkçe ders saatinin artırılması zorunlu bir ihtiyaçtır.

Tablo 9

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerdeki soru yönergelerinin öğrenciler açısından açıklayıcılığı hakkındaki görüşleri

Kod	**F**
Açıklamalar yeterli	8
Yerine göre	3
Yetersiz	3
Çoğunlukla açıklayıcı	3
Dil bilgisinde yetersiz	1
Dikkat çekici olmalı	1
5 ve 6'larda yetersiz	1

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerdeki soru yönergelerinin öğrenciler açısından açıklayıcılığını, açıklamalar yeterli (F=8), bazıları yeterli (F=3), yetersiz (F=3) ve çoğunlukla açıklayıcı (F=3), Dil bilgisinde yetersiz (F=1), Dikkat çekici olmalı (F=1), 5 ve 6'larda yetersiz (F=1) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

'Sorular gayet açık, ancak her sene gelen öğrenci potansiyeli düştüğü için çocukların algılama seviyelerinde sıkıntı yaşıyoruz. Ayrıca kitaptaki kazanımların cevaplarını internet ortamında bulunması da çocukları sorgulamaya itmiyor.' (T1 kodlu öğretmen)

'Zaman zaman açıklama yapma ihtiyacı olur. Ya öğrenci tam okumuyor ya da yönerge yetersiz kalıyor.' (T2 kodlu öğretmen)

'Yeterince açıklayıcı düzeyde olduğunu düşünüyorum.' (T3 kodlu öğretmen)

'Bazıları yeterli, bazıları yetersiz.' (T4 kodlu öğretmen)

'Soru yönergelerinin yeterince açıklayıcı olduğunu düşünüyorum.' (T5 kodlu öğretmen)

'Soru yönergeleri çoğunlukla açıklayıcıdır.' (T6 kodlu öğretmen)

'Açıklamalar yeterlidir.' (T7 kodlu öğretmen)

'Genel anlamda açıklayıcı' (T8 kodlu öğretmen)

'Ders kitaplarında yer alan soru yönergelerini öğrenciler açısından yeterli buluyorum.' (T9 kodlu öğretmen)

'Açıklamaların yeterli olduğu etkinlikler de var yetersiz olduğu etkinlikler de var.
Genelleme yapmam mümkün değil.' (T10 kodlu öğretmen)

'Çoğu yönergeyi biz öğretmenler bile anlamıyor. Soru yönergeleri yetersiz. Bazı etkinlikler yanlış. Soru hazırlayan basım evleri ve yazarların bu konuları gözden geçirmesi gerekiyor.' (T11 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi etkinliklerinde açıklamalar çok yetersiz kalmaktadır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler kaynak kitaplardaki açıklama ve etkinliklere ihtiyaç duymaktadır.' (T12 kodlu öğretmen)

'Etkinlikleri yaparken öğrencilerimin çoğundan "Burada ne demek istiyor?" sorusunu duyuyorum. Son yıllarda öğrencilerin algı seviyelerinde fark edilir bir düşüş yaşandığını düşünüyorum. Dolayısıyla yönergeler öğrenciler için yeterince açık olmayabilir.' (T13 kodlu öğretmen)

'Evet. Yeterli.' (T14 kodlu öğretmen)

'*Öğrencilerin bazı soru yönergelerinde ne anlatılmak istendiğini birkaç defa sorduklarını hatırlıyorum. Özellikle 5. Ve 6. Sınıflardaki öğrenciler bu gibi anlama zorluğu yaşamaktadırlar.* '(T15 kodlu öğretmen)

'*Etkinlik açıklamaları aslında gayet yeterli ancak çocuklarda etkinlik açıklaması okuma alışkanlığı geliştiremiyorum, her etkinlikte benden açıklama bekliyorlar. Etkinlik açıklamalarının yazı fontu, puntosu vs değiştirilip ilgi çekici hale getirilebilir veya görsellerle desteklenebilir. '(*T16 kodlu öğretmen)

'*Başlangıç konuya giriş için iyi bir yol fakat yeterli olmayabiliyor. Kitap dışı materyallere ihtiyaç duyuyoruz. Öğrenci odaklı çözüm üzerinde duruluyorsa bazı öğrenciler sıkılıyor ve daha fazlasını isteyebiliyor*. '(T17 kodlu öğretmen)

Öğretmenler genel olarak etkinliklerle ilgili olan açıklamaları yeterli görmektedir. Ancak bulgular incelendiğinde dil bilgisine ait etkinliklerin açıklamaları öğretmenlerce yetersiz bulunmaktadır. Dil bilgisine ait etkinliklerin açıklamasının daha detaylı ve öğrencinin düzeyine uygun bir şekilde yenilenmesi gerektiği tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Türkçe derslerine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ve bu durumun Türkçe'nin yeterince öğrenilemediğine sebep olduğunu savunmaktadır (Baltacıoğlu, 2008). Erten, Türkçe derslerine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ve bu durumun öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini engelldiklerini dile getirmektedir (Erten, 2019). Araştırmanın bulguları incelediğindeyse aynı şekilde Türkçe öğretmenlerinin de Türkçe derslerine ayrılan süreyi yetersiz buldukları görülmüştür.

Altun, Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin yeterince sistematik olmadığını ve öğrencilerin farklı dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik yeterince çeşitlilik göstermediğini vurgulamaktadır (Altun, 2022). Aydemir, Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yeterince yaratıcı olmadığını ve öğrencilerin farklı yazma türlerini denemelerine imkan sağlamadığına değinmiştir (Aydemir, 2023). Akyol ve Erdoğan ise Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin yeterince çeşitli olmadığını ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmediğini dile getirmektedir (Akyol ve Erdoğan, 2021). Yılmaz, Türkçe ders kitaplarının dört temel beceriye yönelik etkinlikler içermesi gerektiğinden ve bu etkinliklerin öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğinden bahsetmektedir (Yılmaz, 2023). Baltacıoğlu, Türkçe ders kitaplarının dört temel beceriye yönelik etkinlikler içermesi gerektiğini ve bu etkinliklerin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmesi gerektiğini savunmaktadır (Baltacıoğlu, 2008). Mutlu ve Yurt 2019' a göre dört temel beceriler programda dengeli bir şekilde dağılım göstermemektedir. Özellikle programda yer alan konuşma becerileriyle okuma becerilerine ait kazanımlar arasında büyük bir fark bulunmaktadır (Mutlu ve Yurt, 2019). Araştırmanın verileri incelendiğinde dört temel dil becerisinin eşit dağılım göstermediği görülmüştür. Genel olarak dizleme ve konuşma becerileri yetersiz bulunurken okuma becerilerine yönelik etkinliklerin fazla olduğu görülmüştür.

Savaş tarafından, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan bilgi düzeyi beceri basamaklarına dağılımını belirleme amacı ile yapılan araştırma sonucunda; dağılımda belirgin bir düzensizlik ve belli basamaklarda (özellikle alt düzey olanlarda) yoğunlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Savaş, 2014). Çeçen ve Kurnaz, Türkçe ders kitaplarında değerlendirme ve sentez basamağında yer alan soruların oranının %1 olduğunu tespit etmiştir (Çeçen ve Kurnaz, 2015). Aynı şekilde Şengül ise metne dayalı sorular üzerine çalıştığı araştırmasında, alt düzey düşünme becerilerinden üst düzey düşünme becerilerine doğru gidildikçe, soru sayısının yüksek oranda düştüğünü tespit etmiştir (Şengül, 2005). Dolunay ve Savaş ders kitaplarındaki alt düzey bilgi düzeyi beceri basamaklarından hatırlama, anlama ve uygulama yönünde bir orantısızlık olduğunu tespit ederken Yağmur ise Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin üst düzey bilgi düzeyi becerilerinin gelişimini desteklemediğini tespit etmiştir (Yağmur, 2009). Araştırma verilerine göre Bloom Taksonomisinde yer alan basamaklar eşit dağılım göstermemiştir. Türkçe ğretmenlerin tamamının taksonomide yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklrını içermediğini belirttikleri görülmüştür.

Çevik ve Güneş, Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklere yönelik yaptığı araştırma içerisinde dil bilgisi etkinliklerinin otomatik tekrarlar içerdiğini, bazılarının çoktan seçmeli, cümle çevirisi, tanımlama, eş anlamlıları bulma vb. içerikte hazırlandığını tespit etmiştir. Bu türden etkinliklerin hemen ezberlendiğini ve dil öğrenme konusunda pek faydası olunmadığının bilindiği halde yaygın şekilde kullanıldığını belirtmektedir (Çevik ve Güneş, 2017). Karadüz ise Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi konularının birbirini tamamlayacak biçimde oluşmadığını ve metinlerin dil bilgisi konularına yönelik içerikleri yeterince kapsamadığını tespit etmiştir (Karadüz, 2006). Ekinci Çelikpazu ise, dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yetersiz olduğu ve öğretmenlere göre ders kitaplarındaki etkinliklerin nicelik ve nitelik açısından da yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır (Ekinci Çelikpazu, 2015). Araştırmanın verileri incelendiğinde dil bilgisine yönelik etkinliklerin nitelik ve nicelik açısından yetersiz kaldıkları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin ağırlıklı olarak dil bilgisi açıklamalarını yeteriz buldukları ve farklı kaynaklar yönelmek zorunda kaldıkları için dil bilgisi etkinliklerinin güncellenmesi gerektiğini dile getirdikleri görülmüştür.

Epçaçan, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının dil bilgisini öğretme konusunda yetersiz kaldığını tespit etmiştir (Epçaçan, 2019). Ekinci Çelikpazu ise, öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklerin konunun öğretimi için yetersiz kaldığını ve öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili kavramları karıştırdıklarını tespit etmiştir (Ekinci Çelikpazu, 2015).

5.2. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde ‘‘Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerle İlgili Görüşleri’’ne yönelik elde edilen sonuçlar incelenerek ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Bu çalışmada Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ele alınmıştır. Türkçe ders kitaplarında yer alan bu etkinliklerin kazanımları karşılama durumu ve dört temel dil becerisini geliştirmede ne kadar etkili olduğu incelenmiştir. Ayrıca etkinliklerin bilgi düzeyi beceriler, dil bilgisi ve ifade etme becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre etkinlikler içerisinde yer alan dört temel dil becerisinin dinleme, konuşma ve yazma becerisinde yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinliklere ayrılan sürenin de yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin ezbere dayalı olduğu ve öğrencilerin düşünce dünyalarını geliştirmeye yönelik üst düzey biliş becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri metinlerde yer alan etkinlik sorularının birbirini yinelediğini ve bu durumun Türkçe derslerini sıkıcılığa ittiğini dile getirmektedirler. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin %80’inin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin dört temel beceriye eşit dağılım göstermediğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin %80’inin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin dil bilgisi kazanımlarını yeterince yansıtamadığı kanısında oldukları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin etkinliklerde yer alan dil bilgisi açıklamalarını yetersiz buldukları ve kendilerinin farklı kaynaklara yönelerek çeşitli örnekler vermek zorunda kaldıkları tespit edilmiştir.

Türkçe ders kitabındaki dil bilgisine ait etkinlik sayılarının yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi etkinliklerinin çocuğun üretebileceği ödev veya çalışmalar şeklinde olması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca maddi sıkıntılar sebebiyle konu anlatımlı kaynak kitabı olmayan öğrenciler için ders kitaplarının konu anlatımı da içerecek şekilde yeniden hazırlanması gerektiği tespit edilmiştir.

Araştırma verilerine göre Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin ifade becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri özellikle konuşma becerilerine yönelik etkinliklerde süre sıkıntısı çektiklerini ve sınıflarda bulunan yabancı uyruklu öğrencilerden kaynaklı bu etkinlikleri verimli şekilde yapamadıklarını dile getirmektedirler. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin %20'si konuşma becerisinin Türkçe dersi içerisinden ayrılarak ayrı bir ders olması gerektiğini düşünmektedirler. Yazma becerilerine yönelik etkinliklerin konuşma becerilerine yönelik etkinliklere göre daha iyi yapılabildiği ama yazma etkinliklerinin de çok fazla vakit aldığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin bilgi düzeyi becerilerini geliştirme noktasında kavrama düzeyinde kaldığı, yalnızca bir kısmının uygulama düzeyine ulaşabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin en fazla uygulama düzeyine ulaşabildiğini, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıyla ilgili var olan kısıtlı etkinliklerin de ulaşılmak istenen kazanımları karşılamadığını ortak bir şekilde dile getirmektedirler.

Araştırma verilerine göre Türkçe öğretmenlerinin %90'ı Türkçe ders kitabındaki etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Türkçe öğretmenleri; yazma etkinlikleri, müfredatı yetiştirme kaygısı, kazanım sayılarının fazlalığı ve yeni uygulamaya giren konuşma, dinleme ve yazılı sınavları için sürenin yetersiz olduğunu dile getirmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe ders kitabındaki etkinliklere ayrılan sürelerin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Özellikle yazma ve konuşma konusunda öğrencilerin çok zorlandığı görülürken öğretmenlerin de bu konularda gerek materyal gerekse de süre konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple konuşma, dinleme ve

yazılı sınavlarının ayrı olduğu gibi bu becerilerin de ayrı birer ders olması gerektiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin %60'ı etkinliklerdeki soru yönergelerini açıklayıcı bulmaktadırlar. Ancak Türkçe öğretmenleri etkinliklerdeki soru yönergelerinin öğrencilerin dikkatini çekmediğini, dil bilgisine yönelik açıklamaların yetersiz olduğunu ve öğrencilere etkinliklerin açıklamalarını okuma alışkanlığını kazandıramadıklarını dile getirmektedirler.

5.3. Öneriler

- Türkçe etkinliklerinin öğrencilerin yeni şeyler üretmelerine yardımcı olacak biçimde ve birbirini tekrar etmeden özgün bir şekilde hazırlanması gerekmektedir.

- Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yeni nesil sorulara yer verilmesi, konu ve kazanımların detaylandırılması ve örnek soruların artırılması gerekmektedir. Ayrıca etkinliklerin sarmal yaklaşıma uygun olacak şekilde tekrar hazırlanması gerekmektedir.

- Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek şekilde çeşitlendirilmesi, güncellenmesi ve detaylandırılarak yeniden hazırlanması gerekmektedir.

- Türkçe ders kitabındaki ifade becerilerine yönelik etkinliklerin hem sınıf düzeyini hem de süre sıkıntısını göz önünde bulundurarak yeniden hazırlanması gerekmektedir. Veya Türkçe öğretmenlerine her sınıf düzeyine ayarlanabilecek şekilde esneklik payı bırakılarak hazırlanması gerekmektedir.

- Türkçe ders kitabındaki bilgi düzeyi becerilerin gelişimiyle ilgili etkinliklerin, analiz etme, değerlendirme ve sentez süreçlerine imkân sağlayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Etkinliklerin tekdüze ve ezberci sitemden uzaklaşarak öğrencilerin daha çok deneme yanılma yaptığı, kendilerini ve

akranlarını değerlendirdiği, yaratıcılığa olanak sağlandığı ve gurup çalışmalarının ağırlıklı olduğu etkinlikler yer almalıdır.

- Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için ayrı birer ders olması ve bu derslerde kullanılacak ayrı birer ders kitabı olması gerekmektedir. Bu kitaplarda yer alacak etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine, yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve kendi kendilerine yapabilecekleri düzeyde olmalarına dikkat edilmelidir.

- Türkçe etkinliklerinin uygulanan siyasi politikaları yansıtmaları bir noktaya kadar doğru olabilir. Ancak bu yansımalar MEB'in yayınlamış olduğu 10 kök değer kapsamındaki konuları içermelidir. 10 kök değer içerisindeki konu başlıkları uygulanan veya uygulanmak istenen güncel politikalara alet edilmemelidir. Yalnızca temel değerler kapsamında ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Adalı, O. (2004). *Anlamak ve Anlatmak* (2. Baskı). Pan Yayıncılık: İstanbul.

Anderson, L. W., and Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives.* Allyn & Bacon Company: Boston.

Anderson, L. W., and Krathwolf, D. R. (2002). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon Company: Boston.

Anderson, L. W., and Krathwohl, D. R. (Eds.) (2010). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme Ile Ilgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri Ile Ilgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi* D. A. Özçelik (çev.). Pegem: Ankara.

Aktaş, E. (2021). ''Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz''. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.

Altun, M. (2022). ''Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin incelenmesi.'' *Milli Eğitim Dergisi*, 254, 157-170.

Akyol, M., ve Erdoğan, S (2021). ''İlkokul Türkçe ders kitaplarında okuma becerilerine yönelik etkinliklerin incelenmesi''. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 29(3), 11071124.

Akyol, H. (2020). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Pegem: Ankara.

Apaydın, N. (2010). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından Incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arpağ, M., Bora N., ve Gedizli, M. (2016). ''Evaluation of sixth grade student''s views regarding elective course reading/ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuma becerileri seçmeli dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi''. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1067-1080.

Avcı, Y., ve Satılmış, A. (2020). ‘‘The effecfs of foreıgn language educatıon to the structure of turkısh socıety wıthın the framework of humanıstıc genesıs of materıalıstıc genesıs of language’’. *Route Educational-Social Science Journal.* 7, 217-226, 2148-5518.

Aydemir, N. (2023). ‘‘Lise Türkçe ders kitaplarında yazma becerilerine yönelik etkinliklerin incelenmesi’’. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 215-230.

Baki, A., ve Köğçe, D. (2009). ‘‘Farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması’’. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 557-574.

Baltacıoğlu, I. H. (2008). *Türkçenin Öğretimi ve Öğrenimi*. Pegem Akademi: Ankara.

Bayır, D., ve Aksu, F. (2020). ‘‘Açık kapı politikasından güvenlik tehdidine Türkiye’de Suriyeli sığınmacılar olgusu’’. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 324-356.

Bayraktar, V. (2013). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftaki Ses Farkındalığı ve Okuma-Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baysen, E (2006). ‘‘Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri’’. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.

Benzer, A. (2004). ‘‘Türkiye’de ana dili eğitimi müfredat programı 1913-1981’’. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bertocchini, P., and Costanzo, E (2017). ‘‘Manuel de formation pratique’’. CLE İnternational.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27th ed.). Pegem Akademi: Ankara.

Ceran, D. (2015). ‘‘Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları’’. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140.

Çevik, A., ve Güneş, F. (2017). ‘‘Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi’’. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.

Çeçen, M. A., ve Kurnaz, H. (2015). ‘‘Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma’’. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).

Çeçen, M. A., ve Çiftçi, Ö. (2003). ‘‘İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi’’. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39.

Çepni, S. (2019). “Pisa ve Timss Sınavlarında Başarıyı Yakalamak için Türkiye Ne Yapmalı?” S. Çepni (ed.) içinde. *Pisa ve Timss Mantığını Ve Sorularını Anlama (*s. 393-404). Pegem Akademi Yayınları: Ankara

Çevik, A., ve Güneş, F. (2017). ‘‘Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi’’. *Journal of Mother Tongue Education*, 5(2), 272-286.

Çınarcı, M. N. ve Kardaş, M. N. (2018). “Dil ve Edebiyat Eğitiminde Temel Disiplinler”. Mehmet N. Kardaş ve Raşit Koç (ed.) içinde *Dil ve Edebiyat Eğitiminin Temel Kavramları* (ss 1-20). Pegem Akademi: Ankara.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., ve Melanlıoğlu, D. (2007). ‘‘Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi’’. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(22), 206-219. 21.07.2024, https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/69981

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi* (3.baskı). MEB Yayınları: İstanbul.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Yayıncılık: Ankara

Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı*. Pegem: Ankara.

Demirel, Ö (2015). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya* (24. Baskı). Pegem: Ankara.

Demirel, Ö., ve Altun, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Demirel, Ö., ve Kıroğlu, K. (2021). "Eğitim ve Ders Kitapları". Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (eds.), *Ders Kitabı İncelemesi* içinde (s. 4-13). Pegem: Ankara.

Deniz, K., ve Karagöl, E. (2018). ''Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları''. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.

Deniz, K., Tarakcı, R., ve Karagöl, E. (2019). ''Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları''. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.

Durukan, E. (2013). ''Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları''. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (8).

Ekinci, Ç. E. (2015). ''Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme''. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8926

Engin, G., ve Uygun, S. (2011). ''Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi''. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.

Epçaçan, C. (2019). ''Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş ortaokul Türkçe dil bilgisi öğrenme alanındaki konular ve etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri''. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 6(6), 409-430.

Erten, M. (2019). ''Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri''. *Milli Eğitim Dergisi*, 247, 175-186.

Fidan, N. (1986). *Eğitim Bilimine Giriş*, Kadıoğlu Mat: Ankara.

Fidan N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Genç, M. (2020). ''Sosyobilimsel konular ile bilim-tutum ilişkisi''. *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular*, 1-14.

Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1994). "Competing paradigms in qualitative research". *Handbook of qualitative research,* 2(105), 163-194.

Gül, T. (2022). Türkçe ve Türk kültürü hazırlık 1 ders kitabı etkinlik yönergelerinin incelenmesi- a1 düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının Incelenmesi*. Ocak Yayınları: İstanbul.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Güneş, F. (2016). ‘‘Eğitimde kalem ve tuşlarla yazma tartışmaları’’. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(1), 19-33.

Kadı, H. (2019). ‘‘1960 ve 1980 Askeri darbe dönemlerinde eğitim politikaları ve halifelik kurumunun ders kitaplarına yansıması’’. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(2), 65-74.

Karadüz, A. (2006). ‘‘İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının öğreticilik kavramı bağlamında eleştirisi’’. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 13-31.

Karadağ, Ö., ve Maden, S. (2013). “Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme”. A. Güzel ve H. Karatay, (ed.) içinde *Türkçe Öğretimi El Kitabı.* Pegem Akademi Yayınları: Ankara

Karakuş, C. (2017). ‘Okul Öncesi Eğitimde Diyaloğa Dayalı Okuma Yöntemine Göre Hazırlanan Türkçe Etkinliklerinin Sözel Dil Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Karaman, G. (2015). “Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tarihsel Gelişimi, Kuramsal Temelleri ve Kapsamı”. F. Temel (ed.) içinde *Dil ve Erken Okuryazarlık* (11-34). Hedefcs Yayıncılık: Ankara.

Krathwohl, D. W. (2002). “A revision of bloom’s taxonomy: an overview”. *Theory into Practice.* 41, 4, 212-218.

Krefting, L. (1991). “Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness”. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.

Küçükoğlu, A., Albayrak, F., ve Serin, N. (2020). ‘‘Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: Program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi’’. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1499-1518.

Koçak, A., ve Durgun, A. (2023). ‘‘Türkiye’nin uluslararası göç politikaları’’. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 5(13), 253-273.

Linse, C. T. (2005). ‘‘Practical English language teaching: young learners, (1. Baskı.) (çev. B. Özbal ve A. Genç). *New York: McGraw Hill*, 31, 123-146.

Maden, S. (2021). ‘‘Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi’’. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.

Maden, S., ve Demir, R. (2019). ‘‘Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmaya dair tespitler’’. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 419-436. https://doi.org/10.17860/mersinefd.533593

McMillan, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals for the consumer (3rd ed.). Longman.

MEB (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzu. Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü: Ankara.

MEB (2006). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili değerlendirme raporu.

MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. M.E.B. Yayınları: Ankara.

MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.

Mena, J. G. (2008). ‘‘Foundations of early childhood education teaching children in a diverse society’’. Newyork: Mc Graw Hill.

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide To Design and Implementation.* Jossey-Bass: San Francisco.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications In Education.* Jossey-Bass: San Francisco.

Mert, E. L. (2014). ‘‘Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri’’. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

Millî Eğitim Bakanlığı. Müfredat, https://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx#:~:text=%C3%96%C4%9Fretim%20programlar%C4%B1%20%C3%B6%C4%9Frencilerin%20%C3%BCniversite%20ve,net%20bir%20%C5%9Fekilde%20ortaya%20koyar (21.07.2024)

Mutlu, H. H., ve Yurt, E. E (2019). ‘‘6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi’’. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474.

Özbal, B., ve Genç, A. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe” ders kitaplarında alıştırma yönergelerinin değerlendirilmesi’’. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (31), 123-146.

Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre Ilköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.* Gölge Ofset Matbaacılık: Ankara.

Özbay, M. (2003). ‘‘Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi’’. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 59-69.

Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II (*3. Baskı). Öncü Basımevi: Ankara.

Özbay, M. (2011). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*. Öncü Kitap: Ankara.

Özdemir, S. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Ders Kitabı Incelemeleri*. Anı Yayınları: Ankara.

Pollet, D. (2015). ‘‘Elève: acteur actif de son apprentissage: le triple a gagnant?’’ Analyse n°15. FAPEO. Retrieved from http://www.fapeo.be/analyses (24.06.2024)

Sallabaş, M. E., ve Yılmaz, G. (2020). ‘‘Türkçe ders kitabı’nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi’’. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.

Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H., ve Okur, M. (2021). ‘‘Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi’’. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(1), 219-248.

Sönmez, V. (1999) *Program Geliştirmede Öğretmen El Klavuzu*, Anı Yay: Ankara. Sönmez, V (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.

Sur, E. (2022). ‘‘Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi’’. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.

Şengül, M. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Şimşek, Ş., ve Demirel, İ. F. (2020). ‘‘Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması’’. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 21252135.

Şimşek, R. (1983). ‘‘Çağdaş eğitimde ana dilinin yeri’’. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı.* TDK (2005). *Türkçe Sözlük.* TDK Yayınları: Ankara.

Tural, N., ve Karakütük, K. (1991). ‘‘Eğitim politikası.’’ *Eğitim ve Bilim*, *15*(82).

Türk Dil Kurumu, (1998). *Türkçe Sözlük*. TDK yayınları: Ankara.

Türk Dil Kurumu. Sözlük, Türk Dil Kurumu. Sözlük https://sozluk.gov.tr/ (21.06.2024)

Temizkan, M. (2014). ‘‘Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi’’. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.

Uludağ, Ç. (2010). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünveren, K, D. (2018). ‘‘Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği’’. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).

Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.

Yağmur, K. (2009). ‘‘Türkçe ders kitapları dil gelişimini ne oranda desteklemektedir’’. *Cito Education: Theory and Practice*, 2, 53-64.

Yaylı, D., ve Solak, M. (2009). ‘‘İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi’’. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(9), 444–453.

Yeşiltepe, Ö. S. (2010). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5th ed.) Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Yılmaz, E. (2023). *Türkçenin Öğretimi ve Öğrenimi* (4th ed.). Pegem Akademi: Ankara.

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design And Methods*. Sage Publishing.

Yurt, G., ve Arslan, M. (2014). ‘‘7. sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: Zambak ve Pasifik yayınları örneği’’. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 317-327.

Zorlu, Ö. K. (2021). ‘‘Metinlerin temalara uygunluğu bakımından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme’’. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(1), 1-11.

EKLER

EK 1

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyet:
Yaş:
Mezun olunan üniversite:
Görev süresi:
1. Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Türkçe öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarını karşılayabildiklerini düşünüyor musunuz? Yetersiz kaldığını düşündüğünüz kazanımlar nelerdir?
2. Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin dört temel beceriye eşit bir şekilde dağılım gösterdiğini düşünüyor musunuz?
3. Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinlikleri ve dil bilgisine ait açıklamaların, dil bilgisi kazanımlarını yeterince yansıtabildiğini düşünüyor musunuz?
4. Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sayısının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce ne gibi dil bilgisi etkinliklerine yer verilmelidir?
5. Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirmekte yeterli olabildiğini düşünüyor musunuz?
6. Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin daha çok hangi bilgi düzeyindeki becerileri (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) geliştirmeye yönelik olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin bilgi düzeyindeki becerileri (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) geliştirmede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
8. Türkiye'de uygulanan göç politikasının ders kitaplarına yansıması hakkında ne düşünüyorsunuz?

9. Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerle bu etkinliklere ayrılan süreleri zaman yönetimi açısından tutarlı buluyor musunuz?
10. Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerdeki soru yönergelerinin öğrenciler açısından yeterince açıklayıcı olduğunu düşünüyor musunuz?

EK 2

ETİK KURUL İZNİ

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği

Sayı : E-84026528-050.99-2400087463 26.03.2024
Konu : Başvuru İncelenmesi

Sayın Prof. Dr. Yusuf AVCI

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2024-YÖNP-0166 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun almış olduğu 21.03.2024 tarih ve 04/60 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 60- Sorumlu yürütücülüğünü **Prof. Dr. Yusuf AVCI**'nın yaptığı ve proje araştırmacısı **Almıla SATILMIŞ** tarafından gerçekleştirilen "Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Tutumlarıyla Bilişim Teknolojileri Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanın, ilgili **taahhüt edilen izinlerin alınması** ve Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonuna sunulması koşulu ile Etik Komisyon ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.