



MJER / AEAD

Mediterranean Journal of Educational Research

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi

Volume 18 Issue 48, June 2024

mjer.inased.org

Owner

Educational Research Association

Publisher

International Association of Educators

www.inased.org

Editor

Assoc. Prof. Dr. Yusuf Mete Elkıran

Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editorial Review Board

| | |
|--|--|
| Bertram Chip Bruce <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i> | Sunay Akkaya <i>Adıyaman University, Turkey</i> |
| Peggy Placier <i>University of Missouri-Columbia, USA</i> | Yang Changyong <i>Southwest China Normal University China</i> |
| Nezahat Güçlü <i>Gazi University, Turkey</i> | Sharon Tettegah <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i> |
| Fernando Galindo <i>Universidad Mayor de San Simón, Bolivia</i> | Susan Matoba Adler <i>University of Hawaii, USA</i> |
| Carol Gilles <i>University of Missouri-Columbia, USA</i> | Julie Matthews <i>University of the Sunshine Coast, Australia</i> |
| Cushla Kapitzke <i>Queensland University of Technology, Australia</i> | Catalina Ulrich <i>Universitatea din Bucuresti, Romania</i> |
| Rauf Yıldız <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i> | Juny Montoya <i>Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia</i> |
| Kwok Keung HO <i>Lingnan University, Hong Kong</i> | Ayşe Ottekin Demirbolat <i>Gazi University, Turkey</i> |
| Sara Salloum <i>Long Island University, USA</i> | Catherine D Hunter <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i> |
| CHAN, Raymond M C <i>Hong Kong Baptist University</i> | Ismail Sahin <i>Selcuk University, Turkey</i> |
| Mustafa Ulusoy <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i> | Winston Jumba Akala <i>Catholic University of Eastern Africa, Kenya</i> |
| Mehmet Acikalın <i>Istanbul University, Turkey</i> | Pragasit Sitthitikul <i>Walailak University, Thailand</i> |
| Funda Savasci <i>Istanbul University, Turkey</i> | Luisa Rosu <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i> |
| Çağlar Yıldız <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i> | Sheila L. Macrine <i>Montclair State University, USA</i> |
| Ihsan Seyit Ertem <i>Gazi University, Turkey</i> | Raul Alberto Mora Velez <i>University of Pontificia Bolivariana, Columbia</i> |
| Van-Anthoney Hall <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i> | Salim Razi <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i> |
| Pauline Sameshima <i>Washington State University</i> | Bongani Bantwini <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i> |
| Young-Kyung Min <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i> | Martina Riedler <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i> |
| Erdal Toprakci <i>Ege University, Turkey</i> | Mustafa Tuncay Saritas <i>Balikesir University, Turkey</i> |
| Ali Ekber Sahin <i>Hacettepe University, Turkey</i> | Hye-Young Park <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i> |
| Fatih Kana <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i> | John L. Pecore <i>University of West Florida</i> |
| Levent Cetinkaya <i>Turkish Educational Research Association</i> | |

Table of Contents

Page 01-37

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Görüşlerinin
İncelenmesi
Çağdaş Gülistan Dutlu Akburak & Bülent Güven

Page 38-57

Türkiye'de Okunabilirlik İle İlgili Yayımlanmış Makalelerin Araştırma Eğilimleri
Mahir Kavun, Sedat Maden

Page 58-96

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Nitelik, Nicelik Ve
Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri
Almila Satılmış & Yusuf Avcı

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Gülistan Dutlu Akburak¹ Bülent Güven²

Özet: Araştırmanın temel amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanununda belirtilen kariyer basamaklarına geçiş süreci ve kariyer atlamada belirtilen yeterliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, nitel yöntemde kullanılan durum çalışması deseni kullanılarak gerçeleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde ilkokullarda görev yapan 6 branş ve 7 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak odak grup uygulaması ile toplanmıştır. Araştırma bulguları; ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanununa ilişkin birçok konuda ortak görüş bildirdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler içerik ve biçimsel olarak ayrıntılı bir meslek kanunu beklentisinde olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenleri seminer içeriklerinin yoğun ve sürenin uzun olması noktasında ortak görüş bildirmişlerdir. Yine her iki öğretmen grubu da kariyer yapılanması içinde farklı bir görev tanımı beklentisindedir. Bununla birlikte dijital olarak sunulan içeriklerin etkileşimli ortamlarda tecrübe aktarımına dayalı bir süreç planlanması noktasında sınıf ve branş öğretmenleri ortak paydada birleşmektedirler. Katılımcılar sınav muafiyetiyle ilgili alan sınırlamasının getirilmesi gerektiği noktasında ortak görüş bildirmiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavının ilk uygulanma tarihi olan 2006'dan bu yana periyodik olarak bir sınav yapılmamış olmasının öğretmenler arasında hak kayıplarına neden olmasından dolayı öğretmenler yeni bir düzenleme yapılabileceğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Meslek Kanunu, Kariyer Basamağı, İlkokul Öğretmenleri

Geliş Tarihi: 02.06.2024 – **Kabul Tarihi:** 29.06.2024 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2024

DOI: 10.29329/mjer.2024.

¹ **Gülistan Dutlu Akburak**, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-4033-362X. **Email:** gulistan.dakburak@gmail.com

² **Prof. Dr. Bülent Güven**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. ORCID: 0000-0002-8883-3028. **Email:** bulentg@comu.edu.tr

EXAMINATION OF OPINIONS PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON THE TEACHING PROFESSION LAW

Abstract: The main purpose of the research is to determine the opinions of primary school teachers and subject teachers working in primary schools about the transition process to career steps specified in the professional law and the competencies specified in career advancement. The research was conducted using the case study design used in qualitative methodology. The study group of the research consists of 6 subject and 7 primary school teachers working in primary schools in Ankara. The research data were collected through a focus group application using a semi-structured interview form. The findings of the study revealed that primary school teachers and subject teachers working in primary schools expressed common views on many issues related to the professional code. Teachers stated that they expected a detailed professional code in terms of content and form. Both groups of teachers shared the common opinion that the seminar contents were intensive and the duration was long. Again, both groups of teachers expect a different job description within the career structure. However, teachers are united in planning a process based on the transfer of experience in interactive environments of digitally presented content. Both groups of teachers expressed a common opinion that a field limitation should be introduced regarding exam exemption. Since the fact that there has not been a periodic exam since 2006, which is the first implementation date of the written exam for the teaching career steps, has caused loss of rights among teachers, teachers have expressed the opinion that a new regulation can be made.

Keywords: Professional Law, Career Stage, Primary School Teachers

GİRİŞ

Dünya üzerindeki her ülke kendi eğitim sisteminin özgün ve nitelikli hale getirmek için çaba sarfeder (Ulusoy, İşçi ve Erkuş, 2024). Eğitim sistemlerinin başarısı, sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerin nitelikleriyle doğru orantıda işler (Özan ve Kaya, 2009). Bu bağlamda eğitimde niteliğin artırılmasında öğretmenlerin mesleki gelişimi ve kariyerlerinde yükselmeleri, öğretmen motivasyonu ve eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir unsurdur. Kendilerini yenilenen durumlara uyumlanacak 21. yy. gereklerine uygun bireyler yetiştiren öğretmenlerin alanlarında profesyonelleşmesi ülkelerin geleceği ve kalkınması için önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme kavramı, öğretme sürecinde öğretmenlerin üstlendiği rol ve yaşadığı değişimlere vurgu yapar (Bakioğlu, 2017). Türkiye’de öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmesi; seminer, sınav, meslekte geçirilen süre gibi farklı kriterlere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir.

Öğretmenlik mesleğindeki yapılanma 13.08.2005 tarihinde yasallaşmış ve 2005-2006 yılında ilk defa Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı gerçekleştirilmiştir. 14.02.2022’de ilgili yapılanmanın tekrar gündeme gelmesiyle 7354 sayılı “Öğretmenlik Meslek Kanununun” TBMM Genel Kurulunda kabul edilerek yasallaşmıştır. İlgili kanunun amacı; “eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemektir.” (Resmi Gazete,2022). Bu kanunda kariyer yapılanmasında öğretmenler; “aday öğretmen”, “öğretmen”, “uzman öğretmen”, “başöğretmen” gibi farklı statülere ayrılmıştır. “Uzman öğretmen” ve “başöğretmen” ünvanları ve sınava katılım şartları kanunla farklı kriterlere bağlanmıştır. Uzman öğretmenlik için; öğretmenlikte en az 10 yıl hizmeti bulunan 180 saatlik mesleki gelişim programını tamamlamış olan kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan ve öğretmenler uzman öğretmen ünvanı için yapılan yazılı sınava başvuruda bulunabilir (Resmi Gazete, 2022). Başöğretmenlik için ise uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan, 240 saatlik mesleki gelişim programını tamamlamış olan ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan uzman öğretmenler başöğretmen ünvanı için yapılan yazılı sınava başvurabilirler (Resmi Gazete, 2022). Bu kriterlere ek olarak; “Yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmen ünvanı için öngörülen, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmen ünvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur.” ibaresi yer almaktadır (Resmi Gazete,2022).

Eğitim sistemlerinde değişim ve yeniliklerin başarıya ulaşması için eğitimcilerin bu yönde olumlu tutum geliştirmeleri ve bu değişim hareketini destekleyip sahiplenmeleri oldukça

önemlidir (Bakioğlu ve Banoğlu, 2013). Ancak bu yasanın kabul edilmesiyle birlikte öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamakları yapılanması eleştirilere neden olmuştur. Kanuna gelen eleştirilerin odağı mesleğin gelişimine katkı sunmayacağı (Deniz,2009) ve öğretmen motivasyonlarını negatif yönde etkileyeceğidir. Ancak eğitimi çağdaşlaştırma çabası, öğretmen niteliklerinin ve statülerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanması gibi sebepler öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları şeklinde yapılandırılmasındaki amaçlar arasındadır (Deniz,2009). Kariyer basamaklarında yükselme sınavları ve bu öğretmenlerin kariyer ilerlemesi için belirlenen şartlar; öğretmenlerin motivasyonunu, iş tatminlerini, mesleki gelişimlerini etkileyen faktörlerdendir. “Öğretmenlik” kavramı sadece öğrenme öğretilme süreci içindeki rollerden ibaret değildir bunun yanında öğretmenlerin iş memnuniyeti ve kariyer bağlılıkları da süreci etkilemektedir (Reid, Polizzi, Zhu, Jian, Ofem, Salisbury, Beeth, Mohr-Schroeder, Sheppard, Roehrig, Rushton ;2023). Kariyer merakı kavramına vurgu yapan Çakmak Otluoğlu (2022); bu kavramı “deneyimleme, risk alma ve öğrenmeye meraklı olma” çerçevesinde değerlendirmiştir. Kariyer gelişimi birikimi ve sürekliliği olan bir süreçtir (Jepsen ve Dickson, 2023; akt. Ünsal,2014).

Öğretmenlerin bu sınavlarla ilgili algıları ve görüşleri eğitim sistemlerini algılamada önemli bir göstergedir. Bununla birlikte bu sınavların öğretmenlerin profesyonel yaşamlarına olan katkıları ve olası olumsuz etkileri hakkında literatürde eksiklikler bulunmaktadır. Tüm durumlar değerlendirildiğinde; uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavlarının nitelikli öğretmenler yetiştirmek için yeterli olup olmadığı, eğitim kalitesinin artırılması noktasında ilkokul öğrencilerinin akademik ve sosyal değişimlerine olan etkisi ve dahi öğretmenlerin kariyer merakına ne derece etki ettiği soruları ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla ilkokullarda görev yapan, Öğretmenlik Meslek Kanununda ifadesini bulmuş yeterlik ve ünvanlara sahip olan sınıf ve branş öğretmenlerinin kanuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve önerilerin ortaya konması araştırmanın temel odak noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmanın odak noktası çerçevesinde ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla çalışmada belirlenen araştırma soruları aşağıdaki şekildedir;

- Sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanununa ilişkin bilgi düzeyleri nedir?
- Sınıf ve branş öğretmenleri seminerlerin içeriğine ve seminer süresine ilişkin görüşleri nelerdir?

- Sınıf ve branş öğretmenleri seminer içeriğinin yeterlikleri ve mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin seminerlerin sunumu, materyaller ve değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavına ilişkin ilkokul öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin kıdem şartı ve sınav muafiyeti konusundaki görüşleri nelerdir?
- Kariyer yapılanmasının sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine olan etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kariyer yapılanmasıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğrencilerin sosyal akademik gelişimlerine olan etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin meslek kanununa ilişkin görüşlerinin incelendiğı bu çalışma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Ortaya konulan duruma bağlı desenlenen çalışmalarda incelenen ve bağlantı kurulan durumlar araştırma amaçları ile sınırlandırılmaktadır (Yin; 2017).

Nitel araştırmalarda durum çalışması deseni, eğitim alanında oldukça sık işe koşulan bir desenlerdendir. Durum çalışması bir araştırma stratejisi olarak araştırmalara katkıda bulunmak amacıyla bireysel, grup, örgütsel, sosyal ve politik olaylarla ilgili birçok durumda kullanılmaktadır (Aytaçlı,2012).

Hitchcock ve Hughes (1995: 317), durum çalışmasında takip edilecek sıralamayı şu şekilde belirtmişlerdir;

- Durum içerisindeki olayların zengin ve canlı bir şekilde tanımlanması,
- Durum içerisindeki olayların kronolojik olarak hikayelendirilmesi,
- Olayların tanımlanması ile analizi arasındaki içsel bir tartışmanın kurulması,
- Belirgin bireysel aktörler ya da aktör grupları ve onların algıları üzerine odaklanması,
- Durum içerisinde araştırmacının bu durumun bir parçası olarak katılımı,

- Araştırılan konunun zengin bir biçimde ortaya konulmasını sağlayacak özel durumu sunma yolu (Akt. Aytaçlı, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden homojen örnekleme yoluyla belirlenmiştir. İlgili çalışmada; en yüksek düzeyde çeşitliliği sağlayarak araştırmaya katılım sağlanması değil; aksine daha küçük gruplardan konuyla ilgili derinlemesine bilgi almak temel hedeftir. (Köse; 2020).

Araştırmada katılımcıların ortak özelliği araştırma amacına uygun olarak belirlenen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sınıf ve branş öğretmeni olarak görev yapmaları ve dahası uzman ve başöğretmen ünvanlarına sahip olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Etimesgut, Keçiören ve Kahramankazan ilçelerindeki ilkokullarda İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanlarında görev yapan 6 branş öğretmeni ve 7 sınıf öğretmeni toplam 13 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır.

Katılımcılar sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri olarak iki farklı gruba ayrılarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İki farklı katılımcı grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 1 Odak Grup Görüşmesinde 1. Katılımcı Grubuna Ait Demografik Bilgiler

| Katılımcı Kodları | Cinsiyet | Eğitim Durumu | Hizmet Süresi | Branş/ Sınıf Düzeyi | Kariyer Ünvanı |
|-------------------|----------|---------------|---------------|---------------------------|----------------|
| Ö1 | Kadın | Lisans | 13 yıl | Sınıf Öğretmeni (3.sınıf) | Uzman Öğretmen |
| Ö2 | Kadın | Yüksek Lisans | 15 yıl | Sınıf Öğretmeni (4.sınıf) | Uzman Öğretmen |
| Ö3 | Kadın | Lisans | 32 yıl | Sınıf Öğretmeni (1.sınıf) | Başöğretmen |
| Ö4 | Kadın | Yüksek Lisans | 22 yıl | Sınıf Öğretmeni (2.sınıf) | Uzman Öğretmen |
| Ö5 | Kadın | Lisans | 17 yıl | Sınıf Öğretmeni (3.sınıf) | Uzman Öğretmen |
| Ö6 | Kadın | Lisans | 31 yıl | Sınıf Öğretmeni (2.sınıf) | Başöğretmen |
| Ö7 | Kadın | Lisans | 28 yıl | Sınıf Öğretmeni (2.sınıf) | Başöğretmen |

Tablo 2 Odak grup görüşmesinde 2. katılımcı grubuna ait demografik bilgiler

| Katılımcı Kodları | Cinsiyet | Eğitim Durumu | Hizmet Süresi | Branş | Kariyer Ünvanı |
|--------------------------|-----------------|----------------------|----------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| K1 | Kadın | Lisans | 23 yıl | İngilizce | Uzman Öğretmen |
| K2 | Erkek | Lisans | 27 yıl | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Başöğretmen |
| K3 | Kadın | Lisans | 21 yıl | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Uzman Öğretmen |
| K4 | Kadın | Lisans | 30 yıl | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Başöğretmen |
| K5 | Kadın | Yüksek Lisans | 12 yıl | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | Uzman Öğretmen |
| K6 | Kadın | Yüksek Lisans | 26 yıl | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Başöğretmen |

Veri Toplama Aracı

İlkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kanununa ilişkin bakış açılarının değerlendirmesini amaçlayan çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcılara yönelik yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması yapıldıktan sonra soru havuzu oluşturulmuş; araştırmanın amaçlarına uygun şekilde uzman görüşü alınarak odak grup görüşme formundaki hazırlanmıştır. Odak grup görüşmesine yönelik hazırlanan formda yer alan açık uçlu sorular araştırmanın alt amaçlarında belirlenen konularla ilişkilendirilerek yapılandırılmıştır. Odak grup görüşmesine yönelik formda 9 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada verilerin toplanması odak grup görüşmesiyle gerçekleşmiştir. Bu hedef doğrultusunda konuya uygun olarak ortak tecrübelerine sahip ilkokullarda görev yapan 7 sınıf; 6 branş olmak üzere 13 öğretmen ile odak görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar süreç ile ilgili bilgilendirilmiş; “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni” imzalatılmış; bununla birlikte görüşme başlamadan önce katılımcıların sözlü onayları da alınarak veriler toplama aşamasına geçilmiştir. Aralık 2022 tarihinde, ÇOMÜ Bilimsel Araştırma Etik Kurulu izinleri

doğrultusunda mesai saatleri dışında belirlenen saat diliminde, moderatör ve katılımcılara uygun ortak tarih ve saat belirlenmiştir. Odak grup görüşmesinin mesai saatleri dışında gerçekleştirilmesi, belirlenen saatte öğretmenlerin fiziksel yakınlık açısından sınırlı olması sebebiyle görüşme dijital ortamda çevrimiçi olarak, sınıf öğretmenleri ile 3 oturum şeklinde 120 dakikada; branş öğretmenleri ile 2 oturum şeklinde 80 dakikada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların 9 adet görüşme sorusuna verdiği cevaplar dijital ortamda kayıt altına alınmış ve kayıtlar deşifre edilerek gerekli sistematik düzenlemeler yapılmıştır. Deşifre sonrasında, alınan ses kayıtları ve video kayıtlar dijital ortamdan kalıcı olarak silinmiştir. Verilerin analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak adına katılımcılardan verdikleri cevapların deşifre onayları da alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırma problemi, alt problemlerine uygun olarak uzman görüşü ile belirlenen görüşme soruları için betimsel analize uygun bir çerçeve belirlenmiştir. Betimsel analiz kullanılan çalışmalarda, doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçları açıklamak araştırmanın geçerliği için önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek,2021). Le Compte ve Goetz (1982)'in iç güvenilirliği sağlama noktasında öne sürdüğü stratejiler arasında inandırıcılığı artırabilmesine dikkat çeker (Akt., Yıldırım ve Şimşek,2021). Miles ve Huberman (1994) ise; nitel araştırmalarda veri toplama ve analizinde ayrıntılı açıklamaların önemine vurgu yapmaktadır (Akt., Yıldırım ve Şimşek,2021). Bu çalışmada iç geçerlik ve dış geçerlik; araştırmacının katılımcılardan elde ettiği sonuçları karşılaştırıp yorumlayarak ve dahi kavramsallaştırarak farklı örüntüler ortaya koyması (Yıldırım ve Şimşek, 2021) noktasında inandırıcılık boyutuyla; araştırmaya dahil edilen veri kaynaklarının genele ve özele ait farklılıkları yansıtacak biçimde (Yıldırım ve Şimşek, 2021) seçilmesiyle aktarılabirlik boyutlarıyla sağlanmıştır.

Toplanan veriler, belirlenen çerçeve kapsamında betimsel şekilde analiz edilmiş, ulaşılan bulgular alt problemlerin sırasına uygun olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacında belirtilen alt amaçlara uygun olarak gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunundaki (ÖMK) Temel Bölümler Üzerine Görüşler

7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan temel bölümlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve kanuna ilişkin bilgileri aşağıdaki şekildedir;

“7354 sayılı öğretmenlik meslek kanunu inceledim, bilgim var. Burada farklı olan benim dikkatimi çeken kariyer basamakları. Burada aday öğretmenle öğretmeni bir basamak olarak düşünmüş. Aday, öğretmen, uzman ve başöğretmen olarak üçe ayrılmış.” (Ö6)

“Öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğundan bahsediliyor ama bizim en çok dikkatimizi çeken sınav olması sebebiyle başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik sınavları olması.” (Ö3)

“Ben de bir meslek kanununun buradaki gibi 4 sayfadan ibaret olmaması gerektiğini düşünüyorum. Benim ilk dikkatimi çeken meslek kanunu ile ilgili bu olmuştu. Çünkü mesleğimiz yapısı itibariyle çok fazla alanda açıklanması gereken açıklama ihtiyacı bulunan bir mesleğe sahibiz.” (Ö4)

“Görev tanımımız yok meslek anında her işi yapıyoruz bu zamana kadar böyleydi ama bunun düzeltilmesini isterdim kendi adıma. Bizi sadece ilgilendiren kısım üzerinden yazılmış öğretmen, başöğretmen, uzman öğretmen ve maaş getirisi; yani sınırlı.” (Ö5)

“Burada 3. maddenin ikinci bendinde diyor ki “7354 sayılı kanunun öğretmenlerin çalışma şartları, eğitimde kalitenin yükselmesi için belirlenen amaçları belli gerçekleştirmek üzere düzenlenir.” Ama biz 15 Ocak'tan beri bir kariyer basamağı atladık ve burada bizim çalışma şartlarımızla ilgili bir değişiklik görmedik. İşin açıkçası görev alanımızın tanımı olması gerekiyor. Yani daha açıklayıcı daha net daha detaylı bir kanun beklerdik.” (Ö7)

Sınıf öğretmeni olan katılımcıların Öğretmenlik Meslek Kanunu detaylı incelediği ve görev tanımlarının daha detaylı kanunda yer alması gerektiği konusunda ortak fikre sahip oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kanunu biçimsel açıdan da detaylı incelediği ve kanuna ilişkin maddelere ait ayrıntılı bir bakış açısı geliştirdiklerini söylenebilir. Bununla birlikte katılımcılar, başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik sınavlarıyla ve dahi kariyer yapılanmasıyla ilgili maddelerin daha dikkat çekici olduğuna vurgu yapmışlardır. Sınıf öğretmenleri, kanunda yer alan maddeyle uygulamada karşılaştıkları durumların örtüşmediğine de vurgu yapmışlardır. Öte yandan ilkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin kanunun temel bölümlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“En dikkat çektiği nokta terfi 6. madde c fırcasındaki 3. Madde. Madde madde notumu almıştım ve sanırım yüksek lisans muafiyetti. Bu madde özellikle yüksek lisans hadi

lisans yapanları muaf olması ile ilgili bu da çok tartışılacak bir konu. Hangi alanda? Alan dışı mı bir yüksek lisans yoksa alanında mı? Buna göre bence kategorilenmeliydi. O konuda bir genel bir ifade olması benim dikkatimi çekti tartışılacak bir konu.” (K3)

“Sürelerin neye göre konulduğu ile ilgili kafamda çeşitli soru işaretleri var açıkçası benim de. En çok neye göre baktılar? Gerçekten değerlendirdiler mi? Sürelerle ilgili kafamda bir karışıklık var yani dikkatimi en çok çekenlerden bir tanesi oydu.” (K1)

“Başöğretmenlik ünvanı emekliye gelmiş insanların 30 yılını neredeyse doldurmuş insanların Başöğretmen olması bu ünvana sahip olması. Emekli olmak isteyen belki bir süre daha uzatacak bu yüzden. Maaşlar yeni iyileşti biraz daha çalışayım diyecek, emekliliğini uzatacak. Genel ifadeler aslında öngöremediğimiz sonuçlara yol açıyor.” (K4)

“Ben kariyer basamağı bağlamında olumlu buldum açıkçası. Bir hedef olarak güzel geldi ama az önce hocamızın söylediği gibi yıl olarak çok uzun buldum, daha kısa olmalıydı diye düşünüyorum.” (K5)

“Çok uzun bir süre sonra böyle bir sınavın açılmış olması birçok arkadaşımızın mağdur olmasına sebep oldu. 16 yıl önce birkaç ayla sınava girememiş olanlar benle aynı meslek kademesine yakın olan kişiler bu sınavda uzman oldular.” (K2)

Branş öğretmenleri biçimsel bir incelemeden çok kanunun içeriği ve uygulanış biçimine dikkat çekerek sınıf öğretmenlerinden ayrılmışlardır. Branş öğretmenlerinin içeriğin uygulanışına ilişkin vurgularında birisi yüksek lisans eğitim alan öğretmenlerin sınav muafiyetine ilişkindir. Branş öğretmenleri için kanunda dikkat çeken bir diğer nokta ise uzman öğretmenlik için 10 yıl, başöğretmenlik için 20 yıl şartı ve bunun doğurduğu hak kaybıyla ilgili herhangi bir düzenleme yapılmamış olmasıdır. Kariyer hedefi olarak olumlu bulunan meslek kanununda yer alan maddelerin çok genel cümlelerle ifadesini bulmasının uygulamada beklenmedik sonuçlara yol açabileceğine dikkat çekmişlerdir. Kanundaki detaylandırma beklentileri noktasında sınıf öğretmenleriyle birleşmişlerdir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin kanunun temel bölümlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin kanunda görev tanımı bulunması beklentileri dikkat çekmektedir. Kanuna ilişkin şekilsel incelemelerin sınıf öğretmenleri tarafından daha fazla yapıldığını söylemek mümkündür. Branş öğretmenlerinin ise içerik ve uygulama yönünden daha fazla incelemelerde bulunmuşlardır. İki katılımcı grubu da daha açıklayıcı ve detaylı bir

kanun içeriği beklentisi noktasında birleşmektedirler. Kanunda yer alan temel bölümlerde en dikkat çekici noktalar, kariyer yapılanmasına ilişkin tanımlamalar ve uygulanış biçiminin ayrıntılı olarak yer verildiği 6. Maddedir.

Seminer Programının İçeriğine ve Süresine İlişkin Görüşler

Sınıf ve branş öğretmenleri “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” ünvanlarını alabilmek için kanunda ifadesini bulan video seminer programlarını tamamladıktan sonra sınava başvuru hakkı elde etmişlerdir. Uzman öğretmenlik sınavına girebilmek için 180 saat; başöğretmenlik sınavına girebilmek için 240 saatlik sunulan seminer içeriğine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine dair bulgular şu şekildedir;

“Hepimiz Eğitim Fakültesi mezunu olarak bu konuda eğitiminizi aldık. Bunları tekrar sınava girip tekrar aynı konuları aynı bilgileri tekrar görmek yerine daha güncel farklı teknolojik öğretim yöntemlerinden uygulamalı eğitimler olabilirdi bizi daha geliştiren. Bu içeriğin içinde en çok hoşuma giden aslında “iklim” idi. Dünya açısından öğretmenlerin bilincinde olması gereken bir konuydu. Belki Ar-Ge daha uygulamalı olsa daha etkili olabilirdi gibi. Ama içeriğin içindeki ölçme değerlendirme olsun program geliştirme olsun artık bunlar rutine bağlanmış sıkıcı hale gelen eminim ki birçok öğretmenin ilgisini çekmeyen konulardı.” (Ö2)

“Alanlarımız bu kadar farklılaşmışken ve 50 küsur öğretmenlik alanı varken güncellikten uzak gelişmelerden uzak kuramların ezberletildiği en çok belki de en çok sınıf öğretmenleri daha serzenişte bulunabilir ama tamamen alanlarımızın dışında birçok bilgiyle doldurulmuş içi, hiç kimsenin almak istemeyeceği bilgilerle doluydu. Zaten üniversitede bu konuları öğrenerek mezun olduk işimize yarayacak yeni güncel alanımızla ilgili bilgiler yoktu maalesef.” (Ö4)

“Program gereğinden fazla uzundu, konularla ilgili çok fazla detaylara girilmişti. Birçok alandan bu sınava giren öğretmenin kendi alanında kendini yetiştirmesi yerine herkese ortak bir program verilmişti. İklim benim de dikkatimi çekmişti ve güncel bir konu olduğu için bilmemiz gereken bir konuydu ama bunun dışındaki Ar-Ge'nin bu kadar yoğun bir şekilde öğretmenlere verilmiş olması bu kadar detaya gerek yoktu. Dijitalleşme konusunda artık tamamen teoride kaldı benim hep yakındığım şeydir bu. Böyle teoride kalacağına uygulamalı anlatılıp öğrenebileceğimiz şekilde olsaydı seminer bence daha iyi olurdu diye düşünüyorum.” (Ö7)

“Özellikle ölçme değerlendirme konuları bayağı ağır konular verilmişti bizim işimize yaramayan konular da vardı. Özellikle iklimde köppen iklim sınıflandırmasının haritası vardı mesela o bizim bayağı dışımızda belki coğrafya öğretmenlerinin bile zor yapabileceği bir konuydu. Bazı konularda zorlandık hepimiz bu yönden branş öğretmenlerini kapsayan bütün öğretmenleri kapsayan içerik kullanılması gerekir diye düşünüyorum ben.” (Ö6)

“Biraz çok aceleye gelmiş gibiydi anlatımlar. Anlatım yapanlar da konuya çok hâkim değildi bence yani bazıları maalesef zor okudu ekrandan okuduklarını dolayısıyla ilgi çekici olmadığı için bizler için de sıkıntılıydı seyretmek. Bu uygulamalı olarak yapılabilirdi.” (Ö3)

“Her seminer aldığımızda formasyon konularımız ile ilgili alıyoruz; seminer deyince sürekli formasyon konuları geliyor akla. Hepimiz formasyon mezunu tekrar tekrar formasyon dersi alıyoruz. Örneğin bilgisayar kullanımı, akıllı tahta kullanımındaki programlar, bir sürü program var çok güzel onlar verilebilir.” (Ö1)

Sınıf öğretmenleri; öğretmenlik alan bilgisinin içerikte yoğun olduğunu vurgulayarak eğitim fakültesi mezunlarının bu bilgilerle mezun olduğuna vurgu yapmışlardır. Tüm branşlara ilişkin genel bir anlatım olmasından dolayı ayrıntılara fazlaca yer verildiği görüşünde birleşmektedirler. Bunun yanında İklim ve Rehberlik gibi alanların daha ilgi çekici ve genel kültür düzeyinde bir bilgilendirme sağladığı konusuna değinmişlerdir.

Ar-Ge konusunun ve dijital içeriklerin teorik olarak sunulması ve uygulamaya dökülmemesi içeriğe gelen eleştiriler arasındadır. Sınıf öğretmenleri içeriğin sunum şeklinin de üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğunu vurgulamışlardır.

Seminer programında branş öğretmenlerinin içeriğe ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Seminer içeriği çok emek verilmiş, güzel planlanmış, bilgi doluydu. Ben çoğunlukla izledim, dinledim, öyle diyeyim ama çok detaylı çok bilgi vardı. İnsani ve psikolojik olarak da çok kolay kaldırılabilir değildi. Bilgi yoğunluğu çok fazlaydı ve süre çok yoğundu. Yani daha kısa daha içerik daha az olmalıydı.” (K4)

“Çok detaylıydı anlatan kişiler çok ilgi çekici anlatmamıştı. Çok detaylıydı biraz daha içerik kısıtlı tutulabilirdi. Dinlerken çok yabancı olmadığımız konulardı açıkçası.” (K1)

“Akademik dil çok kullanmış, çok derine inmiş anlamak için hakikaten bir temel gerekiyordu. Ben zorlandım ve uzun buldum ve çok detaylı buldum.” (K3)

“İçerik aslında baktığımız zaman genel olarak geçmişe dönük de yıllar önce fakültedeki bilgilerin bir toparlanması ve daha güncel ve teknolojik bağlantılı konulardı aslında güzeldi ama çok fazla detay vardı.” (K6)

“Çok monoton anlatılmıştı açıkçası sıkıcıydı. Bir tek rehberlik bölümü ilgimi çekti. Gereksiz ayrıntılar vardı bence azaltılmalıydı diye düşünüyorum içerik.” (K5)

İçerikte sunulan bilgilerin ilgi çekici olduğu ancak detaylandırmalardan dolayı dinlemekte ve anlamakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Anlatımların ilgi çekici olmadığı ve eğitim fakültelerinde alınan alan bilgisine ilişkin bilgilerin yoğunluğun olduğu görüşünde her iki öğretmen grubu da ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıntılara fazlaca yer verilmesi içeriğin etkililiğini de azaltmıştır.

“Ben burada evet 180 saat ya da 240 saat özellikle yaz tatili sürecinde bizim için hem uzun hem yıpratıcı oldu. Mesleğimi geliştirmek kendimi geliştirmek adına içerik performans oranını iyi bulmadığım için 180 saat bana ziyadesiyle fazla geldi.”(Ö4)

“Bunun yerine daha uygulamalı daha yüz yüze bir eğitimi tercih etselerdi daha faydalı olacaktı diye düşünüyorum ve güncel konularla ilgili arkadaşların da bahsettiği gibi hep formasyon konularını yoğunlukta olduğu bir eğitimden ziyade işte güncel yeni nesil öğretmenlik dediğimiz yeni nesile hitap edebilecek öğretmenler olacak şekilde güncel bir eğitim vermelerini tercih ederdim işin açıkçası.” (Ö7)

“Bir sürü bakımından ben çok uzun buldum. Yaz tatilinde olması da ilgiyi azalttı ve takip etmeyi zorlaştırdı. İlgi çekici olmaması, anlatımların uygulamalı olmaması dolayısıyla izlenmedi diye söyleyebilirim.” (Ö6)

“180 saati oturup gerçekten böyle dinleseydik 3 saatten 60 gün onu dinlememiz gerekiyormuş. 6 saat oturup dinleseydik 30 gün onu dinlememiz gerekiyormuş. Yani bu kadar uzun yorucu bir zamandı ve içeriği de dolu değildi. O yüzden insanlara gereksiz bir yükü diye düşünüyorum.”(Ö5)

“240 saat dinlemek mümkün değil; çok uzun olduğu için insani ve psikolojik olarak da çok kolay kaldırılabilir değildi. Bilgi yoğunluğu çok fazlaydı ve süre çok yoğundu.” (K4)

“Çok aşırı derecede uzun ve detayları da ilk başta hocamın da dediği gibi ben dinlemeye çalıştım ama sonra baktım işin içinden çıkamayacağım, sürem kısıtlı, internetim kısıtlı, hızlı bir şekilde bitirme yoluna gittim.” (K1)

“Uzman öğretmenlik 180 saatlik bir video gerçekten çok uzundu; çok detaylıydı.” (K3)

“Süre biraz uzundu, videolar çok detaylıydı. PDF olarak kitap şeklindeki kaynaklardan biraz daha iyi hazırlanma fırsatı bulduk. Videolar çok uzun olduğu için zor oldu.” (K6)

“Muaf olduğum için açıkçası çok videoları oturup izlemedim. Sesini kısıp izledik ama orada bile çok uzun buldum açıkçası 180 saati.” (K5)

Seminerlerin süre açısından çok uzun olması her iki öğretmen grubunu da zorlamıştır. İçerik ve süre açısından her öğretmen grubu da içeriğin fazlaca yoğun akademik ve genel bilgilerle dolu olduğu ve 180 ve 240 saatlik eğitim sürelerinin çok uzun olduğu noktasında birleşmişlerdir. Katılımcıların tümü içeriğin uygulama süreciyle birleşmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar video seminerleri sürenin uzun olmasından dolayı izlemediklerini belirterek sınav odaklı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir.

Seminer İçeriğinin Yeterlikleri ve Mesleki Gelişime Katkısına İlişkin Görüşler

Sınav öncesi öğretmenlere sunulan video seminer içeriğinin öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“Ciddi anlamda hiçbir katkısı olduğunu düşünmüyorum az önce bahsedilen hatta genel kültür konularının da keşke böyle bir meslek kanununun kariyer basamağı sınavı içerisinde değil de herhangi bir seminer olarak verilseydi.” (Ö4)

“Öğrenme ve öğretme süreçlerinden bazı teknikleri tekrar hatırlamış olduk o yönden tabii ki biliyorduk bunları ama farklı olarak tekrar hatırlamak güzeldi. Özellikle rehberlikte bazı ince ayrıntıları diyelim -diğer konuları biliyorduk- özellikle e-rehberlikte biraz karıştırsak da e-rehberliği nasıl kullanacağımız hakkında bilgi edinmiş olduk.” (Ö6)

“Tüm öğretmenlere aynı eğitimin olmasından kaynaklı da bunun mesleki gelişime katkısı olduğunu düşünmüyorum işin açıkçası mesleki gelişime katkısı olabilmesi için mesela sınıf öğretmenlerinin ayrı bir eğitimden, branş öğretmenlerinin kendi branşlarına göre ayrı bir eğitimden geçmeleri gerektiğini düşünüyorum.” (Ö7)

“Ben iklim bölümünün olması gerektiğini düşünüyorum. Sonuçta biz topluma yön veren bir meslek olduğumuz için tüm dünya sorununa karşı yani sonuçta bu dünyada üstlenmemiz gereken bazı görevler ve sorumluluklar var.” (Ö2)

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında özellikle rehberlik ve iklim konularındaki içeriklerin gelişimlerine katkı sağladığını ve tekrar edilen bilgilerin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak mesleki gelişim göz önüne alındığında her branş grubunun farklılaştırılmış eğitimleri olmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha çok katkı sağlayacağını vurgulamışlardır.

“Rehberlik branşından dolayı rehberlik kısmında olumsuz bir şey belirtmek istiyorum. Bilgiler güncel değildi. Rehberlik için değerlendiriyorum kesinlikle güncellenmesi gereken 5-6 yıl önceki bilgiler mevcuttu.” (K3)

“Ben de uzun zamandır ders çalışmadığım için bir sınav olursa yapabilir miyiz yapamaz mıyız bir ön yargı oluşmuştu. Ama özgüvenimi geliştirdi; yüksek lisans yapabilirim ya da herhangi bir sınava girebilirim bir şeye hazırlanırım duygumu geliştirdi. Kendim açısından olumlu olarak bir katkısı bu şekilde oldu.” (K1)

Branş öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında ise; rehberlik içeriğinin güncelliğine gelen eleştirilerle sınıf öğretmenlerinden ayrılmışlardır ancak bu içeriklerin özgüvenlerini geliştirme noktasında faydalı olduğu görüşünü belirten katılımcılar olmuştur.

Seminerin Sunumu, Materyaller ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin seminer içeriklerinin sunumu ve bu sunumu gerçekleştirmede işe koşulan materyaller ve seminer sonundaki değerlendirme etkinliklerine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri bu bölümde ele alınmıştır.

“Biz bu süreçte bir öğrenciydik ve öğrencinin ilgili çekecek düz bir anlatımdansa bunu farklılaştırmış yöntemlerle yine uzaktan sunulabileceğini düşünüyorum.” (Ö2)

“180 saat uzaktan eğitim almak yerine yüz yüze olması taraftarıydım. Uzaktan eğitimle de yapılırsa çok daha aktif katılımı bunu uzaktan eğitimle de yapabilirlerdi.” (Ö4)

“Uzaktan eğitim olması bence zaman kaybıydı. Öğretmenlerin %90'ı videoları izlemedi bilgisayarları açıp sessize aldılar. Bir sınıf ortamı oluşturabilirlerdi. Çocukların olduğu diğer unsurların olduğu sınıf ortamında dersler anlatılabilirdi. (Ö6)

“Ben de yüz yüze olmasını tercih ederdim ama birçok öğretmeni kapsadı. 800 bin öğretmeni kapsayan bir eğitim olduğu için çok da yüz yüze yapmak da aslında kolay değildi; farklı bir organizasyon gerekirdi. Eğitimin planlanmasının biraz aceleye gelmiş olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

Sınıf öğretmenleri seminer içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla sunulmasının zorluğuna değinerek yüz yüze verilecek olan uygulamalı eğitimlerin ve dahi online verilen eğitimlerin de sınıf ortamı oluşturarak veya teknik değiştirerek daha çok fayda sağlayacağına değinmişlerdir. Bunun yanında sunulan video seminer içeriklerini öğretmenler dinlememişler ve bunun sebebi olarak içerik sunumunun tekdüzeliği üzerinde durmuşlardır.

“Bu kadar uzun bir eğitimin uzaktan eğitimde olması iyi oldu; içerik çok fazla olduğu için bence en güzel yolu seçmişler öyle söyleyeyim başka yolu yoktu.” (K1)

“Hocam bence tabii ki yüz yüze olsa çok daha zevkli olabilirdi. Çünkü orada deneyim aktarabilirdik birbirimize ama pratikte tabii ki böyle olması çok zor olur. Tabii ki de online olması daha mantıklı ama çok yararlı olmadı diye düşünüyorum.” (K5)

“Yüz yüze olması taraftarıyım yüz yüze değilse de uzaktan eğitim yapılıyorsa da zorunlu olmamalıydı bence.” (K2)

Bir branş öğretmeni katılımcı öğretmenlerin sayıca fazla olduğunu ve uzaktan eğitimin en iyi yol olduğunu vurgulamıştır. Ancak uzaktan eğitimin zorunlu tutulmasının zorluğunu belirten ve ancak yüz yüze mümkün olan deneyim aktarımı noktasında eksiklikleri dile getirmişlerdir. Online olarak verilen video seminerlerin içerik yoğunluğu da göz önüne alındığında öğretmenlere beklenen faydayı sunmadığını vurgulamışlardır.

Katılımcıların seminer içerikleri sunulurken kullanılan materyallere ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Video yöntemi kullanılabilirdi; uygulanmış bir sınıfı bize nasıl yaptıklarını gösterebilirlerdi. Etkileşimli sınıfı ortamları veya uygulanmış sınıfların video gösterimleri kullanılabilirdi.” (Ö4)

“Etkileşimli olsaydı mesela orada arabuluculuk vardı. Benim dikkatimi çekmişti bizim sınıflarımızda pek uygulamadığımız bir sistemdi. Okumak yerine bizim anlayamaya çalışmamız yerine daha görsel daha mantıklı olurdu.” (Ö6)

“Rehberlik bölümünde bir şeyden bahsederken örnek olay videoları olabilirdi, tecrübe olabilirdi, yaşanmış olaylar olabilirdi. Sanırım o zaman daha kolay içselleştirdik.” (K5)

“Çok görsel yansıtılmadı sadece basit ve görsellerle daha güzel anlatılabilirdi.” (K3)

Eğitimlerin içeriğinde yer alan sunum materyallerinin eksikliğinin etkileşimden ve görsellerden uzak olmasından kaynaklandığı noktasında her iki grubu da ortak fikir sunmuşlardır. Video içeriklerle sunulan bir seminerde anlatılan konunun video görsellerle sunulmasının (drama yöntemi vb.) ğretmenlere daha yol gösterici ve sınıflarında uygulamaya teşvik edici bir yöntem olabileceğine değinmişlerdir.

Video seminerlerin sonunda değerlendirme etkinliklerine ilişkin katılımcı grubun görüşleri şu şekilde değerlendirilmiştir;

“Değerlendirme derken açıkçası bize uygulanan sınav benim ilk olarak aklıma geliyor orada da bu kadar ayrıntılı bilgiye çok fazla yüzeysel soru vardı. lme değerlendirmeyi bilen insanlar olarak söylüyorum bu kadar yüzeysel sorular sorulacaktı ise bu kadar ayrıntılı bilgi içeriğine gerek yoktu.” 4)

“Videoların sonunda yoktu. Eğitmenlerin bazıları işledikleri anlattıkları konuyu zetliyorlardı; özetleme vardı. Videoların sonunda herhangi bir değerlendirme etkinliği olmadı. Yine karşıda bir etkileşim olmadığı için kendi kendine yapacakları bir değerlendirme etkinliğinde çok etkili olacağını düşünmüyorum açıkçası.” 6)

“İzlediğimiz bölümlerin sonunda bir değerlendirme yoktu; bizim böyle kolay bir sınava sokacaklarına her bölümün sonunda BA’dan aldığımız seminerler gibi her bölümün sonunda oluşan değerlendirmelerden oluşan bir değerlendirme yapsalardı bence bizim için daha yeterli olacaktı.” 7)

“Videolar sonunda o anlatılan videoların içeriğine dayalı bir değerlendirme yoktu yani anlatan kişiye değerlendirdiler benim anladığım oydu. Mebbis'ten değerlendirdiğimiz bilginin aktarımı konusunda ne kadar yeterli bulduk aktaran kişiye şeklinde bir değerlendirme yaptık ama bölüm sonlarında o bölüme ait değerlendirmeler içerikle ilgili değerlendirmeler yapılabilirdi ama içerikle ilgili değerlendirmeler yapılmaması büyük bir eksiklikti.” 3)

Sınıf ğretmenleri ayrıca verilen içeriklerin değerlendirme etkinliklerinden yoksun olduğu, öğretmenlerin ulaşabildiği web kanallarından her modül sonrası bir değerlendirme etkinliğinin olmasının eğitimin etkililiğini artıracadığını vurgulamışlardır. Seminerlerdeki içeriğin sunumu kullanılan materyaller ve değerlendirmeler her iki ğretmen grubunun da beklentilerini karşılayamamıştır.

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavına İlişkin Görüşler

Sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavına ilişkin görüşleri bu bölümde değerlendirilmiştir;

“Bu kadar ayrıntılı anlatımlardan sonra bu kadar yüzeysel soru sorulmasını hiçbir anlamda doğru bulmuyorum; ölçme değerlendirme açısından da doğru bulmuyorum.” (Ö4)

“Konu dağılımlarıyla sorular uyumlu ancak cevaplar anlatılan konulardan daha basitti. Bu şekilde sorulacaksa içerik bu kadar karışık ve ayrıntılı olmamalıydı.” (Ö6)

“Verilen içeriğe uygun bir değerlendirme yapılmadı. Bir de zaten genel olarak ben öğretmenliğin sınıfta yapıldığını düşünüyorum. Değerlendirmeye tabi olamayacağımız için bu uygulamayı da yanlış buluyorum.” (Ö5)

“Bütün soruların dağılımı olarak düşündüğümüzde bize verilen konularda soru çıkmamış konular da vardı, bazı konularda daha fazla soru da vardı ve sınavın da çok ayırt edici olduğunu düşünmüyorum.” (K2)

“Semineri hiç dinlemeyin hiç bakmayın yine sınavı yapardınız soru sayısı olarak;100 soru güzel ama semineri kapsamıyordu diyebilirim.” (K4)

“Kapsam geçerliliği olan bir sınavdı ama yapı geçerliliği olmayan bir sınavdı. Sorulara ilk başta baktığımda sorular gayet iyi kolay gibi gözüküyordu ama seçenekler çok kolaydı.” (K1)

Katılımcıların görüşleri çerçevesinde ÖKBYS'nin seminer içeriğine oranla sınırlı bir çerçevede kaldığı; sınavın kapsam geçerliliği olduğu ancak yapı geçerliliği olmadığı noktasında sınıf ve branş öğretmenleri ortak görüş bildirmişlerdir. Soruların sunulmuş tarzının verilen içeriğe uygun ancak cevapların çok basit olmasının sınavın güvenilirliğini düşürdüğüne vurgu yapmışlardır. Bu denli yoğun ve uzun sunulan içerik yanında soruların basit kalmasının ölçme değerlendirme açısından da uygun olmadığı noktasında her iki katılımcı grubu da görüş birliği içerisindeydi.

Kıdem Şartı Hakkında Görüşler

Sınıf öğretmenleri uzman öğretmenlikte geçirilen 10 yıl şartını uzun bulduklarını, kıdemden kaynaklı ünvan farklılıklarının öğretmenler için anlamlı bir fark yaratmadığını ancak farklı yansımalarının olumsuz yönde olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Ünvana bağlı olarak

görev tanımlarında bir değişiklik olmamasına katılımcılar dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğindeki kariyer gelişiminin okul ve ilçe, il yönetim kadrolarında olmasını gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında “Başöğretmen” ünvanına ilişkin eleştiriler yöneltmiş “Lider Öğretmen” ünvanı öneri olarak sunulmuştur.

“Uzman öğretmenlik için 10 yıl belki ama başöğretmenlik için 20 yılın çok fazla olduğunu düşünüyorum. Ben işin açıkçası meslekteki kademden kaynaklı bu tarz bir ayrıştırmanın yanlış olduğunu düşünüyorum.” (Ö7)

“Bizim mesleğimiz vicdani bir meslek, ilgimizle tamamen sevgimizle yaptığımız bir meslek ve bu mesleğimizi de aynı özveriyi gösteren birinci yılındaki bir öğretmen için de aynı onuncu yılında da aynı zaten böyle bir ayrıştırmayı doğru bulmuyorum.” (Ö2)

“Kariyer basamakları sadece maddi bir ayırım olarak yapıldı diye görüyorum. Başöğretmen olarak ya da şu kadar yılını dolduran değil de hani 9/1’de bir fark 9/2’de bir fark 9/3’te bir fark gibi düzenlenebilirdi.” (Ö1)

“Şöyle bir ayırım olmalı aslında biz kendi öğretmenler için de bir ayırım yaratmıyoruz çünkü her öğretmen aynı düşünceleri paylaşıyor diye düşünüyorum; meslektaşını düşünüyor. Ancak bu dışarıda böyle algılanmıyor yani bizim için belki maddi kaygı ile girdiğimiz bir sınav oldu kendi aramızda belki böyle bir şey hissetmedik ama ne yazık ki dışarıda diğer meslek grupları ve velilerin gözünde bir ayrışma olacağını düşünüyorum.” (Ö2)

Katılımcılar maddi getiri için bu sınava girdiklerini, kendi aralarında bir ayrıştırmanın söz konusu olmadığını belirtmişlerdir. Ancak alınan ünvanların veli tutumlarına ve beklentilerine olan etkilerinin olumsuz olacağına vurgu yapmışlardır.

“Kariyer dediğimiz zaman öğretmenleri mesleklerinde görev tanımları değişir bizim görev tanımımız aynı. Kariyer ayrıştırılması yapılmasını doğru bulmuyorum ya da bunun gerçekten içeriğinin doldurulup yani uzman öğretmenin görev tanımı değişir başöğretmenin görev tanımı değişir. Sadece ücrete has olarak bu yapılacaksa o zaman yıla göre ki zaten vardır aslında. Mesleğimizde müdür yardımcılığı, müdürlük, şube müdürlüğü gibi kariyer basamakları var. Bunlar için yıllardır sınava girildi buna kimseyi itiraz etmedi; ders çalışıldı buna kimse itiraz etmedi.” (Ö4)

“Başöğretmen ünvanına karşıyım. Bir tane başöğretmenimiz var. Bu kadar bu ünvan da ne bileyim hepimize verilmemesi gerekirdi. Burada bir ünvan kargaşası yaşanmış

farklı bir isimlendirme olabilirdi belki liderlik... “Lider öğretmen” ama “Başöğretmen” olmamalıydı.” (Ö3)

“Bu meslek kanunu ile ilgili en can sıkıcı en uygun olmayan şeylerden birisi bu. Aynı dönemde sınava girememiş insanlar 16 yıl boyunca bu haktan mahrum kaldılar. Yıllarla ilgili bir düzenleme kesinlikle getirilmelidir.” (K1)

“Başöğretmenlik demek istemiyorum ben lider öğretmenlik gibi.” (K3)

“O aradaki 10 yılı beklerken -çok uzun bir zaman- 30. yılında belki emekli olmuş olacak sınava girmeyecek. O yüzden bu sürenin o insanlar için geç kalınmış olduğundan yeniden düzenlenmesi gerektiğini ben de düşünüyorum.” (K2)

Branş öğretmeni katılımcılar da uzman öğretmenlikte geçirilecek olan 10 yıl şartının anlamlı ve uygulanabilir olmadığı konusunda sınıf öğretmenleriyle ortak görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte sınavın düzenli aralıklarla yapılmamış olmasının hak kaybına neden olduğu ve yeni düzenlemelerin getirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Branş öğretmeni katılımcılardan da sınıf öğretmenleriyle paralel olarak “Başöğretmenlik” kavramı yerine “lider öğretmenlik” kavramının kullanılmasına ilişkin öneri getirilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Yeterliğine İlişkin Görüşler

Öğretmenlik meslek kanununun amaçlarından biri de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemesini sağlamaktır (Resmi Gazete,2022). Bu bağlamda ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular şu şekildedir;

“Aceleyle getirilmiş bir meslek kanunu ve aceleyle getirilmiş bir içerik, tepkilerden minimuma kaçmak için oluşturulmuş bir sınav mesleğimi hiçbir olumlu katkı getirmemiştir.” (Ö4),

“Bilgilerimizi tazelemiş olduk.” (K6)

“Bu eğitimin de bana hiçbir bilgi düzeyine hiçbir becerme hiçbir katkısı olmadı. Aksine eksiklikler buldum.” (K3)

“Genel bir şey olduğu için branş bazında çok fazla bir etkisi olmadı açıkçası hani çok genel konular. Tamam hatırladık ama çok katkı sağladığını da düşünmüyorum ben açıkçası.” (K1)

Kariyer ve mesleki gelişime katkı sunması noktasında bir sınıf üç branş öğretmeni görüş bildirmiş ve meslek hayatlarına olumlu bir getiri sağlamadığını ancak bilgilerini tazeleme noktasında bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Her iki öğretmen grubu da mesleklerini icra ederken video seminerlerdeki konuların mesleki gelişimlerine katkı sunmadığı konusunda ortak görüştedir.

Sınav Muafiyetine İlişkin Görüşler

Öğretmenlik meslek kanununun 6 (3) maddesinde ifadesini bulan sınav muafiyet kriterlerine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir;

“Kendi alanımızda öğretmenlik mesleğinde yapılmış yüksek lisans ve doktoranın muafiyet sebebi olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2)

“Alan sınırlaması kesinlikle olmalı.” (Ö4)

“Bir eğitim fakültesi mezunu olarak, 4 sene boyunca eğitim alanında dersler olarak, üzerine kendi alanımızda yine uzmanlık yani yüksek lisans yaparak muaf oluyoruz ya da bu sınava göre ünvan alıyoruz ama bu kişi 4 sene boyunca böyle bir eğitim almamış üzerine bu alanda tek başına yaptığı bir yüksek lisansın da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Eğer böyle olacaksa eğitim fakültelerini mezunlarının tamamı bu sınavdan muaf tutulmalı.” (Ö2)

“Sadece bilime katkı sağlamakla uzman öğretmenlikten muaf olmasını doğru bulmuyorum. Farklı bir bölümden çok mesleğe ne gibi katkı sağlamış, kendi öğrencilerine yaptığı işler nasıl, ne gibi bir fayda sağlamış, bunlar baz alınmalı ve kademe derecesi tabii ki. Belki bunun farklı bir değerlendirme kriteri olmalı ama sadece muafiyet anlamında.” (Ö2)

“Eğer alanında yaptıysa muafiyet olmalı ama alan dışı ise muafiyet olmamalı çünkü öğretmenlik mesleğine olan katkısı önemli kariyerde ilerlemesi için.” (Ö3)

“Ben de sınav muafiyetinin tüm öğretmenler için olması gerektiğini düşünüyorum. Okuttuğumuz her yıl, okuttuğumuz her sınıf, karşılaştığımız her problem bize bir deneyim kazandırıyor. O yüzden bu sınav öğretmenlerin birlikteliğinin önüne geçmiş ayırtmıştır. O yüzden bence tüm öğretmenler sınavsız bir şekilde belli bir kademe ayarlanmalıdır diye düşünüyorum kariyer basamaklarının.” (Ö7)

Sınıf öğretmenleri sınav muafiyetine ilişkin alan içi yüksek lisans veya doktora programını tamamlamış olan öğretmenlerin ünvan almasını desteklediklerini bunun öğretmenlik mesleğine oldukça katkısı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Alan dışı yapılan herhangi bir akademik çalışmanın öğretmenlik mesleğine herhangi bir katkısı olamayacağı için ünvan alınmasını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin her birinin çalıştıkları süre zarfında deneyimlerine paralel olarak ünvan verilmesini destekleyen görüşler de vardır. Buna göre eğitim fakültesinden mezun olan her öğretmenin yıllara göre değişen ünvanlar verilmesi noktasında ortak görüş bildirmişlerdir.

“Tabii ki yüksek lisans ve doktora güzel bence insanları bilime teşvik etme açısından ve muaf olmaları yani destekliyorum bu görüşü bu yönden bu güzel bir şey bu olumlu bir şey. Ve pedagojik formasyonu ama gerçekten uygun şekilde yapanlar yine aynı şekilde muaf olması uygun ama alan sınırı olmalı.” (K4)

“Bizler eğitim fakültesini kazanarak daha nitelikli üniversitelerde okuyarak daha fazla eğitim alarak öğretmen oluyoruz.” (K1)

“Alan sınırı olmalıydı alan dışında herhangi bir yerde yüksek lisans yapmış kişilerin de muaf olması bence doğru değil; diğer arkadaşımızın dediğini de katılıyorum. O zaman Eğitim Fakültesi mezunu olan bizlerin de pedagojik formasyonu zaten vardı bizi de direkt muaf yapsalardı.” (K2)

“Ben bu sınavda muaf olma bağlamında yüksek lisans ve doktora yapan insanların muaf etmelerini doğru buluyorum. Çünkü bilime katkı sağlamak teşvik etmek anlamında çok güzel bir şey bence çok zor yapılıyor. Ayrıca pedagojik formasyon aldığım için o sırada ben olurken adı pedagojik formasyon değildi yüksek lisans.” (K5)

“Kimler muaf tutulmalı bence eğitim fakültesi mezunu herkes tutulmalıydı. Bizler zaten bunun 4 yıl eğitimini alıp bu mesleğe ama Eğitim Fakültesi dışındakilere en azından bilgileri tazeleme onlara daha iyi rehberlik edebilmek adına onlar girmeliydi; bütün Eğitim Fakültesi alan mezunları bence bu sınavdan muaf olmalıydı.” (K3)

Branş öğretmenlerinin de sınıf öğretmenleriyle paralel görüş bildirdikleri ancak bazı noktalarda ayrıştıklarını söylemek mümkündür. Eğitim fakültesinden mezun olana her öğretmenin kariyer basamakları sınavından muaf tutulması ve yıllara bağlı ünvan verilmesi ve yalnızca alan içi akademik çalışmalar yapmış öğretmenlerin sınav muafiyeti noktasında branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle ortak fikirdedir. Ancak branş öğretmenleri kendi içinde

de farklı görüşler mevcuttur. Bilime katkı sunmuş tüm öğretmenlerin alan dışı dahi olsa sınav muafiyetini destekleyen görüşler hakimdir.

Öğretmenlerin Görev Tanımına İlişkin Görüşler

Sınıf öğretmenleri görev tanımlarında herhangi bir değişiklik olmadığı ve bu ünvanların eğitim sistemi içinde herhangi bir etkisi olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu duruma eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşan sınıf öğretmenleri; aldıkları ünvanları kullanmadıkları ancak kariyer basamağı atlamak amacı güdülüyorsa şayet “liderlik” ya da “mentorluk” şeklinde görev tanımları eklenmesinin doğru olacağını söylemişlerdir.

“Görev tanımımız da değişmedi, yaptığımız iş de değişmedi, eğitim sisteminde içindeki yeri ve etki de değişmedi, hiçbir şekilde bir değişiklik yok. Adımın başına yalnızca uzman ünvanı geldi onu da hiç kullanmıyorum.” (Ö4)

“Kariyer basamaklarında yükselmiş olan öğretmenlerin görev tanımları aynı hiçbir farklılık yok, sistemdeki yeri ve etkileri de aynı yine biz aynı konuları aynı yöntemlerle aynı araç gereçlerle işliyoruz. Veliler tabii ki uzman öğretmeni farklı başöğretmeni farklı görebiliyor.” (Ö6)

“Daha önceki benle şimdiki ben arasında yaklaşık 15 yıl uzmandım yine bir fark oluşmamıştı. 15-16 yıllık uzmanlıkta hiçbir şey değişmiyor. Bir aylık başöğretmenim yaptığım iş, görev tanımım değişmedi. Eğer bir kariyer basamağı varsa ast üst ilişkisi varsa ona göre görev tanımları da belirlenmeli.” (Ö3)

“Görev tanımımızda bir değişiklik olmadı. Öğretmenim yani ben uzman öğretmen olmadan önce nasıl ders anlatıyorsam yetkilerim nasılsa şu an da aynen devam ediyor zaten. Hepimizin aynı görevi yapıyor olması düşündürücü. Yaptığımız işi aynen yapıyoruz bu sefer de mesela sınava girmeyen arkadaşlar için de aynı şeyi yapıyoruz burada bir sıkıntı var.” (K1)

“Görev tanımımızla ilgili herhangi bir değişiklik olmadı. Daha önce uzmandım 16 yıl boyunca da herhangi bir değişiklik olmamıştı. Hatta ünvanı kullanmak bile bizim hiçbir zaman aklımıza da gelmedi gelse de arkadaşlar tarafından da kabul görmedi şu anda da aynı şekilde. Herhangi bir değişiklik olmadan maaşımıza bir artış sağladı, bu şekilde devam ediyoruz yani olmalı mıydı evet olmalıydı belki bir ünvan verdiyseniz bunun karşılığında ek iş de beklemelisiniz ama bunun karşılığında insanların da o ünvanı kullanmanızı sağlanmalısınız.” (K2)

Branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle ortak görüş bildirmiş; yaptıkları işin ve görev tanımlarının değişmediği, sınava girmeyen veya giremeyi, uzman öğretmen, başöğretmen olarak ünvan alan herkesin aynı işi yaptığını ve bu ünvanları kullanmadıklarını vurgulamışlardır. Ünvan alan öğretmenlerin yönetimde, organizasyonda, zümrelerde bir mentorluk/liderlik görevi üstlenip bununla birlikte aldığı ünvanı kullanabilmesinin sağlanması yönünde öneriler getirilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Gelişimlerine İlişkin Görüşler

Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri, kariyer basamaklarının öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarına herhangi bir etkisi olmadığını aynı motivasyon ve bağlılıkla mesleklerini icra ettiklerini söylemişlerdir.

“Motivasyonuma, iş doyumuma, aldığım eğitim kalitesine, öğrencilerin akademik gelişimlerine ve sosyal gelişimlerine hiçbir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ben bunu bir tekrar başa dönerek bir kariyer olduğunu düşünmüyorum. Bizim mesleğimizde kariyer müdür yardımcılığı, müdürlük, müfettişlik, şube müdürlüğüdür. Bunlara sınavla girilir; konu öğrenilerek girilir ve bu bir kariyerdır ve bunu kimsenin itirazı yoktur ama uzman öğretmenlik başöğretmenliği bir kariyer olarak görmüyorum. Bana hiçbir katkısı olmadı öğrencilerime de.” (Ö4)

“Öğrenciler üzerinde bir etkisi olmadı. Bu bir kariyer basamağı değil kılıfına uydurulmuş bir şey diye düşünüyorum.” (Ö3)

“İş motivasyonu mesleğe karşı bağlığım artmadı; değişmedi. Çocuklar için de biz yine aynı dersleri işliyoruz; çocuklar için de aynı etkinlikleri yapıyoruz. Değişen hiçbir şey olmadı ama sadece veliler tarafından farklı olduğunu düşünüyorum. Bizim görev tanımımız, yaptığımız iş de aynı bir değişiklik olmadı, verilen eğitim de fazla bir şey kazandırmadı sadece zamanımız aldı diye düşünüyorum.” (Ö6)

“Tam tersine bu sınav sürecinde motivasyonunuz çok olumsuz etkilendi. Sınavı düşünmekten dersteki motivasyonumuz azaldı.” (Ö5)

“Biz öğretmenler zaten mesleğimize yürekten bağlı olarak işimizi yaptığımız için biz doyumlarımızı öğrencilerimizin bakışlarında ve gülüşlerinde alıyoruz; onların

yüzlerinde gözlerinde görüyoruz doyumlarımızı bu şekilde hissediyoruz. Kariyer basamakları bizim için bir doyum olmadı maalesef.” (Ö7)

Sınıf öğretmenleri için kariyer yapılanması bir doyum olmamıştır. Aksine sınav stresiyle baş etmeye çalışan öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecindeki motivasyonlarını düşürmüştür. Branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle paralel görüş bildirmiş ve mesleğine bağlı öğretmenler olarak aynı motivasyonla sınıflarında mesleklerini en iyi şekilde icra ettiklerini söylemişlerdir.

“Sınavdan önce nasıl çalışıyorsam sınavdan sonra bu ünvanı aldıktan sonra da aynı şekilde çalışmaya devam ediyoruz. Hiçbir değişiklik olmadı; hiçbir etkisi olmadı. Yani motivasyon işe bağlılık mesleki bağlılık bunlar aynı şekilde devam ediyor. Yani olumlu veya olumsuz etkisi oldu diyemem. Maaşımız iyileşti bu evet insanı biraz motive ediyor insana iyi geliyor sadece bu.” (K4)

“Zaten öğretmenlik vicdanla ve aşkla yapılan bir meslek ben öyle olduğuna inanıyorum. Sınıfa girdiğimizde ya da öğrenci ile göz göze geldiğimizde o duygularla yapılan bir meslek. O yüzden gerçekten sınavdan önce nasılsa ertesi gün de aynı çok büyük bir aklımıza farklı bir şey gelmiyor ama maaşımızdaki iyileştirmeni moral anlamında bize faydası olduğuna inanıyorum.” (K6)

“Benim kişisel olarak mesleğime dair motivasyonumu hiçbir şekilde geliştirmede ekstra farklı bir şey hissetmiyorum. Uzman olmayla olmadan önce ile uzman olduktan sonra tabii ki maddi anlamda güzel bir şey aslında sistem şöyle olabilir 5 yıllık öğretmen uzman olsun 10 yıllık öğretmen başöğretmen olsun böyle hani ileride maaşım yükselecek o bağlamda sadece bu bir motivasyon olabilir ama içerik bağlamında öğretmenliğe bağlılık konusunda hiçbir şekilde değişiklik olmadı öğrencileri zaten hiçbir şekilde yansması olduğunu düşünmüyorum.” (K5)

“Meslek ve motivasyon iş doyumuna hiçbir etkisi olmadı. Sınavdan önce nasılsa öyle devam ediyor öğrenciler bazında da belki bunu söylemek için yeni öğrencilere yansıyan -belki sınıf öğretmenleri farklı düşünebilir- ama bence onlarda da bir farklılık yok; öğrencilere yansıyan kısmında da bir etkisi olacağını düşünmüyorum. Belki velilere olur velilerin bu konudaki taleplerini etkiler belki diyorum ama öğrenci bazında da öğretmen bazında da bence çok etkili olmayacaktır. Herkes aynı fedakârlıkla aynı vicdanla aynı doyumla devam edecektir.” (K3)

Branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle, veli taleplerinin değişebileceği ve bunun okul olumsuz yansımalarının olabileceği noktasında paralel görüş bildirmişlerdir. Branş öğretmenleri de maaş iyileştirmesinin motivasyonu artırdığına ancak aldıkları eğitimin öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimine de öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına bir etkisi olmadığına vurgu yapmışlardır.

Kariyer Yapılanmasına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri

Mevcut öğretmenlik kariyer yapılanmasına ilişkin görüşlerin akabinde mevcut sistemle öğretmenlerin idealindeki eğitim sisteminde kariyer yapılanma sürecine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“Uzmanlık konusunda önerim var. Örneğin 1. sınıf öğretmenleri hep 1. sınıf öğretmeni oluyor ve 1. sınıfta uzmanlaşıyor. Yani bu böyle bir ayrıştırmak yerine bu öğretmenler arasında bir ayrıştırmaya da sebep olmuyor hatta bu tercih öğretmene bırakılıyor. Öğretmen diyor ki ben ikinci sınıfta uzmanlaşmak istiyorum ya da kimi diyor ki ben birinci sınıfta uzmanlaşmak istiyorum ve her sene 1. sınıf öğretmenliği yapıyor. Uzun yıllar üç okuttuğu için yani artık konuya hâkim olması açısından o sene neyi nasıl vereceği bir konuyu nasıl daha etkili öğreteceği -bölme işlemi bu konuda nasıl daha etkili bir öğretim yapabilirim- artık kişi zaten bu konuda uzmanlaşıyor. 4'ten mezun ediyoruz ve bire dönene kadar bizim de bilgilerimiz ne yazık ki unutuluyor ve sınıf öğretmenliği alanı çok geniş olduğu için bir branş gibi sadece matematiğe sadece fen bilimlerine hâkim değiliz her şeye hâkim olmak zorundayız. 1. sınıfta uzman olsak ona göre materyallerimiz hazır olsa her sene yeni bir materyalle uğraşmak yerine kendimizi o alanda daha çok geliştirebiliriz. Zaten ortaokulda çocuklar çok fazla öğretmen değiştiriyor buna alışıyorlar işte yabancı ülke okullarında da çocuklar bununla ilkokulda tanışıyorlar. Onlar da bu sistemi şöyle savunuyor; benden alacağı şeyleri alıyor çocuk her öğretmenin bir tarzı ve farklı bir yanı var. 2. sınıfa geçiyor işte 4 numaralı öğretmenden başka bir şey alıyor 3 numaralı öğretmenden başka bir baskın rol ve özellik alıyor. Bu ona bir kazanım olarak düşünülüyor bu metotta.” (Ö2)

Bir sınıf öğretmeni katılımcı meslek kanununda yer alan “uzmanlaşma” kavramı üzerinden farklı bir bakış açısı getirmiş; sınıflar bazında uzmanlaşmaya dikkat çekmiştir. Bu sistemin öğretmenler ve öğrenciler açısından uygulanabilirliğine ve faydalarını belirtmiştir. Katılımcı tarafından önerilen sistemde her sınıf öğretmeni bir sınıf düzeyinde uzmanlaşp sadece o düzeyde öğrenci eğitim öğretimini gerçekleştirmekte. Bu sistemde amaç hem

öğretmenlerin uzmanlaşarak daha derinlemesine öğrenme öğretme süreci planlamaları hem de ortaokula hazırladığımız öğrencilerin öğretmen değiştirme ve branşlaşmayla daha erken yaşlarda karşılaşarak hedeflenen kazanımları elde etmeleridir.

“Kariyer ayrıştırması bir kere yapılmamalı. Bunun bir adı olmamalı uzman öğretmenlik başöğretmenlik gibi ama bir kariyer yapılanması evet ünvan olmazdı bunun bir adı olmadan öğretmenlikte kıdem esaslı derece kademine bağlı olarak ücret artışı yoluna giderdim.” (Ö4)

“Ben eğer böyle bir sistem uyguluyor olsaydım kariyer olarak değil belli bir kademeye bağlı olarak maaşlarda artış olabilir bu şekilde bir kariyer planlaması düşünürdüm. Ancak bunun yanında ben toplumda öğretmenlerin daha saygın bir meslek olmasını sağlayacak çalışmaların yapılmasından yana olurdum. Çünkü şu anda öğretmenler maalesef toplumdaki eski saygınlığını kaybeden meslek grubu. Velilerin gözünde çok farklı bir yerde öğretmenlerin hak ettiğinde yeri gördüğü daha saygın insanlar olarak toplumda değer gören insanlar olduğu bir kariyer olmasını isterdim ya da bu yönde çalışmalar yapardım.” (Ö7)

Uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik ünvanlarının öğretmenler arasında ayrılmaya neden olduğu üzerinde duran sınıf öğretmenleri kademeye bağlı bir değişiklik getirilebileceği konusunda ortak görüş bildirmiştir. Kariyer yapılanmasına kariyer ayrıştırması olarak dikkat çeken katılımcılar bu yapılanmanın kıdem esaslı bir iyileştirmeyle yapılması gerektiğini söylemişlerdir.

“5 yıllık 10 yıllık değil ama eğer uzmanlık ya da başöğretmenlik demek istemiyorum ben lider öğretmenlik gibi bir ayrım olacaksa bu belli bir eğitimlerden sonra olabilirdi. Yani şu eğitimleri almış kişiler bu konularda donanımlı olduğu için uzmanlık ünvanını hak edebilir daha ek hizmet içi eğitimlerle bir lider öğretmen olabilirdi benim gözümde.” (K3)

“Ben de kesinlikle sınavla yapmazdım bu aşamayı ve tecrübeyi öğretmenlikte çok değerli gördüğüm için ben de 12 yıllık öğretmenim ama 2 yıllık halimde bir yıl tutmuyorum. Bu bağlamda süreleri çok uzun buldum ben. 10-20 yıl diye onları kısıtlamadan tecrübeyle bağlayarak sınav yapmayarak kesinlikle bu ünvanları verirdim.” (K5)

Kıdeme bağlı bir kariyer basamakları inşa edilmesini öneren branş öğretmenleri yıl sınırlandırmasının hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Önerilen bu sistemde, öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitimlerin daha efektif hale getirilerek kariyer yapılanmasına rol oynaması gerektiğidir. Sistemin bir diğer etkisi de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve donanımına olacak katkısıdır.

TARTIşMA VE SONUÇ

İlkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kanununa ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, kanuna ilişkin biçimsel, içerik, uygulanış biçimi ve öğretmenlerin kariyer merakı ve beklentileri bağlamında incelenmiş ve şu sonuçlara varılmıştır;

Sınıf öğretmenlerinin ÖMK'nın 7354 sayılı meslek kanununda; biçimsel incelemeleri daha çok yaptığını ve bu açıdan ÖMK'yı detaylı bulmadıkları değerlendirilmiştir. Öte yandan branş öğretmenlerinin içerik ve uygulama yönüyle daha fazla incelemelerde buldukları değerlendirilmiştir. Her iki öğretmen grubu da kariyer yapılanmasıyla ilgili ayrıntıların yer aldığı Madde 6'yı daha dikkat çekici bulmuştur. Seminer içerikleri değerlendirildiğinde ise branşlar bazında bir içerik sunulmamasının öğretmenler açısından bir mesleki kazanım oluşturamadığı anlaşılmaktadır. şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu (2010)'nun eğitimlerde ve uygulanacak olan sınavda alan farklılaşmasına vurgu yaptığı çalışmasını destekler niteliktedir. Bu durum Gündoğdu ve Kızıltaş (2008)'in alan bilgisine daha çok yer yer verilmesine dikkat çektiği araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Diğer taraftan uzman öğretmenlik için 180 saat başöğretmenlik için 240 saatlik bir içerik sunulmuş olması hedef kitlenin eğitimleri odaklanmasını zorlaştırmıştır.

Seminer içeriklerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi tecrübe aktarımı noktasında eksiklikler oluşturmuştur. Farklılaştırılmış yöntemlerle, görseller ve etkinliklerle zenginleştirilmiş içerikler daha dikkat çekici ve uygulanabilirdir. Bu noktada katılımcı grupların beklentileri uygulanabilir bir içeriğin dikkate çekici materyallerle sunulmasıdır. Ancak video anlatımlarda düz ve sadece teorik bilgi aktarımı olması yönüyle eksik kalmıştır. Araştırmanın bu sonucu Pınar ve Dönel Akgül (2023)'ün araştırma sonuçlarıyla benzerdir. Değerlendirme etkinliklerine bakıldığında ise anlatımların sonunda herhangi bir değerlendirme etkinliği yapılmaması dönüt alma noktasında eksiklikler oluşturmuştur. İçerik sunumları sonunda sadece Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavına girerek değerlendirmede bulunmuşlardır. ÖKBYS'nin sunulan içeriğe oranla daha sınırlı bir çerçevede kaldığını

söylemek mümkündür. Sınava ilişkin kapsam geçerliği olduğu ancak yapı geçerliğinin olmadığını söylenebilir. Laçin (2006)'nin araştırmasında ortaya koyduğu “Öğretmenler kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğine göre yapılan sınavın geçerli, güvenilir ve kullanışlı olmadığı görüşüne sahiptir.” sonucuyla benzerdir.

Öğretmenlerin kıdem şartıyla ilgili görüşleri değerlendirildiğinde kıdemden kaynaklı ünvan farklılıklarının öğretmenlerin kendi içinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır ancak süreç içinde veli beklentilerin olumsuz bir durum ortaya koyması yönünde endişeler her iki öğretmen grubunda da benzerdir. Kaplan ve Aslan (2023); uzman ve başöğretmenlik ünvanlarının veli ve öğrenci davranışlarına olumsuz etkisini olduğu yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir. Kariyer ilerlemesine ilişkin ilk sınavın 2006 yılında ikinci sınavın 2022 yılında yapılmış olması arada geçen zaman içinde hak kayıpları ortaya çıkarmıştır ve bu noktada öğretmenler yeni bir kıdem düzenlemesi beklentisindedir. Ulaşılan bu sonuç; İmzaoğlu (2023)'nin öğretmenlerin hak mahrumiyetiyle ilgili kanuna yeniden düzenleme getirilmesi gerekliliğini ve Demir (2011)'in ; uygulamamanın süreklilik arz etmemesinin getireceği olumsuzluklar vurgusunu destekler niteliktedir.

Kariyer yapılanmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi değerlendirildiğinde, alan bilgisi noktasında öğretmenlere güncel bilgilerin aktarımı yapılmış ancak bunun ötesinde herhangi bir gelişim katkısı olmamıştır. Bu sonuç; Urfalı (2008)'nin; öğretmenlerin 2006 yılında elde edilen ünvan ve maaş iyileştirmesi dışında herhangi bir mesleki sorumluluğa dair kazanım elde edemediklerini ortaya koyduğu çalışmasıyla örtüşmektedir. Uzun (2023)'ün öğretmenlere olumlu ya da olumsuz bir yansımalarının olmayacağı yönündeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sınavına giriş amaçları maddi boyuta sınırlı kalmıştır. Akkaya, Dere, Elen, Akgün Koçak, Özsoy ve Öz (2023)'ün çalışma sonuçları ve Sağ (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

2022 yılında kabul edilen 7354 sayılı meslek kanunu 6(3). maddesinde; “Yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmen ünvanı için öngörülen, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmen ünvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur.” ifadesi yer almaktadır. Ancak yüksek lisans ve doktora alanlarına ilişkin herhangi bir detaylandırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde hangi alanda olursa olsun akademik çalışmalar yapmış öğretmenlere sınava girmeden ünvan hakkı doğmaktadır. Bununla ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; her iki öğretmen grubu da öğretmenlik mesleğine ve

alana olan katkılarından dolayı alan içi yüksek lisans veya doktora yapmış kişilerle muafiyet sınırlamasının olmasına vurgulanmıştır. Ulusoy, İşçi ve Erkuş'un (2024) meslek kanununa ilişkin ortaya koyduğu çalışmalarında "Lisansüstü eğitimlerini tamamlayan öğretmenlerin yüksek lisans/doktora eğitimlerinin ilgili alanlarda olmasına dikkat edilmelidir." sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çalıştıkları süreye bağlı olarak kıdem değişimlerinin yapılmasına olanak sağlayacak kanun yapılanması beklentisi her iki öğretmen grubunda da ortaktır.

Öğretmenlerin bir diğer beklentisi "görev tanımı" noktasındadır. Türk Eğitim Derneği (2009) "Öğretmen Yeterlikleri" özet raporunda, öğretmen yeterliklerinin kariyer yapılanmasıyla ilişkilenebilmesine öneri olarak öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanmasını önermiştir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen; hem sınıf hem branş öğretmenlerinin kanunda en dikkatli incelemelerde buldukları bölümün kariyer basamaklarıyla ilgili maddeler olması ve daha detaylı bir görev tanımı beklentisi noktasında öğretmenlerin beklentileriyle paralellik göstermektedir. Meslek kanununun detaylı incelenmesi sebebi öğretmenlerin aldıkları kıdeme göre görev tanımlarında farklılıklar olup olmadığıdır. Kanunda yer alan maddelerde detaylı bir görev tanımı yapılmamıştır. Sınav sonrası edindikleri ünvanlarla görevlerinde herhangi bir değişiklik yaşamayan öğretmenler ünvanlarını da kullanmamaktadırlar. Bu noktada Keskin ve Gedik (2024)'in görev tanımlarının net şekilde ayrılması gerektiğini vurguladığı çalışmasını destekler niteliktedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde; öğretmenlere ünvanlarını kullanabilecekleri mentorluk, liderlik, yönetimde veya organizasyonlarda görevler, zümre içinde farklı görevler verilerek ünvanlarını kullanabilmeleri bununla birlikte tecrübe aktarımına teşvikleri sağlanmalıdır. Mercan ve Gündüz (2023) çalışmalarında; mesleki gelişim programları ve öğretmenler arası iş ağı oluşturmanın önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmenleri okulların işleyişine müdahil etmek ve kariyer süreçlerini göz önüne alarak çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz hakkına sahip olmaları okul ortamlarında çoğulculuğun sağlanması açısından önem arz etmektedir (Liu, Qiang, Kang ; 2023).

Öğretmenlerin periyodik ve programlı ilerleyen mesleki gelişimleri ile artan öğrenci başarısı arasında oldukça sıkı bir ilişki vardır (İlğan,2017). Bu bağlamda kariyer yapılanmasının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve bu durumun öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etkisini değerlendirildiğinde kıdeme bağlı maaş iyileştirmesi motivasyonu artırmıştır. Fakat 16 yıl sonra yeniden yapılan sınav öğretmenler üzerinde baskı oluşturmuş ve

öğrenme öğretme sürecine odaklanmalarını ve motivasyonlarını düşürmüştür. Sadece maaş iyileştirmesi ve ünvan alan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin bir etki almamışlardır. Bununla birlikte öğretmenler aynı görev bilinci ve mesleki bağlılıkla görevlerini icra etmeye devam etmişlerdir ancak kariyer iyileştirmesinin mesleki bağlılıklarına ilişkin herhangi bir etkisi olamamış ve dahi öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde de anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu sonuç; Akkaya, Dere, Elen, Akgün Koçak, Özsoy ve Öz (2023) ve Urfalı (2008) çalışmalarını destekler niteliktedir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise kariyer ünvanları sonrası velilerin farklı bakış açıları geliştirmesine ve bunun okul ikliminde olumsuz yansımaları sebep olabileceğidir. Bu sonuç Uzun (2023), Kaya (2007) ve Pınar & Dönel Akgül (2023) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlik kariyer yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde yıllara bağlı bir kıdem yapılanmasının zamana yayılmış hizmet içi eğitimlerle verilmesi ve sınav odaklı olmaması öğretmenler açısından daha sürdürülebilir. Bu noktada Ulusoy, İşçi ve Erkuş (2024)'un çalışmalarıyla örtüşmektedir. Performansa dayalı bir değerlendirme sistemi noktasında Dağlı (2006; akt.,Şirin vd.) ile Bakioğolu ve Banoğlu (2013)'nun araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bununla birlikte ilkokullarda “uzmanlaşma” kavramı sınıf bazında uzmanlaşma noktasında değerlendirilmesi sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine farklı bir boyut kazandıracak ve öğrencilerin bir sonraki basamak olan ortaokula akademik ve sosyal gelişimlerini daha destekleyici bir yapılanma olacaktır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak öneriler şu şekilde sıralanabilir;

Öğretmenlerin kariyer gelişimlerine ilişkin tüm süreçlerin yer aldığı detaylı bir meslek kanunu hazırlanabilir. Seminer içerikleri kısaltılarak branşa özgü içerik sunulabilir. Öğretmenlere daha güncel ve uygulanabilir seminer içerikleri hazırlanabilir. İçeriklerin sunulduğu dijital programlar uygulamaya dönüştürülerek etkileşimli ortamlarda uygulamalı eğitimler artırılabilir ve öğretmenlerin bilgi paylaşımı yapılabileceği ortamlar sağlanabilir. Eğitim süreleri zamana yayılarak etkililik artırılabilir. Sunulan içeriğin bilgi yoğunluğuna paralel ölçme değerlendirme kriterlerine uygun sınavlar hazırlanabilir ve bu sınavlar periyodik olarak düzenlenebilir.

Yeni bir yapılanmaya giderek oluşan hak kayıplarına özgü yeni düzenlemeler yapılabilir. Yüksek lisans ve doktora şartına alan sınırlandırması getirilebilir. Kariyer yapılanmasının öğretmenlerin kariyer beklentileri doğrultusunda motivasyonlarını artırıcı,

öğrencilerin için akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyici öğrenme öğretme süreci tasarımlarına olanak tanıyacak nitelikte yeniden düzenlenebilir.

Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin görev tanımlarına meslek kanununda ayrıntılı şekilde yer verilerek farklı görevler üstlenmeleri kanunla belirlenebilir. Kıdeme bağlı bir yeniden yapılanmaya gidilebilir. Sınıf öğretmenlerinin “uzmanlık” ünvanları “sınıflar düzeyinde uzmanlık” şeklinde yeniden yapılandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, C., Dere, A., Elen, A., Akgün Koçak, B., Özsoy, Z. A. & Öz, A. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına katılım motivasyonları. *Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 8977-8987. <https://doi.org/10.29228/sssj.72873>
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Bakioğlu, A. (Ed.). (2017). *Öğretmenlerin Mesleki (profesyonel) Hayatları*. Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-605-320-686-6
- Bakioğlu, A., Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlarla ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 , 28-55.
- Boydak Özkan M., Kaya K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97 - 112.
- Çakmak Otluoğlu, K.Ö. (2022). *Farklı Disiplinler ve Farklı Bakış Açılıyla Kariyer Kuramları*. Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-625-427-017-8
- Demir S.B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi : Teori ve Uygulama*, 2(3), 53-80.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Yeditepe Üniversitesi.
- Gündoğdu, K., Kızıltaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 363-388.

- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık. ISBN: 978-605-170-173-8
- İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları ve yükselme kriterleri hakkında öğretmen görüşleri. *Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5823-5832. <https://doi.org/10.29228/sss.68434>
- Kaplan, F., & Aslan, H. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Scientific Educational Studies*, 7(2), 134-158. <https://doi.org/10.31798/ses.1378127>
- Kaya, K. (2007). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri: Elazığ ili modeli*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Keskin, C., & Gedik, S. (2024). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 689-708. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1399087>
- Köse, E. (2020). Bilimsel araştırma modelleri. R. Kıncal (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (6. Basım, s.99-123) içinde. Nobel Yayıncılık. ISBN:978-605-133-512-4
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri:Kütahya ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Liu, J., Qiang, F., & Kang, H. (2023). Distributed leadership, self-efficacy and wellbeing in schools: A study of relations among teachers in Shanghai. *Humanities & Social Sciences Communications*, 10(1), 248. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01696-w>
- Mercan, E. & Gündüz, Y. (2023). Türkiye’de ve bazı ülkelerdeki öğretmen kariyer basamakları ile yükselme kriterleri. *Kesit Akademi*, 9(36), 622-648. <https://doi.org/10.29228/kesit.70380>
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, (2022), T.C. Resmi Gazete, 31750, 14 Şubat 2022.
- Pınar, M.A. & Dönel Akgül, G. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 36-47. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1181614>
- Reid, J. W., Polizzi, S. J., Zhu, Y., Jiang, S., Ofem, B., Salisbury, S., Beeth, M., Mohr-Schroeder, M., Sheppard, K., Roehrig, G., & Rushton, G. T. (2023/12//). Perceived

- network bridging influences the career commitment decisions of early career teachers. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 17.
<https://doi.org/10.1186/s40594-023-00408-9>
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları haline düzenlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Kırıkkale Üniversitesi.
- Şirin, E. F., Erdoğan, M., & Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen yeterlikleri özet rapor. (ISBN: 978-9944-5128-7-9).
https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf
- Ulusoy, K., İşçi, T. G. ve Erkuş, B. (2024). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(1), 335-348.
<https://doi.org/10.7884/teke.1385561>
- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri: Eskişehir ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Anadolu Üniversitesi.
- Uzun, K. (2023). *Öğretmenlik mesleğine kariyer basamakları uygulamasının getirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. A. Akbarov (Ed.), 8th International education and innovative sciences congress full texts book içinde (ss. 21-36). Adıyaman: IKSAD GLOBAL Publications. <https://orcid.org/0000-0002-6816-1789>
- Ünsal, P. (2014). *Kariyer Gelişim Kavramları ve Kariyer Danışmanlığı*. Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-605-133-772-2
- Yıldırım A., Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı) Seçkin Yayıncılık. ISBN: 978-975-02-6982-0
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. (çeviri: Prof. Dr. İlhan Günbayı). 3. Basımdan çeviri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Research Problem: The qualifications, commitment to the profession and motivation of teachers, who are the implementers of education systems, are important factors in increasing the quality of education. With the structuring of career steps, it is aimed to increase the professionalisation process and motivation of teachers. In order to achieve this goal, different criteria such as seminars, exams and time spent in the profession have been put forward. This structuring in the teaching profession was first legalised on 13.08.2005 and the first exams were held in 2005-2006. However, no periodic progress could be made. On 14.02.2022, the "Teaching Profession Law" numbered 7354 was legalised again. Teachers' opinions and perceptions about this structure play an important role in the perception of education systems. The impact of the career structure on the professional lives of teachers and the role played by the exams for expert teacher and head teacher in training qualified teachers come to the fore. In this context, the main focus of the study is to determine the opinions and suggestions of primary school classroom and subject teachers who have been promoted in the career ladder regarding the law and criteria.

Research Questions: In the sub-objectives determined in accordance with the purpose of the research, answers to the following questions were sought; What is the level of knowledge of classroom and branch teachers about the professional law? What are the opinions of classroom and branch teachers about the content and duration of seminars? What are the opinions of classroom and branch teachers about the contribution of seminar content to their competences and professional development? What are the opinions of classroom and subject matter teachers about the presentation, materials and evaluation activities of seminars? What are the opinions of primary school teachers about the Written Examination for Teaching Career Steps? What are the opinions of primary and subject teachers on seniority requirement and exam exemption? What are the opinions of classroom and subject teachers about the effect of career structuring on their professional development? What are the opinions of teachers about the effects of career structuring on the social academic development of students?

Methodology: This study, which examined the views of primary school classroom and subject teachers on career structuring and criteria, was conducted using a case study design. With the case study, it is aimed to focus on the perceptions of a specific group and to establish a deep discussion link between the description and analysis of the events. The study group of the research was determined through homogenous sampling, one of the purposeful sampling

types. Participants were divided into two different groups as classroom teachers and subject teachers and focus group interviews were conducted. The study group of the research consists of 13 volunteer teachers, 6 branch teachers and 7 classroom teachers working in primary schools in Etimesgut, Kahramankazan and Keçiören districts of Ankara province in 2022-2023. A semi-structured interview form created in accordance with the sub-objectives of the research was used. There are 9 open-ended questions in the form for focus group interview. The interview was conducted online in a digital environment. The data collection phase was completed in 3 sessions 120 minutes with the first participant group and 2 sessions 80 minutes with the second participant group. After the verbal and written approvals of the participants, their answers to the interview questions were recorded digitally. The recordings were deciphered and after the necessary systematic arrangements, the voice recordings were permanently deleted from the digital environment. The collected data were analysed descriptively. In order to ensure reliability in the data analysis process, transcription approvals were also obtained from the participants.

Findings and Conclusion: No. 7354 on the basic sections of the Teaching Profession Law No. 7354, classroom teacher participants made formal analyses in addition to the content. Branch teacher participants, on the other hand, focused more on the way the content was implemented. Both groups of participants expressed the expectation for a more detailed law. Regarding the content of the video seminars given to teachers, classroom teachers and subject matter teachers expressed a common opinion and emphasised that the effectiveness of the seminars decreased due to the excessive detailing of the content. They drew attention to the length of the seminar duration of 180 hours for expert teaching and 240 hours for head teaching. In the opinions on the content and effectiveness of video seminars, both groups of teachers emphasised that the repeated information was useful. Classroom teachers drew attention to the contribution of trainings on global issues. Branch teachers, on the other hand, criticised the timeliness of the guidance content. Both groups of participants stated that it is necessary to prepare branch-specific content. Classroom teachers emphasised the difficulty of presenting seminar content through distance education. Subject teachers differed from classroom teachers by emphasising the difficulty of face-to-face education. However, all participants emphasised that distance education was incomplete in terms of experience transfer. The monotony of the content presentations and the lack of different techniques were not remarkable for the teachers. The fact that the trainings were far from interaction and there was no evaluation activity at the end of the module also reduced the effectiveness of the content. The participants emphasised

that the exam for promotion in teaching career steps was very limited compared to the content of the seminar and the reliability of the exam was low. Both groups of participants stated that they found the requirement of 10 years as an expert teacher and 20 years as a head teacher in order to take the career ladder promotion exam too long. They pointed out that the fact that the exam is not repeated periodically causes loss of rights. "Leader Teacher" was suggested as a suggestion for the title of "head teacher". All participants emphasised that the titles obtained were not used and did not lead to a distinction between teachers. However, they said that this distinction may have a negative consequence for parents. The participants stated that career organisation did not have a positive effect on their professional lives. All participants emphasised that promotion in career steps should change job descriptions. Classroom teachers supported that having a master's degree and doctorate in the field could be a condition for exemption from the exam. However, in addition to the opinions of the branch teacher participants in support of the classroom teachers, there are also opinions indicating that every field can be a reason for exemption due to the contribution to science. There are also views that support that every teacher who graduated from the faculty of education should be exempt from the exam. Both participant groups support the view that career structuring has no effect on teachers' professional commitment. In addition, they stated that it did not have any effect on their students and that their commitment to their students continued with the same motivation. Regarding career structuring, all teachers desire a change depending on professional seniority. All participants stated that teaching is a professional expertise. A classroom teacher participant developed a different perspective on the concept of "specialisation" and drew attention to specialisation at the classroom level. The aim of the system is to enable classroom teachers to reach the targeted outcomes for primary school students more easily and to create an in-depth expertise at the classroom level.

Türkiye'de Okunabilirlik İle İlgili Yayımlanmış Makalelerin Araştırma Eğilimleri

Mahir Kavun¹ Sedat Maden²

Özet: Bu araştırmanın amacı, son yıllarda araştırmacılar tarafından ilgi çeken okunabilirlik konusunda Türkiye’de hazırlanmış makalelerin çeşitli değişkenler (konu, kullandıkları okunabilirlik formülü, yazar sayısı ve yıl) açısından araştırma eğilimlerinin tespit edilmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye’deki dergilerde okunabilirlik konusunda yayımlanan makaleler inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Dergipark platformundaki ve Google Akademik’teki yayınlar başta olmak üzere dijital ortamda yayımlanan okunabilirlik konusundaki makaleler tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Makale Bilgi Formu (MBF) kullanılmıştır. Okunabilirlik konusunda hazırlanmış 89 makaleye ulaşılmış ve bu makaleler belirtilen değişkenler açısından incelemeye tabi tutulmuştur. Okunabilirlik konusunda 2007-2023 yılları arasında toplam 89 makale hazırlanmıştır. Okunabilirlikle konusunda hazırlanan 89 makalenin 60’ı (%67,42) son 5 yılda (2019 ila 2023 arasında) hazırlanmıştır. 2023 yılında yazılan 2 makale tespit edilmiştir. 89 makalenin 38’i (%42,70) 2 yazarlıdır. 5 ve 6 yazarlı birer makale belirlenmiştir. Bu makalelerin tıp ve sağlık alanında olduğu görülmektedir. Araştırma konusu açısından makalelerin; ders kitabı (biyoloji, coğrafya, dil ve anlatım, fen ve teknoloji, fizik, genel muhasebe, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi, matematik, sosyal, bilgiler, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe, Türkçe ve Türk kültürü), eğitim materyali, faaliyet raporu, form, internet sitesi, kanun, LGS soruları, okuma kitabı (öykü, roman), prospektüs, rapor, rehber ve broşür, ürün özelliği ve kullanma talimatı ve yabancı dil olarak Türkçe (ders ve okuma kitabı) olmak üzere 26 konu hakkında yazıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okunabilirlik, okunabilirlik formülleri, makale.

Geliş Tarihi: 22.05.2024 – **Kabul Tarihi:** 29.06.2024 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2024

DOI: 10.29329/mjer.2024.

RESEARCH TRENDS OF ARTICLES PUBLISHED ON READABILITY IN TURKEY

Abstract: The purpose of this research is to determine the research trends of articles prepared in Turkey on the subject of readability, which has attracted the attention of researchers in recent years, in terms of various variables (topic, readability formula they use, number of authors and year). Document review, one of the qualitative research methods, was used in the study. Within the scope of the research, articles published on readability in journals in Turkey were determined as the object of examination. An attempt was made to identify articles on readability published in digital media, especially publications on the Dergipark platform and Google Scholar. The Article Information Form (MBF) developed by the researchers was used as a data collection tool. 89 articles prepared on

¹ Dr. Öğr. Üyesi Mahir Kavun, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. ORCID: 0000-0003-1319-5145

Email: mahirkavun@gmail.com

² Prof. Dr. Sedat Maden, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. ORCID: 0000-0002-8024-8182

Email: sedatmaden@bayburt.edu.tr

the subject of readability were accessed and these articles were examined in terms of the specified variables. A total of 89 articles were prepared on readability between 2007 and 2023. 60 of the 89 articles (67.42%) prepared on the subject of readability were prepared in the last 5 years (between 2019 and 2023). 2 articles written in 2023 were identified. 38 of 89 articles (42.70%) have 2 authors. One article each with 5 and 6 authors was determined. These articles appear to be in the field of medicine and health. In terms of research topic, the articles; textbook (biology, geography, language and expression, science and technology, physics, general accounting, human rights, citizenship and democracy, mathematics, social sciences, Turkish language and literature, Turkish, Turkish and Turkish culture), educational material, activity report , form, website, law, LGS questions, reading book (story, novel), prospectus, report, guide and brochure, product features and instructions for use, and Turkish as a foreign language (course and reading book) has been reached.

Keywords: Readability, readability formulas, article.

GİRİŞ

Üretilen her metin, biçim ve içerik olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir. Metnin içerik açısından ele alınması, onun okunması ve çeşitli parametreler açısından incelenmesi ile gerçekleştirilir. Biçim olarak ele alınması ise metnin türünden hareket edilmesi suretiyle çeşitli açılardan incelenmesidir. Bu yönlerden biri de okunabilirliktir. +Abilmek ekleriyle oluşturulan yeterli fiilleri, Türkçe Sözlük'te yer almadığından okunabilirlik sözcüğü de sözlükte yer almamaktadır. Ancak üzerinde çok sayıda araştırma yapılan okunabilirlik için birbiriyle benzer çok sayıda tanım yapıldığı/yapılabileceği söylenebilir. Bora ve Arslan (2020) tarafından “metinlerin okunabilirlik formülleri aracılığıyla okuyucu düzeylerine yönelik olarak değerlendirilmesi” (s. 222) olarak tanımlanan okunabilirlik, “genel manasıyla bir metnin okuyucu seviyesine uygunluğuyla ilgilidir” (Çoban, 2014, s. 97).

Okunabilirlik, anlaşılabilirliğin yordanması konusunda da fikir vermesi bakımından dikkate değer bir kavramdır. “Okunabilirlik, metinlerle ilgili nicel bazı veriler sunarak, metnin kolay veya güç anlaşılır olması ile ilgili fikir verir” (Temur, 2003, s. 169). Düzyazı olarak üretilen metinlerin içeriğinden bağımsız olarak onu oluşturan sözcük, hece, cümle gibi değişkenler-den ve onların niteliklerinden (Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülündeki üç, dört, beş, altı veya daha fazla heceli sözcüklerin oranı gibi) hareketle metnin anlaşılabilirliğine ilişkin çıkarımda bulunmada ve metnin uygun olduğu okur seviyesinin belirlenmesinde okunabilirlikten faydalanılır.

Okunabilirlikte metnin anlaşılabilirliğinin ve hitap ettiği okur seviyesinin belirlenmesi ise çeşitli okunabilirlik formülleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Türkçe için geliştirilen okunabilirlik formülleri araştırıldığında ilk formülün Ateşman tarafından 1997 yılında geliştirildiği görülmektedir. Alan yazınında Ateşman'dan (1997) sonra Sönmez (2003) tarafından anlaşılabilirlik oranı ve anlaşılabilirlik düzeyinden hareketle bir okunabilirlik formülü geliştirildiği görülmektedir. Sönmez'in (2003) çalışmasının her ne kadar formül olarak geçmesi de içerdiği işlemler bakımından okunabilirlik formülü olarak değerlendirilmesi mümkündür. Bu çalışmadan 7 yıl sonra 2010 yılının Türkçe için okunabilirlik formülü açısından verimli bir yıl olduğu söylenebilir. Zira 2010 yılında hem Bezirci ve Yılmaz hem de Çetinkaya ve Uzun tarafından Türkçe metinlerin okunabilirliğinin belirlenmesinde kullanılabilecek iki farklı okunabilirlik formülü geliştirilmiştir.

Okunabilirlik konusunda çalışan araştırmacıların bazen bir, bazen iki bazen de -nadir olmakla birlikte- üç okunabilirlik formülünden hareketle çeşitli metinlerin okunabilirliğini araştırma konusu olarak belirledikleri görülmüştür.

Okunabilirlikle ilgili alan yazınında formül geliştirme alışmaları (Ateşman, 1997; Sönmez, 2003; Bezirci ve Yılmaz, 2010; etinkaya ve Uzun, 2010) olduğu gibi doğrudan okuna-bilirliği kavram olarak ele alan (Temur, 2003) ve okunabilirlik hakkında yapılan çalışmaların araştırma konusu yapıldığı çalışmalardan (Temur, Sarı ve Orhan, 2011; oban, 2014) da söz edilebilir.

Teknolojinin ve teknolojiye bağlı olarak da yapay zekânın gittikçe önem kazandığı günümüzde Benzer (2020) tarafından hazırlanan çalışmada okunabilirliğin yapay zekâyla tespit edilebileceğine ilişkin önemli çıkarımlar da bulunulurken Güyer vd. (2009) bir metin analizi yazılımının geliştirilmesi gerektiğini dile getirmektedir.

Alan yazınındaki iki araştırma, okunabilirlik konusunda hazırlanan çalışmaları ele alması yönüyle dikkate değerdir. Konuyla ilgili ilk alışma, Temur vd. tarafından 2011 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada, dördü fen, dördü de sosyal bilimler alanında olmak üzere toplam sekiz çalışmanın incelendiği görülmektedir. oban tarafından 2014 yılından hazırlanan çalışmada ise okunabilirlik ile ilgili yapılan doktora ve yüksek lisans tezlerinden oluşan altı tez ve on dokuz makalenin inceleme konusu yapıldığı saptanmıştır. Bahsi geçen araştırmalardan ilkinin sadece 8 çalışmayı ele alması, ikincisinin ise okunabilirlik formülü kullanılmak suretiyle hazırlanan çalışmaların yanı sıra formül geliştirme çalışmalarını da ele almış olması nedeniyle bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca 2011 ve 2014 yıllarında Türkiye'deki okunabilirlik çalışmalarının âdeta emekleme aşamasında olması söz konusu araştırmaların inceleme materyallerini sınırlı kılmış ve günümüzde gelinen noktanın ortaya çıkabilmesi için konuyla ilgili yeni bir değerlendirme gerekli görülmüştür. Dolayısıyla yapılacak çalışmanın Türkiye'de okunabilirlik konusunda hazırlanan makalelerin araştırma eğilimlerinin tespit edilmesini amaçlaması nedeniyle alan yazınındaki bir ihtiyaı giderebileceği düşünölmektedir. Bu amaçla vücuda getirilen çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okunabilirlik konusunda hazırlanan makalelerin yıllara göre dağılımını nasıldır?
2. Okunabilirlik konusunda hazırlanan makalelerin yazar sayısına göre dağılımını nasıldır?
3. Okunabilirlik konusunda hazırlanan makalelerin konusuna göre dağılımını nasıldır?
4. Okunabilirlik konusunda hazırlanan makalelerde tercih edilen okunabilirlik formülüne göre dağılım nasıldır?

YÖNTEM

Model

Türkiye’de okunabilirlik konusunda hazırlanan makalelerin araştırma eğilimlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. “Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir” (Sak vd., 2021, s. 228).

İncelenen Materyaller

Araştırma kapsamında Türkiye’deki dergilerde okunabilirlik konusunda yayımlanan makaleler inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Dergipark (<https://dergipark.org.tr/tr/>) platformundaki ve Google Akademik’teki (<https://scholar.google.com/>) yayınlar başta olmak üzere dijital ortamda yayımlanan okunabilirlik konusundaki makaleler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Makale Bilgi Formu (MBF) kullanılmıştır. Makalelerdeki; konu, kullanılan okunabilirlik formülü, yazar sayısı ve yıl bilgileri MBF’ye işlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın inceleme nesnesinde yer alan makalelere, 31.12.2023 tarihinde internet ortamında erişilmiştir. “Okunabilirlik” ve “okunabilirliği” anahtar sözcükleri ile yapılan tarama sonucunda tespit edilen makaleler, bilgisayar ortamında oluşturulan bir klasörde toplanmıştır. Bu işlem, yaklaşık 1 ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından makale yayım yılı, yazar sayısı, konusu ve tercih edilen okunabilirlik formülü (Ateşman, Bezirci-Yılmaz, Çetinkaya-Uzun, Sönmez formülleri) bölümlerini içeren MBF hazırlanmıştır. Form hazırlanırken alan yazınındaki benzer inceleme formları kontrol edilmiş ve taslak form için bir alan uzmanından görüş alınarak uygulamaya geçilmiştir. İnceleme nesnesi olarak belirlenen makaleler bu forma iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu ölçütlere uyan toplam 89 makale, araştırma sorularına göre yüzde ve frekans değerleri belirlenerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

Ayrıca araştırmada incelenen makaleler dışında okunabilirliği ele alan çalışmalara da rastlanmıştır. Ancak bu çalışmalarda Türkçe için geliştirilen okunabilirlik formülleri kullanılmak yerine yurt dışında yabancı diller için geliştirilen formüllerin tercih edilmesi nedeniyle araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada toplanan veriler, birer ay sırayla iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve fikir birliğine varıldıktan sonra analiz işlemi gerçekleştirilmiştir.

Etik Beyan

Bu araştırmada etik kurul kararına gerek bulunmamaktadır.

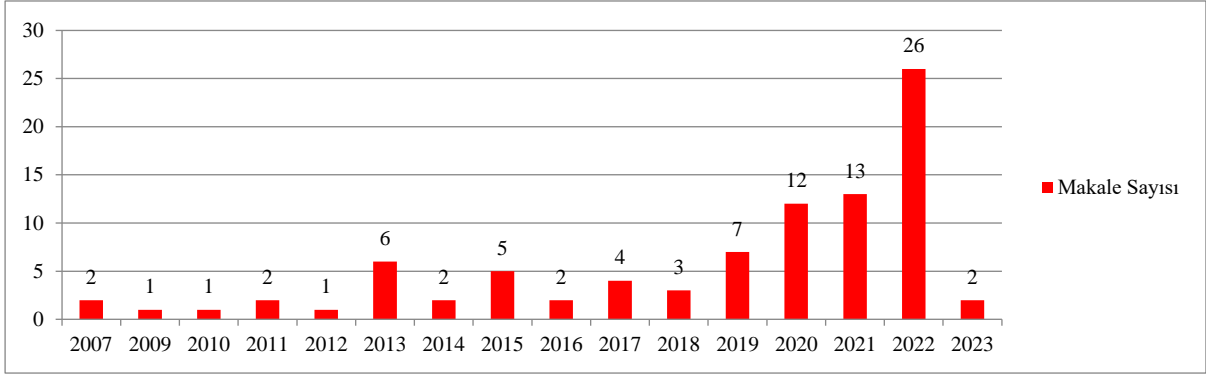
BULGULAR

İncelenen Makalelerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 1 İncelenen Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

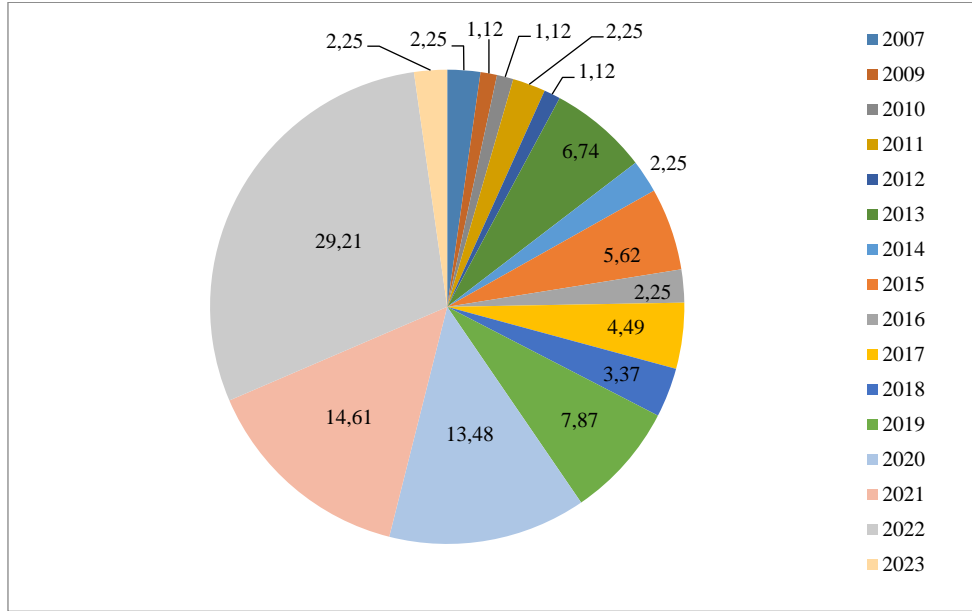
| Sıra No | Yıl | f | % |
|---------|------|----|--------|
| 1 | 2007 | 2 | 2,25 |
| 2 | 2009 | 1 | 1,12 |
| 3 | 2010 | 1 | 1,12 |
| 4 | 2011 | 2 | 2,25 |
| 5 | 2012 | 1 | 1,12 |
| 6 | 2013 | 6 | 6,74 |
| 7 | 2014 | 2 | 2,25 |
| 8 | 2015 | 5 | 5,62 |
| 9 | 2016 | 2 | 2,25 |
| 10 | 2017 | 4 | 4,49 |
| 11 | 2018 | 3 | 3,37 |
| 12 | 2019 | 7 | 7,87 |
| 13 | 2020 | 12 | 13,48 |
| 14 | 2021 | 13 | 14,61 |
| 15 | 2022 | 26 | 29,21 |
| 16 | 2023 | 2 | 2,25 |
| Toplam | | 89 | 100,00 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere okunabilirlik konusunda 2007-2023 yılları arasında toplam 89 makale hazırlanmıştır.



Şekil 1 İncelenen Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü üzere okunabilirlik konusunda 2009, 2010 ve 2012 yıllarında birer makale hazırlanmışken 2022 yılında 26 makale hazırlanmıştır.



Şekil 2 İncelenen Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı (%)

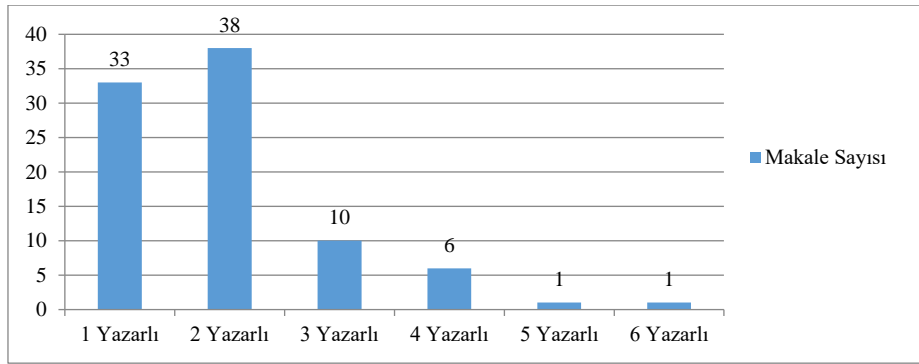
Şekil 2’de görüldüğü üzere okunabilirlik konusunda hazırlanan makalelerin %59,55’i son dört yılda (2020, 2021, 2022, 2023) hazırlanmıştır.

İncelenen Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 2 İncelenen Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

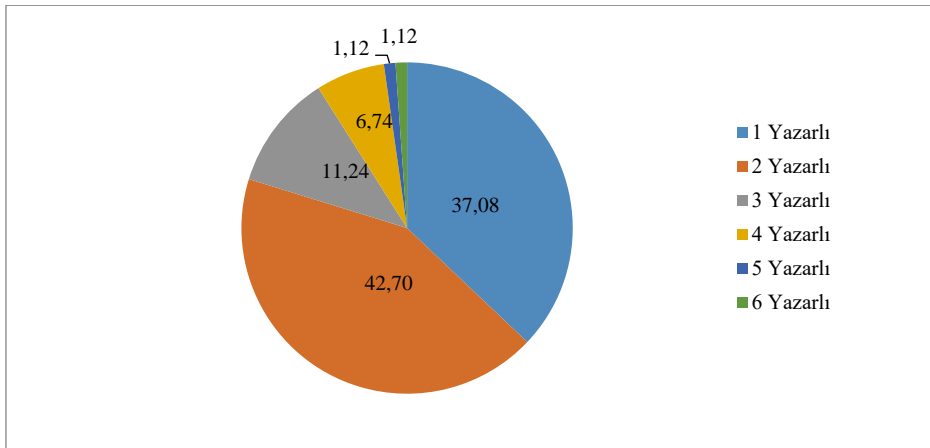
| Sıra No | Araştırmacı Sayısı | <i>f</i> |
|---------|--------------------|----------|
| 1 | 1 Yazarlı | 33 |
| 2 | 2 Yazarlı | 38 |
| 3 | 3 Yazarlı | 10 |
| 4 | 4 Yazarlı | 6 |
| 5 | 5 Yazarlı | 1 |
| 6 | 6 Yazarlı | 1 |
| | Toplam | 89 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere okunabilirlik konusundaki 38 makale 2 yazar tarafından kaleme alınmıştır.



şekil 3 İncelenen Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

şekil 3’te görüldüğü üzere okunabilirlik konusundaki makalelerin 38’i 2, 33’ 1 yazar tarafından hazırlanmışken birer makale ise 5 ve 6 yazar tarafından hazırlanmıştır.



şekil 4 İncelenen Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı (%)

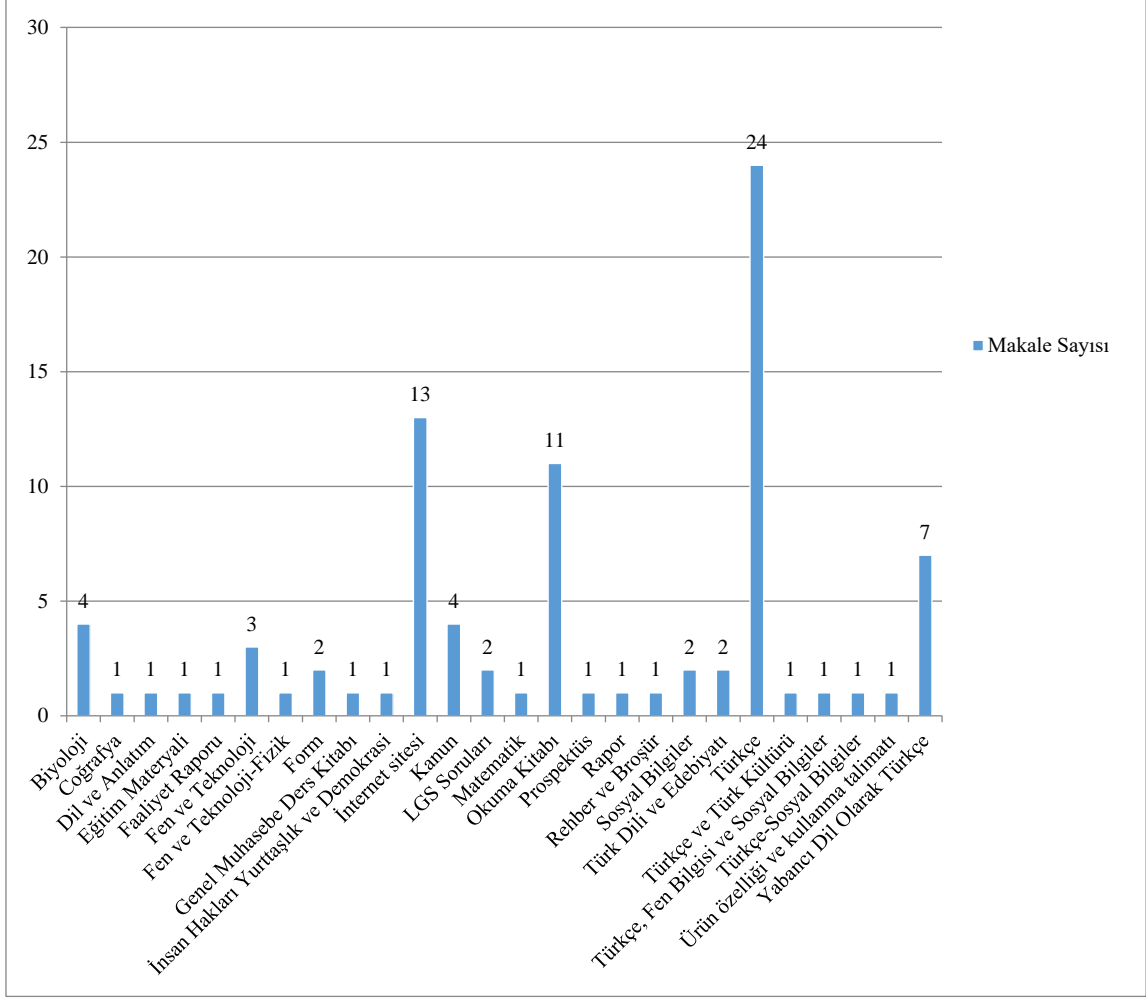
şekil 4'te görüldüğü üzere okunabilirlik konusundaki makalelerin %42,70'i 2 yazar tarafından hazırlanmışken %1,12'si ise hem 5 hem de 6 yazar tarafından hazırlanmıştır.

İncelenen Makalelerin Konularına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 3 İncelenen Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

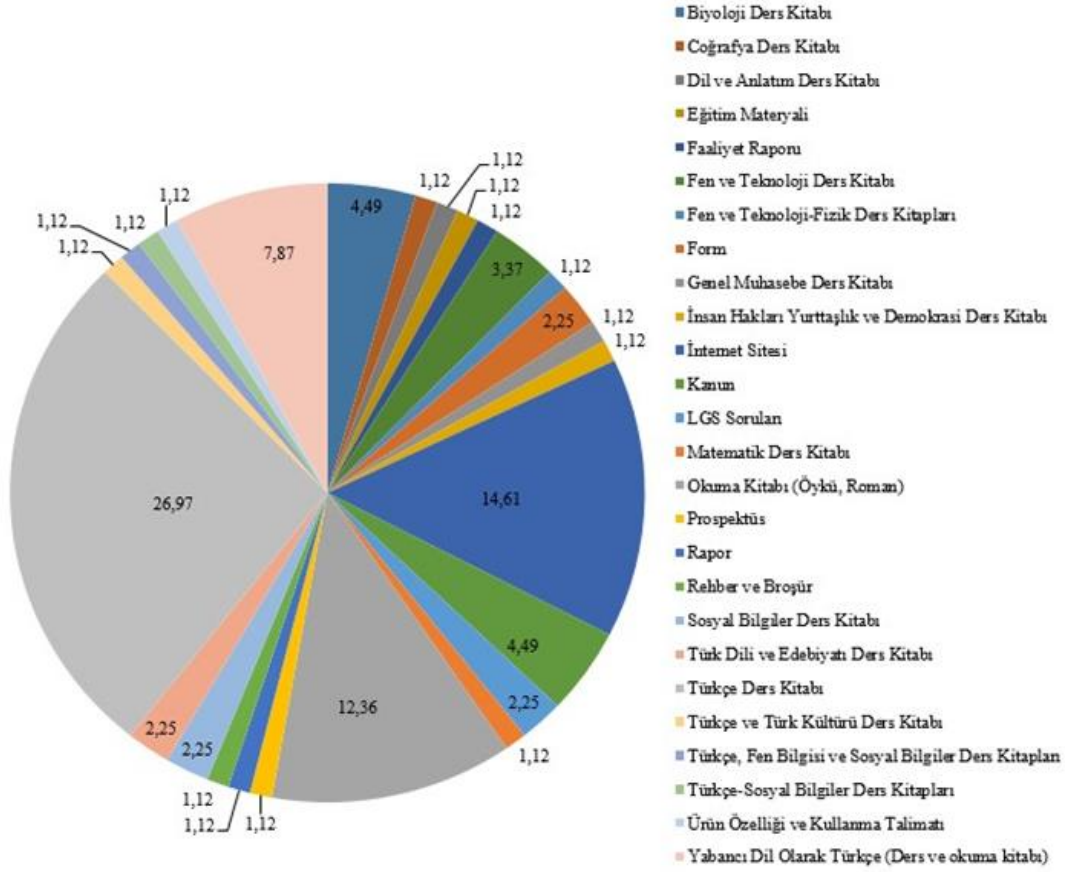
| Sıra No | Konu | <i>f</i> |
|---------------|---|-----------|
| 1 | Biyoloji Ders Kitabı | 4 |
| 2 | Coğrafya Ders Kitabı | 1 |
| 3 | Dil ve Anlatım Ders Kitabı | 1 |
| 4 | Eğitim Materyali | 1 |
| 5 | Faaliyet Raporu | 1 |
| 6 | Fen ve Teknoloji Ders Kitabı | 3 |
| 7 | Fen ve Teknoloji-Fizik Ders Kitapları | 1 |
| 8 | Form | 2 |
| 9 | Genel Muhasebe Ders Kitabı | 1 |
| 10 | İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabı | 1 |
| 11 | İnternet Sitesi | 13 |
| 12 | Kanun | 4 |
| 13 | LGS Soruları | 2 |
| 14 | Matematik Ders Kitabı | 1 |
| 15 | Okuma Kitabı (Öykü, Roman) | 11 |
| 16 | Prospektüs | 1 |
| 17 | Rapor | 1 |
| 18 | Rehber ve Broşür | 1 |
| 19 | Sosyal Bilgiler Ders Kitabı | 2 |
| 20 | Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı | 2 |
| 21 | Türkçe Ders Kitabı | 24 |
| 22 | Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı | 1 |
| 23 | Türkçe, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları | 1 |
| 24 | Türkçe-Sosyal Bilgiler Ders Kitapları | 1 |
| 25 | Ürün Özelliği ve Kullanma Talimatı | 1 |
| 26 | Yabancı Dil Olarak Türkçe (Ders ve okuma kitabı) | 7 |
| Toplam | | 89 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere, okunabilirlikle ilgili makalelerin 26 farklı konuda hazırlandığı ve bu makalelerin 24'ünün Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği hakkında olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 5 İncelenen Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü üzere okunabilirlikle ilgili makalelerin 26 farklı konuda hazırlandığı, bu makalelerin 24'ünün Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği hakkında olduğu bunu internet sitesi, okuma kitabı, yabancı dil olarak Türkçe ile ilgili dokümanların okunabilirliğine ilişkin çalışmaların takip ettiği belirlenmiştir.



Şekil 6. İncelenen Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

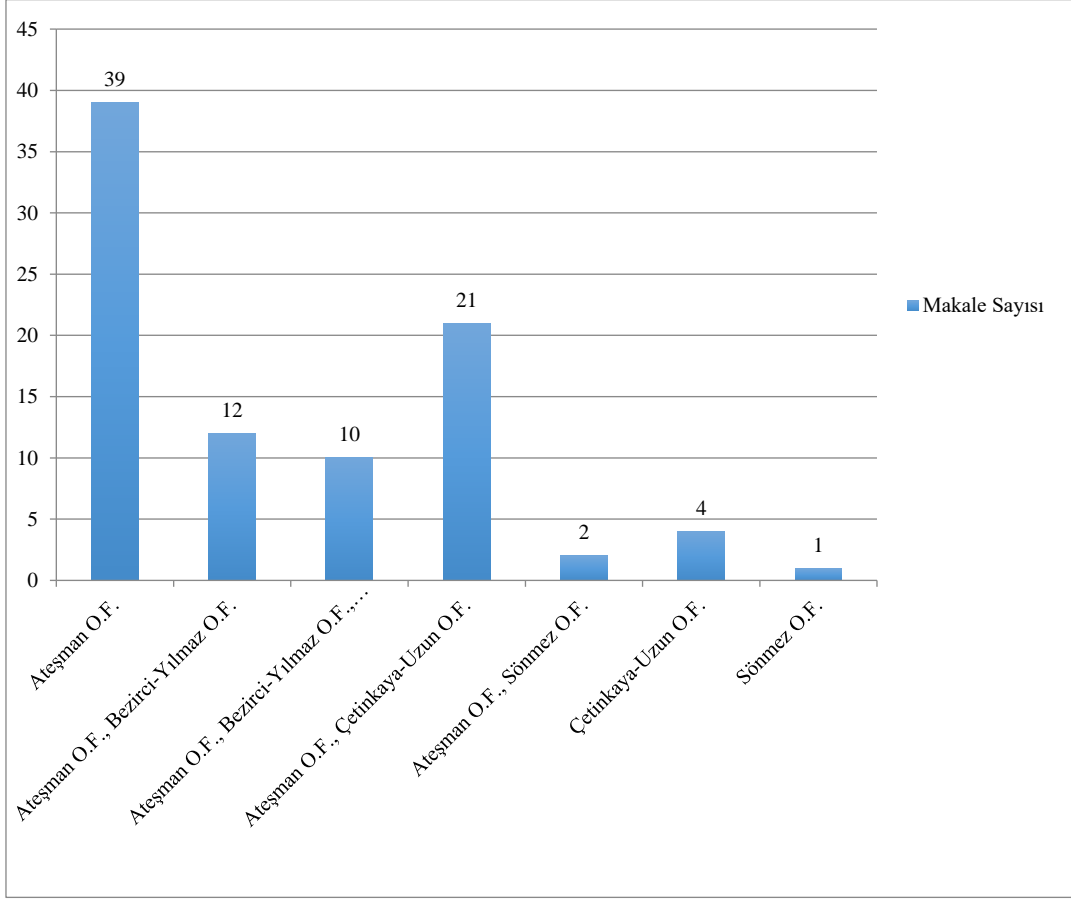
Şekil 6’da görüldüğü üzere okunabilirlikle ilgili makalelerin %26,97’si Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği hakkında olduğu tespit edilmiştir.

İncelenen Makalelerde Tercih Edilen Okunabilirlik Formüllerine Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

Tablo 4 İncelenen Makalelerin Tercih Edilen Okunabilirlik Formüllerine Göre Dağılımı

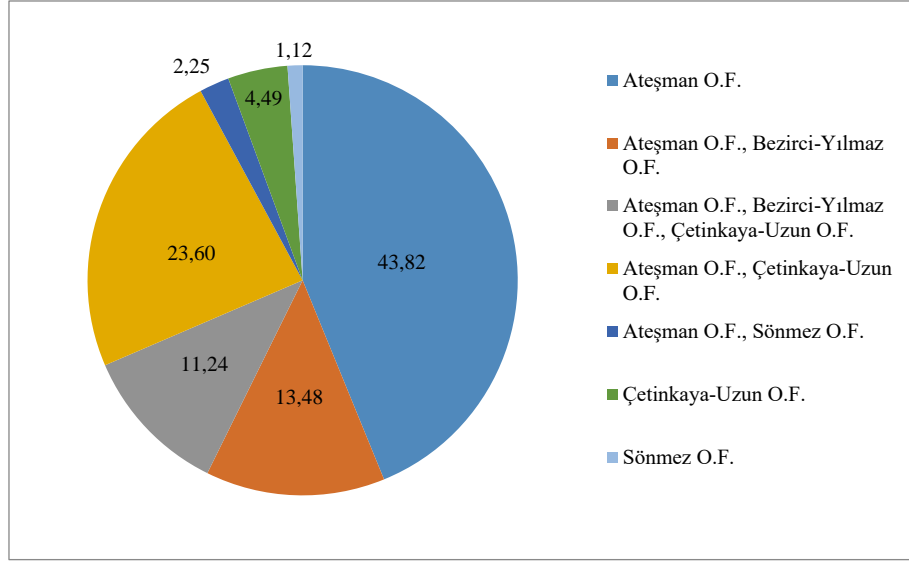
| Sıra No | Okunabilirlik Formülü (O.F.) | f |
|---------------|--|-----------|
| 1 | Ateşman O.F. | 39 |
| 2 | Ateşman O.F., Bezirci-Yılmaz O.F. | 12 |
| 3 | Ateşman O.F., Bezirci-Yılmaz O.F., Çetinkaya-Uzun O.F. | 10 |
| 4 | Ateşman O.F., Çetinkaya-Uzun O.F. | 21 |
| 5 | Ateşman O.F., Sönmez O.F. | 2 |
| 6 | Çetinkaya-Uzun O.F. | 4 |
| 7 | Sönmez O.F. | 1 |
| Toplam | | 89 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere okunabilirlikle ilgili makalelerde Ateşman, Bezirci-Yılmaz, Çetinkaya-Uzun ve Sönmez Okunabilirlik formülleri şeklinde 4 farklı formülün tercih edildiğı belirlenmiştir.



şekil 7 İncelenen Makalelerin Tercih Edilen Okunabilirlik Formüllerine Göre Dağılımı

şekil 7'de görüldüğü üzere okunabilirlikle ilgili tek formül kullanılan makalelerde en fazla tercih edilen formül (39) Ateşman okunabilirlik formülü olmuştur.



şekil 8 İncelenen Makalelerin Tercih Edilen Okunabilirlik Formüllerine Göre Dağılımı (%)

şekil 8’de görüldüğü üzere okunabilirlikle ilgili tek formül kullanılan makalelerde en fazla tercih edilen formül (%43,82) Ateşman okunabilirlik formülü olmuştur.

SONUÇ VE TARTIşMA

Bu araştırmada, Türkiye’de okunabilirlik konusunda hazırlanan makalelerin araştırma eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda internet ortamında Ateşman, Bezirci-Yılmaz, etinkaya-Uzun, Sönmez okunabilirlik formüllerinden bir ya da birkaçını kullanan makaleler belirlenmiştir. Araştırma amacı ve alt problemlerine göre belirlenen makaleler; araştırmacı sayısı, konu, tercih edilen okunabilirlik formülü ve yıl olmak üzere 4 farklı değişken açısından ele alınarak Türkiye’de okunabilirlik konusunda hazırlanan makalelerin profilinin çıkarılma gayesi güdülmüştür.

Araştırmada, okunabilirlikle ilgili 2007-2023 yılları arasında toplam 89 makalenin hazırlandığı tespit edilmiştir. Türkçe için Ateşman tarafından ilk okunabilirlik formülü geliştirildikten (1997) 10 yıl sonra söz konusu formül kullanılarak bir makale kaleme alınması dikkate değerdir. Okunabilirlikle konusunda hazırlanan 89 makalenin 60’ı (%67,42) son 5 yılda (2019 ila 2023 arasında) hazırlanmıştır. 2023 yılında yazılan 2 makale tespit edilmiştir. Bu sonuç, 2023 yılının ilerleyen günlerinde bu konuda daha fazla makalenin yayımlanacağına bir göstergesidir.

Araştırmacı sayısıyla ilgili de dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. İnceleme kapsamındaki makalelerin 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 yazarlı olduğu tespit edilmiştir. Tıp ve sağlık alanında çok yazarlı makalelerin olduğu bilinen bir gerçek iken özellikle eğitim alanında hazırlanan makalelerin tek isimli oldukları gözlenmektedir. Oysa okunabilirlik konusunun içerisinde matematiksel işlemler barındırması ve sürecin yoğun olması gibi nedenlerin bu konuda makale hazırlayan araştırmacıların birden fazla kişiyle çalışmasına kapı araladığı düşünülmektedir. Zira 89 makalenin 38'i (%42,70) 2 yazarlıdır. 5 ve 6 yazarlı birer makale belirlenmiştir. Bu makalelerin tıp ve sağlık alanında olduğu görülmektedir.

Araştırma konusu açısından makalelerin ders kitabı (biyoloji, coğrafya, dil ve anlatım, fen ve teknoloji, fizik, genel muhasebe, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi, matematik, sosyal, bilgiler, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe, Türkçe ve Türk kültürü), eğitim materyali, faaliyet raporu, form, internet sitesi, kanun, LGS soruları, okuma kitabı (öykü, roman), prospektüs, rapor, rehber ve broşür, ürün özelliği ve kullanma talimatı ve yabancı dil olarak Türkçe (ders ve okuma kitabı) olmak üzere 26 konu hakkında yazıldığı tespit edilmiştir. Makalelerin 24'ü (%26,97) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğini araştırma konusu yapmıştır. Temur, Sarı ve Dedeoğlu Orhan (2011) "ulusal çalışmalar arasında bir ders kitabından seçilmiş metinlerin okunabilirliğini belirlemeye yönelik araştırmalar çoğunlukta" (s. 109) olduğunu dile getirmektedir. Temur ve arkadaşları (2011) tarafından hazırlanan çalışmanın sonucu ile bu araştırmanın makale konuları bakımından sonucu, benzerlik göstermektedir. Okunabilirliğin daha çok ders kitabı ve okuma kitapları hakkında araştırıldığı bilinmesine rağmen özellikle kanun, faaliyet raporu, rehber ve broşür, ürün özelliği ve kullanma talimatının okunabilirliğinin araştırılmış olması, bu kavramın metnin olduğu her alanda yapılabileceğini işaret etmesi bakımından kayda değerdir.

Makalelerde tercih edilen okunabilirlik formüllerine ilişkin olarak da dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Çünkü araştırmalarda; Ateşman O.F.; Ateşman O.F., Bezirci-Yılmaz O.F.; Çetinkaya-Uzun O.F.; Ateşman O.F., Çetinkaya-Uzun O.F.; Ateşman O.F., Sönmez O.F.; Çetinkaya-Uzun O.F. ve Sönmez O.F. olmak üzere toplam 7 farklı formül kombinasyonundan bahsedilebilir. 89 makalenin 39'unda (%43,82) sadece Ateşman O.F. kullanıldığı tespit edilmiştir. Sönmez O.F. ise 1 çalışmada tek başına ve 2 çalışmada ise Ateşman O.F. ile birlikte kullanılmıştır. 10 makalede Ateşman O.F., Bezirci-Yılmaz O.F. ve Çetinkaya-Uzun O.F. birlikte kullanıldığı belirlenmiştir. 89 makalede söz konusu 4 formülün 144 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. Makalelerin 84'ünde (%94,38) Ateşman O.F.; 35'inde (%39,33) Çetinkaya-

Uzun O.F.; 22'sinde (%24,72) Bezirci-Yılmaz O.F. ve 3'ünde (%3,37) Sönmez O.F. kullanılmıştır. Bu sonuçlar göstermektedir ki; okunabilirlikle ilgili hazırlanan makalelerin çok büyük bir kısmında Ateşman O.F. formülü kullanılmıştır. Bunun nedenleri arasında ilk geliştirilen formül olması, söz konusu çalışmanın internet ortamında bulunması ve içerdiği değişkenler bakımından da kullanım kolaylığının bulunması olduğu öngörülmektedir. İkinci sırada Çetinkaya-Uzun O.F. kullanılmasının nedenin -her ne kadar bu formülün basılı bir kitap bölümünde bulunmasına rağmen- Ateşman O.F. ile benzerlik göstermesi dolayısıyla içerdiği değişkenlerin kullanım kolaylığı olduğu düşünülmektedir. Üçüncü sırada Bezirci-Yılmaz O.F. kullanılmasının nedenleri söz konusu formülün Ateşman O.F. ve Çetinkaya-Uzun O.F.'ye göre tespiti daha zor olan değişkenleri (üç, dört, beş, altı veya daha fazla heceli sözcüklerin oranı gibi) baz alması ve formüldeki değerlerin karekökünün alınması gibi bahsi geçen iki formüle göre daha karmaşık matematiksel işlemler içermesi olabilir. Son olarak en az tercih edilen Sönmez O.F.'nin az tercih edilmesinin nedeninin söz konusu formülün basılı bir dergide olması nedeniyle araştırmacıların o dergiye ulaşamamaları ya da zor ulaşmalarıyla birlikte Sönmez'in çalışmasının formül olarak değerlendirilmemesi olduğu söylenebilir. Zira birçok çalışmada Türkçe için geliştirilen üç okunabilirlik formülünden (Ateşman, Bezirci-Yılmaz ve Çetinkaya-Uzun) bahsedilmektedir.

Sonuç olarak Türkiye'de okunabilirlik konusunda hazırlanan makalelerin ele alındığı bu çalışmada; son yıllarda okunabilirlik konusunda farklı konu ve yazar sayılı araştırmaların hazırlandığı görülmüştür. Araştırma sonuçları, yazının olduğu her alanda okunabilirliğe ilişkin ölçümlerin yapılarak metinlerin muhataplarına bu konuda yol göstericilik yapılabileceğini kanıtlamaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Türkçe için geliştirilen 4 okunabilirlik formülü dışında da farklı değişken ve katsayılar kullanılarak yeni okunabilirlik formülleri geliştirilebilir.
- Bu araştırmada Türkiye'deki okunabilirlik konulu makaleler incelendiğinden yurt dışındaki araştırmalar çalışma konusu olarak tercih edilebilir.

Kaynakça

- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A. Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Benzer, A. (2020). Yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADEDER)*, 5(1), 47-82.
- Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bora, A., ve Arslan, M. (2021). Türkçe Ders (5, 6, 7, 8) Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), 222-236.
- Çetinkaya, G., ve Uzun, L. (2010). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri. H. Ülper (ed.) *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* içinde (1. baskı, s. 141-153). Pegem Akademi.
- Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 96-111.
- Güyer, T., Temur, T., ve Solmaz, E. (2009). Bilgisayar destekli metin okunabilirliği analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 751-766.
- <https://dergipark.org.tr/tr/> (Erişim Tarihi: 31/12/2023)
- <https://scholar.google.com/> (Erişim Tarihi: 31/12/2023)
- Özcan, E. (2013). 6.-7. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 16-24.
- Sak, R., şahin Sak, İ. T., Öneren şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım (Sönmez Modeli). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 24-39.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *TÜBAR*, 13, 169-180.

Temur, T., Sarı, M., ve Dedeoğlu Orhan, B. (2011). Fen ve sosyal bilimler alanında yapılan okunabilirlik çalışmalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *KHO Bilim Dergisi*, 21(1), 103-121.

Yılar, M. B. (2020). 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik dzeyinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1126-1146.

EXTENDED ABSTRACT

Each text produced can be discussed under two headings: form and content. Considering the text in terms of content is achieved by reading it and examining it in terms of various parameters. Readability is a noteworthy concept as it also gives insight into predicting understandability. “Readability provides some quantitative data about texts and gives an idea about whether the text is easy or difficult to understand” (Temur, 2003, p. 169). Regardless of the content of the texts produced as prose, readability is used to make inferences about the understandability of the text and to determine the reader level for which the text is suitable, based on variables such as words, syllables, sentences and their qualities (Such as the ratio of words with three, four, five, six or more syllables in the Bezirci-Yılmaz readability formula).

This research aims to determine the research trends of the articles prepared in Turkey on the subject of readability, which has attracted the attention of researchers in recent years, in terms of various variables (topic, readability formula they use, number of authors, and year).

Within the scope of the research, answers were sought to the following questions:

1. What is the distribution of articles on readability by year?
2. What is the distribution of articles prepared regarding readability according to the number of authors?
3. What is the distribution of articles prepared on readability by subject?
4. What is the distribution according to the preferred readability formula in articles prepared on readability?

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study prepared for this purpose. Within the scope of the research, articles published on readability in journals in Turkey were determined as the object of examination. An attempt was made to identify articles on readability published in the digital environment, especially publications on the Dergipark (<https://dergipark.org.tr/tr/>) platform and Google Scholar (<https://scholar.google.com/>). 89 articles prepared on the subject of readability were accessed and these articles were examined in terms of the specified variables.

A total of 89 articles were prepared on readability between 2007 and 2023. While one article was prepared in 2009, 2010, and 2012, 26 articles were prepared in 2022. 89 makalenin %59,55'i (f=53) son dört yılda (2020, 2021, 2022, 2023) kaleme alınmıştır. 42.70% (f=38) of these articles have 2 authors, 37.08% (f=33) have one author, 11.24% (f=10) have 3 authors,

6.74% (f=6) have 4 authors, 1.12% (f=1) have 5 and 6 authors. It was determined that articles on readability were prepared on 26 different subjects and 24 of these articles were about the readability of texts in Turkish textbooks, followed by studies on the readability of websites, reading books, and documents related to Turkish as a foreign language. It was observed that 4 different formulas were used in the articles, namely Ateşman, Bezirci-Yılmaz, etinkaya-Uzun, and Sönmez readability formulas, and the most preferred formula in the articles using a single formula was the Ateşman readability formula (39). The results of the study prepared by Temur et al. (2011) and the results of this research in terms of article topics are similar. Although it is known that readability is mostly researched in textbooks and reading books, it is noteworthy that the readability of laws, activity reports, guides and brochures, product features, and user instructions have been researched, indicating that this concept can be done in every field where there is text.

In the research, it was determined that a total of 89 articles regarding readability were prepared between 2007 and 2023. It is noteworthy that 10 years after the first readability formula for Turkish was developed by Ateşman (1997), an article was written using the formula in question. 60 of the 89 articles (67.42%) prepared on the subject of readability were prepared in the last 5 years (between 2019 and 2023).

Remarkable results were also obtained regarding the number of researchers. It was determined that the articles within the scope of the review had 1, 2, 3, 4, 5, and 6 authors. While it is a known fact that there are articles with multiple authors in the field of medicine and health, it is observed that articles prepared especially in the field of education have a single author. However, it is thought that reasons such as the fact that the subject of readability involves mathematical operations and the process is intense opens the door for researchers preparing articles on this subject to work with more than one person. Because 38 of 89 articles (42.70%) have 2 authors. One article each with 5 and 6 authors was determined. These articles appear to be in the field of medicine and health.

In terms of the research topic, it was determined that the articles were written on 26 subjects, including textbooks (biology, geography, language and expression, science and technology, physics, general accounting, human rights, citizenship and democracy, mathematics, social studies, Turkish language and literature, Turkish, Turkish and Turkish culture), educational materials, activity reports, forms and websites, law, LGS questions, reading book (story, novel), prospectus, report, guide and brochure, product features and

instructions for use and Turkish as a foreign language (course and reading book). 24 of the articles (26.97%) investigated the readability of texts in Turkish textbooks. Temur, Sarı, and Dedeoğlu Orhan (2011) state that "among national studies, the majority is research on determining the readability of texts selected from a textbook" (p. 109). The results of the study prepared by Temur et al. (2011) and the results of this research in terms of article topics are similar.

As a result, in this study, which deals with articles prepared on readability in Turkey, it has been seen that studies on readability with different subjects and several authors have been prepared in recent years. The research results prove that readability measurements can be made in every area where text exists and that guidance can be given to the addressees of the texts.

As a result of the research, it can be suggested that new readability formulas can be developed using different variables and coefficients other than the 4 readability formulas developed.

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Nitelik, Nicelik ve Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri¹

Almila Satılmış² Yusuf Avcı³

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

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, Etkinlik, Nitelik, Nicelik, Kazanım.

Geliş Tarihi: 21.05.2024 – **Kabul Tarihi:** 29.06.2024 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2024

DOI: 10.29329/mjer.2024.

¹ Bu araştırma, Prof. Dr. Yusuf Avcı danışmanlığında hazırlanan Almila Satılmış'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² **Almila Satılmış**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. ORCID: 0000-0003-4237-0942. Email: almilas16@gmail.com

³ **Prof. Dr. Yusuf Avcı**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. ORCID: 0000-0002-9837-8890. Email: yavci@comu.edu.tr

OPINIONS OF TURKISH TEACHERS ON THE QUALITY, QUANTITY AND ADEQUACY OF THE ACTIVITIES IN TURKISH TEXTBOOKS

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

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

GİRİŞ

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

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

Etkinlikler, öğrencilerin pekiştirerek uygulamalarına yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır. Etkinliklerin amacı öğrencileri aktif ve istekli hale getirebilmektir. Etkinlikler sayesinde öğrenilenleri pekiştirmeye ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunur. "Etkinlikler öğrencilere aktif ve bağımsız öğrenme, kendi kendini güdüleme, yaratıcılığını artırma" (Çevik ve Güneş, 2017: 273) gibi fırsatlar sunmaktadır. Öğrenciler etkinlikler sayesinde bağımsız öğrenebilmekte, bilişsel becerilerini geliştirmekte ve kendi öğrenme tekniklerini oluşturma imkânı bulmaktadır. 'Öğrencinin etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi ise kendine güvenini artırmakta, yeni amaçlara yöneltmekte, kendi

öğrenmesinden sorumlu olmasını ve kendi öğrenme ritmini belirlemesine katkı sağlamaktadır’ (Pollet, 2015; Güneş, 2017, s. 52).

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

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

Öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için eğitim, öğretim ve kullanılan materyallerin bir program dahilinde hazırlanması gerekmektedir. Demirel, eğitim programının tanımını ‘okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği’ (Demirel, 2006, s.6) şeklinde yapmaktadır. Benzer ise ‘okula devam eden çocukların gelişmelerini sağlayacak biçimde onları, eğitimin amaçlarına göre yetiştirmek için, çocukların kontrollü bir çevrede işleyeceği ilgi çekici, isteklendirici ve faydalı bütün eğitici tecrübelerin ve etkinliklerin dizildiği bir tasarı’ (Güngördü ve Güngördü, 1966’dan akt. Benzer, 2004, s.36) şeklinde tanımlamaktadır. MEB’in öğretim programında ise ‘Öğretim programları her bir ders için öğrencilerin ulaşması beklenen genel amaçları, bu amaçlar doğrultusunda öğrencinin edinmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları

ifade eden öğrenme çıktısı ile bunların öğrencilere aktarılması sürecinde kullanılacak öğretim ve değerlendirme yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin açıklama, yönlendirme ve uyarıları kapsar' şeklinde tanımlanmaktadır (URL-2).

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

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

Ders kitapları bilgiyi aktarmakta ve edinmekte temel araçlardan birisidir. Ayrıca ulaşımının kolay ve öğretmenlerin de ders süreci boyunca kullandığı kaynak olmasından dolayı önemi ve etkisi merak edilen konuların başında gelmektedir. Özbay, 'araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin, ders kitabından %94,44 oranında yararlandıklarını tespit etmiştir.' (Özbay, M. 2003:17). Ders kitaplarının eğitim-öğretim sürecinde büyük öneme ve oldukça etkili bir role sahip olduğundan dolayı ders kitaplarının içerikleriyle ilgili alan yazında çeşitli araştırmalar yer almaktadır. (Çalışkan, 2015; Yurt ve Arslan, 2014; Temizkan, 2014; Ceran, 2015; Özdemir, 2019; Ünveren Kapanadze, 2018; Deniz, Tarakçı ve Karagöl, 2019; Yaylı ve Solak, 2009; Deniz, Karagöl, 2018; Apaydın, 2010; Uludağ, 2010; Ceran, 2015; Küçüköğlü, Albayrak ve

Serin, 2020; Maden, 2021; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Olukçu ve Yıldız, 2022; Aktaş, 2021; Zorlu, 2021; Sur, 2022; şimşek ve Demirel 2020). Bu çalışmanın amacı Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Türkçe ğretim Programı'nda yer alan kazanımları karşılama durumunu ve dört temel dil becerisini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu incelemektir. Ayrıca etkinliklerin bilişsel beceriler, dil bilgisi ve ifade etme becerisi üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Türkçe ğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Türkçe ğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma ve yazma kazanımlarını karşılayabilme durumu ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Türkçe ğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımını ile görüşleri nelerdir?
3. Türkçe ğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinlikleri ve dil bilgisine ati açıklamaların, dil bilgisi kazanımlarını yeterice yansıtabilmesi ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Türkçe ğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin sayısı ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Türkçe ğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirmekteki yeterliği ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Türkçe ğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin daha çok hangi bilişsel beceri düzeyini geliştirmeye yönelik olduğu ile ilgili görüşleri nelerdir?
7. Türkçe ğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin bilişsel becerilerini geliştirmedeki yeterliği ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Türkçe ğretmenlerinin Türkiye'de uygulanan g politikasının ders kitaplarına yansımaları ile ilgili görüşleri nelerdir?
9. Türkçe ğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerle bu etkinliklere ayrılan süreler ile ilgili görüşleri nelerdir?
10. Türkçe ğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerdeki soru yönergelerinin öğrenciler açısından açıklayıcı olması ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi ile ilgili bölümler yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Mc. Millan'a (2000) göre durum çalışmaları bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer ilişkili sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntemdir. Yin'e (1984) göre ise durum çalışmaları, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içinde bulunan içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Akt. Yıldırım ve şimşek, 2005). Bu alışmada Türkçe ğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin nitelik, nicelik ve kazanımları karşılama durumları hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma içerisinde örnekleme yöntemlerinden biri olan basit seçkisiz örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. "Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı olan örnekleme birimine basit seçkisiz örnekleme denir" (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.87). Bu araştırmanın çalışma grubunu 13 kadın, 2 erkek olmak üzere toplam 15 Türkçe ğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Analizi

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

Veri Toplama Aracı

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

BULGULAR

Tablo 1 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Dört Temel Becerilerin Yeterlilik Düzeyi Hakkındaki Görüşleri

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

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

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

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

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

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

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

'Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Türkçe dersi kazanımlarını karşıladığını düşünüyorum. Bunun sebebini de bütün etkinliklerin var olan metinle ilgili olmasına bağlıyorum. Doğru metin seçiminin önemli olduğunu düşünüyorum. Yazma becerisini

arttırıcı metin tercihlerine yönelmenin daha doğru olacağını belirtmek istiyorum.’ (T5 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

'Okuma ve yazma becerileri kısmen karşılansa da dinleme ve konuşma becerilerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Dinleme metinlerinin bir kısmı sınıf seviyesinin üstünde kaldığı için çocuklar hatırlamakta zorlanıyorlar. Konuşma ise daima amacına uygun olarak yapıldığı söylenemez. Bazı okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinlikleri ise metin ve tema ile ilgili olsun diye uğraşmış ancak seviyenin üstünde kalıyor. Metin ve tema ile ilişkili etkinlik bulunamıyorsa o metin ve tema çıkarılmalı ki kitabın ahengi bozulmasın.' (T16 kodlu öğretmen)

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

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

'Düşünmüyorum, yeterli.' (T19 kodlu öğretmen)

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

Tablo 2 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Dört Temel Beceriye Yönelik Dağılımı Hakkındaki Görüşleri

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

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

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

‘Hayır. Özellikle dil bilgisi alanında etkinliklerin zayıf olduğunu düşünüyorum.’ (T1 kodlu öğretmen)

‘Kısmen.’ (T2 kodlu öğretmen)

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

‘Dinleme etkinlikleri yetersiz.’ (T4 kodlu öğretmen)

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

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

‘Dinleme becerisi yetersiz kalıyor. Dinleme etkinlikleri artırılabilir.’ (T7 kodlu öğretmen)

‘Evet.’ (T8 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

'Eşit dağılım göstermemektedir. Özellikle anlatma becerileri düşük seviyededir.' (T13 kodlu öğretmen)

'Dört temel becerinin olabildiğince eşit dağılım gösterdiğini düşünüyorum.' (T14 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

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

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

Tablo 3 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Dil Bilgisi Kazanımlarını Yansıtabilmeleri Hakkındaki Görüşleri

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

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin dil bilgisi kazanımlarını yansıtabilmeleri konusunda yetersiz (F=15), etkinlikler arttırılmalı (F=5), açıklamalar detaylandırılmalı (F=4), yeni nesil sorular eklenmeli (F=2), bütünlük yok (F=1), sezdirmede yetersiz (F=1), tek yönlü (F=1) ve yeterli (F=1) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

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

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

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

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

‘Dil bilgisi kurallarını kavramanın bütünsel bir kavramayla ilişkili olduğunu düşündüğümden, bu beceriye yönelik etkinliklerin daha yüzeysel kaldığını düşünüyorum.’ (T5 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisine yönelik herhangi bir açıklama ders kitaplarında yer almamaktadır.' (T6 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

'Ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri ve açıklamalarının yetersiz olduğunu düşünürken özellikle 7. Sınıf (dörtel yayınları) ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin sıralamasının uygun olmadığı, sarmal bir yaklaşımdan uzak olduğu ortadadır. Ne yazık ki paylaşılan konu anlatımının ardından verilen örneklerde bilgi yanlışlarının olduğu görülmektedir.' (T11 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

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

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

konular arasında veya bir konunun alt başlıkları arasında sayfalarca aralık vardır. Bu da bütünlüğü bozup konunun anlaşılabilirliğini düşürmektedir.’ (T17 kodlu öğretmen)

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

‘Yetersiz.’ (T19 kodlu öğretmen)

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

Tablo 4 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Sayısının Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

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

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

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

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

‘Etkinlikler güncellenmeli. Sayısı arttırılmalı.’ (T2 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

'Dil bilgisi etkinlikleri yetersiz kalıyor. Dil bilgisi etkinlikleri çok yüzeysel kalıyor. Piyasadaki kitaplarda ayrıntı sorulunca öğrenciler yetersiz kalıyor.' (T7 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tablo 5 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Öğrencilerin İfade Becerilerine Olan Katkısı Hakkındaki Görüşleri

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

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

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

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

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

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

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

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

'Yaratıcı yazma başlı başına zaman alan bir uygulamadır. Yazdırılan metinlerin sınıfta paylaşılması çok zaman almaktadır. Bu da aksaklıklara sebep olabiliyor. Konuşma etkinlikleri nispeten daha kısa sürede yapabilmektedir. Konuşma etkinlikleri arttırılmalı. Özetle yazma etkinlikleri faydalı, konuşma yetersiz kalıyor.' (T6 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

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

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

'Anlama becerileri yeterli olabilir fakat anlatma becerileri çok yetersiz kalmaktadır.' (T13 kodlu öğretmen)

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

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

'Özellikle var olan konuşma ve yazma etkinlikleri amaca yönelik uygulanırsa öğrencilerin gelişme göstermesini sağlayabilir ancak yeterli değil.' (T16 kodlu öğretmen)

'Bu konu bence öğretmenle alakalı bir durumdur. Dersteki öğretmenin tutumu öğrencinin kendini ifade edebilme becerisini geliştirme konusunda Türkçe ders kitabından daha önemlidir. Doğru tutum sergilenir ve öğrencilere o özgür alan sağlanırsa, Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirmekte gayet yeterlidir.' (T17 kodlu öğretmen)

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

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

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

Tablo 6 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel Becerilerini Geliştirmesine Yönelik Görüşleri

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

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

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

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

'Kavrama ve uygulama.' (T2 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

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

'Bilgi ve kavrama.' (T8 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

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

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

'Bilgi ve kavrama' (T15 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

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

Tablo 7 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel Becerileri Geliştirmedeki Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

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

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

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

'Bilgi, kavrama.' (T1 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tablo 8 Türkçe Öğretmenlerinin Türkiye’de Uygulanan Göç Politikalarının Ders Kitaplarına Yansıması Hakkındaki Görüşleri

| Kod | f |
|-----------------|---|
| Yer almamalı | 5 |
| Doğru | 3 |
| Gereksiz | 3 |
| Etkinlikler var | 3 |
| Yanlış | 4 |
| Bilgim yok | 1 |
| Fikir dayatma | 2 |
| Tarafsız | 1 |
| Yer alıyor | 2 |

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkiye’de uygulanan göç politikalarının ders kitaplarına yansıması konusunda, yer almamalı (F=4), doğru (F=3), gereksiz (F=3), etkinlikler var (F=3), yanlış (F=3), bilgim yok (F=1), fikir dayatma (F=1), tarafsız (F=1), yer alıyor (F=2) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

‘Bu kadar sahiplenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Sonuçta biz Türkiye Cumhuriyetiyiz ve onlar misafir.’ (T1 kodlu öğretmen)

‘Herhangi bir olumsuz düşüncem yok.’ (T2 kodlu öğretmen)

‘Yer almamalı. Empati kurdurucu olabilir ama o psikolojiye öğrenciyi çok kaptırmamalı. Yaşları küçük çünkü.’ (T3 kodlu öğretmen)

‘Yer almamalı.’ (T4 kodlu öğretmen)

‘Doğru buluyorum. Bu yansıma daha da geliştirilebilir. Öğrencilerde farkındalığı arttırabilir.’ (T5 kodlu öğretmen)

‘Ders kitaplarında empati kurabilmelerine yönelik etkinlikler planlanmıştır.’ (T6 kodlu öğretmen)

‘Çocuklarda empati ve merhamet duygusunu geliştirmesi yönüyle faydalı olduğunu düşünüyorum.’ (T7 kodlu öğretmen)

'Var olan gerçekleri yok edemeyiz.' (T8 kodlu ğretmen)

'Çocukların ülkede var olan bu politika ile okulda bilinleniyor olması güzel.' (T9 kodlu ğretmen)

'Uzun zamandır ders kitaplarından ders işlemindeyim. Bu konu hakkında bir bilgim yok. Metin konusu varsa da bilmediğim için yorum yapamam.' (T10 kodlu ğretmen)

'ülkemiz, coğrafi konumu gereği tarihinde her zaman göç alan bir ülke olmuştur ve olmaya devam edecektir. Göç; nüfus artışının yanında kültürel, ekonomik pek çok sorunu beraberinde getirirken toplumsal barış ve uyumun sağlanması adına hoşgörü, empati, saygı vb. değerlerin bireylere verilmesi gerekmektedir. Bu konuda Türkçe ders kitaplarındaki metinler araç olarak kullanılmalıdır. Ayrıca bu değerler kazandırılırken göç kavramı ile ilişkilendirilebilir. Metinlerin tüm açılardan bakıldığında yeterli olmadığını düşünüyorum.' (T11 kodlu ğretmen)

'Öğrencilerin güncel hayattan ve ülkesinde meydana gelen gelişmelerden haberdar olması güzel ancak özellikle bu konuda sorgulamadan sempati oluşturmaya yönelik etkinliklere sıklıkla yer verilmesini doğru ve etik bulmuyorum.' (T12 kodlu ğretmen)

'Var olan durumu aktarmak yerine bir fikir benimsetilmeye çalışılıyor. Bu sebeple çok yanlış bir politikadır. Bu durumun ders kitaplarında yer alması öğrenciye gereksiz ve yanlış yönde bir empati kurdurabilme çabasıdır. Tarihin hiçbir döneminde sığınmacı durumuna düşmemiş bir milletin çocuklarına bu tarz mülteci güzellmeleri yapılmaya çalışılması çok yanlıştır.' (T13 kodlu ğretmen)

'Saçma ve gereksiz buluyorum. Siyaset öğrencilerin işi değil. Siyasetin getirdiği sorunları yaşları küçük çocukların beyinlerine normalmiş gibi yerleştirmeye çalışmak çok gereksiz bir çaba içeriyor. Cumhuriyet, Atatürk vb. konu başlıklarını azaltıp yerine böyle saçma konuları eklemek bazı şeyleri unutturmaya çalışmaktır. Bilinmelidir ki bu gençlik hiçbir zaman Atatürk'ü ve Cumhuriyeti asla unutmaz.' (T14 kodlu ğretmen)

'Yersiz. Çocuk düzeyine uygun değil.' (T15 kodlu ğretmen)

'Uygulanan göç politikası gereği kitaplarda yer alan metinlerin daha anlaşılır ve daha somut konulardan seçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yeni bir kültür ve yeni bir dil becerisi kazanan göçmen çocukların uyum sağlaması bu sayede daha kolay olacaktır.' (T16 kodlu ğretmen)

‘Türkiye’de yaşanan önemli gelişmelerin çocukların düzeylerine göre onlara aktarılması mantıksız bir durum değil ancak etkinliklerin içeriği mevcut durumu öğrencilere aktarmaktan ziyade çocukları bir fikir etrafında toplamaya yönelik olduğunu düşünüyorum. Bunun sonuçları çocuklar ve ülke açısından acı olabilir.’ (T17 kodlu öğretmen)

‘Son yapılan değişiklikle beraber belki ilerleyen zamanlarda görebiliriz. Zaten okulumuz yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okul olduğu için eğitim ve öğretimde daha çok öğretmenlerin çaba harcadığını görüyorum. Sonuç olarak ders kitaplarını onlara uydurmak yerine onları ders kitaplarına uydurmamız gerektiğini düşünüyorum.’ (T18 kodlu öğretmen)

‘Göç eden kesim; okuma ve yazma dahi davranış eksiklikleri ders başarılarını etkiliyor. Başarısız öğrencilerdeki gözlemim okuma ve yazma sorunu görülmesi. Karma eğitim yapılmamalı; göçle gelen kişiler ayrı ayrı eğitim almalı veya destekleme eğitimiyle takviye edilmeli’ (T19 kodlu öğretmen)

Öğretmenler ülkede uygulanan göç politikalarının ders kitaplarına yansımaları yanlış bulmaktadır. Öğretmenlerin çoğu bu tarz etkinlikleri yanlış yönde bir empati kurma çabası olduğunu düşündüklerini dile getirmişlerdir.

Tablo 9 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklere Ayrılan Sürelerin Zaman Yönetimi Açısından Tutarlılığı Hakkındaki Görüşleri

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

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabındaki etkinliklere ayrılan sürelerin zaman yönetimi açısından, zaman yetersiz (F=11), yazma etkinlikleri için yetersiz (F=2), ders saati arttırılmalı (F=2), bazı etkinlikler çıkartılmalı (F=1), değerlendirme yetersiz (F=1), dil bilgisine daha çok vakit ayrılmalı (F=1), kazanım sayısı fazla (F=1), konuşma ve dinleme yetersiz (F=1), Sınıf başarısına göre değişir (F=1), tutarlı buluyorum (F=2), tutarsız (F=1) ve 6. Sınıflar için yetersiz (F=2) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

'Tutarsız.' (T15 kodlu öğretmen)

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

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

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

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

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

Tablo 10 Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerdeki Soru Yönergelerinin Öğrenciler Açısından Açıklayıcılığı Hakkındaki Görüşleri

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

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerdeki soru yönergelerinin öğrenciler açısından açıklayıcılığını, açıklamalar yeterli (F=8), bazıları yeterli (F=3), yetersiz (F=3) ve çoğunlukla açıklayıcı (F=3), Dil bilgisinde yetersiz (F=1), Dikkat çekici olmalı (F=1), 5 ve 6'larda yetersiz (F=1) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

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

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

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

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

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

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

'Açıklamalar yeterlidir.' (T7 kodlu öğretmen)

'Uygundur.' (T8 kodlu öğretmen)

'Genel anlamda açıklayıcı' (T9 kodlu öğretmen)

'Ders kitaplarında yer alan soru yönergelerini öğrenciler açısından yeterli buluyorum.' (T10 kodlu öğretmen)

'Açıklamaların yeterli olduğu etkinlikler de var yetersiz olduğu etkinlikler de var. Genelleme yapmam mümkün değil.' (T11 kodlu öğretmen)

'Çoğu yönergeyi biz öğretmenler bile anlamıyor. Soru yönergeleri yetersiz. Bazı etkinlikler yanlış. Soru hazırlayan basım evleri ve yazarların bu konuları gözden geçirmesi gerekiyor.' (T12 kodlu öğretmen)

'Dil bilgisi etkinliklerinde açıklamalar çok yetersiz kalmaktadır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler kaynak kitaplardaki açıklama ve etkinliklere ihtiyaç duymaktadır.' (T13 kodlu öğretmen)

'Etkinlikleri yaparken öğrencilerimin çoğundan "Burada ne demek istiyor?" sorusunu duyuyorum. Son yıllarda öğrencilerin algı seviyelerinde fark edilir bir düşünüş yaşandığını düşünüyorum. Dolayısıyla yönergeler öğrenciler için yeterince açık olmayabilir.' (T14 kodlu öğretmen)

'Evet. Yeterli.' (T15 kodlu öğretmen)

'Öğrencilerin bazı soru yönergelerinde ne anlatılmak istendiğini birkaç defa sorduklarını hatırlıyorum. Özellikle 5. Ve 6. Sınıflardaki öğrenciler bu gibi anlama zorluğu yaşamaktadırlar.' (T16 kodlu öğretmen)

'Etkinlik açıklamaları aslında gayet yeterli ancak çocuklarda etkinlik açıklaması okuma alışkanlığı geliştiremiyorum, her etkinlikte benden açıklama bekliyorlar. Etkinlik açıklamalarının yazı fontu, puntosu vs değiştirilip ilgi çekici hale getirilebilir veya görsellerle desteklenebilir.' (T17 kodlu öğretmen)

'Evet.' (T18 kodlu öğretmen)

'Başlangıç konuya giriş için iyi bir yol fakat yeterli olmayabiliyor. Kitap dışı materyallere ihtiyaç duyuyoruz. Öğrenci odaklı çözüm üzerinde duruluyorsa bazı öğrenciler sıkılıyor ve daha fazlasını isteyebiliyor.' (T19 kodlu öğretmen)

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

SONUÇ VE TARTIşMA

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

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

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

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

Araştırma verilerine göre Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin ifade becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ğretmenleri özellikle konuşma becerilerine yönelik etkinliklerde süre sıkıntısı çektiklerini ve sınıflarda bulunan yabancı uyruklu öğrencilerden kaynaklı bu etkinlikleri verimli şekilde yapamadıklarını dile getirmektedirler. Ayrıca Türkçe ğretmenlerinin %20'si konuşma becerisinin Türkçe dersi içerisinden ayrılarak ayrı bir ders olması gerektiğini düşünmektedirler. Yazma becerilerine

yönelik etkinliklerin konuşma becerilerine yönelik etkinliklere göre daha iyi yapılabildiği ama yazma etkinliklerinin de çok fazla vakit aldığı tespit edilmiştir.

Bu çalışma ‘Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik tutumlarıyla bilişim teknolojileri özyeterlilik algıları arasındaki ilişki’ adlı tezin makalesidir. Öğrencilerden yeterli düzeyde yazılı nitel veri elde edilemediği için öğretmenlerle yapılarak tamamlanmıştır. Bu sebeple henüz tezin bulguları elde edilmeye çalışılırken öğrencilerin yazma becerilerinin çok zayıf olduğu tespit edilmiştir.

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

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

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

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

Araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de uygulanan göç politikalarının Türkçe ders kitaplarına yansıtıldığı görülmektedir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin %75’i uygulanan bu politikaların yansımaları doğru bulmamaktadır. Türkçe öğretmenleri; bu kadar sahiplenmenin gereksiz olduğunu, psikolojik olarak doğru olmadığını, etik değerlere uymadığını ve var olan

durumu aktarmak yerine bir fikri dayatmaya yönelik olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte doğru olduğunu düşünüp göç kavramıyla ilişkilendirilerek kullanılması yönünde görüşler de yer almaktadır.

Baltacıoğlu, Türkçe derslerine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ve bu durumun Türkçe'nin yeterince öğrenilemediğine sebep olduğunu savunmaktadır (Baltacıoğlu, I. H. 2008). Erten, Türkçe derslerine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ve bu durumun öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini engellediklerini dile getirmektedir (Erten, M. 2019).

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

Savaş (2014) tarafından, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan bilişsel beceri basamaklarına dağılımını belirleme amacı ile yapılan araştırma sonucunda; dağılımda belirgin bir düzensizlik ve belli basamaklarda (özellikle alt düzey olanlarda) yoğunlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çeçen ve Kurnaz (2015) Türkçe ders kitaplarında değerlendirme ve yaratma basamağında yer alan soruların oranının %1 olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde şengül (2005) ise metne dayalı sorular üzerine çalıştığı araştırmasında, alt düzey düşünme becerilerinden üst düzey düşünme becerilerine doğru gidildikçe, soru sayısının yüksek oranda düştüğünü tespit etmiştir. Yağmur (2009) ise Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimini desteklemediğini tespit etmiştir.

Çevik ve Güneş (2017) Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklere yönelik yaptığı araştırma içerisinde dil bilgisi etkinliklerinin otomatik tekrarlar içerdiğini, bazılarının çoktan seçmeli, cümle çevirisi, tanımlama, eş anlamlıları bulma vb. içerikte hazırlandığını tespit etmiştir. Bu türden etkinliklerin hemen ezberlendiğini ve dil öğrenme konusunda pek faydası bulunmadığının bilindiği halde yaygın şekilde kullanıldığını belirtmektedir. Karadüz (2006) ise Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi konularının birbirini tamamlayacak biçimde oluşmadığını ve metinlerin dil bilgisi konularına yönelik içerikleri yeterince kapsamadığını tespit etmiştir. İkinci Çelikpazu (2015) ise, dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yetersiz olduğu ve öğretmenlere göre ders kitaplarındaki etkinliklerin nicelik ve nitelik açısından da yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

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

Öneriler

- Türkçe etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olacak biçimde ve birbirini tekrar etmeden özgün bir şekilde hazırlanması gerekmektedir.
- Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yeni nesil sorulara yer verilmesi, konu ve kazanımların detaylandırılması ve örnek soruların artırılması gerekmektedir. Ayrıca etkinliklerin sarmal yaklaşıma uygun olacak şekilde tekrar hazırlanması gerekmektedir.
- Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek şekilde çeşitlendirilmesi, güncellenmesi ve detaylandırılarak yeniden hazırlanması gerekmektedir.
- Türkçe ders kitabındaki ifade becerilerine yönelik etkinliklerin hem sınıf düzeyini hem de süre sıkıntısını göz önünde bulundurarak yeniden hazırlanması gerekmektedir. Veya Türkçe öğretmenlerine her sınıf düzeyine ayarlanabilecek şekilde esneklik payı bırakılarak hazırlanması gerekmektedir.
- Türkçe ders kitabındaki bilişsel becerilerin gelişimiyle ilgili etkinliklerin, analiz etme, değerlendirme ve yaratma süreçlerine imkân sağlayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Etkinliklerin tekdüze ve ezberci sitemden uzaklaşarak öğrencilerin

daha çok deneme yanılma yaptığı, kendilerini ve akranlarını değerlendirdiği ve yaratıcılığa olanak sağlandığı etkinlikler yer almalıdır.

- Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için ayrı birer ders olması ve bu derslerde kullanılacak ayrı birer ders kitabı olması gerekmektedir. Bu kitaplarda yer alacak etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin yaratıcı dūřunmelerine, yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve kendi kendilerine yapabilecekleri dūzeyde olmalarına dikkat edilmelidir.
- Tūrke etkinliklerinin uygulanan siyasi politikaları yansıtmaları bir noktaya kadar doğru olabilir. Ancak bu yansımalar MEB'in yayınlamış olduğu 10 kök değer kapsamındaki konuları içermelidir. 10 kök değer içerisindeki konu başlıkları uygulanan veya uygulanmak istenen gūncel politikalara alet edilmemelidir. Yalnızca temel değerler kapsamında ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktař, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Tūrke dersi ęretim programı ve ders kitapları ūzerine eleřtirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Arařtırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.
- Altun, M. (2022). Ortaokul Tūrke ders kitaplarında dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin incelenmesi. *Milli Eęitim Dergisi*, 254, 157-170.
- Akyol, M. ve Erdoęan, S. (2021). İlkokul Tūrke ders kitaplarında okuma becerilerine yönelik etkinliklerin incelenmesi. *Kastamonu Eęitim Dergisi*, 29(3), 1107-1124.
- Apaydın, N. (2010). 6. sınıf Tūrke ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Ūniversitesi, İstanbul.
- Aydemir, N. (2023). Lise Tūrke ders kitaplarında yazma becerilerine yönelik etkinliklerin incelenmesi. *Gazi Ūniversitesi Eęitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 215-230.
- Baltacıoęlu, I. H. (2008). *Tūrkenin ęretimi ve ęrenimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Benzer, A. (2004). Tūrkiye'de ana dili eęitimi müfredat programı 1913-1981. Yayınlanmamıř Yüksek Lisans Tez. Marmara Ūniversitesi, İstanbul.
- Bykztūrk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27th ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Journal of Mother Tongue Education*, 5(2), 272-286.
- Demirel, Ö. ve Altun, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.
- Deniz, K., Tarakcı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Epçaçan, C. (2019). Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş ortaokul Türkçe dil bilgisi öğrenme alanındaki konular ve etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 409-430.
- Erten, M. (2019). Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 247, 175-186.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. İstanbul: Ocak Yayınları.
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının öğreticilik kavramı bağlamında eleştirisi. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 13-31.

- Küçüköğlü, A., Albayrak, F. ve Serin, N. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: Program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1499-1518.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- McMillan, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals for the consumer (3rd ed.). Longman.
- MEB (2006). *Türkçe dersi öğretim programı kılavuzu*. Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- MEB (2006). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili değerlendirme raporu. http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2003). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mutlu, H. H., & Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık.
- Olukcu, E., & Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 224-246.
- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Anı Yayınları.
- Pollet, D. (2015). Elève: acteur actif de son apprentissage: le triple a gagnant? Analyse n°15. FAPEO. Retrieved from <http://www.fapeo.be/analyses>.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.

- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.
- Şengül, M. (2005). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2125-2135.
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Uludağ, Ç. (2010). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları dil gelişimini ne oranda desteklemektedir. *Cito Education: Theory and Practice*, 2, 53-64.
- Yaylı, D. ve Solak, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 441-453.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5th ed.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2023). *Türkçenin öğretimi ve öğrenimi* (4th ed.). Pegem Akademi.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage Publishing.
- Yurt, G., & Arslan, M. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: Zambak ve Pasifik yayınları örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 317-327.
- Zorlu, Ö. K. (2021). Metinlerin temalara uygunluğu bakımından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(1), 1-11.

Dijital Kaynakça

URL 1: Türk Dil Kurumu. (2024, Mart 28). Türk Dil Kurumu Sözlük. Erişim tarihi: 28 Mart 2024, <https://sozluk.gov.tr/>

URL 2: Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, Mart 31). Millî Eğitim Bakanlığı Müfredat. Erişim tarihi: 31 Mart 2024, <https://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx#:~:text=%C3%96%C4%9Fretim%20programlar%C4%B1%20%C3%B6%C4%9Frencilerin%20%C3%BCniversite%20ve,net%20bir%20%C5%9Fekilde%20ortaya%20koyar>