

**T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**



**ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ  
ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ  
DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Şüheda CEYLAN HORLAR**

Danışman

**Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR**

SAMSUN  
2022

## TEZ KABUL VE ONAYI

**Şüheda CEYLAN HORLAR** tarafından, **Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR** danışmanlığında hazırlanan “**Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 24.2.2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

| Unvanı Adı Soyadı<br>Üniversitesi<br>Ana Bilim/Ana Sanat Dalı                                                        | İmza | Sonuç                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Başkan</b> Dr. Öğr. Üyesi Mediha MANGIR<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi<br>Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı             |      | <input checked="" type="checkbox"/><br>Kabul<br><input type="checkbox"/><br>Ret |
| <b>Üye</b><br>(Danışman) Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi<br>Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı |      | <input checked="" type="checkbox"/><br>Kabul<br><input type="checkbox"/><br>Ret |
| <b>Üye</b> Dr. Öğr. Üyesi Şeyda ÖZCAN<br>Sinop Üniversitesi<br>Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı                          |      | <input checked="" type="checkbox"/><br>Kabul<br><input type="checkbox"/><br>Ret |

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY  
... / ... / ...  
Prof. Dr. Ali BOLAT  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi?

Evet ☒

Hayır ☐

İmza

13 /01 / 2022

Şüheda CEYLAN HORLAR

## TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

**Tez Başlığı:** Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 20.01.2022 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 12

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

İmza

20 /01 / 2022

Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR

## ÖZET

### ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Şüheda CEYLAN HORLAR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

Yüksek Lisans, Ocak/2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR

Bu çalışma ile ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinliklerle ilgili öğretmen görüşlerine başvurularak etkinlik temelli hazırlanan, ortaokul Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amasya ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 40 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki öğretmenler örneklem seçme yöntemlerinden amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir.

Uzman görüşleri alınarak hazırlanan açık uçlu soruların bulunduğu “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler ve Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde öğretmenlere Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinliklerle ilgili görüşleri, ikinci bölümünde ise 5. sınıf Türkçe kitabındaki etkinlikler ve onların metinlerle olan bağlantısı hakkında görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda öğretmenlerin ders kitaplarındaki metinlerin nicelik olarak yeterli olduğunu ancak tür dağılımı ve çeşitlilik açısından geliştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenler ders kitaplarındaki etkinliklerin ise sayıca yeterli hatta fazla olduğunu ancak etkinlikleri nitelik bakımından çok düşük ve öğrencilerde üst düzey zihinsel becerileri geliştirme noktasında yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara değinen öğretmenler etkinliklerle ilgili önerilerde bulunmuştur. Metni anlama ve çözümleme amacına yönelik söz varlığı, konu ve ana fikir belirleme, etkinliklerinin çok faydalı olabileceğini ancak tek tip sorular sorulması sebebiyle işlevini yitirdiği öğretmenlerce belirtilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda okuduğunu anlamanın önemine dikkat çekilerek ders kitaplarındaki metinler ve etkinliklerin öğrencilerin zihinsel becerilerini ve okuryazarlık yeterliklerini geliştirmesi amacıyla Türkçe ders kitapları, ders işleniş süreci ve yapılabilecek bilimsel çalışmalarla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Okuduğunu anlama, metin temelli Türkçe öğretimi, etkinlik temelli Türkçe öğretimi, ders kitapları.

## ABSTRACT

### EVALUATION OF THE ACTIVITIES IN THE SECONDARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS IN LINE WITH THE OPINIONS OF THE TEACHERS'

Şüheda CEYLAN HORLAR

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Sciences Education

The Programme of Turkish Education

Master, January/2022

Supervisor: Assist. Prof. Dr. İrem BAYRAKTAR

In this study, it is aimed to evaluate the activity-based secondary school Turkish textbooks by referring to the opinions of teachers about the texts and activities in the Turkish textbooks.

The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 40 Turkish teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Amasya. The teachers in the research group were selected through purposeful sampling, one of the sampling methods.

“Teacher Interview Form About Texts and Activities in Turkish Textbooks”, which includes open-ended questions prepared by taking expert opinions, was prepared. In the first part of the interview form, the teachers were asked about their views on the texts and activities in the Turkish textbooks, and in the second part, their views on the activities in the 5th grade Turkish book and their relations with the texts. The answers given by the teachers participating in the research were evaluated with the content analysis method.

At the end of the research, it has been found that the teachers stated that the texts in the textbooks were sufficient in quantity, but that they should be improved in terms of variety distribution and diversity. Teachers stated that the activities in the textbooks were sufficient or even more in number, but they found the activities very low in terms of quality and insufficient in terms of developing high-level mental skills in students. Referring to the problems encountered in the implementation of the activities, the teachers made suggestions about the activities. It has been stated by the teachers that vocabulary, subject and main idea determination activities for the purpose of understanding and analyzing the text can be very useful, but they lose their function due to asking uniform questions.

In line with these results, by drawing attention to the importance of reading comprehension, suggestions have been made about Turkish textbooks, course teaching process and scientific studies that can be done in order for the texts and activities in the textbooks to improve students' mental skills and literacy competencies.

**Keywords:** Reading comprehension, text-based Turkish teaching, activity-based Turkish teaching, textbooks.

## ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Çalışmam boyunca bana her konuda destek olan ve beni motive eden tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR'a ve yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden sürekli yararlandığım değerli bölüm hocalarıma katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında bana desteklerini ve sevgilerini fazlasıyla hissettiren, bu çalışmayı tamamlamamı özellikle isteyen anne ve babama; her derdime ve sevincime ortak olarak bana daima destek olan sevgili ağabeyim Yavuz CEYLAN ve kardeşim Saliha AVCI'ya; beni her zaman yüreklendiren, hayat yükümü hafifleten, sevgisini derinden hissettiğim sevgili eşim Selim HORLAR'a ve onun kıymetli anne babasına; tez çalışmam esnasında onunla geçireceğim zamandan çaldığım ve bunu yaşından beklenmeyecek bir olgunlukla karşılayan biricik kızım, kıymetlimiz Elif Betül'e de en içten sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Bilgilerinden faydalandığım dostum Duygu ACAR'a, ilgileriyle beni destekleyen sevgili dostlarıma, görüşme formlarının hazırlanması, katılımcılara ulaştırılması ve doldurulmasında emeği geçen öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür eder saygılar sunarım.

**Şüheda CEYLAN HORLAR**

# İÇİNDEKİLER

|                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| TEZ KABUL VE ONAYI .....                                            | i         |
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI .....                                | ii        |
| TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI .....                          | ii        |
| ÖZET .....                                                          | iii       |
| ABSTRACT .....                                                      | iv        |
| ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....                                              | v         |
| İÇİNDEKİLER .....                                                   | vi        |
| KISALTMALAR .....                                                   | viii      |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....                                               | ix        |
| TABLolar DİZİNİ .....                                               | x         |
| <b>1. GİRİŞ .....</b>                                               | <b>1</b>  |
| 1.1. Problem Durumu .....                                           | 3         |
| 1.1.1. Alt Problemler.....                                          | 10        |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                                       | 10        |
| 1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi .....                          | 10        |
| 1.4. Tanımlar .....                                                 | 11        |
| <b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>                                     | <b>13</b> |
| 2.1. Okuma.....                                                     | 13        |
| 2.1.1. Okuduğunu Anlama .....                                       | 14        |
| 2.1.2. Okuduğunu Anlamanın Diğer Derslerle İlişkisi .....           | 19        |
| 2.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma.....                 | 20        |
| 2.1.4. Farklı Okuryazarlık Türleri.....                             | 21        |
| 2.2. Metin Temelli Türkçe Öğretimi .....                            | 23        |
| 2.2.1. Metin .....                                                  | 23        |
| 2.2.2. Metinle Türkçe Öğretimi .....                                | 24        |
| 2.2.3. Türkçe Ders Kitaplarında Metinler .....                      | 29        |
| 2.2. Etkinlik Temelli Türkçe Öğretimi.....                          | 34        |
| 2.3.1. Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.....                           | 34        |
| 2.3.2. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler ve Okuduğunu Anlama..... | 37        |
| <b>3. YÖNTEM.....</b>                                               | <b>40</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                      | 40        |
| 3.2. Araştırma Grubu .....                                          | 40        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                    | 41        |
| 3.4. Veri Toplama Süreci .....                                      | 43        |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                        | 43        |
| <b>4. BULGULAR.....</b>                                             | <b>45</b> |

|                                                                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler ve Etkinliklerle İlgili Genel Sorulara Dair Bulgular.....                                                                      | 45         |
| 4.1.1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Niceliği Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                                            | 45         |
| 4.1.2. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niceliği Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                                               | 47         |
| 4.1.3. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Niteliği Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                                            | 49         |
| 4.1.4. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Metinlerle Bağlantısı Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                               | 51         |
| 4.1.5. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Yaparken Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                       | 53         |
| 4.1.6. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerle İlgili Öneriler Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....                                                     | 56         |
| 4.2. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerle İlgili Sorulara Dair Bulgular.....                                                                  | 60         |
| 4.2.1. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan “Memleket İsterim” Şiirine Ait Etkinliklerle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular .....                 | 59         |
| 4.2.1.1. Etkinliğin Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna Dair Bulgular .....                                                                                                  | 60         |
| 4.2.1.2. Etkinliğin Metinle Uyumuna Dair Bulgular.....                                                                                                                  | 61         |
| 4.2.2. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan “Hoşça Kalın, Güle Güle” Metnine Ait Etkinliklerle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....            | 62         |
| 4.2.3. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Kaynakça Yazımı İle İlgili Bilgilerin Verildiği Etkinliklerle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ..... | 64         |
| 4.2.4. Ortaokul 5. Sınıf Ders Kitabındaki Söz Varlığı Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen Görüşlerin Yönelik Bulgular.....                                                  | 66         |
| 4.2.5. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Konu ve Ana Fikir Belirleme Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular .....                   | 69         |
| 4.2.6. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Etkinliklerdeki Görsellerle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular .....                                   | 72         |
| <b>5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                                                                                                                              | <b>76</b>  |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç.....                                                                                                                                             | 76         |
| 5.2. Öneriler .....                                                                                                                                                     | 84         |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>                                                                                                                                                    | <b>87</b>  |
| <b>EKLER .....</b>                                                                                                                                                      | <b>92</b>  |
| <b>ETİK KURUL KARARI.....</b>                                                                                                                                           | <b>100</b> |
| <b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>                                                                                                                                                   | <b>101</b> |



## KISALTMALAR

**LGS:** Liselere Giriş Sınavı

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

**OECD:** İktisadî İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development)

**TDK:** Türk Dil Kurumu



## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1.1. 2015 PISA Türkiye Sonuçları.....                                                                                          | 6  |
| Şekil 1.2. PISA Sonuçlarının Beceri Düzeylerine Göre Dağılımı .....                                                                  | 7  |
| Şekil 2.1. Türkçe Öğretim Programı’nda Sınıf Düzeylerine Göre Türkçe Ders Kitaplarında Olması Gereken Metin Türlerinin Dağılımı..... | 33 |
| Şekil 4.1. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki “Memleket İsterim” Şiiri 1. Etkinlik ..                                         | 61 |
| Şekil 4.2. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki “Memleket İsterim” Şiiri 7. Etkinlik ..                                         | 61 |
| Şekil 4.3. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki “Hoşça Kalın, Güle Güle” Metni 1. Etkinlik.....                                 | 64 |
| Şekil 4.4. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği I .....                                                              | 65 |
| Şekil 4.5. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği II .....                                                             | 66 |
| Şekil 4.6. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” Metni 1. Etkinlik .....                     | 67 |
| Şekil 4.7. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “İlk Ders ” Metni 2. Etkinlik.....                                                   | 68 |
| Şekil 4.8. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Deprem” Metni 1. Etkinlik .....                                                     | 68 |
| Şekil 4.9. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Sokak” Adlı Dinleme Metni 4. Etkinlik ....                                          | 71 |
| Şekil 4.10. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor” Metni 4. Etkinlik .....                      | 71 |
| Şekil 4.11. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Büyüklerle Saygı” Metni 4. Etkinlik .....                                          | 71 |
| Şekil 4.12. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Deprem” Metni 7. Etkinlik .....                                                    | 76 |
| Şekil 4.13. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Spor ve Bedenimiz” Metni 9. Etkinlik ....                                          | 77 |
| Şekil 4.14. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor” Metni 6. Etkinlik .....                      | 77 |

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1.1. Son 4 Yılın LGS Türkçe Sorularının Yıllara Göre Konu Dağılımı .....                                                         | 6  |
| Tablo 3.1. Görüşmeye Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Genel Bilgileri.....                                                               | 7  |
| Tablo 4.1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Niceliği Hakkında Öğretmen Görüşleri .....                                         | 33 |
| Tablo 4.2. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niceliği Hakkında Öğretmen Görüşleri ..                                               | 61 |
| Tablo 4.3. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Niteliği Hakkında Öğretmen Görüşleri                                               | 61 |
| Tablo 4.4. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Metinlerle Bağlantısı Hakkında Öğretmen Görüşleri .....                            | 65 |
| Tablo 4.5. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Uygularken Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri.....                   | 66 |
| Tablo 4.6. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerle İlgili Öneriler Hakkında Öğretmen Görüşleri .....                                  | 67 |
| Tablo 4.7. Ortaokul 5. Sınıf Ders Kitabındaki “Memleket İsterim” Şiirine Ait Verilen Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu .....  | 68 |
| Tablo 4.8. Ortaokul 5. Sınıf Ders Kitabındaki “Memleket İsterim” Şiirine Ait Verilen Etkinliklerin Metnin İçeriğiyle Uyumu.....        | 68 |
| Tablo 4.9. Ortaokul Türkçe Ders Kitabındaki “Hoşça kalın, Güle Güle” Metnine Ait Verilen Etkinliğin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu ..... | 71 |
| Tablo 4.10. Kaynakça Yazımı Etkinliklerinin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunması İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....                | 71 |
| Tablo 4.11. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri .....                            | 71 |
| Tablo 4.12. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Konu ve Ana Fikir Belirleme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....             | 74 |
| Tablo 4.13. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerdeki Görsellerle İlgili Öğretmen Görüşleri .....                            | 74 |

# 1. GİRİŞ

Temel dil becerileri, anlama ve anlatma becerileridir. Anlama, okuma ve dinleme becerilerinden; anlatma ise yazma ve konuşma becerilerinden oluşmaktadır. Toplumsal yaşantıdaki değişim ve gelişmelerin eğitime bakış açısını değiştirmeye başlamasıyla birlikte görsel okuma/sunu becerileri de dil eğitimi kapsamında zamanla kendisine yer bulmuştur. Merkezî sınavlardaki soru stillerinin değişmesi ve “yeni nesil” soruların sayıca fazla olması da görsel yorumlama becerisine verilen önemin artmasına neden olmuştur. Buna paralel olarak ortaokullarda kullanılan ders kitaplarının içeriklerine görsel okuma/yorumlama becerisini güçlendirme amacına dönük etkinlikler eklenmiş, öğrencilerin okuduklarını anlayıp yorumlayabilme konusunda geliştirilmeleri amaçlanmıştır.

Dil öğretiminde, yukarıda bahsedilen bu temel dil becerilerini birbirinden kesin sınırlarla ayırmak mümkün değildir. Çünkü bu becerilerin her biri, diğerinin kazanılması için hem ön şarttır hem de kazanılan beceriler sürekli olarak birbirini destekler konumdadır. Sözü edilen dil becerileri birbirlerinden beslenir, böylece bir dil becerisine ait edinilen bir kazanım diğer becerileri de zenginleştirir.

Türkçe dersinin genel amaçları temel dil becerileri üzerine kurulmuştur. Eğitimin tüm aşamalarındaki ana dili etkinliklerine ait amaçlar (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) öğrencinin anlama ve anlatmaya dair becerilerini geliştirmek içindir (Özdemir, 1983, s. 26). Anlama yeteneğini geliştirmek için dinleme ve okuma becerileri kullanılır. Çünkü bireyin anlama etkinliğini tam olarak gerçekleştirdiğinin göstergesi, okunan veya dinlenen metinden yola çıkarak yorum ve eleştiri yapabilmesidir. Anlama ise okul öncesi çağlarda dinleme yoluyla sağlanır, okuryazarlık becerisi kazanıldıktan sonra ise buna okuma eklenir (Demir Atalay, 2018, s. 4).

Birey okuyarak veya dinleyerek bir bilgi girdisine sahip olur. Sonra bu girdileri düzenleyerek, özümseyerek ve yapılandırarak onları anlama aşamasına geçer. Bu anlama uğraşı, bilginin öğrenilmesi ve yorumlanması, uzun vadeli kullanılması için gerekli olan kısımdır. Bireyin çeşitli yollarla aldığı bilgi girdileri, zihinsel süreçler işe koşulmadan anlaşılmış veya öğrenilmiş olmayacaktır.

Wood (2003, s. 274), bu zihinsel becerileri ve düşünme biçimlerini de başka hiçbir iletişim yolunun yapamayacağı şekilde okuma etkinliğinin geliştirdiğini savunmaktadır. Çünkü algılama, yorumlama, değerlendirme, önceki bilgilerle sentezleme gibi zihinsel eylemleri harekete geçiren okuma, aynı zamanda insanoğlunun temel öğrenme yöntemlerindendir. Çünkü bilgi edinmenin ve var olan bilgileri güncellemenin çeşitli yollarından en önemlisi okumadır (Güneş, 2015, s. 1).

Her ne kadar okuma, bireyin hayatının belli bir döneminde kazanılan bir beceri olsa da bu beceri kişinin yaşam boyu kullanacağı bir beceri olması açısından önemlidir. Günümüzde okuma ve okuduğunu anlayabilme becerisi, kişinin her türlü bilgiye ulaşması ve bunları var olan bilgileriyle harmanlayıp bütünleştirerek yeni bir şeyler üretmesi için de çok önemlidir. “Bilgi işleme modelindeki bilgi hareketliliği önemli ölçüde dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dilin kullanım düzeyi, bilgi işleme sürecinin niteliğini belirlemektedir.” (Onan, 2017, s. 155).

Öte yandan okumanın sadece kişisel bir beceri olmaktan çıkıp toplumların gelişmişlik düzeyi ile ilişkilendirilerek değerlendirildiği; bir milletin gelişmişlik düzeyi hakkında yargıya varmada halkının okuma oranı, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma düzeylerinin dikkate alındığı göz önünde bulundurulmalıdır (Balcı, 2016, s. 2). Birçok kaynakta okumanın fiziksel, psikolojik, zihinsel yönleri olduğu kadar toplumsal bir yönü olduğundan da bahsedilmektedir. Bireyin gelişimi ile toplumun gelişimi birbirini destekler. Gelişmiş bir toplumda bireylerin kendilerini geliştirmelerinin önü daha açıktır; kendini geliştiren bireylerden oluşan bir toplum da doğal olarak gelişmişlik düzeyini arttırır. Bu şekilde insanlar, toplumdan aldıklarını yine ona vererek etkileşim sağlanmış olur (Arıcı, 2018, s. 9). Bu karşılıklı etkileşim sürecinde okumanın önemi büyüktür. Çünkü “okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir.” (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 2).

Okuma, diğer temel dil becerileriyle de sıkı bir ilişki içerisinde. Arıcı (2018, s. 12), bu ilişkinin bazen birbirini tamamlama şeklinde kendini gösterirken bazen de sarmallık oluşturma veya aynı göreve hizmet etme şeklinde kendini gösterdiğini belirtmiştir. Okuma aynı zamanda bir öğrenme yöntemidir ve dili işlevsel kullanmada, okuma ve diğer dil becerileri, birbirilerini tamamlayarak bir bütün oluşturur. Dil becerileri, zihinsel becerileri harekete geçirme noktasında da birbirlerini desteklemektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Türkçe dersi, ana dili eğitimi verilen bir ders olduğu için dil öğretiminde amaç yalnızca ders başarısını yükseltmek olarak düşünülemez. Okuma, öğrenme yollarının en önemlisidir. Karatay (2011, s. 9)’a göre ise “okullarda eğitim materyallerinin önemli ölçüde basılı kitaplar olması” sebebiyle okuma, eğitim yollarının en yaygın kullanılanıdır. Anlayarak okuma becerisini kazanan ve okumayı alışkanlık hâline getiren bireyler, kendi öğrenme yollarını bulabilir ve öğrenme süreçlerini kendileri planlayabilir.

Öte yandan günümüzde bilgiye ulaşmada basılı materyallerin yanı sıra teknolojik veri tabanlarının da işlevsel bir şekilde kullanıldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak dijital ortamlarda karşılaşılan bilgilerin doğruluklarının daha fazla tartışılmasına, akıl ve mantık süzgecinden geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bu platformlara ulaşılması çok kolay olduğundan söz konusu ortamlar her türden düzenlenmemiş, sorgulanmamış verilerin yüklenilmesine açıktır. Dolayısıyla okuduklarındaki gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt edebilen, düşünen, sorgulayan bireyler ancak doğru bilgilere ulaşabilir ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu doğru bir biçimde üstlenebilir. Bu kazanımları öğrencilere edindirmek de onları öğretim ortamlarında, okuduklarını anlayıp yorumlayabilen bireyler olarak yetiştirmekle mümkündür.

Öğretim kurumlarındaki öğrencilere okuma becerisini doğru bir şekilde ve amacına uygun olarak kazandırmak gerekmektedir. Bu sorumluluk da Türkçe dersi kazanımlarına ve bu dersin öğretmenlerine yüklenmiştir. Türkçe dersinin ana dili dersi olmasının yanı sıra diğer derslerin de öğrenilmesine kaynaklık ettiği düşünülürse Türkçe dersi ilköğretimde ana ders olarak düşünülmelidir çünkü “anlama (dinleme, okuma) ve anlatmaya (konuşma, yazma) dayanan becerilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesinden oluşan bu ders, diğer dersleri desteklediği gibi, diğer derslerden de desteklenebilir. Bu sebeple Türkçe dersi öğrenci için bilgiye ve ezbere dayalı bir ders olmadığı/olamayacağı için tüm hünerlerini sergileyebilme fırsatı veren uygulamalı bir derstir.” (Okur, 2010, s. 115).

Sosyal hayatta, iletişimde, kendini ifade etmede, akademik ve mesleki yaşamda ana dilini doğru kullanmanın önemi çok büyüktür. “Ana dili eğitimi, kendi kuralları ve mantığı içinde yalnızca dil eğitimini ilgilendiren bir konu değil, toplum hayatının

bütün öğelerini yakından ilgilendiren yaşamsal kavramlar bütünüdür.” (Karatay, 2011, s. 8). Ancak eğitim yaşantısı boyutunda bakıldığında öğrencilerin ana dillerinde; okuma becerisi ve alışkanlığı kazanma, okuduğunu anlama, yorumlama, bunlara ait çıkarımda bulunma ve her türdeki metni anlam bütünlüğü ve tür özelliklerine uygun anlamlandırma gibi becerileri kazanmış olmaları tüm derslerdeki akademik başarıya da etki edecektir. Akademik başarı puanı yüksek olan öğrenciler okuduğunu anlamada da başarılıdır. Okumanın bilgi edinme ve öğrenme süreci olduğu kadar sorgulama ve anlam çıkarma etkinliği olması okuma becerisi gelişmiş olan kişilerin, okuduğunu anlama faaliyetlerinin tamamında etkili olmasını sağlamıştır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010, s. 672).

Okuduğunu anlama becerisine bağlı etkinlik ve sorular tüm derslerde kendisine yer bulmaktadır. Özellikle son yıllarda gerek ilk ve ortaokullar gerekse ortaöğretim seviyelerindeki derslerin öğretim programlarına, kazanımlarına ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarına bakıldığında bunun yansıması net bir şekilde görülebilir. Söz gelimi, 8. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçişte tabi tutuldukları LGS sorularına bakılacak olursa yalnızca Türkçe dersi sorularının değil tüm derslere ait soruların bilhassa Matematik veya Fen ve Teknoloji gibi sayısal becerileri ölçen derslerin sorularının da önemli ölçüde okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu görülecektir. Doğru analiz edildiğinde öğrencilere yöneltilen tüm soruların altında okuma ve okuduğunu anlama yatar. Okuduğunu anlamayan öğrencinin ders veya konu ayırt edilmeksizin başarılı olmasından söz edilemez. Çünkü birçok zihinsel becerinin etkin kullanımı için okuma alışkanlığının kazanılması gerekir (Balcı, 2016, s. 2).

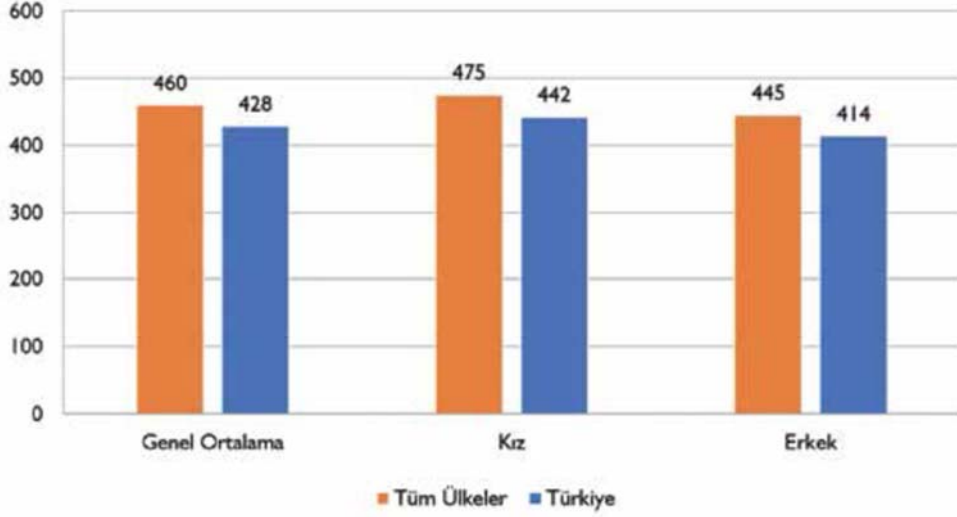
Okuma ve anlama kavramlarının disiplinler üstü bir beceri olduğu göz ardı edilmemelidir. Tüm derslerin kazanımlarında öğrencinin okuduklarını anlama becerisine dönük planlamalar yapılmalı, ders öğretmenleri bu konuda dikkat göstermelidir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programları’nda da toplumdaki bireylerin okuma alışkanlığı edinmesinin ve okuma kültürüne hâkim olmasının sorumluluğu Türkçe derslerine yüklenmiştir (İşeri, 2010, s. 108). Oysa okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi günümüzde yapılan sınavlarda tüm derslere ait soruları doğru cevaplandırmada en önemli etken ve beceri konumundadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi edinmesi diğer toplumlarda da üzerinde önemle durulan bir sorun ve gündem konusudur.

Anlayarak okumanın bu kadar önemli olmasına rağmen bu konuda hâlâ istenilen düzeye ulaşamadığı, okuduğunu her yönüyle anlamamanın öğrenciler için mühim bir problem olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin okuma ve okuduğunu diğer zihinsel yetileri devreye sokarak anlamlandırma becerisi kazanmada ciddi sıkıntıları olduğu görülmektedir. Örneğin OECD tarafından hazırlanan ve ülkemizde MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen PISA araştırmalarında ölçülen okuma becerileri, (MEB, 2015, s. 28) “öğrencilerin yazılı bilgiyi gerçek durumlarda kullanma becerisi” üzerinde odaklanmakta ve “kişinin topluma katılmak, bilgisini ve potansiyelini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım geleneksel bilgiyi çözümleme kavramının ve yazılı olanı anlamamanın daha ötesine gitmektedir.

PISA okuma becerileri kavramı, insanların okuma yaptığı bir dizi durumu, yazılı metinlerin sunulma yollarını ve belirli bir pratik bilgiyi bulmak gibi fonksiyonel ve sınırlı olandan diğer yapma, düşünme ve var olma yollarını anlama gibi derin ve geniş kapsamlı olana kadar okuyucuların metinlere çeşitli yaklaşma ve metinleri kullanma yollarını kapsamaktadır (MEB, 2015, s. 28).

PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’nda (2019, s. 20) da “PISA’nın temel amacının, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmek” olduğu söylenmektedir. Son yayınlanan resmi PISA raporu 2015 raporudur. Okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması, diğer OECD ülkelerinin genel ortalamasından düşüktür. Ayrıca okuma becerilerinde ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2012 ve PISA 2009’a göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’na göre, Türkiye’nin ölçülen üç beceri alanında da başarı puanlarının yükseldiği görülür.

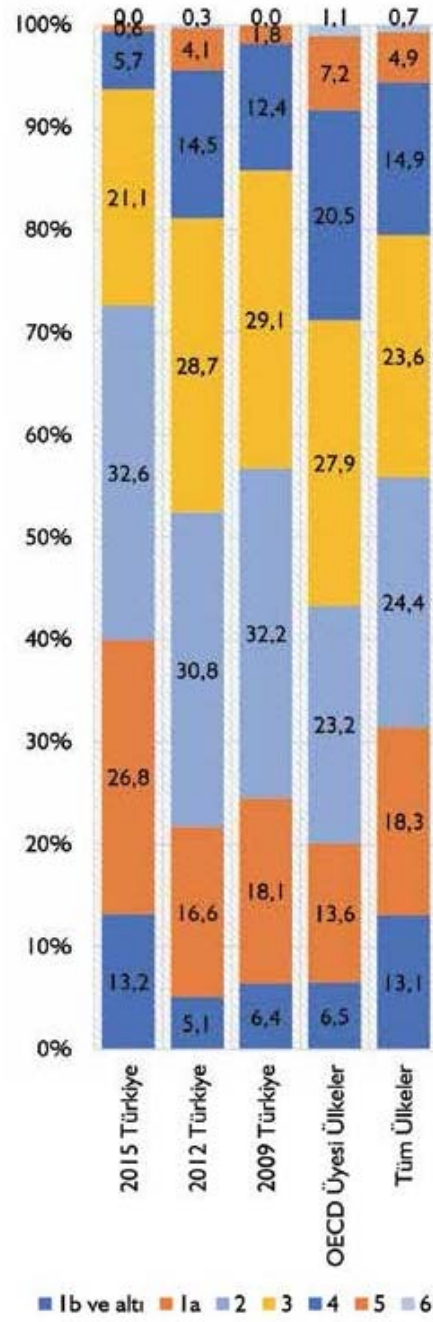




Şekil 1.1. 2015 PISA Türkiye Sonuçları

PISA araştırması; temel olarak fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin becerilerini değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeyi yaparken temel alanları *okuryazarlık* kavramı üzerinden tanımlamaktadır. Okuryazarlık kavramı, “öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2015, s. 6). Bu sebeplerden öğrencilerin düzenli bir okuma alışkanlığı edinmesi, çeşitli okuma çalışmaları yapması, dil ve içerik açısından kayda değer metinlerle etkileşime geçmesi önemsenmelidir. Öğrenci ancak bu şekilde okuryazarlık kavramının erişmeyi hedeflediği kazanımlara ulaşabilmektedir. Wood’a (2003, s. 270) göre “Mantıksal akıl yürütme ile okuryazarlık arasında bir ilişki vardır. Örneğin, okuma yazmanın öğrenilmediği kültürlerin insanları üzerinde yapılan çalışmalar, onlarda formel işlemsel evreye geçişin hiçbir göstergesi bulunmadığını ortaya çıkarmıştır.”

Aşağıdaki tabloda görüleceği üzere PISA araştırma ve sonuç raporlarına göre Türkiye’de okuryazarlık becerisi kazanma konusunda özellikle 5. ve 6. düzey olarak nitelenen ileri derece yeterlik düzeylerindeki başarı oranı çok düşüktür.



Şekil 1.2. PISA Sonuçlarının Beceri Düzeylerine Göre Dağılımı

PISA raporunda (MEB, 2015, s. 32) sözü edilen düzeylerde öğrencilerden beklenen kazanımlara bakıldığında bu raporda bazıları aşağıda verilen ifadelerle yer verildiği görülmektedir:

- Birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir.
- Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışlagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir.
- Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir.

- Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir.
- Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir.
- Aşına olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilir. Beklentilerine ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.

Verilere göre daha ziyade metnin bütünlüğünü dikkate alma, metni analiz etme, eleştiri ve değerlendirme yapabilme, hipotez kurma gibi yetkinliklerin kazandırılmasının amaçlandığı üst düzey olarak nitelendirilen becerilerin kazanılmasındaki sorunlar dikkati çeker. Anlama olayının tam olarak gerçekleştiğini rahatlıkla söylemek için bu üst düzey becerilerin kazanılmış olması gerekir. Yukarıda sözü edilen bu kazanımlar değerlendirildiğinde kazanımların, metnin bütünlüğü içerisinde anlamaya dayalı beklentileri içerdiği görülür. Bilhassa yukarıdaki grafikten de anlaşılacağı üzere ülkemizde bu üst düzey becerilerin kazanılma oranlarının oldukça düşük olması, konunun ne kadar önemli ve üzerinde durulmaya değer olduğunu göstermesi açısından manidardır. Bu bilgiler ışığında öğrencilerde metin düzeyinde okuma ve anlama konusunda ciddi eksiklikler olduğu sonucuna varılabilir. Bu eksikliğin sebepleri farklı noktalardan irdelenebilir. Özellikle dil derslerinde, metinlerden bağımsız bir öğretim düşünülemez.

Diğer taraftan 8. sınıf LGS Türkçe dersi sorularına bakıldığında son yıllarda oransal olarak okuduğunu anlama ve metin (süreksiz metinler, tablolar vs. dâhil) yorumlama sorularının, tüm sorular içinde çok büyük bir paya sahip olduğu görülür.

Tablo 1.1. Son 4 Yılın LGS Türkçe Sorularının Yıllara Göre Konu Dağılımı

| Sınav (LGS) Yılları | Dil Bilgisi | Yazım ve Noktalama | Metin Türleri | Görsel Yorumlama ve Sözel Mantık | Sözcük, Cümle ve Paragraf Düzeyinde Okuduğunu Anlama |
|---------------------|-------------|--------------------|---------------|----------------------------------|------------------------------------------------------|
| 2018                | 3           | 2                  | 1             | 1                                | 13                                                   |
| 2019                | 3           | 2                  | 1             | 7                                | 7                                                    |
| 2020                | 2           | 2                  | 1             | 6                                | 9                                                    |
| 2021                | -           | -                  | -             | 4                                | 16                                                   |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere merkezî sınavlarda dil bilgisi konularına yönelik sorular çok geri planda kalmaktadır. Özellikle sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde okuduğunu anlama soruları Türkçe sorularının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Yine son yıllarda görsel okuma ve sözel mantık sorularına ayrılan

pay ve verilen önem gittikçe artmaktadır. Bu da Türkçe öğretiminde öğrencilerde okuma, anlama ve yorumlama becerileri geliştirmenin önemini göstermektedir. Bunun için de ders işlenişinde metinler üzerinde sıklıkla durulması, okuma ve anlama çalışmalarının metinler üzerinden yapılması gerekmektedir.

Ancak ders işlenişinde temel materyal olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarında çeşitli türlerde metinler bulunmakla birlikte ders kitapları genel olarak etkinlik temelli bir eğitim anlayışına göre hazırlanmaktadır. Kullanılmakta olan ortaokul Türkçe ders kitaplarının çok fazla etkinlik içerdikleri göze çarpmaktadır. Bu etkinlikler sayıları bakımından incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

Ortaokul 5. sınıf ders kitabında (Anıttepe Yayıncılık) 324 etkinlik; ortaokul 6. sınıf ders kitaplarından MEB Yayınları'na ait iki kitaptan birinde 233, diğerinde 235 etkinlik; Ata Yayıncılık'a ait ders kitabında da 274 etkinlik bulunmaktadır. 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından yine MEB Yayınları'na ait iki kitaptan birinde 260, diğerinde 272 etkinlik; Özgün Yayıncılık tarafından hazırlanan ders kitabında 268 etkinlik olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitabında ise (MEB Yayıncılık) 253 etkinlik vardır. Bu sayılar etkinliklerin sıra numaralarına göre hesaplanmıştır. Birçok etkinlik kendi içerisinde alt etkinliklere ayrılmakta böylece toplam etkinlik sayısı yukarıda verilen sayıların üzerine çıkmaktadır. Öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini güçlendirmek için derslerde bolca metin kullanılmalıdır; çünkü yukarıda değinildiği üzere okuduğunu anlama konusunda öğrencilerin eksikleri vardır. Ancak etkinliklerin nicelik olarak bu kadar fazla olmasına karşılık etkinlikleri olan metinler Türkçe ders kitaplarının hepsinde otuz ikişer tanedir.

Tüm bunlara dayanarak Türkçe öğretiminde metin temelli bir eğitim anlayışı uygulanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü metinler okuduğunu anlama becerisi kazandırmada en büyük yardımcılarıdır; tüm okuma, anlama ve yorumlama çalışmaları çeşitli türlerdeki metinler üzerinden oluşturulmaktadır.

Türkçe ders kitaplarındaki öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırma amacıyla kullanılan etkinlikler ise ağırlıklı olarak bilgi ve kavrama düzeyinde etkinliklerden oluşmaktadır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili öğretmen görüşlerinin alınması bu sebeple oldukça önemlidir, söz

konusu etkinliklerin niteliklerinin ortaya konulması bu çalışmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

### **1.1.1. Alt Problemler**

Bu çalışma kapsamında aşağıda belirtilen alt problemler üzerinde durulacaktır:

- Türkçe ders kitaplarındaki metinler ile metni anlamaya ve çözümlemeye dair etkinliklerle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin niteliği, niceliği ve öğrenci seviyesine uygunluğu ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri yaptırırken ders öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerin önerileri nelerdir?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler hakkında öğretmen görüşlerinin alınması ve Türkçe ders kitaplarının bu doğrultuda değerlendirilmesidir. Bu amaçla, uzman görüşü alınarak hazırlanan öğretmen görüşme formu kullanılmış, öğretmenlere Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinliklerle ilgili düşünceleri sorulmuştur.

Görüşme formunun birinci kısmındaki sorular tüm sınıf düzeylerindeki ortaokul Türkçe ders kitaplarıyla ilgili iken formun ikinci kısmındaki sorular 5. sınıf Türkçe ders kitabı ile ilgilidir. 5. sınıf Türkçe ders kitabının seçilmesinin sebebi ise bu sınıf düzeyinde ülke genelinde kullanılan tek kitap olmasıdır. Görüşme formuna alınan etkinlik görselleri sık tekrarlanan etkinlik stillerini örneklendirmeleri açısından seçilmiştir.

Böylece Türkçe ders kitaplarındaki metinler ile etkinliklerin olumlu ve olumsuz yanları ortaya koyulacak, okuduğunu anlama ve anlamlandırma konusundaki eksikliklerin giderilmesi için çözüm önerisi oluşturacak öneriler sunulacaktır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

Yapılan çalışmalar ve ulusal düzeydeki sınav sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yetersiz oldukları söylenebilir. Özellikle metin düzeyinde okuma kazanım ve becerilerinde problem yaşanmaktadır. Oysa metin düzeyinde okuma ve anlama becerilerinin istenilen seviyede olması, eğitimin

her kademesinde ve her derste öğrencilerin temel ihtiyacıdır. Bunu yalnızca ana dili eğitimi verilen Türkçe dersi kapsamının içerisinde düşünüp değerlendirmek büyük bir eksiklik olacaktır.

Okullarda ders işlenişinde metinlerden ziyade metinlerden sonra kullanılan etkinlikler ön plandadır. Ancak bu etkinlikler birçok yönden yeterli vasıfta ve nitelikli değildir, öğrencinin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirememektedir. Söz konusu etkinlikler, öğrencinin bilişsel gelişim sürecinde çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeylerinin ötesine geçememekte nadiren uygulama düzeyine yönelik etkinlikler bulunmaktadır ancak analiz, sentez, değerlendirme basamaklarına ait kazanımları gerçekleştirmekten oldukça uzaktır. Hâlihazırda kullanılan ders kitapları içerdikleri metinler bakımından da değerlendirilmeli, ders kitaplarına metin seçilirken metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğuna ve öğrencilerin severek okumalarına, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine elverişli olmasına özen gösterilmelidir.

Türkçe derslerinin bu doğrultuda seçilen metinlerin kullanıldığı, nitelikli bir metin temelli öğretimle gerçekleştirilmesinin okuduğunu anlama becerisini geliştireceği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında Türkçe dersi öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine başvurulmuştur. Sahada çalışan Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri hakkında bilgi sahibi olmak Türkçe öğretiminde özellikle okuma becerisini geliştirmede yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacaktır.

#### **1.4. Tanımlar**

**Okuma:** Yazıdaki ses, kelime, cümle gibi dilsel birimlerin “duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik” (Yıldız, 2008, s. 115) olarak tanımlanır.

**Anlama:** Yazılı, görsel, işitsel nitelikler taşıyan çeşitli materyallerin fiziksel olarak algılandıktan sonra bu materyallerin iletmek istediği mesajın farkına varılması, alıcı konumundaki kişinin kendi ön bilgi ve tecrübeleriyle harmanlaması sonucu bu iletinin zihinde anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır.

**Türkçe Dersi Öğretim Programı:** Dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul eden; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil

becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları ve dil sevgisi edinmelerini amaçlayan bütünsel nitelikte bir rehberdir (MEB, 2019, s. 8).

**Ders Kitabı:** Öğrenim gören bireylerin planlı, eş zamanlı ve fırsat eşitliğine imkân verici bir şekilde öğrenimlerini devam ettirebilmeleri amacıyla hazırlanan; öğretim programlarındaki kazanım ve becerilere erişmeyi sağlamak için kullanılan en yaygın öğretim materyalleridir.

**Metin:** Dilsel öğelerin belirli bir düzen içerisinde oluşturduğu “bildirişim işlevi taşıyan, kendisini oluşturan tümceler toplamından farklı, kendine özgü anlamı olan, değişik işlevler taşıyan” (Günay, 2007) anlamlı ve yorumlanabilir bir yapıdır.

**Etkinlik:** Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar doğrultusunda ulaşılmak istenen hedeflere erişmek için sınıf içi veya sınıf dışı ortamlarda planlı bir şekilde yapılan çalışmalar, kavramayı ve anlamayı kolaylaştırıcı faaliyetlerdir.

**Metinle Öğretim:** Türkçe dersi işlenişinde nitelikli, seviyeye uygun ve yazınsal veya bildirişimsel değer taşıyan metinleri anlayabilme becerisinin ön plana çıkarıldığı bir öğretim süreci; bu metinlerin anlaşılması ve kavranmasına yönelik çalışmaların yapıldığı öğretim yöntemidir.

**Etkinlik Temelli Öğretim:** Eğitimde öğrenci odaklı anlayışların ön plana çıkması ile önem kazanan bir yaklaşımdır. Türkçe dersi işlenişinde dil becerilerini geliştirmek üzere genellikle ders kitaplarındaki kazanım kavrama ve tekrar amaçlı etkinliklerin sıklıkla kullanıldığı bir yöntemdir.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan okuma ve anlama ilişkisi, metin temelli Türkçe öğretimi ve etkinlik temelli Türkçe öğretimi kavramları üzerinde durulmuş, ilgili alan yazın taramaları yapılarak elde edilen bilgiler sunulmuştur.

### 2.1. Okuma

Okuma ile ilgili çok çeşitli, çeşitli olduğu kadar da birbirini destekleyen ve tamamlayan birçok tanım vardır. Bu tanımlarda okuma kavramının farklı yönleriyle açıklanmaya çalışıldığı görülür. Okur'un da belirttiği gibi (2013, s. 3) “farklı araştırmacılar tarafından farklı yaklaşımlar doğrultusunda okumaya onlarca tanım yapılabilir. Bu tanımlar döneme, amaca ve ihtiyaca göre farklılıklar gösterecektir. Bu tanımlardan anlaşılacak ki okuma, temel dil becerileri içerisinde ve okulda kazanılan yetenekler arasında en önemlisidir.” Okumanın kişiye, duruma, ihtiyaca, tutuma göre değişiklik gösteren birçok nedeni ve amacından söz edilebilir. Ancak sebebi ve neyi amaçladığı her ne olursa olsun eleştirel bakış açısını, özgür düşünceyi, bakış açısını genişletmeyi, dünyayı ve insanı anlamayı ve yorumlamayı mümkün kılan en etkili yol, okumadır (Adalı, 2010, s. 1).

Okuma eğitimiyle ulaşılması hedeflenen kazanımlar, eğitimde benimsenen yaklaşımlar, çağın getirdiği değişim ve yenilikler, farklı okuryazarlık çeşitlerine ilginin artması, farklılaşan sınav sistemleri gibi değişkenlerin okuma eğitimine farklı bakış açıları kazandırması sonucunda “okuma”nın ne olduğu sorusu kendisine farklı cevaplar bulmaktadır.

Farklı okuma tanımlarına bakıldığında hepsinin ortak paydası, okumanın zihinsel becerileri kullanarak okuduğunu anlama ve anlamlandırma özelliği taşıması vurgusudur. Çünkü okuma sayesinde okuyucu ile yazar arasında bağ kurularak yazarın vermek istediği mesajı okuyucunun anlaması istenir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 81). Başka bir söyleyişle okuma terimi, okuduğunu anlamayı kapsayacak şekilde kullanılmaktadır. Bu çalışmada okuma kavramı, ilk okuma yazma öğrenmek yahut alfabe kullanarak dilsel birimleri seslendirmek anlamında değil hâlihazırda



öğrenilmiş okuyabilme ve seslendirme edimlerini kullanarak zihinsel anlamda okunanları anlayabilmek, özümseyebilmek anlamında kullanılmaktadır. Nitekim “okuma öğretimi, çocuğa okumayı öğretmekten öte, okumayı öğrenmiş birine okuduklarını anlayacak şekilde okuma öğretimini sağlamaktır.” (Okur, 2013, s. 6).

Yine okuma tanımlarına bakıldığında bazı tanımlarda okumanın göz aracılığıyla gerçekleştiğinden yani fiziksel kısmından söz edilse de asıl olanın beyinde gerçekleşen anlama, anlamlandırma eylemi olduğu net bir şekilde vurgulanır. Okumayı gerçekleştiren beyindir, göz yalnızca bir araç olmaktan öteye geçemez.

Carr (2017, s. 135), okumanın, alfabedeki sesleri gösteren sembolleri görsel bakımdan çözmekten daha kapsamlı bir eylem olduğunu vurgularken okumanın bir yaşam biçimi, bir ruh hâli olduğundan söz eder. Çünkü okuma eylemi yalnızca okunan sözcüklerden ibaret değildir, sözcüklerin ötesinde hayatımızın her noktasına sinen anlamlar içerir. Zihinsel etkinliklerin yalnızca insana has olması dolayısı ile insanı diğer canlılardan ayıran temel nitelik olduğundan söz eden Gedizli (2006, s. 10), okumanın da anlama ve anlatmanın gerçekleşmesine yön veren bir zihinsel etkinlik olduğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda düşünüldüğünde okuma becerisinin de yalnız harfleri tanıyıp seslendirmek yani bir “kod çözmek” işinden ibaret olmadığını söylemek gereklidir (Ülper, 2010, s. 68). Okuma sadece alfabeyi kullanarak yazılı bir metni seslendirmek değil, metin içindeki bilgileri anlamak, yorumlamak, sentezlemek ve transfer etmek gibi becerileri de kapsamaktadır. Dil öğretiminde öncelikli amaç ana dilini doğru kullanan, okuduklarını her yönüyle anlayan ve anlamlandıran bireyler yetiştirmek olmalıdır. Güneş (2013b, s. 141) de okuma öğretiminde, “düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme “gibi zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmenin de dil ve iletişim becerilerini geliştirmek kadar önemli olduğunu belirtmektedir.

### **2.1.1. Okuduğunu Anlama**

Anlam, TDK Türkçe Sözlük’te “Bir kelimedен, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne, mana, meal, fehva, deme, mazmun, medlul, valör. Bir önermenin, bir tasarının, bir düşüncenin veya

eserin anlatmak istediği şey” (TDK, 2021) olarak tanımlanır. Öyleyse okuduğunu anlama, okunanlara bir anlam verme uğraşı, bunun için zihni kullanma yetisidir.

Okuma ve anlama kavramları birbirinden ayrı düşünülemez. “İki ayrı çaba gibi görünen ‘okuma ve anlama’ aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister.” (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 89). Dolayısı ile anlama barındırmayan bir okuma yalnızca bir araya gelmiş harflerin seslendirilmesinden ibaret olacaktır.

Okuduğunu anlama bu kadar önemli olduğu hâlde, öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda önemli problemleri vardır. Öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yaşadıkları sıkıntılar şu şekilde ifade edilebilir:

- Metin içinde cümle bağlamından hareketle ipucu içerse dahi kelimelerin anlamlarını tahmin edememe,
- Sesli okuma yapılırken yapılan seslendirme hatalarının anlama etkisini fark edememe,
- Satır atladığında bu hatanın anlama etkisini fark edememe,
- Sesli okumaya öğrencilerin çok istekli olması ancak okuduğunu anlamaya yatkın olmamaları,
- Uluslararası ölçekli sınavlarda okuma becerisi alanında gösterilen düşük performanslar,
- Okuduğunu anlamayı ölçen başarı testlerinde, yerel ve merkezî sınavlarda düşük başarı puanları.

Öğrencilerin okuma düzeyleri ve alışkanlıkları ile okuduğunu anlama becerileri hususunda dikkat çeken bir diğer nokta da şudur: Öğrenciler sesli okuma yaparken kelimeleri doğru telaffuz etmemekte, kelimenin sonundaki ekleri yanlış okumakta veya hiç okumamaktadırlar.

Söz gelimi öğrenci, sesli okuma esnasında alt satıra geçerken sıra atlamakta ancak buradaki anlam bütünlüğünün bozulduğu, mantık akışının sekteye uğradığı öğrenci tarafından fark edilmemektedir. Aynı şekilde öğrenci, çekimli bir fiili okurken metinde yazılı olandan farklı bir çekimle okumakta; bunun meydana getirdiği nüansları ve anlam değişikliklerini fark etmemektedir. Oysa Aksan (2009, s. 22), “dilin ses, yapı, söz dizimi ve anlam yönünden nasıl, birbirleriyle çok sıkı bağlantılarla işleyen öğelerden kurulan bir düzeni bir dizge” olduğunu belirtirken bir

fiil çekiminin bile doğru yapılmamasının anlama verdiği zarardan söz etmektedir. Çünkü metnin tam bir anlama kavuşması ve değer kazanması için harften paragrafa kadar bütün dil öğelerinin bir amaca hizmet ettiği unutulmamalıdır (Güneş, 2013c, s. 3).

Dolayısıyla öğrencinin yanlış okuduğu her durum, anlama zarar vermektedir. Öğrenci yanlış seslendirme ve okuma yapsa bile bunu fark etmelidir. Fark etmediği durumlarda öğrencinin sadece seslendirme yaptığı, okumanın fiziksel boyutundan ileriye gidemediği anlaşılmaktadır. Ancak, okumanın zihinsel sürecini tamamlamasıyla “anlama” etkinliği gerçekleşir. Bu bilişsel ve zihinsel süreç okuduğunu anlama ve anlamlandırma ile doğrudan ilişkilidir. “Okumanın fiziksel unsurları ile zihinsel unsurlarının bir arada ele alınması okumanın aynı zamanda bir anlama süreci olmasıyla ilgilidir.” (Karahana, 2018, s. 43). Diyebiliriz ki, okuduğunu anlamlandır(a)mayan okuyucu/öğrenci bilişsel (kognitif) ve zihinsel süreci devreye sokamamış demektir. Dilin, kendisiyle ilgili tüm deneyimlerimizde ve dilin bize sunduğu sınırsız kullanım alanlarında ön plana çıkan “dil bitmiş bir iş, bir yapıt değil, yaratıcı bir zihin etkinliği olduğudur” (Aksan, 2009, s. 15). Buradan hareketle temel dil becerilerinden okumanın, maksimum verimi için, zihinsel anlamlandırma konusunun çokça tartışılması gerekmektedir.

Yukarıda da değinildiği üzere okumanın amacına ulaşması ancak okunanların zihinde anlamlandırılması ile mümkündür. “Okumayı oluşturan pek çok unsurun içinde anlama, önemli bir başlığı oluşturur. Hatta bazı kaynaklardaki ifadesiyle anlama okumanın temel niteliğidir.” (Balci, 2016, s. 13).

İlköğretim 1-3. sınıflarda daha çok alfabeyi tanıma ve akıcı, anlaşılır hızda seslendirme yaparak okuma öğretimi üzerinde durulsa da; okuma-yazmayı öğrendikten sonra öğrenciden beklenen okuduklarını anlayabilmesi, kavrayabilmesi ve yorumlayabilmesidir. Okumayı, “yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırma” olarak tanımlayan Arıcı (2018, s. 3-5), anlamayı okumanın ikinci ayağı şeklinde nitelemiştir. Asıl üzerinde durulması gereken de bu anlamaya dair kısımdır, zira öğretim kurumlarındaki çok sayıda öğrencinin okurken sadece dışından veya içinden seslendirme yaptığı, okuduklarını anlamlandıramadığı, okuduklarının üzerinde düşünmediği görülmektedir. Bunun sonucunda da okuduğunu anlama konusunda ciddi sıkıntılar yaşanmakta olduğu bilinen bir gerçektir. Okumanın bilgi edinmenin yollarından biri, yaşamın devamlığını sağlamak ve bireyin toplumda

kendine bir yer ediniş kendini gerçekleştirebilmesi, içinde bulunduğu toplumun kùltürünü tanıyarak başkalarına aktarabilmesi için bir araç olduğu (Karahana, 2018, s. 39) göz önünde bulundurularak okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde hassasiyetle durulmalıdır. “Okuma, anlama amaçlı yapılan bir etkinliktir. Bunun için öğrencilerin sesli ya da sessiz olarak mekanik bir okuma yapmasından daha fazlası gerekir. Bu da metinden anlam oluşturmaya gerektirir.” (Baştuğ vd., 2019, s. 27).

Anlama kabiliyeti ile dili doğru kullanma becerisi birbirini besler ve bütünler. Bu iki yeti de bilişsel becerilerin kolaylıkla ve amacına uygun kullanımını sağlar. Karatay (2011, s. 17), okuma ve okuduğunu anlama sürecinin işleyişini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1) Okurun alfabe ve görsel semboller bilgisine sahip olması,
- 2) Kelime ve sembollerin gözler tarafından alınması ve görme sinirleri aracılığıyla beyne iletilmesi
- 3) Okunan metnin ilgili kısımları ile ön öğrenmeler, bilgiler arasında beyinde ilişki kurma-kavramanın gerçekleşmesi,
- 4) Okurun ön öğrenmeleri ile okunan metindeki bilgi, düşünce ve duygular arasındaki ilişkilerin, şemaların kurulması, okumanın analiz edilerek eleştirilmesi ve değerlendirilmesi,
- 5) Okunan metinden elde edilen, öğrenilen bilgilerin depolanması, yeni öğrenmeleri kodlama,
- 6) Kodlanan, depolanan bilgilerin istendiğinde çağırılması, hatırlanması, tekrar kullanılabilmesi.

Bu bilgilerden hareketle okumanın bir süreç şeklinde ve sistematik olarak işleyiş gösterdiğini; okunanları anlamanın, gerektiğinde eleştirip değerlendirebilmenin ve farklı durumlarda tekrar kullanabilmenin, farklı öğrenme durumlarına aktarabilmenin önemli bir kısım olduğunu söylemek mümkündür. Demek ki, okuma bireyin zihinsel gelişimini sağlayan bir mekanizma görevindedir ve bireyin zihinsel bakımdan gelişip olgunlaşmasını sağlama noktasında önemli bir görevi vardır. Okuma faaliyetinin içinde yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, analiz edilmesi, çözümlenmesi gibi birçok unsur bulunduran bütüncül bir süreç olduğu Yıldız (2008, s. 115) tarafından belirtilmiştir.

Wood (2003, s. 271), mantıksal akıl yürütmede de dilsel becerilerin öneminin kanıtlandığına değinerek tümevarım mantığını yakalamayı olanaklı kılan temel unsurun akıcı bir biçimde okuma yazma öğrenmek olduğu sonucuna varmıştır.

Güneş (2001, s. 2) günümüz dünyasında eğitim kuramlarındaki yenilikçi yaklaşımların dil öğretimindeki etkisine de dikkat çekerek “Yapılandırıcı yaklaşımda okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar

oluşturduğu aktif bir süreç ve zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır.” yorumunda bulunmaktadır.

Günay (2007, s. 15), yorumlama olmadan okumanın olamayacağına işaret ederek “Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun, kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde, sözcüklerin ya da tümcelerin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetme, sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulma yani anlamlandırma”nın önemine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla okuma eyleminin yalnız bir beceri olmadığı, beynin çok yönlü işleyişinin dil aracılığıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Günümüzde, eğitim alanında davranışçı yaklaşımların yerini yapılandırmacı anlayışla biçimlendirilen beceri ve etkinlik odaklı yaklaşımlar almıştır. Buna göre bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirmesi çok önemlidir. “Böylece dil ve zihin becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirmek amaçlanır. Günümüz beyin araştırmalarına göre dilin öğrenilmesi zihinsel işlemlere dayalı olarak gerçekleşmektedir.” (Güneş, 2013b, s. 52).

MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında da bu noktalara özellikle temas edilmiştir. Özel olarak okullardaki derslerin kazanımları bazında baktığımızda da zihinsel becerilerini kullanarak, bilgiyi yalnızca ezberleyen değil özümseyip kullanabilen, bir konu, ders veya disiplin içerisinde olduğu kadar disiplinler arası da bilgi transferi yapabilen bireyler yetiştirmek esastır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (MEB, 2019, s. 3) göre;

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.

Bu bilgiler ışığında okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için anlamaya yönelik etkinlikler yapılması elzemdir. Okullarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yarayan her kazanım aslında bireyin hem akademik hem sosyal yaşamında başarılı olmasına imkân verecektir. Okuduğunu anlama, tüm öğrenmelerin ilk şartıdır. “Anlamaya yönelik yapılan okuma eğitimi aynı zamanda

çocukların diğer derslerinin içeriklerini de anlayabilmelerine yönelik olursa çocuk, dil ve bilgi düzeyi bakımından da kendini geliştirebilir.” (Okur, 2013, s. 5).

### **2.1.2. Okuduğunu Anlamanın Diğer Derslerle İlişkisi**

Türkçe dersleri; dilin işleyişini ve kurallarını, edebî bilgileri, iletişim becerilerini ve genel kültür kurallarını aktarmasının yanı sıra “özellikle öğrenme alanları Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerle baş etme, öğrenme becerilerini geliştirmek gibi önemli amaçlar”a sahiptir (Karatay, 2011, s. 14). Dil becerilerini işlevsel olarak kullanmak öğrencilerin tüm derslerde ve öğrenim hayatlarının tamamında onları geliştiren temel etken olacaktır. Özellikle okuduğunu anlama becerisini edinmiş ve okuma alışkanlığı kazanmış olmak, öğrencilerin yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de başarıları için temel şarttır.

“Okuduğunu anlama gücü ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat derslerindeki başarıları arasında bir ilişkinin olduğunu” Bloom’dan aktaran Arıcı (2018, s. 5), okuma sürecinde fiziksel ve zihinsel bir süreç olarak başlayan eylemin devamlılığını sosyal bir süreç olarak yorumlamıştır. Okumanın beynin her iki yanını da kullanmayı gerektiren bir eylem olduğu akılda tutulmalıdır.

Okuma, kişilerin önceden edindikleri bilgilerle yakın bir ilişki içerisinde olup anlama ve anlamlandırma etkinliğidir (Karahan, 2018, s. 39). Daha önce öğrenilmiş bilgileri ve beyinde oluşturulan şemaları her zaman aktif bir şekilde kullanabilmek, öğrenilenleri farklı alanlara transfer edebilmek birey için oldukça önemlidir. Çünkü gerçek bir öğrenme ve gelişme ancak bu şekilde mümkün olur. Okulların toplumların ilerlemesini ve gelişmesini sağlayan bir dinamik olduğu unutulmadan öğretim sürecinde durağan bir bilgi edindirme işlevinden sıyrılarak hayata dönük, etkileşimli öğretim ortamları yaratması önemsenmelidir. Öğrenciler okullarda yalnızca başarılı olmaları beklenen birtakım sınavlarda gereken başarıyı yakalamak adına değil kendilerini gerçekleştirebilen bireyler olma yolunda öğrenmeyi öğrenen, öğrendiklerini anlamlandırıp kullanabilen, zihinsel yetilerini aktif olarak kullanabilen bireyler olmaları için eğitilmeli ve yönlendirilmelidir.

Son yıllarda merkezî sınavlardaki sorular incelendiğinde Türkçe dışında diğer beş temel derste de okuduğunu anlamaya dair sorular dikkati çekmektedir. Tüm derslerde bilgi düzeyinde, hatırlama gerektiren sorular çok az sayıdadır; Fen ve Teknoloji, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi

derslerin de ulusal sınavlardaki sorularını cevaplayabilmek, okuduğunu anlayabilme; görsel, tablo ve grafikleri yorumlayabilme; ilişki kurabilme becerileri gerektirmektedir.

“Smith ve Dechant okuduğunu anlama becerisinin şu öğelerden oluştuğunu belirtmişlerdir:

- Grafik sembollerle –yazı- bunların anlamları arasında çağrışım yapma,
- Kelimelere metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,
- Deyimlerin, kelimelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere hiyerarşik bir şekilde anlama, gerektiğinde parça ile bütün arasında ilişki kurabilme,
- Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlayabilme,
- Okumakta olduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Arıcı, 2018, s. 5).

Okuduklarına ait çağrışımları belirleyebilmek, parça bütün ilişkisi kurarak okunanları yorumlayabilmek, değerlendirme yapabilmek ve okuduklarıyla var olan bilgi ve yaşantılar arasında bağlantı kurabilmek gibi özellikler okuduğunu anlamının göstergesidir. Bu zihinsel süreçleri işe koşabilen öğrenciler öğrenmeyi öğrenmiş olacaklarından okul hayatında ve sosyal yaşamlarında başarılı olabileceklerdir.

### **2.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Okuma**

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma becerileriyle ilgili olarak şu noktalar vurgulanmaktadır:

Öğrencilerin,

- Diğer dil becerileriyle birlikte okuma becerilerinin iyileştirilmesi,
- Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanması,
- Okuduklarından hareketle söz varlığını zenginleştirebilmesi, duygu, düşünce ve hayal dünyalarının gelişerek dil zevkine ulaşmaları,
- Bilgiyi yorumlama ve zihinde yapılandırma becerisi kazanmaları,
- Basılı materyaller ve çoklu medya kaynakları aracılığıyla bilgiye erişme, bilgiyi yorumlama ve yeniden düzenleme becerileri kazanması,
- Okuduklarını eleştirel bir bakışla yorumlayabilmeleri,
- Türk ve dünya kültür ve sanat eserleri vasıtasıyla estetik zevk kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2019, s. 8).

Temel dil becerileri, ilgili çalışma ve kaynaklarda söz konusu edilirken konuşma, yazma, dinleme/izleme ve okuma” olarak başlıklara ayrılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe dersine ait kazanımlar açıklanırken *okuma* becerisi *akıcı okuma*, *söz varlığı* ve *anlama* alt kategorilerine ayrılmıştır. Kazanımlar bu alt başlıklara göre detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Anlama kategorisindeki kazanımlarda yalnızca yazılı veya basılı metinler değil grafik, tablo yorumlama, görsel yorumlama becerisi gibi kazanımlar da bulunmaktadır. Bazı kazanımlar sınıf düzeylerine göre farklılık gösterse de kazanımlar çoğu sınıf düzeyinde ortaktır. İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler bu kazanım alanları dikkate alınarak hazırlanmaktadır.

#### 2.1.4. Farklı Okuryazarlık Türleri

Toplumsal değişimler ve teknolojik gelişmelerin de etkisiyle bilgi teknolojileri de hayli değişime uğramış; okuryazarlık kavramı da kendi kapsam alanını genişletmiştir. Teknolojik gelişmelerin ve insan hayatını önemli ölçüde etkileyen değişimlerin etkisiyle insanın yaşamında kullandığı beceriler yetersiz kaldığı için değişim kaçınılmazdır. Yaygın anlamıyla bilinen okuryazarlık becerileri de bu değişimden payına düşeni almıştır. Değişen yaşam koşulları karşısında okuryazarlık alanları da oldukça çeşitlenmiştir. Görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, ekran okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı gibi kavramlar literatürde kendisine yer bulmuştur (Karatay, 2011, s. 12-13).

Bireylerin dünyayı etkisi altına alan farklılık ve teknolojik gelişmelere kendini kapatması mümkün olmadığı gibi, bireyler değişen şartlara ayak uydurmalıdır. Dil öğretiminde de klasik anlayışlardan farklı olarak yeni yaklaşımların etkisiyle dilin iletişimsel ve işlevsel yönü son yıllarda ön plana çıkmıştır. Dilin bu işlevsel yanını öğrencilere kavratmak için edebî eserlerden alınmış metinlerin yanı sıra iletişimsel işlevi olan metinler de kullanılmaya başlanmıştır.

Güneş (2013a, s. 4)’e göre 1950’li yıllardan itibaren edebî metinlerin yerini yavaş yavaş iletişim içerikli metinler almaya başlamıştır. Kurdayoğlu ve Tüzel (2010, s. 13), Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin de aynı zamanda işlevsel olması gerektiğini ifade ederek farklı okuryazarlık türlerinin de dil öğretiminde yer aldığını belirtmekte ve bahsettiği yeni okuryazarlık türlerini; görsel okuryazarlık,



medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık olarak çeşitlendirmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde belirlenen yetkinlik alanlarıyla bütünleşmiş bir öğretim sürecinden bahsedilmektedir. Programda üzerinde durulan sekiz yetkinlik alanından bir tanesi de *dijital yetkinlik* tir. Dijital yetkinlik, bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanılmasını kapsar (MEB, 2019, s. 5). Artık bilgi durağan değil sürekli değişen durumundadır.

Yine bu kapsamda Türkçe ders kitaplarında bilgi teknolojilerini kullanmada güvenilir kaynaklardan yararlanma bilgisi ile ilgili etkinlikler yer almakta, "Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır ve bunların güvenilirliğini sorgular" kazanımına ulaşılmaya çalışılmaktadır. Ancak ders kitaplarındaki bu amaca hizmet etmesi beklenen etkinlikler öğretmen ve öğrencilerin uygulama yapmasını mümkün kılacak düzeyde değil bilgi düzeyinde teorik açıklamalardan ve örneklerden oluşan etkinliklerdir.

Bilgiyi ezberlemenin değil bilgiye ulaşma yollarını bilmenin önem kazandığı günümüzde yazılı/basılı metinler ya da medya metinleri ayırt edilmeksizin her türlü metin; okumayı, anlamlandırmayı, yorumlamayı ve eleştirel yaklaşımı gerektirmektedir. Çünkü görsel okuma ve anlama yeteneği metinsel okumayla paralel yollarla öğrenilebilir. Öte yandan günümüzde öğrenciler ve tüm bireyler görsellerle sarılmış bir dünyada yaşamaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 8). Denilebilir ki, okuma ve anlama sürecinde zihinsel süreçlere günümüzde her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. "Okuma becerisi sadece yazıların anlamlandırılmasını değil, bütün görsellerin yorumlanmasını da kapsar. Özellikle PISA sınavlarındaki okuduğunu anlama sorularında çizelgeler, grafikler, şekiller gibi süreksiz metinleri anlama da okuma becerisi alanındadır. Bu tür metinler günlük hayatımızın her alanında karşımıza çıkar." (Yıldız, 2018, s. 184).

Tablo, grafik, şekil ve görsellerle sunulan her türden veriyi doğru okuyup yorumlamak Türkçe ders işlenişinde oldukça önem kazanmıştır. Bu verileri yorumlayabilmek için okuyan ve okuduğunu anlayabilen öğrenciler gerekmektedir. Bu doğrultuda, uluslararası, ulusal ve yerel merkezî sınavlarda da öğrencilerin bu yetkinliğe sahip olmaları beklenmekte ve bu amaca yönelik sorular çok fazla yer

almaktadır. Karatay (2011, s. 7), öğretim süreci içerisinde öğrencilerin konuyla ilgili resim ve görselleri incelemeleri, verilen şemaları çözümlemeleri amacıyla hazırlanan etkinliklerin görsel okuryazarlık becerisini geliştirmek için olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda Beaty (2018, s. 151), yetişkinlerin resimleri, görselleri değil de metinleri okudukları için metinleri kitabın en önemli kısmı olarak gördüklerini bu yüzden çocukların okuma gelişiminde görsel okuryazarlığın önemini gözden kaçırdıklarını söylemektedir.

Ekran okuma, görsel okuma ve dijital ortamlarda yapılan okumalar hem alışıldık okuma tarzının dışına çıkması hem de bilgilerin güvenilirliğini sorgulama gerektirmesi sebebiyle öğretim yaşantısı içinde ön yargıyla karşılanırsa da “alan yazındaki sonuçlar ekrandan okumanın zorluklarını göstermektedir ancak teknolojiye gelişmeler elektronik metinlerle iç içe yaşama gereğini ortaya koymaktadır.” (Yıldız, 2018, s. 192). Çünkü sadece yazılı ve basılı metinler ile sınırlanan, öğrencilerin etrafını çevrelemiş olan görsel ve elektronik metinlerle çeşitlendirilmeyen Türkçe dersleri öğrencilerin yaşantısından uzak kalarak öğrenciye hitap etmemektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 13).

## **2.2. Metin Temelli Türkçe Öğretimi**

### **2.2.1. Metin**

Türkçe dersi işleniş sürecinde metinler çok önemli bir yer tutar. Geçmişten günümüze eğitim yaklaşımlarında ve öğretim programlarında hayli değişiklikler olsa da metinler önemini hep korumuştur ve Türkçe derslerinde mühim bir kaynak olarak kendine yer bulmuştur.

“Tarihî, kültürel ve sosyal değişimlere bağlı olarak duygu ve düşünceleri aktaran dile dayalı biçimlendirmeler” (Yılmaz, 2010, s. 1) olarak tanımlanabilen metinler, gerek dil becerileri gerekse dil bilgisi ve edebî bilgilerin benimsenmesi ve öğretilmesinde temel bir araçtır.

Metin konusu incelenirken sözcüğün öncelikle Batı dillerindeki kökenine bakmak gerektiğini çünkü metin kelimesinin “text” kavramının karşılığı olarak kullanılmakta olduğunu belirten Ayata Şenöz, “Metin sözcüğünden gündelik dilde anlaşılan ise, birden çok tümceden oluşan yazılı dilsel birimlerdir.” (2005, s. 20) şeklinde metin kavramını tanımlamaktadır.

Metin (Lat. Textus (dokuma) > texere: dokumak), belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür. Kısaca metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir (Günay, 2007, s. 44).

Metin ifadesi, bütünsel bir anlama ve kendini oluşturan dil ögelerinin bağlamla olan ilişkisine ihtiyaç duymaktadır. Çünkü metin yalnızca bir tümceler bütünü değildir, metnin ortaya çıkmasında şekilsel ögelerden çok anlamsal bir birliktelik gerekmektedir (Balcı, 2016, s. 86).

Günay (2007, s. 44), ardışık bir sıra izleyen sözcük veya sözcük gruplarının ancak bir anlam birlikteliği ile metin oluşturabileceğini “Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisidir.” şeklinde ifade etmiştir.

Metinler, bireyin öğrenmesinin, düşünce ve duygularını düzenli bir şekilde ifade etmesinin önemli bir vasıtasıdır. Dil derslerinde de öğreticilerin ve öğrencilerin en büyük yardımcısıdır. Türkçe derslerinde metinler ders işlenişinin ve kazanımların öğrenciye verilmesinin, etrafında şekillendiği bir eksen görevindedir. “Dil ğretiminde yöntem ve tekniklerin yanında metinlere de çok önem verilmektedir. Metinler geçmişten günümüze kadar dil ğretim sürecinin temel kaynakları olmaktadır.” (Güneş, 2013a, s. 607).

### 2.2.2. Metinle Türkçe ğretimi

Okuma becerisi üzerinde durulurken okuma esnasında okuyucunun zihinsel süreçleri kullanması gerektiğinden ve okuduklarını anlayabilmesinin öneminden bahsedilmiştir. Türkçe dersi işlenişinde metinler çok önemlidir çünkü bir metin okunurken okuyan kişi aktif bir şekilde okuma ve anlama sürecini yönetmektedir.

Türkçe ğretiminde metin temelli ğretim ilkesi Türkçe ğretim programlarının tamamında vurgulanan bir ilkedir. Türkçe derslerinde konuşma ve yazma etkinlikleri okuma ya da dinleme etkinlikleriyle bir arada veya bu etkinliklerden sonra yapılmaktadır. Ders kitaplarında dinleme metinlerine oranla ağırlıklı olarak okuma metinlerine yer verilmesi sebebiyle okuma becerisi, ders içerikleri ve etkinliklerinin oluşturulmasında öncelikli bir konum elde etmektedir (Derman, 2018, s. 292).

Okuma eğitimi sürecinde en temel ve en sık kullanılan aracın metinler olduğunu ifade eden Karatay (2011, s. 75)’a göre okuma eğitimi sürecinde bu araçlardan st düzey verimi alabilmek için Türk dilinin işleyiş kurallarını, anlam kurma inceliklerini en iyi örnekleyen eserlerini kullanmak önem taşımaktadır.

Kaliteli bir metin öğrenciye büyük katkılar sunarken gerek yapı gerekse muhteva açısından niteliksiz bir metin okuyucunun okumaya karşı olan tutumunu ve kavrama gücünü olumsuz etkiler. Çünkü “Dilsel göstergelerin düzenli ve tasarlanmış bir bütünü olan yazınsal metinler; duygu, heyecan, coşku, korku ya da insan ruhuna yönelik daha başka soyut değerleri yaratmaya ya da kullanmaya elverişli, anlam bakımından da zengin dilsel birimlerdir.” (Günay, 2007, s. 44).

Türkçe öğretiminde metinlerin temel ders materyallerinden biri olduğuna, hatta Türkçe öğretiminin büyük oranda metne dayalı olarak yapıldığına, dil öğretiminin yalnızca sözcük ve kural ezberlemek olmadığına vurgu yapan Duman (2003, s. 151,152), Türkçe öğretiminde farklı metin türlerinin kullanımına ve metinlerin önemine “Dil öğrenmek; kelimelerin, kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu dünyayı görmektir. Bu dünya; bir yazarın romanı, bir şairin şiiri, bir araştırmacının makalesi, bir görevlinin tutanağı, bir askerın mektubu, bir annenin feryadı, bir sevdalının türküsüdür; bu dünya metindir.” diyerek dikkat çekmektedir.

Türkçe öğretiminde metinlerin yerine değinen Karakuş (2012)’a göre ise Türkçe öğretiminin temel aracı olan metinlerde Türkçenin akıcılığı, sadeliği, güzelliği, zenginliği ve gelişmişliği; metinlerde yer alan atasözleri, deyimler, mecazlı ifadelerle yerini bulmaktadır ve metinler üzerinden gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde, öğrenciler hayatın gerçekleri ile yüzleşir.

Okuma eğitiminde öğrencinin nitelikli metinlerle karşılaşması kadar bu metinler üzerinden okuyucunun aktif olduğu, metni özümseyerek metne dair yorum ve açılımlara izin verildiği bir sistem geliştirilmesi de önemlidir.

Çoğunlukla okumanın pasif bir algılama yani gönderilen mesajı alma sürecinden ibaret olduğu düşünülür. Bu anlayış çerçevesinde de metinler yorumlanırken, önceden yapılmış hazır bir yorum temel alınarak derste bu yorum üzerinde konuşulur ve yoğunlaşılır. Dolayısıyla bu anlayışa göre metinler okuyucu tarafından aynen alınır ve metin okuma süreci adeta metinlerin okuyucunun kafasının içine doldurulduğu bir süreç olarak anlaşılmaktadır (Yıldız, 2008, s. 116).

Oysa özenle seçilmiş, nitelikli metinler öğrencinin hayal dünyasını devreye sokmasına, yaratıcılığını kullanmasına ve geliştirmesine, farklı yorum ve açılımlara müsaade eder. Diğer dil becerileri de metinler üzerinden geliştirilir. Akyol (2003, s. 50)’a göre en geniş ve kapsamlı şekilde anlam oluşturma dilsel ve semiotik metinlerin yorumlanmasıyla olur ve özellikle ilköğretim okullarında yetersizliği hissedilen bir beceridir. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasındaki genel eğilime

göre kitaplar, bir metin (ana materyal) ve o metnin öncesinde (hazırlık çalışmaları), metnin okunması sırasında (olayları tahmin etme, bağlamdan anlam çıkarma) ve metnin okunmasından sonra yer alan etkinlik ve uygulamalardan oluşmaktadır. Daha çok söz varlığını zenginleştirici etkinlikler ve bir bakıma öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını değerlendirmede kullanılan metin altı soruları metni çözümlemeye yöneliktir. Bu etkinliklerden sonra yer alan sözlü anlatım, yazılı anlatım çalışmaları da bu metnin ekseninde hazırlanır. Dil bilgisi konuları her ne kadar doğrudan, düz anlatım yöntemiyle verilmesi de metinle ilgili etkinlikler kapsamında yer almaktadır. Bunlar daha çok sezdirmeye dayalı, tümevarım yapmayı gerektirecek etkinlik ve çalışmalardır.

Diğer taraftan düşünüldüğünde metinler dilsel birimler olmaları sebebiyle dil bilgisi çalışmaları için de bolca örnek içermektedir. Oysa hâlihazırdaki ders kitaplarında yer alan etkinliklerde dil bilgisi eksenli sorular metinden seçilen örnek ve nitelikli cümle veya dilsel yapılar üzerinden vurgulanabilecekken kimi zaman metinden tamamen bağımsız cümleler ve örnekler kullanıldığı görülmektedir. Bu noktada da metinlerin iyi değerlendirilmesi gerekir. Örnek metinler her anlamda öğrencinin dilsel ve zihinsel gelişimini destekleyici konumdadır. Bunun dışında öğrencinin bilgisini, görgüsünü, kültürünü artırmak için de metinler önemli ölçüde faydalıdır. Okuyucular, bir metni kendi tecrübelerine, bilinç düzeylerine ve dil becerilerine paralel olarak anlar ve yorumlar. Dolayısıyla her okuma, bireyin okuduklarına kendi benliğinden bir şeyler katması, kendi benliğini yorumlaması demektir. Bu sebeple okumak ve anlamak, yalnızca parçaya ve dil bilgisi kalıplarına bağlı bir uğraş değil metnin “önü ardı, yüzeyi derini, içerdiği değişik bakış açıları, değişik anlam tabakaları kapsamında bir gezi, bir çabalama, bir uğraştır” (Göktürk, 2012, s. 107).

Öğrencinin özellikle metinler arası karşılaştırmalar ve çıkarımlar yapabilmesi de farklı türdeki ve konulardaki metinleri çokça okumasıyla sağlanabilir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler genel olarak bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler ve şiir olarak ayrılmaktadır. “Yazınsal metinlerin kurmaca ya da somut gerçeklikteki dünyadan yola çıkarak kurmacaya yakın olayları anlatması yazınsal metinler üzerinde yapılan tartışmalarda ortak fikirdir. Metinlerin genel olarak iki başlık altında (bilgilendirici / yazınsal) toplanmasının temel nedeni dış dünyadaki gerçekliği anlatış biçimidir.” (Bayraktar ve Durukan, 2016, s. 2).

“Öğrencilerin farklı metin yapılarıyla karşılaşmaları sağlanırken üst başlık olarak belirlenen metin yapılarının (bilgilendirici, öyküleyici vb.) da farklı alt özelliklerini yansıtan örneklerine yer verilmesi gerektiği unutulmamalıdır.” (Balcı, 2016, s. 111). Öğrencilerin farklı türde metinler okuması aynı zamanda dilin işleyişini özümsemesi, dilin mantığına hâkim olmasını sağlayacaktır. Metin türleri ile ilgili bilgiye sahip olmak bize dilin katmanları arasındaki ilişkiyi fark etme imkânı sağlamaktadır (Yıldız, 2008, s. 123). Türkçe öğretiminde metinler üzerinden yapılan yorumlama ve analiz çalışmaları ders işlenişinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu çözümleme çalışmaları çok önemlidir çünkü “Öğretim sürecinde mutlaka metin analizi çalışmalarına yer verilerek öğrencilerin farklı yapıdaki metinlere olan farkındalıkları artırılmalıdır.” (Akyol vd., 2014, s. 75).

Farklı metin türlerinin her biri öğrencinin hayal, duygu, düşünce ve bilgi dünyasında farklı kazanımlar oluşturacaktır. Her bir metin türü okuyucuya farklı deneyimler, farklı bakış açıları kazandıracaktır. Örneğin, bilgilendirici metinler, okuyucunun bilgi dağarcığına katkıda bulunması, okuyucuda eleştirel bir bakış açısı geliştirmesi, analiz ve sentez süreçlerine izin vermesi bakımından önemliken öyküleyici metinler okuyucuya farklı tecrübeler sunarak hayal dünyasının sınırlarını genişletir. “Anlatı dünyası bize çoğunlukla sınırlı bir yer ve zamandaki birkaç kişinin öyküsünü anlatması açısından çok daha sınırlı, küçük bir dünya gibi görünse de, artalan olarak gerçek dünyaya bazı bireyler, özellikler ve olaylar eklediğinden, deneyimlerimizin dünyasından daha geniştir.” (Bayraktar ve Durukan, 2016, s. 3).

Dil öğretiminde metinler; öğrencinin dil kurallarını öğrenmesi, dilin farklı kullanım alanlarını fark etmesi için önem arz ettiği kadar hayatla bağ kurması, dil estetiği bilincini kazanması, söz konusu dilin ait olduğu kültüre ve topluluğa yakınlık duyması açısından da önemlidir. Öğrenci metinlerde zaman zaman “atalarının kahramanlıklarını anlatan bir hikâyeyle, bazen duygu yoğunluğunu en iyi ifade eden bir şiirle, geçmiş yüzyıllarda yaşamış bir büyüğün sözleriyle karşılaşır. Bu metinlerde kendi hayatından izler bulur, en yakın arkadaşının hayatını görür, anne ve babasının anlattıklarını okur veya hiç tanımadığı insanlarla tanışır.” (Karakuş, 2012).

Edebî eserler öğrencilerin hayal dünyalarını, estetik zevklerini, genel kültür bilgilerini de geliştirmesi açısından önemlidir. Bir sanat eserinin okunmasının okuyucuya düşsel bir doyum sağlamasının yanı sıra metinlerin dille oluşturulan kurmaca bir dünya olduğu ve etrafındaki gerçek toplumsal-kültürel yapıdan, geçmiş

edebî dönemlerden ve dil dışında başka iletişim yöntemlerinden izler taşıdığı da göz ardı edilmemelidir (Günay, 2007, s. 44). Bu sebeple, Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin “öğrencilerin ulusal kültürümüzün değerli yapıtlarıyla karşılaşmasını sağlayarak, ulusal bilincini ve ulusal coşkusu, güzel metinlerin zevkini tadarak ve Türk diline olan sevgisini; türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğini” kazandırması beklenmektedir (Kabadayı, 2010, s. 2). Ana dili dersleri, bir beceri dersi olmasının yanı sıra insan kişiliğini geliştirme açısından da önemlidir. “Metinler, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden-sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacı taşımaktadır.” (Özdemir, 1983, s. 27).

Türkçe öğretim sürecinde metinler yardımıyla alternatif çalışmalar yapmak da mümkündür. Ele alınan metni doğru kavramak amacıyla çok yönlü metin çalışmaları yapılmalıdır. Yıldız (2008, s. 17), metni anlayabilme yetisinin geliştirilmesi ve desteklenmesi için okunan metinlerin özelliklerini değiştirmek, metinleri yeniden yorumlayarak sahnelemek, metinlerden hareketle yeni metinler oluşturmak gibi çok yönlü metin çalışmaları yapılabileceğini belirtir. Çünkü bu çalışmalar, geleneksel anlamdaki edebiyat bilgi ve becerilerini geliştirmenin ötesinde dilsel deneyler yapmaya olanak verir; böylece dil incelemesinden çıkılıp bizzat dilin kullanılmasını sağlar. Böylelikle öğrenciler metinlerle bir etkileşim içerisinde olacaklardır. Özdemir’e göre okuma alışkanlığının doğması için öğrencilerin düş ve duyu evreniyle metinlerin içerik evreni arasında bir etkileşim olmalıdır.

“Metin, dilin durağan bir birimi değil devingen bir sürecidir. Bir başka deyişle metin, hem (yazarın oluşturduğu) ürün hem de (okuyucunun okuma sırasında anlamlandırması bakımından) süreç olma özelliğini bir arada taşır.” (Günay, 2007, s. 45). Bu yüzden de metinler okuduğunu anlama becerisi kazandırmasının yanı sıra dil öğretimindeki pek çok amaca ulaşılması için temel araç ve çok önemli bir yardımcıdır. Türkçe öğretiminde amaçlanan dili her yönüyle doğru kullanan, dilin tüm imkânlarından yararlanarak kendisini ifade edebilen ve dille oluşturulmuş ürünleri her bakımdan doğru kavrayan yetkin okuyucular yetiştirmektir. Yetkin okuyucu ifadesi ile anlatılmak istenen; metne dair farklı bakış açıları geliştirebilen, metni kendi amaçlarına göre kullanıp yorumlayabilen, dönüştürebilen ayrıca

metinlerle bağımsız ve eleştirel bir yaklaşımla çalışabilen okuyucudur (Yıldız, 2008, s. 117).

### 2.2.3. Türkçe Ders Kitaplarında Metinler

Ders kitapları, öğretim ortamlarındaki en temel ve ulaşılabilir aynı zamanda en çok kullanılan materyallerdir. Türkçe ders kitaplarında metinler önemli bir yer tutar ve metinler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılan en mühim araçtır. “Ders kitapları bilgilendirici metin türleri sınıfına dâhil olsalar da Türkçe ders kitapları içerisinde bulunan yazınsal nitelikli metinlerle diğer ders kitaplarından ayrılan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle Türkçe dersi kitapları, öğrencilerin yazınsal okuma becerilerini de geliştirme gayesi taşımaktadır.” (Bayraktar, 2019, s. 52).

Her ne kadar öğrenme ortamlarında okuma becerisini geliştirmeye dönük planlamaların ve çalışmaların sorumluluğu öğretmenlerde de olsa, öğretmenler yıllık ders planları doğrultusunda etkinlikleri temel alarak ders işlemektedir. Çünkü “okuma becerisinin daha nitelikli olması için planlı eğitim ortamları oluşturulmalıdır.” (Yıldız, 2018, s. 179). Bu sebeple ders kitaplarının hazırlanması aşamasında çok büyük bir titizlikle hareket edilmelidir.

Öte yandan ders kitaplarının ulaşılabilirlik, fırsat eşitliği sağlamak, eğitimde ayrımcılığın önüne geçmek gibi olanaklarına rağmen tek araç olarak kullanılmaları yeterli değildir.

Ders kitapları diğer kitapların okunması için aracılık yaptığı ölçüde yararlıdır. Ders kitaplarının en önemli sınırlılığı hitap edilen kitlenin homojen olmayışıdır. Farklı düzeylerdeki öğrencilere aynı anda hitap etme zorunluluğu ders kitaplarında kullanılan dil, anlatım biçimi, seçilen metinlerin içeriği, kullanılan sözcükler, mecazlı ifadeler, aktarılan bilgilerin niteliği gibi konularda her zaman orta yolun tercih edilmesini zorunlu kılmaktadır (Coşkun ve Taş, 2008, s. 61).

Türkçe derslerinin işlenişinde ana unsur metinlerdir. Öğrenci ne kadar çok metinle karşılaşırse dil becerilerine, dil estetiğine dair farkındalığı o ölçüde artacaktır. Türkçe öğretiminde metinlerin yeri bu ölçüde önemli olduğundan Türkçe ders kitaplarının da içerdikleri metinler bakımından yetkin olması gerekir. Ders kitaplarındaki metinler gerek taşıdığı dilsel değer gerekse öğrenci seviyesine uygunluk konusunda nitelikli olmalı ayrıca yazınsal türler açısından doğru ve dengeli bir dağılım göstermelidir.



Okur (2010, s. 119)’a göre, ders kitaplarındaki metinler; çocuğa uygun, güncel, türünün seçkin bir örneği, çocuğa millî ve kültürel değerleri öğreten, çocuğun dil kullanımını geliştiren özellikte olmalıdır. Ayrıca “türünün en güzel örneklerinden oluşmasının yanı sıra olabildiğince farklı yazarlardan metinler de” kitaplarda bulunmalıdır.

2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (s. 19) ders kitaplarındaki metinlerin taşınması gereken özellikler çok ayrıntılı bir şekilde tarif edilmiştir. Bu söz konusu nitelikler aşağıda verildiği şekliyle belirtilmiştir:

1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk Cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.
2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
3. Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır.
4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir.
9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip

düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir.

11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.
12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.
13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.
14. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır.

Görüldüğü üzere ders kitaplarına alınan metinlerde bulunması gereken özellikler üzerinde önemle durulmakta, metin seçimi konusunda titiz olunması gerektiği mesajı verilmektedir. Çünkü öğrencilerde dil gelişimi, sözcük dağarcığının zenginleşmesi, estetik bilinci oluşması, millî ve ahlâkî değerlerin aşılması, okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirilmesi ancak ders kitaplarındaki bu metinler sayesinde mümkündür.

Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler, öğrencilerde bu becerilerin yerleştirilmesi için yeterli niteliklerde olmalıdır. Bu sebeple metinler hacim olarak yeterli uzunlukta olmalı, çok uzun veya çok kısa olmamalıdır. Yine metinler konu bakımından öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Ders kitaplarında yer alan şiirler edebî ve estetik değer taşımalıdır. Ayrıca her temada birer adet bulunan “Serbest Okuma Metinleri” çoğaltılmalı, böylece ders öğretmenleri ve öğrenciler için okuma ve anlama amacına yönelik farklı alternatifler sunulmuş olacaktır.

Metinlerin kazanımlara uygun olarak işlenmesi noktasında rehber ve yönlendirici görevini üstlenen ders öğretmenlerine de büyük görevler düşmektedir. “Okullardaki okuma becerisine yönelik eğitim ortamlarını hazırlamada sorumluluk öğretmenlerdedir. Bunun için öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı ve öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bu ortamları hazırlamalıdır.” (Yıldız, 2018, s. 179). Öğretmen, tek bir doğru, tek bir yorum veya çıkarım beklememeli; öğrencilerin

kişisel özelliklerini ve yaşayışlarını, hazır bulunuşluklarını kullandıkları mantıklı, farklı yorumlara izin vermelidir. Karatay’a göre, öğrencilere tüm dil becerilerinin kazandırılmasında ders kitaplarının tasarımından seçilen metinlere kadar her ögenin iyi hazırlanması gerekmektedir. “Öğretmenler, metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerileri sınıfta işlediği metinden çekip çıkarabildiği, öğretici, işlevsel ve ilgi çekici etkinliklere dönüştürebildiği, diğer öğrenme alanları ile bağlantılar kurabildiği zaman öğretme etkinlikleri amacına uygun gerçekleşmiş olur.” (Karatay, 2011, s. 8).

Yine ders kitapları incelendiğinde, metne ilişkin soruların da büyük kısmı yoruma açık sorular değil tek cevabı olan, cevabı metindeki sözcüklerle birebir ifade edilebilecek sorulardan oluşur. Yoruma dayalı olarak nitelendirilebilecek soruların da bir bakıma birbirlerinin tekrarı olduğu -ana fikir ve konu gibi- rahatlıkla söylenebilir.

“Okuduğunu anlama; tüm yaşam boyunca kullanılan becerilerin temel şartı olarak görülmektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir.” (Duran ve Topbaşoğlu, 2018, s. 1). Öyleyse anlama becerisinin öncelikli olarak öğretilmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Öğrencilere bolca metin okutulması öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etki yapacaktır. Ne var ki, ders kitapları metinden ziyade etkinlik ağırlıklı olduğu için bu konuda bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Okuma becerisi sadece yazıların anlamlandırılmasını değil, bütün görsellerin yorumlanmasını da kapsar. Özellikle PISA sınavlarındaki okuduğunu anlama sorularındaki çizelgeler, grafikler, şekiller gibi süreksiz metinleri anlama da okuma becerisi alanındadır. Öğrencileri bu türde metinlerle karşılaştırmak gerekir. Çünkü bu tür metinler hayatın her alanında karşımıza çıkar. Öğrencileri günlük hayatta karşılaştıkları metinleri daha iyi anlamlandırmada geliştirmek önemlidir (Yıldız, 2018, s. 184).

Ayrıca anlam çalışmalarında metin kullanımı gerekliliğinin başka bir sebebi de metinlerin, anlamı bağlamdan çıkarma, bağlamdan hareket edebilmeye imkân vermesidir. Çünkü anlam ancak bir durumdaki bağlama göre oluşmaktadır (İşeri, 2021, s. 89). Öğrencilere bağlamdan hareketle ve metnin genel yapısına bakarak cümle ve sözcük anlamını kavratmak gerekir, sadece sözcük anlamına odaklanmak anlam kurmayı gerçekleştirmek için yetersizdir. Yeterli kelime dağarcığına sahip olmak ve cümleyi anlamlandırmak okumanın gerçekleşmiş olması demek değildir. Metni yorumlamak ve değerlendirmek asıl olarak tam okuduğunu anlamamanın bir parçasıdır (Arıcı, 2018, s. 5). Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (MEB, 2019, s. 17)

göre sınıf düzeylerine göre ders kitaplarında bulunması gereken metin türü ve çeşitliliği şu şekildedir:

| TÜRLER                                                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>BİLGİLENDİRİCİ METİNLER</b>                                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Anı                                                                                                 |   | + | + | + | + | + | + | + |
| Biyografiler, Otobiyografiler                                                                       |   |   |   |   |   |   | + | + |
| Blog                                                                                                |   |   |   |   |   | + | + | + |
| Dilekçe                                                                                             |   |   |   |   | + |   | + | + |
| Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler) |   | + | + | + | + | + | + | + |
| e-posta                                                                                             |   |   | + | + | + | + | + | + |
| Günlük                                                                                              |   | + | + | + |   |   | + | + |
| Haber Metni, Reklam                                                                                 |   | + | + | + | + | + | + | + |
| Kartpostal                                                                                          |   | + | + | + |   |   |   |   |
| Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)                                    |   | + | + | + | + | + | + | + |
| Gezi Yazısı                                                                                         |   |   |   |   |   | + | + | + |
| Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme                                                                    |   |   |   |   | + | + | + | + |
| Mektup                                                                                              |   |   |   |   | + | + | + | + |
| Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)                                             | + | + | + | + |   |   |   |   |
| Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)                    |   |   |   |   | + | + | + | + |
| Sosyal Medya Mesajları                                                                              |   |   |   | + | + | + | + | + |
| <b>HİKÂYE EDİCİ METİNLER</b>                                                                        |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Çizgi Roman                                                                                         | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Fabl                                                                                                | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Hikâye                                                                                              | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Karikatür                                                                                           | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Masal / Efsane / Destan                                                                             | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Mizahi Fıkra                                                                                        | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Roman                                                                                               |   |   |   | + | + | + | + | + |
| Tiyatro                                                                                             | + | + | + | + | + | + | + | + |
| <b>ŞİİR</b>                                                                                         |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Mani / Ninni                                                                                        | + | + | + | + |   |   |   |   |
| Şarkı / Türkü                                                                                       | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Şiir                                                                                                | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Tekerleme / Sayısmaca / Bilmece                                                                     | + | + | + | + |   |   |   |   |

Şekil 2.1. Türkçe Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeylerine Göre Türkçe Ders Kitaplarında Olması Gereken Metin Türlerinin Dağılımı

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin daha çok metin türüyle karşılaşmaları beklenmektedir. Özellikle bilgilendirici türdeki

metinleri anlamak daha soyut düşünebilme yetisi gerektirdiğinden üst sınıf ders kitaplarında bu metinlerin yer alması beklenilmektedir. Tabloda sınıf seviyelerine göre Türkçe ders kitaplarında olması gereken metinler belirlenmekle beraber kitaplarda bu metin türlerinden hangilerinden kaçar tane olması gerektiği hakkında detay verilmemiştir. Ders kitapları incelendiğinde ise yayınevine göre metin türleri dağılımında farklılıklar olduğu görülmektedir. Ders kitaplarındaki Serbest Okuma Metinleri de farklı türdeki metinlerin örneklendirilmesine yardımcı olmaktadır.

Öğrencilere okuduğunu anlama eğitimi verilirken metinler üzerinde çalışılması gereken noktalar genel hatlarıyla şu şekilde sıralanabilir:

- Metin bütünlüğünü fark ettirme,
- Anlamı doğru bir şekilde kavramada asıl anahtarın bağlam oluşunu fark ettirme,
- Metinleri eleştirel şekilde değerlendirme, gerekirse düzenleme veya yeniden oluşturma kabiliyeti kazandırma,
- Farklı metinler yoluyla edindiği bilgi ve becerileri bütünleştirmeyi öğretme,
- Metinler arası bir yaklaşımla metnin ifade ettiği gönderimleri fark ettirebilme

## **2.3. Etkinlik Temelli Türkçe Öğretimi**

### **2.3.1. Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**

Davranışçı ve geleneksel eğitim yaklaşımlarının yerine yapılandırmacı eğitim yaklaşımının benimsenmesinin Türkçe eğitimindeki yansımaları “Etkinlik Temelli Türkçe Öğretimi”ne geçilmesi şeklinde olmuştur. Özellikle 2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda sıkça “etkinlik temelli öğretim” vurgusu yapılmış olup bu yaklaşıma dair detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Ancak 2019 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre etkinlik temelli öğretime dair hususlar konusunda daha az detay barındırmaktadır.

Genel bir yaklaşımla 2015 ve sonrasındaki revizyonların öncesine kıyasla çok daha kısa olduğu, öğretmene daha özgür bir alan bırakıldığı, öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların daha farklı ve daha az alt başlıklar hâlinde gruplandırıldığından söz edilebilir. Bunlar da programın daha yalın, daha anlaşılabilir ve uygulanabilir bir yapıya dönüştürüldüğünü göstermektedir (Yazar, 2019, s. 135).

Etkinlik yaklaşımının son yıllarda dil öğretiminde sıkça kullanıldığını belirten Güneş (2013a, s. 9), bu yaklaşımın öğrencileri, “dil bilgisi veya kültür öğrenmek için güdülemek yerine ilginç görev ve etkinlikler yapmaya” yönelttiğini belirtiyor. Dil öğretiminde de kullanılan bu yaklaşıma göre öğrenciler kendileri için hazırlanan etkinlikleri ilginç bulmalı, bu etkinlikler öğrencinin derse karşı olan ilgi ve tutumunu olumlu yönde etkilemelidir. Böylece istenilen amaca ulaşılmış, öğrenci ders işleniş sürecinin içerisine çekilmiş ve öğrencinin dikkati canlı tutularak azami fayda sağlanmış olacaktır. “Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine olanak sağlayan düzeye uygun uyaranların etkinlik temelli olarak onlara sunulması gerekir. Bunun için öncelikle öğrencilere okuyacakları ve düşünsel yetilerini devindirecekleri uygun ortamlar yaratmak gereklidir.” (Çer, 2016, s. 6).

Her ne kadar “Türkçe derslerinin temalar ve temalara uygun çeşitli türde metinlerle etkinlik temeline dayalı, öğrenci odaklı bir anlayışla gerçekleştirilmeye çalışılması” (İşeri, 2010, s. 91) gerektiği ifade edilse yani etkinlik temelli bir öğretim yaklaşımı benimsense de söz konusu Türkçe dersi olduğunda “metin” olmaksızın bir öğretim ve uygulamadan bahsedilemez. Türkçe dersi işlenişinde de metinler geri planda bırakılarak etkinliklerin öne çıktığı bir süreç bu sebeple eksik kalacaktır. Bilhassa etkinliklerin eksiklik ve sınırlılıkları da göz önünde tutulduğunda bu eksiklik daha çok göze çarpacaktır.

Özdemir (1983, s. 27)’in de ifade ettiği gibi “Ana dili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulatmayı gerektirir.” Öte yandan becerilerin kazanılması için bir araç olan yapmaya ve uygulatmaya dayalı etkinliklerden beklenen; öğrencileri her açıdan geliştirmesi, bir adım ileriye taşıması, öğrencinin zihninde yeni bir şema oluşturmaya ve öğrenciye farklı bir bakış açısı kazandırması olmalıdır. Ancak Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bu amaçlara hizmet etmediği söylenebilir. Ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarına elverişli olmamakla beraber standart, yenilikten uzak durumdadır.

Bununla birlikte elbette ki ders işlenişinde bir rehber olarak öğretmenlerin farklı etkinlik ve uygulamalar planlaması; yukarıda söz konusu edilen yaratıcılığın, çeşitliliğin ve yeni öğrenme ortamları oluşturma anahtarları olacaktır. Yazar’a göre 2019 revizyonu ile birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı da bu esnek planlamalara olanak sunmaktadır. “Öğretmenler bu etkinlikleri programda olduğu gibi ya da çeşitli

değişiklikler yaparak uygulayabilir. Öğretmen de farklı etkinlikler hazırlayabilir. Ancak yeni etkinlikler hazırlanırken yönelik olduğu kazanımlara dikkat edilmeli, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.” (MEB, 2006, s. 8).

“2005 programı, ders kitabındaki etkinlikler haricinde öğretmene programa uygun olarak öğrencilere farklı etkinlikler yaptırmasına olanak tanımaktadır.” (Kutlubay, 2015, s. 78). Ancak bu konuda yapılan çalışmalar, bu planlamaların uygulamada geçerli olmadığını bize göstermektedir. Gün (2011), yaptığı araştırmada okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin uygulanmasında Türkçe öğretmenlerine yeni ve farklı etkinlikler tasarlama ve uygulama imkânı verilmiş olsa da ders öğretmenlerinin yeni etkinlikler planlayıp uygulamak bir yana öğretmen kılavuz kitaplarında var olan etkinlikleri yaptırırken dahi türlü problemlerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Her ne kadar öğretmen kılavuz kitapları şu an kullanılmıyor olsa da Türkçe ders kitapları sayıca çok fazla etkinlik barındırdığı için etkinlikleri uygulamada aynı zorluklar devam etmektedir. Çünkü yıllık ders planlarına göre her hafta bir metne ait etkinlikler bitirilmelidir. Bu etkinlikler sınıf ortamında yapıldığında çok vakit almaktadır. Yine etkinliklerin sayılarının fazla olması sebebiyle Kabadayı (2010, s. 6), yaptığı araştırma sonuçlarına göre, görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün etkinlikler için önerilen sürenin yetersiz olduğunu, çoğu zaman o süre içerisinde tamamlayamadıklarını dile getirdiklerini belirtmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018, s. 8), öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde etkin olmalarının sağlanması, kendi öğrenme sorumluluklarını fark etmeleri için teşvik edilmeleri gerekliliği ifade edilmiştir. Yine öğrencilerin edindikleri bilgileri aktif bir şekilde kullanacakları ortamlara ihtiyaç duyulduğuna ve öğrencilerin bu bilgileri sosyal ve kültürel çevreleriyle eşleştirebilmelerinin önemli olduğuna, öğrencilerin yaparak, yaşayarak edindikleri öğrenmelerin daha anlamlı ve kalıcı olacağına vurgu yapılmıştır. Ancak uygulamada Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencinin kendi gelişimini ve öğrenmesini planlamaya elverişli olmadığı açıktır. Nitekim öğrencinin de kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması öncelikle üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirmesini gerektirir. Tyler öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olması gerektiğini belirterek öğrenimin, öğretmenin uyguladığı şey değil öğrencinin öğrendikleri olduğunu vurgulamıştır (aktaran Songün, 1983, s. 228).

### 2.3.2. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikler ve Okuduğunu Anlama

Eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için öğretim materyallerine gereksinim duyulmaktadır. Tüm dünyadaki eğitim sistemlerinde dersin işlenişi, uygun etkinlikler gerçekleştirme, tekrar yapma, ölçme ve değerlendirme işlemleri için temel araç olan ders kitapları öğretmen ile öğrenci arasındaki en önemli iletişim kaynağıdır. Ders kitapları planlı bir öğretim faaliyeti ve öğrencilerde istendik davranışlar oluşturmak için de önemli bir işleve sahiptir (MEB, 2021, s. 6).

Ülkemizde ortaokullarda 5. sınıf ve 8. sınıflarda tek, 6. ve 7. sınıflarda ise üçer farklı Türkçe ders kitabı kullanılmaktadır. Bu kitaplar 2019-2020 eğitim öğretim yılında kullanılmaya başlanmış ve beş yıl süreyle kullanılacağı belirtilmiştir. Ders kitaplarının tamamı –sınıf veya yayınevi farkı gözetilmeksizin- sekizer temadan oluşmaktadır. Her temada etkinlikleriyle beraber biri dinleme metni olmak üzere toplam dört metin bulunmaktadır. Bu metinlerden sonra farklı kazanımlara ait etkinlikler yer almaktadır. Ders işlenişi bu etkinlikler üzerinden devam ettirilmektedir. Ayrıca her temada birer adet Serbest Okuma Metni bulunmaktadır. Tema sonlarında o temada öğrenilenleri pekiştirmek ve test etmek adına Tema Sonu Değerlendirme soruları yer almaktadır.

Türkçe öğretim programlarında etkinlik temelli yaklaşımın etkilerinin görülmesi ile birlikte Türkçe ders kitapları da bu doğrultuda düzenlenmiştir. Türkçe ders kitapları incelendiğinde etkinlik sayılarının bir hayli fazla olduğu, farklı kazanımlara yönelik etkinliklerin çok detaylandırılarak verildiği görülmektedir. Birçok etkinlik de kendi içerisinde alt etkinliklerden oluşmaktadır. Diğer yandan bu etkinlikler ayrıntılı olarak incelendiğinde birçok sınırlılık ve eksikliğe sahip olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan araştırmaya dair bulgular anlatılırken bu eksiklikler üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulacaktır.

Metinler etkileşim içinde bulunmaları ve iletişim kurmaları için en uygun araçlardır. Metinlerdeki anlatılar öğrencinin anlatılanlardan yola çıkarak bunları kendi hayatıyla karşılaştırması, kendi yaşantılarını değerlendirip paylaşması, buradaki doğruları kendi hayatına tatbik etmesi açısından çok elverişlidir. Etkinlikler bu konuda metinler kadar işlevsel değildir. Türkçe ders kitaplarındaki okuma kazanımına ait etkinlikler de genellikle kavrama düzeyindedir.



Okuduğunu anlama öğretiminde hazırlık çalışmaları olarak adlandırılabilirler etkinlikler, ön hazırlık ve stratejiler de oldukça etkilidir. Anlama öğretiminde metni okumadan önce şu etkinlik ve stratejilerin kullanılabileceği belirtiliyor (Akyol vd., 2014, s. 74):

- Konuyla ilgili öğrencilere sorular sorma
- Doğrudan öğrencilere ön bilgi sağlama
- Öğrencilere beyin fırtınası yaptırma
- Ön bilgilerini artıracak ilişkili materyalleri öğrencilere okuma
- Diğer yazılı ve film, video, internet ürünleri gibi yazılı olmayan medyayı ön bilgiyi genişletmek için kullanma.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde ders kitaplarında öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için ön bilgileri harekete geçirecek, öğrenciyi farklı metinlere yönlendirecek, yaratıcı düşünmeyi teşvik edecek metinler arası bir yaklaşımla hazırlanmış etkinlikler mutlaka yer almalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma öğretiminde hazırlık, okuma kuralları, okunan metinlerin çözümlenmesi, görsel mesajların algılanması, metinlerin değerlendirilmesine yönelik kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir (Yeğin, 2021, s. 96). Ancak etkinliklerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bir araç olarak kullanılması planlanırken, metni çözümlemeye yönelik etkinliklerin o yazının/metnin tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya koymasına dikkat edilmelidir. Bir yazıyı anlamış olmak için altı amaca ulaşmış olmak gerekmektedir:

- Yazının konusunu anlamak
- Sözcüklerin anlamlarını kavramak
- Yazının kurgusunu kavramak
- Paragraflardaki düşünceleri kavramak
- Söz sanatlarını anlamak
- Yazıyla ilgili soruları cevaplayabilmek (Duran ve Topbaşoğlu, 2018, s. 5).

Bu amaçların gerçekleşme derecesini ölçen etkinlikler hazırlanması hem bir değerlendirme yapılmasına imkân verecek hem de sorular ve yönergelerle öğrenciyi metni anlamak için çaba göstermeye sevk edecektir. İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metni anlamaya yönelik etkinliklere bakıldığında etkinliklerin öğrencileri bu amaçlara ulaştırmak için yeterliliği üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya dayalı etkinlikler yorumlamaya ve eski bilgilerle etkileşim kurmaya değil “hatırlama”ya yöneliktir (Baştuğ vd., 2019, s.6). Yine burada da üst düzey zihinsel etkinliklerin devreye sokulamadığı görülmektedir. Bu şekilde etkinliklere alışan öğrenciler de kitaplardaki bölüm başlıklarını içeren sorular istemekte ve okuduklarını ayırma, seçme, birleştirme, düzenleme gerektiren bir uğraş göstermemektedir. (Adalı, 1983, s. 33). Ders kitaplarının sık sık yenilenmesine rağmen hâlen eksiklikler barındırdığı görülmektedir. Özellikle yeni nesil sorular olarak bilinen metin, veri, görsel yorumlamaya dayalı etkinlikler bakımından ders kitapları oldukça zayıftır.

Etkinlik yaklaşımından hareketle yaklaşık on iki yıldır Türkçe öğretim kitaplarında öğrencilere çeşitli etkinlikler verilmekte ve etkinliklerle Türkçe öğretimi uygulanmaktadır. Ancak bunlar genel olarak incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında verilen etkinliklerin istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı görülmektedir. Bazılarının eski davranışçı yaklaşımın temel öğrenme aracı olan alıştırma niteliğini taşıdığı, öğrencileri sürekli tekrar yapmaya yönelten çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır (Çevik ve Güneş, 2017, s. 274).

Türkçe öğretiminde metin temelli ve etkinlik temelli öğretim yaklaşımları hakkında daha fazla veriye ulaşmak, Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikleri değerlendirmek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Yöntem bölümünde bu amaçla kullanılan yöntem, model, araştırma grubu, veri toplama araçları ve süreci, verilerin analizi ve bulgular hakkında ayrıntılı bilgiler verilecektir. Bu bulguların yorumlanıp değerlendirilmesi, benzer çalışmalarla kıyaslanması ve sunulacak öneriler ise çalışmanın son kısmında yine detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

### **3. YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler hakkında görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının sınırlandırılmış bir ya da birden fazla duruma yönelik gözlem, mülakat, görsel-işitsel araçlar vb. yardımıyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde ettiği; bir durumu betimlediği yahut duruma ait temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2021, s. 99). Bu araştırma deseninde “bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73).

#### **3.2. Araştırma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için örneklem seçme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgi toplama, kritik önemi olan konular hakkında fazlaca şey öğrenilecek durumlar için uygun bir örneklem modelidir (Gökçe, 2019, s. 74). “Amaçlı örnekleme nitel araştırmada kullanılan bir kavramdır. Bu araştırmacının bireyleri ve mekânları çalışma için seçmesi anlamına gelir. Çünkü bu kişiler çalışma probleminin ve çalışmanın merkezi fenomenin anlaşılmasına yönelik isteyerek bilgiler verebileceklerdir.” (Creswell, 2021, s. 294). Çalışma kapsamında Amasya ili merkez ve diğer ilçelerde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 40 Türkçe öğretmeni amaçlı örnekleme ile seçilmiş ve bu öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Bir Türkçe öğretmeni farklı sınıf düzeylerinde derse girdiği için “okutulan sınıflar” kısmında toplam frekans değeri toplam katılımcı sayısından fazla çıkmaktadır. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin demografik bilgileri ve frekans değerleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.1. Görüşmeye Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Genel Bilgileri

| Katılımcıların Genel Bilgileri |                 | Frekans Değeri (f) | Yüzdelik Değeri (%) |
|--------------------------------|-----------------|--------------------|---------------------|
| Cinsiyet                       | Kadın           | 21                 | 52,5                |
|                                | Erkek           | 19                 | 47,5                |
| Kıdem                          | 1-5 yıl         | 4                  | 10                  |
|                                | 6-10 yıl        | 13                 | 32,5                |
|                                | 11-20 yıl       | 19                 | 47,5                |
|                                | +20 yıl         | 4                  | 10                  |
| Öğrenim Durumu                 | Lisans          | 37                 | 92,5                |
|                                | Yüksek Lisans   | 2                  | 5                   |
|                                | Diğer (doktora) | 1                  | 2,5                 |
| Okutulan Sınıflar              | 5. Sınıf        | 28                 | 26,41               |
|                                | 6. Sınıf        | 28                 | 26,41               |
|                                | 7. Sınıf        | 27                 | 25,47               |
|                                | 8. Sınıf        | 23                 | 21,69               |

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ortaokullarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bilgilerin verdikleri bilgiler arasındaki farklılığı ve paralelliği saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır.” (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 130).

Yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra 1 Türkçe öğretmeni, 2 Türkçe Eğitimi alan uzmanından oluşan 3 kişiden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunun 1. bölümünden birbirinin benzeri oldukları gerekçesiyle 2 soru çıkarılmış onun yerine formun 2. bölümündeki ders kitaplarından örnekler verilerek hazırlanan bölüm eklenmiştir. Form, dil ve anlatım yönünden tekrar düzenlenerek veri toplamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüşme formunun 1. bölümündeki açık uçlu sorular şu şekildedir:

1. Türkçe ders kitaplarında bulunan **etkinliklerin** niceliği (sayısı) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Türkçe ders kitaplarında bulunan **metinlerin** niceliği (sayısı) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin **niteliği** hakkındaki düşüncüleriniz nelerdir?
4. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin metinlerle bağlantısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
5. Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri uygularken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
6. Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerle ilgili önerileriniz nelerdir?

Görüşme formunun 2. bölümünde ise öğretmenlere, 5. sınıf Türkçe kitabından farklı metinlere ait ancak aynı kazanıma hizmet eden, benzer becerileri ölçmeye dönük ve kitapta sık tekrarlanan etkinliklerden örnekler sunulmuş; bu örnekler üzerinden ders kitaplarındaki etkinliklere dair aşağıdaki sorularla görüşleri sorulmuştur:

1. 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Memleket İsterim” şiirine ait verilen etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğu ve metinle bağlantısı hakkında görüşleriniz nelerdir?
2. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Hoşça Kalın, Güle Güle” metnine ait aşağıda verilen etkinliğin öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında görüşleriniz nelerdir?
3. Aşağıda yer alan etkinliklerde kaynakça yazımı ile ilgili bilgilerin 5. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygunluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımların aşağıda birkaç örneği verilen benzer etkinlikler üzerinden verilmesi (tahmin, sözlük anlamı, cümle) ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Metni çözümleme amacına yönelik, aşağıda birkaç örneği verilen konu ve ana fikir bulma etkinliklerine yönelik düşünceleriniz nelerdir? Bu etkinliklerin öğrencilerin konu ve ana fikir bulma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?
6. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ve aşağıda birkaç örneği verilen görsellerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri gerekli izinler alınarak 2021-2022 eğitim öğretim yılının 1. döneminde 22 Kasım – 10 Aralık tarihleri arasında toplanmıştır. İçinde bulunulan pandemi koşulları nedeniyle görüşme formları katılımcı öğretmenlere elektronik posta yoluyla ulaştırılmış, doldurulan formlar aynı şekilde toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

“Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler ve Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşme Formu”nda Türkçe öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi ile araştırmacı, mantıksal bir tümdengelim yani çıkarım sayesinde gözlenen sonuçlardan direkt gözlenemeyen faktörlere dair çıkarımlarda ve yordamalarda bulunur (Gökçe, 2006, s. 20). İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilmek adına belirli kavramlar ve ilişkiler elde etmektedir. Çünkü bu yöntemle birbirine benzeyen veriler bir araya getirilir, okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanarak düzenlenir. İçerik analizi sürecinde nitel araştırma verilerinin düzenlenmesi şu aşamalardan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242-252):

- 1) Verilerin kodlanması:** Toplanan verilerin, araştırmacı tarafından incelenip anlamlı bölümlere ayrılarak bu bölümlerin kavramsal olarak neyi ifade ettiğinin kısaca ifade edilmesi sürecidir.
- 2) Temaların bulunması:** Araştırmacının elde edilen kodları belirli kategorilere toplayabilen temaları tespit etmesi yani toplanan verilerin kodlar yardımıyla kategorilere ayrılması sürecidir.
- 3) Kodların ve temaların düzenlenmesi, tanımlanması:** Araştırmacının elde ettiği verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturması ve bu sisteme göre verileri okuyucunun anlayabileceği şekilde tanımlaması ve sunması sürecidir.
- 4) Bulguların yorumlanması:** Detaylı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve sonuçlar çıkarılması sürecidir.

Bu çalışmada, “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler ve Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşme Formu”ndan elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Kod ve kategoriler belirlendikten sonra uzman görüşleri

alınarak kategoriler ve bu kategorilere ait kodlar tablolar ile sunulmuştur. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinliklerle ilgili görüşlerine de doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiştir. Çünkü nitel araştırmalarda yalnızca sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak yeterli araştırmaya katılan bireylerin görüş ve tecrübelerinin doğrudan sunulması sonuçların geçerlik ve güvenirliği açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 48).



## **4. BULGULAR**

Yapılan çalışma doğrultusunda “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler ve Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” adlı görüşme formu incelenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek belirlenen kategoriler, kodlar ve öğretmen görüşleri bu kısımda sunulmuştur. Her koda ait öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdelik değerleri de verilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, kimi zaman birden fazla koda ait görüş bildirdikleri için görüşlerin toplam frekans değerleri katılımcı sayısından fazla olabilmektedir.

### **4.1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler ve Etkinliklerle İlgili Genel Sorulara Dair Bulgular**

Bu bölümde genel olarak her sınıf düzeyindeki ve farklı yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinliklerle ilgili öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorulara verilen öğretmen cevapları incelenmiştir.

#### **4.1.1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Niceliği Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin “Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin niceliği (sayısı) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:



Tablo 4.1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Niceliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Kategoriler                              | Kodlar                                 | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısı | Etkinliklerin sayıca dengesiz dağılımı | 13                     | 29,54               |
|                                          | Etkinlik sayısının yeterli olması      | 13                     | 29,54               |
|                                          | Etkinlik sayısının çok fazla olması    | 11                     | 24,99               |
|                                          | Etkinlik sayısının az olması           | 7                      | 15,9                |

Tablo 4.1. incelendiğinde katılımcıların %29,54'lük oranla ders kitaplarındaki etkinliklerin dengesiz bir dağılım gösterdiği ve etkinliklerin sayıca yeterli olduğu yönündeki görüşlerinin eşit olduğu görülmektedir. Etkinliklerin sayıca dengesiz dağılımı koduna yerleştirilen görüşlerden bazıları şöyledir:

(Ö2): “Etkinlik sayıları yayınevine göre değişmektedir...”

(Ö14): “Etkinlik sayısı 5. Sınıflar için biraz fazladır. Öğrenciler yetiştirememektedir. Diğer sınıflar için etkinlik sayısı normaldir.”

(Ö16): “Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikler kitapların yayın evlerine göre değişiklik göstermektedir. ...”

(Ö27): “Bazı metinlerde çok fazla etkinlik olmasına rağmen bazı metinlerde de çok az etkinlikler bulunuyor.”

(Ö33): “...Özellikle 7.sınıf kitabında yer alan etkinlikler çok az. 5 ve 8. Sınıfların kitaplarında ise etkinlik sayısı çok fazla.”

Etkinliklerin yeterli olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşleri ise genellikle şu yöndedir:

(Ö7): “Haftalık ders saati 5-6 olan bir ders için kitaptaki etkinliklerin sayısını gayet yeterli buluyorum”

(Ö26): “Öğrencinin metni kavraması için yeterli sayıda etkinlik vardır.”

(Ö40): “Etkinliklerin öğrenme alanlarına göre dağılımı dengeli ve sayısı yeterlidir.”

Ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısının çok fazla olduğunu ifade eden öğretmenlerin oranı da %24,99'dur. Bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

(Ö9): *“Etkinlik sayısını çok fazla buluyorum. Birçoğu öğrenci seviyesinin üstünde ve metinle alakalı değil. Öğrencilerin ilgisini çekecek, eğlenceli etkinlik sayısı oldukça az.”*

(Ö28): *“Çok fazla buluyorum. Aynı metinde birbirinin aynı (cümle farkı yapılmış sadece ama aynı şeyi soruyor) etkinlikler mevcut.”*

(Ö30): *“Biraz fazla buluyorum. Tüm etkinlikleri layıkıyla yaptığınızda plandan geri kalıyorsunuz.”*

(Ö35): *“Türkçe ders kitaplarında etkinliklerin nicelik olarak fazla olduğunu düşünüyorum. Kendini tekrar eden ve çok fazla dallandırılmış etkinlikler mevcut.”*

(Ö36): *Türkçe ders kitaplarında etkinliklerin sayısı gereğinden fazladır. Hem çok vakit alıyor hem de pek ilgi çekici etkinlik olmadığı için dersler monotonlaşıyor.*

(Ö37): *“Bazı metinlerdeki etkinlik sayısı çok fazla (10-11 etkinlik) Bu yüzden bir haftada etkinliklerin hepsini yapabilmek zorlaşıyor.”*

(Ö38): *“Çok fazla, dolu dolu işlemeye kalksam, zenginleştirsem süre sorunu oluyor.”*

Etkinlik sayısını olması gerekenden daha az bulan öğretmenlerin görüşlerine ise şu örnekler verilebilir:

(Ö29): *“Etkinlik sayıları arttırılmalı niceliksel olarak yeniden sınıf seviyelerine göre düzenlenmelidir.”*

(Ö32): *“Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin nicelik açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin sadece bu etkinliklerle konuları anlamaları ve pekiştirmeleri mümkün değil.”*

#### **4.1.2. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niceliği Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin “Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niceliği (sayısı) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 4.2. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niceliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Kategoriler                           | Kodlar                                              | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Ders kitaplarındaki metinlerin sayısı | Metinlerin sayısının yeterli olması                 | 30                     | 69,76               |
|                                       | Metinlerin tür ve seviye dağılımının uygun olmaması | 8                      | 18,60               |
|                                       | Metinlerin sayısının fazla olması                   | 3                      | 6,9                 |
|                                       | Metinlerin sayısının az olması                      | 2                      | 4,65                |

Tablo 4.2. incelendiğinde katılımcıların %69,76'sının ders kitaplarındaki metinlerin sayıca yeterli olduğunu düşündüğü dikkati çekmektedir. Bu koda ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

(Ö15): *“Her haftaya bir metin düşecek şeklinde hazırlandığı için yeterli sayıya sahiptir.”*

(Ö21): *“Haftalara göre metin sayısı yeterlidir.”*

(Ö23): *“...Gerek içerik olarak gerekse biçim olarak seviyeye ve kazanımlara uygundur.”*

(Ö27): *“Metinler yeterli düzeyde zaten her tema için üç okuma bir de dinleme metni bulunması yeterli oluyor.”*

(Ö39): *“Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler nicelik açısından bence yeterlidir. Yıl boyunca bu metinler okunarak ve incelenerek ilerleme kaydedilebilir.”*

Ders kitaplarındaki metinlerin seviyeye uygun olmadığı ve dengeli dağılım göstermediğini ifade eden katılımcıların oranı ise %18,60'tır. Bu görüşlerden bazıları ise şöyledir:

(Ö14): *“Metin sayıları 5. Sınıflar için çok diğer sınıflar için normaldir.”*

(Ö18): *“Daha çok alternatif sunulabilir. Öğretmen öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine, ilgi alanlarına göre bu metinlerden seçimler yaparak derslerini yürütebilir.”*

(Ö25): *“Metin sayıları yeterli ama metinlerin bazıları seviyeye uygun değil.”*

(Ö35): “Mevcut duruma göre metin sayısının uygundur. Seçme imkânı bulunması açısından da tema içinde metin çeşitliliğinin arttırılabileceğini düşünüyorum.”

(Ö37): “Bir temada 4-5 metin bulunuyor. Bu sayısı temayı kavrayabilmek için yeterli.”

Metinlerin sayı bakımından fazla veya az olduğunu belirten öğretmen görüşlerine ise şu örnekler verilebilir:

(Ö14): “Metin sayısı diğer sınıf seviyeleri için uygun fakat 5. sınıflar için metin sayısını fazla buluyorum, yetiştirmek zor oluyor.”

(Ö20): “Yeterli sayıda metin yok. Metinler öğrencilerin ilgisini çekmiyor.”

#### 4.1.3. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Niteliği Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin “Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin niteliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 4.3. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Niteliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Kategoriler                                | Kodlar                                                     | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Ders kitaplarındaki etkinliklerin niteliği | Etkinliklerin üst düzey zihinsel becerileri geliştirmemesi | 18                     | 26,08               |
|                                            | Etkinliklerin ilgi çekicilikten uzak, sıkıcı olması        | 17                     | 24,63               |
|                                            | Etkinliklerin niteliğinin düşük olması                     | 14                     | 20,28               |
|                                            | Etkinliklerin konuyla alakasız ve anlaşılmasız olması      | 9                      | 13,04               |
|                                            | Etkinliklerin nitelikli olması                             | 7                      | 10,14               |
|                                            | Etkinliklerin merkezi sınavlara yönelik olmaması           | 4                      | 5,79                |

Tablo 4.3. incelendiğinde katılımcıların %26,08'inin ders kitaplarındaki etkinliklerin, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmekten uzak olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu koda ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

(Ö1): *“Sözel mantık, grafik yorumlama, görsel yorumlama, tablo yorumlama gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.”*

(Ö16): *“7. ve 8. sınıf kitabındaki etkinlikleri daha kaliteli bulsam da sınav formatından çok uzak olduğunu düşünüyorum. Sınavlara göre çok basit ve bilgi düzeyinde kalıyor.”*

(Ö18): *“Etkinlikler daha çok kırsal kesimde yaşayan alt veya orta düzey öğrencilerin seviyesi dikkate alınarak hazırlanmış.”*

(Ö20): *“Bazı etkinlikler neden kitaba konulmuş anlamak zor. Sırf etkinlik olsun diye galiba. Öğrenciye kazandıracak pek bir şey olamayan etkinlikler var.”*

(Ö36): *“Etkinliklerin çoğunun cevabı tek doğru olacak şekilde. Öğrencilerin çok fazla yorum yapmasına ve özgür olmasına olanak vermiyor. Yazma etkinlikleri hiç ilgi çekici değil. Öğrencilerin çok fazla düşünmesine ihtiyaç duyulmadan yapılabiliyor etkinlikler.”*

Ders kitaplarındaki etkinliklerin sıkıcı olduğu ve öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirten katılımcıların oranı ise %24,63'tür. Bu görüşlerden bazıları ise şöyledir:

(Ö16): *“5. ve 6. Sınıf kitaplarındaki etkinlikler ise bazen öğrencilere karışık gelebiliyor. İlgi çekici değil ve öğrenciler yaparken çok sıkılıyor. Kazanımları öğrencilere verebilecek kaliteden oldukça uzak.”*

(Ö28): *“Tüm metinlerin etkinlikleri aynı. Bir yerden sonra öğrenciye sıkıcı gelmeye başlıyor. Birbirinin tekrarına düşen etkinlikler öğrencinin ilgisini çekmiyor”*

(Ö35): *“Etkinlikler metinlerde ve sınıf seviyelerde kendini tekrar ediyor. Etkinlik çeşitliliğinin artması sayısının azalması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler sürekli aynı tarz etkinlikle karşılaştığında ilgileri azalıyor.”*

(Ö40): *“Her metinden sonra etkinliklerin tekrara düşmesi öğrenciler açısından sıkıcı olmaktadır.”*

Ayrıca etkinliklerin niteliksiz olduğu yönünde görüş bildiren katılımcıların oranı %18,84; etkinliklerin birbirinden kopuk ve metinlerle bağlantısız olduğunu ifade eden katılımcıların oranı 13,04, etkinliklerin merkezî sınav sorularına yönelik olmadığını belirten katılımcıların oranı ise %5,79'dur. Bu sözü edilen görüşlere katılımcıların şu ifadeleri örnek verilebilir:

(Ö7): *“Etkinlikler hem niteliksiz hem de bazı etkinliklerin konuyla ve birbirleriyle hiçbir alâkası yok, birbirinden kopuk...”*

(Ö9): *“... Anıttepe gibi yayınlar berbat. Özel yayınlar değil MEB kendisi ele almalı kitap işini... belli bir zümreye ait çocukların yapabileceği gibi. Benim öğrencilerim anlaşılmaz buluyor.”*

(Ö8): *“Etkinlikler nitelik bakımından LGS soru tiplerine uygun değildir. Yeni nesil soru tarzlarına uygun etkinliklere yer verilmelidir”*

(Ö39): *“Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin niteliğinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Etkinlikler konunun kavratılması noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrenciler için farklı kaynaklar/materyaller kullanmamız zorunlu hâle geliyor.”*

Katılımcıların yalnızca %11,59'u etkinliklerin niteliğinden memnun olduklarını belirtmişlerdir:

(Ö2): *“Çoğu yayınevinin basit olmakla birlikte nitelikli olanlar da vardır.”*

(Ö9): *“Bazı etkinlikler öğrenciler için yararlı, öğretici ve düşündürücü...”*

(Ö14): *“Kitaplardaki etkinlikler öğrencileri geliştirici niteliktedir.”*

#### **4.1.4. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Metinlerle Bağlantısı Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin “Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin metinlerle bağlantısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 4.4. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Metinlerle Bağlantısı Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Kategoriler                                          | Kodlar                                                | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Ders kitaplarındaki etkinliklerin metinle bağlantısı | Etkinliklerin metinle bağlantılı olması               | 22                     | 55                  |
|                                                      | Etkinliklerin metinle <i>kısmen</i> bağlantılı olması | 16                     | 40                  |
|                                                      | Etkinliklerin metinle bağlantısız olması              | 2                      | 5                   |

Tablo 4.4. incelendiğinde katılımcıların %55'inin ders kitaplarındaki etkinliklerin metinlerle bağlantılı olarak cevaplanabildiği şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu koda yerleştirilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

(Ö22): *“Evet, çünkü metinden hareketle sorulara ya da diğer kazanımların metinlerde yer almasına bağlıdır.”*

(Ö28): *“Metinlerle bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Metne yönelik soru cevap, anlamı bilinmeyen sözcüklerin bulunması...”*

(Ö32): *“Bağlantılı, metne yönelik kelime öğrenme, metne dair soru cevaplama, metinlerle ilgili görsek yorumlama ve metine yönelik paragraf ya da şiir yazma olmak üzere tüm etkinliklerin verilen metinle ilişkili olduğu görülmekte.”*

(Ö39): *“Genel anlamda etkinliklerin metinler ile bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Çünkü metin çözümlemelerinde yer alan etkinlikler metni tekrar gözden geçirmeye yönlendiren etkinliklerdir. Metinde yer alan kavramlar, sözcükler, cümleler etkinliklerde yer almaktadır.”*

Ders kitaplarındaki etkinliklerin metinle kısmen bağlantısı olduğunu, kimi etkinlikler metinle bağlantılıyken kimilerinin metinle ilişkisi olmadığını ifade eden katılımcıların oranı ise %40'tır. Bu yönde görüş belirten katılımcılardan bazılarının düşünceleri şöyledir:

(Ö7): *“Kitaplardaki etkinliklerden sadece ‘Metne Yönelik Sorular’ içeren etkinliğin metinle bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Dil bilgisi konuları ile ilgili etkinliklerin, yine son etkinlikler olan konuşma ve yazma etkinliklerinin de metinle genellikle bağlantısı yok.”*

(Ö9): “Metin seçimleri kötü. 4 temel beceriye dair metinler bulmak önemli. 4 temel beceriyi bir metinde vereceğiz diye metin-etkinlik uyumsuzlukları ortaya çıkıyor. Metinlerin seçimi daha çok incelenmeli. Güzel metin güzel etkinlikleri peşinden getirir.”

(Ö13): “Kısmen, çünkü pek çok etkinlik metinle zoraki bir ilişki içinde.”

(Ö16): “Etkinliklerin büyük çoğunluğu metinlerden yola çıkılarak hazırlanıyor. Dil bilgisi etkinliklerine bir ya da iki etkinlikte yer veriliyor. Metinlerin içerik ve dil ve anlatımca uygun seçilmemesi etkinliklerin de etkinliğini azaltıyor.”

(Ö18): “...bazı dil bilgisi ve yazım- noktalama etkinlikleri metinden tamamen bağımsız hazırlanmış.”

(Ö33): “...söz sanatları da ya da dil bilgisi konularını işlerken metinlerden pek fazla faydalanamıyoruz. O konuyu içermiyor. Farklı metinlerden tekrar işlemek zorunda kalıyoruz.”

(Ö35): “Metnin sonunda verilen pek çok etkinlik metinden bağımsız oluyor. Öğrenci metnin son etkinliğini yaparken metinden oldukça uzaklaşmış oluyor. Özellikle dil bilgisi etkinliklerinde metinlerle bağlantı kurulamıyor.”

(Ö36): “Etkinliklerden sadece söz varlığına yönelik olanlar ve okuduğunu anlama soruları metinle ilgili. Diğer etkinlikler metin okunmadan bile yapılabilir. Ayrıca çoğu metinden sonra verilen yazma etkinlikleri tür bakımından okunan metinle alakalı değil.”

#### **4.1.5. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Yaparken Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin “Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri yaparken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:



Tablo 4.5. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Uygularken Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Kategoriler           | Kodlar                                                                      | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Karşılaşılan sorunlar | Etkinliklerin birbirinin tekrarı ve sıkıcı olması, öğrenci isteksizliği     | 25                     | 50                  |
|                       | Öğrencilerin okuduğunu anlamada problem yaşaması ve etkinlikleri anlamaması | 10                     | 20                  |
|                       | Etkinliklerde konu bütünlüğü olmaması                                       | 7                      | 14                  |
|                       | Etkinliklerin ders ortamında yapmaya elverişli olmaması                     | 5                      | 10                  |
|                       | Etkinliklerle ilgili sorun yaşanmaması                                      | 3                      | 6                   |

Tablo 4.5. incelendiğinde katılımcıların %50'sinin ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar konusunda etkinliklerin tekdüze olması, ilgi çekici olmaması, sürekli birbirini tekrar etmesi ve bu sebeple öğrenci isteksizliği gibi cevaplar görülmektedir. Bu koda yerleştirilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

(Ö4): “Etkinlikler aynı tarzda olduğu için çocuklarda bıkkınlığa ve sıkıcılığa neden oluyor.”

(Ö5): “Konuşma becerisi gerektiren sunum etkinliklerinde ve yazma becerisi gerektiren etkinliklerde birbirine benzer olduğu için öğrencilerin isteksiz oluşu”

(Ö6): “Bazı etkinlikler (yazma, özetleme) sürekli tekrar edilince öğrenciler de yapmaya istekli davranmıyor. Bazı metinlerde gereksiz etkinlikler oluyor. Toplam 11-12 etkinlik var. Bazen arka arkaya aynı veya benzer tarzda etkinlikler oluyor. Bütün bunlar da öğrencileri isteksiz kılıyor.”

(Ö8): “Etkinlikler aynı tarzda olduğu için çocuklarda bıkkınlığa ve sıkıcılığa sebep oluyor.”

(Ö12): “Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri uygularken nicelik olarak artan etkinlikler karşısında öğrencilerin ilgisi düşmekte ve etkinlikleri yaparken motivasyon kaybı yaşamaktadır.”

(Ö16): “Öğrencilerin metinleri ilgi çekici bulmaması, dolayısıyla etkinliklere karşı da ilgisiz davranması. Görselleri olan ya da üst düzey becerileri ölçen etkinlikler olmaması, yazma ya da konuşma etkinliklerinin öğrenciler tarafından beğenilmemesi ya da yapmak istemeyişleri yaşadığım sorunlardan.”

(Ö28): “Birbirinin tekrarı etkinlikler dersi monotonluğa sürüklüyor. Öğrencilere sıkıcı gelmeye başlıyor. Hep aynı bakış açısıyla hazırlamış etkinlikler olduğunu düşünüyorum. Bu sebeplerde öğrenciler etkinlikleri yapmak istemiyor”

(Ö30): “Bazı etkinlikler öğretmenin müdahalesi olmadan gerçekleştirildiği için derste bazen sadece ‘Evet şimdi de dokuzuncu etkinliğe geçiyoruz.’ demekten başka bir işe yaramadığımı düşünüyorum.”

(Ö34): “Türkçe ders kitabındaki etkinlikleri uygularken sayısının fazla olması ve bazen de metinle bağlantısının olmaması gibi sorunlar yaşıyoruz.”

(Ö35): “Ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısının azaltılarak metne daha bağlı ve öğrenciyi daha fazla aktif kılacak etkinlikler verilmesini öneririm.”

(Ö39): “Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri uygularken sürekli tekrarlanan ve basit cevapları olan etkinliklerin öğrencilerin bunalmasına neden olduğunu gözlemliyorum. “Hep aynı sorular öğretmenim./ Bu etkinlikler çok basit/kolay” şikâyetleri ile karşılaşıyorum.”

Ders işleniş sırasında kitaptaki etkinlikleri yaparken öğrencilerin okuduklarını anlamaması dolayısıyla sıkıntı yaşadıklarını belirten katılımcıların oranı ise %20’dir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

(Ö9): “Okuduğunu anlama eksiklikleri sebebiyle etkinliğin neyi kastettiğini anlamıyor çocuklar. Etkinliği okuyup bazen bir örnek yapıp o şekilde yaptırabiliyorum. O da beni kopya etmekten öteye geçemiyor...”

(Ö17): “Özellikle kelime anlamı konusunda sorun yaşamaktayım öğrencinin bilmediği kelimeleri anlamaları ve öğrenmeleri güç olmaktadır .”

(Ö24): “Öğrenciler etkinlikleri anlamakta zorlanıyor.”

Diğer yandan etkinliklerde konu bütünlüğü olmaması sebebiyle sıkıntı yaşadıklarını belirten katılımcıların oranı %14 iken, etkinliklerin bazılarının ders ortamında yapılmaya elverişli olmadığı, zaman sıkıntısı olabildiğini belirten katılımcıların oranı ise %10'dur. Bu iki koda şu katılımcı görüşleri örnek verilebilir:

(Ö4): *“Belirli bir konuya ait kazanım ve etkinlikler parça parça verilmiştir. Örneğin bir metinden sonra cümlede anlam konusuna yönelik bir etkinlik, metin türlerine ait bir etkinlik bulunuyor. Bu etkinliklerin de birbirleriyle bağlantısı yok ve birbirlerini desteklemiyor. Öğrencilerin konuyu anlamaları zorlaşıyor, kopukluk oluşuyor.”*

(Ö7): *“Bazı etkinlikler araştırma ya da ön çalışma gerektirebiliyor. Bu tür etkinlikleri ders içinde yetiştiremiyoruz. Bazı etkinliklerde de “e-posta gönderme, mektup yazma” gibi talepler yer alıyor. Bu tür etkinlikleri de derste yapma imkanımız olmuyor.”*

(Ö8): *“Her etkinlikte farklı bir konunun olması. Metin türü, söz sanatı, noktalama işareti gibi başlı başına konulardır. Hepsinin ayrı ayrı üzerinde durulması gerekir.”*

(Ö13): *“Birçoğu seviye altı. Dil bilgisini haftalarca anlatıyoruz sadece 1 etkinliği yapabilmeleri için. Ya konular daraltılmalı ya da etkinlikler yeterli sayıda olmalı. Diğer yönden etkinliklerle metinler arasında bir kopukluk hissi var. Konular çok dağınık.”*

(Ö36): *“...Etkinliklerin tamamını sınıfta yapmak istersek zaman sıkıntısı oluyor, çoğu etkinliği ödev vermek zorunda kalıyoruz...”*

#### **4.1.6. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerle İlgili Öneriler Hakkında Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin “Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 4.6. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerle İlgili Öneriler Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Kategoriler                | Kodlar                                                           | Öğretmen adayları (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|
| Etkinliklere dair öneriler | Etkinliklerin yüzeysel olmaması, seviyeye uygun olması gerektiği | 16                    | 27,11               |
|                            | Beceri temelli etkinliklere yer verilmesi                        | 13                    | 22,03               |
|                            | İlgi çekici etkinlikler olması                                   | 11                    | 18,64               |
|                            | Metinler ve metinlerle ilişkili etkinliklerin güncellenmesi      | 10                    | 16,94               |
|                            | Görsel açıdan ilgi çekici olması                                 | 5                     | 8,47                |
|                            | Etkinliklerde konu bütünlüğü olması                              | 4                     | 6,77                |

Tablo 4.6. incelendiğinde katılımcıların %27,11'inin ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili öneriler konusunda etkinliklerin yüzeysel olmaması ve seviyelerine uygun bir şekilde öğrencileri geliştirici nitelikte olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Bu koda yerleştirilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

(Ö6): “Sürekli yazdıran ya da okutturan etkinlikler değil, öğrencinin mantık yürüteceği, muhakeme yapacağı, analiz edebileceği vb. tarzda etkinlikler olmalı”

(Ö40): “Öğrencilerin bireysel farklılıklarını keşfedecek etkinlikler, öğrencinin zayıf yönlerini tespit edecek etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracak etkinlikler olmalı.”

Türkçe ders kitaplarında son yıllarda merkezî sınavlardaki soru tarzına uygun beceri temelli etkinlikler olmasını öneren katılımcıların oranı ise %22,03'tür. Bu katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

(Ö5): “Öğrencileri düşünmeye, mantık yürütmeye yönlendirebilecek beceri temelli soruların yer aldığı etkinliklere yer verilmelidir.”

(Ö7): *“Metinle ilişkili etkinliklerin daha fazla olması ve bu etkinliklerin de okuduğunu anlamaya yönelik olması gerekir. Ayrıca yeni nesil sorulara yönelik etkinliklerin 5. sınıftan itibaren kitaplarda yer alması gerekir.”*

Diğer taraftan katılımcılardan ders kitaplarındaki etkinliklerin daha ilgi çekici hâle getirilmesi gerektiğini belirtenlerin oranı %18,64; metinlerin ve metinlerle ilgili etkinliklerin güncellenmesi önerisinde bulunanların oranı %10’dur. Bu yönde görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

(Ö6): *“İlk önce öğrencinin ilgisini çekmeli, severek yapılmalı. Görüntü ile önceden “sıkıcı geçecek” iletisi verilmemeli.”*

(Ö9): *“Metin seçimleri iyileştirilmeli. Çağın ihtiyaçlarını, kazanımlarını karşılamıyor... çocuklar 10-20 sene öncesiyle bile empati kuramıyor. Z kuşağını daha iyi tanımalı, onların ilgisini çekecek metin ve etkinlikler seçmeli...”*

(Ö16): *“Öncelikle seçilen metinlerin öğrenci seviyesine uygun, dil ve anlatım yönünden Türkçeyi en güzel şekilde temsil eden metinlerden seçilmelidir. Üst düzey becerileri ölçen etkinliklere yer verilmeli ve görsel açıdan ilgi çekici hale getirilmelidir.”*

(Ö22): *“Özet çıkarma etkinlikleri güncellenebilir.*

(Ö24): *“Okuma anlamaya dayalı soruların olduğu etkinliklere yer verilirse daha iyi olur.”*

Ayrıca ders kitaplarının ve özellikle kitaptaki etkinliklerin görsel açıdan iyileştirilmesi ve bilişim teknolojileri ile desteklenmesi gerektiğini belirten katılımcı görüşlerinden bazılarına da şunlar örnek verilebilir:

(Ö28): *“İlgi çekici ebadan destek içerikli etkinlikler eklenmeli. Ses dosyalarıyla videolarla desteklenen etkinliklere geçilmesi gerekiyor.”*

(Ö37): *“Daha fazla görsel hafızaya hitap eden, daha renkli, daha eğlenceli etkinlikler ağırlıkta olursa iyi olur.”*

(Ö39): *“...Akıllı tahta uyumlu etkinlikler MEB tarafından hazırlanarak (internet gerektirmeyen” öğretmen ve öğrencilerin ilgisine sunulabilir.”*

## 4.2. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerle İlgili Sorulara Dair Bulgular

Bu bölümde Anıttepe Yayıncılık tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki özellikle belirlenen bazı etkinliklerle ilgili öğretmenlere etkinliklerin görselleriyle birlikte yöneltilen açık uçlu sorulara verilen öğretmen cevapları incelenmiştir.

### 4.2.1. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan “Memleket İsterim” Şiirine Ait Etkinliklerle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere 5. sınıf ders kitabından, görselleriyle birlikte verilen etkinliklerle ilgili olarak, “Türkçe ders kitaplarında yer alan ‘Memleket İsterim’ şiirine ait etkinlikler ve bu etkinliklerin metinle uyumu ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen görseller aşağıda gösterilmiştir:

**1. ETKİNLİK**

**a)** Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Çocukların kullandıkları kelimeleri günlük hayatta ne zaman kullanıyorsunuz? Yazınız.

Günaydın.



.....

Merhaba.



.....

İyi günler.



.....

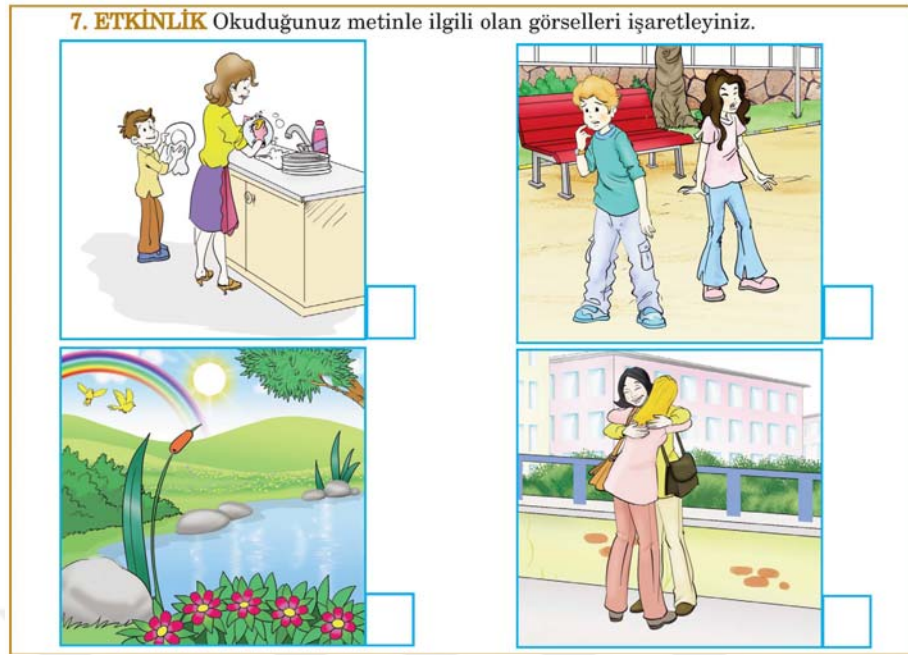
**b)** Günlük hayatta insanlarla iletişim kurarken hangi kelimeleri ya da sözleri kullanırsınız? Aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

Şekil 4.1. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki “Memleket İsterim” Şiiri 1. Etkinlik



Şekil 4.2. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki “Memleket İsterim” Şiiri 7. Etkinlik

Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

#### 4.2.1.1. Etkinliğin Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna Dair Bulgular

Tablo 4.7. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki “Memleket İsterim” Şiirine Ait Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

| Kategoriler                             | Kodlar                                        | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Etkinliğin öğrenci seviyesine uygunluğu | Etkinliğin öğrenci seviyesinin altında olması | 26                     | 65                  |
|                                         | Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olması    | 14                     | 35                  |

Tablo 4.7. incelendiğinde katılımcıların %65’inin verilen etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu koda yerleştirilen görüşlerden bazıları şöyledir:

(Ö12): “Bu etkinlik 5. Sınıftaki öğrenciler için aşırı basit bir etkinliktir. Bu tip soruları öğrenciler ilkokulda fazlasıyla öğrenmektedir. Dolayısıyla öğrenciler bu etkinliği gereksiz görmekte ve yaparken sıkılmaktadır.”

(Ö13): “5.sınıf öğrencilerinin seviyelerinin altında bir etkinliktir.Bu sebeple bu etkinliği atladım.Üstelik metinle de zorlama bir ilişki içindedir.”

(Ö30): “demek istediğim şey bu etkinlikler basit. geçen sene 3. sınıfa giden kızımın ebadan hayat bilgisi veya ona benzer bir ders izledik öğretmenin etkinlikte sorduğu sorulara 5 yaşındaki kızım cevap vermeye başlayınca tvyi kapattık. aşağıdaki etkinlikte 1. ya da 2. sınıf etkinliği olması gereken bir kazanım”

(Ö36): “Bu etkinlik 5. Sınıf öğrencileri için uygun değildir, çok basit düzeydedir. Öğrencileri geliştirici bir amaç taşımamaktadır.”

Etkinliğin öğrenci seviyesine uygun olduğu şeklinde görüş belirten katılımcıların oranının ise %35 olduğu görülmektedir. Bu görüşteki katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

(Ö5): “Etkinlik ve şiir öğrenci seviyesine uygundur. Severek ve ilgiyle yapıyorlar.”

(Ö17): “Öğrenci seviyesine uygundur . Cevapları ve gereken örnekleri öğrenci verebilmektedir.”

(Ö20): “Güncel ve hayata geçirilebilirliği olduğu için öğrenciler severek yapacaktır.

(Ö22): “Görseller, çizimler ve renkler bakımından öğrenci yaş ve seviyesine uygun.”

(Ö39): “...Ancak öğrencilerin kendi ifadelerini de yazabilecekleri bir bölümün konulması etkinliğin basitliğini biraz örtmüştü. Yazma bölümü onları düşünmeye, düşündüklerini ifade etmeye yönlendirmiş.”

#### 4.2.1.2. Etkinliğin Metinle Uyumuna Dair Bulgular

Tablo 4.8. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki “Memleket İsterim” Şiirine Ait Etkinliklerin Metnin İçeriğiyle Uyumunu

| Kategoriler              | Kodlar                                          | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|--------------------------|-------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Etkinliğin metinle uyumu | Etkinliğin metinle uyumlu ancak işlevsiz olması | 14                     | 36,84               |
|                          | Etkinliğin metinle uyumlu olması                | 13                     | 34,21               |
|                          | Etkinliğin metinle uyumsuz olması               | 11                     | 28,94               |



Tablo 4.8. incelendiğinde katılımcıların %36,84'ü verilen etkinliğin, ait olduğu metinle ilgili ancak öğrenciyi geliştirme noktasında işlevsiz olduğunu belirtmiştir. Bu koda yerleştirilen görüşlerden bazıları şöyledir:

(Ö1): *“Metinle uyumlu, ancak görsellerin ne anlattığı tam net değil, kişiden kişiye farklı anlaşılabilir, öğrenciye katkısı yoktur.”*

(Ö7): *“Verilen etkinlikte metinle uyumu konusunda zoraki birkaç görsele ulaşabiliyoruz ama seviye olarak öğrencilere göre çok basit düzeyde.”*

(Ö15): *“Etkinlik öğrenciyi düşündürebilecek bir nitelik taşımamaktadır.”*

(Ö36): *“Metinle uyumlu gibi görünebilir ancak metni anlamaya, çözümlemeye yönelik bir etkinlik böyle olmamalıdır. Yine öğrenci seviyesinin altındadır.”*

Etkinliğin metinle uyumlu olduğu yönünde görüş bildiren katılımcıların oranı %34,21; etkinliğin metinle uyumsuz olduğu yönünde görüş bildiren katılımcıların oranı ise 28,94'tür.

(Ö11): *“Öğrencilerin metni anlama ve ayırt etme noktasında uygun ve uyumlu bir etkinlik.”*

(Ö14): *“Evet şiirde konu edilenlerle görseller uyumlu.”*

(Ö20): *“Metinle alakası pek yok ama yine de görsel etkinlikler öğrencilerin dikkatini çekiyor.”*

(Ö28): *Metinle uyumlu görseller değil. Şiirde bahsedilen içeriği net olarak anlatan görseller olmadığı için etkinliği yapmakta zorlandık.*

#### **4.2.2. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan “Hoşça Kalın, Güle Güle” Metnine Ait Etkinliklerle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere 5. sınıf ders kitabından örnek etkinlikler sunularak “Türkçe ders kitaplarında yer alan ‘Hoşça Kalın, Güle Güle’ metnine ait etkinliğin öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

**1. ETKİNLİK** Metinde geçen “hoşça kalın, güle güle” sözlerini ne zaman ve hangi durumlarda kullandığınızı yazınız.

.....

.....

.....

Bu sözleri birer cümlede kullanınız.

Cümlem: .....

.....

Cümlem: .....

.....

Şekil 4.3. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki “Hoşça Kalın, Güle Güle” Metni 1. Etkinlik

Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 4.19. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki “Hoşça Kalın, Güle Güle” Metnine Ait Verilen Etkinliğin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

| Kategoriler                             | Kodlar                                        | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Etkinliğin öğrenci seviyesine uygunluğu | Etkinliğin öğrenci seviyesinin altında olması | 24                     | 60                  |
|                                         | Etkinliğin öğrenci seviyesinde olması         | 16                     | 40                  |

Tablo 4.9. incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden %60’ı etkinliğin öğrenci seviyesinin altında olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu koda yerleştirilen görüşlerden bazıları şöyledir:

(Ö7): “... öğrencilerin hiçbir bilgisini, becerisini veya davranışını ölçmüyor.”

(Ö27): “5. Sınıf öğrencisi için çok basit düzeyde kalmış bir etkinlik.”

(Ö28): “Bu etkinliğin de öğrenci yaş düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum. Bu etkinliği çocuklar vakit kaybı olarak görüyor.”

(Ö35): “...bunun da öğrenci seviyesinin altında olduğunu düşünüyorum. Bunun yanında etkinlik bu ifadelerin günlük kullanımından ziyade ezbere yazılacak bir iki kelimelik alan bırakarak öğrencinin ilgisini de çekemiyor.”

(Ö36): “Bu etkinlik de öğrenci seviyesinin altındadır. Öğrencilere yeni bir şey öğretmemektedir.”

(Ö39): “Yine bu etkinliğin öğrenci seviyesinin altında bir etkinlik olduğunu düşünüyorum. Gözlemlediğim; öğrenciler bu tür etkinlikleri gördüğünde yazma ihtiyacı dahi hissetmiyor...”

Etkinliğin öğrencinin seviyesine uygun olduğu şeklinde görüş bildiren katılımcıların oranı ise %40’tır. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

(Ö14): “Bu etkinlik öğrencilerin seviyesi için uygundur. Anlaşılır ve açıktır.”

(Ö20): “Öğrenciye yönelik davranışa yönelik bir etkinlik.”

(Ö25): “Beşinci sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olan bir etkinlik. Aynı zamanda günlük hayata aktarabilecekleri bir etkinlik olması açısından yararlı bir etkinlik.”

#### 4.2.3. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Kaynakça Yazımı ile İlgili Bilgilerin Verildiği Etkinliklerle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere “Aşağıda yer alan etkinliklerde kaynakça yazımı ile ilgili bilgilerin 5. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygunluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? “ sorusu yöneltilmiştir.

|                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| konur.<br>7. Sayıların yazılışında kesirleri ayırmak için kullanılır.<br>8. Kitap, dergi vb.nin künyelerinde yazar, eser, basımevi vb. maddelerden sonra konur. | g) Vapur, yıllardır kullanılmayan limana yanaşmaya çalışırken birçok manevra yapmak zorunda kaldı.<br>ğ) ATAY, Falih Rıfkı, Tuna Kıyıları, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1938. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Şekil 4.4. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği I

|                                                                                                                          |                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| nılır.<br>5) Saat ve dakikayı birbirinden ayırmak için kullanılır.<br>6) Kitap, dergi vb. künyelerin sonunda kullanılır. | ç) Bir türlü alışamamıştı 10. katta oturmay.<br>d) Umudunu hiçbir zaman kaybetme.<br>e) AYTMATOV, Cengiz, Cemile, Elips Kitap Yayınları, Ankara, 2005. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Şekil 4.5. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği II

Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 4.10. Kaynakça Yazımı Etkinliklerinin 5. Sınıf Kitabında Bulunması İle İlgili Öğretmen Görüşleri

| Kategoriler                                        | Kodlar                                                                | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Kaynakça yazımına 5. sınıf kitabında yer verilmesi | Kaynakça yazımının bu sınıf düzeyinin üstünde olduğu için verilmemesi | 29                     | 72.5                |
|                                                    | Kaynakça yazımının bu sınıf düzeyinde verilmesi                       | 11                     | 27,5                |

Tablo 4.10. incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden %72,5'i kaynakça yazımının 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere düzey üstü olduğu için verilmemesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu koda yerleştirilen görüşlerden bazıları şöyledir:

(Ö7): “5. sınıf seviyesinin günlük hayatta kullanmayacağı bir bilgi verilmiş. Hem işlevsel değil hem de gereksiz.”

(Ö12): “Kaynakça yazımı, bilimsel araştırma yapan ve araştırmasını gerekçelendirmesi gereken bilim insanlarının yazdığı bilimsel yazı ve makalelerde gerekli bir bilgidir. Tabi ki 5. Sınıf öğrencisinin bilimsel araştırmayı öğrenmesi gerekir fakat kaynakça yazımını öğrenmek için çok erken bir seviyedir ve etkinlik seviyenin maalesef çok çok üstündedir.”

(Ö35): “...Bu etkinlik öğrenci seviyesinin üstünde ve öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekemeyecek bir etkinlik. “Bilgilendirici metin yazar kazanımının da 8. Sınıfta olması dolayısıyla bu etkinliğin daha uygun bir biçimde 8. Sınıf ders kitaplarında yer alması doğru olur.”

(Ö39): “...sadece bu etkinlik ile bir öğrencinin kaynakça yazımı bilgisine erişemeyeceğini düşünüyorum. Ayrıca 5. sınıf öğrencileri açısından bunu gerçekleştirmek daha da imkânsız gibi görünmektedir.”

Kaynakça yazımının 5. sınıftaki öğrenciler için uygun olduğu ve kitapta yer alabileceğini ifade eden öğretmenlerin oranı ise %27,5'tir. Bu yöndeki görüşlere şu örnekler verilebilir:

(Ö18): “Seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Önemli olan burada öğretmenin kaynakçanın ne olduğunu Türkçe kitabının arka tarafından örnekleyerek anlatması.”

(Ö39): “Bu etkinliğin noktalama işaretleri anlatılırken verilmesi bir yönden uygulama noktasında doğru olabilir.”

#### 4.2.4. Ortaokul 5. Sınıf Ders Kitabındaki Söz Varlığı Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere “Söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımların aşağıda birkaç örneği verilen benzer etkinlikler üzerinden verilmesi (tahmin, sözlük anlamı, cümle) ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

**1. ETKİNLİK** Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz. Öğrendiğiniz anlamıyla bu kelimeleri birer cümlede kullanınız. Anlamını bilmediğiniz diğer kelimeleri ve anlamlarını kendi sözlüğünüze not ediniz.

|            |        |
|------------|--------|
| geleneksel | Anlamı |
|            | Cümlem |
| Ahilik     | Anlamı |
|            | Cümlem |
| telaş      | Anlamı |
|            | Cümlem |

Şekil 4.6. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” Metni 1. Etkinlik

**2. ETKİNLİK** Dinlediğiniz metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazarak bu kelimelerin anlamını tahmin ediniz. Kelimelerin anlamını sözlükten bulunuz, kelimeleri birer cümlede kullanınız. Bu kelimeleri kendi sözlüğünüze de ekleyiniz.

|       |                      |
|-------|----------------------|
| ..... | Tahminim: .....      |
|       | Sözlük anlamı: ..... |
|       | Cümlem: .....        |
| ..... | Tahminim: .....      |
|       | Sözlük anlamı: ..... |
|       | Cümlem: .....        |
| ..... | Tahminim: .....      |
|       | Sözlük anlamı: ..... |
|       | Cümlem: .....        |
| ..... | Tahminim: .....      |
|       | Sözlük anlamı: ..... |
|       | Cümlem: .....        |

Şekil 4.7. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “İlk Ders ” Metni 2. Etkinlik

**1. ETKİNLİK** Anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarını yazınız. Bu kelime ve kelime gruplarının anlamlarını TDK Türkçe Sözlük'ten bulunuz. Bunları öğrendiğiniz anlamıyla birer cümlede kullanınız. Öğrendiğiniz kelimeleri kendi oluşturduğunuz sözlüğünüze de yazınız.

|       |                                                         |
|-------|---------------------------------------------------------|
| ..... | Sözlük anlamı: .....<br>.....<br>Cümlem: .....<br>..... |
| ..... | Sözlük anlamı: .....<br>.....<br>Cümlem: .....<br>..... |
| ..... | Sözlük anlamı: .....<br>.....<br>Cümlem: .....<br>..... |
| ..... | Sözlük anlamı: .....<br>.....<br>Cümlem: .....<br>..... |
| ..... | Sözlük anlamı: .....<br>.....<br>Cümlem: .....<br>..... |

Şekil 4.8. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Deprem” Metni 1. Etkinlik

Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 4.11. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

| Kategoriler              | Kodlar                          | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|--------------------------|---------------------------------|------------------------|---------------------|
| Söz Varlığı Etkinlikleri | Faydalı ve Uygulanabilir Olması | 21                     | 43,74               |
|                          | Yetersiz ve Monoton Olması      | 15                     | 31,24               |
|                          | Zor Olması                      | 11                     | 22,91               |
|                          | Faydasız Olması                 | 1                      | 2,08                |

Tablo 4.11. incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden %43,74’ü kelimenin anlamını tahmin etme, sözlükten bulma ve kelimeyi cümle içinde kullanma becerilerini isteyen söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlikleri faydalı, sınıf içinde uygulanabilir ve verimli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu koda yerleştirilen görüşlerden bazıları şöyledir:

(Ö6): “Güzel oluyor, sınıftaki bütün öğrenciler katılım sağlayabiliyor. Ayrıca öğrenciler kendini özgür hissediyor.”

(Ö12): “Tahmin etkinliği öğrencinin akıl yürüterek doğruyu bulmasını geliştirdiği için, sözlük anlamını araştırmak araştırma becerilerini geliştirdiği için, cümle kurmak ise sentez yapmada faydalı olduğu için bu etkinlikler seviyeye uygun ve faydalıdır.”

(Ö14): “Bu etkinlik çocukların kelimeyi öğrenmesini ve cümlede kullanması kelimenin kalıcı olmasını sağlamaktadır.”

(Ö32): “Dersin en önemli etkinliklerinden biri olduğu düşüncesindeyim.”

(Ö33): “Öğrencilerin kendi sözlük oluşturma fikrini beğeniyorum. Bilmedikleri kelimeler verilebilir.”

Bu etkinliklerin yetersiz ve monoton olduğu, amacına uygun yapılamadığı şeklinde görüş belirten katılımcıların oranı %31,24’tür. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

(Ö13): “Tahminim etkinliğinin fayda sağlamadığını gözlemledim zira bu zamana kadar bu etkinliklerde hedeflediğimiz kelimelerin yaklaşık anlamlarına ulaşamadık.Sözlük kullanmaya özendirilmesi,sözlük kullanmayı öğrenilmesi bu konuda etkinliklerin yapılmasını İsterim.”

(Ö16): “Etkinliklerde öğrencilerin anlamını bilmediği daha çok kelime olmasından dolayı bu etkinlikler yetersiz kalıyor. Kelime defteri tutulması, kelimelerin görsellerle desteklenerek anlatılmasının daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Tahmini anlam kısmını da öğrenciler genelde boş bırakıyor. Fikir belirtmekten kaçınıyorlar.”

Diğer yandan öğrencilerin bu etkinliklerde çok zorlandığını belirten katılımcıların oranı ise 22, 91 olup bu yöndeki görüşlere şunlar örnek verilebilir:

(Ö20): “Çok kitap okumayan ve dağarcığı zayıf olan öğrenciler için pek iç açıcı sonuçlar ve cevaplar alınmıyor.”

(Ö29): “Sözlük anlamı ve cümle kurma güzel tahmin anlamında çocuklar sıkıntı yaşamaktadır.bağlamdan anlamı bulmakta zorlanıyorlar özellikle 5 ve 6. Sınıflar.”

(Ö35): “Öğrencilerin önünde bir örnek olmadığından öğrenci bu kelimeleri tahmin etmekte zorlanıyor. Özellikle de hacimli metinlerde metne geri dönüp sözcükleri

aramak oldukça zaman alıyor. Sözlük anlamını okuyup anında bir cümle kurduğunda herhangi bir cümlelerin herhangi bir yerine o kelimeyi öylece atan öğrenciyle karşılaşılabilir. Bu tür etkinliklerin örnek cümlelerle dikkat çekici bir biçimde olması önerilebilir.”

(Ö40): “Tahminim kısımları zihninde hiç kavram olmayan öğrenciler için eziyet hâline geliyor.”

#### 4.2.5. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Konu ve Ana Fikir Belirleme Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere “Metni çözümleme amacına yönelik, aşağıda birkaç örneği verilen konu ve ana fikir bulma etkinliklerine yönelik düşünceleriniz nelerdir? Bu etkinliklerin öğrencilerin konu ve ana fikir bulma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Aşağıda da Türkçe ders kitabında sayıca çok fazla örneği bulunan metindeki konu ve ana düşünceyi bulmaya yönelik etkinliklerden birkaç örnek gösterilmiştir:

**4. ETKİNLİK** Dinlediğiniz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.

**Konu:** .....

**Ana fikir:** .....

Şekil 4.9. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Sokak” Adlı Dinleme Metni 4. Etkinlik

**4. ETKİNLİK** Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.

**Metnin konusu:** .....

**Metnin ana fikri:** .....

Şekil 4.10. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor” Metni 4. Etkinlik

**4. ETKİNLİK** Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.

**Metnin konusu:** .....

**Metnin ana fikri:** .....

Şekil 4.11. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Büyüklerle Saygı” Metni 4. Etkinlik



Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 4.12. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Konu ve Ana Fikir Belirleme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Kategoriler                          | Kodlar                                                                                      | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Konu ve ana fikir bulma etkinlikleri | Etkinliklerin zor olması ve açıklama gerektirmesi                                           | 18                     | 31,57               |
|                                      | Etkinliklerin faydalı ve önemli olması                                                      | 16                     | 28,07               |
|                                      | Etkinliklerin metni çözümlemeye ve üst düzey zihinsel beceriler geliştirmeye yönelik olması | 10                     | 17,54               |
|                                      | Etkinliklerin öğrencilerde beceri geliştirmemesi                                            | 8                      | 14,03               |
|                                      | Etkinliklerin sürekli tekrarlanması                                                         | 5                      | 8,77                |

Tablo 4.12. incelendiğinde katılımcılardan %31,57'sinin metne yönelik konu ve ana fikir belirleme etkinliklerinin zor olduğu ve öğrencilere açıklama yapılması gerektirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu koda yerleştirilen görüşlerden bazıları şöyledir:

(Ö7): “...her metinde mutlaka sorulması gereken sorular olmasına rağmen öğrencilerin zorlandığı bir etkinlik. ‘Metnin ana fikri nedir?’ yerine ‘Metinden nasıl bir sonuç veya ders çıkarıyorsunuz?’, ‘yazar bu metni bize neyi öğretmek amacıyla yazmış?’ gibi sorularla sorulması gerekir.”

(Ö13): “Esasen bu ana fikir, konu etkinliklerinin metinleri daha kapsamlı dikkat çekici akılda kalıcı olmalı. Zira birçok metnin ana fikrini ve konusunu bulurken ben dahi ikileme düşebiliyorum.”

(Ö25): “Bu ve buna benzer soru ve etkinlikler genelde kullanılır. Öğrenci eğer konu ve ana fikir kavramlarının anlamını bilirse bu etkinliklerin yapılması sıkıntı olmaz. Birazcık kavramların anlamında sıkıntı yaşayan öğrenciler için görsellerle desteklenerek ya da daha farklı şekilde olursa bu etkinlikler daha yararlı olur.”

(Ö28): “Öğrencilerin en zorlandığı bölüm oluyor. Konuyu ve ana fikri bulmakta zorlandıkları için bu etkinlik bölümünü yapmadan atlamak istiyorlar...”

(Ö31): “Öğrenciler “metnin ana fikri” nedir? Sorularına cevap vermekte zorlanmaktadırlar. Bunun yerine bu etkinliğin çoktan seçmeli şeklinde sorulması daha isabetli olurmuş.”

(Ö35): “Öğrencilere doğrudan ana fikir ya da konu sorulduğunda öğrenci metnin içinden seçtiği birkaç kelimeyle verdiği cevabın yeterli olacağını düşünüyor ve bu durum öğrenciyi metni içselleştirmekten ve anlamlandırmaktan uzaklaştırıyor. Bu tarz etkinlikler yerine öğrencinin metni daha iyi anlayabileceği öğrencinin metnin içinden göremediklerini görmesini sağlayacak etkinliklerin tasarlanması daha uygun olacaktır.”

Metne yönelik konu ve ana fikir bulma etkinliklerinin faydalı olduğunu belirten katılımcıların oranı %28,07; bu etkinliklerin metni çözümlemeye ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu bildiren katılımcıların oranı %17,54’tür. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

(Ö5): “Metni çözümlemeye yönelik bu etkinliklerin mutlaka yer alması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle düşünce ağırlıklı metinlerde ana fikir bulmakta zorlansalar da bunun ileriki dönemlerde karşılaşacakları sorular olması bu etkinlikleri gerekli kılıyor.”

(Ö17): “Ne sorulduğu tam olarak ifade edildiğinde öğrenci kavram kargaşası yaşamadan cevap verebilmekte bu tür etkinliklerin faydasını görmekteyiz.”

(Ö18): “Yararlı etkinlikler ancak sürekli aynı tarzda etkinliklerin karşılımlarına çıkması özellikle 7. ve 8. sınıfta öğrencilere sıkıcı geliyor. Ara ara çoktan seçmeli veya eşleştirmeli tarzda sorular oluşturulabilir.”

(Ö20): “Kesinlikle öğrenciler için olmazsa olmaz etkinliktir bence. Okuduğunu anlama ve çözümleme kabiliyetini artırmanın tek çaresi bu etkinlikler.”

(Ö39): “Sürekli tekrarlanan bir etkinlik olması nedeniyle bazen öğrencilerde bıkkınlık oluştursa da bu etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Metin yazarının ne söylemek istediğini öğrencilerin kavraması, öğrencilere kavratılması çok önemlidir. Ancak farklı söylemler/metotlar kullanılarak öğrencinin ana fikre ulaşmasını sağlamalıyız. Bu etkinlikler bu açıdan bazen yetersiz kalabiliyor.”

Diğer yandan konu ve ana düşünce/ana duygu belirleme etkinliklerinin hep aynı tarzda soruluyor olması, sürekli tekrarlanmasına ve bu etkinliklerin okuduğunu anlama becerisi geliştirmeye yardımcı olmadığına yönelik öğretmen görüşlerine şu örnek verilebilir:

(Ö37): “5. sınıftan 8. sınıfa kadar konu ve ana düşünce etkinlikleri hep bu şekilde ve çocuklar 5. Sınıfta da konu ve ana fikri bulamıyor; 8. sınıfa geldiğinde de bulamıyor. Bu etkinlikler okuduğunu çözümleme becerisi geliştirmiyor.”

(Ö29): “Bu etkinliklerin öğrencilerin konu ve ana fikir bulma becerilerini geliştirmesinde başarısının yüzde 50 olduğunu düşünüyorum.”

#### 4.2.6. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Etkinliklerdeki Görsellerle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere “5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ve aşağıda birkaç örneği verilen görsellerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

**7. ETKİNLİK**

a) Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Konuşma sırasında bu ifadeleri, hangi duygularınızı anlatmak için kullanırsınız? Açıklayınız.



b) Yukarıdaki görsellerden istediğiniz birini seçiniz. Beden dilinizi kullanarak bu ifadeye uygun kısa bir konuşma yapınız.

Şekil 4.12. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Deprem” Metni 7. Etkinlik

### 9. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki cümlelerde ünsüz yumuşamasına uğrayan kelimeleri işaretleyiniz.

- Tüm beden sağlığı gelişir.
- İleri yaşlarda oluşabilecek pek çok hastalığı önler.
- Spor yapmak, bu yağların parçalanmasına yardım eder.
- Bedenimiz depoladığı yağları spor sırasında yakıt olarak kullanır.



b) Siz de ünsüz yumuşamasına uğrayan kelimelerin olduğu cümleler kurunuz.

.....

.....

.....

Şekil 4.13. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Spor ve Bedenimiz” Metni 9. Etkinlik

### 6. ETKİNLİK Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.



Görsellerde anlatılan durum nedir? Siz bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

Şekil 4.14. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı “Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor” Metni 6. Etkinlik

Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda uygun kodlara yerleştirilmiş, frekans ve yüzde değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

Tablo 4. 13. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Etkinliklerdeki Görsellerle İlgili Öğretmen Görüşleri

| Kategoriler                              | Kodlar                                         | Öğretmen görüşleri (f) | Yüzdelik değeri (%) |
|------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Etkinliklerde Bulunan Görsellerin İşlevi | Görsel kullanımının faydalı olması             | 22                     | 48,88               |
|                                          | Kitaptaki görsellerin ilgi çekici olmaması     | 14                     | 31,11               |
|                                          | Görsellerin etkinlik ve konuyla uyumsuz olması | 9                      | 19,99               |

Tablo 4.13. incelendiğinde katılımcılardan %48,88’inin etkinliklerde görsel kullanımının faydalı ve ilgi çekici olduğu şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu koda yerleştirilen görüşlerden bazıları şöyledir:

(Ö12): “Henüz somut işlemler döneminde olan veya soyut işlem dönemine yeni geçen 5. Sınıf öğrencileri için bu görseller bilgiyi somutlaştırma açısından faydalıdır.”

(Ö16): “Görseller öğrencinin dikkatini çekiyor ve beğeniliyor...”

(Ö17): “Verilen karikatürler öğrencinin görsel zekâsına hitap ettiği için akılda kalıcılığına katkı sağlamaktadır.”

(Ö25): “Türkçe soyut bir ders olduğu için bu ve buna benzer görseller konuyu daha fazla somutlaştırdığı için akılda kalıcılığı daha iyi olur. Bu bakımdan da yararlı olabilecek etkinliklerdendir.”

(Ö27): “Görseller konunun daha iyi anlaşılmasını sağladığı için çocuklar üzerinde etkili olabileceğini düşünüyorum.”

(Ö34): “Öğrenciler karikatür, resim, emoji vb. kullanımları çok seviyor. Bu tarz etkinliklerin sayısı arttırılabilir.”

(Ö40): “Karikatürler ve resimler ilgi çekici oluyor ve akılda kalıcılığı artırıyor.”

Kitaptaki görsellerin öğrenci için ilgi çekici olmadığı yönünde görüş bildiren katılımcıların oranı ise %31,11’dir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

(Ö7): “Çok da ilgi çekici olduğunu veya konuya ipucu getirdiğini zannetmiyorum. Daha farklı görseller kullanılabilir...”

(Ö36): “Çok daha öğretici, orijinal, ilgi çekici görseller kullanılabilir. Kitaptaki görseller genel olarak çok niteliksizdir. Yeni nesil sorulara hazırlık olması açısından

*daha nitelikli görseller verilerek bolca görsel yorumlama etkinlikleri ders kitaplarına eklenmelidir.”*

(Ö37): *“Bu görseller daha ilgi çekici olabilir...Çocukların zihninde çok kalıcı olmuyor bu tür etkinlikler.*

Ayrıca görsellerin genel olarak konu ve etkinliklerle uyumsuz olduğunu ifade eden katılımcıların oranı ise %19,99’dur. Bu görüşlere şu örnekler verilebilir:

(Ö7): *“Kimi etkinliklerde kazandırılması gereken hedefle görselin hiçbir alakası yok... hem hedefi yansıtmıyor hem de açık ve anlaşılır değil.”*

(Ö13): *“Çok daha ilgili karikatürler gördüm oldukça zorlama ve sevimsiz bir karikatür olmuş. Çocukların ilgisini çekmiyor... Güzel bir manzara resmi, kültürel bir öge, sosyal ekonomik resimler daha iyi olurdu.”*

(Ö28): *Görsellerin içerikle uyumlu olmadığı sırf etkinlik olsun diye konulduğunu düşünüyorum.*

(Ö33): *“...bu etkinliklerin yerine sözel mantık içeren sorular sorulabilir. Bu konuda 6.sınıf kitapları daha iyi...”*

(Ö35): *“Görsellerin ders kitabına ve yaş grubuna uygun olmadığını ve özensiz seçildiğini düşünüyorum.”*

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, yapılan araştırma neticesinde ulaşılan bulgular değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar benzer çalışma sonuçlarıyla birlikte tartışılmıştır.

Çalışma kapsamında öğrencilerin okuma becerisini geliştirmede metin temelli Türkçe öğretimi ile etkinlik temelli Türkçe öğretiminin etkilerinden bahsedilmiştir. Dil öğretiminde metinlerin önemi çeşitli kaynaklarda üzerinde sıkça durulan bir konudur. Özellikle okuma ve anlama becerisini geliştirmede de metinler çok önemli bir rol üstlenmektedir. Türkçe derslerinde metinler üzerinde önemle durulmalı ve dil becerilerine, dil bilgisi konularına ait etkinlik ve uygulamalar da metinler üzerinden planlanmalıdır.

Son yıllarda eğitim yaklaşımlarının da etkisiyle Türkçe Öğretim Programları güncellenmektedir. Bu programlar doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarının da etkinlik temelli dil öğretimi yaklaşımı doğrultusunda hazırlandığı görülmektedir. Ders kitaplarında metinlerden sonra sayıca oldukça fazla etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler özellikle temel dil becerilerine ait kazanımlara ulaşma amacıyla planlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin rehber olarak kullandığı, ders kazanımlarının yer aldığı ünitelendirilmiş yıllık ders planlarında etkinliklere ait kazanımların ders saati olarak daha fazla yer tuttuğu görülmektedir.

Buradan yola çıkılarak yapılan araştırmada Türkçe dersi öğretmenlerine ders kitaplarındaki metinler ve etkinliklerle ilgili sorular yöneltilmiş ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Böylece ders öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki metinleri ve etkinlikleri farklı araştırma sorularıyla değerlendirmeleri, böylelikle metin temelli ve etkinlik temelli yaklaşımların güçlü ve zayıf yanlarının ortaya çıkması amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş Türkçe öğretmenleriyle ilgili bulgular incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan, Amasya ilindeki ortaokullarda görev yapan 40 Türkçe öğretmenin 21'i kadın, 19'u erkektir. Kıdem yılı 1-5 olanlar 4, 6-10 yıl olanlar 13, 11-20 olanlar 19, 20 üstü olanlar 4 kişidir. Yine katılımcılardan 37'si lisans, 2'si

yüksek lisans, 1'i ise doktora mezunudur. Öğretmenlerin hemen hepsi ortaokul kademesinde aynı dönem içerisinde farklı sınıf düzeylerini okutmaktadır.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenleri daha çok Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sayıca yeterli olduğunu ancak etkinliklerin sınıf seviyelerine ve metinlere göre dengesiz bir dağılım gösterdiğini, kimi sınıflarda etkinlik sayısı çok fazla iken kimi sınıflarda etkinliklerin çok az olduğunu, metinden metne ve yayınevlerine göre de etkinlik sayılarının çok farklılaşabildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sayılarının olması gerekenden fazla olduğu ancak etkinliklerin nicelik bakımından fazla olmasına rağmen etkinliklerde çok sık tekrara düşüldüğü, sürekli benzer yönergelerin kullanıldığı, çeşitliliğin az olduğu da öne çıkan öğretmen görüşlerindendir. Örgü Yaşar (2013), çalışmasında kitaplardaki yönlendirme ve yönergelerin benzer ifadelerden oluştuğu için tekdüzelik oluşturduğunu bunun da öğrenci motivasyonunu azalttığını belirtmiştir.

Etkinliklerin nitelik bakımından değerlendirilmesinde ise söz konusu etkinliklerin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmediği, ilgi çekicilikten uzak ve sıkıcı olduğu, niteliklerinin düşük olduğu, metinlerle ve konuyla uyumlu olmadığı, anlaşılabilir olmadığı, merkezî sınavlardaki soru türlerine uygun olmadığı şeklinde görüşler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarındaki etkinlikleri nitelik bakımından yetersiz buldukları dikkati çekmektedir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin niteliğiyle ilgili olumlu görüş bildiren Türkçe öğretmenlerinin oranı %10 iken öğretmenlerin %90'ı olumsuz görüş bildirmiştir. Ulaşılan bu bulgular MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan 2021 tarihli, güncel bir yayın olan, Ders Kitaplarını Değerlendirme Raporu sonuçları ile örtüşmektedir. Ders Kitaplarını Değerlendirme Raporu'nda (MEB, 2021, s. 9), yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mevcut ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yeterli ve kaliteli olmadığını düşündükleri belirtilerek 2023 ders kitaplarının üst düzey zihinsel becerileri geliştirici nitelikte yapılandırılmasının gerekliliği belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin mevcut kitaplardaki soruları yetersiz buldukları, soru türlerinin çeşitlendirilmesi gerektiği, yeni nesil sorular geliştirilmesi ve bu amaçla öğretmenlere de eğitimler verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu sonuçlar, çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.



Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda ise katılımcı öğretmenlerin %37'si etkinliklerin genel olarak öğrenci seviyesinin altında olduğunu, öğrenciyi geliştirmediğini belirtmişlerdir. Etkinliklerin seviye olarak öğrencilere uygun olduğu yahut zor olduğu şeklinde görüş bildiren öğretmenler de bulunmaktadır. Öcal (2012) da etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına dair öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının etkinliklerin bazılarını eleediklerini, derste yaptırmadıklarını söylediğini belirtmiştir.

Diğer taraftan ders kitaplarındaki etkinlikleri öğrencilere yaptırırken karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde şu sonuçlara varılmıştır:

Etkinlikler birbirinin tekrarı niteliğinde ve sıkıcı olduğu için öğrenciler etkinlikleri yaparken isteksiz davranmaktadır. Bu şekilde düşünen katılımcıların oranı %50'dir. Her iki katılımcıdan biri etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmediğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Türkçe ders kitaplarının incelendiği başka bir çalışmada da ders kitaplarındaki etkinliklerin birbirine benzer olduğu ifade edilerek “kitaplardaki etkinliklerin öğrenciyi etkinleştirmesi açısından olumlu, ancak etkinliklerin niteliği ve benzer etkinliklerin çokluğu açısından olumsuz görüşlerin belirtildiği” (Mutlu, vd., 2019, s. 119) ifade edilmiştir.

Özellikle öğrenciler okuduğunu anlamada problem yaşamakta, verilen yönergeleri ve etkinlikte öğrenciden bekleneni anlamamaktadır. Bu görüşte olan katılımcıların oranı %20'dir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine göre etkinliklerde konu bütünlüğü bulunmamaktadır. Bir kazanım yeterince edinilmeden başka bir kazanıma dönük etkinlikler verilmektedir. Bazı konular parçalanmış hâlde farklı zamanlarda yapılması gereken etkinliklerde kavratılmaya çalışılmaktadır. Bu da öğrencilerin zihinlerinde bir konuya ait belirli kavram haritaları ve şemalar oluşmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca konular metinlerle ve birbiriyle bağlantısız olarak verilmektedir. “Dile odaklanma çalışmaları ders kitabında bulunan metinler üzerinde değil çalışma kitaplarında ayrı metinler üzerinde ya da çoğunlukla tümce düzeyinde gerçekleştirilmiştir.” (Dilidüzgün, 2009, s. 283). Oysa Türkçe eğitiminde dil bilgisine ait unsurların materyal olarak planlanan metinler aracılığıyla verildiğinde

öğrencilerin, derse hazırbulunuşluklarının sağlandığı ve derse olan ilgilerinin arttığı belirlenmiştir (Arslan, 2020, s. 165). Derman (2008, s. 102) ise metin seçimi konusundaki deneysel çalışmasında, ders kitaplarına nazaran dil bilgisi konularına daha fazla örnek içeren metinlerle öğretim yapılan deney grubunun başarı puanlarının ders kitapları ile öğretim yapılan kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ders saatleri içerisinde etkinliklerin tamamı yetişmemekte ayrıca kimi etkinlikler de ders ortamında yapmaya uygun olmamaktadır. Kabadayı (2010, s. 47), öğretmenlerin 5. sınıf Türkçe ders kitapları hakkında görüşlerini incelediği çalışmasında görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün etkinlikler için önerilen sürenin yetersiz olduğunu, çoğu zaman o süre içerisinde tamamlayamadıklarını dile getirdiklerini belirtmiştir. Öcal (2012, s. 34, 35)'ın çalışmasında ise etkinlik için süre yetmediğinde etkinliğin tamamlanması için öğretmenlerin başvurdukları yollar şöyle belirtilmiştir: Ev ödevi, teneffüsleri kullanma, etkinliklerde süreye bağlı kalma, etkinlikleri haftalık planlama.

Araştırmada katılımcı öğretmenlere ders işlenişinde etkinliklerle ilgili önerileri sorulduğunda ise öğretmenler şu önerilerde bulunmuştur: Etkinlikler yüzeysel olmamalı, öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Farklı zekâ alanlarını ve zihinsel becerileri harekete geçirecek etkinlikler bakımından kitaplar iyileştirilmelidir. Başbayrak (2021), Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikleri çoklu zekâ kuramı çerçevesinde değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%56,7) Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinliklerin farklı zekâ alanlarına uygun olmadığını, farklı becerileri destekleme noktasında yetersiz olduğunu söylediğini ortaya koymuştur.

Yeni sınav sistemlerine yönelik beceri temelli sorular ders kitaplarında yer almalıdır. Çünkü merkezî sınavlardaki sözel mantık ve parçada anlam soruları ile görsel, veri ve grafik yorumlama sorularına yönelik kazanım ve etkinlikler ders kitaplarında yok denecek kadar azdır. “Sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandığı Türkçe kitabı incelendiğinde ise süresiz, karışık ve çoklu metinlere yer verilmediği; okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanmış üst düzey bilişsel becerileri ölçen ve bu düzeylerdeki yeterlikleri hedefleyen soruların bulunmadığı gözlenmiştir.” (Özaslan, 2019, s. 49). Ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisinin incelendiği bir araştırmada okuma etkinliklerinin ait olduğu

kazanımların analiz etme, değerlendirme ve sentez bilişsel beceri düzeylerine uygun olmadığı görülmüştür (Özenç, 2021, s. 66).

Etkinlikler ilgi çekici ve öğrencinin dikkatini canlı tutacak özellikte olmalıdır. Metinler ve metne dair etkinlikler güncellenmeli, iyileştirilmelidir. 2010 yılında yapılan ve ilköğretim Türkçe ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerine başvuruyla başka bir araştırma kapsamında, katılımcı 400 öğretmenden yarısının ders kitaplarını yetersiz olarak gördüğü ifade edilmektedir (Epçaçan ve Okçu, 2010, s. 8). Bu sonuç ders kitaplarının taşınması gereken özellikler bakımından eksik olduğunu düşündürmektedir. Çağ (2020)'ın 5. sınıf Türkçe ders kitabını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmada katılımcıların %95'inin Türkçe ders kitaplarında değişiklikler yapmak istediği belirtilmekte, katılımcıların %40'ının ise özellikle metin seçimiyle ilgili değişiklikler yapmak istedikleri ifade edilmektedir.

Katılımcılar, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili değerlendirmelerinde ise metinlerin sayıca yeterli olduğu ancak tür bakımından yine dengesiz bir dağılım gösterdiğini vurgulamışlardır. Metinlerin nicelik olarak yeterli olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenlerin haftada bir metin işlemek üzere planlanan ders kitaplarındaki metin sayılarını ve Türkçe dersi kapsamında öğrencilerin haftada yalnızca bir metin okumasını yeterli bulmaları özellikle dikkat çeken bir sonuçtur. Metinlerden sonra yer alan etkinliklerin metinlerle bağlantısını değerlendirmek üzere görüşleri alınan öğretmenler büyük oranda etkinliklerin metinlerle bağlantılı ya da kısmen bağlantılı olduğunu düşünmektedirler. Nas (2021), 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğunu incelediği araştırmasında söz konusu metinlerin öğrenci seviyesine uygun olduğu, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmeye uygun oldukları, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek duygu, düşünce ve hayal dünyalarına katkı sağlayacak özelliklerde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çağ (2020), çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin seçimlerini tüm katılımcılar içinde uygun bulunanların oranının %43 olduğunu belirtmiştir.

Çetinkaya (2020)'nın çalışmasında “Türkçe ders kitaplarında temalara göre metin sayılarına dikkat edildiği, metin türlerinin dengeli bir dağılım göstermediği, bazı metin türlerine sıklıkla yer verildiği ve bazı metin türlerine hiç yer verilmediği” ifade edilmektedir. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri değerler eğitimi bakımından inceleyen Derse (2019)'nin araştırmasında ise Türkçe öğretmenleri

metinlerdeki değerlerin yeterli olmadığını, etkinliklerin değer aktarımını desteklemediğini, değerlerin sadece belli temalarda yoğunlaştığını ve değerleri aktarmada kitabın yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğretime katkısı hakkında olumsuz görüşlerin olumlu görüşlerden daha fazla olduğu; araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarındaki metinlerle ilgili olarak metinlerin uzunluğu, metinlerin dikkat çekici olmaması, metin türü çeşitliliğinin yetersizliği gibi görüşler belirttiği ifade edilmiştir (Mutlu, vd., 2019).

Yapılan görüşmenin ikinci kısmındaki sorularda ise katılımcılara Anıttepe Yayıncılık tarafından hazırlanan ve ülke genelinde kullanılan Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerden ve görsellerden örnekler verilerek bunlarla ilgili ğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ait etkinliklerden verilen örneklerle ilgili öğretmenler bu etkinliklerin kimilerinin ğrenci seviyesinin oldukça altında olduğunu söylemektedirler. Bir görüşme sorusuna %60, diğerine %62,5 oranla verilen cevaplarda öğretmenler söz konusu etkinliklerin seviyenin çok altında olduğunu, öğrencilere yeni bir beceri kazandırmaktan çok önceki kazanımları tekrar ettiğini belirtmişlerdir. Yine katılımcı öğretmenler etkinliklerin kimi zaman metinlerle uyumlu olmadığını belirtirken kimi etkinliklerin de ait oldukları metinle ilgili olsa da bu ilginin zoraki kurulduğunu, bahsedilen etkinliklerin işlevsiz, öğrencilere ileri düzey becerileri kazandırmak için yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler, genel hatlarıyla incelendiğinde metinlerden hemen sonra, metni çözümlemeye yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Bunlardan ilki sözcük dağarcığını zenginleştirme amacına yöneliktir. Bu etkinlikler hem öğrencilerin söz varlığını genişletmek hem de bağlamdan faydalanmayı, bağlamı kullanarak anlama ulaşmayı öğrenmek açısından son derece önemli etkinliklerdir. ğretimi yapılacak sözcüklerin metin içindeki işlevine dikkat çekilerek sözcüğün o bağlamla birlikte yüklendiği anlama dikkat çekilerek öğrencileri bilişsel olarak bağlama odaklayarak vermek kelime dağarcığını zenginleştirmede daha etkili bir yoldur (Ger, 2015, s. 61). Söz konusu etkinliklerde sözcüklerin anlamını tahmin etme önemli bir yer tutmaktadır. Sözcüğün anlamını tahmin etmek için öğrencilerin sözcüğün metin içindeki kullanımına yani sözcüğün

bağlamla olan ilişkisine dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu anlamda tahmin çalışmaları olumlu kazanımlar sağlayabilir.

Katılımcı öğretmenlere söz varlığını zenginleştirici etkinliklerle ilgili sorular yöneltildiğinde bu etkinliklerin faydalı ve uygulanabilir olduğu sıkça belirtilse de katılımcıların önemli bir kısmı ders kitaplarında yer alan bu etkinliklerin yetersiz ve monoton olduğunu, bazı öğrenciler için metnin bağlamından anlamı çıkarma gerektiren tahmin çalışmalarının zor olduğunu belirtmişlerdir. Dilidüzgün (2009, s. 284), sözcük çalışmalarının genellikle metinlerle ilgili ilk çalışma olduğunu ve anlamı tahmin etme veya sözlükten bulma şeklinde tekdüze olduğunu belirtmiştir.

Numanoğlu (2021), Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerini incelediği çalışmasında sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin söz varlığı öğelerine, öğretim programındaki anlama-anlatma becerilerine göre, yine programdaki kazanımlara göre dengeli dağılmadığını tespit etmiştir. Ayrıca bu etkinliklerde bağlamdan hareketle sözcük öğretiminden ziyade tanımsal bilgilerin ağırlıkta olduğunu ve kitaplardaki kelime öğretimi etkinliklerinin tekdüzelikten çıkarılması gerektiğine değinmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye ve geliştirmeye yönelik başka bir uygulama da Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden sonra yer alan metne ilişkin okuduğunu anlama, metnin konu ve ana fikrini bulma, metne farklı başlıklar önerme etkinlikleridir. Bunlardan konu ve ana fikir belirleme etkinliklerine dair öğretmenlere görüşleri sunulduğunda öğretmenlerin yalnızca %28'i olumlu görüş belirtmiş; diğerleri etkinliklerin açıklama gerektirdiği, tekdüze olduğu, üst düzey düşünme becerilerini geliştiremediği, öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi geliştirememesi gibi eleştirilerde bulunmuşlardır. Metni çözümlemek, yazarın vermek istediği iletiyi anlayabilmek için öğrencilerin metnin ana düşüncesini/duygusunu veya konusunu bulabilmeleri önemli bir kazanımdır “ancak bu, eskiden olduğu gibi yazarın bakış açısı nedir ya da metnin ana düşüncesi nedir gibi sorular sorarak değil, metin ile öğrenci arasında iletişim kurularak yapılır.” (Erişek ve Yücel, 2002, s. 70). Oysa etkinlikler önceki bölümde birkaç örneği de verildiği üzere “Metnin ana düşüncesi nedir?”, “Metnin konusu nedir?” gibi tek tip sorular üzerine kurulmuştur.

Türkçe ders kitaplarındaki görsellerle ilgili öğretmen görüşlerine başvurulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görsel kullanımının faydalı ve

öğrenciler için ilgi çekici olduğunu belirttiği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin %51'i ders kitaplarını bu konuda eksik bulduklarını, mevcut kitaplardaki etkinliklerin öğrencilere pek ilgi çekici gelmediğini ve kullanılan kimi görsellerin yer aldıkları etkinliklerle uyumunun yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Görsel okuma ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bir çalışmada (Ateş vd., 2020, s. 8) görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu görsel okuma etkinliklerini yetersiz bulmaktadır. Bu yetersizliğin sebebini ise görsel okuma etkinliklerinin ilgi çekici olmaması, benzer etkinliklerin sıkça tekrarlanması olarak açıklamışlardır. Kırbaş vd, (2012, s. 2234), Türkçe ders kitaplarındaki görsel öğelerin öğrencilerde yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Kabadayı (2010, s. 49)'ya göre ise ders kitaplarında ve etkinliklerde “görsel sunu ve görsel okuma” öğrenme alanlarına ilişkin daha fazla etkinlik yer almalıdır. Ancak kullanılacak olan bu görseller metinlerle veya etkinliklerle uyumlu olmalıdır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin incelenmesine yönelik diğer bir çalışmada da Türkçe ders kitaplarındaki resimlemelerin yaratıcı düşünme becerisi kazandırmada yeterli olmadığı tespit edilmiştir.” (Uzuner vd., 2010, s. 732).

Her ne kadar etkinlikler hedeflenen kazanımlara ulaştırma amacıyla hazırlanmış olsa da etkinliklerin birçoğu belirli kazanımlara yönelik olduğundan tüm kazanımlara ulaşılması için yeterli değildir, etkinliklerin kazanımlara ulaştırma derecesi tartışılmalıdır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin de belirttiği gibi bu etkinlikler üst düzey zihinsel beceriler kazandırmak için yetersiz olup sürekli aynı etkinlikler tekrarlandığı için öğrencilerin dikkatini çekmemektedir.

Metinler ve etkinliklerle ilgili olarak genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin metinleri sayı bakımından yeterli ama tür bakımından dengesiz dağılımda buldukları tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin etkinliklerle ilgili olarak da etkinliklerin sayısını yeterli hatta fazla buldukları, etkinlikleri metinlerle uyumlu bulduklarını ancak etkinlikleri niteliksiz, öğrencilerin dikkatini çekmekten uzak, tek tip ve üst düzey becerileri geliştirme noktasında yetersiz gördükleri dikkati çekmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelendiği başka bir araştırma kapsamında öğrenciler Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinliklerin anlama ve anlatma becerisi geliştirmeye kısmen katkı sağladığını

belirtmişlerdir (Oryaşın, 2020). Sadece yazılı bir metni okuma anlamında değil yorumlama, çözümleme, dönüştürme, metinler arası gönderimleri bulma kazanımlarının kullanıldığı okuryazarlık becerilerinin öğretilmesinin ve geliştirilmesinin amaçlandığı bir okuma öğretiminin gerekliliği açıktır. Ders planları, ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler bahsedilen bu okuryazarlık becerilerini en üst düzeyde geliştirmek amacıyla iyileştirilmelidir. Çünkü öğrencilerin okuduğunu anlama noktasındaki eksikliklerinin giderilmesi eğitim öğretimleri açısından oldukça önemlidir.

## 5.2. Öneriler

Çalışma süresince elde edilen veriler doğrultusunda araştırma sonuçlarına dayalı ve ilerde yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler maddeler hâlinde sunulmuştur.

1. Türkçe öğretiminde metinler çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple ders işleniş sürecinde gerek okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede gerekse dile ait konuların kavratılmasında metinlerden mutlaka yararlanılmalıdır. Bunun için de ders kitaplarındaki metinler seçilirken çok titiz davranılmalı dil becerilerini geliştirmeye ve dile ait konuları kavratmaya uygun metinler seçilmelidir.

2. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin türlere göre dağılımına dikkat edilmeli, metin türlerini örneklendiren, öğrencilerde dil bilinci ve zevki oluşturacak metinler ders kitaplarında yer almalıdır. Ayrıca ders kitaplarındaki metinlerin sayısı arttırılarak farklı öğrenci seviyelerine göre öğretmenlere metinler arasında seçim yapma serbestliği verilebilir. Ders öğretmenleri öğretim programlarının kendilerine sunduğu esneklik dâhilinde öğrencilere ders kitabı dışındaki uygun metinler üzerinden de ders planı yapmalıdır.

3. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama becerisini geliştirmek, hem öğrencilerin dil becerilerine hâkimiyetini hem de genel olarak akademik başarılarını, sosyal hayatta kendilerine yer edinmelerini sağlamaktadır. Bu göz ardı edilmeden okuduğunu anlama kazanımına yönelik çalışmalar üzerinde önemle durulmalı, öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olabildiğince farklı ve fazla metinle karşılaşmaları sağlanmalıdır.

4. PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavları ve öğrencilerin nitelikli okullara yerleşmesi için yapılan ulusal düzeydeki merkezî sınavlarda okuryazarlık

becerileri ön plandadır. Bu sınavlarda kullanılan metin ve soru tipleri örnek alınarak Türkçe ders kitapları ve ders işleniş programları bu doğrultuda zenginleştirilmelidir.

5. Çağın getirdiği yenilik ve teknolojik gelişmeler göz ardı edilmemeli, son yıllarda okuryazarlık becerileri içinde kendine önemli bir yer bulan görsel okuryazarlık becerisini öğrencilerde yerleştirmek için çalışmalar ve etkinlikler planlanmalı, ders kitapları bu açıdan zenginleştirilmelidir. Özellikle ders kitaplarına metin hazırlama ve seçme süreçlerinde edebî metinlerin yanı sıra süreksiz metinlerden de örnekler bulundurulmalı, öğrencilerin çeşitli özelliklerdeki metinleri tanıması sağlanmalıdır.

6. Ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısal çokluğu değil nitelikleri artırılmalı; kitaplarda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik, öğrencinin ilgi ve isteğini canlı tutacak, öğrenci seviyesine uygun, işlevsel etkinlikler bulunmalıdır. Aynı etkinliklerin sürekli tekrarlanması yerine farklı bilişsel düzeylere ve becerilere hitap eden, öğrencilerin yorum yapma, analiz, sentez, değerlendirme, yansıtıcı düşünme vb. becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmelidir.

7. Kalıp sözler, selâmlaşma ve nezaket ifadeleri dil kullanımı ve iletişimde oldukça önemlidir. Öğrencilere bu dil becerilerini kazandırmak için seviyelerinin altında etkinlikler yerine daha öğretici etkinlikler hazırlanmalı; kalıp sözlerin doğru ve yerinde kullanımı için bu konularla ilgili ilgi çekici metinler kullanılmalıdır.

8. Görsel sunu, görsel yorumlama, grafik ve tablo gibi verileri yorumlama, beceri temelli uygulamalar yapılmasına fırsat veren “yeni nesil sorular ve etkinlikler” olarak bilinen etkinlikler ders kitaplarında yer almalıdır.

9. Ders kitaplarında kullanılan görseller titizlikle seçilmelidir. Öğrenci seviye ve yaşına uygun olumsuz örnek oluşturmayacak görseller seçilmesi kadar öğrencilerde ilgi ve merak uyandırıcı, verilmesi planlanan kazanımlarla bağlantılı, öğrencilerin yaratıcılığını destekleyecek görseller ders kitaplarında yer almalıdır.

10. Okuduğunu anlamaya ve okunan metinleri çözümlemeye yönelik söz varlığı, konu ve ana fikir bulma, özetleme, metindeki hikâye unsurlarını belirleme gibi etkinlikler okuduğunu anlama ve çözümleme becerisi geliştirmede önemlidir. Ancak öğretmen görüşlerinden de anlaşıldığı üzere ders kitaplarında yer alan bu etkinlikler tekdüze ve birbirinin tekrarı şeklindedir. Metni anlama ve çözümleme



etkinlikleri daha işlevsel hâle getirilmeli, monotonluktan kurtarılmalı, öğrencilerde farklı bilişsel düzeydeki zihinsel becerileri harekete geçirmelidir.

**11.** Araştırmacılar tarafından etkinlik temelli ve metin temelli dil öğretiminin faydalarını ve sınırlılıklarını belirleyecek araştırmalar yapılabilir. Yine bu doğrultuda planlı metinler seçilerek metinler üzerinden Türkçe öğretimi yapıldığı bir deneysel çalışma yapılarak metin temelli Türkçe öğretimi ile etkinlik temelli Türkçe öğretiminin öğrencilerin dil becerilerine etkileri hakkında deneysel çalışmalar yapılabilir.

**12.** Alan yazında ders kitaplarını çeşitli yönlerden inceleyen birçok araştırma ve çalışma mevcuttur. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikleri farklı değişkenler açısından inceleyen ve karşılaştıran bilimsel çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). "Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne". *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*. XLVII (379-380), 31-35.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Aksan, D. (2009). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Akyol, H. (2003). "Metinlerden anlam kurma". *TÜBAR*. XIII (2013-Bahar). 49-58.
- Akyol, H., K. Yıldırım, S. Ateş, Ç. Çetinkaya ve T. V. Rasinski. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arhan, S. ve İ. Gültekin. (2013). "Türkçe dersi ilköğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın metin seçimine etkileri yönünden değerlendirilmesi". *Millî Eğitim Dergisi*. S. 199. (Yaz 2013).
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, S. (2020). *Türkçe öğretiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kayseri.
- Ateş, M., E. Sur ve H. Çelik. (2020). "Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi". *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 6/1, 1-15.
- Ayata Şenöz, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başbayrak, M. (2021). *2019-2020 öğretim yılında okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale.
- Baştuğ, M., A. Hiğde, E. Çam, E. Örs ve P. Efe. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batur, Z. ve S. Ceylan (ed.). (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 6. sınıf*. Ankara: MEB Yayınları.
- Bayraktar, İ. ve E. Durukan. (2016). "Türkçe ders kitaplarında metin sadeleştirme üzerine bir değerlendirme". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 5/3, 1356-1369.
- Bayraktar, İ. (2019). *Yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Beaty, J. (2018). *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi*. F. Alisinanoğlu ve S. Demirkaya (çev.), Ankara: Pegem Akademi.
- Binyazar, A. (1983). "Anadili öğretiminde yazınsal alanlara açılım". *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*. XLVII (379-380), 57-72.
- Canlı, S. (2021). "Metin bilgisi". H. Yazıcı (Ed.). *Dil eğitiminin temel kavramları*. (s. 163-185). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Carr, N. (2018). "Okurların hayalleri". Olcay Mağden Ünal (çev.), Callil, C. (ed.). *Okuma üzerine yakın okumalar*. (s. 124-135). Ankara: Delidolu.

- Coşkun E. ve S. Taş. (2008). “Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5/10, 59-74.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (çev.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağ, H. D. (2020). “5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi”. *International Journal of Language Academy*. 8/4, 82-98.
- Çapraz Baran, Ş. ve E. Diren. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5. sınıf*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, V. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin tür ile kazanımlar açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Van.
- Çevik, A. ve F. Güneş. “Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi”. *Anadili Eğitimi Dergisi*. 5/2, 272-286.
- Demir Atalay, T. (2018). “Okuma becerisinin temel kavramları”. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (ed.). *Okuma eğitimi*. (s. 1-36). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve M. Şahinel. ( 2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve K. Kıroğlu. (ed.). (2020). *Ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, N. (ed.). (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: MEB Yayınları.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Derman, S. (2018). “Türkçe öğretim programında okuma eğitimi”. O. Sevim ve Y. Söylemez (ed.). *Okuma eğitimi*. (s. 289-301). Ankara: Nobel.
- Derse, G. E. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Van.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). “Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17 (2009 Mayıs). 274-290.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, A. (2003). “Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi”. *TÜBAR*. XIII (2003- Bahar). 151-154.
- Duran, E. ve N. Topbaşoğlu. (2018). *Hikâye kitaplarında anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Epçaçan, C. ve V. Okçu. (2010). “İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi”. *Millî Eğitim Dergisi*. 40/187. 39-51.
- Erişek, Ö. ve F. Yücel, (2002). “Dil öğretiminde yazınsal metinlerin yeri”. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3/2. 63-76.

- Erkal, H. ve M. Erkal. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Ertürk, N. (ed.). (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 6. sınıf*. Ankara: MEB Yayınları.
- Gedizli, M. (2006). *Okuyabilmek*. İstanbul: Marka.
- Göçer, A. (2015). “Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi”. *Ana Dili Öğretimi Dergisi*. 3/1. 48-63.
- Göğüş, B. (1983). “Anadili eğitimi programlarının niteliği”. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*. XLVII (379-380), 40-48.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi felsefe, yöntem ve uygulama*. Konya: Çizgi Kitabevi
- Göktürk, A. (2012). *Sözün ötesi*. İstanbul: YKY.
- Gün, M. (2011). *Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2009). “Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6/11. 1-21.
- Güneş, F. (2013a). “Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 6/11, 603-637.
- Güneş, F. (2013b). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013c). “Türkçe öğretiminde metin seçimi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5/2, 272-286.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K. (2010). “Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri”. H. Ülper (ed.). *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri*. (s. 91-112). Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K. (2021). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, A. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Ahmet BENZER (Çev.), Ankara: Pegem Akademi.
- Kabadayı, H. İ. (2010). “İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları hakkında görüşleri”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3/2. 42-50.
- Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde kaynak metin kullanımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kırbaş, A., S. Orhan ve Y. Topal. (2012). “İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki görsel öğelere öğretmen görüşlerinden hareketle eleştirel bir yaklaşım”. *Turkish Studies*. 7/4. 2225-2235.
- Kırman, E. (ed.). (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve S. Tüzel. (2010). “21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi”. *TÜBAR*. XXVIII (2010- Güz), 283-298.

- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2015). *PISA 2015 ulusal raporu*. Erişim: 05/01/2020, <https://pisa.meb.gov.tr>.
- MEB (2018). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. Erişim: 01/09/2021. <https://meb.gov.tr>.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Erişim: 01/12/2019, <https://mufredat.meb.gov.tr>
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Erişim: 20 Kasım 2020, <https://pisa.meb.gov.tr>.
- MEB (2019). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. Erişim: 01/09/2021. <https://meb.gov.tr>.
- MEB (2020). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. Erişim: 01/11/2021. <https://meb.gov.tr>.
- MEB (2021). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. Erişim: 01/11/2021. <https://meb.gov.tr>.
- MEB (2021). *Ders kitaplarını değerlendirme raporu (öğretmen görüşleri)*. Erişim: 01/01/2022. <https://ttkb.meb.gov.tr>.
- Mutlu, H. H., Ü. Süğümlü ve E. Çinpolat (2019). “Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi”. *Millî Eğitim Dergisi*. 48/224. 101-121.
- Nas, M. H. (2021). *Sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygunluğu açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Siirt.
- Numanoğlu, Ö. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Mersin.
- Okur, A. (2010). “Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin türsel özellikleri”. H. Ülper (ed.). *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri*. (s. 115-140). Ankara: Pegem Akademi.
- Okur, A. (ed.). (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Onan, B. (2017). “Dil öğretiminde disiplinler arası yaklaşımlar”. *Mustafa kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14/39. 145-159.
- Oryaşın, U. (2020). *Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir anlayışla incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Öcal, H. A. (2012). *Etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Örge Yaşar, F. (2013). *Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale.
- Özarpınar, Y. (2010). *Öğrenme verimli zihinsel çalışmanın psikolojik koşulları*. İstanbul: Ötüken.

- Özaslan, A. (2019). *Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli.
- Özdemir, E. (1983). “Ana dili öğretimi”. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*. XLVII (379-380), 18-30.
- Özenç, E. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Siirt.
- Payza, T. (2015). *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Aydın.
- Sarıboyacı, M. O. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Songün, R. (1983). “Doğu Anadolu’daki orta dereceli okul İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin öğretim öğrenim davranış ve ilişkileri”. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*. XLVII (379-380), 227-233.
- TDK (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim: 20 Kasım 2021. <https://sozluk.gov.tr>.
- Topuzkanamış, E. ve S. Maltepe. (2010). “Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri”. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. (XXVII-2010 Bahar). 655-677.
- Uygur, N. (2012). *Dilin gücü*. İstanbul: YKY.
- Uzuner, S., E. Aktaş ve L. Albayrak. (2010). “Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi”. *TÜBAR*. XXVII (2010-Bahar). 721-733.
- Ülper, H. (ed.). (2010). *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ürün Karahan, B. (2018). “Okuma ve okuduğunu anlama”. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (ed.). *Okuma eğitimi*. (s. 39-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme*. Mine ÖZÜNLÜ (çev.), İstanbul: Doruk.
- Yazar, İ. (2019). “Yapılandırmacılık bağlamında 2005-2018 temel eğitim Türkçe programları”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12/64. 129-136.
- Yeğin, Ü. (2021). *Beyin temelli öğrenme ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Astana Yayınları.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, D. (2018). “Okuma becerisine yönelik eğitim ortamları”. O. Sevim ve Y. Söylemez (ed.). *Okuma eğitimi*. (s. 179-196). Ankara: Nobel.
- Yıldız, C. (ed.). (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel, A. (ed.). (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 8. sınıf*. Ankara: MEB Yayınları.

## EKLER

### Ek 1. Araştırmada Kullanılan Öğretmen Görüşme Formu

#### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu görüşme formu, yüksek lisans tez çalışmama veri sağlamak amacıyla uzman görüşleri alınarak tarafımdan hazırlanmıştır. Bu formla, ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerle ilgili görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu verileri araştırmacı dışında kimse görmeyecek, görüşme formuna yazdıklarınız gizli kalacaktır. Çalışmaya katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Şüheda CEYLAN HORLAR

Türkçe Öğretmeni

#### Katılımcı Kişisel Bilgileri

|   |                                                 |                                                                                                                                                                     |
|---|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Cinsiyetiniz                                    | <input type="checkbox"/> Kadın<br><input type="checkbox"/> Erkek                                                                                                    |
| 2 | Öğretmenlikte Doldurulan Yıl                    | <input type="checkbox"/> 1-5 yıl<br><input type="checkbox"/> 6-10 yıl<br><input type="checkbox"/> 11-20 yıl<br><input type="checkbox"/> 20 yıl üstü                 |
| 3 | Eğitim Durumu                                   | <input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü<br><input type="checkbox"/> Lisans<br><input type="checkbox"/> Lisans Üstü<br><input type="checkbox"/> Diğer (Belirtiniz) |
| 4 | Bu Dönem İtibariyle Okuttuğunuz Sınıf/ Sınıflar | <input type="checkbox"/> 5. Sınıf<br><input type="checkbox"/> 6. Sınıf<br><input type="checkbox"/> 7. Sınıf<br><input type="checkbox"/> 8. Sınıf                    |

## SORULAR

**A) Bu bölümde Türkçe ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri almak amacıyla hazırlanan açık uçlu sorular bulunmaktadır.**

- 1) Türkçe ders kitaplarında bulunan **etkinliklerin** niceliği (sayısı) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 2) Türkçe ders kitaplarında bulunan **metinlerin** niceliği (sayısı) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 3) Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin **niteliği** hakkındaki düşüncüleriniz nelerdir?
- 4) Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin metinlerle bağlantısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- 5) Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri uygularken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- 6) Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerle ilgili önerileriniz nelerdir?



B) Bu bölümde 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerle ilgili öğretmen görüşleri almak amacıyla kitaptan örnekler vererek hazırlanan sorular bulunmaktadır.

- 1) Aşağıda, 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Memleket İsterim” şiirine ait etkinliklerle ilgili sorular bulunmaktadır.



- a) 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan aşağıdaki etkinliğin öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında düşünceleriniz nelerdir?

**1. ETKİNLİK**

a) Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Çocukların kullandıkları kelimeleri günlük hayatta ne zaman kullanıyorsunuz? Yazınız.

|                                        |  |  |
|----------------------------------------|--|--|
|                                        |  |  |
| <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |  |  |

b) Günlük hayatta insanlarla iletişim kurarken hangi kelimeleri ya da sözleri kullanırsınız? Aşağıya yazınız.

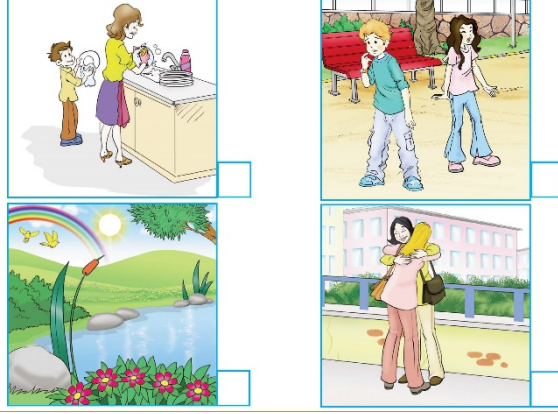
.....

.....

.....

- b) Aynı metne ait aşağıdaki etkinliğin metinle uyumu ve öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında düşünceleriniz nelerdir?

7. **ETKİNLİK** Okuduğunuz metinle ilgili olan görselleri işaretleyiniz.



- 2) 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Hoşça Kalın, Güle Güle” metnine ait aşağıda verilen etkinliğin öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında görüşleriniz nelerdir?

**1. ETKİNLİK** Metinde geçen “hoşça kalın, güle güle” sözlerini ne zaman ve hangi durumlarda kullandığınızı yazınız.

.....

.....

.....

Bu sözleri birer cümlede kullanınız.

Cümlem: .....

Cümlem: .....

- 3) Aşağıda yer alan etkinliklerde kaynakça yazımı ile ilgili bilgilerin 5. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygunluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

için kullanılır.

6) Kitap, dergi vb. künyelerin sonunda kullanılır.

7) Dört ve dörtten çok rakamlı sayılar

d) Umudunu hiçbir zaman kaybetme.

e) AYTMATOV, Cengiz, Cemile, Elips  
Kitap Yayınları, Ankara, 2005.

f) [www.odsgm.meb.gov.tr](http://www.odsgm.meb.gov.tr) adresinden

NOTU.

7. Sayıların yazılışında kesirleri ayırmak için kullanılır.

8. Kitap, dergi vb.nin künyelerinde yazar, eser, basımevi vb. maddelerden sonra konur.

g) Vapur, yıllardır kullanılmayan limana yanaşmaya çalışırken birçok manevra yapmak zorunda kaldı.

ğ) ATAY, Falih Rıfkı, Tuna Kıyıları, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1938.

4) Söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımların aşağıda birkaç örneği verilen benzer etkinlikler üzerinden verilmesi (tahmin, sözlük anlamı, cümle) ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

**1. ETKİNLİK** Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz. Öğrendiğiniz anlamıyla bu kelimeleri birer cümlede kullanınız. Anlamını bilmediğiniz diğer kelimeleri ve anlamlarını kendi sözlüğünüze not ediniz.

|            |        |
|------------|--------|
| geleneksel | Anlamı |
|            | Cümlem |
| Abilik     | Anlamı |
|            | Cümlem |
| telaş      | Anlamı |
|            | Cümlem |

**2. ETKİNLİK**

a) Metinde geçen bazı kelimeler aşağıda verilmiştir. Bu kelimelerin anlamlarını metinden yola çıkarak tahmin ediniz. Daha sonra tahminlerinizi TDK Türkçe Sözlük'ten kontrol ediniz.

|            |                      |
|------------|----------------------|
| baygın     | Tahminim: .....      |
|            | Sözlük anlamı: ..... |
| sızı       | Tahminim: .....      |
|            | Sözlük anlamı: ..... |
| olağanüstü | Tahminim: .....      |
|            | Sözlük anlamı: ..... |
| gergin     | Tahminim: .....      |
|            | Sözlük anlamı: ..... |
| birlik     | Tahminim: .....      |
|            | Sözlük anlamı: ..... |

**2. ETKİNLİK** Okuduğunuz metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri belirleyiniz. Kelimelerin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin ederek yazınız. Tahminlerinizin doğruluğunu TDK Türkçe Sözlük'ten kontrol ederek kelimeleri birer cümlede kullanınız.

|       |                                                          |
|-------|----------------------------------------------------------|
| ..... | Tahminim: .....<br>Sözlük anlamı: .....<br>Cümlem: ..... |
| ..... | Tahminim: .....<br>Sözlük anlamı: .....<br>Cümlem: ..... |
| ..... | Tahminim: .....<br>Sözlük anlamı: .....<br>Cümlem: ..... |
| ..... | Tahminim: .....<br>Sözlük anlamı: .....<br>Cümlem: ..... |
| ..... | Tahminim: .....<br>Sözlük anlamı: .....<br>Cümlem: ..... |
| ..... | Tahminim: .....<br>Sözlük anlamı: .....<br>Cümlem: ..... |

5) Metni çözümleme amacına yönelik, aşağıda birkaç örneği verilen konu ve ana fikir bulma etkinliklerine yönelik düşünceleriniz nelerdir? Bu etkinliklerin öğrencilerin konu ve ana fikir bulma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?

**4. ETKİNLİK** Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

**Metnin konusu:** .....

**Metnin ana fikri:** .....

**4. ETKİNLİK** Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız. Metni okurken aldığınız notlardan yararlanabilirsiniz.

**Metinde ne anlatılıyor?**

**Metinden çıkarılan sonuç nedir?**

**4. ETKİNLİK** Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.

**Metnin konusu:** .....

**Metnin ana fikri:** .....

6) 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ve aşağıda birkaç örneği verilen görsellerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

### 7. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Konuşma sırasında bu ifadeleri, hangi duygularınızı anlatmak için kullanırsınız? Açıklayınız.

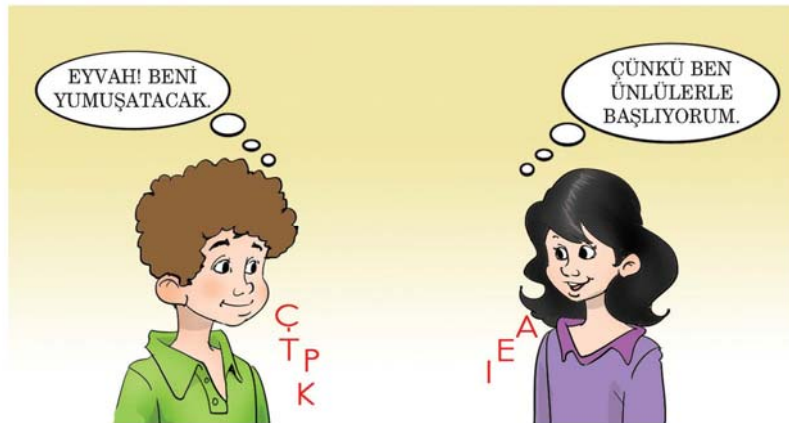


b) Yukarıdaki görsellerden istediğiniz birini seçiniz. Beden dilinizi kullanarak bu ifadeye uygun kısa bir konuşma yapınız.

### 9. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki cümlelerde ünsüz yumuşamasına uğrayan kelimeleri işaretleyiniz.

- Tüm beden sağlığı gelişir.
- İleri yaşlarda oluşabilecek pek çok hastalığı önler.
- Spor yapmak, bu yağların parçalanmasına yardım eder.
- Bedenimiz depoladığı yağları spor sırasında yakıt olarak kullanır.



**6. ETKİNLİK** Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.



Görsellerde anlatılan durum nedir? Siz bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....



# ETİK KURUL KARARI



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

| KARAR TARİHİ | TOPLANTI SAYISI | KARAR SAYISI |
|--------------|-----------------|--------------|
| 26.11.2021   | 11              | 2021-913     |

**KARAR NO:** Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Şüheda CEYLAN HORLAR' ın Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR danışmanlığında “ Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin ve Etkinliklerin Nitelikleri İle Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Katkısı Hakkında Öğretmen Görüşleri” isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat çalışmasını içeren 37048 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Şüheda CEYLAN HORLAR' ın Dr. Öğr. Üyesi İrem BAYRAKTAR danışmanlığında “ Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin ve Etkinliklerin Nitelikleri İle Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Katkısı Hakkında Öğretmen Görüşleri” isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

## ÖZ GEÇMİŞ

Şüheda CEYLAN HORLAR, Suluova Anadolu Lisesini bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesinden 2009 yılında mezun oldu. 2010 yılında OMÜ Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Öğretimi yüksek lisans programına girdi. Amasya ili Suluova ilçesinde Türkçe öğretmeni olarak çalışmaya devam etmekte ve orta düzeyde İngilizce bilmektedir (10.01.2022).

### İletişim Bilgileri:

Öğrenci no : 10230333

ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0003-4980-6657>

### Yayınlar:

1. Ceylan Horlar, Ş. ve İ. Bayraktar, "Okunabilirlik Düzeyi 'Kolay' Olan Bir Metinde Anlamı Bilinmeyen Sözcükler: Okland Adası Örneği", 5. *Uluslararası Bilimsel Çalışmalar Kongresi*, 15-17 Mart 2021, ss. 116-124.