



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi  
The Journal of International Social Research  
Cilt: 4 Sayı: 19 Volume: 4 Issue: 19  
Güz 2011 Fall 2011  
www.sosyalarastirmalar.com

## 7. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA VE ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTAPLARININ TÜRKÇE PROGRAMININ OKUMA HEDEF/KAZANIMLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ\*

*“AN EVALUATION OF SEVENTH CLASS TURKISH LESSON STUDENT WORKBOOKS AND  
TEACHER GUIDE BOOKS ACCORDING TO READING TARGETS OF TURKISH  
CURRICULUM”*

Erhan DURUKAN\*

### Özet

Bu çalışmanın amacı, 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki okuma alanı hedef/kazanımlarına göre değerlendirmektir. Bu amaçla 2007-2008 öğretim yılında kullanılan üç yayınevine ait öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki uygulamalar incelenmiştir. Kitaplardaki bütün uygulamalar ele alınarak, okuma alanındaki hangi kazanıma yönelik olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonunda kitaplardaki uygulamaların bazı hedef ve kazanımlarda yoğunlaştığı, dengeli bir dağılım izlenmediği; uygulamaların öğrencilerin anlama/çözümleme sürecini kolaylaştıracak nitelikte olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci Çalışma Kitapları, Öğretmen Kılavuz Kitapları, Okuma Hedef ve Kazanımları.

### Abstract

The purpose of this study is to evaluate the seventh class Turkish lesson student workbooks and teacher guide books according to reading targets of 2005 Turkish curriculum. For this purpose three publishing house's books, which are used in 2007-2008 education term, are observed. All applications in books are examined and matched with the reading targets of Turkish curriculum. The findings of this study can be summarized as follow; applications in books are accumulate at some targets of the curriculum, there aren't any stability at application distribution and applications can't facilitate the students' understanding process.

**Key Words:** Student Workbooks, Teacher Guide Books, Reading Targets of Turkish Curriculum.

### Giriş

Bireyin çevresiyle iletişimini sağlayan en etkili ve güçlü araç ana dilidir. Aksan (1998: 81)'ın, ana dili “ başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” olarak

\* Bu çalışma, Yrd. Doç. Dr. Bilal KIRIMLI danışmanlığında yapılan “7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Türkçe Programının Hedef/Kazanımları Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

\* Dr., KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi.

tanımlaması, ana dilin bireyin toplumla ilişkilerindeki etkililiğini ve gücünü vurgulamak açısından anlamlıdır.

Ana dilinin bireyin hayatında hem bilişsel hem duyuşsal hem de sosyal açıdan etkili olması, ana dili eğitime verilmesi gereken önemi artırmaktadır. Kavcar da ana dili öğretiminin önemini şu şekilde ifade etmektedir (Kavcar ve diğerleri, 2005: IX):

*“Bireylerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasındaki her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilini etkili kullanma da ancak iyi bir ana dili eğitiminden geçmekle mümkün olur.”*

Ana dili eğitimi sadece eğitim kurumlarıyla sınırlandırılmayacak kadar önemli olsa da bu eğitimin etkili bir bölümü okullarda Türkçe derslerinde gerçekleştirilmektedir. Ana dili dersi olarak tanımlayabileceğimiz Türkçe derslerinin temel ilkesini Yıldız (2003: 4), “öğrencilere bugün ve gelecekte dil kullanımı açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmak” olarak ifade etmektedir. Bu becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme başlıklarında toplayabiliriz. Anlama-anlatma etkinliklerinin temelini oluşturan bu becerilerin Türkçe dersinin hedefleri arasında yer alması, Türkçe derslerinin önemini artırmaktadır.

Türkçe derslerinin esasını oluşturan temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisinin, öğrenme ve bilgi edinme sürecinde çok önemli bir yeri vardır. Günümüzde hızla ilerleyen bir bilgi birikimi vardır ve insanların bu ilerlemeye ayak uydurabilmesinde bilgi edinimi önemli bir yere sahiptir. Kişinin bireysel olarak bilgi edinmesinde etkili yollardan birisi de okumadır. Yılmaz (2007: 66), yapılan araştırmalar neticesinde göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğunu söylemektedir. Güneş ve Burgul (2006: 315) da okumanın insanlık tarihinin en eski ve etkin bilgi edinme aracı olarak hâlâ önemini koruduğunu, öğrendiklerimizin büyük bir bölümünün okuma yoluyla gerçekleştiği düşünülürse bunun haksız yere olmadığını vurgulamaktadır. Tosunoğlu (2002: 547)’na göre de eğitimcilerin gelecek için öngördüğü eğitim modeli kendi kendine eğitimidir. Böyle bir modelde okuldaki eğitim yetersiz kalmakta; kişi bilim, teknoloji ve sosyolojideki gelişmelere uyum sağlayabilmek için sürekli kendini geliştirmek zorunda kalmakta; bunun için de kitaplara dolayısıyla da okumaya ihtiyaç duymaktadır. Bu durum, okumanın birey hayatındaki önemini artırmaktadır. Okuma eyleminin doğuştan getirilen bir beceri olmaması ve bu derece önemli bir etkinlik olması, öğrenme-öğretme sürecinde okuma öğretiminin önemli hâle getirmektedir. Okuma öğretiminin en etkili yürütüldüğü dersler de Türkçe dersleridir.

2005 Türkçe dersi öğretim programında okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006: 6). Bu amaçla programda okuma ile ilgili beş hedef ve bu beş hedefe bağlı elli iki kazanım ile çeşitli etkinlik örnekleri yer almaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen, öğrenci ve yöntem kadar etkili olan bir unsur da öğretim araç gereçleridir. Daha etkili bir öğretim sağlamak amacıyla ve öğretimsel amaçlara daha kolay ulaşabilmek için kullanılan iletişim araçlarına öğretim araçları denmektedir (Doğanay, 2007: 334). Hemen hemen bütün derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de eğitim araç gereçleri içinde önemli yere sahip kaynaklardan birisi “bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali” (Demirel ve Kiroğlu, 2005: 2) olarak tanımlanabilen ders kitaplarıdır. Özbay (2003)’ın Ankara genelinde öğretmenlere yönelik yürüttüğü araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin %94,44’ünün ders kitaplarını temel kaynak olarak kullanmaktadır. Bu araştırma da ders kitaplarının yaygın bir kaynak olduğunu desteklemektedir.

2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yeniden düzenlenen Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte ders kitapları büyük bir değişime uğramıştır. Programla birlikte kullanımına başlanan ve bütün derslerde görülen üç kitaplı model Türkçe derslerinde de öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olarak şu şekilde sunulmuştur: 1) Ders kitabı, 2) Öğrenci Çalışma Kitabı ve 3) Öğretmen Kılavuz Kitabı.

Türkçe dersi ele alındığında bu üç kitaplı model içerisindeki ders kitaplarında sadece metinler ve bu metinleri destekleyen görsel unsurlara yer verilmiş; öğrenci çalışma kitaplarında programın amaçları doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak, öğrencinin temel dil becerilerini geliştirebilecek örnek, alıştırma ve çeşitli etkinliklere yer verilmiş; öğretmen kılavuz kitaplarında ise öğrenci ders ve çalışma kitaplarının daha etkili kullanımını sağlayacak yönlendirme, ek etkinlikler ve sorulara yer verilmiştir.

Davranışçı yaklaşımda bilginin aktarılmasına yönelik öğretim faaliyetlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın uygulamaya konulması ile birlikte yerini öğrencinin bizzat kendisi yaptığı etkinliklere bırakması, uygulamaların yer aldığı öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını önemli hâle getirmiştir. Çalışmamızın eksenini de Türkçe derslerinde öğrencilerin anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) ile dil bilgisi etkinliklerini yürüterek, temel dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması beklenen öğrenci çalışma kitapları ve kitapların etkili kullanımını sağlayan öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır. Eren (1994), TÖMER (1996), Güler (2001), Topgül (2004) ve Özkara (2006) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalar göstermektedir ki, bütün metin ve uygulamaları içinde barındıran ve eski programa uygun hazırlanan ilköğretim Türkçe ders kitapları öğrencilerin anlama-anlatma becerilerini ve dil bilgisi kazanımlarını yeterince artıramamaktadır. Bu bağlamda, ders kitaplarında olması gereken niteliklerin başında gelen programın amaçlarına uygunluk ilkesi kapsamında (Bulut, 1999), yeni programa göre hazırlanan öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan uygulamaların yeni (2005) Türkçe dersi öğretim programının okuma hedeflerini ne derece karşılayabildiği ele alınmıştır.

### **Problem Cümlesi**

Yeni (2005) Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak hazırlanan Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları, 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni Türkçe dersi öğretim programının okuma hedef/kazanımlarını karşılayabilmekte midir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Çalışmamız, tarama modeliyle yapılmış bir araştırmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir” (Karasar, 2006: 77).

#### **Evren ve Örneklem**

Çalışmamızın evrenini; yeni programa uygun olarak hazırlanan ve ilköğretim 7. sınıflarda 2007-2008 öğretim yılında dağıtılan üç yayınevine ait Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş ve evrenin tamamına ulaşılarak, her üç yayınevine ait kitaplar incelenmiştir. İncelenen kitaplar ve bunların künyeleri şu şekildedir:

- 1) Komisyon: İlköğretim 7 Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı, MEB Yayınları, Ankara, 2007.
- 2) Komisyon: İlköğretim 7 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB Yayınları, Ankara, 2007.

3) YANGIN, Banu; ÇELEPOĞLU, Ayşegül; TÜRKYILMAZ, Fatma: İlköğretim 7 Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı, Pasifik Yayınları, Ankara, 2007.

4) YANGIN, Banu; ÇELEPOĞLU, Ayşegül; TÜRKYILMAZ, Fatma: İlköğretim 7 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, Pasifik Yayınları, Ankara, 2007.

5) AKÖZ, Şenay; FINDIK, Özlem: İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı, Harf Yayıncılık, Ankara, 2007.

6) AKÖZ, Şenay; FINDIK, Özlem: İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, Harf Yayıncılık, Ankara, 2007.

### Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi Süreci

Çalışmada, MEB Yayınları'nın kitapları 1. kitap; Pasifik Yayınları'nın kitapları 2. kitap; Harf Yayınları'nın kitapları 3. kitap olarak adlandırılmış; tablolarda öğrenci çalışma kitapları ÖÇK, öğretmen kılavuz kitapları ÖKK olarak kısaltılmıştır. Kitapların programdaki okuma hedef ve kazanımlarına uygunluğunu belirlemek amacıyla öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlik ve bunlara bağlı alt etkinlikler ile öğretmen kılavuz kitaplarındaki ek etkinlikler, sorular ve yönlendirmeler tek tek ele alınmış, bunların programın okuma alanındaki hangi hedef ve kazanımları karşıladığı belirlenmiştir. Öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları kapsamında incelenen etkinlik, ek etkinlik, soru ve yönlendirme sayıları ile yüzdeleri tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Tüm Etkinlik, Soru ve Yönlendirme Sayıları ile Yüzdeleri

	1. KİTAP	2. KİTAP	3. KİTAP	TOPLAM
ÖÇK	237 (%38,28)	212 (%34,24)	170 (%27,46)	619 (%100)
ÖKK	639 (%23,11)	1190 (%43,05)	935 (%33,82)	2764 (%100)

Tablo 1'de görüldüğü üzere; öğrenci çalışma kitaplarında incelenen toplam 619 etkinliğin 237'si (%38,28) 1. kitapta, 212'si (%34,24) 2. kitapta, 170'i (%27,46) 3. kitapta; öğretmen kılavuz kitaplarında incelenen toplam 2764 ek etkinlik, soru ve yönlendirmenin 639'u (%23,11) 1. kitapta, 1190'ı (%43,05) 2. kitapta ve 935'i (%33,82) de 3. kitapta yer almaktadır.

Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan birçok etkinliğin birden fazla kazanıma yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Örneğin bir etkinlik hem okuma alanındaki ikinci hedef üçüncü kazanımı hem de ikinci hedef dördüncü kazanımı karşılayabilmektedir. Bu etkinliklerde karşılanan her kazanım ayrı sayılmış; bu nedenle de etkinlik sayıları ile bu etkinliklerin karşıladığı kazanım sayılarında farklılıklar görülmüştür.

### Bulgular ve Yorumlar

Her üç yayınevine ait öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında okuma alanıyla ilgili belirlenen tüm uygulamaların okuma hedeflerine sayısal dağılımı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Uygulamaların Okuma Hedeflerine Sayısal Dağılımı

HEDEF VE KAZANIMLAR	1. KİTAP		2. KİTAP		3. KİTAP		TOPLAM	
	ÖÇK	ÖKK	ÖÇK	ÖKK	ÖÇK	ÖKK	ÖÇK	ÖKK
1. HEDEF	---	38	---	68	---	40	---	146
2. HEDEF	90	110	92	180	49	139	231	429
3. HEDEF	3	1	12	6	9	6	24	13
4. HEDEF	17	11	17	36	42	22	76	69
5. HEDEF	2	10	---	10	---	26	2	46
<b>T O P L A M</b>	<b>112</b>	<b>170</b>	<b>121</b>	<b>300</b>	<b>100</b>	<b>233</b>	<b>333</b>	<b>703</b>

Tablo 2'de görüldüğü üzere üç yayınevine ait öğrenci çalışma kitaplarında okumayla ilgili hedeflerin tamamına yer verilmemiştir. 333 etkinliğin 112'si birinci kitapta, 121'i ikinci kitapta, 100'ü üçüncü kitapta yer almıştır. Kitaplardaki toplam okuma etkinlik sayılarında büyük farklılıkların olmadığı görülmektedir. Okuma etkinlik sayılarının miktar olarak fazla

olmasında, her temada üç olmak üzere bir kitapta on sekiz ve üç kitapta toplam elli dört okuma metninin yer almasının etkili olduğu söylenebilir.

Toplam 333 etkinliğin 231'i ikinci hedefe (okuduğu metni anlama ve çözümleme), 24'ü üçüncü hedefe (okuduğu metni değerlendirme), 76'sı dördüncü hedefe (söz varlığını zenginleştirme) ve 2'si beşinci hedefe (okuma alışkanlığı kazanma) yönelikken, kitaplarda birinci hedefe (okuma kurallarını uygulama) yönelik hiçbir etkinliğe yer verilmemiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmen kılavuz kitaplarında okuma ile ilgili saptanan 703 adet ek etkinlik, soru ve yönlendirmenin 170'i birinci kitaba, 300'ü ikinci kitaba ve 233'ü üçüncü kitaba aittir. Kitaplar arasında uygulama sayısı bakımından 2. kitap lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Uygulama sayısının fazla olmasında kitaplarda yer alan okuma metinlerinin sayısının çokluğunun etkili olduğu söylenebilir.

Toplam 703 uygulamanın (ek etkinlik, soru ve yönlendirme) 146'sı birinci hedefe (okuma kurallarını uygulama), 429'u ikinci hedefe (okuduğu metni anlama ve çözümleme), 13'ü üçüncü hedefe (okuduğu metni değerlendirme), 69'u dördüncü hedefe (söz varlığını zenginleştirme) ve 46'sı beşinci hedefe (okuma alışkanlığı kazanma) yöneliktir. Öğretmen kılavuz kitaplarının bütün hedeflere yer verdiği görülse de tüm kazanımları karşılayamadığı belirlenmiştir.

Gerek öğrenci çalışma gerekse öğretmen kılavuz kitapları açısından hedefler bazında elde edilen niceliksel bulgular şu şekilde belirtilebilir:

*Birinci hedef (okuma kurallarını uygulama) (5 adet kazanım):*

Öğrenci çalışma kitaplarında okuma alanında birinci hedefteki kazanımlara yönelik hiçbir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Bunun nedeni olarak birinci hedef kazanımlarının kitap üzerinde etkinliğe dönüştürülebilirliğinin zor olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen kılavuz kitaplarında okuma alanında birinci hedefte uygulama sayısı bakımından 2. kitap lehine farklılığın olduğu; uygulamaların sesli, sessiz, not alarak, işaretleyerek, söz korosu, soru sorarak okuma gibi okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına yönelik dördüncü kazanımda yoğunlaştığı, kitapların diğer kazanımlarda dengeli bir dağılım izlediği görülmektedir. Kılavuz kitaplarda okuma kurallarına yönelik uygulamaların tamamına yakınının yönlendirici ifadelerle dayanmasının bu hedefteki kazanımların öğrencilere kazandırılmasında öğretmen etkililiğini artırdığı söylenebilir.

*İkinci hedef (okuduğu metni anlama ve çözümleme) (32 adet kazanım):*

Öğrenci çalışma kitaplarında metnin türünün kavranmasına, empati yoluyla duygu ve düşüncelerin yorumlanmasına, metinle ilgili kurgular yapılmasına önem verilmediği; metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerinin belirlenmesine, sorunlara farklı çözümler üretilmesine, metinle ilgili tahminler yürütülmesine, metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinilmesine yeterince önem verilmediği; metinden hareketle kelime ve kelime grupların kazandığı anlamların, metnin konusunun, ana fikrinin, unsurlarının (olay, yer, zaman, şahıs vb.), örtülü anlamların belirlenmesine, metindeki öznel ve nesnel yargıların ayırt edilmesine, metinle ilgili görsellerin yorumlanmasına ve metindeki düşünceyi geliştirme yollarının fark edilmesine önem verildiği anlaşılmaktadır. İkinci hedefe yönelik etkinliklerde kurgulama yapma, tahminlerde bulunma, sorunlara çözüm üretme, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini belirleme gibi üst düzey zihinsel becerilere yönelik kazanımlara yeterince yer verilmemesinin çalışma kitapları açısından olumsuz bir durum olduğu; bunun yanı sıra metnin içeriği ve vermek istediği mesajın çözümlenmesine, görsel materyallerin metinle ilişkilendirilerek yorumlanmasına yönelik kazanımlara niceliksel bakımdan yeterince yer verilerek öğrencilerin anlama ve görsel okuma becerilerinin geliştirilmeye çalışılmasının olumlu bir durum olduğu söylenebilir.

Öğretmen kılavuz kitaplarında metnin ana fikrinin, metindeki kelime ve kelime gruplarının anlamlarının, örtülü anlamların, sebep-sonuç ilişkilerinin, söz sanatlarının bulunmasına; metnin türüyle ilgili özelliklerin kavranmasına, empati yoluyla duygu ve düşüncelerin yorumlanmasına, görsel öğelerin yorumlanmasına ve metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinilmesine önem verildiği; öğrenci çalışma kitaplarında da görüldüğü gibi öğrencinin kurgulamalar yapmasına, okuduklarını kendi ifadeleriyle özetlemesine ve metni kendi hayatıyla ilişkilendirmesine, şiir dilinin farklılığını anlama gibi estetik zevklere yönelik kazanımlara ise yeterince önem verilmediği anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmen kılavuz kitaplarının da çalışma kitapları gibi metnin anlaşılıp çözümlenmesine niceliksel bakımdan yeterince yer verdiği; fakat özetleme, kurgulama gibi üst düzey zihinsel becerilerin tam anlamıyla geliştirilemediği, öğrencilerin okuduklarını kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilmesine yeterli fırsat verilmeyerek okunanlardan çıkarılan mesajın pratikte faydalılığının artırılmadığı söylenebilir.

Üçüncü hedef (okuduğu metni değerlendirme) (2 adet kazanım):

Öğrenci çalışma kitaplarında üçüncü hedefte etkinlik sayısı bakımından 2. ve 3. kitaplar lehine farklılığın olduğu, kitap bazında etkinliklerin kazanımlara dağılımının dengeli olduğu görülmekte; çalışma kitaplarında verilen tablolarla öğrencilerin, okudukları metinleri içerik, dil ve anlatım yönünden belirli ölçütlere göre değerlendirmesine önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu tür etkinliklerin öğretmen rehberliğinde bilinçli bir şekilde yapılmasının öğrencilerin; metinler arası karşılaştırmaları daha iyi yapabileceği, kendi yazma faaliyetlerinde içeriğin nasıl oluşturulup dil ve anlatımın nasıl etkili hâle getirileceğini belirlemelerine yardımcı olabileceği söylenebilir.

Öğretmen kılavuz kitaplarında üçüncü hedefte uygulama sayısı bakımından 2. ve 3. kitaplar lehine farklılığın olduğu, toplamda uygulama sayısının kazanımlara dengeli bir dağılım izlediği görülmektedir. Kılavuz kitaplarda bu hedefe yönelik uygulamaların tamamına yakınının tablolarla, bir kısmının da yönlendirmelerle yapıldığı belirlenmiştir. Çalışma kitaplarında olduğu gibi metnin değerlendirilmesine yönelik uygulamalarda öğretmen rehberliğinin, öğrencilerin metni tam anlamıyla kavrayabilmeleri ve metnin planının kavranarak kendi planlı yazma faaliyetlerine yardımcı olması yönünde önemli olduğu söylenebilir.

Dördüncü hedef (Söz varlığını zenginleştirme) (4 adet kazanım):

Öğrenci çalışma kitaplarında dördüncü hedefte etkinlik sayısı bakımından 3. kitap lehine farklılığın olduğu, kitaplarda dördüncü kazanıma yönelik hiçbir etkinliğe yer verilmediği, etkinliklerin birinci ve üçüncü kazanımlarda yoğunlaştığı görülmekte; öğrencilerin eş, yakın, zıt anlamlılıktan yararlanarak kelime hazinelerini geliştirmelerine ve yeni öğrendiği kelime ile kelime gruplarını anlam bütünlüğü içinde kavramalarını sağlamak amacıyla cümle içinde kullanmalarına önem verildiği anlaşılmaktadır. Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinliklerin uygulanış biçimleri ele alındığında çeşitli bulmaca örnekleri, eşleştirme çalışmaları gibi öğrencilerin zevkle yapabilecekleri uygulamalara yer verildiği görülmüştür.

Öğretmen kılavuz kitaplarında dördüncü hedefte uygulama sayısı bakımından 2. kitap lehine farklılığın olduğu, uygulamaların kazanımlara dağılımının orantısız olduğu, üç kitaba dağılım açısından bakıldığında uygulamaların birinci kazanımda yoğunlaştığı görülmekte; yönlendirme ve ek etkinliklerle öğrencilerin eş, yakın, zıt anlamlılık yoluyla kelime hazinelerinin geliştirilmesine önem verildiği anlaşılmaktadır.

Beşinci hedef (okuma alışkanlığı kazanma) (9 adet kazanım):

Öğrenci çalışma kitaplarında beşinci hedefte sadece 1. kitabın bir etkinlik vasıtasıyla iki kazanıma ("farklı türlerde metin okur" ve "Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır") yer verdiği; bu etkinlikte öğrencilerin, ders kitabında yer alan metinden farklı türde bir metni (şiiri) okumalarına ve bu metinle ilgili duygu, düşünce, hayallerin sınıf ortamında paylaşılmasına yönelik bir çalışma yapıldığı görülmüştür. Çalışma

kitaplarında okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik yeterli etkinliğe yer verilmemesinde, bu hedefe yönelik kazanımların kitap üzerinde etkinliği dönüştürülebilirliğinin zor olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen kılavuz kitaplarında beşinci hedefte uygulama sayısı bakımından 3. kitap lehine farklılığın olduğu, uygulamaların kazanımlara dengeli bir dağılım izlediği görülmektedir. Bu hedefe yönelik uygulamaların tamamının yönlendirici ifadelerle yürütüldüğü gözlenmiştir ve bunun nedeni olarak da kazanımların kağıt üzerinde uygulanabilir etkinlikten ziyade, öğrencilerin yaparak yaşayarak uygulayacağı çalışmalara dayanması söylenebilir.

Öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının okuma alanının hangi hedeflerinde yoğunluk kazandığı ise tabloda şu şekilde yüzdesele verilerle gösterilebilir:

Tablo 3: Tüm Etkinliklerin, Soruların ve Yönlendirmelerin Okuma Hedeflerine Göre Yüzdesele Dağılımı

	1. KİTAP		2. KİTAP		3. KİTAP	
	ÖÇK	ÖKK	ÖÇK	ÖKK	ÖÇK	ÖKK
HEDEF 1	%0	%22,35	%0	%22,66	%0	%17,16
HEDEF 2	%80,35	%64,70	%76,03	%60	%49	%59,65
HEDEF 3	%2,67	%0,58	%9,91	%2	%9	%2,57
HEDEF 4	%15,17	%6,47	%14,04	%12	%42	%9,44
HEDEF 5	%1,78	%5,88	%0	%3,33	%0	%11,15

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrenci çalışma kitaplarında birinci hedefe (okuma kurallarını uygulama) hiç yer verilmezken, beşinci hedefe (okuma alışkanlığı kazanma) de yetersiz miktarda (sadece 1. kitapta bir etkinlik) değinilmiştir. Bu durum birinci hedefte öğretmen kılavuzlarıyla giderilmeye çalışılsa da, beşinci hedefte kılavuz kitaplar bakımından da bir yetersizlik görülmektedir. Gerek öğrenci çalışma gerekse öğretmen kılavuz kitaplarının; kazanım sayıları da göz önünde bulundurulduğunda dengeli bir dağılım izlemediği, ikinci hedefte (okuduğu metni anlama ve çözümleme) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yoğunlaşmada hedefin içerdiği kazanım sayısının fazla olması (32 kazanım) ve okuma becerisinin dilin anlama boyutunda olup bu hedefin de anlama ve çözümlemeye dayanmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Genel olarak bakıldığında; okumaya yönelik uygulamaların hedeflere ve kitaplara dağılımında belirli bir dengenin olmadığı, öğrenci çalışma kitaplarında etkinliklerle kazandırılmayan kazanımların öğretmen kılavuz kitaplarındaki sorular ve yönlendirmelerle kazandırılmaya çalışıldığı; ikinci, üçüncü ve dördüncü hedeflerde öğrenci çalışma kitaplarının öğrencileri etkin kılabilirdiği fakat birinci ve beşinci hedeflerde öğretmen yönlendirmelerinin önem kazandığı anlaşılmaktadır. Okuma becerisinin esasını oluşturan okuduğunu anlamaya yönelik kazanımların nicelik bakımından büyük ölçüde çalışma kitaplarıyla karşılanabilmesinin olumlu, her iki kitap türünde okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik uygulamalara yeterince yer verilmemesinin olumsuz bir durum olduğu söylenebilir.

Gerek öğrenci çalışma gerekse öğretmen kılavuz kitapları açısından elde edilen niteliksel bulgular şu şekilde belirtilebilir:

Öğrenci çalışma kitaplarındaki okuma etkinlikleri niteliksel olarak ele alındığında ise kitaplar arasında okuduklarını değerlendirmeye yönelik etkinliklerin içerik ve uygulama biçimleri bakımından büyük farklılıklar göstermeyip tablolar şeklinde hazırlandığı; fakat metni anlamlandırma ve çözümleme hedefine yönelik etkinliklerde gerek görsellerden yararlanma gerekse etkinliklerin içeriği ve uygulanma süreci açısından 1. ve 3. kitaplar lehine farklılıkların olduğu, özellikle 3. kitaptaki etkinliklerin görsellerle iyi bir şekilde desteklendiği, 2. kitaptaki metni anlamaya yönelik etkinliklerin genellikle soru-cevap şeklinde (öğrencilerin, kitapta sorulan sorulara verilen boşluklarda cevap yazmaları) düzenlendiği ve bu nedenle öğrencileri

teşvik edici nitelikte olmadığı; ayrıca metnin anlaşılabilmesi ve vermek istediği mesajların çözümlenmesi yönündeki her üç kitaptaki etkinliklerin öğrencilerin metni anlayıp çözümlenebilme sürecine etki etmekten çok, anlaşılana kitap üzerinde yazıya dökülmesi şeklinde olduğu ve bu nedenle ikinci hedefe yönelik etkinliklerin anlama/çözümleme sürecinde nitelik bakımından yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinliklerde 2. kitabın eski programa uygun hazırlanan kitaplardaki "sözcük öğrenme" bölümlerinin devamı niteliğinde hazırlandığı ve genellikle boşluk doldurma şeklindeki çalışmalara dayandığı, 3. kitapta görsellerden daha sık yararlanıldığı ve bulmaca gibi öğrencilere zevk verecek nitelikte etkinliklere daha fazla yer verildiği; her üç kitapta da genel olarak metin bağlamından yola çıkarak kelimenin anlamını tahmin etme-kelimenin anlamını sözlükten bulma-kelimeyi cümle içinde kullanma sırasının kullanıldığı; 1. kitabın nitelik, 3. kitabın gerek nicelik gerekse nitelik bakımından dördüncü hedefte (söz varlığını zenginleştirme) yeterli olabildiği gözlenmiştir.

Öğretmen kılavuz kitaplarındaki okuma alanıyla ilgili uygulamalar niteliksel olarak ele alındığında ise; üç kitapta da yönlendirici ifadelerin benzer biçimlerde yer aldığı ve yönlendirmelere 2. kitapta daha fazla yer verildiği, birinci ve beşinci hedefe yönelik olanların tamamına yakınının yönlendirmelerle yapıldığı, üçüncü ve dördüncü hedefe yönelik olanlarda ek etkinliklerin ve yönlendirmelerin kullanıldığı, ikinci hedefe yönelik olanlarda da metni anlama sorularının ve ek etkinliklerin ağırlıkta olduğu, 3. kitabın ek etkinliklere daha fazla yer verdiği (hedeflerde uygulamaların farklılıklar göstermesinde, hedeflerin içerdikleri kazanımların yöneldiği davranışların uygunluğunun önemli olduğu söylenebilir); kılavuz kitaplarda ders kitaplarındakinden farklı olarak konuyla ilgili çeşitli resimlere yer verildiği, bu nedenle öğrencilerin görselleri yorumlama becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı gözlenmiştir. İkinci hedefe yönelik öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin nitelik bakımından öğrencilerin metni ve vermek istediği mesajları kavratmada yetersiz olmasından kaynaklanan olumsuzluğun, kılavuz kitaplarındaki metni anlama ve çözümleme sorularıyla belli bir ölçüde giderilebildiği söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır ki; bilgi ediniminde okuma becerisinin önemli bir yeri vardır ve okuma eğitiminin en etkili yürütüldüğü ders olan Türkçe derslerinde en sık kullanılan öğretim materyali ders kitaplarıdır. Bu iki sonuç, okuma becerisinde ders kitaplarının ne ölçüde etkili olabileceği sorusunu ortaya çıkarmaktadır. 2005 Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte ders kitaplarının yanında öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları da kullanıma sunulmuştur. Yeni (2005) programın esas aldığı yapılandırmacı yaklaşımın temelinde olan öğrenci merkezli etkinliklere dönük uygulamalar da öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer almaktadır. Bu nedenle okuma becerisine yönelik uygulamaları değerlendirmek amacıyla öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları üzerinde yapılan çalışmanın sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenci çalışma kitaplarında; okunanlardan hareketle kurgulama yapma, tahminlerde bulunma, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkisi kurma gibi üst düzey zihinsel becerilere yönelik etkinliklere yeterince yer verilmemiştir. Bu nedenle 2005 Türkçe dersi öğretim programının giriş bölümünde ve genel amaçlarında özellikle vurgulanan 'üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi', çalışma kitaplarıncı sağlanamamıştır.
- Programdaki okuma becerisine ait hedeflerin temelindeki unsurlardan biri olan okuma alışkanlığı kazanma bakımından kitaplar ele alındığında; okuma alışkanlığının kazanılması yönünde gerek çalışma kitaplarında gerekse kılavuz kitaplarda yeterli uygulama yer almamıştır. Bu hedefe yönelik etkinliklerin çalışma kitaplarında yer almama nedeni olarak kazanımların kitap üzerinde etkinliğe dönüştürülebilirliğinin zorluğu etkili olmuştur. Kılavuz kitaplarda var olan uygulamaların da yönlendirici ifadelerle dayanması, öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmen etkililiğini artırmaktadır.



- Okuma becerisinin esasını oluşturan, programdaki okuduğunu anlama hedef/kazanımları bakımından kitaplar ele alındığında; bütün okuma metinlerinde yer verilmesi nedeniyle öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler ile öğretmen kılavuz kitaplarındaki uygulamalar niceliksel olarak yeterli düzeydedir. Öğrenci çalışma kitaplarındaki okunan metinleri anlama/çözümleme etkinlikleri öğrencilerin okuduklarını anlayabilmesine etki etmekten ziyade, anlaşılmanın ifade edilmesine yöneliktir. Bu nedenle çalışma kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin etkili anlama becerisini geliştirebilecek veya okuduklarını anlamalarını/çözümlemelerini kolaylaştıracak nitelikte değildir. Okunanların anlaşılmasına yönelik kılavuz kitaplardaki metni anlamlandırma soruları ve yönlendirici ifadeler, çalışma kitaplarındaki bu alana yönelik eksiklikleri azaltıcı niteliktedir. Bundan dolayı okunanları anlama/çözümleme sürecinde öğretmenlerin, çalışma kitaplarındaki etkinliklerden farklı olarak kılavuz kitaplardaki soruları ve yönlendirmeleri kullanması önem kazanmaktadır.
- Gerek öğrenci çalışma gerekse öğretmen kılavuz kitaplarında okuma alanında öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesine yönelik, öğrencilerin seviyelerine uygun, dikkatlerini çekebilecek yeterli sayıda uygulamaya yer verilmiştir. Bu açıdan bakıldığında eski programa uygun kitaplarda da önem verilen sözcük çalışmaları, yeni kitaplarda daha eğlenceli ve dikkat çekici hâle getirilerek devam ettirilmiştir.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak sunulabilecek öneriler ise şu şekilde belirtilebilir:

- Öğrenci çalışma kitaplarında okuma ile ilgili üst düzey zihinsel becerilere yönelik analiz, sentez, değerlendirme basamağındaki etkinlikler artırılmalı; böylece öğrencilere okuduklarından anlam çıkarma, bunları çözümleme ve sorgulama alışkanlığı kazandırılabilir.
- Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler; çözümlenip anlaşılmanın aktarılmasından ziyade, okunanların anlaşılması sürecine etki edecek, öğrencilerin anlama/çözümleme sürecini etkileyebilecek şekilde düzenlenerek iyileştirilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- AKSAN, Doğan (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- BULUT, Birsen (1999). "İlköğretim 1, 2, 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 6.
- DEMİREL, Özcan; KIROĞLU, Kasım (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DOĞANAY, Ahmet (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- GÜNEŞ, Mehtap; BURGUL, Ferah (2006). "Farklı Okuma Türlerinin Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi", *Dilbilim Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları* (Ed: Cemal YILDIZ ve Latif BEYRELİ), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KARASAR, Niyazi (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KAVCAR, Cahit; OĞUZKAN, Ferhan; SEVER, Sedat (2005). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- MEB (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzu*, İstanbul: Devlet Kitapları Basım Evi Müdürlüğü.
- ÖZBAY, Murat (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- TOSUNOĞLU, Mesiha (2002). "Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri", *Türk Dili*, S. 609, s. 547-562.
- YILDIZ, Cemal (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- YILMAZ, Zeynep Aydın (2007). *Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.