



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ
VE DERS KİTAPLARININ DÜŞÜNME VE İLETİŞİM
BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

BAYRAM ALİ AK

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE DERS KİTAPLARININ
DÜŞÜNME VE İLETİŞİM BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bayram Ali AK

Danışman: Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Bayram Ali AK

21.10.2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bayram Ali AK'ın bu çalışması **21.10.2022** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : **Doç. Dr. Emrah BOYLU**
İstanbul Aydın Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD

Üye : **Doç. Dr. Rabia VEZNE**
Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve
Öğretim ABD

Üye (Danışman) : **Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT**
Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve
Öğretim ABD

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Ortaokul Türkçe Öğretim Programının ve Ders Kitaplarının Düşünme ve İletişim Becerileri Açısından İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Uzun zamandır devam eden yüksek lisans sürecimi tamamlamanın sevinci ile tezimin tüm safhalarında bilgi ve tecrübesiyle daima yanımda olan kıymetli hocam Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT'a saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Bunun yanında tez savunma jürisinde bulunan değerli hocalarıma da verdikleri emek ve ayırdıkları zaman için minnettar olduğumu iletmek isterim. Ayrıca yüksek lisans sürecimde ders aldığım ve kendilerinden birçok şey öğrendiğim tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Ayrıca bu süreçte yanımda olan mesai arkadaşlarıma destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Son olarak ilk öğretmenlerim olan anneme ve babama, aileme, en büyük destekçim eşim Tuğba'ya, en kıymetli varlıklarım kızlarım Elif Hanım'a ve Işıl Ayşenil'e destekleri için çok teşekkür ederim.

Bayram Ali AK

ÖZET

ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE DERS KİTAPLARININ DÜŞÜNME VE İLETİŞİM BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

AK, Bayram Ali

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Ekim 2022, 141 sayfa

Öğretim programları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel birçok kazanımın yanı sıra 21. yüzyıl becerilerini de öğrencilere kazandırmalıdır. Ders kitapları ise öğretim programlarına uygun hazırlanarak öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmada etkin rol oynamaktadır. 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan düşünme ve iletişim becerileri öğretmen, veli, eğitim yöneticisi gibi birçok paydaş katkısının yanı sıra öğretim programları ve ders kitapları aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Söz konusu bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasını sağlayan ana derslerden biri de Türkçe dersidir. Öğrencilerin karşılaştıkları olgu ve olayları sorgulayan, değerlendiren; özgün bir bakış açısına sahip, etkili iletişim kuran, düşünce üreten ve karar alan birey olmaları açısından düşünme ve iletişim becerilerine sahip olmaları önemli görülmektedir. Bu çalışmanın genel amacını, 2019 Ortaokul TÖP kazanımlarında ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde düşünme ve iletişim becerilerinin yerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmanın verileri 2019 Ortaokul TÖP kazanımlarından ve ortaokul Türkçe ders kitap etkinliklerinden elde edilmiştir. Bu doğrultuda düşünme ve iletişim becerilerinin 2019 Ortaokul TÖP kazanımlarındaki ve içerik boyutuyla da ortaokul Türkçe ders kitap etkinliklerindeki yeri (düzeyi) analiz edilmiştir. Araştırmanın genel amacı dikkate alındığında, alanyazına göre, 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı kazanımlarında ve Türkçe ders kitaplarının etkinliklerinde düşünme ve iletişim becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin nicelik olarak az sayıda olduğu ve bu becerilerin sınıf düzeyine, temalara, beceri alanlarına göre ise dengesiz dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda geliştirilecek veya güncellenecek Ortaokul Türkçe Öğretim Programı kazanımlarında ve Türkçe ders kitaplarının etkinliklerinde düşünme ve iletişim becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin alanyazına uygun olarak belirli bir sistematik içerisinde yeniden düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Türkçe, Öğretim Programı, Ders Kitabı, Düşünme, İletişim.

ABSTRACT

EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL TURKISH CURRICULUM AND TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF THINKING, COMMUNICATION SKILLS

AK, Bayram Ali

M.A., Curriculum and Instruction

Supervisor: Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

October 2022, 141 pages

Curriculum aims to provide students with the skills required by the 21st century in the schools. Textbooks used in the classrooms play an active role in skill acquisition by being prepared within the framework of the curriculum. Thinking, communication skills are among the skills that are aimed to be gained through curriculum and textbooks. One of the main courses that aims to improve the individual in all aspects in obtaining the skills to the students in educational institutions is the Turkish course. It is thought that it is important to improve these skills as they gain qualities such as having an inquiring, evaluative and original perspective on concepts, being able to communicate effectively with the environment, producing ideas and making decisions independently of external factors about the concepts such as events, facts, thoughts, advertisements, visuals, politics, etc. that individuals with thinking, communication skills encounter in their environment. In this direction, the aim of this research is to determine the place of thinking, communication skills in the objectives of the 2019 Secondary School Turkish Language Curriculum and the activities in the Secondary School Turkish textbooks. In this study, which was carried out with the qualitative research method, document analysis was used to determine the level of thinking, communication skills in terms of content in the 2019 Secondary School Turkish Language Curriculum achievements and the activities in the Secondary School Turkish textbooks by making an in-depth analysis. In this study, which is important for the development of basic language skills and reflecting the achievements in the skill areas to the content by enriching them in terms of the variables in question and understanding the situation and place of these variables in the curriculum and textbooks, the expression skill area corresponds to the four basic language skills described as the learning area in the curriculum. Since "reading, speaking, writing, listening/watching" skills, which are expressed as "learning areas" in the program, are the basic skills of language teaching, it is considered that it would be a more correct approach to use these concepts as "skill areas". When evaluated in general, although there are achievements and activities for students' thinking, communication skills in the 2019 Secondary School Turkish Curriculum and Turkish textbook

activities, these achievements and activities are insufficient in terms of quantity and quality; It was concluded that it was unevenly distributed according to grade levels, themes and skill areas. However, in line with this result, it has been suggested in the research that the acquisitions that will provide thinking, communication skills and the activities in the course book should be distributed to skill areas and themes in a systematic manner with the opinions of domain experts and rearranged in accordance with the improvement of the learners.

Keywords: *Secondary School, Turkish, Curriculum, Textbook, Thinking, Communication.*



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1. 3. Araştırmanın Önemi	5
1. 4. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlıkları	7
1. 6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim.....	9
2.2. Öğretim	9
2.3. Program	10
2.3.1. Eğitim Programı	10
2.3.2. Öğretim Programı.....	11
2.3.2.1. Türkçe Öğretim Programı	12
2.3.3. Türkçe Ders Kitapları.....	15
2.3.3.1. Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitapları.....	16
2.4. Temel Dil Becerileri.....	17
2.4.1. Dinleme/İzleme	18
2.4.1.1. Dinleme/İzleme Türleri	18
2.4.1.2. Dinleme/İzleme Stratejileri	19
2.4.2. Konuşma	20
2.4.2.1. Konuşma Türleri	21
2.4.2.2. Konuşma Stratejileri.....	21
2.4.3. Yazma	22
2.4.3.1 Yazma/Yazı Türleri.....	22
2.4.3.2. Yazma Stratejileri.....	23

2.4.4. Okuma	24
2.4.4.1. Okuma Türleri	25
2.4.4.2. Okuma Stratejileri	26
2.5. Düşünme	27
2.5.1 Düşünme Becerileri.....	28
2.5.1.1. Eleştirel Düşünme	28
2.5.1.2. Yaratıcı Düşünme.....	29
2.5.1.3. Yansıtıcı Düşünme	30
2.5.1.4. Analitik Düşünme	31
2.6. İletişim.....	32
2.6.1. Sözlü İletişim.....	33
2.6.1.1. Sözlü İletişim ve Dijital Dünya	33
2.6.1.2. Sözlü İletişim ve Empati	34
2.6.2. Sözsüz İletişim	35
2.6.2.1. Sözsüz İletişim ve Dijital Dünya.....	35
2.6.2.2. Sözsüz İletişim ve Empati	36
2.7. İlgili Araştırmalar	36
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	37
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	38

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Veri Toplama Aracı.....	40
3. 3. Verilerin Analizi.....	43

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	45
4.1.1. Düşünme Becerilerinin Beşinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular.....	45
4.1.2. Düşünme Becerilerinin Altıncı Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular.....	52
4.1.3. Düşünme Becerilerinin Yedinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular.....	63
4.1.4. Düşünme Becerilerinin Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular.....	73
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	84
4.2.1. İletişim Becerilerinin Beşinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular.....	84

4.2.2. İletişim Becerilerinin Altıncı Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular.....	89
4.2.3. İletişim Becerilerinin Yedinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular.....	93
4.2.4. İletişim Becerilerinin Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular.....	98

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	103
5.1.1. 2019 TÖP ve Ders Kitaplarında Düşünme Becerisinin Yerine İlişkin Sonuçlar	103
5.1.2. 2019 TÖP ve Ders Kitaplarında İletişim Becerisinin Yerine İlişkin Sonuçlar.....	106
5. 2. Öneriler	110
5.2.1. Araştırma Sonucuna Yönelik Öneriler	110
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	111
KAYNAKÇA	112
ÖZ GEÇMİŞ	126
BİLDİRİM	127
İNTİHAL RAPORU SONUCU.....	128

TABLÖLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. 2019 TÖP Kazanımlarının Yapısı (MEB, 2019).....	14
Tablo 3.1. İncelenen Ders Kitapları.....	41
Tablo 3.2. Sınıf düzeylerin göre incelenen ders kitaplarında yer alan temalar ve kodları	42
Tablo 4.1. Beşinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında Düşünme Becerisine İlişkin Bilgiler	45
Tablo 4.2. Altıncı Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında Düşünme Becerisine İlişkin Bilgiler	53
Tablo 4.3. Yedinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında Düşünme Becerisine İlişkin Bilgiler	63
Tablo 4.4. Sekizinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında Düşünme Becerisine İlişkin Bilgiler	73
Tablo 4.5. Beşinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında İletişim Becerisine İlişkin Bilgiler	84
Tablo 4.6. Altıncı Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında İletişim Becerisine İlişkin Bilgiler	89
Tablo 4.7. Yedinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında İletişim Becerisine İlişkin Bilgiler	93
Tablo 4.8. Sekizinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında İletişim Becerisine İlişkin Bilgiler	98

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran

BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri

Çev.: Çeviri

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

P21: 21.Yüzyıl Beceri Ortaklığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖP: Türkçe Öğretim Programı

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik değişimlerin hızlı gerçekleştiği günümüzde eğitim, bilim, kültür, sanat, teknoloji gibi çeşitli alanlarda yaşanan gelişmeler, eğitime bakış açısında da değişikliklerin önünü açmaktadır. Birey açısından değişim ve gelişimi zorunlu kılan bu ilerleme birey, toplum ve konu alanı bağlamında ihtiyaçların farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Bireylerin söz konusu gelişmelere ayak uydurması öğrenme ve öğretme süreçlerinin işlevselliğine bağlıdır. Eğitim sürecindeki istendik kazanım ve etkinliklerin planlanması, düzenlenmesi, geliştirilmesi ise disiplinler özelinde öğretim programları ile sağlanmaktadır. Öğretim programları, bireylerin devinimsel, duyuşsal ve bilişsel öğrenme alanlarının tamamında istendik yönde ve seviyede davranış değişikliği edinmelerini sağlama amacını taşımaktadır. Bu doğrultuda TÖP, öğrenenlerin 21. yüzyılda yaşanan değişimler neticesinde ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmasındaki yeri ve önemi bakımından dikkat çekmektedir. Bu bağlamda güncel haliyle 2019 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'nda ifadesini bulan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) bireylerin edinmeleri gereken becerileri sekiz anahtar yetkinlik kapsamında özetlemiştir (MEB, 2019). Yine Öğretim programına göre (MEB, 2019) bu yetkinlikler, öğrencilerin ulusal ve uluslararası ölçekte; sosyal hayat, akademik hayat, özel hayat ve iş hayatında gereksinim duyacağı beceri yelpazesini ortaya koymaktadır. TYÇ kapsamında belirtilen sekiz kilit yetkinlik şunlardır: *inisiyatif ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade, anadilde iletişim, matematik alanını yetkinlikleri, dijital yetkinlik, teknolojik/ bilimsel yetkinlikler, sosyalleşme/vatandaşlıkla alakalı yetkinlikler, yabancı dillerde iletişim, öğrenmeyi öğrenme.*

TYÇ incelendiğinde bireylerin bu yetkinlikleri edinebilmesinin bilişsel ve duyuşsal olarak gelişmelerine bağlı olduğu; bireylerin üst düzey düşünme becerilerini, iletişim becerilerini dış etkenlere bağımlı olmaksızın işe koşabilen kişiler olarak yetişmelerinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu durum Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçlarla da uyumludur. Bu bağlamda çalışmaya konu edilen düşünme, iletişim ve bireyin dış odaklara bağımlı olmaksızın inisiyatif alıp düşünce üretebilen bir birey olması adına düşünme ve iletişim becerilerinin ehemmiyeti daha net anlaşılmaktadır. Heidegger (Akt: Steiner, 2003), dili düşüncenin evi olarak ifade etmektedir. Düşünme, insanın zihinsel faaliyetlerinin derinliği ve gelişmişliğiyle ilgilidir. Dil yapıları, anlamlı bütünlük arz eden birimler, düşüncenin kalıba dökülmüş biçimidir. Humboldt'un ifade ettiği gibi “dil, düşünmenin dışı vurulmasından başka

bir şey değildir” (Altuğ, 2001). Düşünce adı da verilen zihnimizde meydana gelen düzenli yapıların muhataba aktarılma becerisi, doğru ve sorunsuz iletişimin gerçekleşip gerçekleşmemesinde belirleyicidir. Kelimeler ve cümleler, fikir üretme araçlarıdır. Çünkü insan dil ile düşünür. Dilsel olarak bireyde karşılığı olamayan bir kavram, bireyin düşünce dünyasında da bulunamaz. Dolayısıyla düşünceler dil kalıplarına, cümlelere ve kelimelere dökülerek ifade edilir, aktarılır. Bu bakımdan doğru yapılandırılan bir eğitim düzeneğine uygun eğitilmiş bireylerde düşünce üretme, iletişim, algılama sorunu bulunmayacağı açıkça ortadadır. Önemi ortada olan bu değişkenlerin bireye kazandırılmasında öğretim programı ve ders kitapları başat rol oynamaktadır. Öğrencilerin düşünme ve iletişim becerileri ile temel dil becerilerini kazanmaları hedef (kazanım) ve içerik boyutuyla öğretim programı ile ders kitaplarının amaçları arasında yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanın yaşamla kurduğu bağı ayrılmaz bir parçasıdır. Bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda potansiyelini en üst düzeyde kullanması kendini gerçekleştirmesinde önemli bir etken olmanın yanında bireylerin toplumuna uyum sağlamalarını da kolaylaştırmaktadır. Eğitim, geçmişten günümüze insanoğlunun bireysel ve toplumsal uyumunu sağlamada ona yardımcı olmuştur. Eğitim kavramı çok farklı biçimlerde anlaşılmakta olduğundan eğitimle ilgili çeşitli kaynaklarda farklı tanımlar bulunmaktadır. Ertürk (1994), eğitimi tarif ederken öğrenenin kendi yaşantıları aracılığıyla kendi hal ve davranışlarında istenen değişikliklerin kalıcı biçimde yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu tanımda da açıkça görülmektedir ki eğitim tesadüfi oluşan davranış kalıplarından ibaret değildir; istenilen davranış değişikliklerinin planlı, programlı bir süreç içerisinde bireye kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda eğitimin planlı yönünü ortaya koyan temel öğeleri eğitim programları daha özelde de öğretim programları ve ders kitaplarıdır.

Eğitim programları ile eğitim programlarının çizdiği genel çerçeveye uygun olarak hazırlanan öğretim programları, eğitim ve öğretimin hedeflerine ulaşılmasında işlevsel araç konumundadır (Tyler, 2014). Çağımızda evrensellik kavramının yaygınlaşması ile teknolojiden ekonomiye; ekonomiden bilime pek çok alandaki ilerlemeler, bireylere ve toplumlara doğrudan etki etmektedir. Bilgi toplumunun hızlı gelişimi eğitim alanında da paradigma değişikliğinin yaşanmasının önünü açmıştır. Eğitimle ilgili yapılan çalışmalar, dünya çapında yaşanan anlayış değişikliklerini göz önünde bulundurulması gereken unsurlar olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu bağlamda eğitim faaliyetlerinin yol göstericisi olmaları sebebiyle öğretim programlarının

ve ders kitaplarının diğer alanlarda ve özellikle eğitim alanında yaşanan değişimlere uygun olarak güncellenmesi önem arz etmektedir. Çağın gerektirdiği, 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu insan ve toplum yapısının gerçekleştirilebilmesi için eğitim faaliyetlerinin daha etkin, kalıcı ve işlevsel biçimde yapılandırılması 2019 TÖP’ te önemli bir amaçtır (MEB, 2019). Bir disiplinin öğretimiyle alakalı okul içinde veya okulun dışında bütün etkinlikleri içine alan düzeneğe öğretim programı denilmektedir (Demirel, 2009). Bu kapsamda okullar, öğretim programları ve ders kitapları eğitimin temel amacı olan kasıtlı ve istedik davranışların bireye kazandırılmasında kritik öneme sahiptir. Okullar yeni ve farklı öğrenme stilleri ortaya koyma, farklı becerileri bireylere kazandırma amacındaki yapılar olarak dikkat, düşünme, öğrenme ve dil becerileri, kişisel-sosyal gelişim gibi konularda bireyi geliştirerek onun kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır (Doğan, 2014). 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim programı beceri edindirme odaklı; açık, anlaşılır, sade bir yapıda, farklı sınıf düzeylerinde bütüncül perspektifle düşünme ve iletişim becerilerini de kapsayacak bir şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2019). Ancak bütüncül bir yaklaşımla düşünme ve iletişim becerileri açısından 2019 ortaokul Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarını inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu manada alanyazında yer alan çalışmalarda araştırmacıların genellikle yalnız öğretim programına yahut yalnız ders kitaplarına yöneldiği; öğretim programlarının önemli bir ders materyali olarak ders kitaplarına yansımaları bütüncül biçimde ele alan çalışmaların eksik kaldığı belirlenmiştir.

Öğretim programları ve ders kitapları genelde eğitim sürecinin özelde ise sınıf içi öğrenme ve öğretmenin etkili materyallerdir (Bal, 2018). Öğretim programlarının genel çerçevesini çizdiği yetkinlikleri kazandırmada kullanılan ders kitaplarının niteliği oldukça önemlidir. Öte yandan öğretme süreci içerisinde kişilerin hangi beceri ve bilgileri edineceklerini, öğretenlerin de hangi yeterlikleri edindireceğini belirleyen başlıca unsur, ders kitaplarıdır (Küçükahmet, 2011). Bunlara ek olarak öğretim programları ve öğretim programları dikkate alınarak hazırlanan ders kitapları, öğrencilerin akademik ortamlarda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarını sağlamanın yanı sıra günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin de üstünden gelmelerini sağlayarak başarılı bir yaşam sürmelerini hedeflemektedir (Osher ve diğ., 2008; Akt: Totan, 2018). İnsanın gerek bireysel gerek sosyal konularda başarıya ulaşması modern yüzyılda ihtiyaç duyulan becerileri edinmesine de bağlıdır. Bu beceriler arasında düşünme ve iletişim becerileri de yer almaktadır. Hem bu becerilerin hem de duyuşsal, bilişsel ve devinışsel öğrenme alanlarında yer alan diğer becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretim programının ve ders kitaplarının önemi büyüktür. Ancak öğretim programı kazanımlarının ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bu

becerilerle uyumunu ortaya koyan çalışmaya ulaşamamıştır. Oysa bilindiği üzere ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile öğretim programı kazanımlarının düşünme ve iletişim becerileri başta olmak üzere birçok bilgi, beceri ve yetkiliği kazandırması beklenmektedir. Türkçe öğretim programı ile ders kitapları da bunlar arasında ön planda durmaktadır. Akademik başarının fazla önemsendiği günümüzde bireylerin her yönden gelişmesini temele alan, öğreneni bilişsel yönden olduğu kadar ve duyuşsal ve devinişsel yönden de geliştirmeyi amaç edinen Türkçe öğretim programları ve ders kitapları düşünme ve iletişim becerilerini bireye kazandırmada başat rol oynamaktadır. Boyacı ve Özer (2019), yukarıda sözü edilen beceriler başta olmak üzere 21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılmasında Türkçe öğretim programının önemi ve işlevi üzerinde durmaktadır. Bu nedenle düşünme ve iletişim becerilerinin güncel olan 2019 ortaokul TÖP 'te yer bulan kazanımların ve ders kitaplarındaki etkinliklerle nicel ve nitel uyumunun belirlenmesi gerekmektedir. Alanyazında öğretim programı ve ders kitapları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda sürekli bir eksiklik olduğu ön plana çıkmaktadır. Düşünme ve iletişim becerilerini ele alan çalışmaların, iyi tasarlandığı düşünülen öğretim programı ve içeriğin önemli bir boyutu olan ders kitaplarına programın yansımalarının genel durumunu ortaya koymakta yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır.

Türkçe dersi yapısı itibariyle yaşamın özeti niteliğinde olduğundan birey bu derste akademik bilgiler edindiği kadar düşünmeyi, sorgulamayı, etkili iletişim kurmayı, sosyal hayatta var olmayı, özgün davranabilmeyi vb. öğrenebilir ve öğrendiklerini beceriye dönüştürme fırsatı elde edebilir. Bireyin bu süreçleri doğru işletebilmesi, özgün düşünce yapısını kurarak diğer bireylerle iletişim kurması, bağımsız karar verebilmesi ile yakından ilgilidir. Bireylerin çeşitli amaçlara yönelik seçimleri ve kararları onların yaşamını, düşüncelerini ve davranışlarını etkilemekte olduğu gibi düşünce ve davranışları kalıpları da kararları üzerinde etkilidir (Yener & Arslan, 2019). Bu bağlamda Türkçe dersinin bireylerin bilişsel, sosyal, duygusal gelişimi üzerindeki etkisi, önemi ve işlevi düşünüldüğünde 21. yüzyılda bireyler için kritik öneme haiz, diğer pek çok becerinin de temelini oluşturan düşünme ve iletişim becerilerine ilişkin 2019 Ortaokul (5., 6., 7., 8. Sınıf) TÖP' te mevcut olan kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yerinin incelenmesi problem durumunun özünü oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma düşünme ve iletişim becerileri açısından 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında bulunan kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorular araştırmanın alt amaçlarını oluşturmuştur:

1. Düşünme becerinin;
 - a. Beşinci sınıf TÖP ve ders kitabındaki yeri nedir?
 - b. Altıncı sınıf TÖP ve ders kitabındaki yeri nedir?
 - c. Yedinci sınıf TÖP ve ders kitabındaki yeri nedir?
 - d. Sekizinci sınıf TÖP ve ders kitabındaki yeri nedir?
2. İletişim becerinin;
 - e. Beşinci sınıf TÖP ve ders kitabındaki yerinedir?
 - f. Altıncı sınıf TÖP ve ders kitabındaki yeri nedir?
 - g. Yedinci sınıf TÖP ve ders kitabındaki yerinedir?
 - h. Sekizinci sınıf TÖP ve ders kitabındaki yerinedir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılda yaşanan gelişmeler birçok alanda değişimlerin önünü açmıştır. Değişimin, farklılaşmanın yaşandığı alanlardan birisi de eğitimidir. Bu farklılaşma eğitimde paradigma değişikliklerinin yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Hızlı ve artarak ilerleyen bilginin edilmesinin yanı sıra bilginin doğruluğunun sorgulanması, yorumlanması, yeterliliğinin ve gerekliliğinin üzerine düşünülerek kullanılması yani beceriye dönüştürülmesi eğitim alanında ön plana çıkmıştır (Sadioğlu & Bilgin, 2008). Bu çerçevede eğitimde istenilen seviyeye, bir bakıma eğitim sisteminin uzak ve genel amaçlarına ulaşmak, öğrencilere planlı ve düzenli öğrenme yaşantıları bütünü sağlayan ve çağın değişen koşullarına uygun geliştirilen öğretim programlarının yanı sıra bu programlarla eş güdümlü geliştirilen ders kitaplarıyla mümkündür (Bilen, 2006). Türkçe öğretim programlarının ve ders kitaplarının düşünme ve iletişim becerileri başta olmak üzere bireyin modern çağda ihtiyacı olan becerileri kazandırmada önemli olduğu düşünülmektedir. Cumhuriyet Dönemi'nden bugüne değin öğretim programlarının dönüşümü izlendiğinde Türkçe öğretim programlarının günlük yaşam becerilerine katkı yapma potansiyelinin yüksek ve 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verecek yeterlikleri bireye kazandırmada etkili olduğu vurgusu ve sonucu birçok çalışmanın ortak noktasıdır (Aydın, 2017; Alver & Sancak, 2016; Bayburtlu, 2015).

Düşünme ve iletişim becerileri, temelde bireyin kişisel sosyal yönünün geliştirilmesine, okulun toplumsal işlevinin yerine getirilmesine, yeni yüzyılda ihtiyaç duyulan insan tipolojisine erişebilmeye, birey-toplum konu alanı ihtiyaçlarındaki değişimlere uygun kararlar alınmasına, öğretim programlarının ve ders kitaplarının geliştirilmesine veya güncellenmesine katkı yapmakta ve imkânı sunmaktadır. Eğitimde program geliştirme süreçleri işletilirken bireyin, konu alanının ve toplumun 21. yüzyıl bağlamında değişen ihtiyaçlarının ne düzeyde ele alındığı, bireyin günün özelliklerine uygun üst becerileri edinmesi gerektiği, bu becerilerin ise öğretim programlarında ve ders kitaplarındaki yeri önem arz etmektedir (Kayhan, Altun & Gürol, 2019). Değişen çağın koşullarına uyum sağlayabilmek, eğitim faaliyetlerinin bu çerçevede düzenlenmesinde hangi becerilerin 21. yüzyılda daha kritik olduğuna dair birçok otorite, günü koşullarını dikkate alarak bireyler için 21. Yüzyılda hangi becerilerin kritik olacağını belirlemiştir. Bu kuruluşlardan 21. Yüzyıl Öğrenme İş birliği'nin ortaya konduğu beceriler (Battelleforkids, 2022), diğer kurumlar tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerilerine göre daha ayrıntılı ve kapsayıcı olması sebebiyle daha çok kabul görmektedir. Bu çalışmada 21.Yüzyıl Beceri Ortaklığı'nca (P21) gerçekleştirilen tasnif benimsenerek çalışma bu çerçevede yapılandırılmıştır. P21'in (2006), yaptığı sınıflamasında 21. Yüzyıl becerilerini medya/bilgi/teknoloji becerileri; yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme-yenilenme becerileri olmak üzere üç başlıkta ele almaktadır. Bu çalışmada P21 tarafından öğrenme ve yenilenme becerileri kapsamında değerlendirilen düşünme ve iletişim becerilerinin TÖP' te bulunan kazanımlardaki ve ders kitabı etkinliklerindeki yeri ele alınmıştır. Alanyazında Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitapları ile ilgili olarak farklı çalışmalar yapılmış olsa da öğretim programında ve ders kitaplarında düşünme ve iletişim becerilerinin yerini temel dil becerileri ile bütünlük içinde ortaya koyacak herhangi bir çalışma bulunamamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında yer verilen kazanımların ve Türkçe ders kitaplarında mevcut etkinliklerin düşünme ve iletişim becerileri açısından incelenmesi teoriye ve uygulamaya katkı sağlaması umulmaktadır.

1. 4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın genel ve alt amaçlarına yönelik verilerin elde edilmesinde ve değerlendirilmesinde şu varsayımlar kabul edilmiştir:

- ✓ Çalışma kapsamında konuyla alakalı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafında yayımlanan kaynaklar, bilimsel makaleler, lisansüstü seviyedeki çalışmalar öncelikli olmak üzere birincil kaynaklar üzerinden çalışılmıştır. Bu kaynakların

çalışmayla alakalı doğru, yeterli bilgi ve veriler barındırdığı, genellemeye uygun biçimde yaygın olarak kullanıldığı varsayılmıştır.

- ✓ MEB Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) internet sitesinde bulunan Antalya ilinde 2021-2022 akademik yılında okutulan 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla uyumlu olduğu varsayılarak çalışma gerçekleştirilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlıkları

Bu çalışma;

- ✓ 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında ifade edilen 5., 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarıyla,
- ✓ Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na onaylanarak EBA üzerinden erişime açık olan 2021-2022 akademik yılında Antalya'da ders araç-gereci olarak kullanılan 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin etkinliklerden yola çıkarak ulaşılan verilerle,
- ✓ P21'de ifadesini bulan 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme-yenilenme becerileri kapsamında değerlendirilen düşünme ve iletişim becerileri becerileriyle sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Öğretim Programı: Bireye edindirilmesi hedeflenen yalnız bir dersin öğretiminde kullanılan okul içinde yahut okulun dışındaki çevrede planlanan bütün etkinlikleri içeren yaşantı düzeneğidir (Demirel, 2009).

Ders Kitabı: Herhangi bir dersin öğretiminde kullanılmak amacıyla özel olarak hazırlanan ve ya seçilen kitap (TDK, 2021).

Kazanım: Öğrenmenin neticesi olarak ortaya çıkacak davranışı ifade eden, öğretim programları ve onların karakteristik niteliklerini barındıran mikro ölçekli birimlerdir (Ayvacı, Alev & Yıldız; 2014)

İçerik: Bireyin kazanımları edinmesini sağlayan, ilgili davranışları kazanmasında vasıta olarak düzenlenerek seçilen bilgi (Demirel, 2009).

Üst Düzey Düşünme: Ham bilgileri zihinde işleyerek onlardan yeni anlamlar çıkarmak, onları yeniden kurgulamak üzerine birey tarafından gerçekleştirilen süreçtir (Koç ve diğ., 2012).

İletişim: İletişim bireyin sosyal yaşam içerisinde veya okulda öğrendiği, yaşamın her alanında kullandığı dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir (TDK, 2021).

Beceri Alanı: TÖP içerisinde kazanımların farklı sınıf düzeyleri için gruplandırılmasında kullanılan, programda öğrenme alanı olarak da geçen dört temel dil becerisini ifade etmektedir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim, insanın hayatın her alanında yaşam boyu karşılaştığı bir sözcüktür. Geçmişten günümüze araştırmacılar eğitimin pek çok farklı tanımını yapmışlar, eğitimin alında ne olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Fidan (1996), kişilerin bir maksat doğrultusunda yetiştirilmesinin eğitim olduğunu ifade etmiştir. Bilen (2006), kalkınma süreç ile eğitimi ilişkilendirerek eğitimi, kalkınma için gerekli niteliklere sahip insan gücünün yetiştirmekle görevli bir yapı olarak belirtmiştir. Demirel (2009) ise eğitimi bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla ve kasıtlı kültürlenme aracılığıyla istendik davranışları kazanması olarak tanımlamıştır. Ancak alanyazında en fazla kabul gören tanım Ertürk'e (1994) ait olup ona göre eğitim, öğrenenin yaşantısı yoluyla kalıcı izli, kasıtlı, istendik davranış değişiklikleri oluşturma sürecidir. Ertürk'ün tanımında da yer verildiği gibi kasıtlı, kalıcı izli ve istendik davranışların kazandırılması planlı ve programlı bir öğretim süreci ile yakından ilgilidir.

2.2. Öğretim

Öğretim, bir amaca yönelik olarak gerekli bilgileri verme, tedrisat, tedris, talim; öğrenme faaliyetini kolaylaştırmaya yardımcı olma, ihtiyaç duyulan araç-gereçleri tedarik etme, öğrenme işini kılavuzlama eylemi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Yunanca “öğretmek” manasındaki “didaskēin” sözcüğünden türetilmiş; “ders bilimi” “ders” ve “öğreti”, kavramlarının karşılığı olarak kullanılmıştır (Hesapçıoğlu, 2011). İlişkili olduğu kavramlar açısından öğretimin çeşitli tanımları yapılmaktadır. *Öğrenme kavramı temele alınarak ele alındığında öğretim*; öğrenmeyi destekleyen dış hadiselerin planlandığı, uygulandığı ve değerlendirildiği içsel yolcuğun ayrılmaz parçası biçiminde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2010). *Eğitim ve okul bağlamında değerlendirildiğinde öğretim*; öğrenme faaliyetlerini tasarlama, ihtiyaç duyulan ekipmanı sağlama ve rehberlik yapma eylemi, öğrenmeyi kılavuzlama etkinliği olarak tanımlanabilir (Akpınar, 2012).

Özçelik (2010), öğretim kavramını eğitim programı perspektifinden ele alarak öğretim programının belirlenmiş zamanda ve yerde, planlı biçimde öğrenene uygulanması olarak ifade etmiştir. Öğretim, insanoğlunun hayatının belli bölümlerinde kazandığı, planlı ve çoğunlukla bir belgeyle neticelenen; öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve bireylerde gelişmesi arzulan

davranış değişikliklerinin sağlanması için uygulanan süreçlerin tamamıdır (Varış, 1997). Öğretimle ilgili tanımlara bakıldığında üç temel unsurun öne çıktığı söylenebilir. İlk olarak öğrencilere bir amaca yönelik çeşitli bilgi ve becerileri öğretme; ikinci olarak, öğretilecek bilgi ve becerileri bir alana yahut konuya bağlı biçimde hayata geçirme; üçüncü olarak da öğrenmeyi kolaylaştırma açısından araç-gereç sağlama, faaliyetler düzenleme ve rehberlik etmedir. Öğretim; genel olarak formal eğitimin maksatları çerçevesinde, öğretici rehberliğinde, amaçlı, programlı, destekli, planlı, kontrollü olarak genelde eğitim kurumlarında özel de ise okul, sınıf ve ders ortamlarında yapılan etkinlikler, uygulamalar ve süreçler bütünüdür (Yeşilyurt, 2019). Öğretim, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin birleşimi olarak her iki kavramı da içine alan bir yapıya sahiptir (Güneş, 2014).

2.3. Program

Program (curriculum) kelimesi “gerçekleştirilecek bir faaliyetin farklı kısımlarını, bunların zamanını ve sırasını gösteren tasarım” biçiminde açıklanmaktadır (TDK, 2021). Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin önceden hazırlanmasını, planlanmasını ifade eden program kelimesi etimolojik olarak incelendiğinde Latince “programma” kelimesinden dilimize girdiği görülmektedir. Programsız bir eğitim sürecinin bireyde istendik yönde kasıtlı değişimleri sağlaması mümkün değildir. Program kavramı eğitim bilimlerinde eğitim programı anlamında kullanılmaktadır.

2.3.1. Eğitim Programı

Eğitim programı, alanyazın adıyla yetişek (curriculum) millî eğitim genel ve özel amaçlarına ulaşmasında, eğitim kurumlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik çocuk, gen ve yetişkinler için planlanan etkinlikler bütünüdür. Öğretim etkinlikleri, geziler, ders dışı kol çalışmaları, kısa kurslar, belirli gün ve haftaların kutlanması, sağlık, rehberlik vb. hizmetler bu kapsama girmektedir (Varış, 1997). Eğitim programı kavramı farklı araştırmacılar tarafından pek çok kez tanımlanmış olsa da Demirel’in (2009) alanyazına kazandırdığı tanımın kapsayıcı niteliği dolayısıyla ulusal anlamda genel kabul gördüğü söylenebilir. Demirel (2009), eğitim programını “öğrenene hazırlanan planlı etkinliklerin okul veya okul dışında sunulduğu yaşantı düzeneği” olarak ifade etmiştir. Eğitim programının amaçlarına ulaşabilmesi, disiplinler özelinde işleyişini sorunsuz devam ettirebilmesi bireye ilgili disipline yönelik bilgi ve becerileri kazandırabilecek planlanmış deneyimlerin sunulmasıyla ilgilidir. Eğitimin hedef/kazanımlarına ulaşmak için hem kendi içerisinde tutarlı hem de eğitim programının

hedeflerine ulaşmasına yardımcı bir bütün olarak öğrenene sunulan bu planlanmış yaşantı düzeneği öğretim programıdır (Demirel,2009).

2.3.2. Öğretim Programı

Öğretim programı, okul içerisinde veya okulun dışında bireyin edinmesi planlanan bir disiplinin öğretimiyle alakalı bütün faaliyetleri içeren yaşantılar düzeneği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2009). Farklı bir tanımlamaya göre eğitim programının bünyesinde önemli yeri olan öğretim programı, bilgi sınıflamalarından oluşan, eğitim kurumlarında uygulamayla beceriye öncelik veren, becerilerin ve bilgilerin eğitim programlarının maksatları çerçevesinde, organize bir biçimde edindirilmesini hedefleyen programdır (Varış, 1997). Buradan hareketle öğretim programının, bireyin edinmesi istenen, bir dersin öğretimiyle ilgili, okul içerisinde yürütülen dersler boyutuyla sınırlıdır (Demirel, 2009; Taşpınar, 2012). Günümüzde eğitim sistemimiz bünyesinde bütün kademelerde tüm sınıf düzeylerinde hemen hemen bütün disiplinlerin öğretim programı bulunmakta olup bu öğretim programlarına MEB'in resmî web sitesinden (<http://mufredat.meb.gov.tr/>) ulaşılabilir. Eğitim etkinliklerinin daha ileriye götürülmesini hedefleyen tüm paydaşlar için bir rehber vazifesi gören öğretim programları, okullarda disiplinler/dersler aracılığıyla uygulamada yer almaktadır (Yeşilyurt, 2019). Bütün öğretim programlarında programın vizyonu açıklanarak programın temel yaklaşımı ve yapısı hakkında bilgi verilmektedir. Bu yapı içinde de genel açıklamalara, kazanım/hedef, içerik-etkinlik, eğitim durumları gibi program öğeleri açısından önemli hususlara değinilmektedir. Öğretim programları, eğitim programının erişmeyi planladığı hedef/kazanımlara ulaşmasını sağlayan sistematik bir yapıdır ve bu sistematik yapı hedef/kazanım, içerik, eğitim durumları, sınav durumları olarak dört unsurdan meydana gelmektedir (Kalender & Baysal, 2021).

Öğretim programlarında birinci öge olarak hedef/kazanım boyutuyla ilgili hususlar vurgulanmaktadır. Kazanımlar bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel alana ait olabilmekte, her alandaki kazanım taksonomik olarak çeşitli basamaklarda bulunabilmektedir. Bilişsel alan kazanımları öncelikle Bloom tarafından kategorize edilmiş; ilerleyen zamanlarda da değişen koşullara uygun biçimde meslektaşları tarafından güncellenip altı bilişsel sürecin varlığı ortaya konmuştur. Bu ayrıma göre bilişsel süreçler güncel şekliyle; “anlama, hatırlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ile yaratma” şeklinde isimlendirilmektedir (Tan, 2007). Sözü edilen bu kazanımları elde etmeyi sağlayan ikinci unsur, öğretim programında hedeften sonraki öge, içeriktir. İçerik, öğrenenin hedef davranışları kazanmasında vasıta olarak tercih edilerek, düzenlenen bilgileri kapsamaktadır (Demirel, 2009). Hedef/kazanımla içeriğin arasındaki bağ

kazanım-içerik öğelerini içeren belirtke tabloları ile kurulabilir (Görgen, 2012). Öğretim programlarınca ortaya konan kazanımlara ulaşmak maksadıyla öğretme-öğrenme yaşantılarını uygun biçimde sunmayı ifade eden öğretim programının üçüncü sıradaki ögesi ise eğitim durumları ismiyle anılmaktadır. Eğitim durumları, hedefi bireye kazandırmak için gerekli uyaranların düzenlenmesidir (Sönmez, 2008). Öğrenme-öğretme sürecini kontrollü ilerletmek için yapılan düzenlemeleri ifade eden eğitim durumlarının, hedefle içerik boyutları temel alınarak birey için anlamlı olacak biçimde ve hedef davranışın kazanılmasında fayda sağlayacak özellikte örgütlenmesi gerekmektedir (Baykara, 2017). Öğretim programının dördüncü unsuru da sınama durumlarıdır. Sınama durumları, programın kişiye kazandırmayı planladığı hedef davranışları, kişinin hangi düzeyde kazandığının belirlendiği yahut kazanılıp kazanılmadığına karar verildiği ögedir (Görgen, 2012).

Öğretim programında bu öğeler arasında var olan uyumluluk, eğitimde kaliteyi ve başarıyı getirecek bir unsurdur (English & Steffy, 2001; Akt: Amer, 2006). Eğitim programının hedeflerine ulaşmasında disiplinler arası önemi bulunan, başat rol üstlenen Türkçe dersinin öğretim Programı yapılandırılırken de bu öğeler dikkate alınmıştır. Ancak dersin yapısı gereği ve kazanım-becerilerin edindirilmesinde kolaylık sağlaması açısından önemli bir ders olarak TÖP' te eğitim durumlarının uygulayıcıya hareket alanı açmak için programın esneklik ilkesi gereği programda detaylı yer almadığı söylenebilir. Girgin (2011) eğitimde verimliliği üst düzeye çıkarmanın yolunun yeterlikleri üst düzeye çıkarmak için ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan öğretim programından geçtiğini ifade etmiştir. Bu konu hakkında 2019 TÖP' te ortaokuldan mezun olan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirerek haklarını kullanarak sorumlulukları ifa eden, millî ve manevi değerleri benimseyen, TYÇ' de ve disiplinlere has temel seviyede yetkinlikleri, becerileri kazanmış bireyler olmalarını sağlama, programın temel amaçları arasında sayılarak durumun önemini ortaya koymuştur (MEB, 2019). Dolayısıyla bireyin akademik, sosyal ve kişisel anlamda potansiyelini kullanmasında disiplinler arası rolü yadsınamaz Türkçe dersi ve Türkçe Öğretim Programı, ülkemizin eğitim hedeflerine ulaşmasında önemli bir yere sahiptir.

2.3.2.1. Türkçe Öğretim Programı

Eğitim programları ile eğitim programlarının rehberliğinde hazırlanan öğretim programları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmasında önemli birer vasıta (Tyler, 2014). Türkçe öğretim programı da bireylerin pek çok beceriyi edinmelerinde oldukça önemlidir. Türkçe dersi bireylerin birçok yönden gelişmesini sağlamayı amaç edinen, düşünme, iletişim gibi çağın ihtiyacını karşılayan becerileri geliştirmekte taşıdığı potansiyel nedeniyle

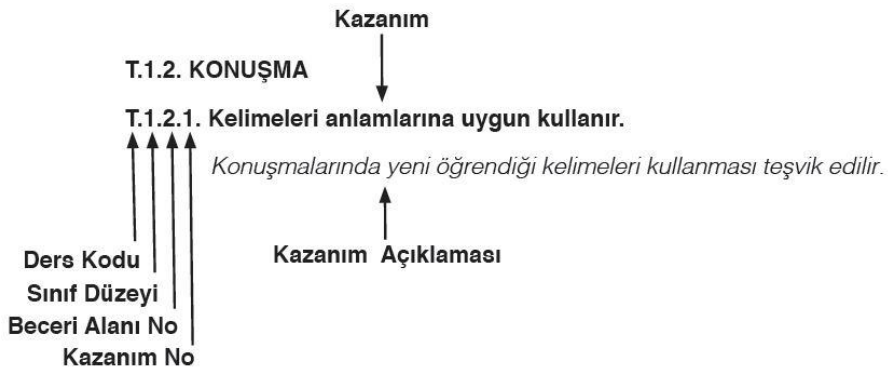
21. yüzyıl becerilerinin bireylere edindirilmesinde en temel unsur olarak görünmekte, bu bağlamda önemli dersler arasında yer almaktadır. 2019 TÖP’ te temeldeki becerilere yönelik izleme/dinleme, yazma, konuşma ve okuma öğrenme alanları bulunmaktadır (MEB, 2019). Yapılandırmacı yaklaşımın temele alınmasıyla oluşturulan Türkçe Öğretim Programı’nda bir yandan öğrencilerin izleme /dinleme, yazma, konuşma ve okuma alanlarında gelişmeyi sağlarken diğer taraftan bilgiyi araştırarak üretmeleri, yorumlayıp anlamlı hale getirmeleri ve zihinlerinde yapılandırarak organize etmeleri istenmektedir. Ayrıca okuma, dinleme, izleme vb. Yollarla elde edilen bilginin anlaşılabilir eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilebilmesi, düşünme ve karar verme becerilerinin kazanılması hedeflenmektedir (MEB, 2019). Türkçe Öğretim Programının her ne kadar dört temel dil becerisi bağlamında 21. yüzyıl becerileri öne çıkarılmış olsa da hedef/kazanım ve içerik boyutunda bu anlamda önemli eksikliklerin varlığı belirlenmiştir (Bal, 2018).

Türkçe Dersinin Öğretim Programı, bireylerin hayatları boyunca kendilerine gerekecek yazma, izleme/dinleme, okuma, konuşma ile alakalı dilsel ve zihinsel becerileri edinmeleri, söz konusu becerileri işe koşarak her açıdan kendilerini geliştirmeleri, etkili iletişimi gerçekleştirmeleri, Türkçe sevgisiyle, içtenlik hissiyle yazma, okuma zevkini/alışkanlığını oluşturacak şekilde değerleri ile becerileri kapsayan bütünsel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). TÖP, bireyin dilsel becerilerini ve yeterliliklerini arttırmayı, farklı branşlarda ve hayatın olağan akışı içerisinde informal boyutta yer alan sosyal ve kişisel gelişme, öğrenme, mesleki yetenekleri kazanmanın şartı olarak görmektedir. Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde aktif olmaları ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri hususunda teşvik edilmesi eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yer tutar. Bireylerin öğrendikleri beceri ve bilgileri, içinde bulundukları çevredeki farklı durumlarla ilişkilendirmesine olanak veren, aktif biçimde katılabileceği ve çalışmalar ile etkinlikler düşünme, iletişim, karar verme gibi 21. yüzyılda büyük öneme sahip becerilerin gelişmesinde etkilidir (Temizkan, 2014). Bu gibi çalışmalar ile etkinlikler öğrenmeyi daha anlamlı/kalıcı kılmak yanı sıra bireylerin öğrenme algısına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarını sağlamaktadır. Teknolojik ve bilimsel manada gerçekleşen ilerlemeler, toplumun da fertlerin de farklılaşan gereksinimleri, eğitim bilimleri alanındaki yöntem-tekniklerin çeşitlenmesi bireylerin beklentilerini etkilediği gibi toplumun bireyden beklediği yeterliklerin farklılaşmasına etki etmiştir. Türkçe Öğretim Programı’nda bilgiyi üreten ve hayatın her safhasında işlevsel kullanıp problem çözebilen, düşünme becerileri gelişmiş, kolayca vazgeçmeyen, iletişimi etkin kullanan, çevresiyle empati yapabilen, kültüre ve topluma katkıları olan bireyin yetiştirilmesinin hedeflendiği ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı

[MEB], 2019). Programda içinde bulunduğumuz çağda bireylere gereken beceriler Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamında ele alınmıştır.

TYÇ incelendiğinde bireylerin sekiz anahtar yetkinliği edinebilmesinin bilişsel ve duyuşsal olarak gelişmelerine bağlı olduğu; bireylerin üst düzey düşünme becerilerini, iletişim becerilerini dış etkenlere bağımlı olmaksızın işe koşabilen kişiler olarak yetişmelerinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu durum Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen amaçlarla da uyumludur. Bu bağlamda çalışmaya konu edilen düşünme, iletişim ve bireyin dış odaklara bağımlı olmaksızın inisiyatif alıp düşünce üretebilen bir birey olması için gerekli düşünme ve iletişim becerilerinin, temel dil becerileriyle bütünlük içerisinde programda yer alması gerekliliği ortadadır.

2019 TÖP (MEB, 2019) temel dil becerilerini izleme/ dinleme, yazma, konuşma ve okuma olarak açıklanmıştır. Sınıf düzeylerine göre söz konusu becerileri geliştiren kazanımlar gruplandırılarak programdaki yerini almaktadır. TÖP' te bulunan kazanımlar beceri alanları ile sınıf seviyeleri baz alınarak gruplandırılmış, bu grupta önemli noktalar *Şekil 2.1.* de belirtilmiştir:



Şekil 2. 1. 2019 TÖP Kazanımlarının yapısı (MEB, 2019)

Şekil 2.1' e göre kazanımlar açıklanırken soldan sağa sıralı şekilde farklı numaralar ve kodlar kullanılmıştır. Soldaki T harfiyle ifade edilen bölüm Türkçe dersine aitliği, sol taraftaki ikinci rakam sınıfı, soldan üçüncü rakam beceri alanının hangisi olduğunu, soldan dördüncü rakam ise kazanım numarasını vermektedir. Kazanımlarla ilgili çeşitli açıklamalarda bulunmak üzere zaman zaman kazanımların altında açıklamalara da yer verilmiştir. Önemi ortada olan becerilerin bireye edindirilmesinde öğretim programının yanında ders kitapları da başat rol oynamaktadır.

2.3.3. Türkçe Ders Kitapları

Öğretim sürecinde öğrenme yaşantılarına temel teşkil eden ders kitapları değer, beceri ve bilgilerin elde edilmesi, anlamlandırılması, özümsemi ve yaşama tatbik edilmesi hususunda yararlı materyallerdir (Kılıç, 2006). Hazırlanmasında TÖP' ün temel bileşen ve esasları baz alınan Türkçe ders kitaplarında tüm sınıf düzeylerinde dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik kazanımları destekleyici metinler yer almaktadır. 2019 yılında yenilenen Türkçe Öğretim Programında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sahip olması gereken niteliklere vurgu yapılırken öne çıkan bazı ilkeler şunlardır:

1. Kullanılan içeriklerin alanda kendini kanıtlamış kişilerin eserlerinden seçilmesi, kültürel ve edebi açıdan değerli bulunan içeriklerin alınarak doğrudan alıntılanması.
2. Yayınevine aynı kitapların içeriklerinin farklı sınıf düzeyinde tekrar etmemesi.
3. Bir şairden veya yazardan en çok iki metin yahut şiir yer alması.
4. Farklı ülke edebiyatlarından alınacak içeriklerin çevirilerinin hatasız olması.
5. İçeriklerin ders kitabındaki temalarla uyum içerisinde, estetik, sistematik olması.
6. İçeriklerde bireylere olumsuz örnek oluşturacak eğitsel nitelikten yoksun kısımların içeriğin bütünlüğünü, bağlamını bozmamak şartıyla çıkarılması.
7. İçeriklerde kullanılan dilin dönemsellikten dolayı farklılıklardan dolayı yanlış olarak algılanmaması, bu farklılıkların dipnotlarla açıklanması ayrıca bunun öğretici bir araç olarak işe koşulması.
8. Gazetelerde, sosyal medyada, ders kitaplarında, blog vb. mecralarda yer alan içeriklerin kullanıma uygun nitelikte olması (MEB, 2019).

2019 TÖP' te yer verilen 21. yüzyıl becerileri ile uyumlu birçok konunun yer aldığı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), kitap hazırlama sürecini önemli ölçüde etkilemiştir (Gültekin, 2019). Bu bağlamda Küçükahmet (2011), eğitim programlarının hedeflediği yetkinliklere erişilmesinde fayda sağlayan en önemli materyallerden biri olarak Türkçe ders kitaplarının öğrenciler açısından kritik öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple ders kitaplarının yenilenen öğrenen becerilerine uygun bir biçimde düzenlenmesi büyük önem kazanmıştır. Türkçe ders kitapları öğretim programında ele alınan temel beceriler çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu temel beceriler dinleme/izleme, konuşma, yazma ve okuma becerileridir.

2.3.3.1. Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitapları

Türkçe Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıkları dikkate alan sarmal, tematik yaklaşım gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da istifade edildiği belirtilmiştir (MEB, 2019). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun biçimde tasarlanan Türkçe dersleri, ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, bilgileri yapılandırma, uygulama ve değerlendirme aşamalarıyla yapılandırılmıştır (MEB 2019). Türkçe dersi, bireyin yeni bilgiler edindiği bir ders olduğu kadar becerilerin kazandırıldığı bir derstir. Yazma, konuşma, dinleme ve okuma becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiği öğrenme ortamlarının düzenlendiği dil dersidir. Ancak öğretim programının ders kitabına yansıtılmasında Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu büyük ölçüde göz ardı edilerek içeriğin yapılandırıldığı gözlenmektedir. Buna ek olarak öğretim programında mevcut olan kazanımların ağırlıklı olarak bilişsel becerilere yönelik olduğu, devinışsel ve duyuşsal kazanımların da programda bilişsel kazanımlara oranla az yer bulduğu bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan, 2016). Bu öğretim programı düzenlenirken bilişsel süreçlerle dersi yapılandırma noktasına gelindiğini göstermektedir.

Türkçe Öğretim Programı, öğretmene yönlendirici bir rol yüklemektedir. Öğretmen önce öğrenme-öğretme ortamını düzenlemeli, etkinlikler hususunda da öğrencilere rehberlik etmelidir. Bu temel görev yanında iş birliğini sağlamak, planlama yapmak, kendini ve sorumluluğunu üstlendiği bireyleri geliştirici tedbirler almak, bireysel farklılıkları dikkate almak, sağlık ve güvenliği sağlamak program çerçevesinde öğretmene yüklenen diğer rollerdendir. Uygulayıcının bütün bu rolleri hatasız yerine getirmesini beklenirken aynı zamanda Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların tamamının ders kitabında yer alan etkinlikler aracılığıyla bireye edindirmesi de gerekmektedir. Sınırlı bir süre içinde tüm kazanımlara ulaşmak için bütün bu rolleri gerçekleştiren öğretmenin temel ders araç-gereci olarak gördüğü kitapların, programda ifadesini bulan kazanımları belirli bir sistematik içinde barındırması gerekir. Aksi takdirde ulusal manada farklı uygulayıcıların ve farklı öğrenme-öğretme ortamlarının program hedeflerine ulaşılmasını yavaşlatacağı/engelleyeceği açıktır. Bu bakımdan öğretim programında yer alan tüm kazanımlar ders kitabı içerisindeki etkinliklere yansıtılmalıdır. Dağılım aynı zamanda planlama, uygulama, denetim ve yayınlama süreçlerini kolaylaştırmak için de gereklidir. Ders kitapları özelinde metin işleme ifadesi, Türkçe dersindeki süreci anlatmak maksadıyla kullanılmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda yer verilen metin işleme örneklerinde değişmeyen bir sırayla yapılan bir dizi etkinliğin tekrar edildiği görülmektedir Türkçe programında yer alan metin işleme örneklerinin öğretmenlere

yol gösterici nitelikte olmadığını söylemek yerinde olacaktır (Çalışkan, 2016). Bu manada özgün, iyi ve farklı örneklerin programın ders kitaplarına aksettirilmesini kolaylaştırabileceği değerlendirilmektedir. Ders kitapları, eğitim hedef/davranışlarının hayata geçirilmesinde öğrenme yaşantılarına temel teşkil eden öğretim materyallerinden biri, hatta genellikle tek öğretim materyalidir (Halis, 2002). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlerin neleri öğreneceğini, öğretmenlerin de neleri öğreteceğini etkileyen mühim bir kaynaktır (Küçükahmet, 2003). Türkiye'nin birçok yerinde Türkçe öğretiminde yaygın kullanılan ders materyali, ders kitabıdır ve Türkçe dersinin amaçlarıyla beceri alanları ve sınıf seviyelerine göre kazanımlara ulaşılmasında önemli bir vazife yüklenmektedir (Lüle Mert, 2013). Ders kitaplarını vazgeçilmez kılan ekonomiklik, kolay ulaşılabilir olması, taşınabilirlik gibi birçok özellikten söz edilebilir (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010; Şen & Turhan, 2013). Dil becerilerinin edindirilmesinde iyi kurgulanmış, öğrenci düzeyine uygun kaynaklar/kitaplar gerekliliktir (Sever, 2007).

Türkçe Öğretim Programında bulunan kazanımların yansımaları ve öğretim programının uygulamadaki yüzü olarak işlev gören temel unsur ders kitabındaki metin ve etkinliklerdir (Çoban & Tabak, 2011). Bunların programla uyum içerisinde olması ve ders sürecini oluşturan bu unsurların belirli bir sistematığe göre yapılandırılması öğretim programının amaçlarına ulaşmada faydalıdır (Çınar, 2013). Bu yüzden Türkçe derslerinde kullanılan etkinliklerin Türkçenin gücünü sezdirenen; çocukların anlama ve anlatma becerilerine uygun bir iletişim ve düşünme sorumluluğu verebilen; kişilerin bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişisel özelliklerini göz önünde bulunduran bir duyarlılıkla kurgulanan; doğrudan öğretici uyaranlar olmadan çocukların özgür düşünmesine, duyumsamasına ve sezmesine olanak sağlayan; çocukların duygularını, düşüncelerini, düş gücünü, yaratıcılığını ve girişimciliğini geliştiren; üst düzey düşünme becerilerini kazandıran; bireyin yaparak/yaşayarak öğrenmesine, katkı sağlayan;; bilim ve sanat sevgisiyle üretme, yaratma isteği uyandıran niteliklere sahip olması gerekmekte, bu etkinlikler ders kitabı içerisinde program kazanımlarını iyi temsil edecek biçimde yapılandırılmalıdır (Baş, 2003; Çınar, 2013; Özbay, 2006; Sever, 2007).

2.4. Temel Dil Becerileri

Tematik anlayışla oluşturulmuş TÖP' te bulunan kazanımlar bütün sınıf seviyelerinde dört temel dil becerisine göre bağlamında kategorize edilmiştir (MEB, 2019). Programda kazanımların sınıflandırılmasında kullanılan temel dil becerilerinin yazma, izleme/dinleme, konuşma ve okuma becerileri olduğu belirtilmektedir. Türkçe öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin istendik edinilmesi, temel dil becerilerinin aktif biçimde kullanabilmesi temel

hedeflerdendir. Çünkü söz konusu yeterliklerin gelişmesi kişinin bütün hayatını şekillendirir. Öğrenenin düşünsel kapasitesi, iletişim gücü bu becerilerin bütüncül olarak gelişmesiyle yakından ilgilidir; çünkü bir becerinin gelişim düzeyi diğerini gelişimine etki etmektedir. Hagevik (1999; akt: Cihangir, 2004), insanların vakit anlamında zamanın %9'unu yazmaya %16'sını okumaya %35'ini konuşmaya, %40'ını dinlemeye ayırdığını belirtmekte, bu verilerin söz konusu becerilerin birey için önemini vurgulamaktadır.

2.4.1. Dinleme/İzleme

Konuşan ya da sesli biçimde okuyan birinin iletmeyi amaçladığı mesajı, doğru biçimde kavrayabilme becerisi (Özbay, 2005) olarak tanımlanan dinleme toplumsal hayatta bireylerin kazanması gerek kritik becerilerdendir. İnsan sosyal bir varlık olarak çevresiyle iletişimde dinleme becerilerine sıkça başvurur. Akyol (2003), konuşma okuma ve yazma yeterliliklerine temel teşkil eden bireyin ilk kazandığı becerinin dinleme olduğunu belirtir. Dinleme, daha anne karnında başlayan ve insanın ömrü boyunca süren yapıda bir eylemdir (Güneş, 2017d). Dinleme; konuşma, ses, müzik vb. uyanları duyma, anlama, anlamlandırma, zihinde yapılandırma maksadıyla kulak ve beynin aktif olduğu karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2017). Nas (2003) dinleme ile duyma arasındaki farklılıklara dikkat çekerek kişilerin kulak aracılığıyla işittiğini, zihinleriyle de dinlediğini ifade etmiştir. Yılmaz (2007) kişilerin; bilgiyi alma, tavsiye alma, kendi dışındaki dünyanın hikâyesine ortak olma, sosyalleşme, başkalarının deneyimlerinden istifade etme, bir konuyu derinlemesine öğrenme, ilişki ve bağlantı kurma için dinlediğini ifade etmektedir.

2.4.1.1. Dinleme/İzleme Türleri

Bireylerin dil gelişimi bağlamında kazandığı ilk becerilerden olan dinleme, anne karnında başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Dinleme becerisi hayatın her döneminde en çok kullanılan dil becerisidir (Karadüz, 2010). Araştırmalar dinleme becerilerinin konuşma, okuma, yazma becerilerinin tamamından daha çok kullanıldığını ortaya çıkarmıştır (Pinnell & Jagger, 2003; Akt: Yıldız & Kılınç, 2010). Dil eğitiminin temelini teşkil eden dinleme becerisinin bireylere edindirilememesi toplumsal ve ikili ilişkilerde çatışmalara sebep olmakta, sosyal huzuru bozarak toplumsal hayattaki pek çok sorunun temelini teşkil etmektedir (Özbay, 2005; Taşer, 2001; Yalçın, 2002). 2019 Türkçe Öğretim Programında “dinleme” bir beceri alanı olarak belirtilmektedir. Bu durum son yıllarda dinleme etkinliğine verilen önemin bir göstergesi olarak görülebilir. Ancak dinleme sürecinin amaca göre şekillenen bir yapıya sahip olduğu gerçeği ne programda ne ders kitaplarında tam olarak dikkate

alınmıştır. Sosyal hayatın herhangi bir anında karşılaşılan anonsu dinlerken kullandığımız amaç ve dinleme süreçleri ile bir konferansta konuşmacıyı dinlerken sahip olduğumuz amaç ve dinleme süreçleri birbirinden farklıdır (Melanlıoğlu, 2011). Alanyazında dinleme türlerine yönelik farklı sınıflamalar mevcuttur. Wolvin ve Coakley (1991; Akt: Doğan, 2011) dinlemeyi eleştirel, ayırt edici, estetik, empatik ve etkili dinleme olarak beş gruba ayırmaktadır.

Ayırt edici dinlemeyi, görsel ve işitsel uyaranları ayıran dinleme çeşidi olarak açıklamaktadır. Kişilerin eğlenmek ve haz duymak maksadıyla gerçekleştirdiği ise estetik dinlemedir. Herhangi bir iletiyi eleştirel gözle değerlendirmeden yapılan dinlemeye etkili dinleme denilmektedir. Dinleme etkinliğine konu olan veriyi değerlendirmek amacıyla yapılan dinleme çeşidi olarak eleştirel dinleme ifade edilmektedir. Empati kurarak dinleme, kişinin kendisini muhatabının yerinde düşünerek gerçekleştirdiği dinleme türüdür. Özbay (2005) ise dinleme türlerini bilgi için, estetik, ayırt edici, iletişimsel ve eleştirel dinleme olarak beş kategoride sınıflamıştır. Alanyazında kabul görmüş en genel ve yaygın tasnif olarak Özbay (2005) ve Doğan (2011) de bu bilgiyi desteklemektedirler. Etkin dinlemeyi gerçekleştirebilmek için dinleme stratejileri hakkında genel bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirmek Türkçe dersinin amaçları arasında yer alır.

2.4.1.2. Dinleme/İzleme Stratejileri

Dinlemenin maksadına erişebilmesi çok yönlü bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için iletinin işitilmesi, açılması, muhatap tarafından mesajın değerli bulunması, cevabın ilgili kişiye yönlendirilmesi hitap eden ve muhatap arasındaki etkileşime bağlıdır (Özbay, 2005). Dinleme eyleminin etkili olabilmesi dinlemenin amacına uygun stratejilerin hayata geçirilmesine bağlıdır. Dinleme stratejisi; dinleyenin dinleme sürecini kendi plan ve amaçları doğrultusunda yapılandırması, değerlendirmesi ve takibi; dinleme sürecinde dinlemenin hedefine en elverişli yöntemleri kullanarak dinleme sürecini etkili hale getirmesidir (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020). Türkçe dersinde bireylere dinleme becerisinin tüm alt boyutlarıyla kazandırılması, dinleme sürecinin kompleks yapısının üstesinden gelebilmeleri için gerekli stratejik davranışların kazandırılması, dinleme stratejileri işe koşmalarını sağlayarak diğer disiplinler ve hayatın geri kalanında kullanacakları en temel beceriyi edinmelerini sağlamak öğrencilerin akademik ve sosyal yönlerinin gelişmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bireylerin dinleme stratejilerini bilinçli bir biçimde bağlama ve zamana uygun olarak etkin kullanabilmesi için stratejiler tanıtmak, bu stratejileri açıklanmak, gerekirse modellenmek, başarıyı arttırmak ve dinleme stratejileri uygulama pratiğini yaptırmak bütün bu sürecin çıktılarını öğrencilere dönüt olarak yansıtmak gereklidir (Bruning ve diğ.,

2014). Dinleme süreci alanyazında farklı çalışmalarda farklı biçimlerde ele alınmış olsa da genel olarak ele alındığında işitme, dikkat etme, algılama, anlamlandırma, zihinde yapılandırma anlama, cevap oluşturma olarak ifade edilebilir.

Dinleme sürecinde işitme duyusu aracılığıyla alınan iletiye yöneltilecek dikkatle birlikte algılama başlar. Algılamayla beraber dilsel kodların işlenmesi, çözümlenmesi ile alakalı süreç başlar. Duyulanların anlamlandırılması mevcut şemalar ve ön bilgiler aktifleşir. Zihninde yapılandırma sürecinde aktifleştirilen ön öğrenmelerle yeni öğrenmeler tasnif edilir, sıralanarak aralarında bağ oluşturulur. Bu bağlantılar düzenlenerek, sorgulanır. Sorgulanan ve düzenlenen girdi değerlendirme sürecinden geçirilir. Bütün bu işleyişin akabinde girdilerle elde edilen öğrenmenin manası olarak imbiikten süzülen şey anlaşılır. Birey anladıkları çerçevesinde sözel ya da sözel olmayan geri bildirimler oluşturur (Özby, 2005). Binaenaleyh dinleme çeşitli işlem basamaklarını içeren bir yapıya sahiptir. Bu süreçler, dinlemeye has farklı alt süreçleri yürütmeyi gerektirir. Bu durum ise dinlemenin ne düzeyde kompleks bir yapısının olduğunu anlamımıza olanak sağlar. Bu karmaşık yapı içerisinde birçok alt eylemin gerçekleştirilmesiyle bilişsel yükü oldukça fazla dinleme faaliyeti gerçekleşmiş olur. Bütün bu karmaşık süreçlerin geliştirilmesi için en temel disiplin niteliğinde olan Türkçe dersinin öğretim programında bireylerin dinleme becerisine ilişkin kazanımlarının %18 lik bir düzeye sahip olması, dört temel dil becerisi içerisinde üçüncü sırada yer alması akademik ve sosyal pek çok alanda başarının istenen seviyede olamaması hakkında bir fikir vermektedir. Dinleme becerisiyle birlikte, onunla eş güdümlü gelişen bir başka temel dil becerisi de konuşma becerisidir.

2.4.2. Konuşma

Konuşma; fikirlerin, hislerin ve bilgilerin seslerden oluşan dil vasıtasıyla aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2009). Akyol'a (2003) göre konuşma, yazma becerisinden önce geliştirilen ve bireylere etkili iletişim yeterliği edindirmek amacıyla önem verilmesi gereken kritik öneme sahip becerilerdendir. Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı günümüz öğretim programlarında öğrencilere iletişim becerisi kazandırırken öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler açısından desteklenmesi benimsenmektedir (Güneş, 2014). Bu maksadın okullarda bireye duygularını ve fikirlerini doğru ve etkin biçimde anlatabilme yeterliğiyle sınırlı kaldığı görülmektedir (Gündüz & Demir, 2021). Nas' a (2003), kişinin konuşmada etkili olabilmesi için fazlaca okuması, zengin bir kelime hazinesine sahip olması gerekir. Binaenaleyh okulların konuşma becerisi ile ilgili amaçları yalnızca bireyin kendini düzgün ifade etme yeterliğiyle sınırlandırılmaması gerekmektedir. Bu becerilerin okumanın yanı sıra okuduklarını sorgulayarak anlam kurma süreciyle beraber götürülmesi gerekmektedir.

2.4.2.1. Konuşma Türleri

Anlama ve anlatmaya yönelik beceriler kişilerin toplum hayatında önemli bir yere sahiptir. Anlatma becerisi gelişen bireyler duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini daha kolay ifade edebilmekte bu sayede toplumsal hayatta daha başarılı olmaktadır. Konuşma becerisini geliştirmek bireyi hayata hazırlayan temel unsurlardandır. Bu kapsamda konuşma becerisini geliştirmek Türkçe Öğretim Programı'nın temel amaçları arasındadır. Konuşma yeteneğinin gelişmesi için dinleme, okuma, yazma gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir (Özbay, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarında etkin olmaya başlamasıyla birlikte bireylerin üst düzey beceriler edinmesi daha önemli hale gelmiştir (Güneş, 2014). TÖP'te konuşma becerisine ilişkin girdiler, öğrencilerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri konuşma, okuma, izleme/dinleme ve yazmayla alakalı zihinsel ve dilsel becerileri edinmeleri, bu yetileri kullanıp sosyal ve bireysel açıdan gelişmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe muhabbetiyle, istekle yazma ve okuma alışkanlığı kazanmalarını temin edecek biçimde yapılandırılmaya çalışılmış olsa da konuşmaya dair sorgulayıcı, eleştirel niteliğin eksik olduğu görülmektedir (Gündüz & Şimşek, 2014). Bireyin iyi bir konuşmacı olması için bol bol okuması, zengin bir kelime hazinesinin var olması ve konuşması gereklidir. Bu bakımdan okullar, konuşma becerisinin gelişimi yalnız öğrenenin kendisini düzgün ifade etme yeterliğiyle sınırlı kalmayıp; okuma, okuduklarını sorgulayarak aralarında bağ kurma gibi becerilerle birlikte ele alınması gerekmektedir (Nas, 2003). Bu becerilerin gelişebilmesi konuşma stratejilerinin birey tarafından beceriye dönüştürülmesi ile yakından ilgilidir.

2.4.2.2. Konuşma Stratejileri

Türkçe Öğretim Programında konuşma stratejileri kapsamında serbest konuşma, kavram havuzundan seçip konuşma, güdümlü konuşma, hafızada tutma, yaratıcı konuşma, eleştirel konuşma, tartışma, empati kurma, ikna etme, katılımlı konuşma metotlarına yer verilmiştir (Gündüz & Şimşek, 2014). Türkçe Öğretim Programında strateji, yöntem ve teknik arasındaki farkların hissettirilmemesi bu kavramlar arasındaki farkların anlaşılmasına sebep olmaktadır. Ancak konuşma kazanımlarında başarılı olabilmek için bireyin bu farkları bilmesi, konuşmanın amacına ve türüne uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanması önemlidir (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020). Konuşma stratejilerinin doğru seçilmesi öncelikle konuşma amacı ve türünün doğru seçimiyle ilgilidir. Örneğin, bireyin gündelik hayatında arkadaşları ile herhangi bir konu hakkında yapacağı tartışmada kullanacağı strateji, yöntem ve teknikler ile bir açık oturumda kullanacakları değişkenlik gösterir. Dolayısıyla konuşma becerisi ele alınırken konuşmacı kişi olarak bireyin amaca uygun tür, strateji, yöntem ve

teknikler arasından en uygun olanı seçmesi, uygulaması gerekir (Nas, 2003). Öğretim programı, bireyin bu karar verme süreçlerinde İnisiyatif almasını sağlayarak bağımsız düşünme yeteneğini arttırmalı, dile hakimiyeti artan bireyin kendini ifade etme becerisini geliştirmelidir. Birey açısından duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini ifade etmenin farklı bir yolu da yazma becerisi yeterliğini arttırmaktır.

2.4.3. Yazma

Yazma, beynimizde yapılandığımız düşünce, duygu, bilgileri belli kurallar çerçevesinde yazıya aktarma olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2014). Öğrencilerin yazmada başarılı olmalarının şartı okuma, dinleme ve konuşma becerilerini edinmiş olmalarıdır (Coşkun, 2007). Dinleme, okuma ve konuşma becerisindeki eksiklikler yazma eyleminin öğrenci açısından daha zor, karmaşık bir hal almasına sebep olacağından yazmaya karşı duyulan isteği de azaltması kaçınılmazdır. Akyol (2003) akademik başarı olarak daha alt seviyede olan öğrenenlerin yazma etkinliklerinde okumadakilere göre daha fazla çaba sarfetmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Demirel (2009) de yazma becerilerinin okullarda sorunsuz bir biçimde oluşturulmasının, öğrenci düzeyiyle uyumlu yaşantılardan yola çıkılmasının, yazma eğitimi ilerletmeye dönük ayrı bir ders saati ayrılmasının önemini, bireylerin kelime dağarcığının geliştirilmesinin, yöntemin kolaydan zora tercih edilmesinin ve bireysel farkların göz önünde bulundurulmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Öğrencilerin içten güdülenmesinin önemini vurgulayan Yılmaz (2007) ise öğrenenlerin yazmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerde yazma arzusu oluşturacak etkinliklerin öğretmenlerce hazırlamalarının önemini belirtir. Nas (2003) kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesiyle ortaya çıkan iletişim dilinden dolayı ihmal edilen yazı dilinin ders içeriklerinde yazı dilini destekleyen işitsel-görsel boyutları gelişmiş içeriklerin önemine değinmiştir. Yazma davranışı, bilinç ve bilinçaltının bütünleşmesinde yardımcı, sinirsel/ruhsal kas aktivitesidir. Yazmak, düşünceleri damıtarak berraklaştırır ve zihin süreçlerinde muğlak olan birçok fikri, psikolojik etkiyi gözle görünür kılar (Covey, 2006).

2.4.3.1 Yazma/Yazı Türleri

Türkçe Öğretim Programı (2019) metin türlerini şiir, öyküleyici ve bilgilendirici metinler olarak üç ana başlık altında ele almıştır. Program bireylere yazı türlerine dair farkındalığın kazandırılması, öğrencilerin çeşitli türdeki metinleri karşılaştırması, kişinin çeşitli türdeki metinleri yazmasına dair kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlardan bazıları şöyledir (MEB, 2019):

- ✓ Metindeki hikâye unsurlarını belirler,
- ✓ Hikâye edici metin yazar.
- ✓ İzlediği / Dinlediği öyküleyici eserleri drama yoluyla canlandırır,
- ✓ Bilgilendirici metinler ve şiir yazabilir,
- ✓ Metinler arasında karşılaştırma yapar,
- ✓ Metin türlerini tanıtarak ayırır,
- ✓ Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur,

Yazma ile ilgili kazanımlar okuma, izleme / dinleme, konuşma arasında birbirini destekler biçimde oluşturulmuştur. Metin oluşturmada iletişim mümkün olmayacağı ve farklı iletişim amaçları farklı iletişim türlerini gerekli kıldığından dil becerilerinin öğretiminde bireyin konuşarak ya da yazarak kendini ifade edebilmesi önemli bir boyutu oluşturur. Dil yapıların çeşitli metin biçimlerinde, yapısal ve işlevsel olarak bütünlük arz edecek biçimde nasıl etki yaptığının gösterilerek öğretilmesi, yani yazma becerisinin öğretimi özellikle dil öğretiminin temel mantığının bireye verilebilmesi açısından önem taşır (Dilidüzgün, 2010).

2.4.3.2. Yazma Stratejileri

Dilin sosyal bir etkileşim aracı olarak bireylerin gelişimine katkı sağlayabilmesi, dört temel dil becerisini dengeli bir biçimde kazandırılmasına bağlıdır. Dil becerilerinin edinilmesi kazanımlarda belli bir sıranın takip edilmesi gerekmektedir. Yazma becerisinin gelişmesi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak hazır olmasına bağlı olduğundan temel dil becerileri içerisinde en geç gelişen yazma, kompleks yapısı ve geleneksel öğretim metotları nedeniyle genellikle öğrenciler olumsuz bakmaktadır. Yazma bütün dil yeterlikleri bağlantılıdır ve insan zihninin yoğun gayret harcayarak yürüttüğü karmaşık işlemlerin tamamıdır (Akkaya & Doyumğaç, 2020; Topuzkanamış, 2014). Bu karmaşık süreci en verimli şekilde yönetmek kullanılacak stratejiler sayesinde mümkün olacaktır. Kapsamlı bir strateji eğitimi vermeden yazma hususunda bireylerin kendi başlarına iyi yazma yeteneği edinmelerini beklememelidir (Harris & Graham, 2005). Yazma becerisi gelişmiş öğrenciler, stratejileri iyi kullanan öğrencilerdir (Oğuz & Kahtalı, 2020). Yazma becerisinde başarılı olan öğrenenler yazılarını teşekkül ettirirken ortaya çıkan ürünü üst seviyeye çıkarmak ve yazma sürecini desteklemek amacıyla plan, metin oluşturma, değerlendirmede bulunma gibi stratejileri işe koşabilirler.

2.4.4. Okuma

Arslan ve Dirik (2008) için okuma, yazılı sembollerin ve harflerin zihin tarafından analiz edilerek anlamlandırılmasıdır. Güneş (2012) ve Sever (2003) ise okumanın; görmeyle başlayıp algılamayla, seslendirmeye ve anlayarak beyinde yapılandırma ile devam eden gözün ve beynin senkronize şekilde işlev gördüğü kompleks bir süreç olarak tanımlanmasının doğru olacağını belirtmişlerdir. Bu çerçevede Türkçe Dersi Okuma Programında dört temel dil becerisinden biri olarak okumanın öğretme-öğrenme süreçlerinde önemli bir boyut oluşturduğu söylenebilir. Akyol (2003) okuma fiilinin yazar ve okuyucu arasında dinamik bir anlamlandırma süreci olarak belirtmektedir. Okumak planlı ve programlı bir etkinlik olduğunda yarar sağlamaktadır. Okumanın planlaması süreci alan yazında okuma öncesindeki faaliyetler, okuma sırasındaki faaliyetler ve okuma sonrasındaki faaliyetler olarak yer almaktadır. Akyol'un (2003) okuma aşamalarına yer verilmiştir. Okumadan önce gerçekleştirilecekler okunacakların başlığına, paragraflarından içindekiler kısmına, alt başlıklarına, yazara dair incelenecek bilgilere dikkat kesilmek; okunacak doküman ile ilgili ön bilgilerin harekete geçirmek, okumanın amacını belirlemek, metinle ilgili tahminler yapmak olarak özetlenebilir. Okuma esnasında ise akıcı okuma, anlama kontrolü, metin türün göre okuma hız ve ses tonuna dikkat edilmesi önem arz etmektedir. Okumadan sonraki faaliyetlere ise özetleme yapmak, metnin ana fikrini belirlemek yazarın bakış açısını belirlemek olarak ifade edilebilmektedir Güneş (2017).

Baker ve Wigfield (1999) okumanın bireylerin kelime dağarcığını geliştireceği, farklı dünyaları tanıyacağı, belleklerinin güçlenerek dikkat yoğunluğunu arttıracak ve farklı bilgileri sentezleyerek bilgi ve kültür seviyesini üst düzeye çıkaracağını bu yolla ise bireyin özgüvenin güçleneceğini belirtmişlerdir. Bireyin güçlenmesi toplumu da güçlü kılacaktır (Coşkun, 2014). Bu bağlamda toplumun gelişmişlik seviyesi ile okuma düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz. Yıldız (2013) okuma alışkanlığını, bireyin gereksinim hissederek okumanın hayat boyu düzenli olarak istekle sürdürmesi olarak ifade etmiştir. Alışkanlığa dönüşmemiş bir okuma eylemi bireye de topluma da fayda sağlamayacağından Türkçe Öğretim Programı'nda dört temel dil becerisinden okumaya diğer dil becerilerine nazaran daha fazla yer verildiği söylenebilir. Okuma amacına göre farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir.

2.4.4.1. Okuma Türleri

İlköğretim ikinci kademe öğrenmenin disiplinlere ayrıldığı bir dönem olmanın yanında okuma eğitimi açısından temeldeki okuma-yazma yeterliklerini arttıran sesli okuma aktivitelerinden çok okuduğunu kavrayarak metinden bilgi alma sürecine dönüşmektedir. Okulda gerçekleşen öğrenmelerin önemli bir bölümünün basılı ders materyalleri ile okuma becerisine dayandığı düşünüldüğünde okuma becerisinin ehemmiyeti daha net anlaşılacaktır. Buna ek olarak temel eğitimde Türkçe dersinin en kritik becerisinin okuma yeterliklerini geliştirmeye yönelik beceriler olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2019). Bu açıdan değerlendirildiğinde Türkçe derslerinde yapılan okuma eğitiminin temel maksadı okuduğunu hızlı ve iyi kavrayan öğrenciler yetiştirmektir. Okuma etkinliğinde başarılı olmak için okunan metnin türü ve okumanın amacının belli olması başarıyı arttırmanın yanında kazanımların yerleşmesi açısından işe koşulacak stratejileri hayata geçirmek için de elzemdir. Karatay (2014), okuma türlerini şöyle gruplamıştır:

- Not Alarak,
- Sesli,
- İşaretleyerek,
- Ezberleme,
- Okuma Tiyatrosu,
- Yoğun (Tam),
- Empati Kurarak,
- Şiir,
- Tahmin Ederek,
- Sessiz,
- Özetleyerek,
- Söz Korosu,
- Soru Sorarak,
- Esnek,
- Yaratıcı,
- Göz Atarak,
- Tartışarak,
- Eleştirel,
- Tarayarak,
- Metinlerle İlişkilendirme.

Karatay'ın (2014) okuma türlerine dair tasnifi alan yazında bu konuda yer alan pek çok çalışmayla desteklenmektedir (Aytaş, 2005; Kardaş & Kaya, 2020; Şahin, 2011). 2019 Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin kazanımları edinmesinde sesli okuma, sessiz okuma, grup hâlinde, söz korusu, tahmin ederek, soru sorarak, hızlı okuma ve ezberleyerek okuma gibi türlerinin yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında 2017 Türkçe Öğretim programından itibaren ayrı bir beceri alanı olarak ele alınmasa da tarihçesi yazılı bir metnin okunmasından çok önceye uzanan görsel okuma kavramı beceri edinimi açısından kritiktir. Görsel okuma kavramı ilk olarak J. Debes (1969) tarafından kullanılan bir kavramdır (Akyol, 2014). Güneş (2007) yaptığı çalışmada görsel okumayı, resim, kroki, grafik, renk, sembol, biçim gibi görseller ile tabiata ve sosyal olaylara dair bilgileri anlayarak yorumlama ve bilişsel olarak yeniden kurma sürecidir. 2019 öğretim programında görsel okumayı ayrıca bir beceri alanı olarak ele almamış, diğer öğrenme alanları ve okuma becerilerine yönelik kazanımlar içerisinde ele almıştır. Bu süreç bireyin özgüvenini, karar alma becerilerini destekler, kişinin bireysel ve toplumsal iletişimini kolaylaştırır (Kardaş & Kaya, 2020). Medeniyetlerin ilerlemesine katkıları olan okuma alanı (Arıcı, 2017), insanoğlunun var olduğu bütün dönemleri içine alan ve ömür boyu devam eden, insanın hayati faaliyetlerine benzeyen bir edinimdir (Özdemir, 2018).

2.4.4.2. Okuma Stratejileri

Bireyler arası iletişimde temel dil becerileri etkin olarak kullanılmaktadır. Okuma becerisinin dört temel dil becerisi arasında ilköğretimden itibaren öğretim programında en çok yer verilen beceridir. Okuma dil birimlerinin, duyu yoluyla algılanarak ön bilgilerden yola çıkarak anlamlandırılmasına ve yorumlanmasına dayalı bilişsel ve duyuşsal faaliyetlerin birlikte işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Okuma etkinliğinden verim alabilmek, bu becerinin bir alışkanlık olarak yerleştirilmesine bağlıdır. Dolayısıyla öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesi için okuma stratejilerini iyi kullanmaları, bunu bir alışkanlığa dönüştürmeleri elzemdir. Okuma stratejileri en temel şekliyle şu şekilde özetlenebilir: Okuma öncesi yapılacak faaliyetler, okuma esnasında yapılacak aktiviteler, okuma eyleminden sonra yapılacaklar (Aytaş, 2005; Karatay, 2014):

Okuma Öncesinde Yapılacaklar

Ön hazırlık: Okumaya başlamadan evvel bireyin okuyacağı metni seçme, araç-gerecini hazır hale getirme ve okumanın gerçekleştirileceği mekânı uygun hale getirme olarak ifade edilmektedir.

Zihinsel hazırlık: Sorarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, metinde yer alan önemli kavram ve kelimelerle ilgili öğrencilerle etkinlikler yapma, metnin içeriğini tahmin etme, okumanın amacını belirleme, okuma türünü belirleme.

Okuma Esnasında Yapılacak Etkinlikler

Anlama: Bağlamı meçhul bir kelimenin manasının metin aracılığıyla tahmini, tahmin edilemeyen kelimenin manasının sözlük yardımıyla belirlenmesi, cümleler arası anlamsal ilişki kurma, paragrafın ana düşüncesi ile yan düşüncelerinin belirlenmesi, metnin konusunun belirlenerek özetlenmesi.

Zihinde kurma: Metnin mühim bölümlerini belirlenerek okumadan önce etkinliklerde gerçekleştirilen tahminlerin doğruluğunun kontrolü, metnin konu bakımından netleştirilerek ana düşüncesinin, yardımcı düşüncelerinin belirlenmesi ve yazarın maksadının anlaşılması.

Bilgiyi tatbik etme: Bireylerin eserdeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzer ya da farklı yönleri belirlemeleri, metinle alakalı kendi hayatından örnek sunmaları.

Okumadan Sonra Yapılacaklar

Metnin eleştirel bir bakış açısıyla sorgulanması, değerlendirilmesi ve okuma maksadının gerçekleşip gerçekleşmediğinin analiz edilmesi gerekmektedir (Şahin, 2011).

2.5. Düşünme

İnsanı diğer varlıklardan farklı kılan temel niteliklerden biri olarak düşünme, bilimin en köklü konu alanlarından biridir. Tarih boyunca bilim insanları, düşünsel eylemin zihinde nasıl bir süreç sonucu ortaya çıktığını irdeleyerek düşünmenin ne olduğunu anlamaya ve anlatmaya çalışmışlardır. Türk Dil Kurumunun (TDK, 2022a) internet üzerinden hizmet veren Türkçe sözlüğünde (<https://www.sozluk.gov.tr/>) düşünme: “Bir konu üzerinde zihni yormak, akıl yürütme, muhakeme etme, hayal etme, aklımdan geçirme” olarak tanımlanmaktadır. Aristo için düşünme aklın kıyaslama, biçimleri ve bağlantıları kavrama yeteneğidir. Nickerson’a göre de içinde bulunulan hali anlamak amacıyla amaç doğrultusunda gerçekleşen bilişsel işlem süreçleridir. Bu süreçte karşılaştırma, analiz, genelleme, sentez, soyutlama gibi zihnin kapasitesini üst düzeyde kullandığı işlemler gerçekleştirilmektedir. Bu işlemler neticesinde ortaya konulan zihinsel ürünler “fikir, düşünce” olarak ifade edilmektedir. Düşünme, sorgulama bireylerin bilişsel işlem basamaklarını kullanacakları süreçleri işletmekte; problemi çözme, kavramlaştırmayı ve karar vermeyi içeren yeteneklerin gelişmesinde katkı sağlamaktadır. Buna ek olarak bilgiyi zihinde işlenmeyi kolaylaştırmakta ve bilginin zihinde daha iyi yapılandırılmasını sağlamaktadır (Güneş, 2017). Bu yolla öğrenmeyi kolaylaştıracak yansıtıcı, yaratıcı, eleştirel düşünme gibi üst düzey yeterlikler hızla arttırılmaktadır.

2.5.1 Düşünme Becerileri

İnsanoğlunun hayatında mühim bir yere sahip olan düşünme yeteneği, geleneksel eğitim anlayışında ayrıca bir derse gerek duyulmayan, öğretme ve öğrenme süreci içerisinde bireyse dolaylı biçimde gelişen bir nitelik olarak algılanmaktaydı. Fakat iletişim, başarı, zekâ, güdülenme, karar verme, problem çözme, iş birliği gibi birçok değişken üzerinde etkisi bulunan ve bu değişkenler aracılığıyla daha da gelişen, bunlara ek olarak temel bir üst seviye beceri olarak düşünmeyle alakalı çağdaş anlayış düşünmenin bir ders olarak öğretilabilir, beceri olarak geliştirilebilir olduğunu ortaya koymakta, düşünmenin önemini vurgulamaktadır (Yeşilyurt, 2021a). Düşünme, anlama, öğrenme, iletişim, karar alma, kendini gerçekleştirme sürecinin önemli bir bileşenidir. Bilgileri sorgulayarak değerlendirme, çıkarımlar yapma, çevre ile uyum kapasitesini arttırma vb. gibi bireylerin 21. yüzyılda ihtiyaç duyacakları nitelikleri kazanmalarında önemi yadsınamaz yeterliklerin temelini oluşturmaktadır.

Düşünme becerisinin Türkçe öğretim programında ele alınışı çok daha farklı bir çalışmanın konusu olsa da genel olarak incelendiğinde üst düzey düşünme becerilerinin öncelendiği bir anlayışın hâkim olduğu söylenebilir. Söylemez (2018), TÖP’ te eleştirel düşünmenin ile yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi için belirlenen kazanım ve içeriklerin yaratıcı düşünmeyle alakalı olan kazanım ve içeriklere göre daha fazla olduğunu, problem çözme ile ilgili olan kazanımlarınsa diğerlerine nazaran oldukça az olduğunu ifade etmiştir. Türkçe Öğretim Programı’nda düşünme becerilerinin problem çözme yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel olarak kavramsallaştırıldığı söylenebilir. Sternberg ve Grigorenko (2000) da düşünmeyi Türkçe Öğretim Programında ele alınışına benzer biçimde yaratıcı düşünme, uygulamalı düşünme, analitik düşünme, olarak kategorize etmiştir. Analitik düşünme kavramı, bilgiye dayanan problem çözme süreçlerini ile karar vermeyi içerir. Yaratıcı düşünme, problemlere özgün alternatif çözüm yolları üretmeyi ve karara varmayı ifade eder. Uygulamalı düşünme ise düşünme becerilerinin günlük problemlere uyarlanarak sorunun çözümünü içerir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe Öğretim Programı’nda ele alınışı bakımından üst düzey düşünme becerilerini şu şekilde ifade edilebilir:

2.5.1.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, araştırmacıların uzun yıllardır üzerinde çalıştığı bir konu olarak pek çok tanımı yapılan bir kavramdır. Güven ve Kürüm (2006), üst düzey zihinsel yeterlik gerektiren, kompleks bir süreç; Hotaman (2008), bilgiye ve gözleme dayalı sonuca varma olarak görürken; Munzur (1999), anlamaya isteklilik, bilgiye dair analizler yapma olarak ifade etmiştir. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2009), kişilerin bir amaca dayalı olarak kendi kontrolleri

doğrultusunda gerçekleştirdikleri, alelade kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, hipotezlerin, tüm bilgilerin denendiği, yargılandığı, değerlendirildiği ve ayrıca farklı anlamların ve sonuçların tartışma konusu yapıldığı, düşüncelerin çözümlenerek analiz edildiği, mantık, akıl yürütme, ve mukayesenin kullanıldığı, sonunda belli düşüncelere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimi olarak tanımlamış bu yolla eleştirel düşünce kavramını hayli geniş bir perspektiften ele almışlardır. Güneş (2007)'de şüpheyi, sorgulamayı temel alan bir yaklaşımla inceleme, yorumlama ve karar verme becerisi olarak belirtmiştir. Eleştirel düşünme kavramının birçok farklı tanımı yapılmış olsa da bunların eleştirel düşünmenin nitelikleri noktasında ortak birtakım özellikleri akla getirmektedir. Eleştirel düşünme hakkında yapılan tanımlardan hareketle ulaşılabilecek bu özellikleri; özgünlük, düşünsel özgüven, disiplinler arası bağlantılar kurma, derinliğine sorgulama, zihinsel uyanıklık, üretkenlik, farklı görüşlere hoş görü ile yaklaşma, tutarsızlıkları tespit etme, eleştirel beceri geliştirme, çok boyutlu düşünme, düşünme üzerine düşünme, hayatilik (gerçeklik), kuşkuculuk/şüphecilik olarak kategorize edilebilir (Ofias, 2009). Eleştirel düşünme becerisi bireye araştırma, bilginin kaynağına inmeyi; bilginin kaynağını, sebep, maksat ve tutarlı olma gibi ölçütlerle değerlendirmeyi gerektiren ve süreç hakkında düşünmeye önem veren esnek bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme becerisi bireyi gerçeğe, doğruya ulaştıracak zihinsel ve ruhi olgunluğu ona kazandırmada, bireyin kendisi için güvenilir ve yararlı bilgiyi seçmesinde en önemli yardımcısı konumundadır. Eleştirel düşünme bireyin kendini disipline etmesinde, bireyin etkili konuşmasında, iletişim becerisi geliştirmesinde ve sosyal ilişkilerini düzenlemesinde faydalı olur (Paul & Elder, 2008).

2.5.1.2. Yaratıcı Düşünme

Birbirinden farklı manaları olmasına rağmen yaratıcı düşünme ile yaratıcılık sıklıkla birbirinin yerini tutacak biçimde kullanılmaktadır. Yaratıcılık zihinsel ve performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırırken yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinliklere işaret etmektedir (Yeşilyurt, 2020). Yaratıcı düşünmenin zihinsel etkinliklerimizi ifade etmesinin yanında daha kapsayıcı bir kavram olan yaratıcılık hem zihinsel hem performansa odaklı aktivitelerin ikisini beraber çağrıştırması yönüyle farklılaşmaktadır (Palandökenliler, 2008). Yaratıcı düşünme, bireyin karşılaştığı sorunları sezgi yoluyla içselleştirerek olaylar arasında bağlantıları kurması, sebep-sonuç ilişkilerini fark edip problemin çözümüne dair farklı tahmin ve önerilerde bulunması, sorunun çözülmesi adına alternatif yollar üretip, sonuçları kıyaslayarak değişime açık çeşitli ürünler oluşturmalarını, yenilikçi bir perspektifle tekdüzeliği yıkmayı anlatan bir kavramdır (Üstündağ, 2014). Yaratıcılık ifade edilirken farklı durumlarda özgün, esnek, akıcı

düşünme kavramlarını öne çıkar. Bu kavramlardan özgünlük, alışlagelmişin dışında yanıtlar verme biçiminde ifade edilmiştir. Esnek düşünme, farklı koşullara uyum becerisidir. Akıcılık, düşüncelerin hızlı bir biçimde sıralanmasıdır (Senemoğlu, 2010). Üst düzey düşünme becerilerinden birisi olan yaratıcı düşünme, bir ürün meydana getirme, varsayım, bireye has fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayarak oluşturulan ürün ya da fikrin aşamalarını ifade edebilme, öngörü kapasitesini içine almaktadır (Hançerlioğlu, 2007; Sternberg & Grigorenko, 2004).

2.5.1.3. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme kavramı, farklı denenceler kurarak üzerinde çalışmayı ve hipotezleri test etmeyi, tümevarım yöntemiyle veri toplamayı, tümdengelim yöntemiyle nihai neticelere ulaşmayı sağlayan düşünmedir. Yansıtma deneyimlerin yeniden yapılandırılarak yorumlanması ile ortaya çıkan süreçtir (Stevens & Cooper, 2009; Akt: Çarkıt, 2020). Yansıtıcı düşünme özgün ve yerinde kararlar alabilme yeteneği ile doğrudan ilintili, problem çözme, fikirlerini ve davranışlarını baştan kurgulayabilmeyi amaçlayan; aktif ve amaçlı, kişinin kendi özüne ve dış dünyaya yönelik sorgulamayı temele alan bir süreçtir (Tican, 2013). Yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesi; eleştirel düşünme, problem çözme, biliş ötesi düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini de geliştirir (Yeşilyurt, 2021b). Kişinin bu düşünme becerisini kazanması için önce konu hakkında olumlu tutuma sahip olması gerekmektedir. Dewey (1933; Akt: Kızılkaya & Aşkar, 2010) bu tutumların neler olduğu şöyle vurgulamıştır:

Yeni görüşlere açık olma: Beynimizin problemleri ele almasında önemi olan farklı, yeni düşüncelere açık olma motivasyonunu olumsuz etkileyen ön yargı, taraf tutma yahut başka görüşlerin etkisinde kalma ve benzeri alışkanlıklardan kurtulmuş olmaktır.

İçsel destek: Bireyler samimi bir biçimde ilgilerini yönelttiklerinde başarı olasılıkları artar. Bu durumda hayatta karşılaşılan sorunlara çözüm yolları aranırken duyuşsal boyutta da üst düzey motivasyon gerekir.

Sorumluluk: Yansıtıcı düşünme için gerekli güdülenmeyi, çözüme ulaşmada odaklanma kapasitesini ve iştiağını kazanmayı elzem kılan ahlaki bir niteliktir.

Yansıtıcı düşünebilmek aşamalarla gerçekleşen çok boyutlu bir süreci gerekli kılar. Dewey birbiriyle uyum zorunluluğu bulunan fakat sıralı, aşamalı ilerleme zorunluluğu bulunmayan beş aşamada yansıtıcı düşünmeyi değerlendirir: problem, öneriler, denenceler, nedenleri ortaya koyma ve test etme (Kızılkaya & Aşkar, 2010). Sorgulamayı başlatan bir etken olarak öneriler, bireyin kafa karışıklıklarına ürettiği düşüncelerden oluşur. Problem, bireyin çözmekte zorlandığı sorunla ilgili bakış açısı olarak nitelendirilebilir. Hipotezler, önerilerden hareketle oluşturulan muhtemel çözümlerdir. Nedenleri ortaya koyma; deneyim, bilgi ve

düşüncelerin bir araya gelerek önerileri, denenceleri ve dönüt/test süreçlerinin bütünlük içinde işe koşulmasıdır. Test etmeyi ise mevcut sorunun çözülmesi ya da özgün problemin ifadesidir.

2.5.1.4. Analitik Düşünme

Herhangi bir durum farklı bireylere, kişilere göre problem olarak adlandırılabilir. Birey çözüme ulaşmak için engel ile karşılaşılıyor ve bu engel devam ediyorsa onun için bir problemin var olduğu söylenebilir. Problem, bireyin hayatında karşısına çıkan, üzerine düşünüp çözüm üretmesi gerekli bir durumu, en basit yetilerden en üst düzey düşünme becerisine kadar bütün yeterliklerin çözüme ulaşma anlamında devreye sokulduğu bir süreç olarak açıklanabilir (Sarıkaya, 2016). Birey sorunla başa çıkabilmek maksadıyla üst düzey düşünmeyi hayata geçirerek yaratıcılığını kullandığı çözüm alternatifleri bulmak zorundadır (Reys ve diğ.; Akt: Yeşilova, 2013). Kişinin karşılaştığı sorunun çözümü için ilk olarak ulaşılmak istenen bir sonuç olmalıdır. Çözüme ulaşmada engelleri tespit etmek, tanımlamak ve sınıflandırmak önemli olmakla beraber bu zorlukların üstesinden gelebilecek psikolojik ve bilişsel süreci idare etmek gerekmektedir. Bu sebeple sistematik bir biçimde üst düzey düşünme becerilerini kullanmak elzemdir (Sarıkaya, 2016). Analitik düşünme ile ilgili var olan modellerden alan yazında en fazla kabul gören model J. Dewey'e ait olan modeldir ve problem çözme süreci beş basamakta el almaktadır (Sungur, 1997):

1. Problemin farkına varmak ve onu tasvir etmek,
2. Problemle alakalı veri toplayıp gruplamak,
3. Problem için denenceler belirlemek,
4. Olası çözüm yollarını uygulayarak denemek,
5. Ulaşılan çıktıları değerlendirmek, doğrulamak yahut yanlışlığını ortaya koymak.

Bundan farklı olarak Karl Popper, Thorndike, AlexOsborn, Mountrose, Bandura, Hermann gibi araştırmacılara ait problem çözme modellerinden bahsetmek mümkündür (Sarıkaya, 2016). Hangisi temele alınırsa alınsın bu süreç, var olan problemi tespit ile başlayan bir süreçtir. Belirlenen problemin doğru bir biçimde tanımlanması, alt problemleri mevcutsa sınırlandırmak ve ilişkilendirmek ikinci olarak yapılmalıdır. Daha sonra problemle alakalı veri toplamak ve üst düzey düşünme becerilerini de işe koşarak çözüm için alternatif yollar geliştirmek ve bunları uygulayarak denemek elzemdir. Bütünün parçalarına ayrılarak yeniden ifade edilmesi ve tasnif edilmesine yönelik işlemleri kapsamaktadır. Çözümleme yapmaya, analitik düşünmeye dayalı bir beceridir.

Bireylerin sözü edilen tüm bu becerileri edinmelerinde etkili bir öğretme-öğrenme süreci yürütmek şarttır. Eğitim- öğretim süreci temel anlamda bir iletişim etkinliğidir (Bolat, 1996). Bu açıdan değerlendirildiğinde bireyin dört temel dil becerisini ve birçok üst düzey bilişsel beceriyi edinebilmek, edindiği becerileri etkili kullanabilmek, kendini gerçekleştirebilmek için etkili bir iletişime ihtiyaç duyduğu ifade edilebilir.

2.6. İletişim

Günümüzde pek çok alanda yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarında farklılaşmaları da beraberinde getirmiştir. Bu değişim ve gelişmeler öğretme-öğrenme bireyin beklentilerini etkilediği gibi bireyden beklenenleri de doğrudan etkilemiştir. 21. Yüzyılın dünyasında bireylerin bilgiyi üreterek yaşamında işlevsel hale getirebilen, iletişim becerilerine sahip, problem çözen, girişimci, düşünen, sorgulayan, kararlı, empati yüksek, kültüre ve topluma katkıları olan kişiler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2019). Öğrencilerin hem akademik anlamda hem de kişisel-sosyal anlamda gelişimlerini sağlayabilmek için gerçekleştirecekleri çalışmalarda, içinde bulunacakları eğitim etkinliklerinde işe koşacakları iletişim becerisi bireyin ve toplumun mutluluğu açısından kritik öneme sahiptir.

İletişim sosyal bir varlık olan insanın ihtiyaçlarından biridir. TDK (2022b) sözlüğünde bildiririm, düşünce, duygu veya bilgilerin farklı araçlarla başkalarına iletilmesi, haberleşme, iletişim olarak ifade edilmektedir. İletişim, belli bir durumda mesaj değiş tokuşu yaptığımız, bu mesajları kendimiz açısından yorumlayarak anlamlandırdığımız, geri alınamayacak dinamik bir süreç (Eriş, 2012) olarak da tanımlanır. Ersanlı ve Balcı (1998) iletişim becerileri hakkında yaptıkları tasnifte bu becerileri zihinsel iletişim, duygusal iletişim ve davranışsal iletişim olarak kategorize etmişlerdir. Korkut, Owen ve Bugay (2014) ise iletişim kavramını temel yeterlikler iletişim kurmada istek, etkin dinleme, kendini ifade, sözsüz iletişim, olmak üzere dört başlıkta ele almışlardır.

İletişim bütün boyutlarıyla öğrencileri hayata hazırlayan öğretim programlarının konusudur. 2019 Türkçe Öğretim Programında önemli amaçlar arasında zikredilen Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) bağlamında bireye kazandırılması hedeflenen sekiz anahtar yetkinlikten kültürel farkındalık, yabancı dillerde iletişim, dijital yetkinlik ve ana dilde iletişim alanlarının gerektirdiği beceriler incelendiğinde iletişim alanının eğitim faaliyetlerinde - bilhassa Türkçe dersi program ve kitaplarında- dikkatle ele alınması gereken bir beceri olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim süreci aslında bir iletişim sürecidir. Bu bakımdan eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi, programlarla hedeflenen kazanımlara erişilebilmesi için bireyde geliştirilmesi gereken temel beceri iletişim becerisidir.

2.6.1. Sözlü İletişim

Sosyal bir canlı olarak insan hayatını devam ettirebilmek için çevresiyle sürekli iletişim halinde olma ihtiyacı içerisinde. Bu ihtiyaç doğrultusunda kişinin diğer kişi ya da kişilere iletmek istediği fikir, düşünce ve duygunun dilbilimsel semboller kullanılarak aktarılmasına sözlü iletişim denilmektedir. Sözlü iletişim, alanyazında tasnifler incelendiğinde birincil iletişim türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Tutar, Yılmaz & Eroğlu, 2014). Özü itibariyle iletişim sürecinde iletilmek istenen bir mesajın muhataba aktarılması söz konusu olup sözlü iletişimde bu süreç konuşmayla gerçekleşmektedir. Sözlü iletişimin var olabilmesi için alıcının da göndericinin de dinleme, işitme ve algılama becerisine sahip olması gerekmektedir.

2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan sekiz yeterlik alanından ilki ana dilde etkili iletişimi, ikincisi ise yabancı dillerde iletişimi vurgulamaktadır. Buradan hareketle TÖP' ün bireylere kazandırmayı hedeflediği sekiz anahtar yetkinlik için sözel iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerektiği söylenebilir. Anadilde iletişim kavramı, ses ve sözcüklerin kodlanarak muhataba aktarılması yönüyle konuşma ve yazma boyutlarının tamamını kapsar. Bu bağlamda yazılı iletişimin de bir çeşit sözel iletişim olarak TÖP' te ele alındığı söylenebilir. Günümüzde sözlü iletişimin bir başka boyutu da dijitalleşen iletişimdir. İletişimi araçlarının çeşitlenmesiyle eğitimde bireyin iletişim becerilerini yükseltmeyi hedefleyen çalışmalar iletişimin dijital boyutunu ele almak durumundadır. Türkçe öğretim programı bünyesinde belirtilen hedeflerden birisi de budur. İletişimde duygu ve düşüncelerimin sembolleşmiş halini temsil eden kelimeleri dijital dünyada nasıl kullanacağımız oldukça önemli hale gelmiştir.

2.6.1.1. Sözlü İletişim ve Dijital Dünya

Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi, iletişim araçlarının çeşitlenmesini sağlamıştır. Bu teknolojik gelişmeler günümüze değin mesafeleri aşarak iletişim kurmamıza yardım etmiştir. Teknoloji insanların dinleme, yazma, okuma ve iletişim becerilerini etkilemiştir (Duran & Özen, 2018). Bilgi iletişim teknolojileri iletişim tarzımızı değiştirirken anlaşmamızı sağlayan ortak dili farklılaştırmıştır. Ana dilde iletişim yeterliğinin sağlanabilmesi bireylerin iletişimin teknolojik boyutu hakkında bilgi ve becerilerini arttırmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla Türkçe dersi öğretim programlarında dijital iletişim becerileri 2019 TÖP' te dijital yetkinlikler kapsamında, sekiz anahtar yetkinlikten birisi olarak ifade edilmiştir. Yamaç (2018), TÖP' te dijital yetkinliğin temel beceriler arasında görüldüğünü ifade etmektedir. Ortaokul Türkçe Öğretim Programında kazanım düzeyinde ve ders kitapları özelinde bireyin iletişim

gücünde önemli bir etken olarak dijital iletişim, insanların 21. yüzyılda ihtiyaç duyduğu temel gereksinimlerde birisi haline gelmiştir.

Dijital iletişim yeterliklerinin örgün eğitimde bireylere kazandırılması toplumsal kalkınma açısından önemlidir. Dijitalleşen dünya, iletişim alışkanlıklarını da araç ve imkanlarını da değiştirmiştir. Bilgi iletişim teknolojileri artık hayatımızın her alanında bulunmaktadır. Duran ve Özen (2018), dil becerileri öğretilirken teknolojiden ve bilimsel gelişmelerden istifade etme konusunda; dil becerileri, iletişim ve BİT arasında bağ kurma bakımından bir noksanlığın bulunduğunu ifade etmektedir. Bu eksiklik içinde bulunduğumuz yüzyılda bireyin ihtiyaç duyacağı donanımlar bağlamında yeterlik düzeylerine ulaşmayı imkânsızlaştırır.

Dijital dünyada da olsa iletişimin sorunsuz devam edebilmesi bireylerin kelimeleri ne kadar etkin kullandıklarıyla yakından ilgilidir. Konuşma dili olarak da isimlendirilen sözlü iletişim duygu ve düşüncelerimizi kelimelerle aktararak karşımızdaki kişiye kendimizi ifade etmemiz biçiminde izah edilebilir (Erdönmez, 2019). Sözlü iletişim becerisi gelişen kişiler, dijital iletişim ve dijital dünyada iletişim bağlamında başarılı olmaktadır. Bu bakımdan sözlü iletişim yeterliği dijital iletişimi etkilenen bir dinamiğe sahiptir. Dijital araçlar üzerinden iletişimi yürütürken çoğunlukla sesin gücünden, kelimelerin tesirinden yararlanırsınız. Kamera gibi araçların olmadığı durumlarda ise sözcükler kaynak ve alıcı arasında yegâne argüman olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bireyin sözlü iletişim becerisinin yüksek olması dijitalleşen dünyada onu avantajlı kılmaktadır.

İnsanın duygu ve düşüncelerinin somutlaşmış hali olarak kelimeler ve kişinin çevresindeki dünya ile bağ kurabilmesini sağlayan empati yeteneği gerek sözlü iletişim sürecinde gerek dijital dünyada düşünme, kavrama, karar verme ve tepkide bulunma vb. süreçlerin kullanılabilmesinde oldukça önemlidir.

2.6.1.2. Sözlü İletişim ve Empati

Kişilerarası sosyal ilişkilerin sağlıklı bir biçimde devam edebilmesinde becerilerinin önemli bir yeri vardır. İletişim, kişiler arasında duygu, düşünce, tutum gibi alanlarda ortak bir payda oluşturma sürecidir (Sever, 2003). İnsanlar arasında bu ortak paydanın oluşturulması, problemlerin çözülmesinin ilk adımı karşılıklı olarak empatik bir yaklaşım gösterilmesinden geçer.

Eski Yunancadaki ‘emppatheia’ sözcüğünden oluştuğu bilinen empati, iletişimde anlamamanın ötesinde, hissetmeyi temele alan; aynı zamanda muhatapla hemhal olarak duygu ve sezileri karşı tarafa yansıtmayı içeren iki yönlü bir süreçtir. Bu sebeple empati yaparken

muhababımıza kendimizi ifade edebilmek de en az empati becerisini bir parçasıdır. Empati, kişinin kendini muhababının yerine koyup onun düşüncelerini ve duygularını hatasız biçimde anlamasıdır (Dökmen, 1999). Dolayısıyla iletişimin tüm boyutlarıyla önem kazandığı günümüzde sosyal iletişim bağlamında empati ayrı bir boyut kazanmış; bireylere kazandırılması gereken iletişim becerilerinde başat rol almıştır. Empati becerisi yüksek bireyler, kişilerarası iletişimde daha başarılı olmaktadır (Akgün & Çetin, 2018). Bireylerin hayatlarında önemi büyük olan iletişim yeteneği büyük ölçüde sözcüklerle günlük hayatımızda yer edinse de esasen yalnız sözcüklerden ibaret olmayıp kelimelerin anlattığının yanı sıra sözsüz iletişim unsurlarının da dikkate alınması gerekmektedir.

2.6.2. Sözsüz İletişim

İletişim süreci birtakım dil bilimsel sembollere sıkıştırılamayacak kadar geniş bir süreci ifade eder. Sözel iletişim öğeleri ile gerçekleştirdiğiniz bir iletişim sürecini durdurabilmek mümkündür fakat kişilerin bakışları, gözleri, yüz ifadeleri, vücutlarının duruşu, jest ve mimikleri, kıyafetleri ile verdikleri mesajlar iletişim sürecini bir biçimde devam ettirebilir. Hiçbir sözel ifadenin kullanılmadığı bir zamanda bile iletişimin varlığından söz edilebilir. İletişimin bu boyutu belli oranda bir farkındalık ve eğitilmiş bir algıyı zorunlu kılar (Orhon ve Eriş, 2012). Sözsüz iletişimin sürekli devam eden bir süreç olduğunu bilen biri bütün sözsüz iletişim vasıtalarını istediği mesajları iletmek için kullanabilir; sözel iletişimin gerçekleşmediği durumlarda bütün sözsüz kanallardan gelen mesajları algılayarak iletişim sürecinde var olur. İletişim sürecinde önemli bir yere sahip olan sözsüz iletişimin gelişmesi için bireyin iletişim süreci hakkında yeterli bilgi ve becerilerle donatılması elzemdir. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel anlamda gelişmesini temel hedef olarak edinen Türkçe dersi iletişim becerisinin tüm boyutlarıyla bireylere kazandırılmasında kritik öneme sahiptir.

2.6.2.1. Sözsüz İletişim ve Dijital Dünya

Sözsüz iletişim kavramı, sözcüklere ihtiyaç hissedilmeden; jest, göz kontağı, beden dilinin ve mimiklerin kullanılmasına dayalı bir iletişim türü olarak tanımlanır (Berk, 2014). İletişim kavramı sözcüklerle karılıklı iki ya da daha fazla kişinin arasında gerçekleşen bir etkinlik olarak sınırlandırılmayacak kadar geniş, faklı boyutları olan bir kavramdır. Bu boyutlardan birisi de dijital iletişimdir. Dijital iletişim, dijital kaynakların ve araçların fark edilmesi, onlara ulaşma, onları yönetme, analiz etme, değerlendirme ve sentezleme; özgün bilgiyi var etme, kitle iletişim araçlarını kullanma ve kendisi dışındaki dünyayla iletişim kurabilme konularında kişilerin farkındalığı, tavırları ve yeteneğidir (Martin, 2005). Bilgi

iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile insanlar iletişim farklı bir yönü olan dijital iletişim kavramını yaygın olarak kullanmakta, bu kavramın önemi her geçen gün artmaktadır. Dijital iletişim özü itibarıyla teknolojik cihazlar, bilgi iletişim teknolojileri kullanılarak yürütölen iletişimdir. Bireyin sözlü iletişim becerileriyle yakından ilgisi olan bu hususta ses, beden ve sözcüklerin iletişimi hangi yönlerden etkilediğini belirlemek amacıyla çalışmalar yapan araştırmacılara göre sesin (ses tonu ile sesin yükselip alçalması) %38, bedeninin % 55, sözcüklerinse %7 oranında etkili olduğu ortaya konulmuştur (Üstönsel 2011). Berk (2014), iletişim sürecinin konuşma başlamadan da var olduğunu, gerçekleştiğini ifade etmiştir. Modern ağda iletişim araçları yaygın olarak kullanılırken bir iletişim eksikliğinden söz edilmesinin sebebi söz konusu araçlarda sözsöz iletişim unsurlarının etkin olarak kullanılmamasıdır. Dolayısıyla iletişim becerilerini bireye kazandırmak için oluşturulan hedef ve içeriklerde değişen çağın koşulları göz önünde bulundurulmalı, programlarda mevcut olan kazanımlar ve ders kitaplarında yer alacak içerikler bu çerçevede yapılandırılmalıdır.

2.6.2.2. Sözsöz İletişim ve Empati

İletişimde bireyler birbirlerine bazı mesajlar iletirler. İnsanların birbirlerine gönderdiği iletiler; karşılıklı kişiler tarafından aynı anlama gelen sözlü ve sözsöz iletişim unsurları kullanılarak anlaşılmaktadır. Sözsöz iletişimde kritik önemi olan kavramlardan biri de empatidir. Empatinin tarafları için mimikler, kelimeler, semboller ve imgeler aynı manayı taşımyorsa bu empatik iletişimi engeller. (Katz, 1963; Akt: Özbek,2004). Bu çerçevede düşünöldüğünde iletişimin önemli bir boyutu olan empati becerisinin bireyin kişisel-sosyal uyumunun yanı sıra yaşamsal becerileri edinebilmesinde kritik bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kişinin özel yaşamı ve iş hayatında ihtiyacı olan iletişim yeteneği fikirlerini üretirken ya da karar alma süreçlerinde önemli bir aşmayı temsil eder. Bu bakımdan iletişim becerileri ve düşünme becerileri arasında bir bağ olduğu açıktır. Sözlü ve sözsöz iletişimde farklı boyutları olan empati insanlar arasında yakın ilişkilerin geliştirilebilmesi, bireyin kişisel yeterliklerini geliştirebilmesi için anahtar bir role sahiptir (Özbek, 2004).

2.7. İlgili Araştırmalar

Geçmişten günümüze düşünme ve iletişim becerileri ile ilgili gerçekleştirilen lisansüstü çalışmalar incelenmiş, bu çalışmalar arasında TÖP ve ders kitaplarında düşünme ve iletişim becerilerinin yeri ve durumuna ilişkin bütöncöl bir bakış açısı ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Demirkaya ve akar'ın (2012), 7. Sınıf ğrencilerinin eleştirel dūřınme becerileri üzerinde fen öğretiminin etkisini araştırmak maksadıyla gerçekleştirdikleri çalışmada eleştirel dūřınme becerilerini temele alarak kurgulanan öğretimin etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Tok ve Sevinç (2010), çalışmalarında dūřınme eğitiminin ğretmen adaylarının eleştirel dūřınme ve problem çözme becerisine ilişkin algılarını belirlemek deneysel çalışmalar yürütmüş; çalışma sonucunda dūřınme eğitiminin belirgin düzeyde farklılık meydana getirdiğini, dūřınme eğitimi alanlarla almayanların test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu beyan etmişlerdir.

Razgathlıoğlu' nun (2010), ders kitaplarındaki metinleri içerik analizi ile ele aldığı çalışmasında bulguların sayı bazlı incelemesi yapılarak frekansları tabloda sunulmuştur. Çalışmada metinlerde neden- sonuç ilişkilerinin yetersizliğinin bireylerde eleştirmeden, sorgulamadan kabul etme eğilimi doğurduğunu ortaya konmakta, eleştirel dūřınmayla ilgili önemli bir nitelik olarak karar verme sürecinde bireylerin etkinliğine zarar verdiğini vurgulanmaktadır.

Durukan ve Demir (2017) Türkçe ders kitabı etkinliklerini Bloom Taksonomisi 'nin güncel biçimine göre incelemiş; yapılan incelemede temel beceriler bağlamında etkinliklerin taksonomik basamaklar bakımından dengeli dağılmadığını ve etkinliklerde taksonominin alt düzey basamaklarında yoğunlaşıldığını sonuç olarak belirtmiştir. Bunlara ek olarak st düzey sayılabilecek yaratma, analiz ve değerlendirme basamaklarına ait etkinliklerin sayısı oldukça azdır.

Çevik ve Güneş (2017), ortaokul Türkçe ders kitabı etkinliklerinin dil yeterliklerini geliştirme konusunda yetersizliğini beyan etmiş; etkinliklerden bazılarının alıştırmadan öteye geçmediği, bireylerin ihtiyaçlarının önemsenmediğini ve birçok etkinliğin birbirine benzer olduğunu, birbirini tekrar ettiğini vurgulamıştır.

Köksal ve Çöėmen (2018), ortaokul ğrencilerinin dūřınme ve iletiřim becerileri arasındaki baėı inceleyen çalıřmalarında iletiřim becerileri ve dūřınme becerileri arasında anlamlı bir iliřki bulunduėunu belirtmiřtir.

Deniz, Tarakçı ve Karagl (2019) okuma kazanımları yönüyle ortaokul Türkçe ders kitaplarının ele alarak etkinliklerin sağladıkları kazanımlara göre dağılımının dikkatsiz, dengesiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca ders kitabı yazarlarından birçoğunun bir kazanımla ilgili etkinliğe bir kere yer verdikten sonra kazanımların-etkinliklerdeki yerine dikkat etmediğini belirtmişlerdir.

Gültekin (2019), 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarıyla 6.,7. ve 8. Sınıf öğrencileri için hazırlanan çalışma kitaplarındaki içeriklerde düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin diğer beceri alanlarına kıyasla fazla olduğunu fakat üst düzey düşünmeyi harekete geçirecek etkinliklerin sayısının az olduğu vurgulamıştır.

Akçam (2019), ortaokul düzeyi bireylerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile iletişim yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelediği, betimleyici araştırmada kişilerin iletişim becerilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe fazlaştığını; bu durumun bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimleriyle yakından ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak araştırmaya katılan bireylerin iletişim becerileri dört temel dil becerilerinden olan konuşma becerileri açısından değerlendirildiğinde, konuşma yeterliğinde kendisini “iyi” olarak tanımlayan öğrencilerin iletişim becerileri, kendilerini “orta düzeyde” veya “zayıf düzeyde” değerlendiren öğrencilerin iletişim becerilerine nazaran anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimin paralellik göstermesi dolayısıyla kişinin kendi yeteneklerinin farkında olmasının, kendini yönetme becerileri ile düşünme ve iletişim becerileri arasındaki organik bağı ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak düşünme ve iletişim becerileri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalarda araştırmacılar genellikle ders kitabı odaklı çalışmalar yapmayı tercih etmişlerdir. Yalnız ders kitapları temele alınarak gerçekleştirilen çalışmalarda benzer araştırma yöntemleri kullanılmış; birbiriyle büyük ölçüde benzeşen sonuçlar elde edilmiştir. Düşünme ve iletişim becerileri çalışmaları, temel dil becerileri ve öğretim programı bağlamında bütüncül bir bakış açısı getirmese de bu çalışmaya ışık tutacak önemli bilgiler sunmuştur.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar arasında tabiatıyla TÖP ve ders kitapları ile düşünme ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi betimleyecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak genel anlamda düşünme ve iletişim becerilerinin sosyal bilimler içerisindeki yerine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan araştırma konusu itibarıyla öne çıkan bazıları şu şekildedir:

Zhang (2003), araştırmasında düşünme tarzlarının eleştirel düşünme temayüllerine fayda sağlayıp sağlamadığını belirlemeye çalışmıştır. Ele aldığı örneklemelere tatbik ettiği eleştirel düşünmeye ilişkin ölçeklerin neticesinde, düşünme tarzlarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlere pozitif biçimde katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bulgular, sınıftaki öğretim süreci ile onun değerlendirilmesi için olduğu kadar akademik anlamda program gelişimi için de fikir vermektedir.

Leming (1998), derslerde düşünmeyi öğretme çabalarının hangi sebeplerle sonuçsuz kaldığı üzerine çalışmıştır. Sosyal bilimler eğitiminin genellikle sosyal sorunların üzerine temellendirildiğini, öğrencilerin düşünme becerilerini edinmelerine yönelik hedeflerde belirsizliğin sürdüğüne dikkat çekmektedir.

Goldin-Meadow (1999), iletişimde jest ve mimiklerin yeri hakkında yaptığı araştırmada yetişkinlerin konuşma eylemi esnasında gerçekleştirdikleri bazı fiziksel eylemlerin iletişimde önemli bir yerinin olduğunu ifade ederken, bu eylemlerin konuşmacılar açısından düşünmede akıcılığı sağlayan bir araç; dinleyiciler açısından da iletişimi kolaylaştıran bir unsur olarak hizmet ettiğini vurgulamıştır.

Pucer ve Zvanut (2014), K-12 seviyesi(ilköğretim) öğrencilerinin iletişim yeterlikleri ile eleştirel düşünme becerilerinin ilişkisini inceledikleri çalışmalarında iletişim beceri seviyelerini “yüksek”, “orta” ve “düşük” olarak ele almış; verilerden yola çıkarak eleştirel düşünme becerisi yüksek öğrencilerin argümanlar üzerinde çözümleme yapabildiklerini; orta seviye öğrencilerin açıklamanın basit yönlerini kavrayabildiklerinin; alt düzey öğrencilerin ise yalnız sorulara yoğunlaşarak onların cevaplarını vermeden öteye geçemediğini belirtmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışma, genel bir alanyazın taraması biçiminde yürütülmüştür. Alanyazın taraması, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde mevcut olan doküman incelemesi yönteminin bir gereğini/parçasını oluşturmaktadır. Fakat doküman incelemesi, yalnız genel bir alanyazın taraması yapmaktan fazlasını içermektedir. Genel manada alanyazın taraması süreçlerini de içinde barındıran doküman incelemesi hem araştırmanın maksadının gerçekleştirilmesinde istifade edilen metot hem de metodun tatbiki amacıyla kullanılan vasıta manasındaki veri toplama tekniği olarak ele alınır (Özkan, 2021). Doküman incelemesi metodu, çalışma kapsamında ele alınan konunun başlıklarına yoğunlaşan derleme çalışmasına (Aydoğdu, Karamustafaoğlu & Bülbül, 2017) öncülük yapmakta ve alanyazında yer alan çalışmaların düşünce ve yaklaşımların özetlenmesine veya bu çalışmalar rehberliğinde çalışmanın amacına uygun bir sentez oluşturulmasına olanak vermektedir (Herdman, 2006). Dokümanların beş özel işlevi bulunmaktadır. İlk olarak dokümanlar, araştırmada konu edinililen bağlam hakkında veri sağlar ve araştırılan olgulara etki eden unsurları izah edebilir. İkinci olarak belgeler sorulması icap eden sorular ve gözlemlenmesi gereken durumlar hakkında fikir verebilir. Üçüncü olarak ek araştırma verileri sağlar. Dördüncüsü olarak dokümanlar, konu hakkındaki gelişimin izlenebileceği kaynaklardır. Beşinci olarak dokümanlar, bulguları doğrulamanın veya diğer kaynaklardan gelen kanıtlar hakkında karar vermenin bir yolu olarak analiz edilebilir (Bowen, 2009). Ancak doküman incelemesinin bazı mühim izlerini taşıyor olsa da bu çalışma genel bir alanyazın taraması özelliği taşımaktadır.

3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019) ve Antalya ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ders araç-gereci olarak kullanılan 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenerek elde edilmiştir. 2019 Türkçe Öğretim Programı, Talim

Terbiye Kurulu Başkanlığı resmi internet sitesi üzerinden, ders kitapları ise Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir. Araştırma kapsamında “Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu”nun onayı ile belirlenen ders kitapları kullanılmıştır. Bu bağlamda 5. sınıf Türkçe ders kitabı olarak ilgili kurulun 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kurul kararı ile 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kullanımı uygun bulunan özel yayınevine ait 5. sınıf Türkçe ders kitabı” (Çapraz Baran & Diren, 2021); 6. sınıf Türkçe ders kitabı olarak ilgili kurulun 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kararı ile 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kullanımı uygun görülen 6. sınıf Türkçe ders kitabı” (Ceylan, Duru., Ertek & Pastutmaz, 2021); 7. sınıf Türkçe ders kitabı olarak ilgili kurulun 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kararı ile 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kullanımı uygun görülen 7. sınıf Türkçe ders kitabı” (Kırman, Kır & Yağız, 2021); 8. sınıf Türkçe ders kitabı olarak ilgili kurulun 25.07.2018 tarih ve 99 sayılı kurul kararıyla onaylanan 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kullanımı uygun bulunan 8. sınıf Türkçe ders kitabı” (Yücel, Set & Eselioğlu, 2021) araştırma materyali olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında mevcut olan kazanımlar ile ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında mevcut bulunan etkinlikler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda 5. sınıfta “69”; 6. Sınıfta “68”; 7. sınıfta “76” ve 8. sınıfta “76” olarak toplam “289” kazanım ile Türkçe ders kitaplarından 5. sınıflarda “325”; 6. sınıflarda “266”; 7. sınıflarda “261”; 8. sınıflarda “251” toplamda “1103” adet etkinlik incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarıyla alakalı verilere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3. 1. İncelenen Ders Kitapları

Sınıf	Ders Kitabı	Yayınevi
5.Sınıf	5. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık
6. Sınıf	6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı	MEB Yayınları
7. Sınıf	7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı	MEB Yayınları
8. Sınıf	8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı	MEB Yayınları

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmasında her sınıf seviyesinde sekiz tema işlenmesi, bu temalardan; “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının bütün sınıf düzeylerinde zorunlu olarak yer alması karara bağlanmış; diğer

temaların kitap yazarlarınca oluşturulması salık verilmiştir. İncelenen ders kitaplarında mevcut olan tema adları farklı sınıf seviyelerinde sarmal programlama yaklaşımı nedeniyle tekrar etmektedir. Çalışmanın ileriki bölümlerinde sınıf düzeyleri arasında herhangi bir karışıklığa meydan vermemek için temalar kodlanarak verilecektir. Temalar kodlanırken kullanılan ilk rakam ders kitabının sınıf seviyesini; ikinci rakam ise ilgili temanın ders kitabındaki sırasını açıklamaktadır. Ortaokul ders kitaplarında mevcut olan temalara ilişkin bilgiler Tablo 3.2. de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. *Sınıf Düzeylerin Göre İncelenen Ders Kitaplarında Yer Alan Temalar ve Kodları*

Sınıf	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8
5.Sınıf	Birey ve Toplum	Millî Mücadele ve Atatürk	Doğa ve Evren	Millî Kültürümüz	Vatandaşlık	Sağlık ve Spor	Erdemler	Bilim ve Teknoloji
5.Sınıf Tema Kodu	-T--M 5--1	-T--M 5--2	-T--M 5--3	-T--M 5--4	-T--M 5--5	-T--M 5--6	-T--M 5--7	-T--M 5--8
6.Sınıf	Duygular	Millî Mücadele ve Atatürk	Çocuk Dünyası	Erdemler	Millî Kültürümüz	Okuma Kültürü	Bilim ve Teknoloji	İletişim
6.Sınıf Tema Kodu	-T--M 6--1	-T--M 6--2	-T--M 6--3	-T--M 6--4	-T--M 6--5	-T--M 6--6	-T--M 6--7	-T--M 6--8
7. Sınıf	Duygular	Millî Mücadele ve Atatürk	Okuma Kültürü	Erdemler	Kişisel Gelişim	Millî Kültürümüz	Sağlık ve Spor	Sanat
7.Sınıf Tema Kodu	-T--M 7--1	-T--M 7--2	-T--M 7--3	-T--M 7--4	-T--M 7--5	-T--M 7--6	-T--M 7--7	-T--M 7--8
8.Sınıf	Erdemler	Millî Mücadele ve Atatürk	Bilim ve Teknoloji	Birey ve Toplum	Zaman ve Mekân	Millî Kültürümüz	Doğa ve Evren	Vatandaşlık
8.Sınıf Tema Kodu	-T--M 8--1	-T--M 8--2	-T--M 8--3	-T--M 8--4	-T--M 8--5	-T--M 8--6	-T--M 8--7	-T--M 8--8

3. 3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri “içerik analizi”yle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Öte yandan nitel içerik analizi; dilsel materyal ve metinlerin sistematik olarak analizine, materyallerin bölünmesine ve aşamalı olarak incelenmesine, çözümleme boyutlarının materyalin kuramsal olarak kategorileştirilmesi yoluyla önceden belirlenmesine fırsat tanımaktadır (Mayring, 1996; Akt: Gümüş & Durgun, 2000). Araştırma kapsamında 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı’nda yeri olan kazanımlar ile Antalya ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ders araç-gereci olarak kullanılan 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında mevcut olan etkinliklerin düşünme ve iletişim becerileri açısından incelenmesinde gerçekleştirilen içerik analizi sürecinde *sırasıyla şu adımlar* izlenmiştir.

- ✓ 2019 Ortaokul TÖP’te düşünme ve iletişim becerileriyle ilgili kazanımlar belirlenmiştir.
- ✓ 2019 Ortaokul TÖP’te yazma, konuşma, dinleme ve okuma temel beceri alanlarına göre düşünme ve iletişim becerileriyle ilgili kazanımların dağılımı belirlenmiştir.
- ✓ Belirlenen bu kazanımlar dikkate alınarak 2021-2022 akademik yılında okutulan ortaokul Türkçe ders kitabı etkinliklerinin Türkçe ders kitabı temalarına göre dağılımı belirlenmiştir.
- ✓ İşletilen süreç ve belirlenen bu kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosu/bulgusu öncelikle iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uygunluğu teyit edilmiştir.
- ✓ Daha sonra bu kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosu/bulgusu kapsam ve yapı geçerliği açısından uzman görüşlerine sunulmuştur.

Çalışmanın özellikle kapsam geçerliğini sağlamak açısından önemli görülen uzman görüşü, aynı zamanda çalışma kapsamında kullanılan kaynak ve materyallerin istenilen özelliği ölçmede içerik, nicelik ve nitelik olarak yeterliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla da kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu kapsamda araştırmanın genel amacı doğrultusunda dikkate alınacak temel kaynaklar (materyaller) araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Daha sonra kaynakların uygunluğu ve araştırmanın yürütülme süreciyle ilgili Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş ve uzlaşma sağlanmıştır. Veriler ilk olarak araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosu/bulgusu elde edilmiştir. Daha sonra bu kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosu/bulgusu kapsam ve yapı geçerliği açısından Antalya ili Konyaaltı ilçe merkezinde beş farklı ortaokulda görevini ifa eden 10

Türkçe öğretmeni ile Türkçe öğretimi konusunda iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Görüşlerin alınmasında belirlenen kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosunun yanına “Uygun buluyorum, aynen kalsın”, “Uygundur ancak biçimde düzeltilmelidir”, “Uygun bulmuyorum, çıkarılmalıdır veya farklı düşünüyorum..... yerine alınmalıdır” bölümleri yer almış ve bu seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası en az %80 uyum çalışmanın güvenilirliğine olumlu etki etmektedir (Miles & Huberman, 1994). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların ve verilerin nitel araştırmalar hususunda uzman kişilerle paylaşılması ve uzmanlardan geribildirim alınması araştırmanın güvenilirliğine olumlu yansımaktadır (Glesne & Peshkin, 1992). Bu doğrultuda görüş alınan grupla birlikte kazanımlar, beceriler ve etkinlikler tablosu/bulgusuna ilişkin ortaklıklar ve farklılıklar üzerinde durulmuş ve bunların gerekçeleri üzerinde tartışılarak genel olarak görüş birliği, birkaç maddede ise görüş çokluğu esasına dayalı uzlaşmalar sağlanıp ortak veriler elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan soruna uygun olarak alt başlıklara ayrılmıştır.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan düşünme becerisine ilişkin “Düşünme Becerisinin Türkçe öğretim programı ve ders kitabındaki yeri nedir?” sorusuna ilişkin alt sorular incelenmiştir.

4.1.1. Düşünme Becerilerinin Beşinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1' de birinci alt problemin ilk basamağı olarak “Düşünme Becerisinin Beşinci Sınıf Türkçe öğretim programı ve ders kitabındaki yerinedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki tabloda beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan tema metinlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre düşünme becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 4. 1. *Beşinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular*

		TÖP			TDK		
	<i>Kazanım</i>	<i>Beceri Alanı</i>	<i>Kazanım Açıklaması</i>	<i>İlişkili Düşünme Becerisi Türü</i>	<i>Tema(lar)</i>	<i>Etkinlik (f)</i>	<i>Toplam Etkinlik (f)</i>
1	T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	Dinleme		Yaratıcı	-T--M 5--1	0	1
					-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	0	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	1	
					-T--M 5--7	0	
					-T--M 5--8	0	

		TÖP			TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
2	T.5.1.10. Dinlediklerinin / izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	Dinleme	a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır. b) Öğrencilerin dinlediklerindeki / izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.	Eleştirel	-T--M 5--1 -T--M 5--2 -T--M 5--3 -T--M 5--4 -T--M 5--5 -T--M 5--6 -T--M 5--7 -T--M 5--8	1 1 1 1 1 1 1 1	8
3	T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Dinleme Okuma Konuşma Yazma		Yaratıcı	-T--M 5--1 -T--M 5--2 -T--M 5--3 -T--M 5--4 -T--M 5--5 -T--M 5--6 -T--M 5--7 -T--M 5--8	1 1 1 1 1 1 1 1	8
4	T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Okuma		Yaratıcı Yansıtıcı	-T--M 5--1 -T--M 5--2 -T--M 5--3 -T--M 5--4 -T--M 5--5 -T--M 5--6 -T--M 5--7 -T--M 5--8	2 0 0 0 0 0 0 1	3

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
5	T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	Okuma		Analitik	-T--M 5--1	1	8
		Dinleme			-T--M 5--2	1	
					-T--M 5--3	1	
					-T--M 5--4	1	
					-T--M 5--5	1	
					-T--M 5--6	1	
					-T--M 5--7	1	
					-T--M 5--8	1	
6	T.5.3.17. Metni yorumlar.	Okuma	a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.	Yaratıcı	-T--M 5--1	7	29
				Eleştirel	-T--M 5--2	3	
				Yansıtıcı	-T--M 5--3	2	
				Analitik	-T--M 5--4	3	
					-T--M 5--5	6	
			b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.		-T--M 5--6	4	
					-T--M 5--7	3	
					-T--M 5--8	2	
7	T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.	Okuma		Eleştirel	-T--M 5--1	2	4
					-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	0	
					-T--M 5--4	1	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	1	
					-T--M 5--7	0	
					-T--M 5--8	0	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
8	T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.	Okuma	Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.	Yansıtıcı Analitik Eleştirel	-T--M 5--1 -T--M 5--2 -T--M 5--3 -T--M 5--4 -T--M 5--5 -T--M 5--6 -T--M 5--7 -T--M 5--8	5 5 10 5 4 2 2 6	34
9	T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Okuma		Yaratıcı	-T--M 5--1 -T--M 5--2 -T--M 5--3 -T--M 5--4 -T--M 5--5 -T--M 5--6 -T--M 5--7 -T--M 5--8	1 0 0 0 0 1 1 1	4
10	T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Okuma	a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.	Yaratıcı	-T--M 5--1 -T--M 5--2 -T--M 5--3 -T--M 5--4 -T--M 5--5 -T--M 5--6 -T--M 5--7 -T--M 5--8	4 4 1 2 1 1 2 3	18

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
11	T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Okuma		Yaratıcı	-T--M 5--1	2	7
				Eleştirel	-T--M 5--2	0	
				Analitik	-T--M 5--3	0	
					-T--M 5--4	1	
					-T--M 5--5	2	
					-T--M 5--6	0	
					-T--M 5--7	2	
					-T--M 5--8	0	
12	T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	Okuma		Eleştirel	-T--M 5--1	0	4
				Analitik	-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	2	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	0	
					-T--M 5--7	1	
					-T--M 5--8	1	
13	T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Okuma		Analitik	-T--M 5--1	0	7
				Eleştirel	-T--M 5--2	1	
					-T--M 5--3	2	
					-T--M 5--4	1	
					-T--M 5--5	1	
					-T--M 5--6	0	
					-T--M 5--7	2	
					-T--M 5--8	1	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
14	T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Okuma		Eleştirel	-T--M 5--1	2	6
					-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	3	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	0	
					-T--M 5--7	0	
					-T--M 5--8	1	
15	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Okuma	Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.	Eleştirel	-T--M 5--1	0	16
					-T--M 5--2	1	
					-T--M 5--3	4	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	5	
					-T--M 5--6	3	
					-T--M 5--7	3	
					-T--M 5--8	0	
16	T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	Yazma		Yaratıcı	-T--M 5--1	3	20
				Analitik	-T--M 5--2	2	
					-T--M 5--3	3	
					-T--M 5--4	3	
					-T--M 5--5	2	
					-T--M 5--6	3	
					-T--M 5--7	3	
					-T--M 5--8	1	

Tablo 4.1. incelendiğinde, beşinci sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde;

Dinleme/izleme beceri alanı kazanımlarından düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak;

T.5.1.1. kazanımı için 2 etkinlik; T.5.1.10. kazanımı için 8 etkinlik bulunmaktadır. Dinleme alanına yönelik etkinliklerin sırasıyla en fazla eleştirel, ikinci olarak yaratıcı, üçüncü olarak analitik düşünme yeterliğini bireye kazandırmaya yönelik tasarlandığı anlaşılmakta olup düşünme becerisine yönelik kazanımlar (f=2), dinleme becerisine yönelik kazanımların (f=12) oransal anlamda çok azını (%16'ını) oluşturmaktadır. 2019 TÖP' te dinleme beceri alanına yönelik kazanımların (f=12) toplam kazanımlar(f=69) içerisinde %17lik bir ağırlığı olduğu oransal olarak ifade edilebilir.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından;

T.5.2.1. kazanımı için 10 etkinlik; T.5.2.2. kazanımı için 6 etkinlik; T.5.2.7. kazanımı için 3 etkinlik 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Konuşma becerisine yönelik kazanımlardan(f=7) yarısına yakının(f=3) düşünme becerileri geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Konuşma alanına yönelik etkinliklerin bireyin yansıtıcı düşünme yönüne ağırlık verdiği ifade edilebilir. Konuşma alanına yönelik kazanımların (f=7) 5.sınıf TÖP 'te yer alan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar(f=69) dikkate alındığında oransal ağırlığının diğer beceri alanlarına göre daha az olduğu (%10) söylenebilir. Konuşma kazanımlarının yer aldığı etkinliklerde bireyin kurduğu anlam ilişkilerini ifadesi üzerine yapılandırılmıştır. Buna ek olarak ders kitabında kelime dağarcığını geliştirme ve metni anlama etkinliklerin akabinde konuşma becerisi geliştirmeye yönelik etkinlikler görülmüş olup grubunun özellikleri dikkate alınarak konuşma becerisinin bireyi geliştirecek biçimde kurgulanmadığı belirlenmiştir.

Okuma beceri alanı kazanımlarından;

T.5.3.5. kazanımı için 8 etkinlik; T.5.3.16 kazanımı için 8 etkinlik; T.5.3.17. kazanımı için 29 etkinlik; T.5.3.18. kazanımı için 8etkinlik; T.5.3.19. kazanımı için 34 etkinlik; T.5.3.21. kazanımı için 4 etkinlik; T.5.3.22. kazanımı için 18etkinlik; T.5.3.24 kazanımı için 7 etkinlik; T.5.3.26. kazanımı için 4etkinlik; T.5.3.27. kazanımı için 7 etkinlik; T.5.3.29. kazanımı için 6 etkinlik; T.5.3.31. kazanımı için 16 etkinlik 5. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı*'nda yer almaktadır.

Okuma becerisine yönelik kazanımlardan(f=34) yaklaşık yarısının(f=12) düşünme becerileri geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Okuma alanında düşünme yeterliğini arttırmayı hedefleyen etkinliklerin bireyin özellikle eleştirel ve analitik düşünme yönüne ağırlık verdiği ifade edilebilir. Okuma alanına yönelik kazanımların (f=34) 5.sınıf TÖP' te yer alan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar(f=69) dikkate alındığında oransal ağırlığının diğer beceri alanlarına göre daha fazla olduğu (% 49) söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerisiyle ilişkili kazanımların yoğun olarak “okuma” beceri alanına yönelik tasarlandığı eleştirel düşünme becerisinin analitik düşünme becerisi ile birlikte ele alındığı tespit edilmiştir.

Yazma beceri alanı kazanımlarından düşünme becerisine odaklanan T.5.4.15. kazanımına yönelik 20 etkinlik *5.sınıf Türkçe Ders Kitabı*’nda yer almıştır.

Yazma alanına yönelik kazanımların (f=16) 5.sınıf TÖP’ te yer alan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar(f=69) dikkate alındığında oransal ağırlığı %23 olarak belirlenmiş olup düşünme becerisi bağlamında değerlendirilebilecek kazanım sayısı bir adettir. Bu oldukça yetersi kalmakta buna ek olarak yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapı olarak da tek düzedir. Bu beceri alanına yönelik etkinliklerin ders kitabında daha çeşitli ve üst düzey düşünme becerilerine odaklı verilmesi yerinde olacaktır.

Düşünme becerisine yönelik 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda bulunan kazanımlarda ve Türkçe ders kitaplarında mevcut olan etkinliklerde düzensiz bir dağılım olduğu ifade edilebilir. Özellikle konuşma ve yazma beceri alanlarında bireylerde düşünme becerisini arttıracak etkinlikler açısından kitapların zenginleştirilmesi ve hem program hem de kitaplar bağlamında dengeli bir dağılım gözetilmesi gerekmektedir.

4.1.2. Düşünme Becerilerinin Altıncı Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2.'de birinci alt problemin ikinci basamağı olarak “Düşünme Becerisinin Altıncı Sınıf Türkçe öğretim programı ve ders kitabındaki yeri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki tabloda altıncı sınıf Türkçe ders kitabında mevcut olan tema metinlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre düşünme becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 4. 2. Altıncı Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
1	T.6.1.1. Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	Dinleme		Yaratıcı	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	0 0 0 0 0 0 0 1	1
2	T.6.1.2. Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	Dinleme	Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.	Yaratıcı	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	3 2 2 3 2 3 3 2	20
3	T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	Dinleme		Eleştirel-Analitik	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	1 1 1 1 1 1 1 1	8

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
4	T.6.1.5. Dinlediklerinin/izledikleri nin konusunu belirler.	Dinleme		Eleştirel-Analitik	-T--M 6--1	0	2
					-T--M 6--2	1	
					-T--M 6--3	0	
					-T--M 6--4	0	
					-T--M 6--5	1	
					-T--M 6--6	0	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	0	
5	T.6.1.6. Dinlediklerinin/izledikleri nin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	Dinleme		Eleştirel-Analitik	-T--M 6--1	0	2
					-T--M 6--2	0	
					-T--M 6--3	0	
					-T--M 6--4	1	
					-T--M 6--5	0	
					-T--M 6--6	0	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	1	
6	T.6.1.7. Dinlediklerine/izlediklerin e yönelik farklı başlıklar önerir.	Dinleme		Yaratıcı	-T--M 6--1	1	6
					-T--M 6--2	0	
					-T--M 6--3	1	
					-T--M 6--4	1	
					-T--M 6--5	1	
					-T--M 6--6	1	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	1	

TÖP					TDK	
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
7	T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	Dinleme	a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır. b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.	Eleştirel- Analitik	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	10
8	T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	Dinleme	Eleştirel -Yansıtıcı	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	1 1 1 1 2 1 1 2	10
10	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Konuşma	Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.	Yaratıcı -Yansıtıcı	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	6

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
11	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma		Yaratıcı –yansıtıcı	-T--M 6--1	1	6
					-T--M 6--2	0	
					-T—M 6--3	2	
					-T--M 6--4	0	
					-T--M 6--5	0	
					-T--M 6--6	2	
					-T--M 6--7	1	
					-T--M 6--8	0	
13	T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma	Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.	Analitik	-T--M 6--1	1	3
					-T--M 6--2	0	
					-T—M 6--3	1	
					-T--M 6--4	0	
					-T--M 6--5	1	
					-T--M 6--6	0	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	0	
15	T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Okuma	a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.	Yaratıcı	-T--M 6--1	3	24
					-T--M 6--2	3	
					-T—M 6--3	3	
					-T--M 6--4	3	
					-T--M 6--5	3	
					-T--M 6--6	3	
					-T--M 6--7	3	
					-T--M 6--8	3	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
16	T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.	Okuma	Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.	Eleştirel, analitik	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	3 3 3 3 3 3 3 3	24
17	T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.	Okuma		Yaratıcı-Eleştirel	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	0 0 0 0 0 0 1 1	2
18	T.6.3.19. / T.6.3.20. Metnin konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Okuma		Eleştirel	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	1 2 0 0 2 2 1 2	10

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
19	T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Okuma		Yaratıcı	-T--M 6--1	1	10
					-T--M 6--2	0	
					-T—M 6--3	2	
					-T--M 6--4	0	
					-T--M 6--5	2	
					-T--M 6--6	3	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	2	
20	T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	Okuma	Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.	Analitik	-T--M 6--1	0	2
					-T--M 6--2	1	
					-T—M 6--3	0	
					-T--M 6--4	0	
					-T--M 6--5	0	
					-T--M 6--6	0	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	0	
21	T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Okuma		Yaratıcı –yansıtıcı	-T--M 6--1	0	7
					-T--M 6--2	1	
					-T—M 6--3	1	
					-T--M 6--4	1	
					-T--M 6--5	2	
					-T--M 6--6	1	
					-T--M 6--7	1	
					-T--M 6--8	0	

TÖP				TDK		
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
22	T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.	Okuma	a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki özne ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.	Eleştirel-Analitik	-T--M 6--1 5 -T--M 6--2 4 -T--M 6--3 3 -T--M 6--4 0 -T--M 6--5 0 -T--M 6--6 3 -T--M 6--7 2 -T--M 6--8 3	20
23	T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Okuma	Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.	Analitik –eleştirel	-T--M 6--1 1 -T--M 6--2 0 -T--M 6--3 0 -T--M 6--4 1 -T--M 6--5 2 -T--M 6--6 0 -T--M 6--7 0 -T--M 6--8 0	4
24	T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Okuma	Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.	Analitik -Eleştirel	-T--M 6--1 5 -T--M 6--2 4 -T--M 6--3 3 -T--M 6--4 0 -T--M 6--5 0 -T--M 6--6 3 -T--M 6--7 2 -T--M 6--8 3	20

TÖP				TDK		
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
25	T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Okuma	a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.	Eleştirel	-T--M 6--1 3 -T--M 6--2 1 -T—M 6--3 2 -T--M 6--4 2 -T--M 6--5 1 -T--M 6--6 0 -T--M 6--7 1 -T--M 6--8 1	11
26	T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Okuma	a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.	Eleştirel	-T--M 6--1 0 -T--M 6--2 0 -T—M 6--3 0 -T--M 6--4 0 -T--M 6--5 0 -T--M 6--6 0 -T--M 6--7 1 -T--M 6--8 0	1
27	T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Okuma		Eleştirel	-T--M 6--1 0 -T--M 6--2 0 -T—M 6--3 0 -T--M 6--4 0 -T--M 6--5 1 -T--M 6--6 1 -T--M 6--7 1 -T--M 6--8 0	3

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Tema(lar)	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
28	T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Yazma		Analitik	-T--M 6--1	0	2
					-T--M 6--2	0	
					-T—M 6--3	0	
					-T--M 6--4	0	
					-T--M 6--5	1	
					-T--M 6--6	1	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	0	
29	T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	Yazma		Yaratıcı	-T--M 6--1	2	18
					-T--M 6--2	2	
					-T—M 6--3	3	
					-T--M 6--4	4	
					-T--M 6--5	2	
					-T--M 6--6	2	
					-T--M 6--7	1	
					-T--M 6--8	2	

Tablo 4.2. incelendiğinde, altıncı sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde;

Dinleme/izleme beceri alanı kazanımlarından düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak:

T.6.1.1. kazanımı için 1 etkinlik; T.6.1.2. kazanımı için 20 etkinlik; T.6.1.4. kazanımı için 8 etkinlik; T.6.1.5 kazanımı için 2 etkinlik; T.6.1.6. kazanımı için 2 etkinlik; T.6.1.7. kazanımı için 6 etkinlik; T.6.1.10. kazanımı için 10 etkinlik; T.6.1.11. kazanımı için 10 etkinlik bulunmaktadır. Düşünme becerisine yönelik kazanımlar (f=8), dinleme becerisine yönelik kazanımların (f=12) oransal anlamda %66 ‘sını oluşturmaktadır. 2019 Altıncı sınıf öğretim programında dinleme beceri alanına yönelik kazanımların (f=12) toplam kazanımlar içerisinde %17’lik bir ağırlığı olduğu oransal olarak ifade edilebilir. Dinleme alanına yönelik etkinliklerin en fazla eleştirel düşünme yeterliğini bireye kazandırmaya yönelik tasarlandığı anlaşılmaktadır.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından;

T.6.2.1. kazanımı için 6 etkinlik; T.6.2.2. kazanımı için 6 etkinlik; T.6.2.6. kazanımı için 3 etkinlik 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Konuşma yeterliğine yönelik kazanımlardan(f=7) yarısına yakının(f=3) düşünme becerileri geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Konuşma alanına yönelik kazanımların (f=7) 2019 Altıncı sınıf öğretim programında yer alan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar(f=68) dikkate alındığında oransal ağırlığının %10 olduğu söylenebilir. Konuşma alanına yönelik etkinliklerin bireyin yansıtıcı düşünme yönüne ağırlık vermiştir.

Okuma beceri alanı kazanımlarından;

T.6.3.5. kazanımı için 24 etkinlik;T.6.3.17. kazanımı için24 etkinlik; T.6.3.18. kazanımı için 2etkinlik; T.6.3.19./T.6.3.20. kazanımları için 10etkinlik; T.6.3.21 kazanımı için 10etkinlik;T.6.3.22. kazanımı için2 etkinlik;T.6.3.23. kazanımı için 7etkinlik;T.6.3.24. kazanımı için 20etkinlik;T.6.3.25. kazanımı için 4etkinlik;T.6.3.29. kazanımı için 20etkinlik;T.6.3.30. kazanımı için 11 etkinlik;T.6.3.34. kazanımı için 1 etkinlik;T.6.3.35. kazanımı için 3 etkinlik6. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı*’nda yer almaktadır.

Okuma becerisine yönelik kazanımlardan(f=35) önemli bir bölümünün (f=14) düşünme becerileri geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Okuma alanına yönelik kazanımların (f=35) 6.sınıf Türkçe Öğretim Programında yer alan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar(f=68) dikkate alındığında oransal ağırlığının diğer beceri alanlarına göre daha fazla olduğu (% 51) söylenebilir. Okuma alanında düşünme yeterliğini arttırmayı hedefleyen etkinliklerin bireyin özellikle eleştirel ve analitik düşünme yönüne ağırlık verdiği belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme becerisiyle ilişkili kazanımların yoğun olarak “okuma” beceri alanına yönelik tasarlandığı eleştirel düşünme becerisinin analitik düşünme becerisi ile birlikte ele alındığı tespit edilmiştir.

Yazma beceri alanı kazanımlarından; T.6.4.6. kazanımına yönelik 2 etkinlik; T.6.4.8. kazanımlarına yönelik 18 etkinlik 6.*sınıf Türkçe Ders Kitabı*’nda yer almıştır.

Yazma alanına yönelik kazanımların (f=14) 6.sınıf TÖP’ te yer alan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar(f=68) dikkate alındığında oransal ağırlığı %20 olarak belirlenmiş olup düşünme becerisi bağlamında değerlendirilebilecek kazanımlar (f=2) yazma beceri alanına yönelik hedeflerin %14’ünü oluşturmaktadır.

6.*sınıf Türkçe Ders Kitabı*’nda mevcut olan etkinliklerde düşünme becerisinin eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, analitik düşünme boyutlarıyla ele alındığı belirlenmiştir. Kitapta yer alan

etkinliklerden bazılarının birden fazla düşünme becerisini geliştirmeye dönük olması sebebiyle tekraren ele alınmıştır.

4.1.3. Düşünme Becerilerinin Yedinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3. te birinci alt problemin üçüncü basamağı olarak “Düşünme Becerisinin Yedinci Sınıf Türkçe öğretim programı ve ders kitabındaki yerinedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki tabloda yedinci sınıf Türkçe ders kitabında mevcut olan tema metinlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre düşünme becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 4. 3. Yedinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular

TÖP					TDK	
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
1	T.7.1.1. Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	Dinleme	Yaratıcı	-T--M 7--1	0	2
				-T--M 7--2	0	
				-T—M 7--3	1	
				-T--M 7--4	0	
				-T--M 7--5	0	
				-T--M 7--6	0	
				-T--M 7--7	1	
				-T--M 7--8	0	
2	T.7.1.2. Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	Dinleme	Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.	-T--M 7--1	1	8
				-T--M 7--2	1	
				-T—M 7--3	1	
				-T--M 7--4	1	
				-T--M 7--5	1	
				-T--M 7--6	1	
				-T--M 7--7	1	
				-T--M 7--8	1	

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
3	T.7.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	Dinleme		Eleştirel-Analitik	-T--M 7--1	1	8
					-T--M 7--2	1	
					-T—M 7--3	1	
					-T--M 7--4	1	
					-T--M 7--5	1	
					-T--M 7--6	1	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	1	
4	T.7.1.5. Dinlediklerinin/izledikleri nin konusunu belirler.	Dinleme		Eleştirel-Analitik	-T--M 7--1	0	2
					-T--M 7--2	1	
	T.7.1.6. Dinlediklerinin/izledikleri nin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.				-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	0	
					-T--M 7--5	1	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	0	
					-T--M 7--8	0	
5	T.7.1.7. Dinlediklerine/izlediklerin e yönelik farklı başlıklar önerir.	Dinleme		Eleştirel-Analitik	-T--M 7--1	0	1
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	0	
					-T--M 7--5	1	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	0	
					-T--M 7--8	0	

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
6	T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	Dinleme		Yaratıcı	-T--M 7--1	0	2
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	1	
					-T--M 7--5	0	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	0	
7	T.7.1.10. Dinlediklerinin/izledikleri nin içeriğini değerlendirir.	Dinleme	a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilere k bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır. b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.	Eleştirel- Analitik	-T--M 7--1	2	7
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	1	
					-T--M 7--5	1	
					-T--M 7--6	1	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	1	
8	T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	Dinleme		Eleştirel -Yansıtıcı	-T--M 7--1	0	3
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	0	
					-T--M 7--5	0	
					-T--M 7--6	1	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	1	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
10	T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Konuşma	Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.	Yaratıcı -Yansıtıcı	-T--M 7--1 -T--M 7--2 -T—M 7--3 -T--M 7--4 -T--M 7--5 -T--M 7--6 -T--M 7--7 -T--M 7--8	2 0 0 0 0 0 1 1	4
11	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma		Yaratıcı –yansıtıcı	-T--M 7--1 -T--M 7--2 -T—M 7--3 -T--M 7--4 -T--M 7--5 -T--M 7--6 -T--M 7--7 -T--M 7--8	3 2 1 4 5 4 1 3	23
13	T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma	Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.	Analitik	-T--M 7--1 -T--M 7--2 -T—M 7--3 -T--M 7--4 -T--M 7--5 -T--M 7--6 -T--M 7--7 -T--M 7--8	0 0 0 0 0 0 0 0	0

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
15	T.7.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Okuma	a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturma teşvik edilir.	Yaratıcı	-T--M 7--1 -T--M 7--2 -T—M 7--3 -T--M 7--4 -T--M 7--5 -T--M 7--6 -T--M 7--7 -T--M 7--8	4 4 4 4 4 4 4 4	32
16	T.7.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.	Okuma	Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.	Eleştirel, analitik	-T--M 7--1 -T--M 7--2 -T—M 7--3 -T--M 7--4 -T--M 7--5 -T--M 7--6 -T--M 7--7 -T--M 7--8	4 4 4 4 4 4 4 4	32
17	T.7.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.	Okuma		Yaratıcı-Eleştirel	-T--M 7--1 -T--M 7--2 -T—M 7--3 -T--M 7--4 -T--M 7--5 -T--M 7--6 -T--M 7--7 -T--M 7--8	1 0 1 0 1 1 0 0	4

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
18	T.7.3.19. / T.7.3.20. Metnin konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Okuma		Eleştirel	-T--M 7--1	2	10
					-T--M 7--2	1	
					-T—M 7--3	2	
					-T--M 7--4	1	
					-T--M 7--5	1	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	2	
					-T--M 7--8	1	
19	T.7.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Okuma		Yaratıcı	-T--M 7--1	1	4
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	1	
					-T--M 7--4	0	
					-T--M 7--5	1	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	0	
					-T--M 7--8		
20	T.7.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	Okuma	Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.	Analitik	-T--M 7--1	0	3
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	2	
					-T--M 7--5	1	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	0	
					-T--M 7--8	0	

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
21	T.7.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Okuma		Yaratıcı –yansıtıcı	-T--M 7--1	2	8
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	1	
					-T--M 7--4	2	
					-T--M 7--5	0	
					-T--M 7--6	1	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	1	
22	T.7.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.	Okuma	a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.	Eleştirel-Analitik	-T--M 7--1	0	6
					-T--M 7--2	1	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	1	
					-T--M 7--5	0	
					-T--M 7--6	1	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	2	
23	T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Okuma	Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.	Analitik –eleştirel	-T--M 7--1	0	2
					-T--M 7--2	1	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	0	
					-T--M 7--5	1	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	0	
					-T--M 7--8	0	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
24	T.7.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Okuma	Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.	Analitik -Eleştirel	-T--M 7--1 -T--M 7--2 -T—M 7--3 -T--M 7--4 -T--M 7--5 -T--M 7--6 -T--M 7--7 -T--M 7--8	2 2 1 0 0 1 1 1	8
25	T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Okuma	a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.	Eleştirel	-T--M 7--1 -T--M 7--2 -T—M 7--3 -T--M 7--4 -T--M 7--5 -T--M 7--6 -T--M 7--7 -T--M 7--8	0 4 1 0 1 0 2 0	8
26	T.7.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Okuma	a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.	Eleştirel	-T--M 7--1 -T--M 7--2 -T—M 7--3 -T--M 7--4 -T--M 7--5 -T--M 7--6 -T--M 7--7 -T--M 7--8	0 1 0 0 0 0 0 0	1

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
27	T.7.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Okuma		Eleştirel	-T--M 7--1	0	4
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	2	
					-T--M 7--4	0	
					-T--M 7--5	2	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	0	
					-T--M 7--8	0	
28	T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Yazma		Analitik	-T--M 7--1	1	
					-T--M 7--2	1	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	1	
					-T--M 7--5	0	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	0	
29	T.7.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	Yazma		Yaratıcı	-T--M 7--1	1	15
					-T--M 7--2	2	
					-T—M 7--3	2	
					-T--M 7--4	1	
					-T--M 7--5	3	
					-T--M 7--6	3	
					-T--M 7--7	0	
					-T--M 7--8	3	

Tablo 4.3. incelendiğinde, yedinci sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde;

Dinleme/izleme beceri alanı kazanımlarından düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak:

T.7.1.1. kazanımı için 2 etkinlik; T.7.1.2. kazanımı için 8 etkinlik; T.7.1.4. kazanımı için 8 etkinlik; T.7.1.5/T.7.1.6 kazanımları için 2 etkinlik; T.7.1.7. kazanımı için 1 etkinlik; T.7.1.8. kazanımı için 2 etkinlik; T.7.1.10. kazanımı için 7 etkinlik; T.7.1.11. kazanımı için 3 etkinlik 7. Sınıf Ders Kitabı'nda bulunmaktadır. Düşünme becerisine yönelik kazanımlar (f=9), dinleme becerisine yönelik kazanımların (f=14) oransal olarak % 64'ünü oluşturmaktadır. 2019 Yedinci sınıf Türkçe Öğretim Programında dinleme beceri alanına yönelik kazanımların (f=14) toplam kazanımlar (f=75) içerisinde oranı %18'dir.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından;

T.7.2.1. kazanımı için 4 etkinlik; T.7.2.2. kazanımı için 23 etkinlik 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer almaktadır. T.7.2.6. kazanımı için herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Konuşma becerisine yönelik kazanımlardan (f=7) yarısına yakının (f=3) düşünme becerileri geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Konuşma alanına yönelik kazanımların (f=7) 7.sınıf TÖP' te mevcut olan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar (f=75) dikkate alındığında oransal ağırlığının diğer beceri alanlarına göre daha az olduğu (% 9) söylenebilir. Konuşma alanına yönelik etkinlikler bireyin yansıtıcı düşünme yönüne ağırlık vermiştir.

Okuma beceri alanı kazanımlarından;

T.7.3.5. kazanımı için 32 etkinlik; T.7.3.17. kazanımı için 32 etkinlik; T.7.3.18. kazanımı için 4 etkinlik; T.7.3.19. / T.7.3.20. kazanımları için 10 etkinlik; T.7.3.21. kazanımı için 4 etkinlik; T.7.3.22. kazanımı için 3 etkinlik; T.7.3.24. kazanımı için 6 etkinlik; T.7.3.25. kazanımı için 2 etkinlik; T.7.3.29. kazanımı için 8 etkinlik; T.7.3.30. kazanımı için 8 etkinlik; T.7.3.34. kazanımı için 1 etkinlik; T.7.3.35. kazanımı için 4 etkinlik 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer almaktadır.

Okuma becerisine yönelik kazanımlardan (f=38) yarısından daha azının (f=14) düşünme becerileri geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Okuma alanına yönelik kazanımların (f=38) 7.sınıf Türkçe Öğretim Programında yer alan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar (f=75) dikkate alındığında oransal ağırlığının diğer beceri alanlarına göre daha fazla olduğu (% 51) söylenebilir. Okuma alanında düşünme yeterliğini arttırmayı hedefleyen etkinliklerin bireyin özellikle eleştirel ve analitik düşünme yönüne ağırlık verdiği anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin pek çok etkinlikte analitik düşünme becerisi ile birlikte ele alındığı tespit edilmiştir.

Yazma beceri alanı kazanımlarından; T.7.4.6. kazanımına yönelik 3 etkinlik; T.7.4.8. kazanımlarına yönelik 15 etkinlik 7.sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer almıştır.

Yazma alanına yönelik kazanımların (f=17) 7.sınıf TÖP' te mevcut olan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar(f=75) dikkate alındığında oransal ağırlığı %22 olarak belirlenmiş olup düşünme becerisi bağlamında değerlendirilebilecek kazanımlar (f=2) yazma beceri alanına yönelik hedeflerin %11'ini oluşturmaktadır.

4.1.4. Düşünme Becerilerinin Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4. 'te birinci alt problemin dördüncü basamağı olarak “Düşünme Becerisinin Sekizinci Sınıf Türkçe öğretim programı ve ders kitabındaki yeri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki tabloda sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında mevcut olan tema metinlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre düşünme becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 4. 4. Sekizinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
1	T.8.1.1. Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	Dinleme		Yaratıcı	-T--M 8--1	0	1
					-T--M 8--2	0	
					-T—M 8--3	0	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	1	
					-T--M 8--6	0	
					-T--M 8--7	0	
					-T--M 8--8	0	
2	T.8.1.2. Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	Dinleme	Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.	Yaratıcı	-T--M 8--1	1	8
					-T--M 8--2	1	
					-T—M 8--3	1	
					-T--M 8--4	1	
					-T--M 8--5	1	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	1	
					-T--M 8--8	1	

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
3	T.8.1.4. Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	Dinleme		Eleştirel-Analitik	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	1 1 1 1 1 1 1 1	8
4	T.8.1.5. Dinlediklerinin/izledikleri nin konusunu belirler. T.8.1.6. Dinlediklerinin/izledikleri nin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	Dinleme		Eleştirel-Analitik	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	1 1 1 1 1 0 1 0	6
5	T.8.1.7. Dinlediklerine/izlediklerin e yönelik farklı başlıklar önerir.	Dinleme		Yaratıcı	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	0 1 0 0 0 0 0 0	1

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
6	T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	Dinleme		Yaratıcı	-T--M 8--1	0	1
					-T--M 8--2	0	
					-T—M 8--3	0	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	0	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	0	
					-T--M 8--8	0	
7	T.8.1.9. Dinlediklerinde / izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	Dinleme		Eleştirel	-T--M 8--1	0	2
					-T--M 8--2	0	
					-T—M 8--3	0	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	0	
					-T--M 8--6	0	
					-T--M 8--7	1	
					-T--M 8--8	1	
8	T.8.1.10. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.			Eleştirel-Analitik	-T--M 8--1	1	5
					-T--M 8--2	0	
					-T—M 8--3	1	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	0	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	1	
					-T--M 8--8	1	

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
9	T.8.1.11. Dinlediklerinin / izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	Dinleme	a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır. b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.	Eleştirel- Analitik	-T--M 8--1	2	16
					-T--M 8--2	2	
					-T—M 8--3	2	
					-T--M 8--4	2	
					-T--M 8--5	2	
					-T--M 8--6	2	
					-T--M 8--7	2	
					-T--M 8--8	2	
10	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Konuşma	Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.	Yaratıcı -Yansıtıcı	-T--M 8--1	0	10
					-T--M 8--2	1	
					-T—M 8--3	2	
					-T--M 8--4	1	
					-T--M 8--5	2	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	1	
					-T--M 8--8	2	
11	T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma		Yaratıcı –yansıtıcı	-T--M 8--1	0	6
					-T--M 8--2	1	
					-T—M 8--3	1	
					-T--M 8--4	2	
					-T--M 8--5	1	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	0	
					-T--M 8—8	0	

TÖP					TDK	
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
12	T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma	Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.	Analitik	-T--M 8--1 0 -T--M 8--2 2 -T—M 8--3 0 -T--M 8--4 0 -T--M 8--5 0 -T--M 8--6 1 -T--M 8--7 0 -T--M 8--8 0	3
13	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Okuma	a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturma teşvik edilir.	Yaratıcı	-T--M 8--1 3 -T--M 8--2 3 -T—M 8--3 3 -T--M 8--4 3 -T--M 8--5 3 -T--M 8--6 3 -T--M 8--7 3 -T--M 8--8 3	24
14	T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Okuma		Yaratıcı	-T--M 8--1 1 -T--M 8--2 0 -T—M 8--3 1 -T--M 8--4 0 -T--M 8--5 0 -T--M 8--6 0 -T--M 8--7 1 -T--M 8--8 0	3

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
15	T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.	Okuma	Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.	Eleştirel, analitik	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	1 1 1 1 1 1 1 1	8
16	T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.	Okuma		Yaratıcı-Eleştirel	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	0 1 1 0 1 0 0 0	3
17	T.8.3.16. / T.8.3.17/T.8.3.18. Metnin konusunu, ana fikrini/ana duygusunu/yardımcı fikirleri belirler.	Okuma		Eleştirel	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	6 2 3 4 2 1 2 2	22

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
18	T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Okuma		Yaratıcı	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	0 0 0 1 0 0 0 0	1
19	T.8.3.20. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	Okuma	Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.	Analitik	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	0 2 0 0 0 0 1 1	4
20	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	Okuma	a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.	Eleştirel-Analitik	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	2 1 3 0 1 3 1 3	14

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
21	T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir	Okuma		Yaratıcı –yansıtıcı	-T--M 8--1	1	3
					-T--M 8--2	0	
					-T—M 8--3	1	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	0	
					-T--M 8--6	0	
					-T--M 8--7	1	
					-T--M 8--8	0	
22	T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Okuma	Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.	Analitik –eleştirel	-T--M 8--1	2	3
					-T--M 8--2	0	
					-T—M 8--3	0	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	0	
					-T--M 8--6	0	
					-T--M 8--7	1	
					-T--M 8--8	0	
23	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Okuma	Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.	Analitik -Eleştirel	-T--M 8--1	1	9
					-T--M 8--2	1	
					-T—M 8--3	2	
					-T--M 8--4	1	
					-T--M 8--5	1	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	1	
					-T--M 8--8	2	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
24	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Okuma	a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.	Eleştirel	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	1 0 1 2 1 2 2 0	9
25	T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Okuma	a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.	Eleştirel	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	0 1 1 1 0 0 0 0	3
26	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Okuma		Eleştirel	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	0 0 1 0 0 0 1 2	4

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
27	T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Yazma		Analitik	-T--M 8--1	0	2
					-T--M 8--2	0	
					-T—M 8--3	1	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	0	
					-T--M 8--6	0	
					-T--M 8--7	0	
					-T--M 8--8	1	
28	T.8.4.1./ T.8.4.2/ T.8.4.3 Farklı türde metinler yazar. T.8.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	Yazma		Yaratıcı	-T--M 8--1	4	16
					-T--M 8--2	3	
					-T—M 8--3	1	
					-T--M 8--4	2	
					-T--M 8--5	2	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	2	
					-T--M 8--8	1	

Tablo 4.4. incelendiğinde, sekizinci sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde beceri alanlarına göre düşünme becerisine ilişkin tespitler şöyledir:

Dinleme/izleme beceri alanı kazanımlarından düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak:

T.8.1.1. kazanımı için 1 etkinlik; T.8.1.2. kazanımı için 1 etkinlik; T.8.1.9. kazanımı için 2 etkinlik; T.8.1.10 kazanımı için 5 etkinlik; T.8.1.11. kazanımı için 16 etkinlik bulunmaktadır. Dinleme alanına yönelik etkinliklerin sırasıyla en fazla eleştirel, ikinci olarak yaratıcı, üçüncü olarak analitik düşünme yeterliğini bireye kazandırmaya yönelik tasarlandığı anlaşılmakta olup düşünme becerisine yönelik kazanımlar (f=5), dinleme becerisine yönelik kazanımların (f=14) oransal anlamda yarıdan daha azını (%35’ini) oluşturmaktadır. 2019 TÖP’ te dinleme beceri alanına yönelik kazanımların (f=14) toplam kazanımlar içerisinde %18 lik bir ağırlığı olduğu oransal olarak ifade edilebilir.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından;

T.8.2.1. kazanımı için 10 etkinlik; T.8.2.2. kazanımı için 6 etkinlik; T.8.2.7. kazanımı için 3 etkinlik 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Konuşma becerisine yönelik kazanımlardan(f=7) yarısına yakının(f=3) düşünme becerileri geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Konuşma alanına yönelik etkinliklerin bireyin yansıtıcı düşünme yönüne ağırlık verdiği ifade edilebilir. Konuşma alanına yönelik kazanımların (f=7) 8.sınıf TÖP' te yer alan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar(f=76) dikkate alındığında oransal ağırlığının diğer beceri alanlarına göre daha az olduğu (%9) söylenebilir. Konuşma kazanımlarının yer aldığı etkinliklerin metin içi ve dışı anlam oluşturmaya ve konuya dikkat çekmeyi temin edecek türde sorular sorma yoluyla verilmek istenildiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak kelime dağarcığını zenginleştirme ve metni anlamaya yönelik etkinliklerden sonra konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ders kitabında görülmüştür.

Okuma beceri alanı kazanımlarından;

T.8.3.5. kazanımı için 24 etkinlik;T.8.3.12. kazanımı için 3 etkinlik; T.8.3.14. kazanımı için 8 etkinlik; T.8.3.15. kazanımı için 3 etkinlik; T.8.3.16. / T.8.3.17/T.8.3.18. kazanımları için 22 etkinlik;T.8.3.19. kazanımı için 1 etkinlik;T.8.3.20. kazanımı için 4 etkinlik;T.8.3.21. kazanımı için 14 etkinlik;T.8.3.22. kazanımı için 3 etkinlik;T.8.3.23. kazanımı için 3 etkinlik;T.8.3.25. kazanımı için 9 etkinlik;T.8.3.27. kazanımı için 9 etkinlik;T.8.3.31. kazanımı için 3 etkinlik;T.8.3.32. kazanımı için 4 etkinlik 8. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı*'nda yer almaktadır.

Okuma becerisine yönelik kazanımlardan(f=35) yaklaşık yarısının(f=16) düşünme becerileri geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Okuma alanında düşünme yeterliğini arttırmayı hedefleyen etkinliklerin bireyin özellikle eleştirel ve analitik düşünme yönüne ağırlık verdiği ifade edilebilir. Okuma alanına yönelik kazanımların (f=35) 8.sınıf TÖP' te yer alan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar(f=76) dikkate alındığında oransal ağırlığının diğer beceri alanlarına göre daha fazla olduğu (% 46) söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerisiyle ilişkili kazanımların yoğun olarak “okuma” beceri alanına yönelik tasarlandığı eleştirel düşünme becerisinin analitik düşünme becerisi ile birlikte ele alındığı tespit edilmiştir.

Yazma beceri alanı kazanımlarından; T.8.4.6. kazanımına yönelik 2 etkinlik; T.8.4.1./ T.8.4.2/ T.8.4.3/T.8.4.8. kazanımlarına yönelik 14 etkinlik 8.*sınıf Türkçe Ders Kitabı*'nda yer almıştır.

Yazma alanına yönelik kazanımların (f=20) 8.sınıf TÖP' te yer alan dört temel beceri alanına yönelik kazanımlar(f=76) dikkate alındığında oransal ağırlığı %26 olarak belirlenmiş olup düşünme becerisi bağlamında değerlendirilebilecek kazanımlar (f=5) yazma beceri alanına

yönelik hedeflerin %25'ini oluşturmaktadır. Ancak ders kitabında yer alan etkinliklerde aynı oranın korunmadığı, yazma becerisine yönelik etkinliklerin diğer becerilerle olan geçişkenliği sebebiyle ihmal edildiği söylenebilir.

Düşünme becerisine yönelik 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda mevcut olan kazanımlarda ve Türkçe ders kitaplarında mevcut olan etkinliklerde tüm sınıf düzeylerinde düzensiz bir dağılım olduğu, etkinliklerin ders kitaplarında sistematik bir biçimde ele alınmadığı ifade edilebilir. Ayrıca programda kazanımlarla ilgili içerik boyutuna dönük açıklamaların yeterli olmadığı dikkate değer bir başka husustur.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan düşünme becerisine ilişkin “İletişim Becerisinin Türkçe öğretim programı ve ders kitabındaki yeri nedir?” sorusuna ilişkin alt sorular incelenmiştir.

4.2.1. İletişim Becerilerinin Beşinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5. te ikinci alt problemin ilk basamağı olarak “İletişim Becerisinin Beşinci Sınıf Türkçe öğretim programı ve ders kitabındaki yeri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki tabloda beşinci sınıf Türkçe ders kitabında mevcut tema metnlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre iletişim becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 4. 5. Beşinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında İletişim Becerisine İlişkin Bulgular

TÖP			TDK			
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
1 T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	Dinleme		İletişim	-T--M 5--1	1	6
				-T--M 5--2	1	
				-T--M 5--3	0	
				-T--M 5--4	1	
				-T--M 5--5	1	
				-T--M 5--6	1	
				-T--M 5--7	1	
				-T--M 5--8	0	

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
2	T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	Dinleme		İletişim	-T--M 5--1	1	2
					-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	1	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	0	
					-T--M 5--7	0	
					-T--M 5--8	0	
3	T.5.1.11. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Dinleme		İletişim	-T--M 5--1	1	8
					-T--M 5--2	1	
					-T--M 5--3	1	
					-T--M 5--4	1	
					-T--M 5--5	1	
					-T--M 5--6	1	
					-T--M 5--7	1	
					-T--M 5--8	1	
4	T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Konuşma	Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.	İletişim	-T--M 5--1	1	6
					-T--M 5--2	2	
					-T--M 5--3	1	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	0	
					-T--M 5--7	1	
					-T--M 5--8	1	

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
5	T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma		İletişim	-T--M 5--1	0	9
					-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	1	
					-T--M 5--4	2	
					-T--M 5--5	1	
					-T--M 5--6	3	
					-T--M 5--7	2	
					-T--M 5--8	0	
6	T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 5--1	0	0
					-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	0	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	0	
					-T--M 5--7	0	
					-T--M 5--8	0	
7	T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 5--1	0	4
					-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	1	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	2	
					-T--M 5--7	1	
					-T--M 5--8	0	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
8	T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma	Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.	İletişim	-T--M 5--1	0	3
					-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	1	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	0	
					-T--M 5--7	1	
					-T--M 5--8	1	
9	T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 5--1	0	1
					-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	0	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	0	
					-T--M 5--7	1	
					-T--M 5--8	0	
10	T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	Okuma		İletişim	-T--M 5--1	0	0
					-T--M 5--2	0	
					-T--M 5--3	0	
					-T--M 5--4	0	
					-T--M 5--5	0	
					-T--M 5--6	0	
					-T--M 5--7	0	
					-T--M 5--8	0	

		TÖP			TDK	
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Düşünme Becerisi Türü	Temalar	Etkinlik (f)
						Toplam Etkinlik (f)
11	T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler, kalıp ifadeler ve özdeyişler kullanır.	Yazma		İletişim	-T--M 5--1	3
					-T--M 5--2	0
					-T--M 5--3	0
					-T--M 5--4	0
					-T--M 5--5	0
					-T--M 5--6	0
					-T--M 5--7	0
					-T--M 5--8	1

Tablo 4.5. incelendiğinde, beşinci sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde beceri alanlarına göre ilişkin becerisine ilişkin tespitler şöyledir:

Dinleme/izleme beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.5.1.8. kazanımı için 6 etkinlik; T.5.1.9. kazanımı için 2 etkinlik; T.5.1.11. kazanımı için 8 etkinlik 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda bulunmaktadır.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.5.2.1. kazanımı için 6 etkinlik; T.5.2.2 kazanımı için 9 etkinlik; T.5.2.5. kazanımı için 4 etkinlik; T.5.2.6. kazanımı için 3 etkinlik; T.5.2.7. kazanımı için 1 etkinlik 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda bulunmaktadır. T.5.2.4. kazanımı ile ilgili ise herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Okuma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.5.3.25. kazanımına dair 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Türkçe Öğretim Programında “Okuma” alanında yer alan kazanımlarda ve ders kitabı etkinliklerinde iletişim becerisinin geçişken yapısı nedeniyle ihmal edildiği belirlenmiştir.

Yazma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.5.4.7. kazanımına yer verilmiş olup 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda bu kazanımla alakalı 4 etkinliğe yer verilmiştir. Söz konusu etkinlikler içerikte orantılı biçimde düzenlenmemiştir.

4.2.2. İletişim Becerilerinin Altıncı Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.6' da ikinci alt problemin ikinci basamağı olarak “İletişim Becerisinin Altıncı Sınıf Türkçe öğretim programı ve ders kitabındaki yeri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki tabloda altıncı sınıf Türkçe ders kitabında mevcut tema metinlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre iletişim becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 4. 6. *Altıncı Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında İletişim Becerisine İlişkin Bulgular*

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
1	T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	Dinleme		İletişim	-T--M 6--1	1	3
					-T--M 6--2	0	
					-T—M 6--3	0	
					-T--M 6--4	0	
					-T--M 6--5	1	
					-T--M 6--6	0	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	1	
2	T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	Dinleme		İletişim	-T--M 6--1	0	2
					-T--M 6--2	1	
					-T—M 6--3	0	
					-T--M 6--4	0	
					-T--M 6--5	1	
					-T--M 6--6	0	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	0	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
3	T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Dinleme		İletişim	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	0 0 0 1 0 1 1 0	3
4	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Konuşma	Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.	İletişim	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	2 1 0 0 2 0 0 1	6
5	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma		İletişim	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	1 0 2 0 0 2 1 0	6

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
6	T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 6--1	0	2
					-T--M 6--2	1	
					-T—M 6--3	0	
					-T--M 6--4	0	
					-T--M 6--5	0	
					-T--M 6--6	0	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	1	
7	T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 6--1	3	10
					-T--M 6--2	0	
					-T—M 6--3	1	
					-T--M 6--4	2	
					-T--M 6--5	1	
					-T--M 6--6	1	
					-T--M 6--7	1	
					-T--M 6--8	1	
8	T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma	Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.	İletişim	-T--M 6--1	0	1
					-T--M 6--2	0	
					-T—M 6--3	0	
					-T--M 6--4	0	
					-T--M 6--5	1	
					-T--M 6--6	0	
					-T--M 6--7	0	
					-T--M 6--8	0	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
9	T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	0 0 0 0 1 1 1 0	3
10	T.6.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	Okuma		İletişim	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	0 0 0 1 0 1 1 1	4
11	T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler, kalıp ifadeler ve özdeyişler kullanır.	Yazma		İletişim	-T--M 6--1 -T--M 6--2 -T—M 6--3 -T--M 6--4 -T--M 6--5 -T--M 6--6 -T--M 6--7 -T--M 6--8	2 1 1 2 0 0 0 0	6

Tablo 4.6. incelendiğinde, Altıncı Sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde beceri alanlarına göre ilişkin becerisine ilişkin tespitler şöyledir:

Dinleme/izleme beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.6.1.8. kazanımı için 3 etkinlik; T.6.1.9. kazanımı için 2 etkinlik; T.6.1.11. kazanımı için 3 etkinlik 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda bulunmaktadır.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.6.2.1. kazanımı için 6 etkinlik; T.6.2.2 kazanımı için 6 etkinlik; T.6.2.4. kazanımı 2 etkinlik; T.6.2.5. kazanımı için 10 etkinlik; T.6.2.6. kazanımı için 2 etkinlik; T.6.2.7. kazanımı için 3 etkinlik 6. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı* 'nda bulunmaktadır.

Okuma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.6.3.25. kazanımına dair 4 etkinlik 6. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı* 'nda yer almaktadır. Türkçe Öğretim Programında “Okuma” alanında mevcut olan kazanımlarda ve ders kitabı etkinliklerinde iletişim becerisinin geçişken yapısı nedeniyle ihmal edildiği söylenebilir.

Yazma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.6.4.7. kazanımına yer verilmiş olup 6. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı* 'nda bu kazanımla alakalı 6 etkinliğe yer verilmiştir. Etkinlikler ders kitabında sistematik biçimde düzenlenmemiştir.

4.2.3. İletişim Becerilerinin Yedinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.7.'de ikinci alt problemin üçüncü basamağı olarak “İletişim Becerisinin Yedinci Sınıf Türkçe öğretim programı ve ders kitabındaki yeri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki tabloda yedinci sınıf Türkçe ders kitabında mevcut tema metnlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre iletişim becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 4. 7. Yedinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında İletişim Becerisine İlişkin Bulgular

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
1	T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	Dinleme		İletişim	-T--M 7--1	0	2
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	1	
					-T--M 7--5	0	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	0	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
2	T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	Dinleme		İletişim	-T--M 7--1	0	1
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	0	
					-T--M 7--5	0	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	0	
					-T--M 7--8	1	
3	T.7.1.11. Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Dinleme		İletişim	-T--M 7--1	1	2
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	1	
					-T--M 7--5	0	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	0	
					-T--M 7--8	0	
4	T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Konuşma	Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.	İletişim	-T--M 7--1	2	4
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	0	
					-T--M 7--5	0	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	1	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
5	T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma		İletişim	-T--M 7--1	3	23
					-T--M 7--2	2	
					-T—M 7--3	1	
					-T--M 7--4	4	
					-T--M 7--5	5	
					-T--M 7--6	4	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	3	
6	T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 7--1	0	2
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	0	
					-T--M 7--5	1	
					-T--M 7--6	0	
					-T--M 7--7	0	
					-T--M 7--8	1	
7	T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 7--1	3	13
					-T--M 7--2	1	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	2	
					-T--M 7--5	0	
					-T--M 7--6	5	
					-T--M 7--7	2	
					-T--M 7--8	0	

TÖP					TDK		
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)	
8	T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma	Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.	İletişim	-T--M 7--1	0	5
					-T--M 7--2	0	
					-T—M 7--3	0	
					-T--M 7--4	0	
					-T--M 7--5	2	
					-T--M 7--6	2	
					-T--M 7--7	1	
					-T--M 7--8	0	
9	T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Konuşma	İletişim	-T--M 7--1	0	3	
				-T--M 7--2	0		
				-T—M 7--3	0		
				-T--M 7--4	0		
				-T--M 7--5	1		
				-T--M 7--6	1		
				-T--M 7--7	1		
				-T--M 7--8	0		
10	T.7.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	Okuma	İletişim	-T--M 7--1	0	1	
				-T--M 7--2	0		
				-T—M 7--3	0		
				-T--M 7--4	0		
				-T--M 7--5	0		
				-T--M 7--6	0		
				-T--M 7--7	1		
				-T--M 7--8	0		

TÖP				TDK		
Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
11 T.7.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler, kalıp ifadeler ve özdeyişler kullanır.	Yazma		İletişim	-T--M 7--1	1	10
				-T--M 7--2	2	
				-T--M 7--3	1	
				-T--M 7--4	1	
				-T--M 7--5	1	
				-T--M 7--6	2	
				-T--M 7--7	0	
				-T--M 7--8	2	

Tablo 4.7. incelendiğinde, Yedinci Sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde beceri alanlarına göre ilişkin becerisine ilişkin tespitler şöyledir:

Dinleme/izleme beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.7.1.8. kazanımı için 2 etkinlik; T.7.1.9. kazanımı için 1 etkinlik; T.7.1.11. kazanımı için 2 etkinlik 7. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı* ’nda bulunmaktadır.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.7.2.1. kazanımı için 4 etkinlik; T.7.2.2 kazanımı için 23 etkinlik; T.7.2.4. kazanımı 2 etkinlik; T.7.2.5. kazanımı için 13etkinlik; T.7.2.6. kazanımı için 5 etkinlik; T.7.2.7. kazanımı için 3 etkinlik 7. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı* ’nda bulunmaktadır.

Okuma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.7.3.25. kazanımına dair 1etkinlik 7. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı* ’nda yer almaktadır. Türkçe Öğretim Programında “Okuma” alanında yer alan kazanımlarda ve ders kitabı etkinliklerinde iletişim becerisinin geçişken yapısı nedeniyle ihmal edildiği söylenebilir.

Yazma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelikT.7.4.7. kazanımına yer verilmiş olup7. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı* ’nda bu kazanımla alakalı 10 etkinliğe yer verilmiştir.

4.2.4. İletişim Becerilerinin Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.8' de ikinci alt problemin dördüncü basamağı olarak “İletişim Becerisinin Sekizinci Sınıf Türkçe öğretim programı ve ders kitabındaki yeri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki tabloda sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında mevcut tema metinlerinin etkinliklerinde temel öğrenme alanlarına göre iletişim becerisine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 4. 8. *Sekizinci Sınıf TÖP ve Türkçe Ders Kitaplarında İletişim Becerisine İlişkin Bulgular*

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
1	T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	Dinleme		İletişim	-T--M 8--1	0	2
					-T--M 8--2	0	
					-T—M 8--3	0	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	0	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	0	
					-T--M 8--8	1	
2	T.8.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	Dinleme		İletişim	-T--M 8--1	0	1
					-T--M 8--2	0	
					-T—M 8--3	0	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	0	
					-T--M 8--6	0	
					-T--M 8--7	1	
					-T--M 8--8	0	

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
3	T.8.1.10. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.	Dinleme		İletişim	-T--M 8--1	2	9
					-T--M 8--2	0	
					-T--M 8--3	3	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	0	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	2	
					-T--M 8--8	1	
4	T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	Konuşma	Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.	İletişim	-T--M 8--1	0	10
					-T--M 8--2	1	
					-T--M 8--3	2	
					-T--M 8--4	1	
					-T--M 8--5	2	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	1	
					-T--M 8--8	2	
5	T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Konuşma		İletişim	-T--M 8--1	0	6
					-T--M 8--2	1	
					-T--M 8--3	1	
					-T--M 8--4	2	
					-T--M 8--5	1	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	0	
					-T--M 8--8	0	

TÖP				TDK			
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
6	T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 8--1	1	5
					-T--M 8--2	0	
					-T—M 8--3	1	
					-T--M 8--4	1	
					-T--M 8--5	1	
					-T--M 8--6	0	
					-T--M 8--7	0	
					-T--M 8--8	1	
7	T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 8--1	1	6
					-T--M 8--2	2	
					-T—M 8--3	1	
					-T--M 8--4	0	
					-T--M 8--5	1	
					-T--M 8--6	0	
					-T--M 8--7	0	
					-T--M 8--8	1	
8	T.8.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Konuşma	Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.	İletişim	-T--M 8--1	0	6
					-T--M 8--2	2	
					-T—M 8--3	1	
					-T--M 8--4	1	
					-T--M 8--5	1	
					-T--M 8--6	1	
					-T--M 8--7	0	
					-T--M 8--8	0	

TÖP					TDK		
	Kazanım	Beceri Alanı	Kazanım Açıklaması	İlişkili Beceri	Temalar	Etkinlik (f)	Toplam Etkinlik (f)
9	T.8.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	Konuşma		İletişim	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	1 1 1 2 2 1 0 0	8
10	T.8.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	Okuma		İletişim	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	0 0 0 0 0 0 0 0	0
11	T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler, kalıp ifadeler ve özdeyişler kullanır.	Yazma		İletişim	-T--M 8--1 -T--M 8--2 -T—M 8--3 -T--M 8--4 -T--M 8--5 -T--M 8--6 -T--M 8--7 -T--M 8--8	1 1 1 1 1 0 0 0	5

Tablo 4.8. incelendiğinde, Yedinci Sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde beceri alanlarına göre ilişkin becerisine ilişkin tespitler şöyledir:

Dinleme/izleme beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.8.1.8. kazanımı için 2 etkinlik; T.8.1.9. kazanımı için 1 etkinlik; T. 8. 1. 11. kazanımı için 9 etkinlik 8. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı*’nda bulunmaktadır.

Konuşma beceri alanı kazanımlarından iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.8.2.1. kazanımı için 10 etkinlik; T.8.2.2 kazanımı için 6 etkinlik; T.8.2.4. kazanımı 5 etkinlik; T.8.2.5. kazanımı için 6 etkinlik; T.8.2.6. kazanımı için 6 etkinlik; T.8.2.7. kazanımı için 8 etkinlik 8. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı* 'nda bulunmaktadır.

Okuma beceri alanında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.8.3.25. kazanımına bir etkinlik 8. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı* 'nda yer almaktadır.

Yazma beceri alanı kazanımlarında iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik T.8.4.7. kazanımına yer verilmiş olup 8. *Sınıf Türkçe Ders Kitabı* 'nda bu kazanımla alakalı 8 etkinliğe yer verilmiştir. Etkinlikler ders kitabında sistematik biçimde düzenlenmemiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ve bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçları, araştırmanın amacı çerçevesinde yanıt aranan iki alt soruyla bağlantılı olarak elde edilen bulgulara göre iki başlıkta ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmanın amaçları bağlamında tartışılmıştır. Sonuç ve tartışma bölümü araştırmanın alt amaçlarının sırası ve bu sıra dikkate alınarak elde edilen bulgular doğrultusunda yapılandırılmıştır.

5.1.1. 2019 TÖP ve Ders Kitaplarında Düşünme Becerisinin Yerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacını, 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında ve Türkçe ders kitaplarında düşünme becerilerinin yerinin ne olduğu sorusu oluşturmaktadır. Bu alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara göre 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında ve Türkçe ders kitaplarında düşünme becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin bulunduğu ancak ortaokul düzeyinde tüm sınıf düzeylerine göre kazanımların öğretim programında; etkinliklerin de ders kitaplarında dengeli ve sistematik bir biçimde yer almadığı; kazanım ve etkinliklerin düşünme becerilerinin alt boyutlarına göre orantısız dağıldığı; düşünme becerilerine ilişkin kazanımların beceri alanlarına göre orantısız dağıldığı; öğretim programının yeterli düzeyde ders kitaplarına yansıtılamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

5. sınıf Türkçe Öğretim Programı ve ders kitaplarında yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel, analitik düşünme becerilerini geliştirmeye dönük kazanım ve etkinlikler bulunduğu, düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin en çok okuma becerileri ile ilgili olarak yer bulduğu ancak etkinliklerde ve kazanımlarda eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, analitik düşünme becerileri bağlamında sistematik bir denge gözetilmediği tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde Toptal, Destegüloğlu ve Sert (2022), 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikleri kritik konu ve kazanımlar bağlamında inceledikleri çalışmalarında okuma becerisine yönelik etkinlik ve kazanımların fazlalığını vurgulayarak benzer bir sonuca ulaşmışlardır. 6. sınıf Türkçe Öğretim

Programı ve ders kitaplarında yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel, analitik düşünme becerilerini geliştirmeye dönük kazanım ve etkinlikler bulunduğu, düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin en çok okuma becerileri ile ilgili olarak yer bulduğu ancak etkinliklerin ve kazanımların dağılımında eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, analitik düşünme becerileri bağlamında sistematik bir denge kurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla uyumlu olarak Balta (2008), 6.sınıf ders kitabı etkinliklerinin düşünme becerileri ile ilişkisini ortaya koyduğu çalışmasında etkinliklerin hatırlama ve kavramaya yönelik olduğunu, üst düzeydeki düşünsel becerilere uygun, bu becerilerin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini arttırmaya yönelik sorulara yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 7.Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve ders kitaplarında yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel, analitik düşünme becerilerini geliştirmeye dönük kazanım ve etkinlikler bulunduğu, düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin en çok okuma becerileri ile ilgili olarak yer bulduğu ancak etkinliklerde ve kazanımlarda eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, analitik düşünme becerileri açısından denge gözetilmediği belirlenmiştir. 8.Sınıf Türkçe Öğretim Programı ve ders kitaplarında yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel, analitik düşünme becerilerini geliştirmeye dönük kazanım ve etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu neticeyle uyumlu olarak Durukan ve Demir'in (2017), ortaokul (6.,7.,8.) Türkçe ders kitabı etkinliklerini yenilenen Bloom Taksonomisi uyarınca inceledikleri çalışmada temel becerilerle ilgili aktivitelerin dahi dengeli dağılmadığını, etkinliklerin daha çok taksonominin alt basamaklarına (anlama/hatırlama) odaklandığını; üst basamaklardan olan değerlendirme, analiz ve yaratma basamaklarına dahil edilebilecek etkinliklerin sayısının yetersizliğini belirttikleri çalışma da bu sonucu desteklemektedir. Düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin en çok “okuma” alanı ile ilgili olarak yer bulduğu ancak etkinliklerin ve kazanımların dağılımında eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, analitik düşünme becerileri bağlamında belirli bir dengenin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Beceri alanı bağlamında düşünme becerilerine en çok “okuma” alanında yer verilmiş olup düşünme becerisinin en az konuşma alanında yer bulduğu belirlenmiştir. Öğretim programında ve ders kitaplarında okuma beceri alanına yönelik kazanım ve etkinliklerin metin içi anlam kurma, ilişkileri kavrama açısından önemli görülmesi gerekçesiyle fazla yer bulduğu değerlendirilmiştir. Ancak “metne yönelik sorulara cevap vermek, metnin ana fikrini, metindeki yardımcı fikirleri bulmak, konu belirlemek” gibi etkinlikler tema ve sınıf düzeylerinde rutin haline gelen, taksonomik olarak alt basamakta kalan, dil ve zihinsel gelişime katkısı az olan ve programın temel yaklaşımı olan yapılandırmacılığa uygun olmayan etkinliklerdir (Güneş, 2017). Oysaki 2019 TÖP’te belirlenen temel hedeflerden birisi de

taksonomik anlamda üst basamakta yer alan kazanım ve etkinlikler aracılığıyla bireylerin eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilebilmesidir.

Çalışmada ulaşılan bulgular düşünme becerisinin alt boyutları olan eleştirel, analitik, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların öğretim programında ve ders kitaplarındaki etkinliklerde orantısız dağıldığını, içeriğin belli bir sistematik içerisinde yapılandırılmadığını, öğretim programının ders kitaplarına yeterli bir biçimde yansıtılmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucundan farklı olarak Kan (2006), araştırmasında kazanımların ve ders kitabı etkinliklerinin, eleştirel düşünmeyi geliştirmede olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmış olsa da bu araştırma yalnız eleştirel düşünme boyutu ile ilgili olup öğretim programı ve ders kitaplarının programda ifadesini bulan diğer üst düzey düşünme becerileri bağlamında yeterli olduğunu ortaya koyacak veri içermemektedir. Kan (2006)'ın çalışmasında farklı sonuçlar elde etmesinde araştırmanın gerçekleştirildiği bölge, öğrenci motivasyon ve diğer bireysel farklılıkları, araştırmada yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum vb. farklılıkların etkili olduğu değerlendirilmektedir. Her ne türlü farklılıklardan doğmuş olursa olsun yalnız eleştirel düşünme becerisi programda yer alan yaratıcı, yansıtıcı, analitik düşünme becerilerini tek başına temsil edemeyeceği için programın ve ders kitaplarının içerik boyutuyla yeterli olduğunu kanıtlamamaktadır. Bu araştırmayla uyumlu olarak üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde istenen düzeyde olunmadığını ifade eden Zevfi (2015), ortaokul (6-8) Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından yeterliğini incelemiş; çalışmasında bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekler bulgulara ulaşmış; özellikle yaratıcı, yansıtıcı, analitik düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin yetersizliğini ifade etmiştir.

Düşünmeye dair yeteneklerimiz, fikirlerimizi ifade edebilme yönüyle dilden istifade edebilme yeteneğimizle sınırlıdır (Yüce, 2005). Düşünme becerisine ilişkin olarak yapılan incelemelerde 5., 6., 7., 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında mevcut olan etkinliklerin nicelik olarak "İletişim" becerisine ile kıyaslandığında daha fazla sayıda yer aldığı neticesini elde etmiştir. Düşünme becerilerine ilişkin etkinliklerin daha çok "bilme ve hatırlama" düzeyinde kaldığı, alanyazında üst düzey düşünme becerileri olarak anılan yeterlikleri kazandırabilecek etkinliklerin sayısının az olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçla paralellik arz eden, Temizkan ve Zevfi'nin (2014) yapmış olduğu çalışmada, ders kitaplarında yaratıcı, yansıtıcı ve analitik düşünme becerilerine ait etkinliklerin eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin yaklaşık üçte biri oranında yer bulabildiği ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı sistemi benimseyen Türkçe dersine ait öğretim programının ve ilgili ders kitaplarının düşünme becerilerini kazandırmada

istenilen seviyede olmadığı ortadadır. Ders kitaplarının bir beceriyi kazandırmada yeterli olup olmadığını ortaya koyacak nicel bir kıstas bulunmamakla birlikte ders kitaplarının tüm alt boyutlarıyla düşünme becerisine fazlaca yer verebilmesi bu anlamda yeterli olup olmadığını ortaya koyması bakımından önemli ve tek ölçüttür. Yukarıda yer verilen araştırmalar 2019 Türkçe Öğretim Programında ve ders kitaplarında düşünme becerisinin sistematik biçimde ele alınmadığı, öğretim programında yer alan kazanımların ders kitaplarına dengeli biçimde yansıtılmadığı, içerik boyutuyla etkinliklerin nicelik olarak orantısızlığının yanı sıra nitelik olarak da söz konusu değişkenleri edindirmede yetersiz kaldığı dolayısıyla bu açıdan zafiyet olduğu yönündeki savımızı desteklemektedir. Çalışmada ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı kazanımları ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler içerik boyutuyla düşünme ve iletişim becerileri bakımından değerlendirildiğinde; kazanım ve etkinliklerin büyük bir bölümünün okuma alanıyla alakalı olduğu, diğer beceri alanlarının göz ardı edildiği, hem öğretim programında hem de ders kitaplarında kazanımlar ve etkinlikler açısından dengeli bir dağılımın olmadığı, kazanımlara ulaşılması için planlanan ders kitabı etkinliklerinin tema ve metinlere dağılımında sistematik bir anlayışın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ders kitabı etkinliklerinin tema ve metinlere dağılımında bir kazanımla ilgili etkinliğe bir kere yer verildikten sonra diğer temalarda ilgili kazanımın ne sıklıkla ele alındığına dikkat edilmediği, bu durumun sistematik dağılmayan bazı etkinliklerin zaman zaman bireyleri usandıracak seviyede tekrar edilmesine ya da önemi alınıyazındaki çalışmalarla haiz bazı kazanımların etkinliklerde yeterince yer bulamamasına yol açmıştır.

Öğrenenlerin gerek ulusal gerekse uluslararası seviyede; akademik, sosyal, kişisel yaşamlarında ve mesleki hayatlarında onlar için gerekli olan becerileri onlara kazandırmak 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda önemi ifade edilen bir konudur. Birey düşünme becerilerini etkin kullanarak çağın gerektirdiği donanımına büyük ölçüde kavuşmuş olacaktır. Çünkü 21. Yüzyıl becerilerinin birçok alt boyutunda yer alan konularda yeterlilik kazanabilmek için üst düzey düşünme becerilerini aktif olarak kullanmak gereklidir. Ancak mevcut haliyle düzenlenen ders kitapları içerik anlamında, öğretim programı da kazanımlar bağlamında sağlam bir sistematik ortaya koymamaktadır.

5.1.2. 2019 TÖP ve Ders Kitaplarında İletişim Becerisinin Yerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacında 2019 Ortaokul TÖP' te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde iletişim becerilerinin yerinin ne olduğu sorusu araştırılmıştır. Bu alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara göre 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında ve Türkçe ders kitaplarında iletişim becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin bulunduğu ancak

ortaokul düzeyinde tüm sınıf düzeylerine göre kazanımların öğretim programında; etkinliklerin de ders kitaplarında sistematik bir biçimde yer almadığı belirlenmiştir. Kazanım ve etkinliklerin iletişim becerileri bağlamında beceri alanlarına göre orantısız dağıldığı; iletişim becerileri açısından öğretim programının yeterli düzeyde ders kitaplarına aksettirilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre 5.Sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında iletişim becerisine yönelik kazanım ve etkinlikler bulunduğu ancak iletişimin en önemli bileşeni olarak bireyin kendini ifade edilmesini sağlayacak konuşma becerisine yönelik kazanım ve etkinliklerin yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde, Bal’ın (2018) gerçekleştirdiği araştırmada Türkçe Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) içerisinde mevcut olan 5. Sınıf düzeyindeki kazanımların, Türkçe ders kitabında bulunan metinler ile etkinliklerin 21. Yüzyıl yeterlikleri bağlamında uyumluluğunu, dilsel yeterlikleri artırma yönünden uygulanabilirliğini araştırmıştır. Çalışmada ders kitaplarında dil becerilerinden yazma, dinleme, konuşma ve okuma temel beceri alanlarında etkinliklerin mevcut olduğu, öğretim programındaki ve kitap etkinliklerinde ve kazanımlarda iletişim becerilerine yer verildiği ancak beceri alanlarına göre iletişim yeterliğini geliştirecek tarzda denge gözetilmediği; etkinliklerin dağılımında sistematik bir yöntemin uygulanmadığı tespit edilmiş olup söz konusu araştırma sonuçlarının yapılan bu çalışmayla paralellik gösterdiği anlaşılmıştır. 6.Sınıf TÖP’te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde iletişim becerisine yönelik kazanımların ve etkinliklerin yer aldığı, iletişim yeterliğini geliştirmek için konuşma ve dinleme beceri alanlarına yönelik kazanımların daha çok işe koşulduğu sonucuna ulaşılmış; dinleme ve konuşma alanına yönelik etkinlik ve metinlerin temalara dağılımı incelendiğinde iletişim becerilerinin programla eş güdümlü biçimde ders kitaplarına yansımadağı belirlenmiştir. Bu kapsamda daha çok sınıf için uygulayıcıya alan açılmaya çalışıldığı, iletişim bağlamında bireylerin yeterliklerini arttıracak öğrenen merkezli etkinliklerin bazı temalarda hiç bulunmadığı belirlenmiştir. 7.sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde iletişim becerisine yönelik kazanımların ve etkinliklerin yer aldığı ancak beceri alanları yönelik kazanım ve etkinliklerin dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. 8.Sınıf TÖP’ te ve ders kitaplarında bulunan etkinliklerde iletişim becerisine yönelik kazanımların ve etkinliklerin yer aldığı ancak iletişimin konuşma becerisine yönelik kazanım ve etkinliklerin yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçla uyumlu olarak Göçer ve Kurt (2016), çalışmalarında 6.,7.,8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarını incelemiş, kazanımların dengeli bir dağılım göstermediğini ayrıca sınıf düzeyi arttıkça daha üst düzey yeterlikleri geliştirmesi gereken öğretim programı tasarımının ihtiyacı karşılamadığını belirtmiştir. Ortaokul seviyesinde üst düzey düşünme

becerileri ile iletişim becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu başka araştırmacılar tarafından da ortaya konan bir geçektir (Köksal & Çöğmen, 2018). Bu durum düşünme ve iletişim becerileri gelişen bireylerin olumlu iletişim yeteneğini kazanmış, üst düzey düşünme becerilerini etkin kullanan, olumlu benlik algısı geliştirmiş, esnek düşünebilen, farklı düşüncelere ve eleştiriye açık, özgün ve bağımsız karar alabilen bireyler olarak; TYÇ’ de ve ülkemizce kabul görmüş diğer uluslararası platformlarca ortaya konan öğrenen niteliklerinden birçoğuna ulaşabileceğini kanıtlamaktadır.

İletişim becerisi ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde bu beceriyi bireye edindirmek için daha çok öğretmen rolündeki kişilerin ders içinde işe koşacakları “konuşma” beceri alanına yönelik faaliyetlerin işe koşulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. 2019 TÖP temel beceri alanlarına göre değerlendirildiğinde Konuşma becerisine yönelik kazanımlar programda %10 oranında yer almaktadır. İletişim becerisi gibi 21. Yüzyılda büyük önemi olan bir becerinin Türkçe dersinde geliştirilmesi adına neredeyse bütün ağırlığı teşkil etmesi gereken konuşma alanına yönelik kazanımların diğer alanlara göre tüm sınıf düzeylerinde ihmal edildiği ortaya çıkmıştır. İletişim becerilerine yönelik kazanımlar diğer temel becerileri alanlarında yer bulmuş olsa da oransal olarak kıyaslandığında iletişim becerilerinin diğer beceri alanlarında da kazanım ve etkinlik bağlamında yetersizdir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre iletişim yeterliğine ilişkin kazanım ve etkinliklerin beceri alanları, sınıf düzeyleri, temalar bağlamında düzenli, sistematik dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca programda kazanımların etkinliklere uygunluğunu sağlayarak uygulamadan kaynaklanan hataları azaltacak kazanım açıklamalarının, kazanımların hayata geçirilebilmesi için tasarlanacak içeriğe dair açıklamaların yetersiz olması ve ölçme değerlendirme süreçleri hakkında bir çerçeve çizmemesi olumsuz durumlar olarak programın etkinliğine zarar vermiştir.

Genel anlamda 21. Yüzyılda bireylerin ihtiyaç duyacakları kritik becerilerden iletişim becerilerinin Türkçe ders kitaplarında ve 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alma düzeyinin tatmin edici seviyede olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın MEB (2019) 5-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar incelendiğinde iletişim beceriyle uyumlu kazanımların programda yaygın olarak yer bulmalarına rağmen kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklere sistematik biçimde yansıtlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ders kitabında bulunan etkinliklerin, dili etkin kullanmayı sağlayacak “düşünme” ve “iletişim” becerilerini geliştirme anlamında istenen seviyeyi yakalayamadığı; bazı etkinliklerin öğrenci açısından ezberlenmesi kolay ve birbirini tekrar eder özellikte olduğu; alıştırmaların ötesine geçemeyen bu etkinlik yapılandırmalarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı içerisinde kazanımların beceri

alanları bağlamında dengeli dağılımını sağlayacak; ders kitaplarında yer alan etkinliklerin beceri alanlarına göre dağılımında ve taksonomik olarak yapılandırılmasında belirli bir sistematığa ihtiyaç olduğu sonucu oraya çıkmaktadır. Etkinliklerin metinlere, metinlerin temalara, temaların kazanımlara, kazanımların beceri alanlarına göre yapılandırıldığı öğretim programında, kazanımlar ile içerik uyumunu sağlayabilecek somut ölçütlerin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yalnızca belirli birkaç kazanıma yönelik açıklamalarla bu uygunluğun sağlandığını söylemek gerçekçi bir yaklaşım olmamaktadır. Söz konusu kazanımlara yönelik açıklamaların detaylandırılmaması, genel manada, programa ve uygulayıcılara esneklik kazandırma ile açıklanmaya çalışılsa da kazanım- içerik uygunluğunun yalnız kitap yazarlarına, uygulayıcının inisiyatifinde gerçekleşip gerçekleşmeyeceği meçhul birtakım öğrenme yaşantılarına bırakılması ve belirli bir sistematığının olmaması genel ve özel amaçlar açısından dezavantajlı bir durum olarak belirmektedir. Nitekim bulgular bölümünde de görülebileceği gibi bazı kazanımlara, beceri alanlarına yönelik etkinliklere içerikte diğerlerine göre çok daha fazla yer verilmekte; ders kitaplarında yer alan içeriklerde orantısız, alanyazındaki çalışmalara göre hedef-kazanım ilişkisi yeterli sorgulanabilecek birçok etkinlik gözlenmektedir.

Sonuç olarak 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında ve Türkçe ders kitaplarında düşünme ve iletişim becerilerine yönelik kazanım ve etkinliklerin bulunduğu ancak ortaokul düzeyinde tüm sınıf düzeylerine göre kazanımların öğretim programında; etkinliklerin de ders kitaplarında dengeli ve sistematik bir biçimde yer almadığı; kazanım ve etkinliklerin düşünme becerilerinin alt boyutlarına göre orantısız dağıldığı; düşünme ve iletişim becerilerine ilişkin kazanımların beceri alanlarına göre orantısız dağıldığı; öğretim programının yeterli düzeyde ders kitaplarına yansıtılamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe ve dolaylı olarak 21. Yüzyılda bireyin ihtiyaç duyduğu becerilere temel teşkil edecek düşünme ve iletişim becerileri; bireyin problem çözme becerilerini geliştirmesi, zihinsel özgürlüğünü gerçekleştirmesi ve kendi geleceğine yön verebilmesi açısından kritik beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bireylerin mesleki ve kişisel hayatlarında farklı bakış açıları oluşturmaları, olumsuz sosyal etkiler karşısında bağımsız karar alabilmeleri, özgün kalabilmeleri için düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeleri gereklidir. Öğretim programının ve ders kitabı içerik yapısının bunu sağlayacak biçimde yapılandırılmasına, söz konusu becerilerin hem öğretim programında hem de ders kitaplarında nicelik ve nitelik olarak geliştirilerek sistematik biçimde ele alınmasına ihtiyaç vardır.

5. 2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmektedir.

5.2.1. Araştırma Sonucuna Yönelik Öneriler

- ✓ Türkçe Öğretim Programı'ndaki düşünme ve iletişim becerilerine yönelik kazanımlar alandaki uzmanların görüşleri çerçevesinde arttırılabilir.
- ✓ Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde düşünme ve iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlik sayıları alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda arttırılabilir.
- ✓ Düşünme becerilerinin alt boyutlarının (analitik, yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel) geliştirilmesi ile ilgili olarak öğretim programındaki kazanım sayısının arttırılması ve ders kitabı etkinliklerinin bu çerçevede sistematik tasarlanmasıyla sağlanacak program-ders kitabı uyumunun üst düzeye çıkarılması gerekmektedir.
- ✓ İletişim becerilerine yönelik kazanımların dört temel dil becerisi bağlamında arttırılması, dili etkin kullanmayı sağlayacak öğrenme ortamlarının ulusal çapta sağlanması için temel ders materyali olarak ders kitaplarında iletişim becerilerinin dört temel beceri alanında da gelişmesini sağlayacak, orantılı, dengeli, sistematik bir etkinlik düzenleme/tasarım modeli oluşturulabilir.
- ✓ Ders kitabı etkinliklerin tasarlanmasında, TTKB bünyesinde alan uzmanlarından ve uygulayıcı öğretmenlerden oluşan, niteliği arttıracak, taksonomik olarak üst düzeye hitap edebilecek etkinlik planlamasını yapabilecek ulusal standartlara sahip, bağlayıcı kararlarlar alarak ders kitaplarındaki keyfiliğin önüne geçecek kurul çalışmaları arttırılabilir.
- ✓ Gerek Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlar bağlamında gerekse program çerçevesinde hazırlanacak kitaplarda bulunacak etkinliklerde düşünme ve iletişim becerilerin sistematik, dengeli dağılımını sağlayacak ölçütler belirlenerek etkinliklerin kazanımlarla ilişkisini ortaya koyacak tablolara ders kitaplarında yer verilebilir.
- ✓ Uygulamadaki tasarım beceri atölyelerinde var olan teknik alanların yanında düşünme ve iletişim becerilerine dair etkinliklerin yer alacağı birimler oluşturulabilir.
- ✓ Dersin işlenişinde uygulamadaki farklılıklara ve özel koşulların olumsuz etkilerine engel olabilmek için kazanım açıklaması bölümünde yahut daha önce

var olan öğretmen kılavuz kitabı sistemiyle; etkinlik bazında da belirtke tabloları hazırlanarak ders kitabı içeriklerinin nasıl düzenleneceğine dair açıklayıcı bilgiler verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Düşünme ve iletişim becerileriyle ilgili olarak ileriki çalışmalara yönelik öneriler şu şekilde belirtilmiştir:

- ✓ Deneysel çalışmalarla 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin düşünme ve iletişim becerilerinin öğrencilere kazandırmadaki işlevselliği incelenebilir.
- ✓ Ders öğretmenlerinin 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarının düşünme ve iletişim becerileri becerisi kazandırmasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik olarak genellemeyi kolaylaştıracak, kapsamlı, ulusal çapta tarama çalışmaları yapılabilir.
- ✓ Geçmişten günümüze Türkçe Öğretim Programlarında düşünme ve iletişim becerilerinin hangi kazanımlarla yer aldığı karşılaştırmalar yapılarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Altuğ, T. (2001). *Dile gelen felsefe*. Yapı Kredi Yayınları.
- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/96119/>
- Akçam, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, R. & Çetin, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 104-117. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/43001/520543>
- Akkaya, A. & Doyumgaç, İ. (2020). Türkçe eğitimine genel bir bakış. (Ed. A. Z. Güven), *Türkçe eğitiminde temel kavramlar* (ss. 21-38). Pegem Akademi.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Data Yayınları.
- Akyol, B. (2014). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevresel tutum ve çevre bilgi düzeyleri üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Yayınları.
- Alver, M. & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 31-60. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9830>
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230. https://www.researchgate.net/publication/252499155_Reflections_on_Bloom%27s_Revised_Taxonomy
- Arcagök, S. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programı 6. sınıf kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 589-602. <https://doi.org/10.16916/aded.878033>
- Arıcı, A. F. (2017). *Okuma eğitimi*. Pegem Yayınları.
- Arslan, D. & Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16687/173402>

- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 41-66. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12476>
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulamalı doküman analizi örneği. *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 556-565. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1803>
- Ayvacı, H. Ş., Alev N. & Yıldız, M. (2014). Öğrenme kazanımlarının tasarlanma sürecine ilişkin lisansüstü öğrencilerinin zihinsel modellerini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1013-1030. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22598/241404>
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275180>
- Avcı, Y. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40477/484896>
- Baker, T. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of childrens motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. https://www.jstor.org/stable/748216#metadata_info_tab_contents
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>
- Balcı, S. & Ersanlı, K. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolog Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21430/229794>
- Balta, E. E. (2008). İlköğretim 6. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki etkinliklerin eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 3(3), 492-504. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19831/212500>
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *TÜBAR*, XIII, 257-265. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177012>
- Bayburtlu, Y. S. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf Türkçe dersi kazanımlarına etkileri. *Turkish Studies*, 10(11), 235-274. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/255172/>

- Baykara, K. (2017). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi (Ed. H. Şeker) *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss. 163-181). Anı Yayıncılık.
- Belet- Boyacı, Ş. D. & Güner-Özer, M. (2019). The future of learning: Turkish language course curricula from the perspective of 21st century skills. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Berk, F. M. (2014). Yabancı dil öğretim yöntemlerinde sözsüz iletişim ve beden dili. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 12(1-2), 575-600. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11300/135159>
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1995), *Eğitim psikolojisi*. Gül Yayınevi
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: HÜ Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 75-80. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/cilt-sayi-12-yil-1996.html>
- Boyacı, Ş. D. B. & Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bruning, R.H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Çev. Ed. Z. N. Ersözlü & R. Ülker). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Budak, G. (2000). Öğrenen örgütlerde stratejik planlama ve stratejik öğrenme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuiibfd/issue/22770/243048>
- Bugay, A. & Korkut-Owen, F. (2016). İletişim becerilerinin yordayıcıları: bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, benlik saygısı, dışa dönüklük ve cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 542-554. <https://doi.org/10.17860/efd.26005>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Ceylan S., Duru K., Ertek G. & Pastutmaz M. (2021). *6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı* (Ed. Z. Batur & S. Ceylan). MEB Yayınları.

- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Nobel Yayıncılık.
- Coşkun, H. (1996). *Eğitim teknolojisi ve kültürlerarası eğitim bağlamında ilköğretim ikinci sınıf Türkçe ve Almanca ders kitaplarının içerik sorunları: Türkiye’de ve Almanya’da ilköğretim ders kitapları*. Türk Alman İşleri Kurulu Yayın Dizisi.
- Covey, S.R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı* (29. Basım). (Çev. O. Deniztekin & F. N. Deniztekin). Varlık Yayınları Dağıtım.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Ed.Thousand Oaks), CA: Sage.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214. <https://doi.org/10.16916/aded.93425>
- Çapraz Baran Ş. & Diren E. (2021). *5. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Anıttepe Yayınları.
- Çarkıt, C. (2020). Reflective thinking in Turkish language education. *Elementary Education Online*, 19(2), 1078-1090. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696692>
- Çınar, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4249>
- Çoban, A. & Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50. <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/174>
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: An overview. *Audio visual instruction*, 14(8), 25-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ010321>
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. PegemA Yayınları
- Demirkaya, H. & Çakar, E. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 33-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egteed/issue/4903/67208>
- Dilekçi, A. & Karatay, H. Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 830-846. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/70605/1136646>
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi-uygulamalı bir yaklaşım*. Morpa

- Doğan, S. (2014). Eğitimin işlevleri (Ed. C. T. Uğurlu). *Eğitim bilimine giriş* (ss. 179-207). Eğiten Kitap yayıncılık.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2000), *Yaratıcı öğrenme*. Pegem Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1999). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (10. Baskı). Sistem Yayıncılık.
- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*,3(2),31-46.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/464125>
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji: bilimsel araştırma tasarımı istatistiksel yöntemler analiz ve yorum*. ERK Yayınları.
- Eriş, U. (2012). Sözel iletişim (Ed. U. Eriş, B. Kılınç). *İletişim bilgisi* (ss. 19-31). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. http://www.dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/arsiv/2011_c2/2011_haziran/01_2011_y_girgin/01_2011_y_girgin.pdf
- Glesne, C. & Peskin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. Longman.
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in cognitive sciences*, 3(11), 419-429. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10529797/>
- Göçer, A. & Kurt, A. (2016). Türkçe dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 215-228. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/45109/563793>
- Görgen, İ. (2012). Program geliştirmede temel kavramlar (Ed. H. Şeker), *Eğitimde program geliştirme* (ss. 1-18). Pegem Yayıncılık.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning.

The journal of special education, 39(1), 19-33. [http://dx.doi.org/10.1177/](http://dx.doi.org/10.1177/00224669050390010301)

00224669050390010301.

Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. Sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 59-78. <https://doi.org/10.32433/eje.344692>

Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gündüz, A. & Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.818704>.

Gündüz, O. & Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi*. Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınevi.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177364>.

Güneş, F. (2014). Tanım ve kavramlar (Ed. F. Güneş), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 1-22). Pegem Akademi.

Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64. <https://doi.org/10.16916/aded.286415>.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. (2009). *Eleştirel düşünme*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ellestireldusunme_0.pdf, Erişim Tarihi: 16.08.2022.

Güven, M. & Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75- 89. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/59206/>

Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Hançerlioğlu, O. (2007). *Düşünce tarihi; dört bin yıllık düşünce, sanat ve bilim tarihinin klasik yapıtları üzerine eleştirel inceleme*, (3. Baskı). Eriş Yayınları

- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler (Çev. Z. Dörtbudak). *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4. <https://sanerc.ku.edu.tr/yayinlarimiz/journal-education-research-nursing-jern/>
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim*. Nobel Yayınları.
- Hodgins, S. H. & Knee, R. C. (2002). The integrating self and conscious experience. (Ed. In E. L. Deci & R. M. Ryan). *Handbook of self-determination research* (pp. 87-100). Rochester, The University of Rochester Press.
- Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları
- İpşiroğlu, N. (1993). Türk eğitim sisteminde yaratıcılık (Ed. A. Ataman). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Toplantısı* (ss. 167-243). Türk Eğitim Derneği Yayınları
- Kalender, B. & Baysal, Z. N. (2021). Öğretim programı ve ders kitaplarının program öğelerinin uyumu açısından incelenmesi: hayat bilgisi örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 75-96. <https://doi.org/10.52597/buje.990925>
- Kalyon, N. Y. (2012). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. Siyasal Kitabevi.
- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitme-öğretme öz yetkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitme-öğretme öz yetkinlikleri açısından değerlendirilmesi: Mersin Üniversitesi Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 35-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17388/181728>
- Karadağ, Ö. & Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *TÜBAR*, XXVII, 423-436. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177242>
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 2(29), 39-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23763/253285>
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. Baskı). Nobel Yayınları
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Kardaş, M. & Kaya, M. (2020). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kayhan, E., Altun, S. & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programının (2018) 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/51093/607971>
- Kılıç, A. (2006). İlköğretim ders kitaplarındaki resimlerin çocuğun görsel sanat eğitimine katkıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 24-29. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/64770/>
- Kırman E., Kır E. & Yağız S. (2021). 7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı (Ed. E. Kırman). MEB Yayınları.
- Kızılkaya, G. & Aşkar, P. (2010). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-93. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/550/44>
- Koç, G. (2012). Öğretimin planlanması ve uygulanması (Ed. A. Doğanay). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 413-450). Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, N. & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 278-296. <https://doi.org/10.9779/pauefd.422244>
- Kurudayıoğlu, M. & Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409. <https://doi.org/10.16916/aded.689231>
- Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?* (3. Baskı). Anı Yayıncılık
- Küçük, N. (2016). Schwatz'ın "değer yönelimleri ölçeği" ile Türkiye'deki öğrenciler üzerine yapılmış olan bazı araştırma bulgularının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış* (57), 280-296. <http://www.akademikbakis.org>
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2011). Türkçe ders kitaplarının biçim ve tasarımı. (Ed. L. Küçükahmet), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (ss.18-32). Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükaycan, S. B. D. & Bilge, S. (2013). Maliye bölümü öğrencilerinin yaşam değeri yönelimlerini oluşturan faktörlerin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5(1), 419-431. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11355/135760>

- Landis J. R. & Koch G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-74. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Leming, J. S. (1998). Some critical thoughts about the teaching of critical thinking. *The Social Studies*, 89(2), 61-66. <https://doi.org/10.1080/00377999809599826>
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/lookAtPublications/paperDetail.xhtml?uId=8990&>
- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19436/206687>
- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının dinleme türleri bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8698/108632>
- Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB), (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Munzur, F. (1999). *Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimi üzerine bir değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ezgi Kitabevi.
- Oflas, E. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisi düzeyinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz, B. & Kahtalı, B. D. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 119-137. <https://doi.org/10.29129/inujse.701807>
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. (1.Baskı). Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-I*. Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2010). *Yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (6, 7, 8. sınıflar) kazanımlarına eleştirel bir bakış*. *Türkçe öğretimi yazıları*. Öncü Kitap.

- Özbek, M. F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (1), 1-16. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868424.pdf>
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim: genel öğretim yöntemi*. Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178. <https://doi.org/10.16916/aded.455560>
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Palandökenliler, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paul, R. & Elder, L. (2008). *Minik eleştirel düşünme kılavuzu kavramlar ve araçlar*. (Çev: M. B. Fidan), CA: Foundation for Critical Thinking. Rohnert Park Sonoma State University.
- Pinnell, G. S. & Jagger, A. M. (2003). Oral language: speaking and listening in elementary classrooms (Ed. J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire & J. Jensen), *Handbook of research on teaching the English language arts Mahwah* (Pp. 881-913). NJ: Erlbau.
- Pucer, P., Trobec, I., & Žvanut, B. (2014). An information communication technology based approach for the acquisition of critical thinking skills. *Nurse education today*, 34(6), 964-970. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.01.011>
- Razgathioğlu, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının eleştirel düşünme açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Reys, R. E., Lindquist, M. M., Lambdin, D. V., Smith, N. L. & Suydam, M. N. (2004). *Helping children learn mathematics* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Sadioğlu, Ö. & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8600/107099>

- Sarıkaya, B. (2016). *Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma becerileri ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 27-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/176995>
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (63), 345-384. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991>
- Steiner, G. (2003). *Heidegger* (Çev. S. Sahra). Hece Yayınları.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E. (2000). *Teaching thinking for successful intelligence*. U.S.A.: SkyLight Arlington Heights. Development
- Stevens DD, Cooper JE, 2009. *Journal keeping: how to use reflective writing for effective learning, teaching, professional insight, and positive change*. Stylus Publishing, LLC.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünme*. Evrim Yayınevi.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Dergisi*, 2(1), 178-188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25899/272995>
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim Yayınevi.
- Şentürk, L. & Aktaş, E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29168/312357>
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (11. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Taşer, S. (2001). *Konuşma eğitimi*. Papirüs Yayınları.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Elhan Kitap.
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72. <https://doi.org/10.16916/aded.99872>

- Battelleforkids (2022). *P21 partnership for 21st century learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>, Erişim Tarihi: 10.05.2022.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tok, E. & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 67-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11116/132931>
- Toptal, G., Destegüloğlu, B. & Sert, M. M. (2022). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki kritik kazanımların zorunlu temalarda işleniş: 5. Sınıf Örneği. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(13 Mayıs Dil Bayramı Özel Sayısı), 297-321. <http://uleder.com/index.php/uleder/article/view/49>
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(2), 274- 290. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12850/155764>
- Totan, T. (2018). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 18-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/36631/376437>
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. & Eroğlu, Ö. (2014). *Genel ve teknik iletişim* (6. Baskı). Seçkin yayıncılık.
- TDK (202a). *Düşünme*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 10.05.2022.
- TDK (202b). *İletişim*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 10.05.2022
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitimde programların ve öğretimin temel ilkeleri*. Pegem Akademi.
- Uçkun, C. G., Korkmaz, F. & Yener, S. (2019). Öz-yönelimin yaşam tatmini üzerindeki etkisinde girişimcilik algısının aracı rolü. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 148-166. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoses/issue/43537/581636>
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. PegemA Yayıncılık.

- Üstünel, G. (2011). *Etkili iletişim becerileri ve beden dili* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Namık Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme teoriler ve teknikler*. Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Wolvin, A. D. & Coakley, C. G. (1991). A survey of the status of listening training in some Fortune 500 corporations. *Communication Education*, 40(2), 152-164. <https://doi.org/10.1080/03634529109378836>
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: Karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 383-410. <https://doi.org/10.30831/akukeg.370469>
- Yener, S. & Arslan, A. (2019). *Kuram ve uygulamada girişimcilik*. Çizgi Yayınevi.
- Yeşilova, Ö. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki davranışları ve problem çözme başarı düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/47536/582142>
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(25), 3374-3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>
- Yeşilyurt, E. (2021a). Eleştirel düşünme ve öğretimi: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış. *Journal of International Social Research*, 14(77), 815-828. <https://www.sosyalarastirmalar.com/archive/jisr-volume-14-issue-77-year-2021.html>
- Yeşilyurt, E. (2021b). Yansıtıcı düşünme: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış, *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 236-256. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/67694/991292>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1574>
- Yıldız, N. & Kılınç, A. (2010). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 17-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/45172/565541>
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe eğitiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9921/122828>
- Yücel A., Set S. & Eselioğlu H. (2021). *8. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı* (Ed. A. Yücel). MEB Yayınları.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking. *Social Studies*, 137(6), 517-544. <https://doi.org/10.1080/00223980309600633>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative sozialforschung, weinheim, psychologie verlags union* (Çev: A. Gümüş & M. S. Durgun, 2000). Baki Kitabevi.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı- Soyadı: Bayram Ali AK

Doğum Yeri:

Eğitim Durumu

Lisans: Karadeniz Teknik Üniversitesi – Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (Orta)

İş Deneyimi

T.C. Adalet Bakanlığı – İKM (20.07.2011)

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı – Öğretmen (14.10.2012 – Halen)

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı – Müdür Yardımcısı (01.10.2019 – Halen)

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Bayram Ali AK

İNTİHAL RAPORU SONUCU

ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ VE DERS KİTAPLARININ DÜŞÜNME VE İLETİŞİM BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ORIGINALITY REPORT

12%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	kayapinar.meb.gov.tr Internet	894 words — 3%
2	egitimaski.com Internet	625 words — 2%
3	acikbilim.yok.gov.tr Internet	301 words — 1%
4	www.researchgate.net Internet	177 words — 1%
5	web.deu.edu.tr Internet	112 words — < 1%
6	www.fengezegeni.com Internet	105 words — < 1%
7	www.itobiad.com Internet	82 words — < 1%
8	dergipark.org.tr Internet	68 words — < 1%
9	dspace.balikesir.edu.tr Internet	61 words — < 1%

