

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**İLKOKUL 1-4. SINIFLARDA OKUTULAN TÜRKÇE DERS
KİTAPLARINDAKİ DİNLEME METİNLERİNİN BELİRLENEN
ÖLÇÜTLERE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bilge TURAN SİVİŞ

**İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı**

Ekim, 2019



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**İLKOKUL 1-4. SINIFLARDA OKUTULAN TÜRKÇE DERS
KİTAPLARINDAKİ DİNLEME METİNLERİNİN BELİRLENEN
ÖLÇÜTLERE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Bilge TURAN SİVİŞ
(Y1512.260014)**

**İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Selim EMİROĞLU

Ekim, 2019



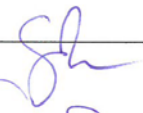
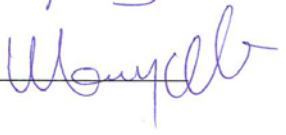
ONAY FORMU

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Y1512.260014 numaralı öğrencisi Bilge TURAN SİVİŞ'in "İlkokul 1-4. Sınıflarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Belirlenen Ölçütlere Göre Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 05.07.2019 tarih ve 2019/16 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 16.10.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Doç. Dr.	Selim EMİROĞLU	İstanbul Aydın Üniversitesi	
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Gülşah DURMUŞ	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Doç. Dr.	Talat AYTAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul 1-4. Sınıflarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Belirlenen Ölçütlere Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../2019)

Bilge TURAN SİVİŞ



ÖNSÖZ

Bu çalışmada ilköğretim 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metnlerinin bazı kriterlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinin ve içerik analizi tekniğinin kullanıldığı araştırmada 72 dinleme/izleme metni incelenmiştir.

Çalışma kapaklar, onay, etik beyanı, Türkçe ve İngilizce özetler, içindekiler, tablolar, grafikler, şekiller, kısaltmalar, kaynakça, ekler ve özgeçmiş dışında beş ana bölümden oluşmaktadır. Kapaklarla birlikte 133 sayfadan oluşan çalışmada 126 kaynaktan yararlanılmış, 31 tablo, bir şekil ve 24 grafik kullanılmıştır.

Birinci bölümde araştırma konusu problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın önemi ve sınırlılıklarına, ikinci bölümde ise kavramsal literatüre ve araştırma geçmişine yer verilmiştir. Bu bölümde kavramsal bilgi Türkçe dersi öğretim programının bileşenleri, ders kitapları, ders kitabı metinleri ve dinleme metinleri başlıklarında detaylandırılarak anlatılmıştır. Araştırmanın yöntemi, evren ev örnekleme, araştırma materyali, verilerin toplanması ve analizine üçüncü bölümde, bulgular ve yorumlara dördüncü bölümde yer verilmiştir. Bulgular verilirken araştırma sorularına cevap verecek şekilde sıralı başlıkların kullanılmasına dikkat edilmiştir. Beşinci bölümde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Bulgular tartışılırken alanda yapılan diğer çalışmaların ve kavramsal alan yazın bilgilerinin dayanak olarak kullanılmasına dikkat edilmiştir. Sıralı halde verilen araştırma sonuçlarından sonra uygulamacı ve araştırmacılara öneriler sıralanmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde değerli bilgilerini benimle paylaşan, akademik ahlakı ve çalışma prensipleriyle bana yol gösteren, değerli danışmanım Doç. Dr. Selim EMİROĞLU'na çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteğini arkamda hissettiğim aileme ve beni hiçbir konuda yalnız bırakmayıp her zaman yanımda olan sevgili eşim Mustafa SİVİŞ'e teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmam boyunca fikirleriyle bana yön veren çok kıymetli arkadaşlarıma da sevgilerimi sunarım.

Ekim, 2019

Bilge TURAN SİVİŞ



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xi
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
ÖZET.....	xvii
ABSTRACT	xix
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Literatür Araştırması	3
1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi	9
1.4 Problem Cümlesi ve Alt Sorular	11
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.6 Araştırmanın Varsayımları	11
1.7 Tanımlar	11
2. TÜRKÇE DERSİ VE DİNLEME/İZLEME METİNLERİ	13
2.1 Türkçe Dersi Program Bileşenleri.....	13
2.1.1 Türkçe Öğretim Programının Amaçları	13
2.1.1.1 Beceriler	15
2.1.2 Türkçe Dersi Öğretim Temaları	30
2.1.3 Türkçe Öğretim Programında 1-4. Sınıf Kazanımları.....	33
2.1.4 Türkçe Ders Kitapları.....	36
2.1.4.1 Ders kitabının kullanımı.....	41
2.1.5 Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler.....	44
2.1.5.1 Metinlerde öğreticilik.....	47
2.1.5.2 Metinlerin öğretim programına uygunluğu.....	47
2.1.5.3 Metinlerde dil ve anlatım	49
2.1.5.4 Metinlerde görsellik	50
2.1.5.5 Metinlerin öğrenciye göreliği ve söz varlığı	51
2.1.5.6 Metinlerde metinsellik	55
2.1.5.7 Metin türleri	56
2.1.6 Dinleme Metni	61
2.1.6.1 Dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özellikler.....	62
2.1.6.2 Türkçe dersinde dinleme becerisinin amaç ve kazanımları	64
2.1.6.3 Dinleme/izlemede ölçme ve değerlendirme.....	68
3. YÖNTEM.....	71
3.1 Araştırmanın Modeli	71
3.2 Çalışma Materyali	72
3.3 Verilerin Toplanması ve Analizi	73
4. BULGULAR ve YORUM.....	77

4.1 Dinleme Metinlerindeki Söz Varlığı	78
4.1.1 Metinlerdeki Sözcük Sayıları	78
4.1.2 Metinlerdeki Deyim ve Atasözleri	83
4.2 Dinleme Metinlerinin Okunabilirliği (Dinlenebilirliği)	88
4.2.1 Metinlerdeki Ortalama Cümle ve Sözcük Uzunluğu	89
4.2.2 Bilinmeyen Sözcükler	94
4.3 Dinleme Metinlerinin Türleri	95
4.4 Dinleme Metinlerindeki Sesletim	97
4.5 Dinleme Metinlerindeki Görseller	100
4.6 Dinleme Metinlerinin İçeriği	100
4.6.1 Metinlerde Tutarlılık, Çocuğa Görelilik ve Değerler	100
4.6.2 Metinlerde Şiddet Ögesi, Cinsiyet Ayrımcılığı ve Yazar Müdahalesi	102
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	103
5.1 Tartışma	103
5.2 Sonuçlar	107
5.3 Öneriler	108
KAYNAKLAR	111
EKLER	119
ÖZGEÇMİŞ	123

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
D.M.	: Dinleme Metni
E.	: Erkek
K.	: Kadın
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
No.	: Numara
Ort.	: Ortalama
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1: Farklı Araştırmacılara Göre Dinleme Becerisi Türleri.....	24
Çizelge 2.2: Türkçe Dersi Zorunlu Temalar ve Konuları.....	31
Çizelge 2.3: Türkçe Dersi Seçmeli Temalar ve Konuları.....	32
Çizelge 2.4: Beceri Alanlarına Göre İlköğretim 1. Sınıf Kazanım Sayı ve Yüzdeleri	35
Çizelge 2.5: Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sayı ve Öğrenme Alanları.....	48
Çizelge 2.6: Sınıf Seviyelerine Göre Dinleme/İzleme Metni Süreleri (1981 Programı)	53
Çizelge 2.7: Türkçe Okuma/Dinleme Metinlerindeki Hece ve Cümle Uzunlukları .	55
Çizelge 2.8: Türkçe Okuma/Dinleme Metinlerinin Okunabilirlik Değerleri	55
Çizelge 2.9: Tür ve Alt Türlerine Göre Metin Tasnifi.....	57
Çizelge 2.10: Metinlerin İlköğretim Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	58
Çizelge 2.11: İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Metinlerdeki Biçim Sayı ve Oranları	58
Çizelge 2.12: Türkçe Dersi Beceri Alanlarına Göre Kazanım Dağılımı	65
Çizelge 2.13: Türkçe Dersi 1. Sınıf Dinleme Becerisi Kazanımları.....	66
Çizelge 2.14: Türkçe Dersi 2. Sınıf Dinleme Becerisi Kazanımları.....	66
Çizelge 2.15: Türkçe Dersi 3. Sınıf Dinleme Becerisi Kazanımları.....	67
Çizelge 2.16: Türkçe Dersi 4. Sınıf Dinleme Becerisi Kazanımları.....	67
Çizelge 3.1: Çalışma Materyali Metinlerle İlgili Tanıtıcı Bilgiler	72
Çizelge 3.2: Sınıflara Göre Araştırma Materyalleri	73
Çizelge 4.1: Sınıflara Göre Metinlerle İlgili Sayısal Veriler	77
Çizelge 4.2: Sınıf Bazında Temalara Göre Metin Sayıları	77
Çizelge 4.3: Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metinlerinde Sözcük Sayıları	79
Çizelge 4.4: Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metinlerindeki Atasözü ve Deyim Sayıları	83
Çizelge 4.5: Kitaplardaki Temalara Göre Atasözleri	87
Çizelge 4.6: Dinleme Metinlerinde Ortalama Cümle Uzunluğu	89
Çizelge 4.7: Dinleme Metinlerinde Ortalama Sözcük Uzunluğu	92
Çizelge 4.8: Dinleme Metinlerindeki Bilinmeyen Sözcükler.....	95
Çizelge 4.9: Sınıflara Göre Dinleme Metin Türlerinin Dağılım Oranları	95
Çizelge 4.10: Dinleme Metinlerinin Sesletim Süreleri.....	97
Çizelge 4.11: Görsel Ögelere Yer Veren Metin Sayıları.....	100
Çizelge 4.12: Metinlerin Tutarlılık, Çocuğa Görelik ve Değerler İçeriği	101
Çizelge 4.13: Metinlerdeki Şiddet, Cinsiyet Ayrımcılığı Ögeleri ve Yazar Müdahalesi.....	102



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Dil Becerileri Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı	34
Şekil 2.2: İlkokul 1-4. Sınıflar Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Oranları	34
Şekil 2.3: İlköğretim 1-4. Sınıflar Dil Becerilerine Göre Kazanım Oranları	35
Şekil 2.4: Öğrenme Alanına Göre Metin Sayısı (1. Sınıf Örneği)	49
Şekil 2.5: Sınıf Seviyelerine Göre Cümledeki Ortalama Kelime Sayısı	52
Şekil 2.6: Yaş Seviyelerine Göre Edebî Metin Türlerine İlgili Yüzdeleri.....	54
Şekil 2.7: Hikâye Türü Metinlerin Kurgusal Bölümleri.....	59
Şekil 2.8: İlköğretim 1-4. Sınıflar Dinleme Becerisi Kazanım Sayıları	65
Şekil 4.1: Metinlerin Sözcük Sayılarına İlişkin Sıralı Eğrisi.....	79
Şekil 4.2: Birinci Sınıf Dinleme Metinlerindeki Sözcük Sayıları ve Ortalamaları ...	81
Şekil 4.3: Üçüncü Sınıf Dinleme Metinlerindeki Sözcük Sayıları ve Ortalamaları ..	82
Şekil 4.4: Dinleme Metinlerinin Sözcük Sayıları	82
Şekil 4.5: Metinlerdeki Atasözü ve Deyim Sayıları	84
Şekil 4.6: Dinleme Metin Sırasına Göre Metinlerdeki Atasözü ve Deyim Sayısı....	85
Şekil 4.7: Dinleme Metin Sırasına Göre Metinlerdeki Atasözü ve Deyim Sayısı....	85
Şekil 4.8: Temalara Göre Metinlerde Yer Alan Atasözü ve Deyim Sayıları	86
Şekil 4.9: Dinleme Metinlerinde Yer Alan Atasözü ve Deyim Sayıları.....	88
Şekil 4.10: Dinleme Metinlerinin Cümle Uzunlukları	90
Şekil 4.11: 1-4. Sınıf Dinleme Metinlerinin Cümle Uzunlukları	91
Şekil 4.12: Dinleme Metinlerinin Sözcük Uzunlukları	93
Şekil 4.13: Dinleme Metinlerinin Sözcük Uzunluğu.....	94
Şekil 4.14: Sınıflara Göre Dinleme Metin Türlerinin Dağılım Grafiği	96
Şekil 4.15: Dinleme Metinlerinin Karşılaştırmalı Sesletim Uzunluk Sıralamaları ...	98
Şekil 4.16: Metinlerin Sesletim Nitelikleri.....	98
Şekil 4.17: Metinlerdeki Sesletim Verilerinin Yüzdelik Dağılımları.....	99



İLKOKUL 1-4. SINIFLARDA OKUTULAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ DİNLEME METİNLERİNİN BELİRLENEN ÖLÇÜTLERE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZET

Dinleme, dilsel mesaj içeren işitilebilir sesleri birtakım bilinçli zihinsel işlemler aracılığıyla anlamaya çalışmaktır. Bu kapsamda müfredatta yer alan dinleme metinleri ve bunların etkinliği, bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki 72 dinleme/izleme metninin söz varlığı, okunabilirlik düzeyleri, metin türleri, ses ve sesletim boyutu, görsel ve metin içerikleri bakımından betimsel bir desenle incelenmesidir. Metinlerin analizinde doküman inceleme ve uzman görüşüne başvurma tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda metinlerin sözcük, cümle ve metin uzunluklarının literatürde belirlenen ölçütlere ve sınıf seviyelerine uygun planlanmadığı, tema ve metin biçimlerinin yüzdelik oran dağılımlarının planlı yapılmadığı fakat sesletim, tutarlılık ve metin tema uyumları, cinsel ayrımcılık, şiddet öğeleri ve olumsuz örneklere yer vermeme bakımından öğrenci seviyesine uygun oldukları tespit edilmiştir. Metinlerde çoğunlukla erkek sesi kullanıldığı, kadın sesine az, çocuk sesine ise yok denecek kadar az yer verildiği, görsel öge ve fon müziğine fazla yer verilmediği belirlenmiştir. Hiçbir metinde yazar müdahalesinin olmadığı ve bütün metinlerde diksiyon bakımından dinlenebilir bir üslubun kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Dinleme becerisi, Dinleme/İzleme metinleri, Türkçe Ders Kitapları.*



EXAMINATING OF LISTENING TEXTS IN TERM OF SOME CRITERIAS IN TURKISH BOOKS IN PRIMARY SCHOOL FROM 1ST GRADES TO 4TH GRADES

ABSTRACT

Listening is to try to understand the audible sounds that contain linguistic messages through a number of conscious mental processes. In this context, listening texts in the curriculum and their effectiveness constitute the subject of this study. The aim of this study was to determine the vocabulary, verballity, visuality and text content of 72 listening / monitoring texts in Turkish textbooks in primary, first, second, third and fourth grades in 2018-19 academic year. Descriptive pattern. In the analysis of the texts, the techniques of document review and application of expert opinion were used. As a result of the research, the word, sentence and text lengths of the texts were not planned in accordance with the criteria and grade levels determined in the literature, the percentage ratio distributions of the themes and text forms were not planned, but in accordance with the level of expression, consistency and text theme harmony, sexual discrimination, violence elements and negative examples. They were determined. In the texts, it was determined that male voice was mostly used, female voice was given little and child voice was given almost no space, and visual elements and background music were not given much space. In all the texts, it was determined that there was no author intervention and that a dictation style was used.

Keywords: *Listening skills, Listening / Watching texts, Turkish Course Book*



1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan en temel unsur dildir. Dil, anlama ve anlatma aracı olarak ifade edilir. Dil, bir milleti oluşturan unsurların en önemlisi olarak görülmekte ve insanların iletişim kurmalarında araç niteliği taşımaktadır. Bireyler sağlıklı ilişkiler kurabilmek için etkili bir iletişime gereksinim duyarlar. Bireyler arasında kurulan iletişimin etkili olabilmesi için de dilin verimli ve etkili kullanılması gerekir. Bireylerin sahip olduğu iletişim yeteneğini, iletişim vasıtası olarak nitelendirilen dilin kullanabilme becerisi belirler (Tekin, 1980: 17). Bireyler ana dillerini verimli ve etkili bir şekilde kullandıkça diğer bireylerle kurdukları iletişimlerdeki ve hayatlarındaki başarıları da artacaktır. Birey yaşadığı müddetçe her zaman bir anlama ve anlatma etkinliği içerisinde bulunur. Anlama ve anlatma faaliyeti, bir öğrencinin dinlediği konuşmalarla ilgili düşüncelerini açıklaması ya da bir bebeğin çevresinde bulunan bireyleri gözlemleyerek duyduğu sesleri taklit etmesi gibi birçok örnekte görüldüğü gibi yaşamın her anında var olur (Doğan, 2011: 27).

Bir bebek ilk sözcüklerini çevresindeki bireyleri dinleyerek öğrenir. Hatta bebekler anne karnında 5. ayını doldurdıklarında duyduğu seslere tepki vermeye başlarlar. Bu durumdan anlaşılabileceği üzere bireylerin dinleme becerisi doğumdan önce başlar. Dinleme becerisi anne karnında başlar ve doğumun ardından işlevsel bir hâl alır. Dinleme becerisinin temelleri aile ortamında atılır. Fakat ne yazık ki bu beceri okullarımızda yeterli düzeyde güçlendirilemez. Yazma becerisi, aileler ve öğretmenler tarafından üzerinde durulması gereken bir beceri olarak görülür. Hatta okula yeni başlayan öğrenciler tarafından Türkçe dersinin adı “yazma dersi” olarak değiştirilir. Konuşma becerisi, geliştirilmesi amacıyla kursları açılan ve kitaplar yazılan çok özel bir alan hüviyetindedir. Dinleme becerisinin ise geliştirilmesi için özel bir eğitime ihtiyaç duyulmayan, kendiliğinden gelişen bir beceri olduğu düşünülür. Bu ön yargılar sebebiyle dinleme becerisi yıllarca arka plana atılan bir alan olmuştur.

Günümüzde bilişim dünyasında ortaya çıkan hızlı gelişmeler, sosyal ve akademik yönden dinleme becerisi gelişmemiş olan bireylerin, dinleme becerisi gelişmiş olan bireylere kıyasla çok daha geri planda kalacaklarını gösterir. Öğrenmenin temelinde iletişim, iletişimin temelinde de dinleme yer alır. Bu nedenle dinleme eğitimi büyük ölçüde önem arz eder. Çocuklar örgün eğitime katılınca kadar yalnızca dinleme yoluyla duygu, düşünce ve bilgi edinir (Temur, 2010: 305). Özbay'ın (2010) ifadelerine göre diğer dil becerilerinin temelinde dinleme becerisi yatar. Bireyin, dünyayı ve çevresini doğru bir şekilde anlaması ve yaşadığı topluma uyum sağlaması açısından dinleme alışkanlığı önemli bir konuma sahiptir. Dinleme becerisi bireyin okul hayatında ve okul hayatından sonra, öğrendiği iletişim becerisini doğru bir şekilde kullanmasını ve dinlediklerini doğru bir şekilde yorumlamasını sağlar (Çiftçi, 2007: 231).

İlköğretim Türkçe programlarına bakıldığında eğitim sürecinde okuma, yazma ve konuşma becerilerine verilen önem kadar dinleme becerisine önem verilmediği anlaşılr. Bununla birlikte 1923–1981 yıllarını kapsayan dönemde Türkçe öğretim programları kapsamında dinleme becerisine yönelik davranışlara da yer verilmez. Dinleme becerisi ile ilgili davranışlar ilk olarak 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı kapsamında yer almaya başlamıştır (Coşkun, 2009: 27). Bu programa göre Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metnlerinin de amaçlara uygun olarak hazırlanmış olması gerekmektedir. Ne yazık ki, kimi ders kitapları sayfa sınırı, yazar veya yayınevi tercihi gibi sebeplerden dolayı bazı hatalar içerebiliyor. Her bir metnin öncelikle öğretim programına uygun olarak hazırlanmış olması gerekir. Dinleme metnlerinin diğer dil becerilerine olumlu katkısı olması nedeniyle özellikle ilkokul birinci kademedde üzerinde titizlikle durulması gerekir. Dinleme metnlerinin söz varlığı, öğrencilere önemli kazanımlar sağlarken, sesletim ise seslerin doğru ve düzgün çıkartılmasında örnek oluşturmaktadır. Metinlerin öğrenciler tarafından kolay okunabilirliği kelime ve cümlelerin doğru anlaşılmasını sağlarken, farklı türlerdeki dinleme metinleri dil becerilerini zenginleştirmektedir. Her metin içerdiği konu ya da bilgiler bakımından ne kadar zengin ve öğrenci seviyesine uygunsa, öğrenci de o oranda önemli kazanımlar elde etmektedir. Metinlerde yer alan resim veya görseller bir yandan

metinleri daha anlamlı kılarak hem dinlemeyi kolaylaştırmakta hem de anlamayı kuvvetlendirmektedir. Fakat sürekli gelişen iletişim teknolojisi ve öğrencilerin farklı seviyelere sahip olmaları nedeniyle metinlerin nitelikleri istenenin gerisinde kalabilmektedir. Her ne kadar yazarlar ve yayınevleri ders kitaplarının bu tür farklılıkları da karşılaması için çaba sarf etse de problem yaşanabilmekte, ders kitaplarındaki metinler öğrenci ihtiyaçlarını, öğretim programları ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) ortaya koyduğu kriterleri karşılamaktan uzak kalabilmektedir.

1.2 Literatür Araştırması

Literatürde yer alan ilgili araştırmalar incelendiğinde, genelde dil becerilerini ayırtırmadan yapılan araştırmalar oldukları görülmektedir. Ders kitaplarında yer verilecek metinlerin belirli oranlarda, temalarda ve özelliklerde olması gerektiği hem bilimsel araştırmalarla vurgulanmış hem de MEB (2019) öğretim programında ve TTKB açıklamalarında belirtilmiştir. Bu nedenle ders kitaplarındaki metinlerin bu kriterlere ne kadar uygun oldukları ciddi bir araştırma sorusudur.

Yılmaz ve Korkmaz (2017) MEB dışında farklı yayınevlerinin ilköğretim 1-5. sınıflarda okutulmak üzere yayımladıkları Türkçe ders kitaplarındaki metinleri öğrenme alanına göre ayırtırmadan incelemişlerdir. Dinleme alanındaki metinlerin de dâhil edildiği araştırmada metinlerin yazı büyüklüğü, metin-başlık uyumu, ana fikir, kelime sayısı, cümle uzunluğu, ve cümlelerin kelime sayıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda metin büyüklüklerinin sınıf düzeyine uygun, birinci sınıf ders kitaplarındaki bazı metinlerde ana fikir eksikliği tespit edilmiştir. Yayınevlerinin çoğunun metinlerdeki kelime sayılarını belirlerken sınıf seviyelerini dikkate almadığı tespit edilmiştir.

Yurt (2017) MEB ve özel yayınevleri tarafından 1. sınıflarda okutulmak üzere 2007-2017 yılları arasında yayımlanan ders kitaplarında yer alan şiir türündeki metinleri incelemiştir. Araştırmada imgesel dil özelliğine sahip olan şiirlerin anlatımın etkililiğini ve canlılığı artırdığı, canlandıracağı çağrışımlar sayesinde okur ve dinleyicide düş kurma becerisini canlandıracağı vurgulanmıştır. Bu tespitten hareketle yürütülen araştırmada MEB'in 2008 tarihli ders kitabında 9; 2016 tarihli ders kitabında ise 12 şiir türünde metin tespit edilmiştir. Yapılan

analizlerde 2016 tarihli Türkçe ders kitaplarındaki şiir türünde yer alan metinlerin imgesel dil özelliği somuttan soyuta, somuttan somuta, soyuttan somuta ve soyuttan soyuta ilkelerinin kullanımı bakımından diğer yıllara oranla daha başarılı bulunmuştur. Ders kitaplarında daha çok somuttan somuta imgesel anlatımın tercih edildiği, soyuttan soyuta imgesel anlatımın ise hiç tercih edilmediği tespit edilmiştir.

Ulutaş ve Kara (2017) edebî tür olarak fıkraların dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yeri olduğu düşüncesiyle 2014-16 öğretim yıllarını kapsayan ilköğretim 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan fıkra metinlerini analiz etmişlerdir. Yapılan araştırmada metinlerde hangi fıkraların yer aldığı, bu fıkraların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı ve fıkraların öğrenme alanı ilişkisi analiz edilmiştir. MEB yayınevi 1-4. sınıf, özel yayınevlerinin ise 3 ve 4. sınıf kitaplarında dinleme alanında fıkraya yer verilmediği tespit edilmiştir. Birinci sınıfta dinleme alanına yönelik özel yayınevi kitaplarında bilgilendirici ve fıkra metin türünde iki adet fıkranın ana metne bağlı bir etkinlik olarak tercih edildiği, bu fıkralarda söz varlığı olarak kültür, gülmece ve kazan sözcüklerinin ağırlıklı kullanıldığı tespit edilmiştir. Özel yayınevinin ikinci sınıf ders kitabında ise dinleme alanıyla ilgili 3 adet fıkranın ana metne bağlı olarak anlama, yazma, görsel çizme ve boşluk doldurma amacıyla tercih edildiği tespit edilmiştir. Dinleme alanında tercih edilen bu fıkraların bu yaş grubu öğrencileri için uygun olduğu ve doğru davranış aktarma amacıyla etkili olduğu değerlendirilmiştir.

Özkanal ve Bayrak (2016) ilkokul 1-4. sınıf Türkçe dersi için kullanılan çalışma kitaplarındaki dinleme etkinliklerini araştırmıştır. Araştırmada çalışma kitaplarının tahmin yürütme, analiz, zihinden canlandırma, araştırma, hatırlama, seçici dinleme, birbiriyle karşılaştırma ve eşleştirme zihinsel becerilerini içerdiklerini tespit etmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretim programında problem çözme, sentez, sorgulama, değerlendirme, eleştirel düşünme ve girişimcilik üst düzey düşünme becerilerine yönelik dinleme etkinliklerinin de yer alması tavsiye edilmesine karşın, çalışma kitabında bu becerilere yer verilmediği anlaşılmıştır.

Baş ve Yıldız (2015) ilkokul 1. sınıf Türkçe dersinde okutulmak üzere özel bir yayınevine ait ders kitabındaki metinlerle görsel öğeler arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Görsellerin anlatımı kolaylaştırdığı görüşünden hareketle başlatılan araştırmada metinlerle ilişkilendirilmiş olan görsel sayısı, görsellerin metinlere göre nasıl konumlandırıldığı, görsellerde kullanılan renkler, görsellerin çocuğa görelilik ilkesine göre durumu analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ders kitabında yer alan 56 görselden 18'inin metinlerle ilişkili olduğu, 26'sının yetersiz, 12'sinin ise kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bazı metinlerde süsleme amacıyla kullanılan görsellerin öğrenciyi bağlamdan uzaklaştırabileceği değerlendirilmiştir. Bu araştırmada dinleme metinleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Canlı (2014) ilköğretim sınıflarında okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerde ne gibi özellikler aranması gerektiği üzerine araştırma yapmıştır. Bu araştırmada ana temel ilke olarak metinlerin “çocuğa görelilik” bakımından uygun olması gerektiği üzerinde durulmuş olup araştırılan ders kitaplarındaki metinlerin programlarda öngörülen kazanımları edindirmede yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Metinler tercih edilirken genelde öğretim sürecinin dikkate alındığını vurgulayan araştırma konu, izlek, dil ve anlatım özelliklerine uygun metinlerin tercih edilmesini önermektedir. Anlatım kurgularında çocuğun olumsuz etkilenmemesini sağlayıcı, merak duygusunu geliştirici ve öyküleyici metin türlerinin daha çok tercih edilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Çocuğa görelilik ilkesine göre “metinsellik ölçütleri”, “çocuk gerçekliği” ve “öğrenme-öğretme ilkeleri” alt ulamlarına göre değerlendirmenin uygun olacağı belirtilmiştir. Çocuk gerçekliği ilkesinde çocuğun gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu ulamlara bağlı olarak ilköğretimin tüm sınıflarında okutulacak ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde “konu”, “izlek”, “kurgu”, “iletiler”, “dil ve anlatım” ve “karakter” kategorilerinde ilkelere uyulması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca dilsel, bilişsel, kişisel ve toplumsal olmak üzere gelişimin dört farklı alanında da metin ilkelerinin belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu yaş dönemi çocukların kişiliklerinin yeni gelişiyor olması ve sosyal çevre bakımından ilk kez dış dünyaya açılıyor olmaları nedeniyle daha çok okul ve çevresiyle tanışık bilgi ve öykülere ilgi duydukları belirlenmiştir. Gelişimsel özellikleri nedeniyle öyküleyici metin türlerine daha çok ilgi duyduklarından dolayı, metinlerde dil ve üslup öyküleyici, çocuğun hayal dünyasını zenginleştirici ve söz varlığı

bakımından zengin ifade ve metin türünün tercih edilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Gündoğdu (2011) tarafından Türkçe ders kitaplarında yer verilen dinleme metinlerinin büyük bir kısmında öğrenci seviyesine uygun olmayan şiddet, argo ve karamsarlık içeren anlatımların bulunduğu belirtilmiştir. Çalışmada tema ve metin uyumunun düşük, içerik ve biçimsel açıdan yetersizliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010) MEB tarafından yayımlanan 2005 Türkçe öğretim programına göre hazırlanan ilköğretim birinci kademe (1-5 sınıflar) ders kitaplarını söz varlığı bakımından incelemişlerdir. Araştırmada herhangi bir metin türü ya da öğrenme alanı farklılaştırması yapılmamış olup ders kitabının tamamındaki metinler dikkate alınmıştır. Bu araştırmaya göre ilköğretim birinci kademedeki söz varlığını geliştirmede Türkçe dersi ciddi öneme sahip olmasına karşın bir planlama yapılmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar sınıf seviyeleri yükseldikçe kitaplardaki söz varlığında da ciddi artışlar olsa da özellikle sık tekrar eden kelimelerin oranları %45-60 arasında değişmekte, sadece bir kez rastlanan kelime oranı ise %50 civarındadır. Yapılan araştırmaya göre 1-5. sınıf seviyelerindeki ders kitapları bu yaş seviyesindeki çocukların sıklıkla kullandıkları kelimeleri %37-43 oranında içermektedir. Sınıf seviyeleri ilerledikçe birinci sınıfla ikinci sınıf ders kitaplarında kelime artış oranı %100, ikinci ile üçüncü sınıf arasında %22, üçüncü sınıf ile dördüncü sınıf arasında %56, dördüncü sınıf ile beşinci sınıf arasında ise %21 olarak tespit edilmiştir. Her ne kadar farklılaşma beşinci sınıfta istenmeyen bir oranda gerilemiş olsa da sınıf düzeyleri arttıkça söz varlıklarındaki ciddi artış oranları olumlu bir yapı olarak değerlendirilmiştir. Fakat genel anlamda ders kitaplarının bu seviyedeki çocukların sıklıkla kullandığı kelimelere düşük oranda yer veriyor olması ders kitaplarının öğrenciye görelilik ilkesi bakımından özenle hazırlanmadığı ve bu konuda bir planlamanın yapılmadığı kanaatini oluşturmuştur.

Keklik (2009) ilköğretim 1-8. sınıf seviyelerindeki Türkçe ders kitaplarındaki metinleri dil becerileri bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda metinlerin seçimlerinde ve tür dağılımlarında öğretim programı, çocuğa görelilik, öğreticilik ve görsel uygunluk kriterlerine pek dikkat edilmediğini tespit etmiştir. Metin türlerinin sınıf bazında dağılımlarında 1-4. sınıflarda en fazla

öyküleyici ve şiir türünde metinlere yer verildiği, bilgilendirici metin türüne ise her sınıfta en düşük oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Söz varlığı bakımından tüm sınıflarda öğrenci yaş seviyelerine göre aşamalı geliştirilmesi gerekirken plansız olarak “agorafobi, solfej, ilmiik, jeodezi, piktogram, fonograf, holografik, perdahlamak ve siklon” kelimelerinin verildiği anlaşılmıştır. Bazı metinlerde verilmek istenen mesaj açıkça anlaşılmazken, dördüncü sınıftaki “Fobilerimizle Nasıl Baş Edebiliriz” metin örneğinde olduğu gibi metnin gereksizce uzatıldığı, üçüncü sınıf ders kitabındaki “Tsunami” ve “Doğal Afetler” metin örneklerinde olduğu gibi bazı metinlerde yaş seviyesiyle uyumsuzluk gözlenmiştir.

Kolaç (2009) MEB tarafından ilköğretim birinci ve ikinci kademedede 2007-2008 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliğini ve tür dağılımı incelenmiştir. Araştırma sonucunda birinci kademe ders kitaplarındaki metinlerin %37,50 oranında öyküleyici türde olduğu, 54 metinden 48’inin düzenlenerek kitaba eklendiği ve özgün metne yer verilmediği tespit edilmiştir. Metinler her ne kadar öyküleyici görünse de sıklıkla bilgilendirici nitelikler taşıdığı, çoğunun başlığı ile metin arasında ilişki olmadığı, 23’ünde ana fikre dahi rastlanmadığı anlaşılmıştır. Metinlerden 46’sının (%31,94) bilgilendirici nitelikte ve çoğunun tanımlamaya yönelik olduğu, sınıf seviyesi yükseldikçe bilgilendirici metin sayısının da arttığı tespit edilmiştir. Şiir türünün ise az miktarda yer aldığı, vatan, millet, sevgi, doğa ve paylaşım gibi konuları içerdiği tespit edilmiştir.

Sulak (2009) MEB tarafından 2007-2008 öğretim yılında ilköğretim birinci kademedede okutulmak üzere hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metinleri incelemiştir. Araştırma sonucunda hikâye edici metinlerin içermesi gereken ana unsurlardan yoksun olduğu, bilgilendirici metinlerde genellikle tanımlama yolunun tercih edildiği, diğer türlerin yeteri kadar yer almadığı tespit edilmiştir. Bazı bilgilendirici metinlerde amaç, konu ve ana fikir eksikliklerinin olduğu, temaların TTKB tarafından belirlenen kriterlere uygun olmadığı ve çoğu metnin türlere göre yapılarının gerektirdiği unsurları taşımadığı sonucuna varılmıştır.

2005-2006 yıllarında ilköğretim birinci kademedede Türkçe dersinde okutulmak üzere MEB ve özel yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplardaki şiirler Şahin (2007) tarafından analiz edilmiştir. Araştırmada dinleme becerilerine önemli bir

etkisi olan şiirlerin söz varlığı, anlatım ve öğrenciye görelilik özelliklerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır. Şiirlerin imgesel anlatıma daha çok ağırlık vermesi gerektiği vurgulanan araştırmada söz varlığı ve çocuğa görelilik bakımından çocuğun daha çok ilgi duyduğu yakın çevresi, yurt, milliyet, aile, doğa ve yaşam sevgisi gibi konular bakımından daha zengin tutulması gerektiği belirtilmiştir. Şiirlerde yer yer tespit edilen imgesel anlatımdan yoksunluğun bu yaş seviyesindeki öğrencilerde anlama veya dinleme merakına olumsuz etki edeceği değerlendirilmiştir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler üzerine yapılan yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, neredeyse tamamının yüzeysel olarak metin türlerini konu edindiği fakat farklı dil becerilerinin fazla araştırılmadığı dikkat çekmektedir. Araştırmaların daha çok okuma metinleri üzerine yürütüldüğü, alıcı dil becerilerinden olan dinleme/izleme alanında yok denecek kadar az olduğu anlaşılmaktadır. Dinleme/izleme becerileriyle ilgili araştırmalar dinleme becerisinin doğumla birlikte ilk önce gelişen dil becerisi olduğunu, diğer dil becerilerine göre ilköğretimde %44, ortaöğretimde %46 ve yükseköğretimde %90 oranında dinleme becerisi kullanıldığını göstermektedir (Wolvin ve Coackly, 1996: 14). Alıcı dil becerilerinden sayılan dinlemenin hem diğer dil becerileri hem de düşünme becerileri üzerine ciddi etkisi olduğu gerçeğine rağmen, dinleme becerileriyle ilgili akademik araştırmaların Türkiye ve dünya genelinde yetersiz olduğu anlaşılmaktadır (Özkanal ve Bayrak, 2016: 203). Wolvin ve Coackly (1996: 11) bu konudaki araştırma yetersizliklerini dinleme becerisine kuramsal bakış eksikliği, işitme ile karıştırılması, dinlemenin sadece doğuştan gelen bir yetenek olduğu ve eğitimle geliştirilemeyeceğine olan inanın payı olduğunu düşünmektedir. Aydın (2018: 128-129) dinleme/izleme eğitimi alanında yapılan araştırmaları incelemiş, kaynakların yetersiz olduğunu ve kaynaklar arasında fikir birlikteliğinin olmadığını tespit etmiştir. Yapılan bu araştırmada doğrudan yazılı 4 adet kitap, dolaylı ilişkili 4 kitap, konuyla ilintili 16 kitap bölümü, doğrudan ilgili 29 tez ve 48 adet makale tespit edilmiştir. Araştırmacı bu akademik çalışmaların alan için yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Ayrıca araştırma kapsamına alınan tez, makale ve kitaplar incelendiğinde dinleme metinleri alanında yok denecek kadar az araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle dinleme becerilerinin eğitimi ve ders kitaplarında yer alan dinleme

metinlerinin niteliklerine yönelik daha derinlemesine araştırmalara ihtiyaç vardır.

1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dinleme becerisi, bireylerin anne karnındayken öğrenmeye başladığı ve yaşamları boyunca kullanacakları ilk ve en temel beceri olarak ifade edilir. Dinleme, bireyin doğumdan itibaren dış dünyayı algılamasının ilk yoludur. Bununla birlikte dinleme dil becerilerinin temelini oluşturur. Dinleme bütün sözel ve sayısal alanlarda başarıyı büyük ölçüde etkilemesinin yanı sıra akademik başarı için de büyük ölçüde önem taşır (Aydın, 2009: 4). Birey bilgilerinin yaklaşık %80’lik bir oranını dinleme yolu ile edinir (Akyol, 2010: 1).

Ana dilini doğru ve etkili bir biçimde kullanabilen bireyler, diğer bireylere göre akademik ve sosyal yönden daha başarılıdır. Ana dili bireyin iletişim kurma ve problem çözme becerisiyle doğru orantılıdır. Ana dilinin etkili kullanımı ve gelişimi İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 6. maddesinin c bendi hükmü gereğince bütün derslerin temel hedefi olarak belirtilmiştir. Buna rağmen bireyin hayatının bütün alanlarını büyük ölçüde etkileyen ana dili eğitimi ve temel dil becerileri eğitimi genellikle Türkçe dersinden beklenir. Dinleme becerisi ana dili gelişimi hususunda önemli bir konuma sahiptir. Bebek, anne karnında geçen süreçten itibaren çevresindeki sesleri ve konuşmaları dinler, sık tekrar edilen sözcüklerle, ebeveynlerinin ismine aşina olarak dünyaya gelir (Güneş, 2007: 74). Bu temel alıcı dil becerisiyle elde edilen bilgiler diğer dil becerilerinin de oluşum ve gelişmesinde önemli rol oynar.

Bu bilgiler ışığında okuma, yazma ve konuşma becerilerinin temelinde dinleme becerisinin yer aldığı anlaşılır. Anne karnından itibaren varlığını göstermeye başlayan dinleme becerisine rağmen konuşma becerisi yaklaşık 1,5/2 yaşlarında, okuma ve yazma becerileri ise ilköğretim yıllarında başlar. Özetle diğer bütün dil becerilerinin temelinde dinleme becerisi yatar. Bununla birlikte ana dili gelişimini ise dil becerileri sağlar. Etkili ve doğru bir şekilde ana dilini kullanan bireyler ekonomik, sosyal ve akademik yönden başarılı, yaratıcı ve yapıcı olarak görülür. Türkiye’de zorunlu eğitim 11.04.2012 tarih ve 28261 Sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (Kanun No: 6287, Kabul Tarihi:

30.03.2012)” ile 2012–2013 eğitim–öğretim döneminden başlanarak zorunlu ve 4 yıl süreli ilkököl ile zorunlu ve 4 yıl süreli farklı programlar arasında tercih yapma imkânı sağlayan ortaokullardan oluşacaktır. Bu uygulamayla birlikte ortaöğretim de zorunlu olmuştur. Öncesinde 8 yıl olarak belirlenen zorunlu eğitim bu kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte 4+4+4 biçiminde 12 yıla çıkarılmıştır. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması bireylerin akademik başarı açısından temel dil becerilerini daha çok kullanabileceklerini gösterir. Çünkü zorunlu eğitim sürecinde öğrencilere verilen bütün derslerin temelinde anlama ve anlatma aracı olan temel dil becerileri yatar. Bu nedenle içinde bulunduğumuz toplumda güven, sevgi ve birlik ortamı yaratabilmek için birbirlerini saygıyla dinleyen, ilgili, istekli, amaçlı ve eleştirci dinleyicilerin yetiştirilmesi gerekir. Bunu gerçekleştirmek için de dinleme eğitime önem vermeli ve bu alanda her zaman yeni yöntemler uygulanmalıdır (Özbay, 2010: 29).

İlkokul Türkçe dersi çocukların dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Türkçe dersinde okutulmak üzere yayımlanan her ders kitabı TTKB Kitap Değerlendirme Komisyonu’nda program ve ders amaçlarına uygunlukları bakımından incelenmektedir. Bazı yayınevleri ya da yazarlar ders kitaplarında yer verilen dil becerilerini geliştirmeye yönelik metinlerin hazırlanmasında çeşitli sebeplerden dolayı hata yapabilmektedir. Dinleme becerisi ilkököl birinci kademe seviyesindeki çocukların diğer dil becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı için özellikle üzerinde durulması gereken bir konudur. Ayrıca bir sınıf öğretmeni için ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin bu beceriyi geliştirmeye yönelik niteliklerinin bilinmesi, dersin başarısı açısından son derece önemlidir. Buna karşın ders kitaplarında yer alan metinler yapı ve içerik bakımından istenen niteliklerden uzak kalabilmektedir. Bu tür sorunlar kimi zaman metin yazarlarının dikkatsizlikleri ve yetersizlikleri, kimi zaman da yayıncılık şartlarından kaynaklı olarak göz ardı edilebilmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, “İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersinde okutulmak üzere yayımlanan ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin belirlenen ölçütler açısından incelenmesi” olarak belirlenmiştir.

1.4 Problem Cümlesi ve Alt Sorular

Bu tartışmalar ışığında araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metinleri sahip olması gereken niteliklere göre nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu soruya aşağıdaki alt sorular ışığında cevap bulunmaya çalışılmıştır:

- Dinleme metinlerindeki söz varlığı öğrencilerin düzeyine uygun mudur?
- Dinleme metinleri okunabilirlik bakımından öğrencilerin düzeyine uygun mudur?
- Dinleme metinleri tür bakımından öğrencilerin düzeyine uygun mudur?
- Dinleme metinlerindeki sesletim öğrencilerin düzeyine uygun mudur?
- Dinleme metinlerindeki görseller öğrencilerin düzeyine uygun mudur?
- Dinleme metinlerinin içeriği öğrencilerin düzeyine uygun mudur?

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, ilkokul Türkçe dersinde kullanılan 1, 2, 3 ve 4. sınıf ders kitaplarında yer verilen dinleme/izleme metinleri ve “Türkçe Dersi İlkokul Dinleme Metinlerini İnceleme Ölçütleri” ile sınırlıdır.

1.6 Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada incelenen dinleme metinlerinin kasıtsız olarak hazırlandığı, araştırmanın yürütülmesi için tercih edilen yöntem ve tekniğin uygun olduğu, araştırma sonuçlarının tartışılması için yapılan kuramsal bilgi ve araştırma tecrübesi taramasının yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7 Tanımlar

Ders Kitabı: “Ders programlarının hedef kitlelere ulaştırılabilmesi, istendik sonuçların oluşturulabilmesi için taşıyıcı öğeler gereklidir. Çok geniş kitlelerin farklı düzeylerdeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerinin sağlanabilmesi açısından gerekli bilgi, beceri ve davranış biçimlerinin bu kitlelere ulaştırılabilmesi için yazılı/nesnel iletişim birimlerine gereksinim duyulur. Bu iletişim ortamlarını yazılı şekilde oluşturan kaynak ise ders kitaplarıdır”

(Yalınkılıç, 2010: 5). “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun görülen kitaplar olarak ifade edilir.” (MEB, 2015a: 1).

Metin: “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst; 2. Basılı veya el yazması parça, tekst.” (Türkçe Sözlük, 2011: 1667).

Dinleme Metinleri: Türkçe Ders Programında “dinleme/izleme becerileri” olarak açıklanan becerilerin geliştirilmesi amacıyla ders kitaplarında “Dinleme Metni” adıyla yer alan eğitici metinlerdir (MEB, 2019: 4, 8, 16-18).



2. TÜRKÇE DERSİ VE DİNLEME/İZLEME METİNLERİ

Bir ders öğrenme ve öğretme etkinliklerini içerir. Bu etkinliklerin bir kısmı öğretmen, bir kısmı ise öğrenciler tarafından gerçekleştirilir. Eğitim sürecinin öğrenmeye dönüşebilmesi eğitimin başarısı açısından önemlidir. Öğretmen, öğrenci ve üçüncü tarafların dersin içeriğiyle ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlayan ders kitapları, herhangi bir kitap değildir. Bir kitabın eğitim sürecinde kullanılabilmesi ve onun bir “ders kitabı” adını alması MEB, dersin alanıyla ilgili uzmanlar ve eğitim sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiğiyle ilgili uzmanlarınca belirlenen niteliklere bağlıdır. Bu niteliklere uygun hazırlanmayan bir kitabın ders kitabı olarak anılması veya bu maksatla eğitim sürecinde kullanılması da mümkün değildir.

2.1 Türkçe Dersi Program Bileşenleri

İlköğretim birinci kademedeki Türkçe dersi diğer tüm dersler için öncelikli öneme sahiptir. Çünkü Türkçe dersi bir yandan kendi öğretim programının amaçlarını gerçekleştirirken, diğer yandan farklı derslerin kazanımlarına etki edecek okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmesi gerekmektedir.

2.1.1 Türkçe Öğretim Programının Amaçları

Dil öğretimi öğrencilerin becerilerini temel alan bir süreç olarak ifade edilir (Balun, 2008: 26). Türkçe dersinin öğretim programı önceleri ilköğretim birinci ve ikinci kademesinde ayrı ayrı planlanırken, son yıllarda tek bir programda 8 yıllık bir Türkçe dersi öğretim programı uygulanmaktadır. Yeni programda Türkçe dersinin özel amaçları şu maddeler hâlinde belirtilmiştir (MEB, 2019: 8):

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,

- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Türkçe dersinin birinci kademeye yönelik amaçları ise eski programlarda yer almaktadır. Türkçe dersi 2009 programında bu amaçlar “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.” (MEB, 2009: 3) şeklinde belirtilmiştir. Türkçe dersi sadece kendi öğrenme alanlarıyla ilgili bir ders olmayıp aynı zamanda diğer derslerle ve düşünme becerileriyle de ilişkili bir derstir. Buna ilişkin amaçlar yeni öğretim programında özel amaçlar arasında sayılsa da 2015 programında Türkçe dersinin vizyonunda bu ilişki aşağıdaki gibi belirtilmiştir (MEB, 2015b: 3):

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,

- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir.

Bu vizyona göre Türkçe dersi bireysel gelişim açısından da önemli bir yere sahiptir. Öğretim programında uygulanan yaklaşımlar; yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme, tematik öğrenme, beceri yaklaşımı, kişisel farklılıkları dikkate alma olarak ifade edilebilir. Sözü edilen açıklamalara göre güncellenen Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde öğrencilerden beklenen yetkinlikler şöyle sıralanır (MEB, 2019: 4-5);

- Ana dilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler
- Girişimcilik ve inisiyatif alma
- Kültürel farkındalık ve ifade.

Bu yetkinlikler, ilköğretim programında diğer tüm derslerde kullanılabilecek becerileri de kazandırması bakımından Türkçenin önemini artırmaktadır.

2.1.1.1 Beceriler

Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerilerinden oluşmaktadır. Öğretim programı ders kapsamında yapılacak her etkinliğin bu dört beceri alanında yürütülmesini önermektedir. Bu nedenle ders kazanımlarını bu dört beceriye göre gruplandırarak ay ayrı yazmıştır (MEB 2019: 8, 19).

Okuma

Okuma kavramının ne anlama geldiği sorusunun tek bir yanıtını bulmak pek mümkün değildir. Özellikle okullarda yürütülen çalışmalar ve öğrencilere verilen okuma eğitimi göz önünde bulundurulduğunda okumanın ne olduğu ile ilgili oluşan algının bireye, okuma maksadına, zamana ve bulunulan ortama göre büyük ölçüde farklılaştığı ifade edilebilir. Bazen yazılı hâlde bulunan sözcükleri tanıyıp seslendirmeden ibaret görüldüğü, bazen yazılı metindeki iletinin anlaşılmasının okuma olarak algılandığı, bazen iletiyi kavramanın da yetersiz görülmesiyle onun eleştirilmesi, yorumlanması ve ön bilgilerle bağdaştırılması vb. işlemler de okuma kabul edilir. Bahsi geçen tanımların hepsi doğrudur. Bu çerçevede benzer bir duruma dikkat çeken Ateş'in (2011) ifadelerine göre, okuma her birey için kişisel deneyimlerden hareketle farklı biçimlerde tanımlanabilir. TDK (2005) tarafından okuma kavramı a) yazılı metne bakarak sessiz bir şekilde çözümleyerek anlamak ya da aynı anda seslere çevirmek, b) yazılı bir metnin aktarmak istediği bilgileri öğrenmek biçiminde tanımlanmıştır. Okuma kavramı literatürde bir metinde bulunan harfleri, kelimeleri, imlerini tanımak ve anlamlarını kavramak (Göğüş, 1978: 60), gördüğünü kavrama faaliyeti olmasının yanı sıra zihinsel ve fiziksel unsurların bir arada kullanıldığı kompleks bir dil becerisi (Özbay, 2009: 2) şeklinde tanımlanmıştır.

Okuma süreci yazar-okuyucu ilişkisine dayanmakta ve kendi içinde hareketli bir yapıya sahiptir (Akyol, 2010: 33). Dolayısıyla okuma belli koşullarda ve belli zamanda okuyucu ve metin arasındaki bir bilgi alışverişi olarak değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 1).

Yazma

Yazma da okuma sürecinde olduğu gibi aşamalı olarak ilerler. İlk olarak öğrencinin mekanik olarak yazmayı öğrenmesi gerekir. Daha sonra yazma becerisini geliştirmek için uygun çalışmaların yapılması gerekir. Öğrenci kazanım aşamasında harflerin, hecelerin, sözcüklerin ve cümlelerin ne olduğunu ve bunların nasıl yazılacağını öğrenir. Geliştirme aşamasında ise, yazılı anlatımda yazma becerisinin nasıl kullanılacağı öğrenilir (Akyol, 2010: 35, 106). Bireyin yazma becerisinin gelişmesi, onun kendinin ifade etme becerisini

ve iletişim becerisini de büyük ölçüde etkiler. Çünkü bilgilerin transfer edilmesi ve bu öğrencilerin akademik olarak not alabilmeleri için bildikleri şeyleri yazılı olarak doğru bir şekilde aktarmaları gerekir. Okullardaki öğrenme ve öğretme süreçlerinin büyük bir bölümü yazmaya dayalıdır (Yıldız, 2013: 282).

Konuşma

Konuşma kişinin bir dili tam anlamıyla bildiğinin en temel göstergesidir. Bununla birlikte öğrencinin akademik başarısına büyük ölçüde etki eden bir beceridir (Doğan, 2009: 186). Soruları yanıtlayabilmek, bir konuya dair yorum yapabilmek, masal anlatabilmek ve bağımsız konuşmalar yapmak gibi pek çok kazanım öğrencinin okulda yaptığı etkinlikleri ve bilgisini göstermesini sağlayan yollardır. Günümüzde üniversite eğitimi alan öğrencilerin tahtada bile konuşmaktan çekindikleri görülür. Bu çekingenlik yalnızca öğrencilerde değil görevinden ötürü topluluk önünde konuşma yapmaya mecbur kalan yetişkinlerde de görülür. Bu nedenle kişilerin özgüvenli bir şekilde kendilerini doğru biçimde ifade edebilmeleri için konuşma becerilerinin geliştirilmesi önem arz eder. Bu hususta özellikle ilkökul eğitimi sürecinde öğrencilerin yaptıkları dil hatalarının yanı sıra yerel söyleyişlerinin düzeltilmesi son derece önemlidir. Göğüş'ün ifadeleri çerçevesinde, on dört yaşına gelinceye kadar yerel ağız düzeltilmezse ve kültürel ağıza geçilemezse bu durum on dört yaşından sonra büyük ölçüde zorlaşır (akt. Akyol, 2010: 23).

Dinleme/izleme

Birey içinde bulunduğu çevre hakkında duyuları aracılığıyla bilgi elde eder. Duyuların kullanımı öğrenmenin ve yaşamla ilgili deneyim kazanmanın temel koşuludur. İşitme duyusu sesleri ileterek bireylere dış dünya ile ilgili bilgi verir. Yani işitme duyusu bireye bilgi hâline dönüştürmek ve anlamlandırmak amacıyla gerekli verileri sunar. Duyu tarafından sunulan bu işitsel veri önce bilişsel işlemlerden geçirilir ve daha sonra da anlamlandırılarak dış dünya ile ilgili çeşitli bilgiler elde edilir. Bu sürecin sonucunda anlama meydana gelir. Anlam ile sonuçlanan bu süreç dinleme süreci olarak ifade edilir. “Dinlemek” sözcüğü, Türkçe Sözlükte (TDK, 2005: 534) “işitmek için kulak vermek” olarak tanımlanmıştır. Fakat “dinleme” sözcüğüne yönelik olarak farklı kaynaklarda yapılan tanımlarda sözcüğün Türkçe Sözlük kapsamında değinilmemiş olan

anlama yönünün altı çizilir. Çünkü anlama amacında olmayan bir süreç, işitme sürecidir. Ergin'in (2012: 107) ifadelerine göre dinleme olarak adlandırılan psikolojik süreç, kişinin, seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkına varması ve bunlara dikkatini vermesi sonucunda başlar. Daha sonra bireyin belirli işitsel işaretleri tanıması ve anımsamasıyla sürer ve o işaretleri anlamlandırılmasıyla sona erer. Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols (1983) tarafından yapılan tanıma göre ise dinleme, işitmeyi, anlamayı, anlaşılmış olan bilgiler ile eski bilgiler arasında bağ kurmayı ve gerekli durumlarda cevap vermeyi içeren aktif bir süreçtir. Bu tanım kapsamında dinleme sürecine, cevap verme durumu da eklenmiştir. Uluslararası Dinleme Derneği (International Listening Association - ILA) tarafından yapılan tanım çerçevesinde dinleme; sözlü veya sözsüz mesajları alma, bu mesajları anlamlandırma ve karşılık verme sürecidir (ILA, 1996 akt. <http://www.listen.org/>). Bu çerçevede dinlemenin meydana gelebilmesi için gereken ilk aşama konuşma seslerinin var olmasıdır. Konuşan ve karşısındaki kişiye konuşarak mesaj ileten bir kişinin var olması gerekir. İkinci aşama ise muhatapın bu sesleri algılaması için elverişli fiziksel koşulların sağlanmasıdır. Yani bahsi geçen konuşmanın muhatap tarafından işitilmesi gerekir. Dinlemenin gerçekleşmesi için gerekli olan son aşama ise, konuşmanın muhatapının ilgili seslere dikkatini vermesi ve o sesleri bilişsel işlemlerden geçirerek anlamlandırmaya gayret göstermesidir. Eğer bu son aşama gerçekleşmez ise konuşan kişinin muhatabı için konuşma sesinin, devamlı bir şekilde duyulan ancak dikkat edilmeyen seslerden hiçbir farkı olmaz. Bu tarz dikkat edilmeyen sesler veya konuşmalar da bilgi işleme kuramı çerçevesinde “duyusal kayıt” olarak adlandırılır. Bu noktada işitilebilen bütün seslerin kısa bir süre için kaydedildiği bellekten geçerek anlaşılmadan kaybolma durumu söz konusudur (Sübaşı, 1999: 31).

Dinleme kavramının, Türkçe dersi çerçevesinde ele alınan, kapsamında dilsel mesajların bulunduğu seslerle ilgili olan ve bu yönü sebebiyle müzik dinleme gibi dinleme çeşitlerinden ayrı olarak değerlendirilen bir kavram olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, dinleme sürecinin var olduğunu gösteren üç aşama göz önünde bulundurularak yapılan “dinleme” tanımı şöyledir: Dinleme, dilsel mesaj içeren işitilebilir sesleri birtakım bilinçli zihinsel işlemler aracılığıyla anlamaya çalışmaktır (Ergin, 2012: 107; Wolff,

Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983). Dinlemenin meydana gelebilmesi için bireyin bütün dikkatini bilinçli bir şekilde çaba göstererek işittikleri seslere yoğunlaştırması gerekir. Zihinsel işlemlerin hepsi bilinçli olarak yapılmaz. Tanımda “bilinçli” sıfatı vurgulanmıştır ve bu nedenle dinlemenin bu yönünün altının çizilmesi önemlidir. Her zaman dinleme gayreti göstermenin sonucunda anlama meydana gelmez. Bazı durumlarda bireyler anlamak için çaba göstermelerine rağmen, konuşulan şeyleri anlamayabilirler. Anlamak için çaba gösteren bir bireyin dinlemediği iddia edilebilir mi? Bu durumda bireyin dinleme davranışı sergilemediğini kabul etmek doğru bir tutum olmayacaktır. Dolayısıyla, yukarıda yer verilen dinleme tanımında “anlamaya çalışmak” fiilinin altı çizilmiştir.

İnsan sosyal bir varlık olarak çevresindeki diğer insanlarla etkili ve sağlıklı bir iletişim kurabilmek, verimli bir öğrenme gerçekleştirebilmek ve radyo dinleme, televizyon izleme, telefon görüşmesi, toplantı ve seminer gibi etkinliklere katılım sağlamak gibi pek çok ortamda günlük hayatında ve iş hayatında dinleme becerisini kullanır (Yılmaz, 2007: 71). Dolayısıyla insanın etkili ve verimli bir iletişim kurabilmesi için dinlemeyi iyi bir şekilde öğrenmesi ve etkin dinleme becerisini geliştirmesi önem arz eder. Kalaycı ve Temur’un (2005) ifadeleri çerçevesinde, temel iletişim becerisi olarak dinleme elektronik iletişimde ve medyada yaşanan hızlı gelişmelere rağmen önemini korumaya devam eder. Bireyin günlük hayatının her anında gerçekleşen bir etkinlik olan dinleme becerisi; konuşma, okuma ve yazma becerilerinden önce gelişmiştir. Umagan’a (2007) göre bireyler bilgilerinin 80 %’lik bir kısmını dinleme yoluyla elde ederler. Bununla birlikte okuma becerisiyle birlikte anlama becerileri arasında yer alan dinleme, dil edinimi ve öğrenimi, diğer becerilerin gelişiminin temeli olarak nitelendirilir. Wacker ve Hawkins (1996) tarafından günlük yaşamda en sık kullanılan dil becerisinin %45 oran ile dinleme becerisi olduğu ileri sürülür. Buna ek olarak anlama, düşünme, anlamlandırma, değerlendirme, ayırt etme ve kıyaslama gibi yetilerin gelişiminin temel koşulu, dinleme becerisinin gelişimidir (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 66).

Toplumda yaşayan bireylerin iyi bir dinleyici olması, bireyler arasında anlaşmayı sağlar. Ayrıca iyi bir dinleyici olmak bireyin kendisine ve karşısındaki bireye olan saygısının bir göstergesidir. Robertson’un (2002)

ifadelerine göre bireyin daha fazla saygı görmesinin, kelime hazinesi ve dil becerilerini geliştirmesinin yolu dinlemeden geçer. Dilin diğer becerilerinin temelinde dinleme becerisi vardır. Özbay'ın (2005) ifadeleri çerçevesinde dinleme becerisi ile diğer beceriler arasında bulunan ilişki incelendiğinde, dinleme ve konuşma becerisi arasında doğrudan bir ilişkinin var olduğu belirtilir. Emiroğlu ve Pınar (2013) ise dinleme-okuma becerisi arasında var olan ilişki çerçevesinde, çocuklarda anlama becerisinin gelişiminin kelime hazinesine bağlı olduğunu belirtirler. Buna ek olarak çocukların kelime hazinesinin de okuma ve dinleme yoluyla geliştiğini vurgularlar. Özbay (2005), kişinin dinleme becerisi gelişmediğinde yazma becerisinin de tam anlamıyla gelişim göstermeyeceğini belirtir. Bununla birlikte dinleme becerisinin gelişmemesi sonucunda anlama becerisinde eksiklik oluşacağını ve bunun da anlatım becerisinin gelişmesini engelleyeceğinin altını çizer. Dinleme günlük yaşantımızın yanı sıra kişilerin eğitim yaşamlarında da önem arz eder. Türkiye'de bir ders saatinin %67'lik kısmı sözlü davranışlara ayrılır. Buna ek olarak öğrencilerin okul ortamında öğretmenlerini ve akranlarını dinleme süresi 2,5 ile 4 saat arasında değişir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarıları için dinleme becerilerinin gelişmesi gerekir (Sever, 2004: 121; Ergin ve Birol, 2000: 49-50).

Öğrencilere dinleme becerisinin kazandırılması için öğretmenlerin üstlenmesi gereken önemli sorumluluklar vardır. Dinleme becerileri okul öncesi dönemde kendiliğinden edinilmekte ve gelişmektedir. Dinlediklerini kavrayan, sentezleyen ve değerlendiren başarılı öğrencilerin yetiştirilmesini ancak bu beceriler okul çağında iyi bir ana dili eğitimi ile desteklenmesiyle sağlanır (Sever, 2004: 112). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna (MEB, 2009) göre dil öğrenme, dinlemeyle başlayan bir süreçtir. Bu sebeple dinleme, diğer beceri alanlarının temeli olarak nitelendirilir. Bireyler eğitim süreçlerinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme eğitiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ilk olarak öğrencilerin zihinsel olarak dinlemeye hazır durumda olmaları ve dinleme kurallarını benimsemeleri gerekir. Bahsi geçen hazırlık evresinde öğrencilerin dinleme maksadını belirleme, dinleme için en uygun yolu seçme ve dinlemeye odaklanmalarına dönük olarak gereken çalışmaların yapılması son

derece önemlidir. Zihinsel hazırlık evresinin ardından dinleme evresi gelir. Dinleme evresinde öğrenciler tarafından dinlenen konuların anlaşılması ve dinledikleri şeyleri zihinlerinde yapılandırmaları gerekir. Bu süreçte öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarına imkân sunacak olan zihinde canlandırma, dinlediklerinin ana düşüncesini saptama, gruplandırma, bağlantı kurma, yorumlama, sorgulama, sonuca yönelik tahminde bulunma ve değerlendirme gibi etkinliklerin yapılması son derece önemlidir. Bunların yanı sıra, belirli bir yöntem kullanarak öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla da birtakım etkinliklerin yapılması gerekir. Bu etkinlikler arasında bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme ve not alarak dinleme gibi pek çok etkinlik yer alır. Kingen'in (2000) ifadeleri çerçevesinde, dinleme sürecinde yer alan unsurlar şöyle sıralanır (akt. Doğan, 2007: 5):

- Algılama: Sözsüz iletişim sinyallerini ve sesli uyaranların farkına varma.
- Dikkati Yoğunlaştırma: Dinlenen sese iyi bir şekilde odaklanma.
- Anlamlandırma: İşitilen sesli uyaranı anlayarak yorumlama.
- Hatırlama (Cevaplama): Sesli uyaranı tepki verebilmek amacıyla hafızada saklama.

Bireyler dinleme becerisini bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirirler. Birey okuma, yazma veya konuşma becerisi kazanmak için belirli bir hazırlık yapar. Fakat bireyin herhangi bir sağlık sorunu yoksa dinleme de normal sürecinde gerçekleşecektir. Her işitme eylemi dinleme olarak düşünülmez. Özbay (2005: 75) ve Temur'un (2001: 62) ifadelerine göre iki çeşit dinleme şekli vardır:

- Etkileşimli Dinleme: Bu dinleme çeşidinde, konuşan kişi ile dinleyen kişi arasında bilgi alışverişi vardır. Konuşmacıya anında tepkinin gösterilebileceği bir ortam bulunur ve böylece dinleyen, aldığı iletilere anında karşılık verebilir. Örnek verilecek olursa telefon konuşmaları ve sınıf içi dinlemeleri gösterilebilir.
- Etkileşimsiz Dinleme: Bu dinleme çeşidinde dinleyicinin, aldığı iletilere tepki gösterme durumu yoktur. Dinleyici muhatabı ile bir iletişim kurmaz. Bu dinleme çeşidine radyo dinleme ve televizyon izleme örnek olarak gösterilebilir. Literatür kapsamında yer alan dinleme türlerine yönelik olarak

yapılan sınıflamaların birbirinden farklı olduğu gör÷lür. Bu bilgiden hareketle dinleme becerisinin, üzerinde tartışılmaya devam edilen ve henüz tam olarak çerçevesi çizilmemiş olan bir dil becerisi olduğu söylenebilir. Bahsi geçen durum ise eğitim alanında dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalarını güçleştirir.

Dinlemeyi Etkileyen Faktörler

Dinleme büyük ölçüde psikolojik ve sosyal faktörlerin etkisi altında kalan bir iletişim unsurudur. Dinlemenin niteliği, alınan iletilerin niteliği, vericinin görsel davranışları, iletişim aracının kullanılma şekli ve dinleyenin hangi amaca sahip olduğu gibi pek çok faktöre göre değişiklik gösterir. Dinleme eylemi, konuşmacının ses tonu, beden dilini kullanma kabiliyeti, dinleyenin psikolojik, sosyal ve zihinsel durumu, konunun ortaya konuluğu ve muhteva nitelikleri ve konu ile ilgili deneyimlerine göre anlam kazanır (Çifçi, 2001: 169-170). Eğitim süreci boyunca bireylerin her birinin zaman içerisinde kazandığı dinleme kültürü ve alışkanlıkları vardır. Öğrenme ortamlarında bulunan bireylerin her biri birbirinden oldukça farklı bilişsel, devinışsel ve duyuşsal dinleme davranışları ve alışkanlıkları geliştirir. Bireyler arasındaki dinleme kültürü farklılığı ise bireylerin aldıkları eğitim gibi pek çok faktör tarafından belirlenir. Dinlemenin niteliğine etki eden unsurlar arasında zaman, konu, dinleyicinin amacı, öğrenme ortamının çeşitliği, alıcı, verici ve kanal gibi pek çok unsur yer alır. Bu unsurlar da dinleyicinin etkin, edilgen, gönüllü, gönülsüz, ilgili ve ilgisiz gibi tavırlar sergilemesine yol açar (Karadüz, 2010: 44). Bireyin dinleme ile iyi bir öğrenme süreci yaşayabilmesi için aktif, interaktif ve amaçlı dinlemeyi geliştirmesi gerekir. Öğrenci, sınıf ortamında sadece dinleme yoluyla öğreneceği bir bilgiyi, okul dışında daha fazla çaba göstererek elde edebilecektir (Demirel, 1934: 34). Sokolove, Sadker ve Sadker (1986) dinlemeye etki eden ve sözel olmayan dört farklı hususu şu başlıklar altında sıralamıştır (akt. Akyol, 2012: 3):

- Göz kontağı: Dinleyicinin konuşmacıyla mümkün olduğu kadar göz kontağı kurması gerekir. Fakat konuşmacının rahatsız olmamasına özen gösterilmelidir.
- Yüz ifadeleri: Dinleyicinin yüz ifadeleri konuşmanın dinlenip dinlenmediğine yönelik bazı mesajlar verebilir.

- Oturma şekli: Dinleyici rahat bir şekilde oturursa anlatılanları daha iyi dinler. Dinleyicilerin rahat olması, konuşmacının da rahat olmasını sağlar.
- Konuşma kaynağına olan uzaklık: Dinleme mesafesinin ayarlanması hususunda önem arz eden bir unsur olarak nitelendirilir. Dinleme esnasında konuşmacıyla dinleyici arasındaki mesafe çok yakın ya da çok uzak olmamalıdır.

Dinleme becerisi her ne kadar dinleme eylemini yapan kişiyle ilgili olsa da dinlenecek sesin ve kaynağın da bu süreçte etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle dinleme süreci aynı zamanda bir iletişim sürecidir ve sürecin tüm bileşenleri dinlemenin niteliğini belirlemektedir (Umagan, 2007: 149).

Dinlemenin önemli faktörlerden biri dinleyen kişinin fizyolojik bir sorununun olmamasıdır. Sese karşı aşırı duyarlılık ya da yetersiz işitme becerisi dinlemenin niteliğini belirler. Diğer bir değişken ise dinlemenin gerçekleştiği fiziki ortamdır. Ortamda dinlemeyi engelleyecek ya da işitilen seslerin yanlış anlaşılmasına sebep olacak etkenlerin olmaması sağlıklı bir dinlemeyi sağlar (Kavcar vd., 1995: 46-47). Bir yönüyle iletişim süreci olan dinlemede kaynak ile alıcı arasındaki mesafe fazla olmamalı, ortamda dinlemenin niteliğine etki edecek farklı uyaranlar yer almamalıdır (Çifçi, 2001: 171). Dinlemenin geçtiği sınıfların kalabalıklığı, oturma düzeni ve sınıfın sessizliği dinlemenin etkisini değiştirecektir.

Dinleyen kişinin, konuşan kişinin veya iletişim sürecinin psikolojik atmosferi yanlış ve eksik anlamalara, bazen dinleyenin tamamen kendini iletişime kapatmasına veya iletişim sürecine zarar vermeye kadar götürebilir. Kimi zaman dinleme ortamının sessizliği veya öğretmene göre disiplinini sağlama amacıyla gereğinden fazla baskıcı yönergeler iletilme, dinleyenin psikolojisinde istenmeyen gelişmelere sebep olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin dinlemeye karşı motive edilmesi önerilmektedir. Bu tür değişkenler zihinsel açıdan farklı düşünme becerisi ya da alışkanlıklarına sahip kişilerde olumsuz etkilere sebep olabilir (Aksan, 1995: 221). Bu tür psikolojik etkenler zaten yoğun bir zihinsel faaliyet gerektiren dinlemeyi istenmeyen bir yöne de iletebilir. Benzer bir etkiye sahip olan sosyal sebepler dinleyicide toplumsal algı veya kültürün etkisiyle istenmeyen sonuçları doğurabilir (Cüceloğlu, 1988: 181). Toplumsal kültürün sahip olduğu bireysel farklılıklara, cinsiyete, sosyal ilişkilere veya farklı kültüre

ilişkin algılar, örf ve adetler toplumun bir üyesi olan bireyin davranışlarını ve dolayısıyla dinleme becerilerine de etki yapmaktadır. Hiç kuşkusuz bu gibi etkenlerin istenmeyen etkilerini azaltma veya farklı bir şekilde yol almasını sağlayan ve sürecin ana aktörü öğretmenlerdir. Dinleme sürecinin daha başarılı ilerlemesi için gerekli psikolojik motivasyonu, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, varsa, fizyolojik sorunlarını, kültürel algı farklılıklarını bilen öğretmenler sağlamaktadır. Dinleme sürecini başlatan ve öğretimin amaçları doğrultusunda yönlendiren öğretmenler sürecin değişkenlerini sağlıklı değerlendirmelidir (Çifçi, 2001: 175). Bu nedenle öğretmen süreci etkileyebilecek diğer etkenlerden kaynağın durumunu ve dinleme metninin konusunu kontrol altında tutmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve hazır bulunuşluk seviyelerinin farklı olması her öğrencinin dinleme metninin konusuna ilgi duyacağı veya çok dikkatlice dinleyeceği anlamına gelmez. Bu açıdan öğretim etkinliğinin amacıyla ilgili kazanımların sağlanması için dinleyenlerin ilgiyle dinleyecekleri metinler tercih edilmelidir.

Dinleme/İzleme Teknikleri

TDK'nin (2005: 534) “işitmek için kulak vermek”, Ergin'in (2012: 107) “seslerin ve görüntülerin farkına varma ve tüm bunlara dikkatini verme” şeklinde açıkladığı dinleme eylemi bilinçli bir eylemdir. Dinleme eylemi çeşitlendirilirken genelde dinleyenin amacı ya da dinleme biçimine odaklanılmıştır. Ayrıca aşağıdaki tabloda bir kısmının görülebileceği çok çeşitli tasniflerle karşılaşmak mümkündür (Aydın, 2018: 76-82):

Çizelge 2.1: Farklı Araştırmacılara Göre Dinleme Becerisi Türleri

Araştırmacı	Dinleme becerisi türleri
MEB (2006b: 62-63)	katılımcı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak, yaratıcı, seçici ve eleştirel
Yalçın (2002: 131-135)	seçerek, katılımlı ve eleştirel
Çelebi (2008: 9-12)	etkin, pasif, empatik, eleştirel, seçerek
Özbay (2005: 75-81)	gönüllü/gönülsüz, motivasyona dayalı, sempatiye/antipatiye dayalı, seçmeli, yüzeysel, etkin, katılımlı, eleştirel, pasif,
Hennings (2000)	stratejik dinleme, aktif dinleme ve amaçlı dinleme, diyalog ve sunuya
(akt. Akyol, 2012: 4)	dayalı
Aksu (2013: 20-27)	ayrıt edici, terapatik, ilişkisel, sempati/antipati ile, yüzeysel, eleştirel, görünüşte, diyalog ve sunuya bağlı

Yeni Türkçe öğretim programında sadece öğrenme alanı ve kazanımları verilmesine karşın, 2006 (MEB, 2006b: 62-63) öğretim programında bir beceri alanı olarak hem açıklayıcı bilgiler verilmiş hem de katılımlı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak, yaratıcı, seçici ve eleştirel dinleme türleri şeklinde çeşitlendirmiştir.

Katılımlı dinleme/izleme

Katılımlı dinleme/izleme tekniğinde dinleme esnasında zihindeki sorular konuşmacıya aktararak, ona dinlendiğinin hissettirilmesi ve dinlenen konuların daha kolay bir şekilde anlaşılması amaçlanır. Böylelikle konuşmacı dinlendiğini hisseder ve daha anlamlı bir iletişim kurulur. Bu uygulama genellikle etkileşimli dinleme durumlarında kullanılır. Etkili bir iletişimin gerçekleşmesi için dinleyici ve konuşmacı arasındaki etkileşimin kaliteli olması gerekir. Bunun için etkileşimli dinleme süresinde birey başka bir şeyle ilgilenmemeli ve konuşmacıyı rahatsız etmeden göz teması kurulmalıdır. Dinleyici burada konuşmacının söylediklerine açıklık getirmesini bekler. Konuşmacı da anlattıklarını ve duygularını geri yansıtır. Gerekli olduğunda konuşmacının anlattıkları özetlenir ya da iletilmek istenen şeyler geri bildirim yoluyla iletilir. Bu uygulamada dinleyici, zihninde oluşan sorunları gidermek, bir şey istemek ya da anlatılan konuyu anlaşılır kılmak amacıyla soru sormak istediğinde not alır ya da araya girerek zihnindeki soruları sorabilir.

Katılımsız dinleme/izleme

Bu dinleme türünde öğrencilerin zihinsel faaliyetlerinin harekete geçirilmesi sonucunda dinledikleri/izledikleri şeyler hakkında düşünceleri amaçlanır. İlk olarak öğrencilerin dinlediği metinde bir sürecin mi söz konusu olduğu, yoksa bir açıklama mı getirildiği tespit edilir. Bunun ardından öğrenciler metnin çeşidi ve beklenen kazanımlar doğrultusunda “kim, ne, ne zaman, nasıl, nereye?” gibi soruların yanıtlarını bulmaları için yönlendirilirler. Ayrıca katılımsız dinleme/izleme, katılımlı dinlemeye kıyasla dinleyiciler açısından çok daha zor görünür. Çünkü katılımsız dinleme/izlemede dinleyiciler kendi iç dünyaları ile daha fazla mücadele etmek zorunda kalırlar. Dinleyici dinleme faaliyetini sürdürmek ve anladığı bilgileri kendi bilgileri ile kıyaslamak için dikkatini devamlı olarak canlı tutmak zorundadır. Bu oldukça zor bir iştir. Ancak

dinleyici katılımlı dinlemede daha aktif olur; geribildirimleriyle ve sorularıyla iletişime dâhil olarak dikkatini her zaman canlı tutar (Doğan, 2012: 32).

Not alarak dinleme/izleme

Öğrenciler anlama ve öğrendiklerini hatırlamak için not alarak dinleme/izleme tekniğini kullanabilirler. Öğrencilere not alma esnasında göz önünde bulundurmaları gereken hususların mutlaka hatırlatılması gerekir. Bu notların kalitesini, öğrencilerin anahtar sözcüklere dikkat etmeleri, ana düşüncüyü saptamaları, kendilerine has anlatımları ve notlara etkili sözleri de eklemeleri belirleyecektir. Bu yöntemin başarılı olabilmesi için öğrencilere “dinlediğiniz şeyleri not alın” demek yetersizdir. Yöntemin başarılı olabilmesi için öğrencilere etkili bir not alma eğitiminin verilmesi gerekir. Kocaadam (2011:72) tarafından yapılan araştırmada not alarak dinleme eğitiminin verildiği öğrencilerin dinleme becerilerinin, not alarak dinleme eğitiminin verilmediği öğrencilere göre çok daha üst seviyede olduğunu tespit edilmiştir. Öğrenciye olabildiğince farklı not alma tekniklerinin öğretilmesi gerekir. Aydın (2009) tarafından, öğrencilerin dinledikleri metni anlamaları ve daha sonra hatırlamalarına yönelik olarak zihin haritalama not alma tekniği ile klasik not alma tekniği arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürütülen çalışma kapsamında dinlenen metni hatırlamak için zihin haritalama tekniğini kullanan öğrencilerin klasik not alma tekniğini kullanan öğrencilere göre çok daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme

Dinleyicinin kendini konuşan kişinin yerine koyarak dinlemesi; onun hislerini, söylediği sözlerin hangi tecrübeleri yansıttığını, konuşmacının dünyayı ve kendini nasıl algıladığının anlaşılması amaçlanır. Öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak ya da dinledikleri/izledikleri şeylerdeki kahramanların yerine koyarak o kişilerin neler hissettiklerini daha iyi bir şekilde anlamaları beklenir. Böylelikle öğrencilerin yaşanan olayları daha hızlı kavramaları ve olayları karşısındakinin bakış açısıyla değerlendirebilmeleri sağlanır. Öğrencilerin empati kuracakları birey ile ilgili iyi, kötü ve doğru gibi bir değerlendirme yapmamaları gerekir. Çünkü bu tarz ön yargılı davranışlar empati kurmayı engeller.

Yaratıcı dinleme/izleme

Yaratıcı dinleme/izleme tekniğinde öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini kendi bakış açısıyla yorumlayarak yeni bir fikir geliştirmesi amaçlanır. Yaratıcı dinleme/izleme katılımlı ve katılımsız olmak üzere iki farklı biçimde uygulanır. Katılımsız dinleme/izleme biçiminde uygulandığında, konuşmacının söylemiş olduğu sözlerden yeni fikir ve hayaller üretilir. Katılımlı dinleme/izleme biçiminde uygulandığında ise konuşmacının sözlerinden üretilmiş olan yeni fikir ve hayaller ifade edilir. Burada konuşan kişinin rahatlamasını sağlamak ve yaratıcı düşünmeye yönlendirmek amacıyla cesaret verici nitelikte bazı sözler söylenir ya da sorular sorulur.

Seçici dinleme/izleme

Seçici dinleme/izleme tekniğinde, dinlenenlerin/izlenenlerin arasından öğrencinin ilgisine ve ihtiyacına uygun olanların seçilmesi amaçlanır. Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde (MEB, 2006b: 63) bu dinleme/izleme tekniği iki farklı şekilde uygulanabilir. Bunlar şöyle sıralanır: 1. Öğrencilere dinleme faaliyetinin öncesinde çeşitli sorular verilerek bu soruların yanıtlarını bulmaları için dinlemeleri/izlemeleri istenir. 2. Dinleme amacı doğrultusunda dinlenenden/izlenenden bir ya da birkaç bölüm seçilir ve sadece bu bölümlerin dikkatli bir şekilde dinlenmesi/izlenmesi istenir.

Eleştirel dinleme/izleme

Öğrencilere dinledikleri/izledikleri ile ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırmak amaçlanır. Bununla birlikte öğrencilerin konu ile ilgili düşünceleri, konuyu negatif ve pozitif taraflarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını bulmaları sağlanır. Konuşmacının verdiği bilgilerin kendi düşüncelerini mi yansıttığı, yoksa bilimsel verilere mi dayandığı hususlarının hızlıca analiz edilmesi gerekir. Bunu gerçekleştirmek için öğrencilerin konuyla ilgili olarak aşağıda ifade edilen soruları sorma becerisini kazanmaları gerekir.

- Konuşmacının maksadı nedir?
- Konuşmacı anlattığı konu hakkında yeteri düzeyde bilgili mi?
- Konuşmacı tarafından sunulan bilgiler güncel ve geçerli mi?
- Konu objektif bir bakışla mı değerlendiriliyor? Doğru eleştiriler yapılıyor mu?

- Konuya yönelik alternatif çözüm yöntemleri sunuluyor mu?
- Sunulan çözüm önerileri bilimsel mi? (MEB, 2006a).

Kelime hazinesi

Bir öğrenci kelimeleri ve kavramları doğru ve tam bir şekilde anlarsa bütün alanlarda arzu edilen düzeyde bir verim elde edecektir. Öğrencilerin daha iyi dinleyen, daha iyi kavrayan, kendilerini daha iyi bir şekilde ifade eden öğrenciler olarak yetiştirilebilmesi için kelime öğretimi önem taşır. Kelime öğretimi okuma eğitimi tamamlayan bir süreç olarak nitelendirilir (Göçer, 2015: 52). Kelimeler; nesnelerin, kavramların, durumların ve olguların sembollerle gösterilmesi olarak nitelendirilir. Kişinin kelime ayırt etme seviyesinin ve okuduğunu anlama yeteneğinin artmasını sağlar. Çünkü kişi okurken anlamını bilmediği bir kelimeyle karşılaşsa bile, kelime hazinesinde yer alan sözcüklerden faydalanarak bilmediği o kelimeyi kolayca anlamlandırabilir (Yıldız ve Okur, 2010: 756). Akyol'un (2010) ifadeleri çerçevesinde 100 kelimeden oluşan bir metni; ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin 70 kelimesini, lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin 50 kelimesini ve üniversite öğrencilerinin de 35 kelimesini ikinci defa okudukları saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin önemli bir bölümünün okuduğu kelimeyi tanımadığı veya o kelimeyle ilgili bir çıkarım yapmadığını gösterir. Öğrencilerin kelime bilgisi üç farklı boyut çerçevesinde şöyle ele alınır (Göğüş, 1978: 360):

- Derinlik; kelimenin farklı anlamları hakkında bilgi sahibi olmak,
- Genişlik; farklı konularda kelimeler bilmek,
- Ağırlık; bir konu hakkında çok kelime bilmek.

Kişinin kelime hazinesinin nasıl oluştuğunu iyi bir şekilde anlayabilmek için dili kazanım sürecine bakılmalıdır. Dil kazanım süreci doğumla başlar. Dil edinimi ise, genel olarak doğumdan başlayarak 5-6 yaş dönemine kadar devam eden bir süreçtir. Dil edinimi kişinin isteği dışında, doğal çevresinde gerçekleşen dil öğrenme sürecini ifade eder. Kişi dil ediniminde pasif bir durumda olur ve sözcükleri kendi kendine öğrenir (Bakırlı, 2008: 33). Bahsi geçen süreçte kişi kelimelerin yanı sıra basit seviyede cümle kurmayı, deyimleri, atasözlerini, karşılaştırmaları ve benzetmeleri de öğrenir. Kişi dil

edinimi esnasında ne kadar çok uyararla karşılaşır o kadar çok kelime öğrenir. Dil ediniminden sonra gelen süreç ise dil öğrenimi sürecidir. Dil öğrenimi bireyin bilinçli bir şekilde yeni kelimeleri veya dil kurallarını öğrendiği süreç olarak tanımlanır. Bireyler okula başladıklarında ancak dil öğrenimine de başlarlar. Öğrenciler dil öğrenimine okul aracılığıyla planlı bir biçimde, uygun kaynaklardan faydalanarak başlarlar. Bu aşamada birey aktif bir şekilde dikkatini ve ilgisini öğrendiği yeni kelimelere yoğunlaştırır. Bahsi geçen bütün durumlar bireyin dil hazinesini meydana getirir. Kelime hazinesi yani sözcük dağarcığı ise bireyin yaşamı boyunca edindiği tecrübelerin sonucunda kazandığı kelimelerin tamamı olarak ifade edilir (Karatay, 2007: 142). Bir başka anlatımla deneyimler sonucunda kişinin belleğinde depolanan bilginin tamamıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 32).

Aksan'ın ifadelerine göre kazanılan temel kelimelerin yanı sıra atasözlerini, deyimleri, bilim ve sanat ile ilgili kelimeleri ve yabancı kökenli kelimeleri de kapsamına dâhil eder. Kelime hazinesi etkin kelime hazinesi ve edilgin kelime hazinesi olmak üzere iki gruba ayrılır. Etkin kelime hazinesi, bireyin konuşabildiği, yazabildiği, okuduğu kelimeler yani günlük yaşamında kullandığı kelimelerden oluşur. Edilgin kelime hazinesi ise bireyin anlamını bildiği hâlde kullanmadığı kelimelerdir. Bireyin çok fazla kelime bilmesi ve zengin bir kelime hazinesinin olması yüksek bilgi düzeyine sahip olduğunun göstergesidir (Yıldız ve Okur, 2010: 760). Bununla birlikte birey, sahip olduğu kelime hazinesine bağlı olarak okuduğunu anlar ve kendini ifade edebilir (Karatay, 2007: 142). Dolayısıyla bireyin etkin ve edilgin kelime hazinesi arasında bulunan farkın önemi büyüktür. Etkin ve edilgin kelime hazinesi arasındaki fark ne kadar büyük olursa bireyin okuduğunu anlaması ve kendini ifade etmesi de o kadar zor olur. Çünkü okuduğunu anlamayı ve akıcı okumayı meydana getiren öğeler, kelime tanıma ve kelime ayırt etmedir. Bu çerçevede kelime tanıma ögesi, kelimeyi doğru bir şekilde seslendirme olarak ifade edilir. Kelime ayırt etme ise kelimeyi bellekte yer alan anlamıyla eşleştirerek doğru bir şekilde okuyup anlamak olarak ifade edilir (Uzunkol, 2013: 71).

Kelime tanıma ve ayırt etme kavramları okuma yazma öğretimiyle başlar ve bireyin eğitim süresi boyunca devam eder. Bir öğrencinin kelime hazinesi ne kadar genişlerse kelime ayırt etmesi de o kadar kolaylaşacaktır. Buna ek olarak

çocuğun kelime bilgisi genellikle ön bilgileriyle ilgilidir. Bahsi geçen ön bilgiler ise çocuğun ana dili aracılığıyla kazanmış olduğu birikimlerin tamamıdır. Çocuğun zengin bir kelime hazinesine sahip olması için ana diline hâkim olması gerekir. Çünkü birey yaradılışından ötürü bilmediği, tanımadığı bir şeyi hayalinde canlandıramaz. Yani ilgili kelimenin bireyin zihninde bir görüntü şeklinde karşılığı bulunmaz. Bununla birlikte öğrenci eğer anlamını bilmediği kelimeyi okuyorsa bu durum okuma amacına hizmet etmiş olmaz. Çünkü okuma amacına anlama ile ulaşır (Ünal ve Köksal, 2007: 2). Yani öğrenci ana dilinin dışında yabancı kökenli bir sözcükle karşılaşırsa kelimeyi tanıyamaz. Literatürde ana dili, çocuğun yakın çevresinde ve ailesinde kullandığı dil olarak ifade edilir. Ancak genel tanımıyla ana dili, çocuğun ilk öğrendiği ve çevresindeki bireylerle iletişim kurarken kullanmakta olduğu dildir (Sinan, 2006: 76). Ana dili çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunarak taklide dayalı ve bilişsel olarak yürütülen bir süreç olarak nitelendirilir. Çocuk bu süreç kapsamında önce kelime olarak nesnelerin karşılıklarını öğrenir ve cümleler kurar. Daha sonra çocuk bilişsel gelişimi doğrultusunda konuşma becerisini geliştirir ve genellikle problemsiz bir şekilde ilerler. Çocuklar ana dili öğrenme aşamasında bazen ikinci bir dille de karşılaşabilirler. Böyle bir durumda çocuk iki dilli birey olarak yetişir. İki dilli bireyler her iki dili de aktif bir şekilde kullanabilirler ya da dillerden bir tanesini diğer dilden daha iyi de kullanabilirler.

2.1.2 Türkçe Dersi Öğretim Temaları

Türkçe öğretim programlarına göre Türkçe dersinde her sınıf düzeyinde sekiz farklı temanın öğretilmesi benimsenmiştir (MEB, 2019: 15). Bu temalardan “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temaları zorunlu, diğer temalar ise seçmeli olarak belirlenmiştir. Her bir temada hangi konuların öğretileceğine ilişkin öneriler de verilmiştir. Ders etkinlikleri, kitap yazımları veya kitaplardaki metinlerin bu temalarda olması ve konu alanlarını içermesi istenmektedir.

Zorunlu temalar

Zorunlu temalar ilköğretimin her sınıf seviyesinde kesinlikle öğretilmesi gereken temaları göstermektedir. Bu değerler ve ilgili konu örnekleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Çizelge 2.2: Türkçe Dersi Zorunlu Temalar ve Konuları

Temalar	Konu Önerileri
Erdemler	ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.
Millî Kültürümüz	aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.
Millî Mücadele ve Atatürk	15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut'ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.

Kaynak: (MEB, 2019: 15)

Ders kitaplarına eklenen metinlerin ve öğretim sürecinden yürütülen etkinliklerin bu temalara uygun olması ve karşısında belirtilmiş olan konu başlıklarını içermeleri gerekmektedir.

Seçmeli temalar

Zorunlu temalar yazar ya da öğretmen tercihine bırakılmazken, öğretim programında benimsenen öğrenciye görelilik, bireysel farklılıklar ve hazır bulunuşluk gibi değişkenler nedeniyle ek olarak 13 farklı tema daha geliştirilmiştir. Öğretmen veya kitap yazarı aşağıda verilen bu temalardan sekizini seçmekte özgürdür (MEB, 2019: 15-16):

Çizelge 2.3: Türkçe Dersi Seçmeli Temalar ve Konuları

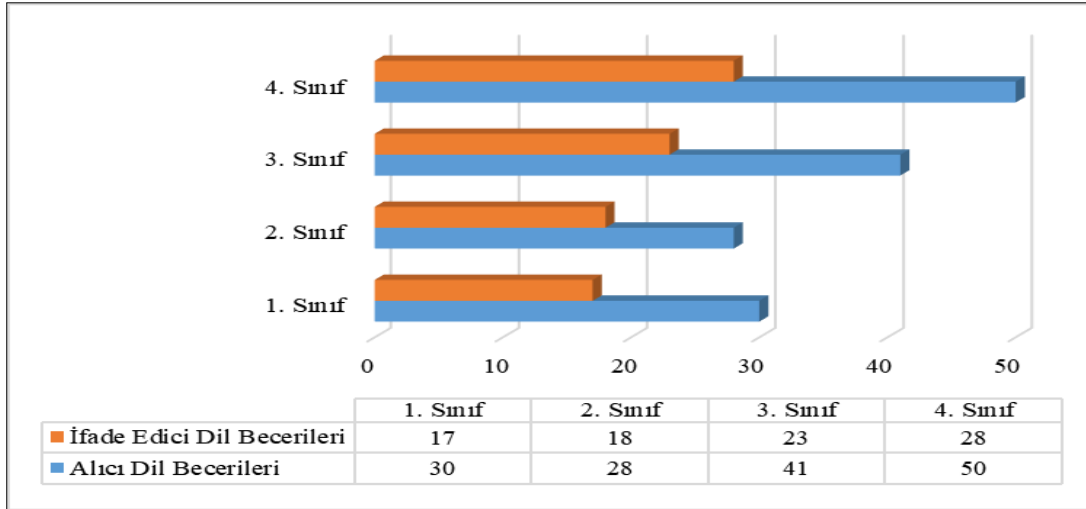
Temalar	Konu Önerileri
Birey Ve Toplum	ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.
Okuma Kültürü	bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.
İletişim	aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.
Hak Ve Özgürlükler	bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.
Kişisel Gelişim	başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.
Bilim Ve Teknoloji	bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.
Sağlık Ve Spor	adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.
Zaman Ve Mekân	çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.
Duygular	bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.
Doğa Ve Evren	bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.
Sanat	afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.
Vatandaşlık	adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.
Çocuk Dünyası	çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb.

Bu tema ve konular her ne kadar “serbest” olarak belirtilse de seçim yaparken gündem, öğrencilerin ihtiyaçları ve gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması önerilmiştir. Seçimlik temalardan beşinin tercih edilmesi zorunludur. Hangi temada hangi konuların işlenmesi gerektiği belirlenirken toplumsal, bireysel ve teknolojik ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmuştur. Her tema ve konu aynı zamanda öğrenme ortamında işlenebilecek özellikler taşımaktadır. Programda benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ve öğrencinin bireysel açıdan diğerleriyle eşdeğer tutulamayacağı bakışı seçimlik temaların da olmasında etkili olmuştur.

2.1.3 Türkçe Öğretim Programında 1-4. Sınıf Kazanımları

Programda kazanımlar; öğrenme sürecinde planlanan ve organize edilen yaşantılar aracılığıyla öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, tutum, değer ve becerilerin tamamıdır. Buna ek olarak kazanımlar, öğrencilerin öğrenme alanının niteliği ve gelişim düzeyleri çerçevesinde sınıflara göre belirtilerek verilmiş ve sarmal olarak ele alınmıştır (MEB, 2019: 3). Bununla birlikte programda disiplinler arası ilişkilendirme yapılarak diğer derslerle paralel bir şekilde ilerleme sağlanmıştır.

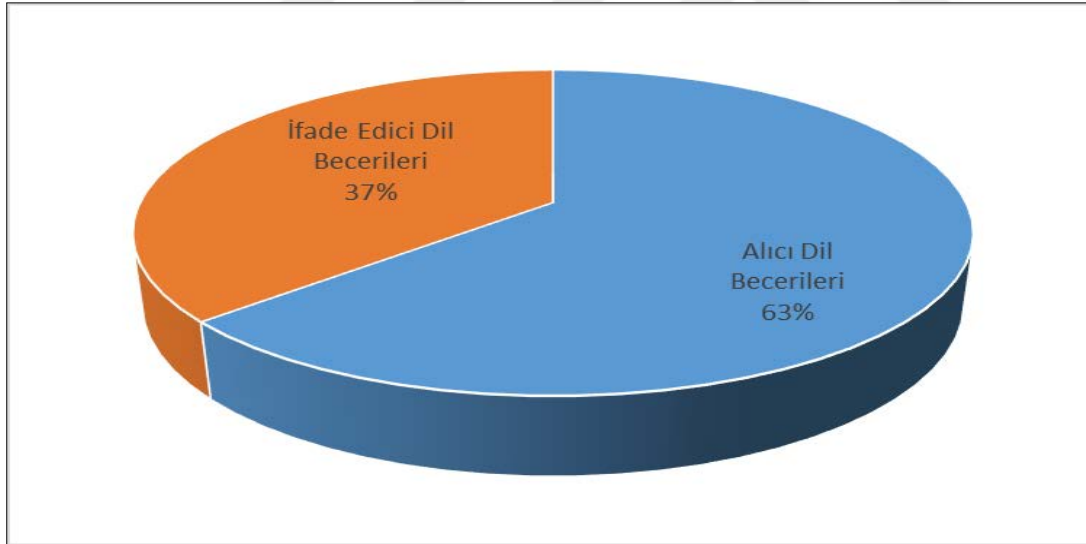
Öğretim programındaki kazanımlar dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi alanındadır. Kazanımlar hem dört dil becerisi hem tema içerikleri hem de düşünme becerilerinin gelişmesine ve farklı derslerin ilişkili kazanımlarına da yardımcı olacak niteliktedir (MEB, 2019: 3). Öğretim programında 1-4. sınıflar için alıcı dil becerileriyle ilgili 149, ifade edici dil becerileriyle ilgili ise 86 olmak üzere toplamda 235 kazanım planlanmıştır. Bu kazanımların sınıf bazında dağılımları aşağıdaki grafikte verilmiştir:



Şekil 2.1: Dil Becerileri Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı

Kaynak: MEB (2019: 20-50) öğretim programı verilerinden oluşturulmuştur.

Yukarıdaki grafikten de anlaşılacağı üzere alıcı dil becerilerine ilişkin kazanımlar, ifade edici dil becerilerine ilişkin kazanımlardan daha yüksek orandadır. Aşağıdaki grafik aradaki bu farklılığı görmek bakımından anlamlıdır:

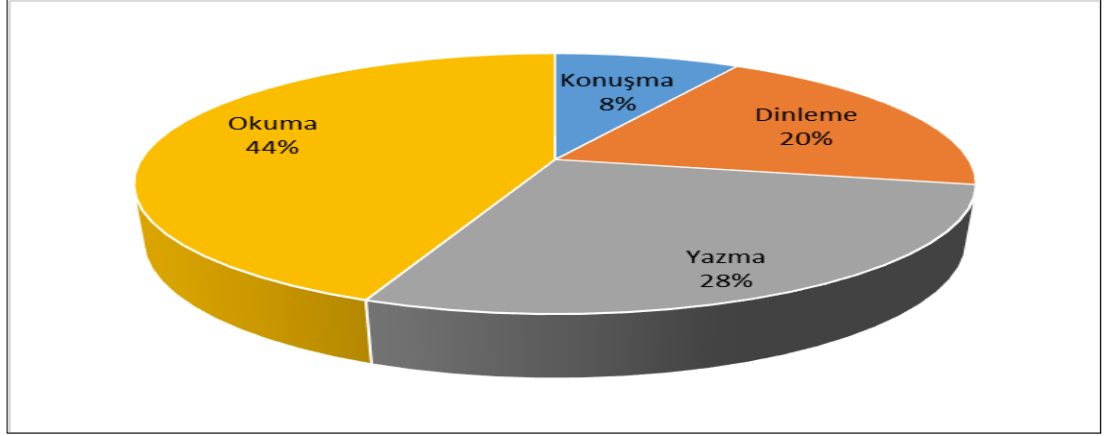


Şekil 2.2: İlkokul 1-4. Sınıflar Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Oranları

Kaynak: MEB (2019: 20-50) öğretim programı verilerinden oluşturulmuştur.

İlköğretim birinci kademe olan 1-4. sınıflar söz varlığı kazanma, yeni bilgi ve beceriler edinme bakımından daha yoğun geçen bir dönemdir. Bu nedenle alıcı dil becerileri kazanımlarının oranı daha yüksektir. Kazanımların oranları dört farklı dil becerileri bakımından karşılaştırıldığında, en çok kazanımın oranının

okuma becerileri (%44), en düşük kazanım oranının ise konuşma becerileri (%8) alanında olduğu anlaşılmaktadır (Bkz. Grafik 3).



Şekil 2.3: İlköğretim 1-4. Sınıflar Dil Becerilerine Göre Kazanım Oranları

Kaynak: MEB (2019: 20-50) öğretim programı verilerinden oluşturulmuştur.

İlköğretim çağı çocukları tüm beceri alanlarında yüksek oranda etkinlik yürütmelidir. Her ne kadar alıcı dil becerilerinden okuma ve dinlemenin önemi yüksek olsa da öğrencilerin ifade etme becerilerinin de geliştirilmesi önemlidir (Mert, 2012: 75). Öğrencilerin düşüncelerini özellikle konuşma becerileri üzerinden dile getirmeleri bir yandan ifade yeteneklerini geliştirirken, diğer yandan sosyalleşme, kişilik gelişimi ve tartışma becerilerini de geliştirmektedir.

Öğretim programında beceri alanlarına göre belirtilen kazanımlar arasında konuşmadan sonra en düşük beceri alanı dinlemedir (%20). Toplam 235 kazanımın sadece 46'sı dinleme alanındadır. Diğer dil becerilerinden konuşma alanı için 20, yazma alanı için 66, okuma alanı için ise 103 adet kazanım yazılmıştır.

Çizelge 2.4: Beceri Alanlarına Göre İlköğretim 1. Sınıf Kazanım Sayı ve Yüzdeleri

Beceri Alanları	f	%
Konuşma	4	5,06
Dinleme	11	13,92
Yazma	13	16,46
Okuma	19	24,05

Her ne kadar bu durum programda ilk okuma-yazma etkinliklerinin fazla olmasıyla açıklanabilse de konuşma ve düşünme becerilerinin gelişmesi bakımından dinleme becerileri alanında fazla kazanım olması gerekir.

2.1.4 Türkçe Ders Kitapları

Ders kitapları öğretim programıyla sıkı bir ilişkiye sahiptir. Kitaplar hem öğretim programı temelinde hazırlanmalı hem de birer öğretim süreci kaynağı olmak bakımından öğretici niteliklere sahip olmalıdır. Kaynak olarak farklı öğretim materyalleri olsa da ders içeriğini göstermesi, öğretmen ve öğrencinin ilk başvuru kaynağı olması bakımından ders kitabının önemi büyüktür. Öğretim sürecinin her parçasında olduğu gibi, ders kitapları da sınıf seviyesine ve öğrenci gelişim özelliklerine hem fiziksel hem de içerik ve pedagojik özellikler bakımından belirli kriterlere göre hazırlanmış olmalıdır (Yılmaz ve Korkmaz, 2016: 34).

Ders kitaplarında bulunması gereken nitelikler

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ders kitabıyla ilgili tanımlamayı yaparken “örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun görülen kitaplar” ifadesini kullanır (MEB, 2015a: 1). Ders kitapları, öğrencilerin ders konuları ile ilgili bilgileri sıralı ve doğru bir şekilde kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak için hazırlanan en temel araçlar olarak nitelendirilir. Ders kitapları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine büyük ölçüde yarar sağlar. Ders kitapları, öğrencilere ders konularını istedikleri yerde ve zamanda tekrar etme olanağı sunar (Küçükahmet, 2000: 47).

Kitaplarda yer alan ünite veya konu başlangıcında öğrencilerin ilgisini ve dikkatini o konuya çekmek, onları istekli bir şekilde konuya hazırlamak, ünite devam ederken davranışın kazandırılması evresindeki öğrenme yaşantılarını sunmak gerekir. Bununla birlikte ünite sonuna gelindiğinde kontrolü ve pekiştirmeyi sağlamak amacıyla öğrencinin konuya yönelik deney, gözlem ve araştırma yapmasına ve kendi kendine belirli sonuçlara ulaşmasına fırsat verilmesi gerekir. Ders kitabı bugün için geçerliliğini koruyan ve bilimselliği kabul edilen bilgilerden oluşmalıdır. Ders kitabında yer verilen bilgilerin hangi kaynaktan aktarılmış olduğu da açık bir şekilde gösterilmelidir (Mozakoğlu, 2005: 65). Ders kitaplarının eğitim sistemimizin en temel aracı olarak kullanılmasının avantajları ve dezavantajları bulunur. Ders kitabı özenle seçilerek öğretmen ve öğrenci tarafından etkili bir biçimde kullanıldığı takdirde faydalı olacaktır. Ancak ders kitabı sınıf içerisinde yapılan bütün etkinliklerin

merkezinde olacak şekilde kullanılarak öğretmeni geri plana iterse birtakım olumsuzlukların yaşanmasına sebep olacaktır. Bu kapsamda etkili bir ders kitabında bulunması gereken özellikler şöyle ifade edilir (Şahin ve Yıldırım, 1999: 97):

- Ders kitabı öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmeli,
- Merak ve ilgi uyandırmalı,
- Konunun temel hatlarına yer veren hikâye, resim ve grafikler yer almalı,
- Çocuğun kendi kendine öğrenmesine olanak sunmalı,
- Öğrencinin kitap ile arasındaki bağı güçlendirmeye yönelik yaşantılar vermeli,
- Öğrencilere açıklama ve ipuçları sunmalı,
- Öğrenilen bilgileri pekiştirmeli (renkli resimli problemler, testler, örnek olaylar vb. olmalı),
- Kitap içeriğindeki bilgiler kronolojik sıraya göre olmalı, sebep-sonuç ilişkisi kurulmalı, verilen bilgilerde kopukluk olmamalı, bütünlük olmalı,
- Terimler açıklanırken sade ve açık dil kullanılmalı,
- Bilgilerin gereksiz tekrarları yapılmamalı,
- Ders kitabında görsel açıdan zengin ve okuma isteği uyandıracak renkli resimler kullanılmalı,
- Kitaptaki bilgiler, öğrenme ilkeleri göz önünde bulundurularak yazılmalıdır.

Türkiye’de hazırlanan yönetmeliklerle ders kitaplarının içeriklerinin hazırlanmasında esas alınacak kriterler belirlenmiştir. Bu yönetmelikler toplumsal ihtiyaçlar, dünya genelinde yaşanan gelişmelere bağlı olarak sıklıkla güncellenmiş ve değiştirilmiştir. Son yönetmelik ise 12/9/2012 tarihinde 28409 sayısıyla Resmî Gazete’de yayımlanmıştır. Bu yönetmelik daha sonra Resmî Gazete’de yayımlanan 21/11/2012 tarihli 28474 sayılı, 11/12/2012 tarihli 28494 sayılı ve 14/10/2015 tarihli ve 29502 sayılı değişikliklerle aşağıdaki hâle gelmiştir (MEB, 2015a):

MADDE 6 – (1) Ders kitapları;

- Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.
- Bilimsel hata içermez.
- Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.
- ç) Reklam niteliğinde öğeler içermez.

- Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.
- Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.
- (2) z-Kitaplar, ders kitaplarının niteliklerine ilave olarak;
- Kazanımları destekleyici nitelikte hazırlanır.
- Temel tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanır.
- Hangi kazanımı desteklediği ve teknik özellikleri gibi tanımlayıcı bilgileri uygun olarak etiketlenir.
- ç) Sesli içeriklerde ses net ve anlaşılır olur.
- (Değişik:RG-14/10/2015-29502) Zenginleştirme içeriklerinde yer alan ses, grafik, video, animasyon, simülasyon, etkileşimli oyun gibi unsurlarda, süre kazanımın gerektirdiği etkinlik veya işlenişe uygun olarak sınırlandırılır.
- Zenginleştirme içeriklerinde, elektronik materyallere atıf veya telif hakları ile ilgili bilgilendirme zorunlulukları dışında reklam amaçlı öğeler kullanılmaz.

MEB'in belirlemiş olduğu bu kriterler hem bir yazarın veya yayınevinin ders kitabı hazırlarken dikkat etmesi gereken kriterler hem de öğretmenin ders kitabını seçerken dikkat etmesi gereken kriterler olarak kabul edilmektedir. Bu genel nitelikler yanında çeşitli eğitimci ve ders kitapları üzerine araştırma yapan araştırmacılar da kitabın görsel, içerik, araştırma ve değerlendirme soruları gibi çeşitli nitelikleri üzerinde durmuştur.

Genel olarak bir ders kitabı dört ana başlık çerçevesinde incelenebilir. Bu başlıklar; fiziksel özellikler (fiziksel standartlarla uyumluluk), eğitsel tasarım (içerik-sunum sıralaması), görsel sunum ve dil, anlatım ve imla olarak sıralanır (Ünsal ve Güneş, 2002: 111).

Görsel özellikler

Ders kitabının hedef kitlesi genellikle öğrencilerdir. Ders kitaplarının öğrencilere hitap ettiği düşünüldüğünde kitabın dikkat çekici olması, albenili olması, ilgi uyandırması ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlaması gibi konular kitabın görsellikle ilgili kısımlarından beslenir. Bir başka anlatımla, içinde yer alan bilgilerin güzel olduğu düşüncesini yaratacak olan en önemli

bölüm görselliktir. Kitabın en önemli bölümü olarak nitelendirilen görsellik ile ilgili ders kitaplarında yer alması gereken hususlar şöyle ifade edilir: Öncelikle ders kitabında kullanılan görseller, öğrencilerin gelişim basamaklarına ve konulara uygun olmalıdır. Ders kitabının içeriğinde yer alan başlıkların estetik gözetilerek verilmesi gerekir (Duman ve Çakmak, 2004: 28-29). Bunun yanı sıra ders kitabında nitelikli ürünler kullanıldığı hâlde estetik açıdan uygun ve temiz bir baskının yapılmamasının da görselliğe olumsuz yönde etki edeceği belirtilir (Tosun, Doğan, ve Korkmaz, 2001: 19-20). Bu bilgilerden hareketle kitap içeriğindeki görsellerin öğrenciye odaklanarak kullanılması gerekir. Eğer ders kitabının baskı kalitesi iyi düzeyde olmazsa kitapta nitelikli görseller yer alsa bile boşlukların doldurulamayacağı anlaşılır. Öğretime katkı sağlayan unsurların dikkat çekici olması gerekir (Küçükahmet, 2004: 11).

Ders kitabının dikkat çekici olması için estetik, renklerde gerçekçilik, büyüklük, sayfanın düzeni ve alakasız detaylardan kaçınma gibi konuların önem taşıdığı belirtilir. Görsellik bir anlamda kitabın vitrini olarak görülür. Güzel bir vitrinin olması içeriğe yönelik olumlu kanaatler oluşmasını sağlayacaktır.

İçerik özellikleri

İçerik denildiğinde sunulan bilgi ve bu bilginin sunuluşu akla gelir. İlgi çekici bir vitrinden sonra içerik ile sürükleyicilik sağlanmalı ve okuyan kişi bıkkınlık duymamalıdır. Dolayısıyla okuyucularda sürükleyiciliği sağlayabilmek için, genel olarak bir ders kitabının içeriği, aşağıda yer verilen hususlarla uyumlu olmalıdır. Öncelikle öğrenci odaklı eğitim anlayışı çerçevesinde öğretme ve öğrenme etkinliklerinin öğrencinin yaşantısına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bunun yanı sıra öğrenme ve öğretme etkinliklerinin sürekli ve tekrarlanır nitelikte olması gerekir. Ders kitabının hedef kitlesinde öğrencilerin yer alması sebebiyle öğrencilerin seviyelerinin altında ya da üstünde herhangi bir ögeye yer verilmemesi gerekir.

Bir başka husus ise kitap boyunca öğrenme ve öğretme etkinliklerinin sürdürülmesi gerektiğidir. Önemli olan yalnızca bazı ünitelerde yer alan etkinliklerin bir kısmına yer vermek değil, kitabın tamamında olabildiğince benzer etkinliklere yer verilmesidir. Bir ders kitabının içeriğinde yalnızca o dersle ilgili etkinlikler yer almaz. Bu açıdan içerik bütün ders kitapları ile

bütünlük içinde olmalı ve ilgili kitabın içeriği, diğer ders kitaplarını ve üniteleri desteklemelidir. Bu durum öğretimin bütünlüğünün tüm derslere yansıtılması ve ilgili derse yönelik olarak geçmiş dönemlerde öğrenilen bilgilerin birbiriyle bağdaştırılması olarak anlaşılmalıdır. Bununla birlikte ders içeriklerine yönelik az emek çok ürün mantığı benimsenmelidir. Bir başka anlatımla öğrenme etkinlikleri birden fazla davranışı gerçekleştirmeye katkı sağlamalıdır (Kılıç ve Seven, 2006: 27). Harcanan vakit, emek ve kullanılan materyaller göz önünde bulundurulduğunda tasarruf ilkesine büyük ölçüde dikkat edilmelidir. Bu nedenle önemsiz, amaçsız ve gereksiz içeriklere yer verilmemelidir.

Alıştırma ve değerlendirme soruları

Bu noktada eğitim kapsamında yer alan bütün alanlarda geçerliliğini koruyan öğrenciye görelilik ilkesi devreye girer. Dolayısıyla ders kitaplarında öğrencilerin seviyeleri, yakın çevreleri, günlük yaşantıları ve ihtiyaçları ile ilgili olarak hazırlık çalışmaları yer almalıdır (MEB, 1995). Öğrenci, hazırlık çalışmaları yapılırken içeriğin zor olduğu izlenimine kapılırsa başlangıç aşamasında vazgeçebilir. Bununla birlikte ünitelerin başlarında yer alan hazırlık çalışmalarının öğrencinin dikkatini çekebilmesi ve etkileyebilmesi açısından konuyu öğrenme hususunda ilgi ve istek uyandırması gerekir (Tosun, Doğan ve Korkmaz, 2001: 19-20). Bu nedenle kitapta yer alan hazırlık çalışmalarının, öğrencinin ilgisini çekmesi ve zihninde içerik ile ilgili olumlu kanaatler oluşması için ilginç olması gerekir. Ayrıca öğrencide ilgi ve istek uyandırma hususunda çeşitlilik oldukça önem taşır. Bu yönü ile öğrencilerin seviyeleriyle uyumlu inceleme, araştırma, deney ve gözlemlere yer verilmesi oldukça önemlidir (Tosun, Doğan ve Korkmaz, 2001: 19-20).

Öğretim programı ve ders kitabı uyumu

Bir dersin nerede, nasıl işlenmesi ve ne gibi kaynakların kullanılması gerektiğini belirleyen öğretim programlarıdır. Bu anlamda bağlayıcı özelliğe sahip olan öğretim programları aynı zamanda ders kitaplarının nasıl hazırlanması gerektiğine de ışık tutar. Yalınkılıç (2010: 6) ders kitaplarının öğretim programlarını temsil ettiğini vurgular. Buradan rahatlıkla bir ders kitabının o dersin öğretim programında belirtilen hedeflere ulaştırıcı,

kazanımları kapsayıcı, öğretim yöntemlerine uygun oluşu, içerik, ölçme ve değerlendirme boyutlarına uygun olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür.

Her öğretim programı belirli bir eğitim felsefesi temel alınarak hazırlanır. Eğitim felsefesi ise “öğrenci” kavramına, ders, ders kitabı, öğrenme etkinlikleri, sınav durumları (ölçme ve değerlendirme), öğrenme ortamı ve öğrenmede öğretmen, araç, gereç ve materyallerinin rolüne ışık tutar. Bir ders kitabını bu açıdan değerlendiren Ergün (2005: 80) onun öğretim programında benimsenmiş eğitim felsefesiyle uyumlu bir şekilde hazırlanmış olmasını vazgeçilmez saymaktadır. İçeriğin sunum biçimi, kitap sayfalarının görsel tasarımı ve metinlerde kullanılan anlatım dili de bu felsefeyle uyum içinde olmalıdır.

Her ders kitabı öğretim programının kazanımlarına uygun içeriğe sahip olmalıdır. Birer öğretici materyal özelliği taşıyan ders kitaplarında yer alan görsel öğeler, bilgiler, yardımcı metinler, araştırma soruları, etkinlik örnekleri ve alıştırmalar bu kazanımların öğrencilerce elde edilebilmesine yardım edici olmalıdır. Programlarda belirtilen kazanımlar bir yönüyle ders kitabının içeriğinin ne olacağını belirtmektedir. Bu nedenle belirli bir öğretim kademesi ve sınıfında okutulan ders kitapları ancak o kademe ve sınıf seviyesinde belirtilen içeriği kapsamalıdır. Yalınkılıç (2010: 5) ders kitaplarının bu özelliklerinin aynı zamanda programın nasıl uygulanacağına da ışık tuttuğunu belirtmektedir.

2.1.4.1 Ders kitabının kullanımı

Ders kitapları, eğitim süreci boyunca kullanılan en temel öğretim araçları arasında yer alır. Öğretmenler tarafından sınıf içindeki pek çok etkinlik ders kitapları üzerinden yapılır. Ders kitaplarının, sınıfta kullanabilecek diğer görsel ve işitsel araçlara kıyasla bazı avantajları vardır. Sınıfta ders kitabı kullanımının avantajları şöyle ifade edilir: Ders kitapları diğer materyallere kıyasla çok daha ekonomiktir. Öğrenmenin kişiselleştirilmesinde etkin bir şekilde kullanılabilir. Ders kitapları diğer materyallerle birlikte kullanılabilir. Sınıfta bir konuda herkesin anlayabileceği bir örnek ve ortak bilgi kaynağı oluşturur. Öğrencilere belli bir konunun öğretilmesi hususunda bölümlendirilmiş, yapılandırılmış ve konuya yönelik grafikleri, resimleri ve haritaları etkili bir biçimde gösterebilir. Pek çok bilgiyi etkili ve açık bir şekilde sunabilir. Kitaplar belli bir program

çerçevesinde hazırlandıkları için dersin planı da kitabın akışına göre oluşturulabilir. Alanında uzman bir kişi tarafından ve dikkat çekici bir biçimde hazırlanırsa, öğrencilerin konuya ve derse güdülenmesine büyük ölçüde katkı sağlar. Yazar tarafından kitaptaki ünitelerde gerekli sorulara yere verilerek öğrenilen bilgiler pekiştirilir. Kitap iyi bir program ile analiz, uygulama ve problem çözümü için gereken zamanın en iyi şekilde kullanılmasına olanak sunar (Ceyhan ve Yiğit, 2004: 18-19).

Organizasyon, ders kitaplarının kullanılmasının ilk sebebidir. Ders kitapları eğitim programı çerçevesinde hazırlanmıştır. Ders kitaplarında eğitim programı kapsamına dâhil olan amaçlar, içerik, etkinlikler ve uygun bilgiler bir sıralama içerisinde yer alır. İkinci sebep bir öğretim vasıtası olarak kullanılmasıdır. Üçüncü sebep ise rahatlıktır. Çünkü ders kitabının takibini yapmak ve ödev vermek kolaydır. Bir diğer sebep olarak da öğrenci değerlendirmesinin amaçlanması gösterilir. Bir ders kitabı bilginin özününün toplanmasını sağlar (Şahin ve Yıldırım, 1999: 47). Öğretmen ve öğrenciler tarafından öğrenme-öğretme süreci kapsamında ders kitaplarının nasıl verimli bir şekilde kullanacağını bilmesi, ders kitabının daha faydalı olmasını sağlar. Öğretmenler; kitapları, oluşturdukları planların içeriğini saptamada, eğitim programını izlemede, ders konularının öğrencilerin seviyelerine göre nasıl anlatılması gerektiği hususunda fikir almada ve kullanabilecekleri farklı teknikler hakkında kendilerini geliştirme hususunda kullanırlarsa büyük ölçüde fayda sağlayacaklardır (Kılıç ve Seven, 2006: 48).

Öğretmenin en temel yardımcısı ders kitabıdır. Ders kitabı öğretmenin bilgilerini daha iyi bir şekilde kullanmasına ve dersi sistematik bir şekilde işlemesine olanak sunar. Ancak iyi bir öğretimin temel kuralı, öğretmenin kitabın tutsağı olmamasıdır (Küçükahmet, 2004: 11). Ders kitapları öğrenme-öğretme sürecinde verimi artırma, öğretmene çeşitli kolaylıklar sunma gibi avantajlarının yanı sıra öğrenciler için de bazı avantajlar sağlar. Doğru ve etkili kullanılan ders kitabının öğrenciler için yararları şöyle sıralanır (Kılıç ve Seven, 2006: 39):

- Konu bütünlüğünün kavranması açısından konular arasında bağ kurulmasını sağlar.

- Öğrencilere kendi kendine öğrenme olanağı sunar, istedikleri yer ve zamanda öğrenme etkinlikleri devam eder.
- Bilgilerin unutulmaması için tekrar yapma olanağı sunar.
- Öğrenilen bilgilerin kalıcı olması için şekil, harita, grafik ve resim gibi araçlarla birlikte verilmesini sağlar.
- Kişisel farklılıkların var olduğu durumlarda fırsat eşitliği sağlayarak öğrencinin olanaklarını ve vaktini kendisine göre kullanmasını sağlar.
- Sınıfta ve sınıf dışında öğrenci-öğrenci etkileşimine olanak sunar.
- Derse hazırlık aşamasında, ders esnasında ve ders sonrasında öğrencilerin ilgilerine göre yapılabilecek etkinlikleri çeşitli aktiviteler şeklinde sunarak aktif öğrenmeye büyük ölçüde katkı sağlar.
- Ders kitabı ödev ve etkinlikler için hazır kaynak niteliğindedir.

Öğrenciler kitap sayesinde programın amacı ve öğrenilmesi gereken içerik hakkında bilgi sahibi olur. Kitapta yer alan değerlendirme soruları aracılığıyla öğrenciler öğrendikleri bilgileri ölçme fırsatı yakalarlar (Küçükahmet, 2004: 13). Öğretmen ve öğrenci ders kitabını etkin bir şekilde kullandıkları zaman daha fazla yarar sağlayacaklardır. Ancak ders kitabının sınıf içerisinde yapılan bütün etkinliklerin merkezinde olacak şekilde öğretmeni geri plana atması hâlinde ise birtakım olumsuzluklar yaşanır (Kılıç ve Seven, 2006: 41). Bir öğretim vasıtası olarak ders kitabının sınırlılıkları olarak da ifade edebileceğimiz olumsuzlukları kısaca şöyledir: Sınıftaki bütün öğrencilerin aynı kitabı kullanmaları, yapılan etkinliklerde çeşitliliği önleyebilir, ders işlenirken sürekli olarak kitabın takip edilmesi monotonluk yaratabilir. Ancak sınıf ortamında farklı kitapların kullanılması hususu da ortak noktaların saptanmasının zor olması bakımından karmaşaya yol açar. Ders kitabının öğrenciler tarafından tek kaynak olarak görülmesi başarısızlığa neden olabilir. Öğretmenin kitabı adım adım takip etmesi, dersin işlenişine yönelik yeterli düzeyde hazırlık yapmasına engel olabilir. Öğrencileri ezberciliğe yönlendirebilir. Basit olarak hazırlanan kitaplar, öğrencinin öğrenme ilgisini, hevesini ve okuma isteğini azaltabilir (Kılıç ve Seven, 2006: 40).

Yazılı araç ve gereçlerin en önemli sınırlılıkları arasında öğrencilerin benzer okuma ve anlama düzeylerine sahip olduklarını varsayması, kişisel farklılıkları ve öğrenme güçlüklerini göz ardı etmesi de yer alır. Başka bir sınırlılık ise yazılı materyallerin büyük bir kısmının öğrenci ile etkileşimde bulunmamasıdır. Bu materyaller genellikle öğrenciyi pasif olarak görür. Dolayısıyla öğrencinin beklenen düzeyde bir başarı elde etmesi güçleşir (Usta, 2004: 69). Ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında verimli olabilmesi ve olumsuzlukların önlenmesi için ilk olarak ders kitaplarının nitelikli olması gerekir. İkinci olarak ise öğretmenlerin ve öğrencilerin ders kitaplarını amacına uygun ve doğru bir biçimde kullanmaları gerekir. Öğrenciler, öğretmenlerinin yapacakları yönlendirmeler aracılığıyla ders kitaplarından doğru ve etkili bir şekilde faydalanırlar. Öğretmenin ders kitabını doğru bir şekilde kullanabilmesi ise mesleki formasyonunun yanı sıra kitabın niteliğine de bağlıdır. Küçükahmet'in (2004) ifadelerine göre, ders kitaplarının bir ansiklopedi olmaktan ziyade öğrenmeye rehber olması gerekir.

2.1.5 Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler

Türkçe dersinde bir öğretim materyali olarak kullanılan metinler zihinsel bir fikrin yazılı anlatım örneği olmak bakımından önemlidir. Her yazı parçasının ders kitaplarına alınabilecek bir “metin” niteliği taşımadığı ise hem araştırmalarla hem de MEB öğretim programlarında verilen metin kriterleriyle anlaşılmaktadır. TDK (2011) “metin” kelimesini “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” olarak tanımlamıştır. Akyol (2010: 211) ise metinle ilgili görüşlerini “Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılmaktadır.” şeklinde açıklar.

Metin kelimesinin bu sözlük anlamının dışında sahip olması gereken pedagojik nitelikler de vardır. Yıldız (2008: 118) ders kitaplarında herhangi bir amaçla yer alacak metinler hazırlanırken öncelikle ele alacağı konuyu, üzerinde durulacak olayı, bu metinle verilmek istenen mesajın ne olacağını ve metnin hangi hedef kitle için hazırlanacağını belirlemek gerektiğini vurgular. Benzer bir yaklaşımla her metnin öğretim materyali olamayacağını belirten Kolaç (2009: 597) ders

kitaplarında veya öğretim sürecinde kullanılabilecek metinlerin şu özellikleri taşıması gerektiğini belirtir:

- Öğretim programının amaçlarını kapsamalı.
- Öğrenci seviyesine uygun olmalı.
- Öğrenci ilgisine uygun olmalı.
- Öğrenciler metni okumaya yönelik bir heves oluşturmali.
- İçerik ve yapıca anlamlı ve mantıklı bir bütünlük oluşturmali.
- Yazıldığı türe ait özellikler içermeli.
- Dilin zenginlik ve güzelliklerini yansıtmalı sayesinde öğrencilere o dili sevdirmeli.
- Anlatım üslubuyla öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeli.
- Kelime hazinesini geliştirecek kadar zengin olmalı.
- Öğrencileri düşünmeye yönleltmeli ve düşünme becerilerini geliştirmeli.
- Öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluk seviyesine ve ilgilerini karşılamaya uygun olmalı
- Öğrencilerde millî ve insanî değerlerin gelişmesini desteklemeli

Ders kitaplarında yer alan metinler birer öğretim materyali olarak tercih edilmektedir. Metinler öğretim sürecinde kazanılması gereken kazanımların edinilmesine yardımcı olurlar. Fakat yapılan çoğu araştırma metinlerin öğretim programında belirtilen veya TTKB tarafından yayımlanan kriterlerden uzak olabileceğini göstermiştir. Bu tür sorunların yaşanmaması amacıyla metinlerin hangi özellikleri taşıması gerektiği öğretim programında belirtilmiştir (MEB, 2019: 18):

- 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.
- Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.

- Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
- Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
- 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.
- Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
- Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
- 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. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.
- Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
- 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. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.
- 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.

- 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.
- Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.
- Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır.

2.1.5.1 Metinlerde öğreticilik

Ders kitaplarında yer alan metinler sadece bir etkinlik amaçlı yer almayıp aynı zamanda programdaki öğrenme temalarının ve kazanımların gerçekleştirilmesinde de birer araç görevi görmektedir. Bu nedenle öğretim programında metinlerin kazanım odaklı hazırlanması gerektiği belirtilir (MEB, 2019: 18). Bilhassa ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin örgün öğretim kurumlarında sürekli yeni bilgi ve beceri öğrendikleri dikkate alındığında her bir metnin aynı zamanda birer bilgi verici, hikâye edici ya da imgesel amaç taşıyan materyaller oldukları anlaşılmaktadır.

Her bir metin hem bütünsel olarak bir metinde yer alması gereken yapıları barındırmakta hem de anlatım tarz ve yolunu göstermektedir. Her bir cümlede bilginin nasıl sunulduğu, metindeki kurgunun nasıl yapılandığı birer örnek teşkil etmektedir (Şimşek, 2012: 88). Metinler içerdikleri konu, olayın geçtiği yer, kahramanlar ve metin teması bakımından öğrenciye birer bilgi aktarır. Okunan ya da dinlenen her bir metin bu anlamda öğrencide davranış değişimi yapar. Özellikle bilgi verici metinlerin özelliği içerdikleri bilgiyi öğrenciye aktaran olmak bakımından öğreticidir. Bu bilgi ansiklopedik bir bilgi ya da bir olay veya yerle ilgili de olabilir. Hikâye edici metinler ise bir olayın kurgusal açıdan nasıl aktarıldığı konusunda öğreticidir. Kurgudaki ifadeler bir yandan söz varlığını zenginleştirirken, bir yandan da ifade üslubunu örneklendirmiş olur.

2.1.5.2 Metinlerin öğretim programına uygunluğu

Türkçe dersi öğretim programı her ne kadar eğitim-öğretim faaliyetlerinin ne şekilde yürütülmesi gerektiği konusunda bir yol haritası gibi rol oynasa da hem

kitap hem de metin yazarları için de kılavuz gibidir. MEB (2019: 3-10) öğretim programında Türkçe dersinin genel bir çerçevesini çizmiştir. Bu çerçeveye göre dersin amaçları, benimsediği eğitim felsefesi, temaları, beceri alanları ve kazanımları vardır. Öğretim sürecinde yürütülecek her faaliyet bu genel yapıyla uyumlu yapılmalıdır.

Öğretim programı ders kitaplarında yer alması gereken metinlerin ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğini ise ayrıca belirtmektedir. Bir dizi kriterin verildiği programda ders kitaplarına alınması gereken her metnin bu kriterlere uygun olarak öğretim kazanımlarını sağlayıcı olması gerektiği belirtilir (MEB, 2019: 18). Öğretim programı bir yandan dersin özel amaçlarını gerçekleştirecek şekilde, diğer yandan da farklı dersler için gerekli olan söz zenginliği, anlatım ve düşünme becerilerini geliştirecek şekilde planlanmıştır. Bu açıdan programın sarmallığı, kazanım odaklı ve tematik bir yaklaşımla uygulanacak olması metinlerin de bu özelliklere sahip olmasını gerektirir.

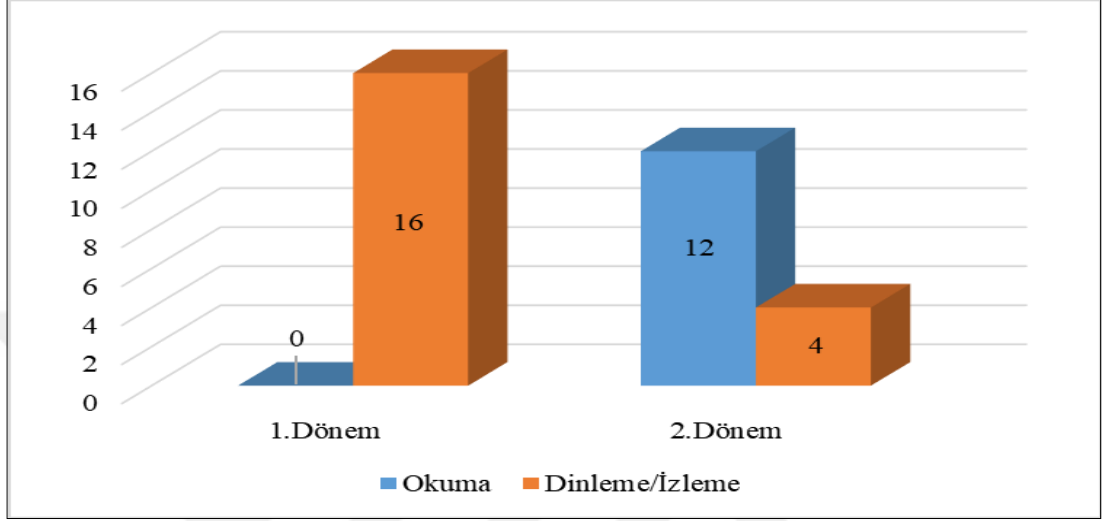
MEB (2019: 8) Türkçe öğretim programının özel amaçlarını açıklarken, birinci sınıftan itibaren son sınıfa kadar bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin kazanımları verirken öğrenci yaş seviyelerinin ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak aşamalılık ilkesini benimsediğini vurgulamaktadır. Ayrıca Türkçe dersinin sadece dil becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı, toplumsal kültür, değerler ve üst bilişsel becerilerin gelişmesine de katkı yapacağı üzerinde durulmuştur. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinler öğretim programının yaklaşım, öneri ve felsefesine uygun hazırlanmalıdır. MEB (2019: 16-18) Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerle ilgili genel kriterleri açıklarken şu ölçütleri kullanır:

Çizelge 2.5: Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sayı ve Öğrenme Alanları

Sınıflar	Tema	Metin	Beceri	Toplam
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8	8'er tema	4'er metin	3'er zorunlu okuma	24
		8'er metin	1'er zorunlu dinleme	8
			8'er Serbest okuma	8
Toplam	8	12		40

Bakanlık her sınıf seviyesindeki metinlerin 32'sini zorunlu 8'ini ise serbest metinler olarak belirlemiştir. Bu metinlerin öğrenme alanlarıyla ilgili bir sınırlama ya da sayı değeri verilirken, hangi sınıfta hangi edebî metin türünde metin yer alabileceğini belirtmiştir. Buna karşın edebî metin türü ya da biçimsel

tür oranları sadece “dengeli kullanılmalı” şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca dinleme ve okuma metinlerinin ne şekilde oranlanacağına dair bir bakış açısı oluşturmak için aşağıdaki grafikte de görüleceği üzere sınıf seviyesinin öğretim ihtiyaçları, öğrencinin hazır bulunuşluk ve gelişim seviyelerinin dikkate alınması önerilmiştir (MEB, 2019: 17).



Şekil 2.4: Öğrenme Alanına Göre Metin Sayısı (1. Sınıf Örneği)

Grafikten de anlaşılacağı üzere, birinci sınıfta öğrenciler henüz okuma becerisi edinmemiş oldukları için sadece dinleme metinlerine yer verilmesi uygun görülmüştür. Öğrencilerin birinci dönem sonunda okuma becerisi edinmiş olacakları ve bu nedenle de daha çok okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği için 16 metnin 12’sinin okuma, 4’ünün ise dinleme alanında olması önerilmiştir. Öğretim programı edebî metin türlerinin dağılım oranlarının ne şekilde olacağını örneklendirmiş, birinci sınıf ikinci dönemdeki bu 4 dinleme metninin 2’sinin hikâye edici, 1’inin şiir, 1’inin ise bilgilendirici metin türünde olacak şekilde dağıtılması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 2019: 17). Bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin öncelikli olarak ilk okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Program da bu nedenle ayrıca bilmece, mani, ninni, sayısmaca, tekerleme gibi diğer edebî türlerin de kullanılmasını önermiştir.

2.1.5.3 Metinlerde dil ve anlatım

Metinler bir anlatım örneği olmak bakımından doğru ve anlaşılır bir dilin yapısını sunmaktadır. Metinler aynı zamanda dilin kullanım biçimini, toplumun sahip olduğu anlayış, değer ve olaylara karşı tepkilerinin ne şekilde olduğunu

örnekleriyle verir. Bu bakımdan metinler dili etkili, açık ve anlaşılır kullanılmalıdır. Dil bilgisi kuralları yönünden de kusursuz olan metinler okur için doğru davranış, etkili konuşma ve etkileşim biçimini göstermiş olurlar (Payza, 2015: 45).

Metinler sadece doğru konuşma ya da düşünme beceri örneklerini vermekle kalmaz, aynı zamanda zengin bir dil becerisi de sunar. Fıkra, şiir, anı, tekerleme, mani gibi metinler kurallı düz cümleler yanında yan anlamlar, mecazlar, çağrışımlar, benzetmeler ve ironiler de yapar. Bu anlamda metinlerde yer alan bilhassa atasözleri ya da deyimler öğrencilerde imgesel düşünme ve dil becerisini geliştirir (Kara ve Büyükkantarıcıoğlu, 2012: 92).

2.1.5.4 Metinlerde görsellik

Son yıllarda öğretim programları öğretim yaklaşımı olarak yeniden yapılandırmacılık ve çoklu zekâ kuramını benimsemişlerdir. Bu yaklaşıma göre öğrenciler birbirlerinden farklıdırlar, öğrenme yolları, hızı, hazır bulunuşlukları ve eğitimden beklentileri tamamen farklı olabilir (MEB, 2018: 8). Metinler birer yazılı anlatım türü olmaları nedeniyle özellikle görsel iletişim ve öğrenme becerileri gelişmiş olan öğrenciler için eksik kalabilmektedir. Bu gibi durumlarda çoğu kez öğrenciler destekleyici bir görsele ihtiyaç duyarlar (Payza, 2015: 6).

Bazı öğrencilerin görsel öğrenme özellikleri diğerlerinden daha gelişkin olabilir. Ayrıca görseller metinlere göre daha detaylı ve hızlı bir bilgi sağlarlar. İpek (2003: 68-73) görsellerin öğrenme sürecini hızlandığını ve bilgiyi daha zengin işleme imkânı sunduğunu belirtmektedir. Türkçe öğretim programı ayrıca grafik, şekil, resim, karikatür, tablo vb gibi görsellerin metinlerin anlatıcılığı ve bilgi verici özelliklerini zenginleştirdiğine ayrıca öğrencilerin analitik düşünme, betimleme, görsel düşünme ve okuma becerilerini geliştirdiğine vurgu yapmaktadır (MEB, 2019: 10). TTKB (2019: 17) görsellerin ders kitaplarında neden yer alması gerektiğini ve bir metnin anlaşılabilirliği sağlayıcı kriterlerini belirlemiştir. Aşağıdaki şekilde görüleceği üzere bu kriterler “Anlamayı kolaylaştıracak görseller” başlığı altında açıklanmıştır:

Anlamayı kolaylaştıracak görseller kullanılmalıdır.

- Öğrencilerin eski ve yeni bilgileri arasında bağ kurmasını sağlayacak tablo, şema, grafik, fotoğraf, kavram haritası, zihin haritası vb. öğelere yer verilmelidir.
- Konunun niteliğine bağlı olarak anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştıracak, sözel/yazılı unsurları destekleyecek ve öğrenmeye katkı sağlayacak görsel öğelere yer verilmelidir.
- Anlamalı öğrenmeyi sağlamak amacıyla kavram yanılgılarını belirleyen ve gideren etkinlikler (kavram haritaları, zihin haritaları, kavramsal karikatürler, kavram ağları vb.) kullanılmalıdır.
- Anlatımda düşünceyi geliştirme yollarından (örnekleme, tanık gösterme, anekdot verme vb.) gerekli yerlerde faydalanılmalıdır.
- Kitap içerisinde yer alan etkinlik, deney gibi işlemlerin anlaşılabilir ve kolay öğrenilebilir olması, yanlış anlamaları önlemesi amacıyla içerik; çizim, resim, fotoğraf, şema ve grafik gibi görsellerle yeterince desteklenmelidir.

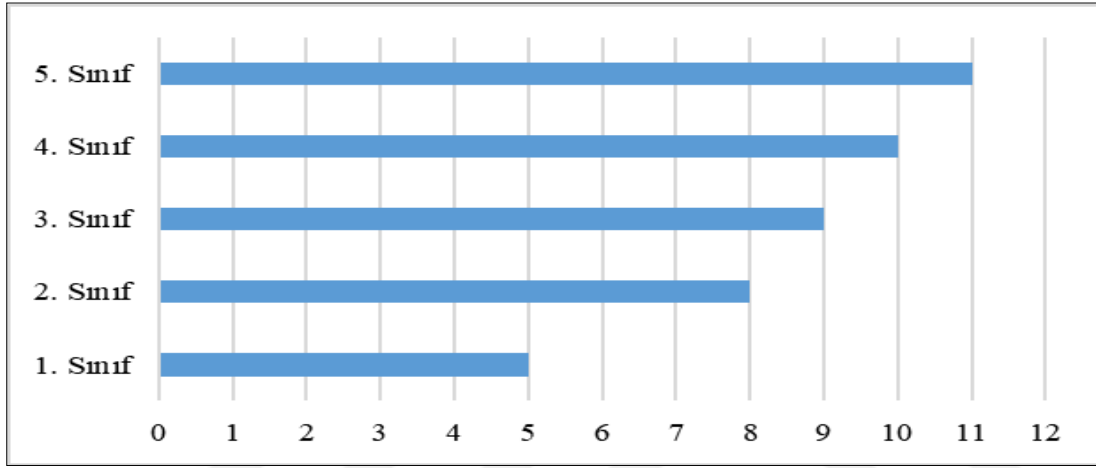
Bu açıklama öğrencilerin görsel kullanılmayan metinleri anlamakta zorlanabileceğine dikkat çekmektedir. Görsel imgelerle zenginleştirilmiş metinler özellikle görsel öğrenme eğilimi olan öğrenciler için ise vazgeçilmezdir. Benzer bir bakış açısı öğretim programının dinleme/izleme becerileri alanında “Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.” kazanımına yer vermiştir (MEB, 2019: 20). Görsel öğelerin öğrenmede etkilerinin büyük olması metinlere ilgiyi artırmakta, öğrencilerin okumaya karşı isteklerini geliştirmektedir.

2.1.5.5 Metinlerin öğrenciye göreliği ve söz varlığı

İlköğretim seviyesindeki öğrencilerin gelişimleri hem belirli dönemler hâlinde ilerlemekte hem de sık değişkenlik göstermektedir. İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin hayal gücü gelişmiş olup daha çok dinleme yoluyla öğrenmektedirler. Bunda elbette okuma becerilerinin henüz yeni gelişmekte olmasının da payı vardır. Bu nedenle farklı yaş gruplarındaki öğrenciler için hazırlanan metinlerde yer alması gereken kelime sayıları ve metin süreleri ilk yıllardan itibaren giderek artacak şekilde olması gerekir. Akyol (2010: 198) ilköğretim birinci kademedeki öğrenciler için metinlerin içermesi gereken kelime sayılarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Birinci ve ikinci sınıflar --- 25-100 kelime arası
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar --- 100-200 kelime arası
- Beşinci sınıflar --- 200-300 kelime arası

Cümleler içerdikleri kelime sayılarına göre kolay ya da zor anlaşılırlar. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe her bir cümlenin maksimum içermesi gereken kelime sayıları da önem kazanır. Güneş (2000: 35-40) ilköğretim birinci kademe sınıf düzeylerine göre her cümledeki ortalama kelime sayılarını aşağıdaki grafikte göstermektedir:



Şekil 2.5: Sınıf Seviyelerine Göre Cümledeki Ortalama Kelime Sayısı

İlköğretim birinci kademe (1-4. sınıf) öğrenciler için hazırlanan dinleme amaçlı metinlerin boyutları (süreleri) da birinci sınıftan itibaren artmaktadır. Bununla ilgili yeni öğretim programlarında herhangi bir süre rakamı yerine, “kısa olması”, öğrencilerin “yaş seviyelerine ve gelişimsel özelliklerine uygun” olması belirtilir (MEB, 2019: 18). Fakat aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere, 1981 tarihli Türkçe öğretim programında ne kadar “kısa” olması gerektiğine dair sürelerin de belirtilmiş olması bu konuda bir fikir verebilecek niteliktedir (MEB, 1981: 331-332):

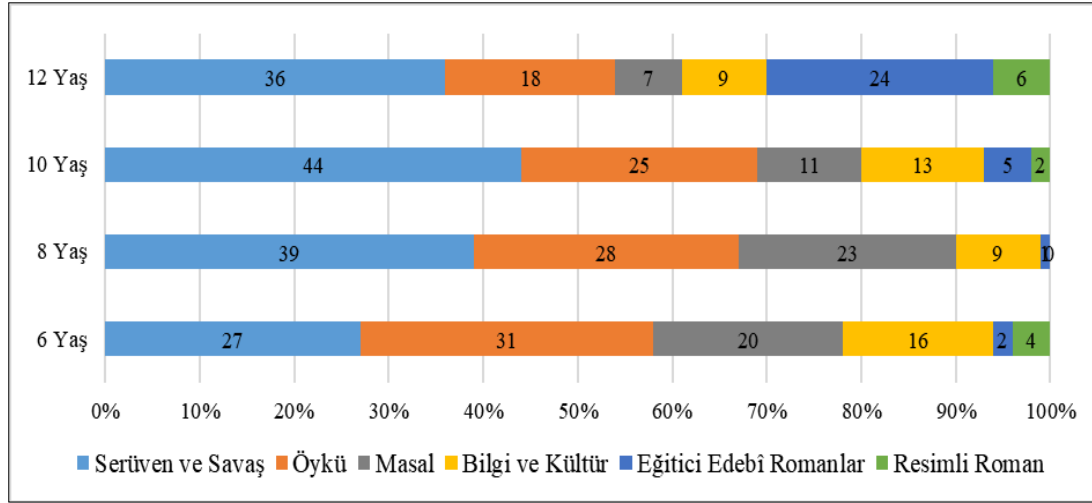
Çizelge 2.6: Sınıf Seviyelerine Göre Dinleme/İzleme Metni Süreleri (1981 Programı)

	Dinleme metni süresi
1. Sınıf	3-5 dakika masal/öykü
2. Sınıf	5-8 dakika masal/öykü
3. Sınıf	8-10 dakika masal/öykü
4. Sınıf	10-20 dakika masal/öykü (150-200 kelime)

Dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleyeceği metnin kelime dağarcığı ile ilgili yeni öğretim programında herhangi bir sayı verilmezken, 1981 programında 4. sınıflar için 150-200, 5. sınıflar için 200-300 kelimelik öykü, 6. sınıflar için 150-200 kelime fikir metni, 350-400 kelimelik öykü, 7. sınıflar için 200-300 kelimelik fikir, 400-500 kelimelik öykü, 8. sınıflar için ise 250-300 kelimelik fikir, 450-550 kelimelik öykü metinlerini okuyabilecekleri belirtilmiştir (MEB, 1981: 332-334).

Metinlerin daha iyi anlamlandırılabilmesi için öğrencilerin kelime dağarcıkları kadar, metinlerde anlamı bilinmeyen sözcüklerin sayısı da önemlidir. Çünkü öğrenciler bildikleri sözcüklerle bilmediklerinin anlamlarını da çıkarabilmektedir (Nuhoğlu vd., 2008: 189). Ülper (2010: 43) metin okuma ya da dinlemenin bir tür metni anlama süreci olduğunu vurgular. Bu bakımdan her öğrencinin metni tam anlayabilmesi için metindeki sözcüklerin anlamlarını bilmesi, o sözcüklerin her bir cümle ve metin içindeki diğer sözcüklerle bir arada ne anlama geldiğini bilmesi gerekir. Bilemediği durumlarda ise anlamını bildiği sözcüklerden yararlanmaktadır. Yıldız (2008: 331) metinlere bu açıdan bakıldığında 200 sözcüklü bir metnin okuyan ya da dinleyen tarafından tam anlaşılabilmesi için anlamı bilinmeyen sözcük sayısının 15'i geçmemesi gerektiğini belirtir.

Öğrencilerin gelişimsel özellikleri nedeniyle her edebî metin türü her yaş döneminde farklı derecede ilgi çekmekte ve etkili olmaktadır. Yavuzer (2001: 190-191) her yaş grubunda hangi edebî metinlerin ne kadar oranda ilgi çektiğini aşağıdaki grafikte göstererek belirtmiştir:



Şekil 2.6: Yaş Seviyelerine Göre Edebî Metin Türlerine İlgi Yüzdeleri

Grafikteki veriler incelendiğinde, birinci sınıfa denk gelen 6 yaş grubu öğrencileri hariç diğer yaş grubundaki çocuklar serüven ve savaş türü edebî metinlere diğer türlere oranla daha fazla ilgi duydukları anlaşılmaktadır. Bu türlerin ilgi çekmesi, bu yaş dönemindeki çocukların gelişmiş hayal güçleri ve macera meraklarıyla ilişkilendirilebilir. On iki yaş grubu çocuklar hariç serüven ve savaş türü metinlerden sonra ikinci sırada ilgi çeken metin türü öyküdür. Buna göre resimli romanlar diğer türlere göre her yaş grubunda çok düşük oranda ilgi çekmektedir. Bu konuda sadece altı yaş grubundaki öğrenciler en düşük oranda eğitici edebî romanlara ilgi duymaktadırlar.

Metinlerde okunabilirlik ve dinlenebilirlik bir metnin ne kadar kolay anlaşılabilirliğini ifade eder ve ölçümü 1-100 veya 1-10 arasında değerlendirilir (Ateşman, 1997: 71). Her ne kadar anlaşılabilirlik bir metindeki içerikle ilgili olsa da okunabilirliğe etki etmektedir. Anlaşılabilirlik bir metinden neyin, hangi sırayla ve nasıl bir üslupla anlatıldığını önemli görür. Fakat okunabilirlik genelde dilbilgisel yapılarla ilgilenir. Bu nedenle okunabilirlik açısından bir metinde yer alan yeni kelimeler, yabancı kelimeler, sözcük yapıları, devrik anlatımlar, cümle ve sözcüklerin uzunlukları önemli değerlerdir.

Okunabilirlikte ölçüler genelde kolay, çok kolay, güç gibi değerlerle ifade edilse de Ateşman'ın (1997: 73-74) yaptığı araştırmalar Türkçe için ortalama hece uzunluğunun 2,2 hece, bir cümlede ortalama sözcük sayısının ise 9-10 sözcük olduğunu göstermiştir. Bu araştırmaya göre okuma ya da dinleme metinlerinde elde edilen ölçüm değerleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Çizelge 2.7: Türkçe Okuma/Dinleme Metinlerindeki Hece ve Cümle Uzunlukları

	Sözcük Uzunluğu (hece)	Cümle Uzunluğu (sözcük)
En kolay metin	2,2	4
En zor metin	3,0	30

Çizelge 2.8: Türkçe Okuma/Dinleme Metinlerinin Okunabilirlik Değerleri

	Okunabilirlik Sayısı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Bu veriler aynı tür edebî türler için geçerli değildir. Bir öykü için kolay olarak değerlendirilen değer, felsefe metni için zordur. Buradan hareketle ilköğretim yaş grubunu kapsayan 6-8 yaş öğrenciler için 95-98 değere sahip masallar çok kolay bir metindir.

Bu veriler ışığında düşünüldüğünde, ilköğretim birinci kademedeki öğrenciler için bilgi verici metinlerden ziyade olaya dayalı ve öyküleyici metinlerin tercih edilmesi daha uygun olabilir. Bu yaş dönemi çocuklarda hem maceraya ilgi hem de gelişmiş hayal güçleri dikkate alınır, öyküleyici metin türlerinden destan, roman, masal, fabl, tiyatro, anı, hikâye, efsane ve gezi türlerinin tercih edilmesi yerinde olacaktır. Bu tür metinler öğrencilerde hem dinleme/izleme hem de okumaya yönelik becerilerin gelişmesini sağlayacaktır (Keklik, 2009: 10).

2.1.5.6 Metinlerde metinsellik

Türkçe öğretim programı metinlerin taşınması gereken özelliklerden bütünlük ve iç tutarlılığı önemli bir ölçüt olarak belirtir (MEB, 2019: 18). Bu kriterler metinlerin sadece biçimselliklerine ve büyüklüğüne işaret edebilir. Fakat metinsellik için daha başka verilere de ihtiyaç vardır. Bu bakış açısı herhangi bir yazı ya da fikir parçasının “metin” olarak nitelenip nitelenemeyeceğine işaret etmektedir. Bir yazı parçasının metinsel özellik taşıması için bağdaşıklık, tutarlılık ve bilgi toplama niteliğine sahip olması gerekir (Köçer, 2010: 3).

Günay (2007: 71) metinlerin bağdaşıklık özelliğinden bahsederken metin içi ilişkileri oluşturan özelliklere vurgu yapar. Bir metnin bağdaşıklık görünümünü ise gönderim, değiştirim, bağlaçlar, eksilteli yapı, sözcüksel bağdaşıklık

değişkenleri açısından belirlenir. Karatay (2010: 374) bağdaşıklık ölçütlerini şu şekilde tasnif etmiştir:

- Gönderim
 - Art gönderim: Bir sözcük, aynı cümle ya da metin içinde daha sonra farklı bir kavram şeklinde ifade edilir
 - Ön gönderim: Cümle ya da metin içinde bir sözcüğün başka bir sözcüğe gönderme yapmasıdır
 - Dış gönderim: Metin içinde olmayan bir sözcüğe gönderme yapılmasıdır.
- Eksilteli yapılar (Dilbilgisel, mantıksal): Öğeleri eksik olan ama kolay kavranabilen yapılardır.
- Değiştirim: Bir isim, eylem veya tümcenin tamamının yerini tutma.
- Bağlaçlar: eş görevli kelime veya cümleleri birbirine bağlayan sözcüklerdir.
- Sözcüksel bağdaşıklık: Aynı anlamı içeren kelimeleri aynı tümcede kullanmak.

Bir diğer metinsellik kriteri ise tutarlılıktır ve birbirini takip eden cümlelerin söz dizilişi, anlamları ve kullanımları bakımından çelişik olmamasıdır. Bu açıdan bakıldığında bir metnin tutarlılığına bakmak, onun bir bütünsel anlamlılığın bakmak demektir (Vardar, 2002: 197). Tutarlılığı metinde geçen yer, kişi ve olay isimlerinin tekrar etmesini, her bir cümlelerin bir öncekiyle ilintili bir yapıyla birlikteliği olarak da anlamak mümkündür.

Bir metnin metinselliği, aynı zamanda metnin bilgi toplayıcı özelliğinden de anlaşılır. Okuyucu ya da dinleyici metni anlayabilmek için gerekli temel ya da ön bilgiye sahip olabilmelidir. Bu bilgi bazen olayın geçtiği yer, bazen yazar bazen de konuyla ilgili toplumsal bir bakış, örf ve âdettir (Günay, 2007: 125).

2.1.5.7 Metin türleri

Metinler hem bir dil ürünü hem de yazının kendisi olarak farklı özelliklere sahiptir. Her ne kadar metin bir kitapta her tür yazı parçası olsa da kendi içinde bir bütünlük ve anlamlılık bakımından bir makale ya da bir fıkra veya şiir de

olabilir. Erkul (2004: 80) metnin yapı ve içeriğine vurgu yaparak şu tanılayıcı özellikleri olduğundan bahseder:

- Dilin okumayla ilgili bir konuda ses, kelime, cümle ve ardışık cümlelerin oluşturduğu topluluktur.
- İçinde bir dil birliği söz konusudur ve zengin bir anlamı vardır.
- Ayır ayrı metin parçalarının anlamlı topluluğudur.
- Basitçe cümlelerin oluşturduğu bir bütün değil de, cümlelerle kurallı şifreler oluşturulup karmaşık ve anlamlı bir bütünlüktür.
- Yazarın belirli bir amaçla oluşturduğu dil düzenlemesidir.

Metin farklı bakış açılarına ve amaçlarına göre değişik isimler ya da türler altında tasnif edilse de Türkçe dersi öğretim programı hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç grupta sınıflandırmıştır. Farklı araştırmacılarca yapılan bu tasnifler aşağıdaki tabloda bir araya getirilmiştir:

Çizelge 2.9: Tür ve Alt Türlerine Göre Metin Tasnifi

Kaynak	Tür	Alt tür
Hatipoğlu (2000)	Düşünce	Makale, fıkra, deneme, eleştiri, inceleme, monografi ve biyografi, anı, gezi yazısı, söyleşi, rapor, röportaj
	Anlatı	Hikâye ve roman, dramatik türler
	Yazışma	Mektup
Özmen (2001)	Yazınsal	Ders kitaplarındaki metinler
	Kurgusal yazınsal	Öyküler, masallar, otobiyografiler, biyografiler, efsaneler, destanlar, mitolojiler, fabllar, çeşitli türde şiirler, şarkılar, fıkralar, anılar, gezi yazıları, günlükler, çeşitli türde oyunlar, denemeler
	Bilgi veren yazınsal	Makaleler, eleştiri, gazete ve dergi haberleri, mektuplar, köşe yazıları, röportajlar
Cemiloğlu (2001)	Olaya dayalı	Hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı, gezi yazısı
	Düşünceye dayalı	Makale, deneme, söyleşi, fıkra, inceleme, eleştiri
	Duyguya dayalı	Şiir
Adalı (2003)	Kurgulayıcı	Öykü, şiir, roman, oyun, senaryo vb.
	Bilgilendirici	Makaleler, gazete haberleri vb.
Akyol (1999)	Hikâye edici	Öykü, şiir, roman, oyun, senaryo vb.
	Bilgilendirici	Makaleler, gazete haberleri vb.

Metinlerin biçim bakımından bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olarak sınıflandıran MEB (2019: 17) ilköğretim sınıfları bazında hangi metnin hangi sınıfta okutulması gerektiğini aşağıdaki tabloda vermiştir:

Çizelge 2.10: Metinlerin İlköğretim Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

TÜRLER	1	2	3	4	5	6	7	8
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER								
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				+	+	+	+	+
HİKÂYE EDİCİ METİNLER								
Çizgi Roman	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+	+	+	+	+
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+	+	+	+	+
Roman				+	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+	+	+	+	+
ŞİİR								
Mani / Ninni	+	+	+	+				
Şarkı / Türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme / Sayısmaca / Bilmece	+	+	+	+				

Kaynak: (MEB, 2019: 17)

Bu tabloya göre ilköğretim birinci kademe ders kitaplarındaki metin biçimlerinin dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2019: 17):

Çizelge 2.11: İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Metinlerdeki Biçim Sayı ve Oranları

	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	f	%
Öyküleyici	7	7	7	7	28	41,18
Bilgilendirici	1	7	8	8	24	35,29
Şiir	4	4	4	4	16	23,53
Toplam	13	20	22	23	68	100,00

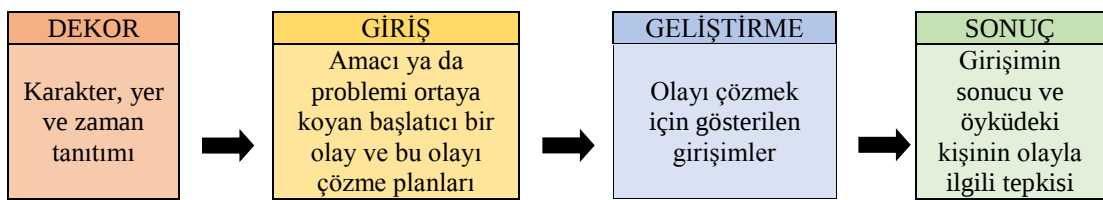
Bu veriler göre en fazla metin biçimi %41,18 öyküleyici, ondan sonra %35,29 bilgilendirici ve en son %23,53 oranında şiir biçimine yer verilmelidir.

Hikâye edici metinler

Hikâye veya bir diğer yönüyle öykü, olmuş veya olması muhtemel bir olayı anlatan metin biçimidir. Adalı (2009: 275) öyküyü tanımlarken olay veya kişileri tek yönüyle anlatan kısa metin olma özelliğine vurgu yapar. Hikâyelerde anlatım yapılırken, olmuş veya olabilecek olaylar yer, zaman ve kişi bilgilerine bağlı kalınır. Karaalioğlu (1975: 293) ise hikâyelerin ilgi çekici ve okurda heyecan uyandırıcı bir üslupla veriliyor olmasına dikkat çekmektedir.

Hikâye türü metinler gerçekliği olan olayları anlattığı gibi bir kurmacayı da anlatabilir (Günay, 2007: 231). Bu tür metinler öğrencilere hem anlatım becerisi kazandırır hem de çocukların olayda geçen kişiyle kendini özdeşleştirerek yeni davranışlar kazanmasını kolaylaştırır. Çocukların hayal gücünü ve kurgu becerisini geliştiren bu tür metinlerdeki betimlemeler, yer ve kişi anlatıları söz varlığına da ciddi katkı sağlar (Akyol, 2010: 161). Henüz küçük yaşta olmaları nedeniyle olaylar, kişiler ve yaşanmışlıklar hakkında yeteri kadar bilgi ve deneyimi olmayan çocuklar bilgi edinmiş olurlar (Gürel vd., 2007: 107).

Hikâyelerin yapıları bir yandan anlatıma güç katarken, bir yandan da düşünme becerilerini geliştirir. Özmen (2001: 21) hikâyelerin kurgusal yapılarının şu bölümlerden oluştuğunu belirtir:



Şekil 2.7: Hikâye Türü Metinlerin Kurgusal Bölümleri

Bu kurgusal yapı hikâyede verilen olayın nasıl geliştiğini, buradan hareketle ilerleyen safhalarda nasıl bir gelişmenin beklenebileceğiyle ilgili öngörü de kazandırır.

Bilgi verici metinler

Genelde bir bilginin paylaşıldığı bilimsel veya açıklayıcı metinlerdir. Dilidüzgün (2010: 100) okurun hakkında hiçbir bilgi sahibi olmadığı metinleri “açıklayıcı”, kanıt göstermek koşuluyla neden-sonuç ilişkisine bağlı bir yolla

bilginin verildiği metinleri “bilgilendirici metinler” olarak tarif eder. Açıklama ya bir olay veya durumun açıklığa kavuşturulması ya da eksik veya yanlış bilinen bir bilginin doğrusunun verildiği metinler yoluyla yapılır. Burada amaç okurun bilgiyi daha iyi anlamasını sağlamaktır (Günay, 2007: 341-347).

Bu tür metinlerde bazen var olan bir bilginin ortadan kaldırılması, çürütülmesi veya doğrusunun verilmesi de amaçlanabilir (Kıran ve Kıran, 2007: 51-52). İlköğretim birinci kademenin ilk öğrenmeler çağı olduğu düşünülürse, bu türden metinlerin yapısı daha iyi anlaşılabilir. Bu tür metinler arasında illa bir iddiayla, bir bilginin ispatı veya başka birinin reddi amacı taşımayan, doğrudan bilgilendirme veya haber verme amaçlı olanlar da vardır. Makaleler, mektuplar haberler veya röportajlar bu türe örnektirler. Kolaç (2009: 603) bu metinlerin özelliklerini şu başlıklar altında sıralar:

- Bilgi verme amaçlıdır.
- Nesnel bilgilere yer verilir.
- Sözcükler ve cümleler gerçek anlamlarıyla yer alırlar.
- Tanımlar, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir.
- Sunulan somut, sayısal bilgiler grafiklere, çizelgelere, tablolara dönüştürülür.
- Anlatıcı nesnel bir tutum izler.
- Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz.
- Anlatım sade, cümleler kısadır.
- Terimler ve teknik kelimeler yoğun olarak kullanılır.
- Okur bilgi almaya odaklanır.
- Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar açık ve nettir.
- Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı vardır.

Özmen’in (2001: 22) kronolojik, neden-sonuç ilişkili, karşılaştırmalı, problem çözümü ve betimleyici metinler olarak tasnif ettiği bilgilendirici metinler kimi zaman akıl yürütme yollarını kullandıkları için anlaşılması zor olabilir. Bu nedenle metin kurgusu yapılırken okurun ya da dinleyicinin konu hakkında hiçbir bilgi sahibi olmadığı var sayılır. Bu tür metinlerde kurgusal yani anlatım yapısı iyi değilse, bilginin aktarılması ya da anlaşılması da bir o kadar zorlaşır.

Şiirler

Şiir türü Türkçe öğretim programında diğer türlere nazaran az sayıda önerilen bir edebî metin türüdür. Şiir öğrencilerde bir yandan estetik anlayış, sevgi,

heyecan, mutluluk ve hüznün duygularının gelişmesine katkı sağlarken, diğer yandan da anlatıma zenginlik katar. Şiirlerin içerik, teknik, dil ve anlatım yönünden eğitimin amaçlarıyla uyumu, dinleyenler için anlaşılabilirliği daha da kolaylaştırır. Yavuz (2010: 82) şiir dilini tanımlarken, gündelik gerçek dilden ayrı sembolik dil olarak ifade etmiştir. Bu sayede gerçekliğe ait dilin sanatsal dile dönüştüğünü belirtmiştir. Şiirler bilgilendirici ve hikâye edici metinlere kıyasla farklı metin özelliğine sahiptir. Şiirler ses, söylem, hayal ve semboller gibi metin unsurlarına sahiptirler (Arıcı, 2008: 29).

Güzel konuşma, vurgulu konuşma, dolaylı anlatım, süslü anlatım ve içerdiği anlamlar nedeniyle zengin düşünme becerisi kazandıran şiirler, dil becerileri henüz gelişmekte olan çocukların eğitiminde etkin bir yere sahiptir. Şiirde yer alan ifade şekilleri, sesler arasındaki uyum, zengin ve derin anlamlar çocuklarca çözümlendiğinde hayal kurma ve anlatım becerilerinde etkili olmaktadır. Çocuklar okudukları ya da dinledikleri her şiirde kendi duygu ve düşüncelerini bulabilmeli, onu zenginleştirmelidir (Ünalın, 2006: 134). Bu nedenle şiirler öğrenci duygu ve düşüncelerini açığa çıkartıcı, onların seviyelerine uygun ve söz varlığı bakımından zengin olmalıdır.

2.1.6 Dinleme Metni

Dinleme, günlük yaşamda ve eğitim alanında sıklıkla kullanılan bir dil becerisidir. Göğüş'ün (1978: 227) ifadelerine göre bir birey insanlarla geçirdiği zamanın %42'sini dinlemekle geçirirken, bir öğrenci okul ortamında bir günde yaklaşık 2.5 – 4 saatini akranlarını ve öğretmenlerini dinlemekle geçirir. Wolvin ve Coakley'e (1996) göre ise ABD'de öğrenciler vakitlerinin %50'sini dinleyerek geçirirler. Ergin ve Birol (2000: 14) ise ilköğretim çağındaki bir öğrencinin okulda geçirdiği vaktin %50'sini dinleyerek geçirdiğini belirtirler. Bu oranın üniversite öğrencilerinde %90 düzeyine ulaştığını da vurgularlar.

Özbay (2005: 124) insanın konuşurken dakikada ortalama 125 sözcük kullanabildiğini, düşünürken ise 500 sözcük kullandığını, Akçamete (1989: 436) ise sözlü iletişim yoluyla saatte 9.000 kelime iletebilen orta seviyede bir okuyucunun aynı sürede 27.000 sözcük okuduğunu belirtir. Bu bilgilere ilaveten Yalçın (2002: 60) bir bireyin bilgilerin %80'nini okuma yoluyla edindiğini vurgular. Bilgi yalnızca okul ortamında değil, her yerde öğrenilebilir. Bireyin

bilgi edinme aşamasındaki temel becerileri okuma ve dinlemedir. Okuma ve dinleme becerileri yaşamın her alanında sıklıkla kullanılan dil becerileridir. Fakat bu beceriler bilginin edinimi hususunda tek başlarına yeterli olurlar mı? Bu beceriler, diğer öğrenme nesneleriyle desteklendiğinde bireyin anlama düzeyinde bir değişim yaşanır mı? Bu hususların tamamı bilimsel anlamda birer araştırma konusudur.

Öğretim programları ve öğrenmeyle ilgili gelişmeleri yakından takip eden Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılından itibaren ilköğretimde yeni bir öğretim programı uygulamaya başlamıştır. Öğretim programlarıyla ilgili bu değişimden Türkçe dersi de etkilenmiş, yeniden düzenlenen öğretim programı okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört dil becerisi üzerine oturtulmuştur.

2.1.6.1 Dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özellikler

Dinleme metinleri diğer metin türleri gibi ders öğretim programı ve eğitim sürecinin amaçlarına hizmet etmesi amacıyla birer öğretim materyalidir. Bu nedenle metinler öncelikli olarak programla, ders amaçlarıyla, çocukların gelişimsel özellikleriyle uyumlu olmak durumundadır. Dinleme metinlerinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili literatürde öneri ve tespitlere rastlansa da yeni öğretim programları özel bir kritere yer vermemiştir. Fakat bakanlığın bu konuya nasıl baktığını eski öğretim programlarının içeriğinde bulmak mümkün.

Öğretim sürecinin yeniden yapılandırıldığı 2005-2006 eğitim öğretim yılında derslere de farklı bakışlar ortaya çıktı. Bu nedenle Türkçe dersi öğretim programında dersin amaç ve kazanımlarının yanında Türkçe dersinin sarmal yapıda olduğu, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve okuma beceri alanları, zorunlu ve seçmeli temaları olduğu belirtilmiştir (MEB, 2006b: 5). Aynı programda dinleme/izleme becerileriyle ilgili metinlerin taşınması gereken nitelikler aşağıda verilmiştir (MEB, 2006b: 57):

- Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
- Millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
- Siyasî kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
- Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.

- İnsan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
- Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
- İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
- Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
- Dinleme metinlerinde, metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
- Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunları türleri farklı olmalıdır.
- Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Dinleme metinlerinde aranan özellikler incelendiğinde okuma metinlerinde aranan 28 farklı özelliğe göre hem daha az hem de nispeten genelleştirilmiş oldukları görülmektedir. Metinlerde bilhassa öğrencilerde dil zevki ve bilinci geliştirecek, hayal güçlerini zenginleştirecek özellik taşıması ayrıca ifade edilmiştir. Ayrıca dil estetiğinin arandığına da vurgu yapılmıştır.

Dinleme metinleri ister bilgilendirici veya öyküleyici olsun, isterse şiir türünde olsun anlatım biçiminden önemli derecede etkilenir. Metinlerin özellikle ilköğretim birinci kademe seviyesindeki çocukların yaş, gelişim özellikleri ve ilgilerine uygun olması önemlidir. Bu yaş seviyesindeki çocukların daha çok yakından uzağa, somuttan somuta veya soyuttan somuta doğru bir anlatımla, gelişimsel özellikleriyle ilişkilendirilerek onların hayal güçlerini canlandırıcı imgesel bir dilin kullanılması dinleme metinlerini daha etkili kılacaktır (Yurt, 2017: 803). Bu sebeple dinleme metinlerinde tercih edilecek öyküleyici ve imgesel dilin kullanımı hem öğrencinin dikkatinin dağılmasını önleyerek dinlemeyi kolaylaştırır hem de anlama ve düşünme becerilerini daha etkin kılar.

İlköğretim birinci kademe seviyesindeki çocuklar öncelikle yakın çevreleri, vatan, yurt, sevgi, doğa ve aile gibi içeriklerle daha yakından ilgilenirler (Şahin, 2007: 189). Bu nedenle metinler tercih edilirken öğrencilerin yakın çevreleriyle uyumlu ve ilgi duyacakları konuları içermesine dikkat edilmelidir. Özellikle

demokrasi ya da özgürlük gibi soyut kavramları anlamakta zorluk çekmemeleri için metinlerde somut içeriklere de yer verilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken söz varlığı bir yönüyle öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Bu uyum bir yandan öğrencinin okuduğunu veya dinlediğini anlamasını sağlarken diğer yünden de yeni kelimelerin anlamlarının kavranmasında yardımcı olmaktadır. Doğumla beraber başlayan dinleme becerisi sayesinde diğer dil becerileri de gelişir. Edinilen her tecrübeye bağlı olarak hızlı bir şekilde söz dağarcığı gelişmektedir. Karadağ (2005: 70-106) ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin yaygın kelime dağarcıklarıyla ilgili yaptığı araştırmada birinci sınıfa gelmiş öğrencilerin ortalama 662, ikinci sınıfta 1031, üçüncü sınıfta 1506 ve dördüncü sınıfta 2149 kelimeyi yaygın kullandıklarını belirtir. Ders kitaplarındaki metinlerin bu genel özelliklere uygun hazırlanması, metinlerin etkililiğini ve programa uygun olarak amaçlılığını da artıracaktır.

2.1.6.2 Türkçe dersinde dinleme becerisinin amaç ve kazanımları

Türkçe Dersi 2019 yılı Öğretim Programı eski programlara nazaran kazanımlar başlığı hariç, beceri alanlarıyla ilgili ayrı ayrı amaç veya açıklayıcı bilgilere yer vermemiştir. Dersin özel amaçları arasında toplamda 10 amaç belirtilmiştir. Bu amaçlardan sadece ikisi dinleme/izleme beceri alanıyla ilgilidir (1. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; 2. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması) (MEB, 2019: 8). Bu amaçlar incelendiğinde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi gerektiği ve zihinsel becerilerin geliştirilmesinde bu becerilerden yararlanılmasına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Dersin dil becerileri bakımından kazanımları ise ayrı ayrı belirtilmiştir. Programın sarmal yapısı nedeniyle her sınıf seviyesindeki kazanımlar birbirinin tekrarı olup sınıf seviyesi yükseldikçe bir ya da iki adet yeni kazanım eklendiği görülür. Türkçe dersi beceri alanları bakımından 235 adet kazanıma sahiptir. Bu kazanımların neredeyse yarısı (%41,28) okuma becerilerinde olup sadece

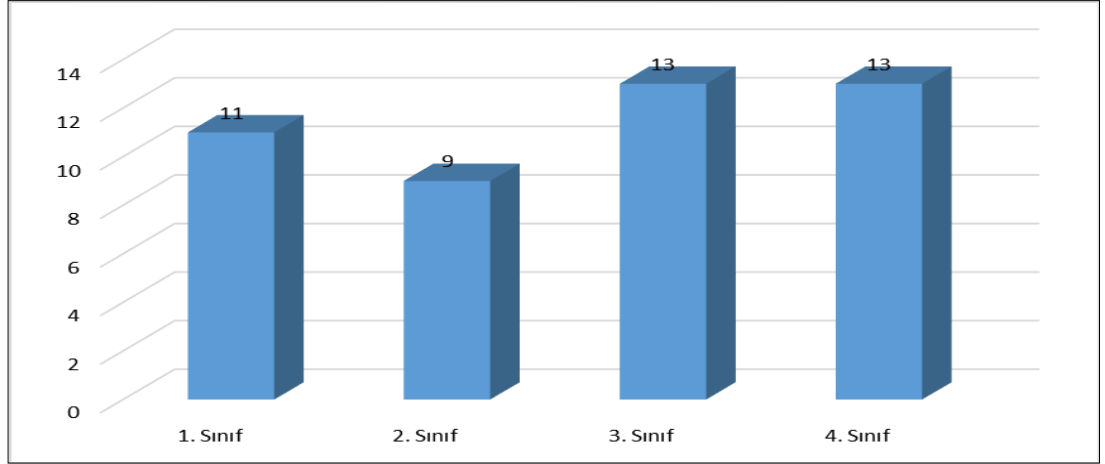
%16,60'ı dinleme becerileriyle ilgilidir. Diğer beceri kazanımlarıyla ilgili dağılım aşağıdaki tablodan incelenebilir (MEB, 2019: 20-50):

Çizelge 2.12: Türkçe Dersi Beceri Alanlarına Göre Kazanım Dağılımı

	f	%
Konuşma	27	11,49
Dinleme	39	16,60
Yazma	72	30,64
Okuma	97	41,28

Kaynak: MEB (2019: 20-50) öğretim programı verilerinden oluşturulmuştur.

Dinleme becerisiyle ilgili kazanımların sınıf bazında dağılımları eşit gibi dursa da birinci ve ikinci sınıfın kazanımları üçüncü ve dördüncü sınıfın kazanımlarından daha az sayıdadır (Bkz. Grafik 7).



Şekil 2.8: İlköğretim 1-4. Sınıflar Dinleme Becerisi Kazanım Sayıları

Kaynak: MEB (2019: 20-50) öğretim programı verilerinden oluşturulmuştur.

Yukarıdaki grafikte sınıf bazında verilen dinleme becerisiyle ilgili kazanım sayıları ilk yıllarda daha fazla olması gerekirken, programda tersi bir durum oluşmuştur. Bunun sebebi diğer dil becerileri arasında denge sağlanmaktan kaynaklandığı düşünülebilir. Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere birinci sınıfta en fazla kazanım okuma becerisi alanındadır (MEB, 2019: 20-50).

Türkçe dersinde konu, tema, ayrıca sınıf seviyeleriyle de ilişkilendirilerek 39 adet dinleme kazanımı 4 yıla dağıtılmıştır. Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere birinci sınıf kazanımları genellikle sesleri tanıma, konuşma ve seslerin anlamlarını tanımaya yöneliktir. İlköğretimin birinci sınıfı olması nedeniyle bu sınıfta diğer sınıflara göre nispeten az olmak üzere 11 adet kazanım yazılmıştır:

Çizelge 2.13: Türkçe Dersi 1. Sınıf Dinleme Becerisi Kazanımları

T.1.1. DİNLEME/İZLEME

- T.1.1.1. Doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesleri ayırt eder.
Doğal ve yapay ses kaynakları hakkında bilgi verilmez.
- T.1.1.2. Duyduğu sesleri taklit eder.
- T.1.1.3. Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder.
- T.1.1.4. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
- T.1.1.6. Dinlediği/izlediği metni anlatır.
Olayları oluş sırasına göre anlatması için teşvik edilir.
- T.1.1.7. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
- T.1.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
Sadece olay, şahıs ve varlık kadrosuna yönelik sorular (ne, kim) yöneltilir.
- T.1.1.9. Sözlü yönergeleri uygular.
Yönerge sayısı beş aşamadan fazla olmamalıdır.
- T.1.1.10. Dinleme stratejilerini uygular.
a) Dinlerken/izlerken nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alarak konuşma) uymanın önemi vurgulanır.
b) Öğrencilerin dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları sağlanır.
- T.1.1.11. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere ikinci sınıf dinleme becerileri kazanımları birinci sınıfta göre iki adet daha azdır. Öğrencilerin artık metinleri okuma ve yazmaya başladıkları da dikkate alındığında bu farklılık yazma kazanım sayısının artmasıyla ilişkilendirilebilir. Birinci sınıf kazanım tablosunda koyu renkle yazılı olan kazanımlar ilk okuma ve yazma kazanımlarıdır. Bu nedenle ilerleyen sınıflarda bu kazanımlar kaldırılmıştır.

Çizelge 2.14: Türkçe Dersi 2. Sınıf Dinleme Becerisi Kazanımları

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

- T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.
- T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
- T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır.
Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.
- T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
- T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.
- T.2.1.6. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.**
- T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.
- T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.
a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.
b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.
- T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

İkinci sınıfın kazanımları arasında birinci sınıftaki sesleri tanımaya yönelik kazanımlar silinmiş onun yerine tabloda da görüleceği üzere T.2.1.6. kazanımı eklenmiştir. Programın sarmal yapısı kazanımların sınıf bazında küçük ama bir ileri düşünme basamağında olacak şekilde değiştiği görülmektedir. Bu değişiklikler tablolarda koyu renkli gösterilmiştir. Aşağıdaki tablodan da

görülebileceği üzere üçüncü sınıf kazanım sayısı bir önceki sınıfa göre bir adet eksilmiştir, 5 adet yeni kazanım yazılmıştır.

Çizelge 2.15: Türkçe Dersi 3. Sınıf Dinleme Becerisi Kazanımları

T.3.1. DİNLEME/İZLEME

- T.3.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.
- T.3.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
- T.3.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.
- T.3.1.4. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
- T.3.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
- T.3.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- T.3.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede ve nasıl) yöneltilir.
- T.3.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.
- T.3.1.9. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
- T.3.1.10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder.
- T.3.1.11. Sözlü yönergeleri uygular.
- T.3.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.
- a) Dinlerken nezaket kurallarına uymaları gerektiği hatırlatılır.
- b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.
- T.3.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

Üçüncü sınıf kazanım tablosuna (Bkz. Tablo 15) yeni eklenen (koyu renkli olanlar) kazanımlar incelendiğinde, bu kazanımların dinleme metninin ana konu ve duygusunu kavrayarak kendi özgün fikirlerini dile getirme becerisi kazandırmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu sınıftaki bir öğrenciden dinleme metinlerinden artık faydalanması, bilgi ve beceri edinmesi beklenmektedir. Aşağıda verilen dördüncü sınıf kazanım tablosunda ise bir önceki sınıfla aynı sayıda kazanım yer aldığı görülmektedir:

Çizelge 2.16: Türkçe Dersi 4. Sınıf Dinleme Becerisi Kazanımları

T.4.1. DİNLEME/İZLEME

- T.4.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.
- T.4.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
- T.4.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.
- T.4.1.4. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
- T.4.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
- T.4.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) yöneltilir.
- T.4.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.
- T.4.1.9. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder.
- T.4.1.10. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
- T.4.1.11. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
- a) Öğrencilere medya metinleri (reklam, kamu spotu vb.) dinletilerek/izletilerek bunların hedef kitle ve amacı hakkında çıkarımda bulunmaları sağlanır.
- b) Öğrencilerin dinledikleri/izlediklerinin içeriğini tutarlılık açısından sorgulamaları sağlanır.
- T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.
- a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır.
- b) Dinlerken/izlerken hoşuna giden cümleleri, önemli bilgileri vb. not almaları konusunda teşvik edilir.
- T.4.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

İlköğretim birinci kademe son sınıf niteliğinde olan dördüncü sınıfta dinleme becerileriyle ilgili kazanımlara bakıldığında, bir kazanımın silinip yeni bir

kazanımın yazıldığı görülür. Üçüncü sınıftaki “T.3.1.11. Sözlü yönergeleri uygular” kazanımı dinleme becerisini kullanan bir öğrenci kazanımıdır. Fakat onun yerine yeni yazılan “T.4.1.11 Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir” kazanımı daha ileri seviyede bilişsel becerisi özelliği taşımaktadır. Tüm sınıflar dikkate alındığında, her bir sınıfın kendinden bir öncekinden daha ileri bilişsel beceri seviyesinde kazanım içerdiği görülmektedir. Kazanımlar büyük oranda her sınıfta aynen korunurken, öğrenme temalar ve etkinlikler bazında yatay olarak genişlemektedir. Böylece programın sarmal yapısı korunmaktadır.

2.1.6.3 Dinleme/izlemede ölçme ve değerlendirme

Dinleme becerisinin ölçülmesi, diğer dil becerilerine kıyasla çok daha güçtür (Doğan, 2012: 36). Yazma becerisiyle kâğıt üzerinde ya da başka bir ortamda muhafaza edilebilen somut bir ürün ortaya çıkar. Konuşma becerisinin ürünü de somuttur, ancak geçici nitelikte bir üründür. Okuma becerisi ise soyut bir ürüne sahiptir. Bununla birlikte okuma becerisinin ölçülmesi için gereken ölçütlerin tespit edilip değerlendirme yapılabilme imkânı nispeten daha fazladır. Dinleme becerisinde ise ürünün soyut olmasının yanı sıra bazı durumlarda dinleme süreci üründen daha önemlidir. Öte yandan okuma ve yazma becerilerinde, özellikle yazma becerisinde sürecin ölçülmesine daha az gereksinim duyulur. Bahsi geçen durumu netleştirmek için şu sorular üzerine düşünülmesi gerekir: “Bir öğrencinin yazmış olduğu metnin değerlendirilmesi sonucunda o öğrencinin yazma becerisine yönelik ne derece bir fikir elde edilir? Dinleme yoluyla bir öğrencinin öğrendiği bilgilerin değerlendirilmesiyle, onun dinleme becerisine yönelik ne derece bir fikir elde edilir?” Metin ve dinlemenin her ikisi de ölçülüp değerlendirildiğinde metnin çok daha fazla veri sunacağı görülür. Çünkü metin, ilgili sürece yönelik pek çok ipucunu içerisinde barındırırken, dinleme yoluyla edinilen bilgiler daha az ipucu barındırır. Örnek verilecek olursa bir öğrencinin dinlemiş olduğu bir metin ile ilgili bazı soruları yanıtlaması istenir ve öğrenci soruları yanıtlarsa metni dinleme esnasında konuşmacıyla göz teması kurup kurmadığı, konuşmacının sözünü kesip kesmediği, başkalarına rahatsızlık verip vermediği, dinlerken not alıp almadığı ve kullandığı tekniğin hangisi olduğu anlaşılmaz. Bu bilgilerin güvenilir ve iyi bir biçimde değerlendirilmesi için farklı bir ölçme-değerlendirme tekniğine başvurmak gerekir.

Dinleme becerisinde sürecin ölçme ve değerlendirmesinin yapılabilmesi için kullanılabilecek olan teknikler genel olarak zaman ve işgücü açısından oldukça maliyetlidir. Örneğin gözlem yöntemi, bu amaç için uygun bir yöntem olmasına rağmen öğrencilerin her biri için gerçekleştirilmesi oldukça güçtür. Buna ek olarak öz değerlendirme formu da bu amaç için uygun görülür, ancak güvenilirlik düzeyi düşüktür. Dinleme becerisinin genel olarak dinlediğini anlama soru ve etkinlikleri kullanılarak değerlendirilmesinin sebebi ise ölçme-değerlendirme tekniklerinin zor olmasıdır. Fakat dinlediğini anlama soru ve etkinliklerinin kapsam geçerliliğinin az olması sebebiyle bu durumun düzeltilmesi gerekir. Okullarda Türkçe dersinin sınavlarında dinlediğini anlama soru ve etkinlikleri bile yer almaz. Buna ek olarak ders sırasında yapılan ölçme-değerlendirme uygulamaları da gayri resmî olur (Doğan, 2012: 36). Bu bağlamda ölçme-değerlendirme eğitim alanında bir amaç değil, araçtır. Ölçme-değerlendirmenin amacı eğitimde verimliliği artırmaktır. Dolayısıyla bir becerinin sınavlarda ölçülmemesi ve bu sebeple derste ihmal edilmesi doğru bir tutum değildir.

Dinleme eğitiminin olumlu yönde geliştirilmesi için öğrencilerin dinleme becerisindeki düzeylerinin belirlenmesi, bu düzeye göre bir yol haritasının oluşturulması, bireysel farkındalık gibi hususlara pozitif yönde etki edecek olan ölçme-değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi ve yaygın hâle dönüştürülmesi gerekir. Doğan (2012: 38-39) tarafından var olan dinlemeyi ölçme-değerlendirme araçları şöyle ifade edilmiştir:

- Kısa cevaplı maddeler
- Açık uçlu maddeler
- Çoktan seçmeli maddeler
- Yazım ve çizim içerikli maddeler
- Diğer araçlar: doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, tutum ölçeği, görüşme, gözlem formu, öğrenci ürün dosyası olarak sıralanır.

Sözü edilen tekniklerden görüşme, değerlendirme formları, gözlem formu ve tutum ölçeği dışında kalan teknikler; dinlemenin ürününü ve dinlemeden sonra edinilen bilgileri ölçmek için uygun olur. Bu sayılan araçlar da dinleme sürecinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilecek araçlardır.



3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, MEB ve özel yayınevlerince basılan ve 2018-19 eğitim öğretim yılında ilkokul 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin incelenmesi amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmada tarama modellerinden “doküman incelemesi” ve “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. “Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez” (Karasar, 2009: 77). İçerik analizi ise yazılı materyalin ayrıntılı ve sistematik incelenerek yorumlanmasını kapsar (Berg ve Lune, 2015: 380). Bu teknik incelenen durum veya olayda ilişkilere yönelik kavramsal veriye ulaşmak amacıyla tercih edilir. Teknik uygulanırken önce veriler kodlanır, temalar bulunur, kod ve temalar düzenlenir, bulgular tanımlanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 242-243).

Araştırmada nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Nitel veriler üzerinde analiz ve yorumlamalar yapmak için listeleme veya sınıflandırma teknikleri kullanılmıştır. Nitel veriler üzerinde analizler ve tartışmaların yapılabilmesi için veriler frekanslar ve yüzdelerle betimlenmeye çalışılmıştır. Bu yöntem nitel veya nicel tekniğin tek başına kullanılarak bir sonuca varmanın zor olduğu durumlarda tercih edilir (Budak vd., 2009: 182).

Yıldırım ve Şimşek (2008: 39) nitel araştırmalardan bahsederken gözlem, görüşme ve doküman inceleme tekniklerinin veri toplama amacıyla kullanılabileceğini, bu süreçte algı ve olayların doğal, gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi gerektiğini belirtir. Bu nedenle araştırmada doküman inceleme tekniği ve içerik analizi tercih edilmiş, metinlerin göreceli

nitelikleriyle ilgili uzman görüşüne müracaat edilmiş, veriler olduğu gibi toplanarak yorumlanmıştır.

3.2 Çalışma Materyali

Araştırmanın materyalini 2018-19 eğitim öğretim yılında ilkokul 1-4. sınıflarda ders kitabı olarak okutulan kitaplarda yer alan 72 dinleme metni oluşturmaktadır. Metinlerle ilgili tanıtıcı bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Çizelge 3.1: Çalışma Materyali Metinlerle İlgili Tanıtıcı Bilgiler

	Yayınevi	Yazar	Yılı	Metin sayısı f
1.Sınıf	MEB	Civelek, D., Gündüz, D.Y. ve Karafilik, F.	2018	20
	S.E.K	Yalçın, H. ve Yurdusever, A.	2018	20
2.Sınıf	KOZA	Ataşçi, A.	2018	8
3.Sınıf	DİKEY	Çeltik, E.	2018	8
	MEB	Karaduman, B.E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O.	2018	8
4.Sınıf	MEB	Kaftan, A.H., Arslan, Ü., Kul, S. ve Yılmaz, N.	2018	8
Toplam				72

Araştırmada çalışma materyali olarak incelenen metinlerle ilgili araştırma kapsamında 1. ve 3. sınıflardan ikişer ders kitabından, 2. ve 4. sınıflardan ise birer kitaptan yararlanılmıştır. Bu metinlerin hangileri oldukları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Çizelge 3.2: Sınıflara Göre Araştırma Materyalleri

1. Sınıf (Civelek vd., 2018; Yalçın ve Yurdusever, 2018)	- Okulumuz - Rengini Arayan Top - Saklambaç - Bedenim Ne Anlatıyor? - Güzel Bir Söz - Ninemizin Hazinesi - Senin Ellerin Anne - Örnek Olmak Zor mu? - Karagöz ve Hacivat - Güzel Dilim 23 Nisan Günü - Misafir Ağırlamak ve Uğurlamak 29 Ekim - Atatürk Olmak - Atatürk'ün Hayatı 15 Temmuz - Yıkanmayı Sevmeyen Mumu - Ekmeğin Öyküsü - Kahraman Ağaç - İletişim Dünyası	- Yıldızlı Alfabe - Ben Ne Zaman Doğdum? - Okula Geldim - Şehir Faresi İle Köy Faresi - Tombili'nin Balinası - Tilki İle Leylek - İki Yuva - Küçük Lokomotif - Ana Dilim, Güzel Türkçem - Bayrağım - Babaların Yüreği - Anahtar - Uykunuza Dikkat Edin - Can İle Canan - Bizim Pazar - Dolabımdaki Fil - Bedenim Ne Anlatıyor? - Ağaç Sevgisi - Çanak kale - Kalın Camlı, Mavi Saplı
2. Sınıf (Ataşçi, 2018)	- Aferin! - Ali ve Ayşe ile İstiklal Marşı - Çocuklar - Hoca Nasreddin	- Ormanlar - Para Nedir? - Ne Yemelisiniz? - Kara Kutu
3. Sınıf (Çeltik, 2018 ve Karaduman vd., 2018)	- Göçmen Kuş - Saatim - Yağ Satarım Bal Satarım - Tekerleme: Üşüdüm - Bay Dodo Bay Yoyo - Sultan Ana - Diş Koruma - Kuşkucu Horoz	- Kentlerde Yaşayan Çocuklar da Oyun Oynamak İsterler - Kilometre Taşları - En İyi Buğday - Dede Korkut - Konuşmak İsteyen Çocuk - Bir Anı - Ağaç - Hapşu
4. Sınıf (Kaftan vd., 2018)	- Nane İle Limon Çizgi Film Kütüphanesi - Şerife Bacı Belgeseli - Akıllı Güvercin Matuka - Bilim İnsanı Nasıl Olunur?	- Akdeniz'le Röportaj - Şiir Şiir Türkiye - Bir İlaç Masalı - Resimdeki Kuşlar

3.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada incelenecek doküman MEB ve özel yayınevleri tarafından basılan ve 2018-19 eğitim ve öğretim döneminde ilkököl 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam 72 dinleme metnidir. Bu metinler ilkököl 1 ve 3. sınıf seviyesinde ikişer; ilkököl 2 ve 4. sınıfta ise tek ders kitabından elde edilmiştir. Araştırmada ilkököl 1 ve 3. sınıflardaki ders kitaplarının dördü de analize dâhil edilmiştir. Bu nedenle bulgular bölümünde Türkçe 1. sınıf ve 3. sınıf ders kitaplarının analizini içeren tablolarda her iki kitaba da yer verilmiştir. İlkoköl 1. sınıf Türkçe ders kitaplarının her birinde 20, 2. sınıfta 8, 3. sınıf ders kitaplarının her birinde 8, 4. sınıfta ise 8 olmak üzere toplamda 72 dinleme metni araştırmanın verilerini oluşturur. Ek-1'de, tüm

dinleme metnlerinin yer aldıkları ders kitabı ve temaları kategorize edilmiş biçimde sunulmuştur.

Metinlerin yer aldığı ders kitapları sınıf seviyelerine göre Kitap 1A, Kitap 1B, Kitap 2A, Kitap 3A, Kitap 3B ve Kitap 4A şeklinde, metinler ise “Dinleme metni” anlamına gelen “D.M.” kısaltması ile kodlanmıştır. Metinlerin numaralandırması, ders kitaplarında yer alan dinleme metnlerinin bulundukları tema ve ilgili dinleme metninin o temada kaçınıcı dinleme metni olduğuna ilişkin olarak yapılmıştır. Örneğin, “1.3.” numaralı dinleme metni, “birinci temadaki üçüncü dinleme metni”ni ifade eder.

Metinlerin taşınması gereken ve araştırma kapsamında merak edilen özellikleriyle ilgili anahtar tabloların oluşturulması için MEB (1981: 332-334) eski öğretim programı, MEB (2019: 16-18) yeni öğretim programı, TTKB (2019) ders kitapları inceleme kriterleri, Ateşman’ın (1997) sözcük, cümle ve metin ölçütleri, Akyol’un (2010: 198) ve Güneş’in (2000: 35-40) farklı sınıflara göre metinlerde sözcük sayıları ve Yıldız’ın (2008: 331) metinlerin okunabilirliği için içermesi gereken en fazla yabancı kelime kriterinden yararlanılmıştır.

Metinlerin nitelikleriyle ilgili yukarıda bahsedilen anahtar kaynak literatür ölçeklerine göre dinleme metin biçimleri MEB’e (2019: 14-18) göre öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olarak tasnif edilmiştir. Ses ve sesletim boyutu ölçütlerinde seslendirmeyi yapan kişinin cinsiyeti, fon kullanımının olup olmadığı, diksiyon (kötü-orta-iyi) ve süre değerlendirilmiştir. Görsel ölçütlerinde dinleme metninde varsa videonun tipi, seviyeye uygunluğu, süresi, metinden bağımsız verilen mesajlar ve metinle tutarlılık değerlendirilmiştir. Metnin içeriği ölçütlerinde tutarlılık (tutarlı-değil), çocuğa görelilik (uygun-değil), değerler, şiddet öğeleri, cinsiyet ayrımcılığı ve esere yazarın müdahalesinin olup olmadığı belirlenecek şekilde anahtar tablolar oluşturulmuştur.

Oluşturulan her bir anahtar tabloya göre metinler araştırma soru başlıklarına göre içerik analizine tabi tutulmuş, elde edilen veriler anlamlılık oluşturacak şekilde karşılaştırmalı veya sıralı tablo ve grafikler şeklinde betimlenmiştir. Tablo ve grafiklerde yer alan verilerin karşılaştırmalı yorumlanması ve

tartışılması için toplam, yüzde, ortalama, en düşük ve en yüksek değerlerine başvurulmuştur.

Metinlerin sesletim, diksiyon, uyumluluk ve tutarlılık gibi göreceli nitelikleriyle ilgili sınıf öğretmenlerinden oluşan üç kişilik uzman ekip oluşturulmuş, metinler birlikte dinlenip ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Elde edilen değerler, ortalama değer tabloları oluşturularak betimlenmiştir.

Söz varlığı ölçütleri; sözcük sayısı, sözcük grubu, deyim ve atasözleri vb. sayısını ifade eder. Dinleme metinlerinde ilgili sayımlar yapılmıştır. Okunabilirlik ölçütleri; ortalama cümle uzunluğu ve ortalama sözcük uzunluğunu ifade eder. Bu ortalamaların belirlenmesi için Ateşman'ın (1997) çalışmasında yer alan formülden faydalanılmıştır. Bu çalışmaya göre sözcük uzunluğu (hece) en kolay metinde 2,2; en zor metinde 3'tür. Cümle uzunluğu (sözcük) ise en kolay metinde 4, en zor metinde 30'dur. Dinleme metinlerindeki ilk 100 sözcükten¹ aşağıdaki formüller kullanılarak ortalama sözcük ve cümle uzunlukları belirlenmiştir:

$$x_1 (\text{hece}) = \text{Toplam hece sayısı} / 100$$

$$x_2 (\text{sözcük}) = 100 / \text{Toplam cümle sayısı}$$

¹ 100 sözcükten kısa olan dinleme metinlerinde sözcüklerin tamamı hesaplama dâhil edilmiştir.



4. BULGULAR ve YORUM

Araştırma kapsamında 2018-19 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki 72 dinleme metni söz varlığı, okunabilirlik, edebî türler, sesletim, görseller ve içerik bakımından incelenmiş ve bulgular aşağıdaki başlıklar hâlinde yorumlanarak tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen metinlerin sayı ve genel içinde yüzdelik oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Çizelge 4.1: Sınıflara Göre Metinlerle İlgili Sayısal Veriler

	Yayınevi	f	Tüm metinler içinde %
1.Sınıf	MEB (Kitap 1A)	20	27,78
	S.E.K (Kitap 1B)	20	27,78
2.Sınıf	KOZA (Kitap 2A)	8	11,11
3.Sınıf	DİKEY (Kitap 3A)	8	11,11
	MEB (Kitap 3B)	8	11,11
4.Sınıf	MEB (Kitap 4A)	8	11,11
Toplam		72	100

İncelenmek üzere 1. ve 3. sınıflarda ikişer ders kitabından yararlanılmış olması nedeniyle her iki sınıf seviyesinde de fazla metin incelenmiştir. Birinci sınıf ders kitaplarının diğer sınıf seviyelerine göre neredeyse üç katı fazla (f=20) metne yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum birinci sınıfta yazma ve okuma becerilerinin öncelikli geliştirilmesinin önemiyle açıklanabilir. Bu fazlalık aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere, ilk temalarla ilgili daha fazla metne yer verilmesinden kaynaklanmaktadır.

Çizelge 4.2: Sınıf Bazında Temalara Göre Metin Sayıları

	Erde ml er	Do ğa ve Ev ren	Mill i K ült ü r ü m ü z	Ç oc uk D ü n y a s ı	Va ta n d a ş l ık	Mill i M ü c a d e l e ve A ta t ü r k	S a ğ l ık ve S p or	B il im ve T e k n o l o j i	TOPLAM
1. Sınıf/A	4	4	4	4	1	1	1	1	20
1. Sınıf/B	4	4	4	4	1	1	1	1	20
2. Sınıf A	1	1	1	1	1	1	1	1	8
3. Sınıf/A	1	1	1	1	1	1	1	1	8
3. Sınıf/B	1	1	1	1	1	1	1	1	8
4. Sınıf A	1	1	1	1	1	1	1	1	8
TOPLAM	12	12	12	12	6	6	6	6	72

Ders kitaplarındaki temalar öğretim programına uygun olarak tablodaki sırasıyla verilmiştir (MEB, 2019: 15). Birinci sınıfın ilk döneminde “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir (MEB, 2019: 10). Bu nedenle ilk dönemin büyük çoğunluğu öğrencilerin sesler üzerinden yeni bilgiler ve yazma becerisi öğrenme üzerine yapılandırılmıştır. Ayrıca ilk dört temanın da öğrencilerin çevre, kültür ve ahlak edinimi bakımından öncelikli temalardır. Öğretim programında verilen tema açıklamaları incelendiğinde çoğunun dinlemeye dayalı örnek olay veya durumlar üzerinden öğretilebilecek nitelikte oldukları anlaşılmaktadır. Çocuğa görelik, programa uygunluk ve öğretimin amaçları bakımından değerlendirildiğinde bu dört temada daha fazla dinleme metninin varlığı anlamlıdır. Zira bu dönemde öğrenciler henüz okuma ve yazma becerisine de sahip değillerdir.

Diğer sınıflarda her temada birer adet dinleme metninin yer alması ise öğretim programında verilen sayı sınırı sebebiyledir. Programda her tema için 4 metin hazırlanması gerektiği, bunlardan birinin ise dinleme/izleme metni olması gerektiği belirtilir (MEB, 2019: 16). Ders kitaplarının bu ilkeye uyumu oldukları tespit edilmiştir.

4.1 Dinleme Metinlerindeki Söz Varlığı

Araştırma kapsamında incelenen dinleme metnlerinin söz varlıkları hesaplanmış, metinlerdeki sözcük sayısı, bilinmeyen sözcükler, ortalama sözcük uzunluğu, ortalama cümle uzunluğu ve metinlerde yer alan deyim/atasözleri belirlenmiştir.

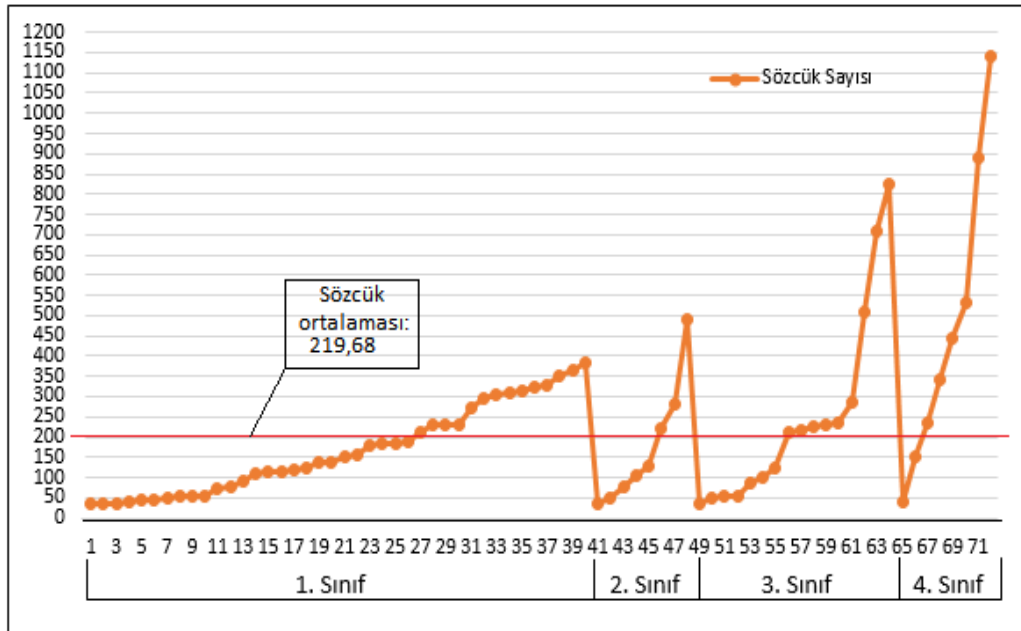
4.1.1 Metinlerdeki Sözcük Sayıları

Araştırma kapsamında incelenen metinlerin sözcük sayılarına ilişkin bulgular aşağıda tablolar hâlinde paylaşılmıştır:

Çizelge 4.3: Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metinlerinde Sözcük Sayıları

1. Sınıf			2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf
D.M.	Kitap 1A	Kitap 1B	D.M.	Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A
1.1.	52	321	1.1	51	216	100	890
1.2.	273	385	2.1	488	87	709	1140
1.3.	45	34	3.1	37	122	229	533
1.4.	118	228	4.1	219	48	825	233
2.1.	182	139	5.1	76	234	288	340
2.2.	213	330	6.1	130	211	226	150
2.3.	38	55	7.1	103	36	52	444
2.4.	177	307	8.1	281	509	56	42
3.1.	363	54					
3.2.	33	312					
3.3.	35	294					
3.4.	182	75					
4.1.	43	111					
4.2.	229	231					
4.3.	123	90					
4.4.	135	351					
5.1.	187	116					
6.1.	151	50					
7.1.	158	116					
8.1.	72	304					
Toplam	2.809	3.903		1.385	1.463	2.485	3.772
Ortalama	140,45	195,15		173,13	182,88	310,63	471,50
En düşük	33	34		37	36	52	42
En yüksek	363	385		488	509	825	1.140

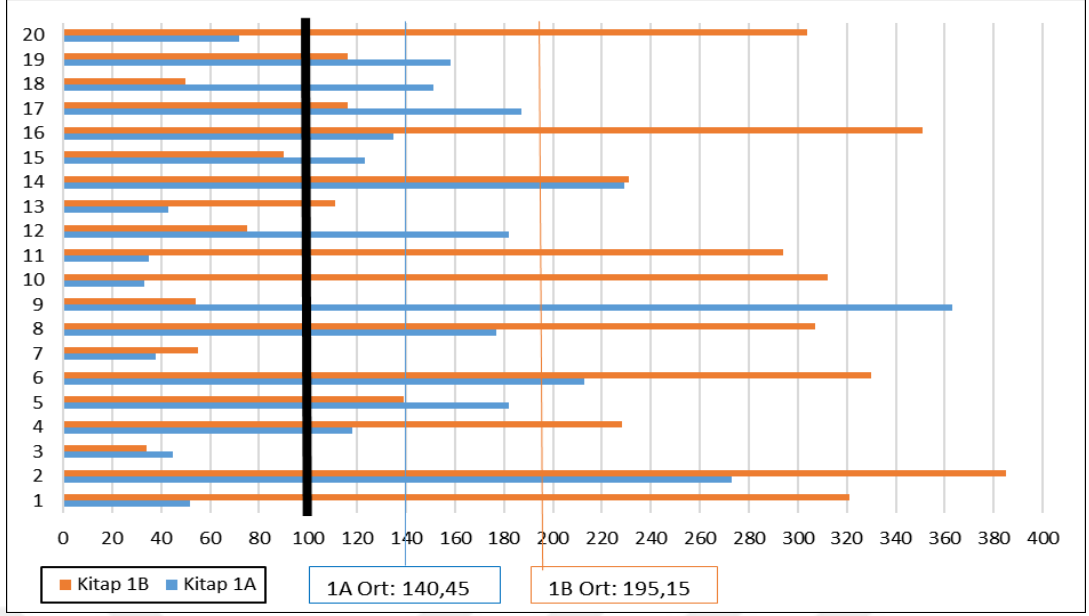
Birinci sınıf seviyesinde dinleme metinleri her iki kitapta da yirmişer adettir. Diğer sınıfların her birinde ise 8 metin yer almıştır. Bu metinlerde yer alan sözcük sayıları birinci sınıfta ortalama 140,45 sözcükten başlamak üzere sınıf bazında düzenli artarak dördüncü sınıfta ortalama sözcük sayısı 471,50 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki 72 metnin sözcük sayılarına ilişkin sıralı eğri grafiği aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.1: Metinlerin Sözcük Sayılarına İlişkin Sıralı Eğrisi

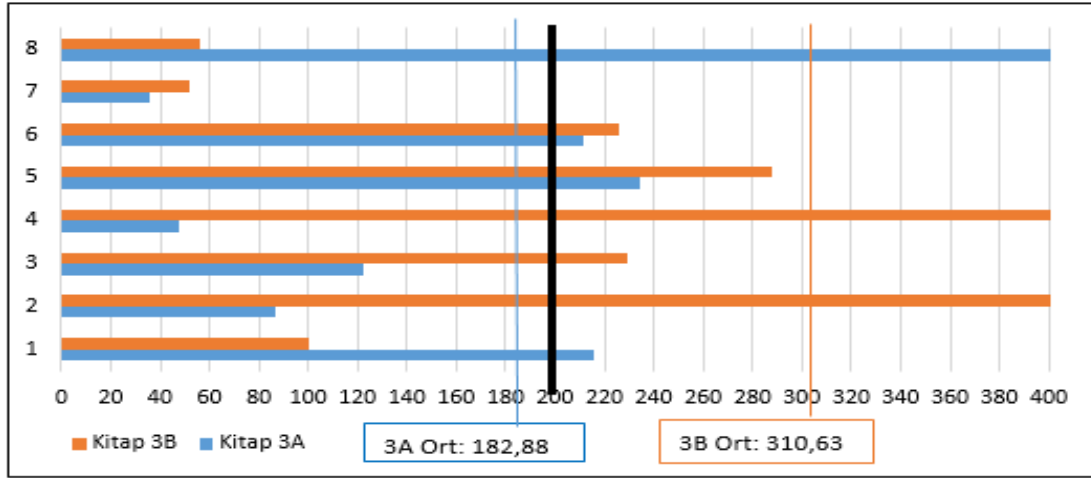
Yukarıdaki grafikte de görüleceği üzere, metinlerdeki sözcük sayılarının belirli bir sayıdan sonra ani yükseliş eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıflar ilerledikçe sözcük sayılarının kademeli olarak artışı öğrencilerin sahip oldukları kelime dağarcığı ile uygun olmalıdır. Fakat elde edilen bulgular, her sınıftaki metinlerin neredeyse yarısının 30-33 sözcük sayılı küçük metinlerden oluştuğunu göstermiştir. Tüm metinler dikkate alındığında ise, her sınıf seviyesindeki metinlerin büyük bir kısmının sınıf seviyesinin üstünde kaldıkları görülmektedir. Grafikten de anlaşılabileceği üzere 1. ve 2. sınıftaki metinlerin bir kısmı 3. Sınıftaki metinlerin büyük bir çoğunluğundan daha fazla sözcük sayısına sahiptir. Yine 2, 3 ve 4. sınıftaki metinler arasında kimi metinler 1. sınıf seviyesindeki metinlerle eş değer sözcük sayısına sahiptir. Bu gibi çok düşük veya çok yüksek sayılı metinlerin sınıf seviyelerine uygun olmamasına rağmen ders kitaplarında yer alması, ilgili edebî türle ilişkili olabilir.

Yeni öğretim programında sözcük sayılarıyla ilgili öğrenci “seviyesine uygun olmalı”, “söz varlığını zenginleştirmeli” ve “kısa olmalı” ölçütlerinin dışında başka bir özellik belirtilmemiştir (MEB, 2019: 17). Akyol (2010: 198) ilköğretim birinci kademedeki tercih edilecek metinlerde yer alması gereken sözcük sayılarıyla ilgili 1-2. sınıflarda 25-100, 3-4. sınıflarda 100-200, 5. sınıflarda ise 200-300 sözcük olmasını normal seviye olarak belirtmiştir. Benzer bir kriter 1981 Türkçe Öğretim Programında (MEB, 1981: 332-334) 4. sınıftan ileri sınıf seviyeleri için verilmiş olup araştırma için de bir ölçüt niteliği taşıyabilir. Programda “4. sınıftaki metinlerin 150-200, 5. sınıfta 200-300 kelimelik öykü, 6. sınıfta 150-200 kelimelik fikir metni, 350-400 kelimelik öykü metni” olacak şekilde düzenlenmesini önerilmektedir. Bu kriterler incelendiğinde öykü metinlerinin daha kolay anlaşılabilirliği için fikir metinlerine kıyasla daha fazla sözcük içermesinde sakınca görülmemiştir. Metinlerdeki ortalama sözcük sayıları dikkate alındığında, metinlerde hem Akyol (2010) hem de MEB (1981) kriterlerine göre öğrencilerin seviyeleri üzerinde sözcük kullanıldığı tespit edilmiştir. Birinci sınıfta okutulan iki kitabın metinleri sözcük sayısı metin sayı sırasına dikkat edilerek aşağıdaki karşılaştırmalı grafikte verilmiştir:



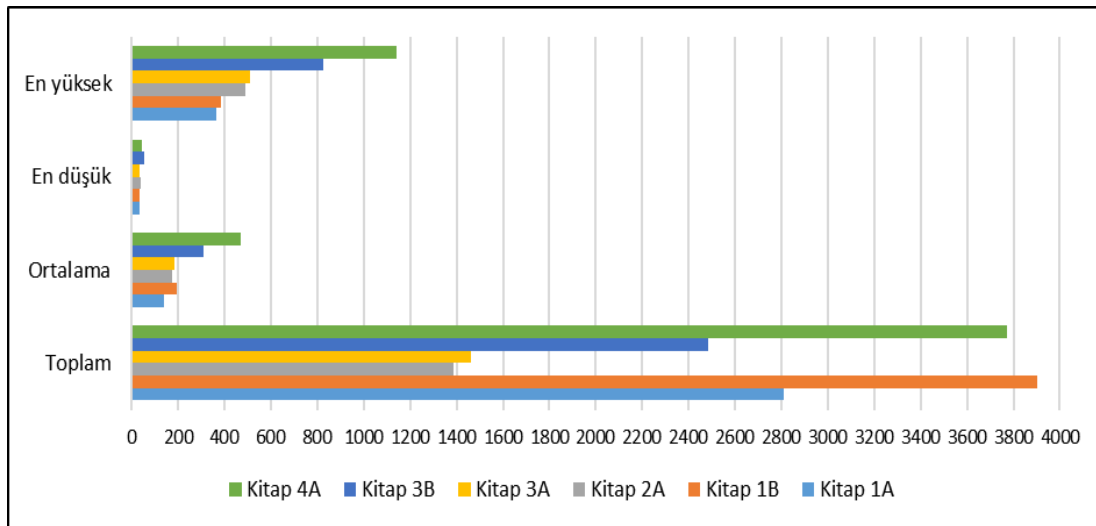
Şekil 4.2: Birinci Sınıf Dinleme Metinlerindeki Sözcük Sayıları ve Ortalamaları

Birinci sınıf seviyesindeki Kitap 1A’da yer alan dinleme metinlerinde toplam 2.809 sözcük kullanılmıştır. Metinlerin en kisasında 33, en uzununda ise 336 sözcük kullanıldığı, metinlerdeki ortalama sözcük sayısının ise 140,45 olduğu tespit edilmiştir. Kitap 1B’de yer alan dinleme metinlerindeki sözcük sayısı ise toplam 3.903, metinler arasında en düşük sözcük sayısı 34, en yüksek 385, ortalaması ise 195,15’tir. Akyol (2010) ve MEB (1981) kriterlerine göre birinci sınıfta kullanılacak metinlerde 100’ün altında sözcük yer almalıdır. Buna göre her iki kitapta da seviyenin üzerinde yer alan metin sayısı Kitap 1A’da 20 metinde 13, Kitap 1B’de 20 metinde 14’tür. Aynı sınıf seviyesi için hazırlanmış olmalarına rağmen Kitap 1B’nin ortalama sözcük sayısı (Ort: 195,15) Kitap 1A’dan çok daha fazladır (Ort: 140,45). Her iki kitapta da yer alan metinlerin büyük çoğunluğu sözcük sayısı bakımından 4-5. sınıflar seviyesindedir. Kitap 1A’daki en düşük 33 sözcüklü metinle en çok 363 sözcüklü metin arasında ciddi bir uzaklık vardır. Benzer bir durum Kitap 1B’de daha fazladır. Metinlerin neredeyse yarısı çok kısa, yarısı ise gereğinden fazla uzundur. Ayrıca Kitap 1B’nin metinlerindeki ortalama sözcük sayısı Kitap 2A ve Kitap 3A’daki ortalama sözcük sayılarından daha fazladır. Üçüncü sınıf metinleri aşağıdaki grafikte kendi içinde karşılaştırılmıştır:



Şekil 4.3: Üçüncü Sınıf Dinleme Metinlerindeki Sözcük Sayıları ve Ortalamaları

Yukarıdaki grafikte de görüldüğü üzere, her iki kitap örneğinde de çoğu metinlerdeki sözcük sayıları sınıf seviyesinin üzerindedir. Kitap 3A'da 8 metnin 4'ü, Kitap 3B'de 8 metnin 5'i sınıfın en üst sözcük sayı sınırı olarak kabul edilen 200 sözcüğün üzerindedir. Bu metinlerden Kitap 3A'nın 8. metni ile Kitap 3B'nin 2 ve 4 nolu metni hem diğer metinlerle karşılaştırıldığında sözcük sayısı bakımından asla kıyaslanamayacak kadar uzun hem de 200 sözcük sınırının iki kat üstünde sözcük içermektedir. Ders kitaplarındaki metinlerin sözcük sayı ortalama değerleri karşılaştırmalı olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir:



Şekil 4.4: Dinleme Metinlerinin Sözcük Sayıları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde, sınıf bazında metinlerdeki toplam sözcük sayılarının sınıf seviyeleriyle ilişkilendirilerek artmadığı görülmektedir.

Ortalama sözcük sayıları her ne kadar sınıf bazında aşamalı artsa da birinci sınıftaki Kitap 1B'nin sözcük sayısı Kitap 2A ve Kitap 3A'nın metnindeki ortalama sözcük sayılarından daha fazladır. Bu durum birinci sınıftaki metin sayılarının kitap bazında 20 adet tercih edilmesinden kaynaklanmış olabilir. Metinlerdeki en düşük sözcük oranları çok küçük farklarla sınıf bazında artsa bile neredeyse hepsinde de 33-52 sözcük arasındadır. Metinlerin sınıf seviyeleri yükseldikçe en yüksek sözcük sayı sınırı artarken, en düşük sözcük sayılarında da bir yükselme beklenirdi. Bu durum hem Akyol (2010) hem de MEB (1981) programında belirtilmiştir. Buna karşın en düşük sözcük sayılarının sınıf seviyesi yükseldikçe yükselmemesi metinlerin edebî tür farklılığından kaynaklanmış olabilir. Benzer şekilde sınıflara göre metinlerin içermesi gereken en yüksek sözcük sayısı sınırı ise sınıflar ilerledikçe kitap bazında daha da yükseldiği tespit edilmiştir.

4.1.2 Metinlerdeki Deyim ve Atasözleri

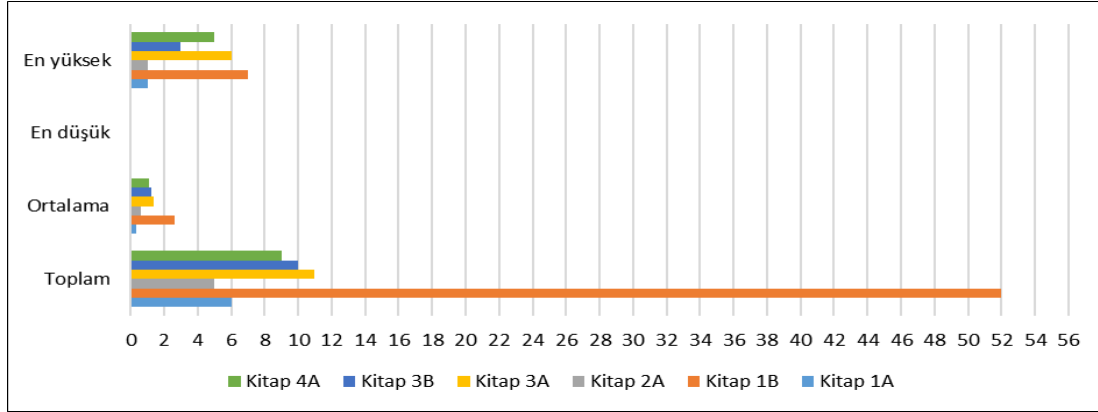
Metinler içerdikleri deyim veya atasözü bakımından analiz edilmiş, elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Çizelge 4.4: Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metnindeki Atasözü ve Deyim Sayıları

D.M.	Kitap 1A	Kitap 1B	D.M.	Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A
1.1.	0	2	1.1.	1	1	2	0
1.2.	0	4	2.1.	1	0	3	0
1.3.	0	3	3.1.	0	0	1	3
1.4.	1	4	4.1.	0	0	0	0
2.1.	0	2	5.1.	1	1	2	5
2.2.	1	3	6.1.	1	3	0	1
2.3.	0	2	7.1.	1	0	0	0
2.4.	0	3	8.1.	0	6	2	0
3.1.	1	0					
3.2.	0	3					
3.3.	0	2					
3.4.	0	1					
4.1.	0	2					
4.2.	1	2					
4.3.	0	7					
4.4.	0	4					
5.1.	0	4					
6.1.	0	2					
7.1.	1	1					
8.1.	1	1					
Toplam	6	52		5	11	10	9
Ortalama	0,30	2,60		0,63	1,38	1,25	1,13
En düşük	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00
En yüksek	1,00	7,00		1,00	6,00	3,00	5,00

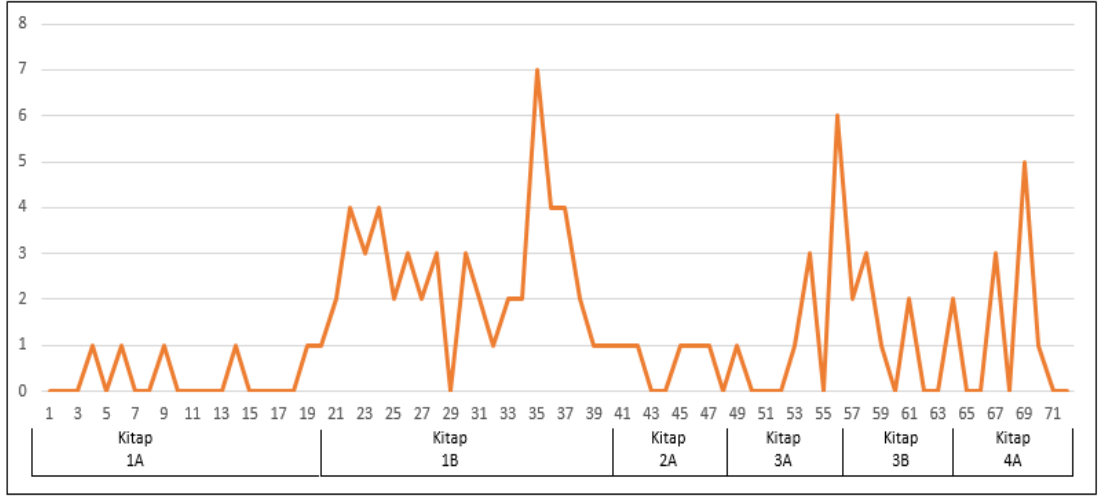
Yukarıdaki tablo verileri incelendiğinde kitapların tamamında da bazı dinleme metnlerinde deyim ya da atasözüne yer verilmediği görülmektedir. Kitap 1A'da

çok az sayıda atasözü ve deyme yer verilmişken, Kitap 2A'da nispeten biraz daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Buna karşın Kitap 3A/B ve Kitap 4A'da bazı metinlerde birden fazla yer verilirken, bazı metinlerde hiç yer verilmemiştir. Deyim ve atasözlerine her metinde ve metin başına birden fazla atasözü ve deyimlere yer veren Kitap 1B'dir. Kitaplara göre metinlerde yer verilen toplam, ortalama, en az ve en çok atasözü ve deyimlerle ilgili aşağıdaki karşılaştırmalı grafik daha bilgi verici niteliktedir.



Şekil 4.5: Metinlerdeki Atasözü ve Deyim Sayıları

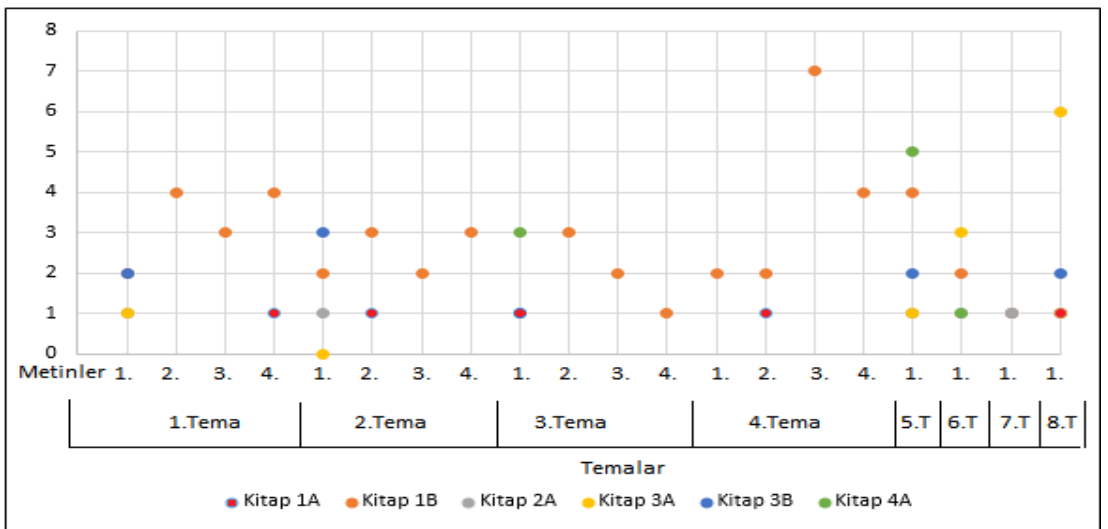
Grafikteki verilerde görüleceği üzere tüm metinlerde yer verilen atasözü ve deyimlerin ortalaması 2 seviyesindedir. En düşük seviye ise 0'dır; yani bazı metinlerde hiç atasözü ve deyme yer verilmemiştir. En yüksek sayıda atasözü ve deyimlere yer verme oranı ise 7'dir. Ders kitaplarındaki toplam atasözü ve deyimler incelendiğinde Kitap 1B hariç diğer kitaplarda 5-11 adet arasında olduğu tespit edilmiştir. Kitap 1B ise toplamda 52 adet atasözü ve deyme yer vermiştir. Kitap 1A'da sadece 6 adet atasözü ve deyme yer verilmiştir. Kitap 1B hariç diğer kitapların dinleme metinlerinde atasözü ve deyimlere yeterince yer verilmemesi, öğretim programında dinleme becerisi kazanımları arasında atasözü ve deyimlerle ilgili kazanım olmamasına bağlanabilir. Metinlerin ders kitaplarındaki tema sırasına göre sayısal dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir:



Şekil 4.6: Dinleme Metin Sırasına Göre Metinlerdeki Atasözü ve Deyim Sayısı

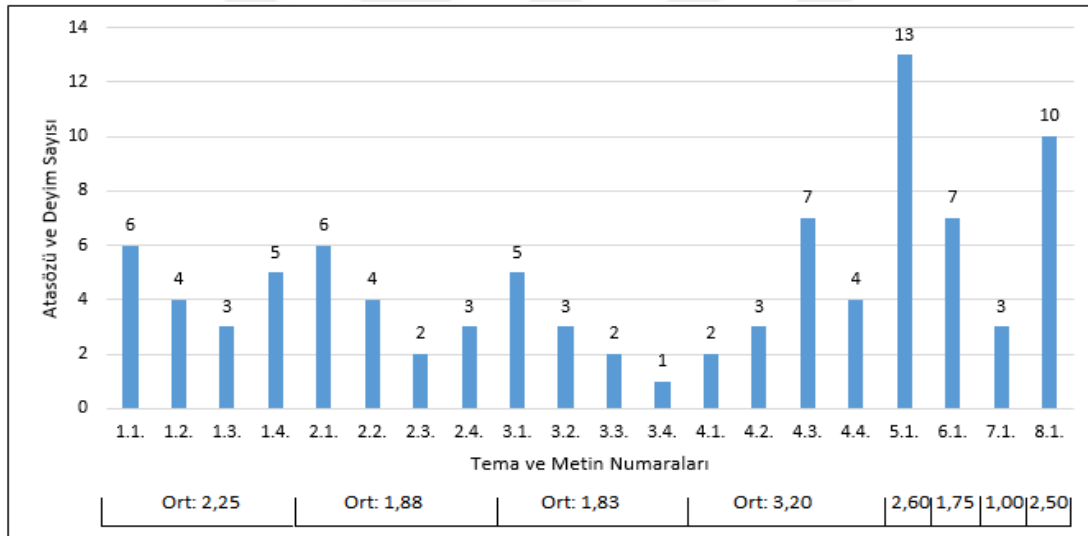
Yukarıdaki grafikte görüleceği üzere, Kitap 1B’de hemen her temaya bağlı dinleme metninde 1-3 arasında atasözüne yer verilmiştir. Son temalarda ise 4-7 arasında atasözü ve deyim yer verilmiştir. Kitap 2A, Kitap 3A ve Kitap 3B’de temalara göre aralıklarla dinleme metinlerinde deyim ve atasözlerine yer verilmiştir. Bazı tema metinlerinde ise hiç yer verilmemiştir. Bu durum Kitap 1B için de geçerlidir. Bu bulgu tercih edilen metinlerin orijinal hâllerinden kaynaklanmakta olup kitap yazarlarının metni aynen korumasıyla ilişkilendirilebilir.

Ders kitaplarının hangi temalardaki dinleme metinlerinde atasözü ve deyimlere yer verdiklerine ilişkin bulgular aşağıdaki grafikte verilmiştir:



Grafikteki verilerde her temadaki dinleme metninde en az bir adet atasözü ve deyim yer verildiği görülmektedir. Bazı kitaplar sadece belirli temalardaki metinlerde atasözlerine yer verirken, bazıları ise sıklıkla aynı temalardaki metinlerde atasözü ve deyimlere yer vermiştir. Dördüncü temada sadece Kitap 1A ve B metinlerinde atasözleri ve deyimlere yer verilirken, 5, 6, 7 ve 8. temalarda tüm kitapların dinleme metinlerinde atasözü ve deyimlere yer verilmediği tespit edilmiştir. Tüm ders kitapları 2 ve 5. temanın 1. metinlerinde atasözü ve deyimlere yer vermiştir. Bu durum bazı ders kitaplarının belirli temaları tercih etmelerinden ya da belirli temaların atasözü ve deyimlerin de kullanılabileceği metinlere daha uygun olmasıyla açıklanabilir. Örneğin Kitap 1B tüm temalarda atasözü ve deyimlere yer vermeyi tercih etmiştir.

Atasözü ve deyimlerin daha çok hangi tema metinlerinde tercih edildiğiyle ilgili veriler aşağıdaki grafikte paylaşılmıştır:



Şekil 4.8: Temalara Göre Metinlerde Yer Alan Atasözü ve Deyim Sayıları

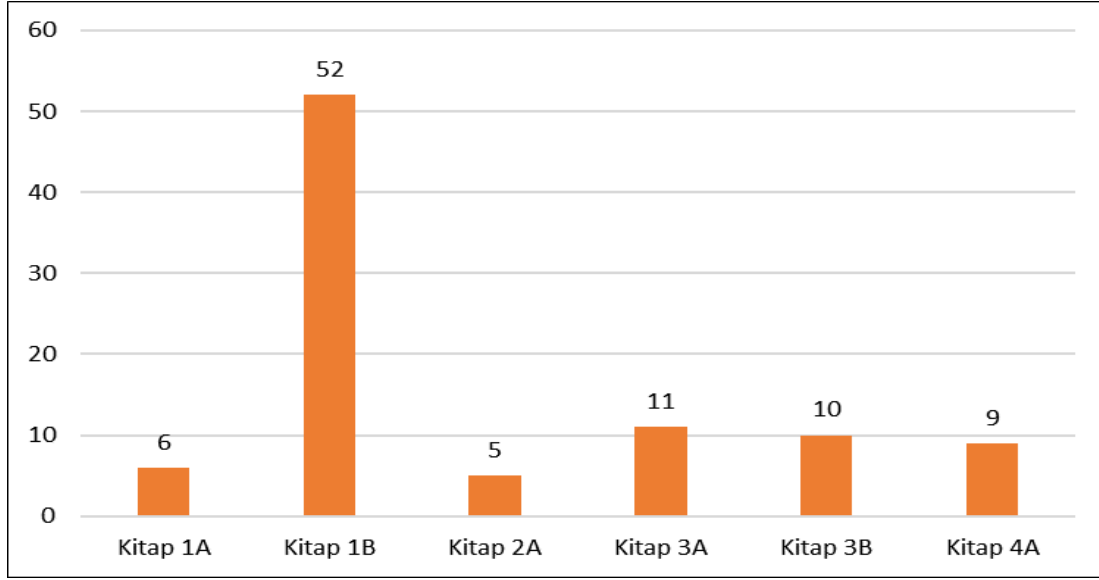
Grafikte verilen atasözü ve deyim sayılarıyla ilgili veriler temalara göre karşılaştırıldığında sayıların gelişigüzel dağıldığı görülmektedir. Temalardan 7 nolu temada en düşük ortalamayla (Ort: 1,00) atasözü ve deyim yer verirken, en çok 3.20 ortalamayla 4 nolu temada yer verilmiştir. Her ne kadar sayıca diğer temalara göre ilk ve son tema metinlerinde fazla atasözü ve deyim yer verildiği görülse de bir düzenin olmayışı planlamanın da olmadığını göstermektedir. Tüm kitapların en fazla atasözü ve deyimi 5. temada kullandıkları (13 adet), en az da

3. temanın 4 nolu metninde (1 adet) kullandıkları tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 23).

Çizelge 4.5: Kitaplardaki Temalara Göre Atasözleri

	Tema (f)	Metin (f)	Atasözü ve Deyimler			Toplam (f)
Kitap 1A	6	6	Göz kaçırmak	Işık tutmak	Uykuya dalmak	6
Kitap 1B	8	19	Surat asmak	Harfleri sökmek	Pabucu dama atılmak	52
			Dünyaya gelmek	Öğüt vermek	Kan gelmek	
			Ad koymak	Değer bilmek	Tıka basa	
			İşi başından aşkın	Sesi kulağında	Şan gelmek	
			Tarihe geçmek	çınlamak	Yavan gelmek	
			Çiçek açmak	Yola koyulmak	Bir içim su	
			Yok olmak	Gücünü toplamak	Yürüyüşe çıkmak	
			Sevinçle dolmak	Dikkatini çekmek	Yolunu kaybetmek	
			Güne doymamak	Feda etmek	Karnı doymak	
			Canı sıkılmak	Saygı göstermek	Eksik kalmak	
			Kaba saba	Canını sıkırmak	Fark etmek	
			Saygı göstermek	İlan etmek	Eşlik etmek	
			Dudak bükmek	Anlam vermek	Farkında olmak	
			Yol tutmak	Tamir etmek	Gözlerini kaçırmak	
			Kahkaha atmak	Fayda vermek	Değer katmak	
			Bağrına basmak	Hasta etmek	Can vermek	
			Güle oynaya	Dikkat etmek	Sırtına almak	
			Boynu bükük	Renk gelmek	Hayret etmek	
			Dumanı tütmek	Can gelmek		
Kitap 2A	5	5	Aferini kapmak	Can vermek Göz	Çıplak göz	5
			El öpenlerin çok olsun	kulak olmak		
Kitap 3A	3	3	Göç etmek	Güçlük çekmek	Güçlük çekmek	11
			Çok (kahır)	Kulak kabartmak	Yola koyulmak	
			çekmek	Başına gelmek	Başı dönmek	
			İleri gelenler	Umurunda		
			Nefes nefese	olmamak		
Kitap 3B	5	5	Yüreği daralmak	Arşa uzanmak	Miskin miskin	10
			Şimşek gibi	Not düşmek	uzanmak	
			fırlamak	Canı sıkılmak	İlaç yazmak	
			Üzerine titremek		Canına yetmek	
			Omuz omuza			
			savaşmak			
Kitap 4A	3	3	Körü körüne	Keyfini çıkarmak	Kıvrım kıvrım olmak	9
			Çıkmadık candan	Yıldızı	Bağrına basmak	
			umut kesilmez	barışmamak	Su gibi aziz olmak	
				Göğsü kabarmak		

Yukarıdaki tabloya göre ders kitaplarındaki dinleme metinlerinde toplam 83 adet atasözü ve deyim yer almıştır. Bu atasözü ve deyimlerin dinleme metinlerinin yarısından fazlasında kullanıldığı, tüm atasözleri arasında “*bağrına basmak, can vermek, canı sıkılmak, güçlük çekmek, saygı göstermek, yola koyulmak*” deyimlerinin ikişer defa, diğer atasözü ve deyimlerin ise sadece birer defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Kitaplara göre atasözü ve deyim sayıları ise aşağıdaki grafikte verilmiştir:



Şekil 4.9: Dinleme Metinlerinde Yer Alan Atasözü ve Deyim Sayıları

Yukarıdaki grafikte de görüleceği üzere dinleme metinlerinde en fazla atasözü ve deyimlere Kitap 1B, (52 adet) en az ise Kitap 2A (5 adet) yer vermiştir. Diğer kitapların ise dinleme metinlerinde atasözü ve deyimlere 6-11 adet arasında değişen sayılarda yer verdiği tespit edilmiştir. Kitap 1B'nin bu kadar fazla deyim ve atasözüne yer vermesi, dinleme metni sayısının da diğer kitaplara göre daha fazla (19 adet) olmasıyla açıklanabilir. Kitaplara göre dinleme metni sayıları ile atasözü ve deyim sayıları dikkate alındığında Kitap 1A hariç tüm kitaplarda orantılı (metinlerin yarısından fazlasında) olarak atasözü ve deyimlere yer verildiği tespit edilmiştir. Kitap 1A ile Kitap 1B aynı sayıda dinleme metnine yer vermesine rağmen, 20 dinleme metninden sadece 6 metinde toplam 6 adet atasözü ve deyim kullanması yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

4.2 Dinleme Metinlerinin Okunabilirliği (Dinlenebilirliği)

Metinlerin okunabilirlikleri yazılı ve sözlü metinler için kullanılan bir kavram olması nedeniyle araştırma kapsamındaki dinleme metinlerinin okunabilirliği (dinlenebilirliği) metin, cümle ve sözcük uzunlukları ile metinlerde kullanılan bilinmeyen sözcük sayılarıyla ilgilidir. Bu kavramlarla ilgili araştırma bulguları aşağıda başlıklar hâlinde paylaşılmıştır:

4.2.1 Metinlerdeki Ortalama Cümle ve Sözcük Uzunluğu

Metinlerin ortalama cümle uzunluklarının ne kadar oldukları yeni öğretim programlarında ve ders kitabı değerlendirme kriterleri arasında verilmemiş olup sadece kısa olması gerektiği ve öğrenci seviyesine uygun olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2019: 17, TTKB, 2015: 21). Bu konuda sayısal kriterler veren Güneş (2000: 35-40) ilköğretim birinci kademe sınıf seviyelerindeki cümlelerin ortalama sözcük sayılarını belirtmiştir. Buna göre birinci sınıflarda en fazla 5, ikinci sınıflarda 8, üçüncü sınıflarda 9, dördüncü sınıflarda ise en fazla 10 sözcük yer almalıdır. Bu kritere göre araştırma kapsamında metinlerin ortalama cümle uzunlukları aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Çizelge 4.6: Dinleme Metinlerinde Ortalama Cümle Uzunluğu

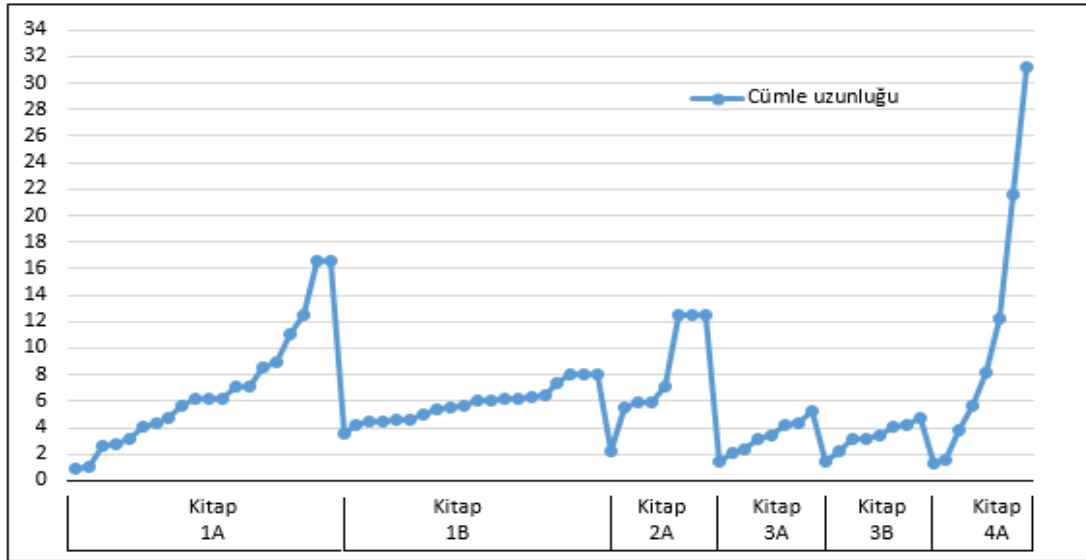
D.M.	1. Sınıf		D.M.	2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf
	Kitap 1A	Kitap 1B		Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A	
1.1.	1,1	6,2	1.1	7,14	2,3	4,7	21,55	
1.2.	2,6	5	2.1	12,52	4,2	3,1	31,16	
1.3.	0,9	4,2	3.1	12,5	1,5	4,2	1,63	
1.4.	7,1	8	4.1	5,88	3,4	1,4	5,66	
2.1.	7,1	6	5.1	12,5	5,2	2,2	8,19	
2.2.	2,7	7,4	6.1	5,88	4,3	3,4	3,77	
2.3.	11,1	4,6	7.1	5,55	2,1	4,1	12,21	
2.4.	6,2	8	8.1	2,22	3,2	3,1	1,27	
3.1.	8,6	6,3						
3.2.	16,6	4,5						
3.3.	16,6	6						
3.4.	5,6	5,5						
4.1.	12,5	3,5						
4.2.	6,2	5,6						
4.3.	3,1	4,5						
4.4.	6,2	6,2						
5.1.	4,7	5,4						
6.1.	4,1	4,6						
7.1.	4,4	8						
8.1.	9	6,5						
Toplam	136	116		64	26	26	85	
Ortalama	6,82	5,80		8,02	3,28	3,28	10,68	
En düşük	0,90	3,50		2,22	1,50	1,40	1,27	
En yüksek	16,60	8,00		12,52	5,20	4,70	31,16	

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere birinci sınıf seviyesindeki Kitap 1A'daki dinleme metinlerinde yer alan cümlelerin ortalama uzunluğu 6,82, Kitap 1B'de ise 5,80 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler Güneş'in (2000: 35-40) vermiş olduğu 5 kriterinden daha yüksektir. Bu nedenle birinci sınıf ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin cümleleri fazla olmamak kaydıyla uzundur. Bu fazlalık metin sayılarının fazla olmasından kaynaklanmış olabilir.

İkinci sınıf ders kitabı Kitap 2A'daki dinleme metinlerinin cümle uzunluğu ise 8,02 bulunmuştur. Bu uzunluk Güneş'in (2000: 35-40) ikinci sınıflar için

belirttiği 8 değeri seviyesindedir ve uzunluk bakımından sınıf seviyesine uygundur. Üçüncü sınıf ders kitaplarından Kitap 3A ve Kitap 3B'deki metinlerin cümle uzunlukları eşdeğer olup ortalama 3,28 bulunmuştur. Üçüncü sınıflar için hazırlanan metinlerin ortalama cümle uzunluğu 1 ve 2. sınıflara göre daha fazla olması gerekir. Güneş (2000: 35-40) bu seviye için 9 değerini uygun görmektedir. Bu değer bir kriter kabul edilirse, üçüncü sınıf dinleme metinlerinin her iki kitapta da gereğinden fazla kısa tutulduğu anlaşılmaktadır. Bu durum yanlış metin tercihlerinden kaynaklanmış olabilir. Zira Kitap 3A'daki D.M. 3.1. nolu metnin ortalama cümle uzunluğu 1,5, Kitap 3B'deki D.M. 4.1. nolu metnin ortalama cümle uzunluğu 1,4 olarak tespit edilmiştir. Bu cümle uzunluk değerleri sınıf seviyesinin çok altında bir değerdir. Kitaplardaki diğer metinlerde de benzer şekilde çok kısa metinler tercih edilmiştir.

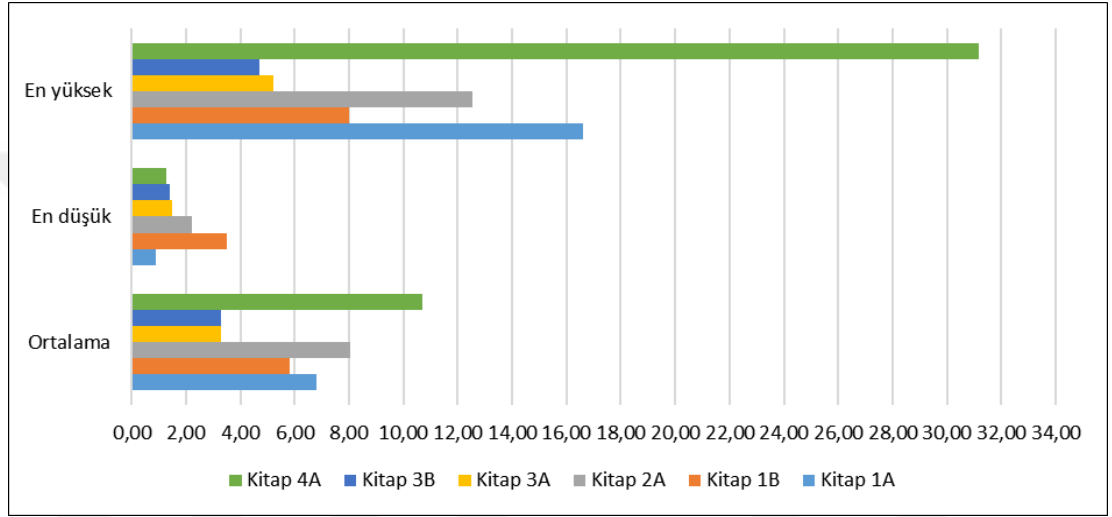
Dördüncü sınıf ders kitabı Kitap 4A'daki dinleme metinlerinin ortalama cümle uzunluğu 10,68'dir. Bu değer Güneş'in (2000: 35-40) verdiği 10 değeriyle uyum içerisindedir. Bu nedenle dördüncü sınıf dinleme metinlerinin ortalama cümle uzunlukları sınıf seviyesine uygundur.



Şekil 4.10: Dinleme Metinlerinin Cümle Uzunlukları

Yukarıdaki grafikte her bir sınıf seviyesindeki kitaplarda yer alan dinleme metinlerinin her birinin sıralanmış hâlde ortalama cümle uzunlukları eğri grafiğine dönüştürülmüştür. Bu grafikte aynı sınıf seviyesinde olmalarına rağmen Kitap 1A ve Kitap 1B'nin metin cümle uzunluklarının benzeşik olmadığı görülmektedir. Kitap 1A'daki metinlerin neredeyse yarısı diğer

kitaplardaki metinlerin cümle uzunluklarından daha uzun cümle içermektedir. Kitap 3A ve Kitap 3B bir alt sınıfa ait olan Kitap 2A'nın bile altında kalmıştır. 4A'nın metinleri arasında sıra dışı olarak 21,55 ve 31,16 değerlerine sahip iki adet metin tespit edilmiştir. Aynı kitapta 1,27 ve 1,63 değerlerine sahip metin de vardır. Bu ders kitabındaki metinlerin bir kısmının çok uzun, bir kısmının ise çok kısa olması, metin seçiminde cümle uzunluklarına dikkat edilmediği kanaati oluşturmaktadır. Metinlerdeki en düşük, en yüksek ve ortalama cümle uzunluklarının karşılaştırması aşağıdaki grafikte verilmiştir:



Şekil 4.11: 1-4. Sınıf Dinleme Metinlerinin Cümle Uzunlukları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde, kitap bazında metinlerin ortalama cümle uzunluklarının sınıflar ilerledikçe yükselmediği, düzensiz bir şekilde dağıldığı görülmektedir. İkinci sınıf ders kitabı olan Kitap 2A'nın en düşük cümle uzunluk değerinin üçüncü sınıfın her iki kitabının da ortalama cümle uzunluklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer düzensiz dağılım en yüksek cümle uzunluklarında da görülmektedir. Bu tür düzensizlikle metinlerin edebî türlerinin farklı olabileceğiyle ve birinci sınıftaki metin sayılarının çok yüksek olmasından kaynaklanmış olabileceği değerlendirilebilir.

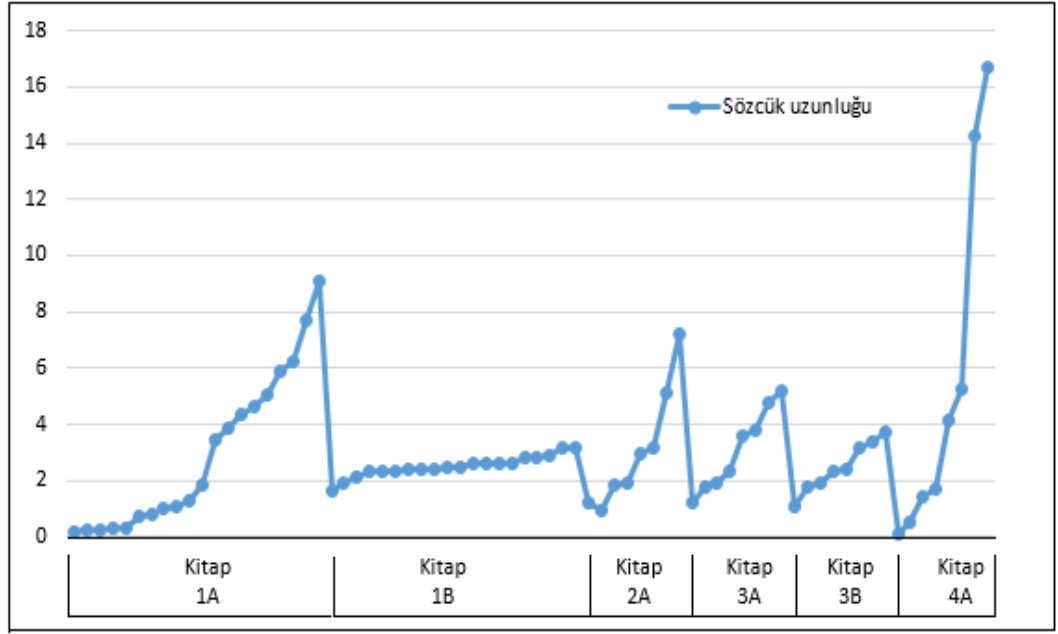
Metinlerdeki sözcük uzunluklarının değerlendirilmesiyle ilgili literatürde Ateşman (1997: 73-74) en kolay sözcük uzunluğunu 2,2, en zor sözcük uzunluğunu ise 3,0 olarak belirlemiştir. Bu kriterlere göre yapılan değerlendirmede 1-4. sınıf ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin sözcük uzunluklarıyla ilgili veriler aşağıda verilmiştir:

Çizelge 4.7: Dinleme Metinlerinde Ortalama Sözcük Uzunluğu

D.M.	Kitap 1A	Kitap 1B	D.M.	Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A
1.1.	9,09	2,6	1.1.	1,24	5,2	1,1	0,5
1.2.	7,69	2,5	2.1.	1,85	4,8	3,2	0,12
1.3.	6,25	2,3	3.1.	0,92	3,6	2,4	14,22
1.4.	3,83	2,4	4.1.	5,09	2,3	3,7	5,26
2.1.	4,36	1,9	5.1.	1,92	1,9	1,8	1,43
2.2.	5,04	2,6	6.1.	3,17	3,8	2,3	4,16
2.3.	1,01	2,4	7.1.	2,93	1,2	1,9	1,69
2.4.	4,6	2,8	8.1.	7,18	1,8	3,4	16,66
3.1.	1,31	1,6					
3.2.	0,82	2,9					
3.3.	0,72	2,3					
3.4.	0,26	2,6					
4.1.	1,08	3,2					
4.2.	0,33	2,5					
4.3.	5,88	2,3					
4.4.	3,45	3,2					
5.1.	0,29	2,8					
6.1.	0,2	2,4					
7.1.	0,24	2,1					
8.1.	1,84	2,6					
Toplam	58	50		24	25	20	44
Ortalama	2,91	2,50		3,04	3,08	2,48	5,51
En düşük	0,20	1,60		0,92	1,20	1,10	0,12
En yüksek	9,09	3,20		7,18	5,20	3,70	16,66

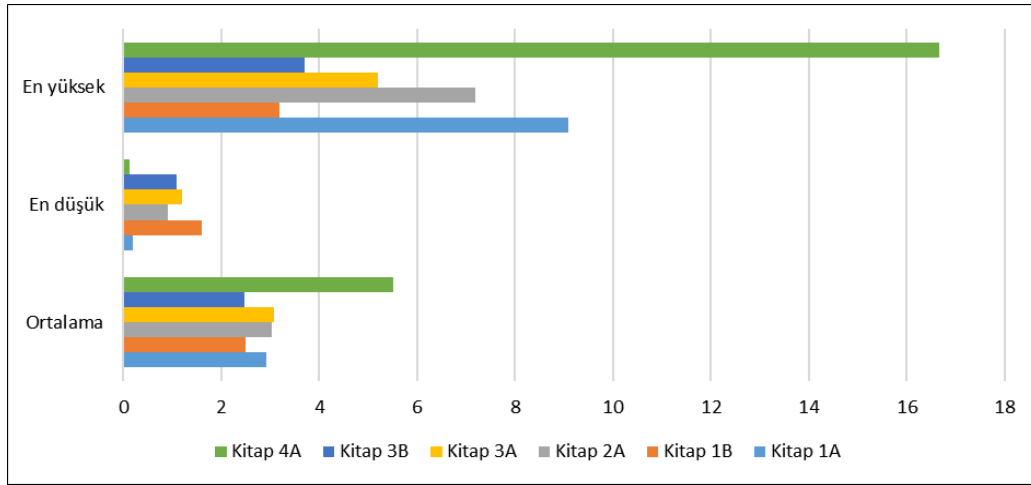
Bu tablodaki veriler incelendiğinde en düşük sözcük uzunluğu ortalaması Kitap 3B'dedir (2,48). Ateşman'ın (1997: 73-74) temel alınan kriterlerine göre araştırma kapsamında incelenen metinlerin ortalama sözcük uzunlukları 2,48-5,51 arasındadır. Buna göre metinlerin okunabilirlik ölçütü çok zor olarak değerlendirilmiştir. Bu veriler arasında özellikle dikkat çeken Kitap 4A metinlerinin ortalama sözcük uzunluğunun (okunabilirliği) 5,51 olarak tespit edilmesidir. Her ne kadar birinci sınıflardan itibaren son sınıfa kadar hazırlanan kitaplardaki metinlerin ortalama sözcük uzunlukları sınıflar ilerledikçe artmakta olsa da bu artışın düzensiz ilerlemesi ve hatta üçüncü sınıfta okutulan Kitap 3B'nin metinlerinin birinci sınıfta okutulan Kitap 1A/B metinlerinden daha kolay metin içerdiklerinin tespiti şaşırtıcıdır. Metinlerdeki bu farklılığın tercih edilen edebî metin türünden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Kitap sırasına göre metinlerin en kolaydan en zora doğru sayısal eğri grafiği aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.12: Dinleme Metinlerinin Sözcük Uzunlukları

Grafikte Kitap 4A'nın metinleri uzunluk bakımından yarısının çok zor, yarısının ise çok kolay olduğu görülmektedir. Buna karşın Kitap 1B'nin metinleri ise neredeyse aynıdır ve sınıf seviyesine uygun zorluktadır. Kitap 1A'nın metinleri ise farklı zorluklara sahip metinlerden oluşmaktadır. Metinlerin bu gibi çeşitli zorluklarda olması her ne kadar bir üst seviyeye geçme bakımından anlamlı olsa da zorluk derecelerinin 0,2 ile 9,09 arasında değişkenlik gösterdiği tespit edilmesi, metinlerin plansız hazırlandığı kanaatini oluşturabilir. Kitap 1B, Kitap 3A ve B'nin çok kolay ve çok zor değerleri arasında metinler içerdiği fakat bu zorluk dağılımının sınıf seviyesine uygun bir şekilde dağıldığı tespit edilmiştir. Bu konuda Kitap 1B'nin literatürde bahsedilen zorluk seviye değerlerine göre daha uygun bir zorlukta metinler içerdiği anlaşılmıştır. Kitap 4A ise hem sınıf seviyesinin üzerinde hem de diğer kitaplara göre daha yüksek zorlukta metinler içermektedir. Çünkü en kolay metin 0,12 değerinde iken en zor 16,66 değerine sahiptir. Aynı kitapta bu kadar uç değerlerde metinlerin yer alması plansızlığa işaret etmektedir. Metinlerin kitap bazında karşılaştırmalı en düşük, en yüksek ve ortalama zorluk değerlerine ilişkin grafik aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.13: Dinleme Metinlerinin Sözcük Uzunluğu

Sözcük uzunluğuyla ilgili karşılaştırmalı değerlerin yer aldığı yukarıdaki grafikte en düşük, en yüksek ve ortalama sözcük uzunluğu (zorluk) bakımından Kitap 4A'nın diğer kitaplara göre sıra dışı bir yapısı olduğu anlaşılmıştır. En kolay ve en zor metin Kitap 4A'da yer almaktadır. En kolay metnin değerinin Kitap 1A'nın en kolay metninin değerinden bile daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ortalama değerler bakımından Kitap 4A hariç diğerleri neredeyse eşdeğer niteliktedir. Fakat en zor metinleri kullanma bakımından Kitap 1A'dan Kitap 3B'ye doğru zorluklarının gittikçe azaldığı anlaşılmıştır.

4.2.2 Bilinmeyen Sözcükler

Metinlerde yer alan bilinmeyen kelimelere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Çizelge 4.8: Dinleme Metinlerindeki Bilinmeyen Sözcükler

Kitaplar	Metin No	Metin Toplam Sözcük Sayısı	Bilinmeyen Sözcükler		
Kitap 1A	3.1	363	Medet	Lakırdı	Köftehor
	4.2	229	Devrim		
	4.4	135	Şad olmak	Mağrur	
	8.1	72	Sanal alem		
Kitap 1B	3.1	54	Can aş		
	3.4	75	Avlu		
	4.3	90	Yavan		
Kitap 2A	2.1	488	Dergâh	Tahsis	Ecdad
	4.1	219	Kanca	İhtişam	
	8.1	281	Koru		
Kitap 3A	5.1	234	Aspiratör		
	6.1	211	Adak		
Kitap 3B	1.1	100	Haşarı		
	2.1	709	Tambur, Köstek, Manastır	Kruvazör, Taarruz	Nazır, Süvari
Kitap 4A	7.1	52	Sedef		
	3.1	533	Hayıflanmak	Nafile	Görüş alanı
	5.1	340	Tsunami		

Metinlerde yer alan bilinmeyen kelimelerle ilgili yeni öğretim programı bilgi vermemektedir. Alan yazında bu konuyla ilgili Yıldız (2008: 331) bir öğrencinin 200 sözcüklü bir metni anlayabilmesi için anlamı bilinmeyen sözcük sayısının 15'i geçmemesi gerektiğini belirtir. Her bir metnin toplam sözcük sayısı ve her bir metinde yer alan anlamı bilinmeyen sözcüklerin sayıları dikkate alındığında, anlamı bilinmeyen sözcüklerin metnin anlaşılmasına engel oluşturacak sayıda olmadığı tespit edilmiştir.

4.3 Dinleme Metinlerinin Türleri

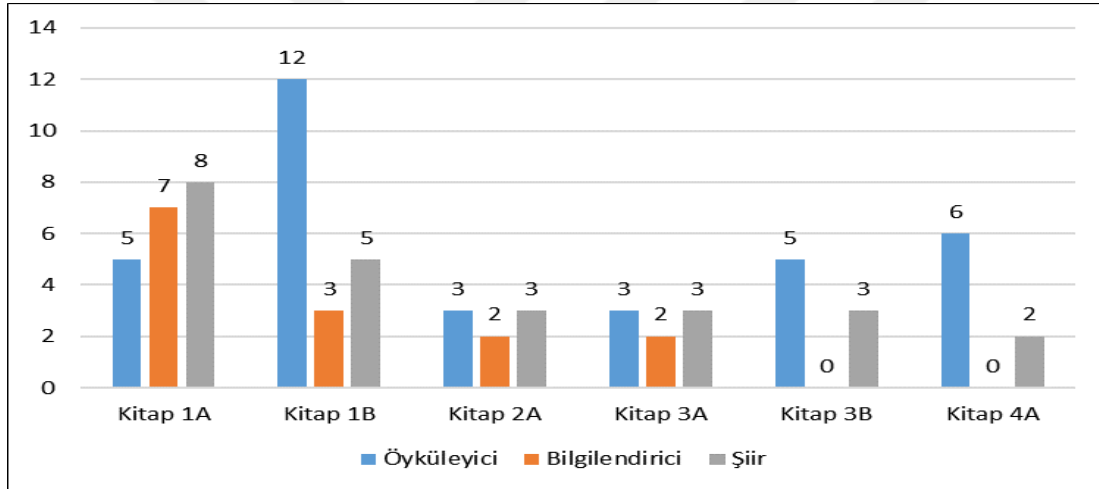
Metinlerin türleri bakımından incelenmesi sonucunda her bir kitapta hangi biçimde ne kadar metin yer aldığına ve bu türlerin öğrenci seviyeleri bakımından uygun olup olmadığına dair bulgular aşağıda verilmiştir:

Çizelge 4.9: Sınıflara Göre Dinleme Metin Türlerinin Dağılım Oranları

	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf	
Türler	Kitap 1A	Kitap 1B	Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A	f	%
Öyküleyici	5	12	3	3	5	6	34	47,22
Bilgilendirici	7	3	2	2	0	0	14	19,44
Şiir	8	5	3	3	3	2	24	33,33
Toplam	20	20	8	8	8	8	72	100

Tablodaki verilere göre dinleme metinlerinin çoğu (%47,22) öyküleyici metin türünde, ondan sonra en çok şiir (%33,33) ve bilgilendirici (%19,44) türünde metinlerdir. Yeni öğretim programında türlerin oranlarıyla ilgili %41,18

öyküleyici, %35,29 bilgilendirici ve %23,53 ise şiir türlerinde olması, birinci sınıftaki 4 adet metnin 2'si öyküleyici, 1'i bilgilendirici, 1'i ise şiir türünde olması gerektiği istenmektedir (MEB, 2019: 17). Bu türlerin hangi öğrenme alanında olduğuyla ilgili bilgiler verilmektedir. Yavuzer (2001: 190-191) ilkökul ilk sınıftan itibaren metin türlerinin oranlarının en yüksekten en düşüğe doğru serüven, öykü, masal, bilgi verici, edebî ve bilgi verici romanlar, resimli romanlar şeklinde sıralanmasının doğru olacağını belirtmektedir. Dinleme metinleriyle ilgili bu kriterlerin önerdiği oranların korunmasının uygun olacağı düşüncesinden hareketle araştırmada elde edilen metin türlerinin dağılımında bu oranların korunmadığı tespit edilmiştir. Bütün kitaplar ve sınıflar bazında şiirlere programda belirtilen orandan daha fazla oran verildiği anlaşılmıştır. Bulguların kitaplar bazında dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir:



Şekil 4.14: Sınıflara Göre Dinleme Metin Türlerinin Dağılım Grafiği

MEB programına göre tüm sınıflarda öyküleyici metin türlerinin diğerlerine kıyasla daha fazla olması gerektiği önerilmektedir. Grafikteki verilere göre, 1. sınıf kitabı olan Kitap 1A'da hem öğrenci seviyesine uygun olmayan hem de programa aykırı olarak en fazla şiir türünde, ondan sonra bilgilendirici ve en az da öyküleyici metin türlerine yer verilmiştir. Diğer kitaplardan Kitap 1B, Kitap 3B ve Kitap 4A'da programın içeriğine, öğrencilerin gelişim ve dinleme becerilerine uygun olarak öyküleyici metin türüne yer verilmiştir. Bunun aksine bir durum olarak, 3 ve 4. sınıf seviyesi ilk sınıflara nazaran bilgilendirici metinlere daha yatkın olmasına karşın, Kitap 1A/B, Kitap 2A ve Kitap 3A'da bilgilendirici metinlere yer verilmiş, Kitap 3B ve Kitap 4A'da yer verilmemiştir.

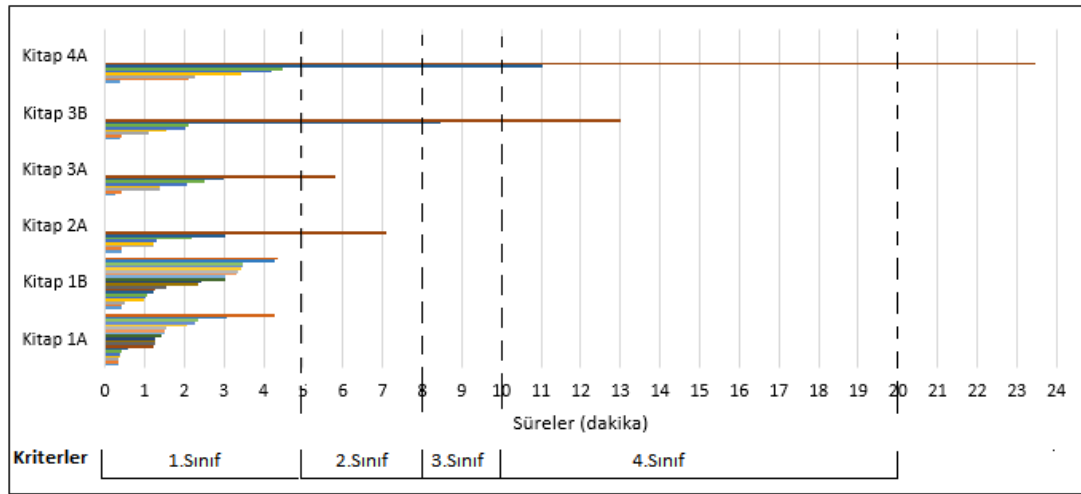
4.4 Dinleme Metinlerindeki Sesletim

Metinlerin sesletimleriyle ilgili süresi, seslendirmede fon kullanımı, seslendiren kişinin cinsiyeti belirlenmiş, diksiyonu ile ilgili veriler uzman görüşlerine dayanarak belirlenmiş ve bulgular aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır:

Çizelge 4.10: Dinleme Metinlerinin Sesletim Süreleri

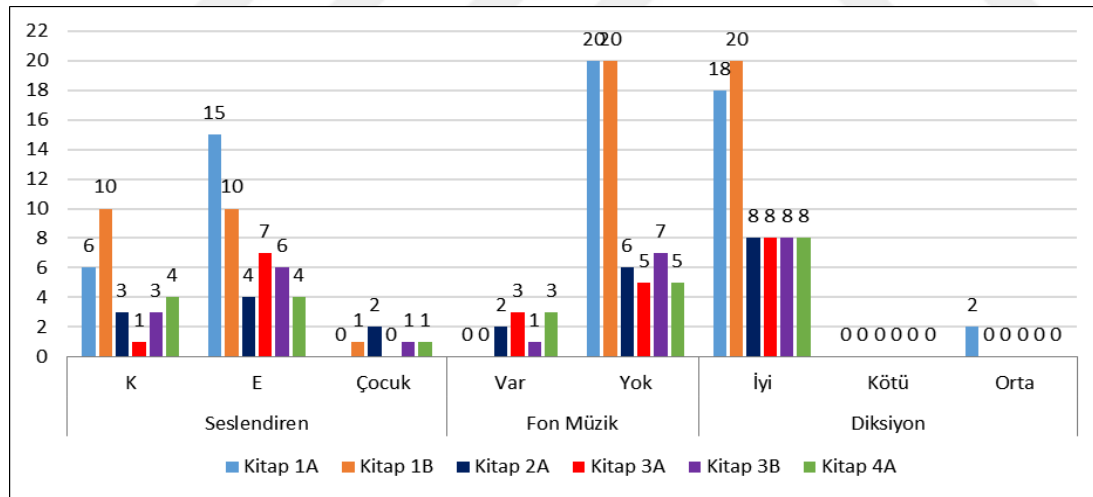
D.M.	Kitap 1A	Kitap 1B	D.M.	Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A
1.1.	0'39"	3'49"	1.1.	0'41"	3"	1'11"	11'02"
1.2.	3'06"	4'27"	2.1.	7'1"	1'39"	8'45"	4'48"
1.3.	0'4"	0'4"	3.1.	0'42"	1'39"	2'1"	23'47"
1.4.	1'27"	2'34"	4.1.	2'2"	0'4"	13'	2'11"
2.1.	1'25"	1'54"	5.1.	1'3"	2'08"	2'03"	3'44"
2.2.	1'56"	3'33"	6.1.	1'21"	2'5"	1'55"	2'27"
2.3.	0'32"	1"	7.1.	1'23"	0'26"	0'38"	4'19"
2.4.	1'52"	3'47"	8.1.	3'05"	5'8"	0'43"	0'38"
3.1.	4'27"	0'48"					
3.2.	0'32"	3'44"					
3.3.	0'33"	3'34"					
3.4.	2'07"	1'04"					
4.1.	0'38"	3'02"					
4.2.	2'34"	2'41"					
4.3.	1'22"	1'05"					
4.4.	1'25"	4'36"					
5.1.	2'26"	1'24"					
6.1.	1'41"	0'41"					
7.1.	1'51"	1'27"					
8.1.	0'58"	3'02"					
Toplam	27'71"	44'92"		16'92"	16'82"	29'05"	51'36"
Ortalama	1'39"	2'25"		2'12"	2'10"	3'63"	6'42"
En düşük	0'32"	0'40"		0'41"	0'26"	0'38"	0'38"
En yüksek	4'27"	4'36"		7'10"	5'80"	13'00"	23'47"

Araştırma bulgularına göre toplam en kısa dinleme metni 16'82" ile Kitap 3A, en uzun toplam dinleme metni ise 51'36" saniye ile Kitap 4A'da yer almaktadır. Kitaplardaki metinlerin sesletim süreleri en kısa metinlerde ortalama 0'26"-0'41" arasında, en uzun metinlerde ise 23'47"-13' arasında değiştiği tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında dinleme metinlerinin sesletim süreleriyle ilgili herhangi bir kritere yer verilmemiştir. Bu konuda 1981 programında 1. sınıflar için 3'-5', 2. sınıflar için 5'-8', 3. sınıflar için 8'-10' ve 4. sınıflar için 10'-20' dakika masal/öykü süresi uygun görülmüştür (MEB, 1981: 331-332). Bu ölçüler incelenen metinler için de bir kriter kabul edilirse, kitaplardaki metinlerin ortalama süreleri sınıf seviyesine uygundur. Ders kitapları bazında ise Kitap 3B ile Kitap 4A'nın sınıf seviyesinin üstünde birer adet metne yer verdikleri tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan metinlerin kitap bazında sesletim uzunluk sıralarına göre karşılaştırmalı grafiği aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.15: Dinleme Metinlerinin Karşılaştırmalı Sesletim Uzunluk Sıralamaları

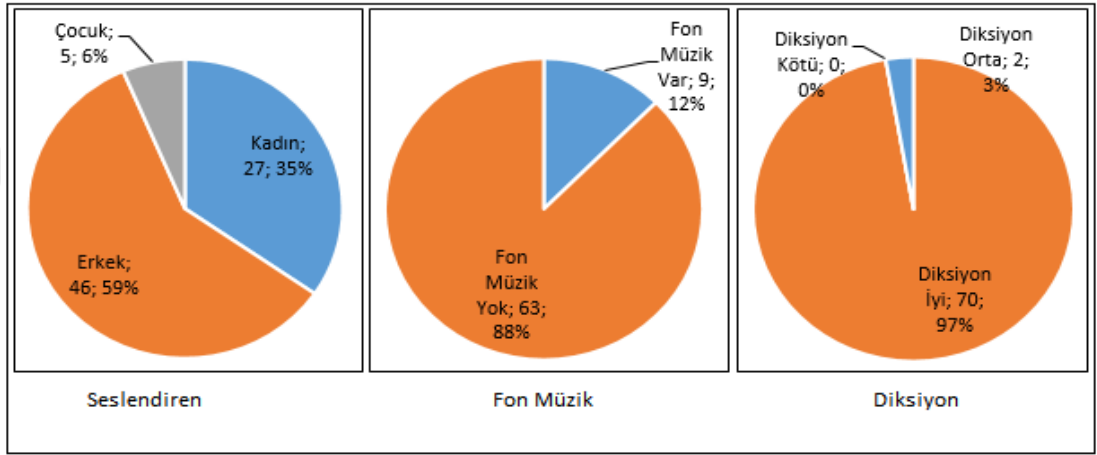
Grafikteki veriler incelendiğinde kitapların sınıf seviyeleri yükseldikçe metin sesletim sürelerinin de uzadığı görülmektedir. Dikkate alınan sesletim kriterlerine göre kitaplarda verilen dinleme metinlerinin neredeyse tamamının birinci sınıf metin uzunluğu seviyesinde kaldıkları tespit edilmiştir. Metinlerle ilgili seslendiren, fon müzik kullanımı ve diksiyon niteliğiyle ilgili veriler karşılaştırmalı olarak aşağıdaki grafikte verilmiştir:



Şekil 4.16: Metinlerin Sesletim Nitelikleri

Grafikteki veriler metin seslendirmede kadın, erkek ve çocuk sesi kullanıldığını, bazı metinlerde fon müzik kullanıldığını, sesletim diksiyonunun ise uzman görüşüne göre iyi olduğunu göstermektedir. Kitap 1A ve Kitap 3A'nın çocuk sesine hiç yer vermediği, Kitap 2A, Kitap 3A/B ve Kitap 4A'nın düşük oranda da olsa fon kullandığı tespit edilmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencileri için fon müzik kullanımı ve seslendirici olarak kadın ve çocuk seslerinin kullanılmasının

gelişim özellikleri bakımından daha uygun olacağı düşünüldüğünde, Kitap 1A ve B’de yüksek oranda fon müzik, çocuk ve kadın sesi kullanılması gerekirdi. Fakat bu sınıflar için hazırlanan metinlerde seslendirme tercihlerinin uzman görüşüne göre uygun olmadığı kanaati oluşmuştur. Metinlerde fon müzik kullanmanın metinlerin anlaşılabilirliğini artırdığı dikkate alındığında, tüm kitaplarda nadiren fon müzik kullanılmış olması uzman görüşüne göre önemli bir eksikliklerdir. Bu grafikteki bulgular aşağıdaki yüzdelerle dağılım verileriyle birlikte karşılaştırıldığında daha anlamlı olacaktır:



Şekil 4.17: Metinlerdeki Sesletim Verilerinin Yüzdelik Dağılımları

Tüm kitaplar birlikte değerlendirildiğinde metinlerin %59’unda erkek sesi tercih edildiği, çocuk sesine ise %6 kadar yer verildiği tespit edilmiştir. Metinlerin %88’inde fon müzik tercih edilmediği, metinlerin %97’sinin ise sesletim diksiyonu bakımından uzman görüşüne göre iyi nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Erkek sesinin daha yüksek oranda kullanılması öyküleyici metinlerde kalın ve ince seslerin kullanımında erkek sesinin daha uygun olmasına, bu alanda erkek istihdamının daha yaygın olabileceğine bağlanabilir. Metinlerde fon müzik kullanım oranının çok düşük olması, bu tür eserlerde kurgu ve diğer işlemlerin büyük bir maliyet gerektirmesine bağlanabilir. Bu nedenle sadece seslendirme yapılması tercih edilmiş olabilir. Diksiyon niteliğinin uzman görüşüne göre neredeyse tamamının iyi, sadece iki metinde orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

4.5 Dinleme Metinlerindeki Görseller

Araştırma kapsamında görsel öğelere yer veren metin sayılarıyla ilgili veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Çizelge 4.11: Görsel Öğelere Yer Veren Metin Sayıları

	Seviyeye uygunluk		Metinle tutarlılık	
	Uygun	Uygun değil	Tutarlı	Tutarlı değil
Kitap 1A	--	--	--	--
Kitap 1B	--	--	--	--
Kitap 2A	2	0	2	0
Kitap 3A	1	0	1	0
Kitap 3B	2	0	2	0
Kitap 4A	1	2	3	0

Tablodaki verilere göre birinci sınıflar için hazırlanan Kitap 1A ve Kitap 1B'nin dinleme metinlerinde görsel öğelere yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri bakımından yardımcı betimleyici öğelere ihtiyaç duymaları nedeniyle Kitap 1A/B'nin görsel öğeye yer verme açısından uygun olmadığı uzman görüşüne göre tespit edilmiştir. Görsel öğeye yer veren diğer kitapların öğrenci seviyesine uygun oldukları ve metinle tutarlılık içinde oldukları uzman görüşüne göre tespit edilmiştir. Kitap 4A'daki 2 metinde görsellik amacıyla klip ve belgesel tercih edilmesi uzman görüşüne göre öğrenci seviyesine uygun değildir.

4.6 Dinleme Metinlerinin İçeriği

Dinleme metinlerinin içerikleri tutarlılık, çocuğa görelilik, değerler, şiddet öğeleri, cinsiyet ayrımcılığı ve esere yazarın müdahalesinin olma durumu bakımından uzman görüşüne göre analiz edilmiş, bulgular aşağıdaki başlıklarda tablo ve grafikler hâlinde verilmiştir:

4.6.1 Metinlerde Tutarlılık, Çocuğa Görelilik ve Değerler

Metinlerin içerikleri tutarlılık, çocuğa görelilik ve içerdikleri değerler bakımından analiz edilmiş ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Çizelge 4.12: Metinlerin Tutarlılık, Çocuğa Görelik ve Değerler İçeriği

	Tutarlılık		Çocuğa görelik		Değerler
	Uygun	Uygun değil	Tutarlı	Tutarlı değil	
Kitap 1A	20	0	19	1	Okul sevgisi, Arkadaşlık, Oyun, Beden dili, İyilik yapan iyilik bulur, Aile sevgisi, Anne sevgisi, Örnek olmak/örnek olmak, Alfabe, Türkçeye verilen önem ve duyulan sevgi, Vatan sevgisi, Misafir Ağırlamak, Vatan Sevgisi, Atatürk sevgisi, Atatürk sevgisi, Vatan sevgisi, bağımsızlık, Temizlik, İsrar, Doğa sevgisi, Teknoloji ve değişim
Kitap 1B	20	0	20	0	Okuma yazma öğrenme isteği, Doğum günü, Okul sevgisi, Oyun sevgisi, Arkadaşlık, Güvende hissetmek, Kendi imkânlarıyla mutlu olabilmek Anne sevgisi, Dürüstlük, Misafirperverlik, Okul sevgisi, Ev sevgisi, Yardımseverlik, Çocuk sevgisi Cesaret, Türkçe sevgisi, Bayrak sevgisi, İstiklal Marşı sevgisi, Atatürk sevgisi, Kavga etmemek Arkadaş sevgisi, Hazırcıevaplık, Uykunun önemi Temizliğin önemi, Sebze-meyvelerin faydaları Arkadaşlık, Yardımseverlik, Anneden izin almak Beden dilinin önemi, Ağaç sevgisi, Ağaç dikmenin önemi, Çanakkale'nin önemi, Atatürk'ün başarısı İyi görmenin önemi, Gözlük bakımı Doğru davranışların takdir edilmesi, Vatan sevgisi Barış, Çabalamanın önemi, Doğa sevgisi, Para harcamayı bilmek, Sağlıklı Beslenme, Doğa sevgisi
Kitap 2A	8	0	8	0	Yardımseverlik, Arkadaşlık, Vefa, Çalışkanlık, Zaman, Oyun, Korunma, Verimlilik, Atatürk sevgisi, Dış koruma, Merak, Deney
Kitap 3A	8	0	8	0	Özgürlük, Oyun, Milli mücadele, Vatan sevgisi Atatürk, Paylaşmak, Barış, Fedakarlık, Mücadele Aile, Azim, Öğrenme, Emek vermek, Sevgi, Anlayış, Doğa sevgisi, Ağaç sevgisi, Büyük sözü dinlemek, Sağlıklı Emek harcama, Vatan sevgisi, Düşünerek hareket etmek, Hatalardan öğrenme, Vatan sevgisi, Bilim
Kitap 3B	8	0	8	0	
Kitap 4A	8	0	6	2	

Tablodaki verilerde görüleceği üzere uzman görüşüne göre tüm kitaplardaki metinlerin tutarlı ve büyük oranda çocuğa göre uygun içeriklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Kitap 1A'da bir adet metin içerik bakımından "Vatan sevgisi, bağımsızlık" değerlerine yer verdikleri için çocukların yaş seviyelerine uygun

bulunmamıştır. Çocukta bilişsel ve duygusal gelişim bakımından bu değerlerin daha ileri yaşlarda verilmesi uzman görüşüne göre çocuğun gelişim özelliklerine daha uygun görülmüştür. Bu değerleri Kitap 4A’da ise “vatan sevgisi” değerine yer veren iki metin metnin konusu ve içerdiği değer bakımından değil, metnin anlatım biçimi bakımından çocuğun gelişim özelliklerine uygun bulunmamıştır.

Kitaplar değer aktarımı bakımından her bir metinde en az bir değere yer vermişlerdir. Bu değerlerin büyük çoğunluğu çocuğun yaşam dünyası olarak bilinen arkadaşlık, yardımseverlik, paylaşım, iyilik, okul sevgisi, aile sevgisi gibi bireysel, sosyal ve aile ilişkileriyle ilgilidir. Ayrıca metinlerde vatanseverlik, Atatürk sevgisi, bilim, verimlilik, bağımsızlık ve Türkçe sevgisi gibi toplumsal değerlere de yer verdikleri tespit edilmiştir. Metinlerin aktardığı değerlerin MEB öğretim programında (2019: 15) yer alan tema ve konu örnekleriyle uyumlu oldukları tespit edilmiştir.

4.6.2 Metinlerde Şiddet Ögesi, Cinsiyet Ayrımcılığı ve Yazar Müdahalesi

Metinlerin içerikleri şiddet ögesi, cinsiyet ayrımcılığı ve yazar müdahalesi varlığı bakımından uzman görüşüne göre analiz edilmiş, bulgular aşağıda tablo hâlinde verilmiştir:

Çizelge 4.13: Metinlerdeki Şiddet, Cinsiyet Ayrımcılığı Öğeleri ve Yazar Müdahalesi

	Şiddet Ögesi		Cinsiyet Ayrımcılığı		Yazar Müdahalesi	
	Uygun	Uygun değil	Tutarlı	Tutarlı değil	Var	Yok
Kitap 1A	20	0	20	0	0	20
Kitap 1B	19	1	20	0	0	20
Kitap 2A	8	0	8	0	0	8
Kitap 3A	8	0	8	0	0	8
Kitap 3B	7	1	8	0	0	8
Kitap 4A	8	0	8	0	0	8

Metinler uzman görüşüne göre içerik bakımından değerlendirilmiş, Kitap 1B ve Kitap 3B’de birer metin hariç, diğer metinlerde şiddet ögesine yer verilmediği tespit edilmiştir. Metinlerin cinsiyet ayrımcılığı bakımından ise tamamen uygun nitelikler taşıdığı, hiçbirinde de yazar müdahalesi olmadığı tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 1-4. sınıflar için özel yayınevleri ve MEB tarafından yayımlanan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinleri taşınması gereken nitelikler bakımından incelenmiştir. İncelenen 72 dinleme metni söz varlığı, okunabilirlik, metin türleri, sesletim, görseller ve içerik bakımından analiz edilmiş elde edilen bulgular aşağıda tartışılarak sonuçlara varılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Tartışma

Araştırılan kitaplarda her temada bir adet dinleme metni olacak şekilde metinler kullanıldığı tespit edilmiştir. Birinci sınıf ders kitaplarından Kitap 1A ve B’de diğer kitaplara göre daha fazla (yirmişer adet) metin yer almıştır. MEB (2019: 17) ilk okuma yazma döneminde dinleme becerilerinin geliştirilmesinin diğer düşünme becerilerinin de gelişmesine etki edeceği düşüncesiyle, temel alıcı dil becerilerinin daha etkin kılınması gerektiğine işaret etmektedir. Ders kitaplarında her temada biri dinleme alanında olmak üzere 4 metin yer alması gerektiği MEB (2019: 15-16) tarafından belirtilmektedir. İncelenen ders kitaplarındaki metin sayıları ve dağılımları öğretim programına uygun olarak her temada bir adet olacak şekildedir.

İncelenen metinlerdeki sözcük sayılarının ne kadar olması gerektiği yeni Türkçe öğretim programında yer almamaktadır. Fakat bu konuda bir değerlendirme imkânı sunması bakımından eski Türkçe öğretim programlarında (MEB, 1981: 332-334) bu konuyla ilgili verilen ölçülere, Güneş (2000: 35-40) ve Akyol’un (2010: 198) yaptıkları bilimsel araştırma tespitlerine göre metinlerdeki sözcük sayılarının sınıflar ve yaş ilerledikçe aşamalı artması beklenmektedir. Buna karşın araştırmada çoğu metnin kısa metinlerden oluştuğu, öğrencilerin sınıf ve gelişim seviyelerine göre aşamalı artmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve Korkmaz (2017) yaptıkları araştırmada her ne kadar metin uzunluklarının öğrenci seviyesine uygun olduğunu tespit etseler de sözcük

sayıları belirlenirken sınıf seviyelerine dikkat edilmediği bulgusu bu araştırmanın bulgularıyla eşleşmektedir. Bu tartışmalar ışığında metinlerdeki sözcük sayıları belirlenirken sınıf seviyelerinin üstünde metinlere yer verilmiş olduğu, bu konuda planlama yapılmadığı, bilimsel ve araştırma tecrübelerinden yararlanılmadığı sonucuna varılmıştır.

Bazı metinlerde atasözü ve deyimlere hiç yer verilmezken, bazı metinlerde birden fazla yer verilmiştir. Metinlerin olduğu gibi kullanılması ve yazar tarafından değiştirilmemiş olması bu sonucu doğrulamıştır. Bazı temaların atasözü ve deyimlerin kullanılmasına daha uygun olabileceği de bu sonucu doğrulamış olabilir. Bu durum atasözü ve deyimlerin tercih edilmesinde, tema ve metinlere göre dağılımlarında özel bir planlamanın yapılmadığını göstermektedir. Kitaplardan Kitap 1B’de her temada ve her dinleme metninde birden çok atasözü ve deyim kullanması, yazarın ve yayınevinin bir planlama yaptığını göstermektedir. İncelenen metinlerdeki atasözü ve deyimlerin neredeyse tamamının metinlerde sadece birer kez yer aldığı ve tekrar etmediği tespit edilmiştir. Kara ve Büyükkantarcıoğlu (2012: 92) metinlerde atasözü ve deyimlerin sık kullanılmasının söz zenginliğine ve imgesel düşünmeye olumlu etki ettiğini belirtmektedir. Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010) yaptıkları araştırmada söz varlığının bu gibi imgesel yollarla zengin tutulmasının öğrencide ifade ve düşünme becerileri zenginliği sağladığını tespit etmiştir. MEB (2019: 149) metinlerde atasözü ve deyimlere mümkün oldukça çok fazla yer verilmesini önermektedir. Buna karşın araştırma kapsamında Kitap 1B hariç tutulursa atasözleri ve deyimlere fazla yer verilmediği, bunun için bir planlama yapılmadığı, bu konuda öğretim programının yönlendirmelerine uyulmadığı sonucuna varılmıştır.

Dinleme metinlerinin okunabilirliği (dinlenebilirliği) cümle, sözcük uzunlukları ve bilinmeyen sözcük varlığı bakımından incelenmiştir. MEB (2019: 17) ve TTKB (2015: 21) metin uzunluklarının öğrenci seviyelerine uygun olmasını önermiştir. Araştırmada metin uzunluklarının öğrenci seviyelere uygun olmadıkları anlaşılmıştır. Benzer araştırma yapan Yılmaz ve Korkmaz (2017) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin uzunluk bakımından sınıf seviyelerine uygun planlanmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularıyla eşdeğer niteliktedir. Metin uzunluğu ile ilgili ölçütler ve alanda yapılan

araştırmalara göre metinlerin büyük bir kısmı uzunluk bakımından zor ve sınıf seviyesine göre farklılaşacak şekilde bir planlamadan uzak hazırlanmaktadır.

Metinlerdeki söz varlığının bir diğer göstergesi olan bilinmeyen sözcük oranıdır. Bu konuda yeni  ğretim programı ve TTKB herhangi bir kriter vermezken, metinlerin anlaşılabilir olmasını tavsiye etmektedirler. Dinleme metinlerinde bilinmeyen sözcük oranlarıyla ilgili yeni bir araştırma olmasa da değerlendirme imkânı vermesi bakımından Yıldız'ın (2008: 331) her 200 sözcüklük öykü türündeki metin içerisinde bilinmeyen sözcük sayısının 15'i geçmemesi gerektiği yönündeki görüşü dikkate alınabilir. Bu kriterlere göre yapılan araştırmada incelenen metinlerin anlaşılabilirlik seviyesi yüksektir.

Dinleme metinlerinin metin türü bakımından analizi sonucunda çoğunun  ğretim programına uygun olarak  yk leyici olduğu fakat programa aykırı bir şekilde şiir biçiminde metin sayısının bilgilendirici metin sayısına göre daha fazla tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Yurt (2017) yaptığı araştırmada şiirlere tüm metin biçimleri içerisinde en düşük oranda yer verildiğini tespit etmiştir. şahin (2007) aynı konuda dinleme amaçlı şiirlerin öğrenciye beceri kazandırma bakımından yetersizliğini belirlemiştir. Ulutaş ve Kara (2017) yaptıkları araştırmada farklı metin türlerinin tercih edilmesi gerektiği düşüncesinden hareket ederek 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde fıkra türünün çok az sayıda kullanıldığını, olanların da bilgilendirici metin türünde olduklarını tespit etmiştir. Canlı (2014) ise ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında  yk leyici metinlerin fazla tercih edilmediğini,  ğrencilerinin gelişimsel özellikleri nedeniyle  yk leyici metin türlerinin daha fazla tercih edilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla özdeştir. Gündoğdu (2011) Türkçe kitaplarındaki dinleme metinlerinin tür ve biçim oranlarının, Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010) ise Türkçe dersi metinlerinin tür ve biçim bakımından program çıktılarını sağlayacak şekilde planlamadan uzak olduğunu tespit etmiştir. Keklik (2009) ise metinlerin oranlarını tür ve biçim bakımından araştırmış ve  yk leyici ve şiir biçimlerinin fazla yer aldığını tespit etmiştir. Bu araştırmaların tespitleri araştırmanın sonuçlarını destekler mahiyettedir. Kolaç (2009) ise  yk leyici metin oranının diğer biçimlere göre biraz daha fazla olduğunu, şiirin az yer aldığını ve bilgilendirici metin biçiminin sınıflar ilerledikçe daha da arttığını

tespit etmiştir. Oysa bu yapılan araştırmada bilgilendirici metin oranları sınıflar ilerledikçe daha da azalmaktadır. Farklı yıllarda yapılan tüm bu araştırmalar göstermektedir ki metinlerin biçim ve tür seçimleri planlı, öğretim programına uyumlu ve öğrenci seviyelerini destekleyici olmaktan uzak belirlenmektedir. Ayrıca MEB (2019: 17) ve Yavuzer'in (2001: 190-191) ilk sınıflarda öyküleyici ve şiir, ilerleyen sınıflarda ise bilgilendirici metinlerin artabileceğine ilişkin önerilerine göre de ders kitaplarındaki metinler öğrenci seviyesine, gelişim özelliklerine ve program önerilerine uygun hazırlanmamaktadır.

Metinlerin sesletim özellikleri bakımından analizleri sonucunda Yavuzer'in (2001: 190-191) bahsettiği çocukların gelişimsel ve sahip oldukları bilgi ve alışkanlıklara uygun yapılması gerektiği önerisine muhalif olarak genelde erkek sesi tercih edilmiş, kadın sesine az yer verilirken, çocuk sesine neredeyse hiç yer verilmemiştir. Yeni Türkçe öğretim programı sesletim süresiyle ilgili bir ölçü belirlemezken, 1981 programı sınıf seviyeleri ilerledikçe sürenin de artabileceğini vurgulamış ve birinci sınıftan itibaren 5 dakika ile 4. sınıfta 20 dakikalık olacak şekilde ayarlanması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 1981: 331-332). Araştırmada analiz edilen metinlerin sesletim süreleri gereğinden fazla kısa tutularak 1. sınıf seviyesindeki bir öğrenci kriterine göre düzenlendiği, çoğu metinde fon kullanılmadığı ve diksiyonun da iyi olduğu anlaşılmıştır. Her ne kadar metinler diksiyon bakımından iyi durumda olsalar da seslendirenin cinsiyeti ve çocuk sesinin yok denecek miktarda kullanılması, fon müziklerin öğrenci ilgisini daha da artıracığı biliniyorken çoğunda kullanılmamış olması, metinlerin sesletimlerinde çocuğa görelilik ilkesine uyulmadığı sonucunu doğurmuştur.

Dinleme metinlerinin görsel öğelerle desteklenmesi gerektiği, savunulan bir bakıştır. Bu görüşe göre incelenen metinlerin öğrenci seviyesine çoğunlukla uygun, metinlerle görsel öğelerin tutarlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Baş ve Yıldız (2015) metinlerin beceri alanlarını ayrıştırmadan yaptığı araştırmada metinlerin yarısının metinlerle ilişki düzeyi bakımından yetersiz olduğu, yine hiç de azımsanmayacak miktarının ilişkisiz görseller olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Metinlerin içerikleri tutarlılık, çocuğa görelilik ve değer aktarımı bakımından analiz edilmiş ve dinleme metinlerinin tutarlı, çocuğa göre uyumlu ve değer

aktarımı bakımından oldukça zengin içerik barındırdığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Şahin'in (2007) dinleme metnlerinin, Canlı'nın (2014) ise tüm metnlerin çocuğa görelilik araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Metinlerde yer alan değerler MEB öğretim programında (2019: 15) önerilen tema ve konu örnekleriyle uyumludur.

Metinler içerik olarak şiddete, cinsiyet ayrımcılığına yer verme ve yazarın metnin aslına müdahalesi bakımından incelenmiş, genel itibarıyla şiddete ve cinsiyet ayrımcılığına yer vermediği, kitap yazarlarının metnin aslına müdahale etmedikleri sonucuna varılmıştır. Gündoğdu (2011) ise Türkçe metinleri üzerine yaptığı bir araştırmada metinlerin argo, şiddet ve kötü örnek oluşturacak ifadelerle yer verdiğini tespit etmiştir. Kolaç (2009) yaptığı araştırmada metinlerin neredeyse tamamının yazar tarafından düzenlenerek kitaba dâhil edildiğini tespit etmiştir. MEB (2019: 18) programı metinlerin kötü söz ve örnek oluşturacak içeriklerden arınık olmasını, eğer uygun görülürse metnin özüne zarar vermemek koşuluyla metne müdahale edilebileceğini önermektedir. Bu araştırmada metinlerin kötü söz, argo veya kötü örnek oluşturacak içeriklerden çoğunlukla arınık olduğu ve metinlerin asıllarına dokunulmadan kitaplara alındığı tespit edilse de alandaki diğer araştırma tecrübeleriyle birlikte değerlendirildiğinde bu kurallara uyulmadığı anlaşılmıştır.

5.2 Sonuçlar

Yapılan araştırmayla ilköğretim 1-4. sınıf ders kitaplarında yer alan 72 dinleme metni, dinleme metnlerinde bulunması gereken nitelikler bakımından incelenmiş, elde edilen bulgular alanda yapılan diğer araştırma bulgularıyla ve kuramsal bilgilerle karşılaştırılarak tartışılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Metinlerdeki sözcük sayıları sınıf seviyelerine göre aşamalı artsa da sınıf seviyelerinin çok üstündedir ve aynı sınıf seviyesindeki metinler arasında sözcük sayısı bakımından bir yakınlık veya benzerlik yoktur.
- Metinlerdeki cümle uzunlukları sınıf seviyelerinin üzerindedir. Cümle uzunlukları sınıf seviyeleri dikkate alınmadan ve düzensizce belirlenmiştir.
- Sözcük uzunlukları sınıf seviyelerinin üzerindedir.

- Metinlerde ders kazanımlarına göre yeterli sayıda atasözüne yer verilmiştir. Fakat öğretim programının “metinlerde atasözü ve deyimlere daha fazla yer verilmesi” tavsiyesi karşısında atasözü ve deyim sayıları yetersizdir.
- Kitaplardaki hangi temanın hangi metninde ne kadar atasözü ve deyimlere yer verileceğiyle ilgili bir planlama yapılmamıştır.
- Metinlerde yer alan bilinmeyen sözcük sayıları metin uzunluklarına göre uygun sayıdadır.
- Kitaplardaki öyküleyici, bilgilendirici ve şiir metin türlerinin oranları öğrencilerin gelişim özelliklerine ve öğretim programına uygun değildir. Bazı kitaplarda bilgilendirici dinleme metinlerine yer verilmemesi kitapların metin türlerinin oranlarının belirlenmesinde bir planlama yapılmadığını göstermektedir.
- Metinlerin büyük bir çoğunluğu diksiyon bakımından iyidir. Metinlerin seslendirmesinde erkek sesine çok, kadın sesine az, çocuk sesine yok denecek kadar az yer verilmesi ve fon müziğine neredeyse hiç yer verilmemesi çocuğa görelilik bakımından yetersizdir.
- Metinler çocuğa görelilik ve değer aktarımı bakımından tutarlı, MEB 2019 öğretim programının bu konudaki temel kriterlerine uygundur.
- Metinler yazar müdahalesi olmadan kitaplara yerleştirilmiştir. Öğretim programına uygun olarak şiddet ögesine ve cinsiyet ayrımcılığına yer verilmemiştir.

5.3 Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara bağlı olarak bu alanın uygulamacılarına ve alanda yeni araştırma yapacak araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Uygulayıcılara Öneriler;

- Ders kitapları için metin yazarken veya yazılı bir metni ders kitabına alırken, sözcük sayılarının öğrenci seviyesine uygun olmasına, sınıflar ilerledikçe sözcük sayılarının da seviyelere uygun olarak kademeli bir biçimde artmasına dikkat edilmelidir.

- Metinlerde sınıf seviyesine göre sözcük sayıları belirlenirken, bu alanda yapılmış olan bilimsel araştırmaların, yeni ve eski öğretim programlarının belirlediği ya da önerdiği sözcük sayıları dikkate alınmalıdır.
- Metinlerdeki cümle uzunlukları öğrencilerin anlayabileceği uzunlukta olmalıdır. Bu alanda alanyazında yapılan araştırma ve tespitlerden yararlanılmalıdır.
- Sözcük uzunlukları belirlenirken sınıf seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Metinlerin ders kazanımlarına hizmet edebilmesi ve söz varlığını artırma amacıyla hangi temada ve hangi metinde hangi atasözü ve deyimlerin yer alması gerektiğine, sayılarının ne olduğuna ve öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadıklarına dikkat edilmelidir.
- Metinlerin hangi metin biçiminde ve edebî türde olacağı öğretim programının da önerisi doğrultusunda kararlaştırılmalıdır. Metin biçimleri bir plan dâhilinde yapılmalıdır.
- Metinlerin seslendirmesi yapılırken mümkün mertebe metnin içeriği ve konusuna uygun olarak erkek, kadın ve özellikle çocuk seslerine yer verilmeli, seslendirmelerde anlamayı ve dikkat toplamayı sağlayıcı yardımcı öge olan görsel ve fon müziklerden yararlanılmalıdır. Fon müzik ve seslendirme tercihleri belirlenirken çocuğa görelilik ilkesine dikkat edilmelidir.
- Metinler belirlenirken değer aktarımına, her bir metindeki değer sayısına ve değerlerin metinle bir bütün olarak öğrenci seviyesine uygunluğuna göre bir planlama yapılmalıdır.
- Metinlerde cinsiyet ayrımcılığı, şiddet öğelerine ve olumsuz örneklendirmelere yer verilmemelidir.

Araştırmacılara Öneriler;

- Sınıf seviyelerine göre metinlerde yer alması gereken sözcük ve cümle sayılarıyla ilgili daha güncel ölçütler araştırılmalı,

- Kitap yazarlarının dinleme metinleri seçerken metin, cümle ve sözcük uzunluklarını belirlemelerinde etken faktörler araştırılmalı,
- Dinleme metinlerinin söz varlığı bakımından öğrenci seviyesinin altında veya üstünde olmasının öğrencinin dil gelişimine ne gibi etkileri olduğu araştırılmalı,
- Dinleme metinlerinde yer alan atasözü ve deyimlerin öğrencilerin dinleme becerilerindeki somut etkileri araştırılmalı,
- Öğretim programındaki temalara ne gibi dinleme metinlerinin uygun olacağıyla ilgili kriterler araştırılmalı,
- Günümüz eğitim şartlarında sınıf seviyelerine göre metinlerde yer alması gereken bilinmeyen sözcük sayılarıyla ilgili ölçüt geliştirmeye yönelik araştırma yapılmalı,
- Kitaplarda yer alan öyküleyici, bilgilendirici ve şiir metin biçimlerinin dinleme becerilerine hangi oranlarda etki ettiği araştırılmalı,
- Metinlerin seslendirmelerinde kadın, erkek ve çocuk sesi kullanmanın dil becerilerinin gelişiminde etkisi araştırılmalı,
- Metinlerin seslendirmelerinde fon müziği ve görsel gibi yardımcı öğelerin yer almasının dinleme becerilerinin gelişiminde nasıl bir etkisi olduğu araştırılmalı,
- Metinlerde yer verilen şiddet, cinsiyet ayrımcılığı veya olumsuz örnek oluşturucu davranışların dinleme becerilerine ne gibi etkileri olduğu araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- ADALI, O. (2009). **Anlamak ve Anlatmak**, İstanbul, Pan Yayıncılık.
- AKÇAMETE, G. (1989). “Okuma Akıcılığı ve Anlama”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 23, sayı 2, ss.435-440.
- AKSAN, D. (1995). **Her Yönüyle Dil**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yay.
- AKSU, D. (2013). “Bütünleştirici dinleme Modeli Uygulamalarının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- AKYOL, H. (1999). “Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı 253, ss.7-13.
- AKYOL, H. (2010). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- AKYOL, H. (2012). **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara, PegemA Yayıncılık, 5. Baskı
- ATAŞÇI, A. (2018). **İlkokul Türkçe 2. Sınıf Ders Kitabı**, Ankara, Koza Yayınları
- ATEŞ, S. (2011). “İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- AYDIN, G. (2009). “Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenin Anlamaya Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- AYDIN, Ş. (2018). “Dinleme/İzleme Türlerinin Terim ve Tasnif Bakımından Karşılaştırmalı İncelemesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi
- AYTAŞ, Ç.T. (2012). “Bir Matematik Sınıfındaki Yazma Aktivitelerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi
- BAKIRLI, Ö. C. (2008). “İki Dillilikte Beyin ve Zeka”, **Dil Dergisi**, sayı 140, ss.32-43.
- BALUN, H. (2008). “İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanan Görsel Okuma ve Sunu Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.
- BAŞ, B. ve YILDIZ, F.İ. (2015). “Türkçe 1. Sınıf Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi”, **International Online Journal of Educational Sciences**, cilt 7, sayı 1, ss.230-241
- BERG, B. L. ve HOWARD, L. (2015). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, (Z. E. Özcan, çev.), Konya, Eğitimi Yayınevi.
- BUDAK, İ., BUDAK, A., TUTAK, T. ve DANE, A. (2009). “Matematikte Düz Anlatım Ve Problem Çözme Sınıflarındaki Öğretmen Öğrenci Etkileşim Farklılıklarının Karşılaştırılması”, **Journal of Qafqaz University**, cilt 28, sayı 2, ss.180–189.

- CANLI, S. (2014). “Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Niteliği Üzerine Bir Araştırma”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- CEMİLOĞLU, M. (2001). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul, Alfa Yayınları, 3. Baskı.
- CEYHAN, E. ve YİĞİT, B. (2004). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- CİVELEK, D., GÜNDÜZ, D.Y. ve KARAFİLİK, F. (2018). **İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı**, Ankara, MEB, 1. Baskı.
- COŞKUN, E. (2009). **Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi, İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- CÜCELOĞLU, D. (1988). **Yeniden İnsan İnsana**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 18. Baskı
- ÇELEBİ, H.M. (2008). “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muğla Örneği), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- ÇELTİK, E. (2018). **İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Ankara, Dikey Yayıncılık
- ÇİFÇİ, M. (2001). “Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.165-177.
- ÇİFTÇİ, Ö. (2007). “Aktif Dinleme”, **Millî Eğitim**, sayı 176, ss.231-242.
- DEMİREL, Ö. (1934). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul, MEB Basımevi.
- DİLİDÜZGÜN, S. (1996). **Çağdaş Çocuk Yazını**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- DOĞAN, Y. (2007). “İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- DOĞAN, Y. (2009). “Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss.185-204.
- DOĞAN, Y. (2012). **Dinleme Eğitimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı.
- DUMAN, T. ve ÇAKMAK, M. (2004). **Ders Kitaplarının Nitelikleri -Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- EKİNCİ, A. ve ÖTER, M. (2008). **İlköğretim Okulları Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Branşlara Göre İncelenmesi Çalıştayı Raporu**. Ders Kitapları İnceleme Raporu.
- EMİROĞLU, S. ve PINAR, F. (2013). “Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. Turkish Studies - International Periodical for The Languages”, **Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt 8, sayı 4, ss.769-782.
- ERGİN, A. (2012). **Eğitimde Etkili İletişim**, Ankara, Anı Yayıncılık, 6. Baskı.
- ERGİN, A. ve BİROL, C. (2000). **Eğitimde İletişim**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- ERKUL, R. (2004). **Cümle ve Metin Bilgisi**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- GÖÇER, A. (2015). “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi ve Etkin Sözcük Dağarcığı Oluşturmadaki Etkisi”, **Ana Dili Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss.48-63.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara, Kadioğlu Matbaası.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). **Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara, Gül Yayınevi.

- GÜNAY, V. D. (2007). **Metin Bilgisi**, İstanbul, Multilingual Yayınları.
- GÜNDOĞDU, A. E. (2011). “İlköğretim Sekizinci Sınıf Dinleme Metinlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Turkish Studies**, cilt 6, sayı 1, ss.1186-1196.
- GÜNEŞ, F. (2000). “Çocuk Kitaplarında Okunabilirlik İlkeleri”, **Yaşadıkça Eğitim**, sayı 67, ss.35-40.
- GÜNEŞ, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara, Nobel Yayınları.
- GÜREL, Z., TEMİZYÜREK, F. ve ŞAHBAZ, N. K. (2007). **Çocuk Edebiyatı**, Ankara, Öncü Kitap.
- HATİPOĞLU, N.A. (2000). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 6. Baskı.
- INTERNATIONAL LISTENING ASSOCIATION (ILA) (tarih yok). **Listening Facts Andreferences**, <http://www.listen.org/Default.aspx?pageId=845118>
- İPEK, İ. (2003). “Bilgisayarlar, Görsel Tasarım ve Görsel Öğrenme Stratejileri”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, cilt 2, sayı 3, ss.68-76
- KAFTAN, A.H., ARSLAN, Ü., KUL, S. ve YILMAZ, N. (2018). **İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4**, Ankara, MEB, 1. Baskı
- KALAYCI, N. ve TEMUR, T. (2005). “İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz?”, **Eğitime Bakış**, cilt 2, sayı 1, ss.53-63.
- KARA, A. ve BÜYÜKKANTARCIOĞLU, S. N. (2012). “Anadili Olarak Türkçe’de Deyimlere Yönelik Gelişimsel Süreçler ve Türkçe Ders Kitapları”, **Türkçe Öğretiminde Güncel Çalışmalar** (Hazırlayanlar: Mustafa Aksan ve Yeşim Aksan), Mersin, Mersin Üniversitesi Yayını, s. 85-92.
- KARAALİOĞLU, S. K. (1975). **Sözlü-Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı**, İstanbul, İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- KARADAĞ, Ö ve KURUDAYIOĞLU, M. (2010). “2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi”, **TÜBAR**, cilt XXVII, sayı Bahar, ss.423-436
- KARADAĞ, Ö. (2005). “İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- KARADUMAN, B.E., ÖZDEMİR, E. ve YILMAZ, O. (2018). **İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3**, Ankara, MEB, 1. Baskı.
- KARADÜZ, A. (2010). “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 29, ss.39-55.
- KARASAR, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara, Nobel.
- KARATAY, H. (2007). “Kelime Öğretimi”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 27, sayı 1, ss.141-153.
- KARATAY, H. (2010). “Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 13, ss.373-385
- KEKLİK, S. (2009). “1-8. Sınıf Türkçe Dersi Ders Kitaplarının Metin Türleri ve Özellikleri Açısından İncelenmesi”, **I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi**, www.oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap (Erişim Tarihi: 17 Ekim 2019).

- KILIÇ, A. ve SEVEN, S. (2006). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Ankara, PegemA Yayıncılık, 6. Baskı.
- KIRAN, Z. ve KIRAN, A. (2007). **Yazınsal Okuma Süreçleri**, Ankara, Seçkin Yayınları.
- KOCAADAM, D. (2011). “Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- KOÇ, S. ve MÜFTÜOĞLU, G. (1998). “Dinleme ve Okuma Öğretimi”, S. Topbaş içinde, **Türkçe Öğretimi İçinde** (s. 53-70). Eskişehir, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- KOLAÇ, E. (2009). “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, cilt 6, sayı 1, ss.594-626.
- KÖÇER, N. (2010). “Millî Eğitim Bakanlığınca Önerilen 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Bağlamında Çözümlemesi” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin Üniversitesi.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2004). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (1981). “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”, **Tebliğler Dergisi**, cilt 44, sayı 2098, (26 Ekim 1981), ss.324-356.
- MEB. (1995). “Millî Eğitim Ders Kitapları Yönetmeliği”, **Tebliğler Dergisi**, sayı 2434.
- MEB. (2006a). **Türkçe Eğitim Programı**, Ankara, MEB.
- MEB. (2006b). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2015a). **Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği**, Ankara, MEB.
- MEB. (2015b). **Türkçe Dersi 1-4 Öğretim Programı**, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). **Türkçe Dersi 1-4 Öğretim Programı**. Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). **Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MERT, E. L. (2012). “İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerin Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi”, **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.73-93.
- MOZAKOĞLU, M. (2005). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- NUHOĞLU, M. M., BASOĞLU, N. ve KAYGANACIOĞLU, S. (2008). **Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, Nobel Yayınları.
- ÖZBAY, M. (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**, Ankara, Akçağ Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (2006). “Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü”, **Eurosian Journal of Educational Research**, sayı 79, ss.161-170.
- ÖZBAY, M. (2009). **Anlama Teknikleri I - Okuma Eğitimi**, Ankara, Öncü Kitap.

- ÖZBAY, M. (2010). **Anlama Teknikleri 2 Dinleme Eğitimi**, Ankara, Akçağ Öncü Kitap Basımevi, 2. Baskı
- ÖZBAY, M. ve MELANLIOĞLU, D. (2008). “Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi”, **Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 5, sayı 1, ss.30-45.
- ÖZCAN, M. (2011). “Yabancı Dil Öğretiminde Öykü Kullanımı”, **e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences**, cilt 6, sayı 3, ss.2133-2147.
- ÖZKANAL, Ü ve BAYRAK, E. (2016). “İlkokul Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Zihinsel Becerilere Göre Dağılımı”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, cilt 17, sayı 1, ss.201-220
- ÖZMEN, R.G. (2001). “Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Beceri Açısından İncelenmesi: Okuma Becerisi”, Leyla Küçükahmet (Ed.), **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8**. (s.17-61), Ankara, Nobel Yayıncılık
- PAYZA, T. (2015). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin İncelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi.
- ROBERTSON, A. K. (2002). **Etkili Dinleme**, (E. S. Yarmalı, Çev.) İstanbul, Hayat Yayınları.
- SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık, 4. Baskı
- SİNAN, A. T. (2006). “Anadili Eğitimi Üzerine Bazı Görüşler”, **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 2, ss.75-78.
- SULAK, S.E. (2009). “İlköğretim Okulları 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türlerine Göre Yapılarının Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi
- SÜBAŞI, H. G. (1999). “Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı: Bilgiyi İşleme Kuramı”, **Mesleki Eğitim Dergisi**, sayı 2, ss.29-38.
- ŞAHİN, T. Y. ve YILDIRIM, S. (1999). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara, Anı Yayınları.
- ŞİMŞEK, C. (2012). “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı İçeriklerinde Kent ve Köy Kültürü Unsurları”, **Kent Akademisi**, cilt 5, sayı 3, ss.87-104. <http://www.kentakademisi.com/ilkogretim-7-sinif-turkce-ders-kitabi-iceriklerinde-kent-ve-koy-kulturu-unsurlari/16525/> (Erişim Tarihi: 10 Eylül 2019).
- TDK. (2005). **Türkçe Sözlük**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2011). **Güncel Türkçe Sözlük**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. Baskı.
- TEKİN, H. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatımı Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Ankara, Mars Matbaası.
- TEMUR, T. (2001). “Dinleme Becerisi”, **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8** içinde Ankara, Nobel Yayınları.
- TEMUR, T. (2010). “Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinleme Beceri Düzeyine Etkisi”, **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 10, sayı 23, ss.305-319.

- TOSUN, C., DOĞAN, R. ve KORKMAZ, A. (2001). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- TTKB (2019). **Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları**, Ankara, TTKB.
- ULUTAŞ, M ve KARA, M. (2017). “Türkçe Ders Kitaplarında Nasreddin Hoca ve Fıkraları”, **Zeitschrift für die Welt der Türken**, cilt 9, sayı 3, ss.63-87
- UMAGAN, S. (2007). **Dinleme-İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- USTA, E. (2004). “Ders Kitaplarında Yenilikler”, L. Küçükahmet içinde, **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu** (s. 68-74), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- UZUNKOL, E. (2013). “Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.70-83.
- ÜLPER, H. (2010). **Okuma ve Anlandırma Becerilerinin Kazandırılması**, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- ÜNAL, E. ve KÖKSAL, K. (2007). “Okuduğunu Anlama ve Sorular”, **Üniversite ve Toplum**, cilt 7, sayı 4, ss.1-13.
- ÜNSAL, Y. ve GÜNEŞ, B. (2002). “Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak M.E.B. İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış”, **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 22, sayı 3, ss.107-120.
- VARDAR, B. (2002). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul, Multilingual Yayınları.
- WACKER, K. G. ve HAWKINS, K. (1996). “Curricula Comparison for Classes in Listening”, **International Journal of Listening**, sayı 10, ss.14-28.
- WOLFF, F. I., MARSNIK, N. C., Tacey, W. S. ve Nichols, R. G. (1983). **Perceptive Listening**, New York, CBS College Publishing.
- WOLVIN, A. D. ve Coakley, G. C. (1996). **Listening**, Madison, WI: Brown ve Benchmark Publishers, 5. Baskı
- YALÇIN, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**, Ankara, Akçağ Yayınları.
- YALÇIN, H. ve YURDUSEVER, A. (2018). **İlkokul Türkçe Ders Kitabı 1**, Ankara, S.E.K. Yayınları
- YALINKILIÇ, K. (2010). **Bir Öğretim Aracı Olarak Ders Kitabı. Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri**, (Editör: Hakan ÜLPER), Ankara, Pegem A Yayınları.
- YAVUZ, H. (2010). **Okuma Biçimleri**, İstanbul, Timas Yayınları.
- YAVUZER, H. (2001). **Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 5. Baskı
- YILDIZ, C. (Ed.). (2008). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi** (2. Baskı), Ankara, Pegem Yayıncılık,
- YILDIZ, C. ve OKUR, A. (2010). “İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Gözardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi”, **I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu** (s. 753-774). Gazimağusa, TÜBAR-XXVII.

- YILDIZ, M. (2013). “Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul İkinci Sınıf Öğrencisinin Elyazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Çalışması”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 16, ss.281-310.
- YILMAZ, M ve KORKMAZ, C. (2017). “1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 14, sayı 38, ss.111-130
- YURT, S.U. (2017). “1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerde İmgesel Dil Kullanımı”, **Turkish Studies**, cilt 12, sayı 6, ss.799-810





EKLER

EK.1: Dinleme Metinlerinin Sınıf ve Temalara Göre Sınıflandırılması



EK.1: Dinleme Metinlerinin Sınıf ve Temalara Göre Sınıflandırılması

1) TÜRKÇE 1 2018-2019 (1)

- 1. TEMA: ÇOCUK DÜNYASI
 - o Okulumuz
 - o Rengini Arayan Top
 - o Saklambaç
 - o Bedenim Ne Anlatıyor?
- 2. TEMA: ERDEMLER
 - o Güzel Bir Söz
 - o Ninemin Hazinesi
 - o Senin Ellerin Anne
 - o Örnek Olmak Zor mu?
- 3. TEMA: MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ
 - o Karagöz ve Hacivat
 - o Güzel Dilim
 - o 23 Nisan Günü
 - o Misafir Ağırlamak ve Uğurlamak
- 4. TEMA: MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK
 - o 29 Ekim
 - o Atatürk Olmak
 - o Atatürk'ün Hayatı
 - o 15 Temmuz
- 5. TEMA: SAĞLIK VE SPOR
 - o Yıkanmayı Sevmeyen Mumu
- 6. TEMA: VATANDAŞLIK
 - o Ekmeğin Öyküsü
- 7. TEMA: DOĞA VE EVREN
 - o Kahraman Ağaç
- 8. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ
 - o İletişim Dünyası

2) TÜRKÇE 1 2018-2019 (2)

- 1. TEMA: ZAMAN VE MEKAN
 - o Yıldızlı Alfabe
 - o Ben Ne Zaman Doğdum?
 - o Okula Geldim
 - o Şehir Faresi İle Köy Faresi
- 2. TEMA: ERDEMLER
 - o Tombili'nin Balinası
 - o Tilki İle Leylek
 - o İki Yuva
 - o Küçük Lokomotif
- 3. TEMA: MİLLİ KÜLTÜR
 - o Ana Dilim, Güzel Türkçem
 - o Bayrağım
 - o Babaların Yüreği
 - o Anahtar
- 4. TEMA: SAĞLIK VE SPOR
 - o Uykunuza Dikkat Edin
 - o Can İle Canan
 - o Bizim Pazar
 - o Dolabımdaki Fil
- 5. TEMA: ÇOCUK DÜNYASI

- o Bedenim Ne Anlatıyor?
- 6. TEMA: DOĞA VE EVREN
 - o Ağaç Sevgisi
- 7. TEMA: MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK
 - o Çanakkale
- 8. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ
 - o Kalın Camlı, Mavi Saplı

3) TÜRKÇE 2 2018-2019

- 1. TEMA: ÇOCUK DÜNYASI
 - o Aferin!
- 2. TEMA: MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK
 - o Ali ve Ayşe ile İstiklal Marşı
- 3. TEMA: ERDEMLER
 - o Çocuklar
- 4. TEMA: MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ
 - o Hoca Nasreddin
- 5. TEMA: DOĞA VE EVREN
 - o Ormanlar
- 6. TEMA: VATANDAŞLIK BİLİNCİ
 - o Para Nedir?
- 7. TEMA: SAĞLIK VE SPOR
 - o Ne Yemelisiniz?
- 8. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ
 - o Kara Kutu

4) TÜRKÇE 3 2018-2019 (1)

- 1. TEMA: ERDEMLER
 - o Göçmen Kuş
- 2. TEMA: DOĞA VE EVREN
 - o Saatim
- 3. TEMA: MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ
 - o Yağ Satarım Bal Satarım
- 4. TEMA: ÇOCUK DÜNYASI
 - o Tekerleme: Üşüdüm
- 5. TEMA: VATANDAŞLIK
 - o Bay Dodo Bay Yoyo
- 6. TEMA: MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK
 - o Sultan Ana
- 7. TEMA: SAĞLIK VE SPOR
 - o Dış Koruma
- 8. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ
 - o Kuşkucu Horoz

5) TÜRKÇE 3 2018-2019 (2)

- 1. TEMA: BİREY VE TOPLUM
 - o Kentlerde Yaşayan Çocuklar da Oyun Oynamak İsterler
- 2. TEMA: MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK
 - o Kilometre Taşları
- 3. TEMA: ERDEMLER
 - o En İyi Buğday
- 4. TEMA: MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ
 - o Dede Korkut

- 5. TEMA: İLETİŞİM
 - o Konuşmak İsteyen Çocuk
- 6. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ
 - o Bir Anı
- 7. TEMA: ÇOCUK DÜNYASI
 - o Ağaç
- 8. TEMA: SAĞLIK VE SPOR
 - o Hapşu

6) TÜRKÇE 4 2018-2019

- 1. TEMA: OKUMA KÜLTÜRÜ
 - o Nane İle Limon Çizgi Film Kütüphanesi
- 2. TEMA: MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK
 - o Şerife Bacı Belgeseli
- 3. TEMA: ERDEMLER
 - o Akıllı Güvercin Matuka
- 4. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ
 - o Bilim İnsanı Nasıl Olunur?
- 5. TEMA: DOĞA VE EVREN
 - o Akdeniz’le Röportaj
- 6. TEMA: MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ
 - o Şiir Şiir Türkiye
- 7. TEMA: SAĞLIK VE SPOR
 - o Bir İlaç Masalı
- 8. TEMA: SANAT
 - o Resimdeki Kuşlar

ÖZGEÇMİŞ



Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi : 1979
Doğum Yeri : Ankara
Adı, Soyadı : Bilge TURAN SİVİŞ
Cep Telefonu : 05056738643
E-mail : turanbilge@hotmail.com

İş Tecrübesi

2004-2005 Nobel Yayınevi Ders Kitabı Yazarlığı
2005-2009 İstanbul-Avcılar MEV Nihat Çandarlı İlköğretim Okulu'nda Sınıf Öğretmeni olarak çalıştı.
2009-... İstanbul-Avcılar MEV Firuzköy İlkokulu'nda Sınıf Öğretmeni olarak hâlen görevine devam etmektedir.

Eğitim Bilgileri

1985-1990 İlkokul Adı: Celayir İlkokulu / ANKARA
1990-1993 Ortaokul Adı: Halide Edip Lisesi / ANKARA
1993-1996 Lise Adı: Halide Edip Lisesi / ANKARA
2000-2004 Üniversite Adı: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı / ANKARA

