

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERS KİTAPLARINA  
BAĞLILIK DURUMLARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

AHMET TAYFUN ÖZTÜRK

GAZİANTEP  
MAYIS 2019

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERS KİTAPLARINA  
BAĞLILIK DURUMLARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

AHMET TAYFUN ÖZTÜRK

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi ARİF ÇERÇİ

GAZIANTEP  
MAYIS 2019

## TEZ ONAY SAYFASI

**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** AHMET TAYFUN ÖZTÜRK

**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi

**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Anabilim Dalı ve Program:** Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı-  
Türkçe Eğitimi

**Tezin Başlığı:** Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılık Durumları

**Tezin Savunma Tarihi:**

Bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Ahmet BALCI

\_\_\_\_\_

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Ahmet Tayfun ÖZTÜRK

Öğrenci Numarası: 201565957

Tezin Savunma Tarihi: 10/05/2019

## ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi kitaplarına bağlılık durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma altı bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm çalışmanın giriş bölümüdür. Bu bölümde; araştırmanın problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayılıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

İkinci bölümde ise çalışmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Bu bölümde ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı, ders kitaplarının eğitimdeki yeri ve önemi, ders kitaplarının taşıması gereken özellikler, MEB ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği, Türkçe ders kitapları ve öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıkları başlıkları üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölümü ise araştırmanın yöntemi oluşturmaktadır. Yöntem kısmında; araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analiz süreci başlıkları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde araştırmanın problemine ve alt problemine ait bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölüm araştırmanın tartışma bölümüdür. Elde edilen sonuçlar burada tartışılmıştır. Altıncı ve son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan, bir araştırmacı olarak yetişmemi sağlayan, sorularımı sabırla yanıtlayan ve görüşleriyle tezimin gelişmesine yardımcı olan değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde fikirlerini ve derin bilgilerini benden esirgemeyen Sayın hocalarım Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ, Dr. Öğr. Üyesi Serdar DERMAN, Doç. Dr. Metin ÖZKAN, Doç. Dr. Betül BALKAR'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca ve önemle bu süreçte desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Nur ŞAHAN, Ahmet Gürkan KARATAŞ, Serhat TAN, Behçet ÖZTİMUR'a teşekkürlerimi sunarım ve son olarak doğduğum andan itibaren her zaman, iyi yerlerde olmam için çabalayan, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim değerli aileme gönül dolusu sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

AHMET TAYFUN ÖZTÜRK  
MAYIS, 2019

**ÖZET**  
**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERS KİTAPLARINA BAĞLILIK**  
**DURUMLARI**

ÖZTÜRK, Ahmet Tayfun

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ

Mayıs 2019, 58 sayfa

Öğretim materyalleri öğrenme-öğretme sürecinin önemli unsurlarından biridir. Özellikle ders kitapları en sık ve yaygın kullanılan öğretim materyali olması nedeniyle ayrı bir önem taşımaktadır. Türkçe eğitiminde de büyük bir yer tutan ders kitaplarına öğretmenlerin bağlılık durumlarının belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazının incelenmesi sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumlarına ilişkin ölçekleme temelli bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öncelikle Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını belirlemek için bir ölçek geliştirme süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, madde havuzunu oluştururken alanyazından yararlanılmış, uzman görüşü alınmış ve öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Gaziantep ili merkez ilçelerinde (Şahinbey, Şehitkâmil) görev yapan 263 Türkçe öğretmendir. Ölçek geliştirme sürecinde ilgili alanyazın taranmış, odak grup görüşmesinin verileri ve uzman görüşleri göz önünde bulundurularak madde havuzu oluşturulmuştur. Sonra ön deneme çalışmaları ve pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Sonrasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve ölçekte 4 alt boyut belirlenmiştir. Daha sonra AFA'da ortaya çıkan yapıyı doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin iyi uyuma sahip olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir (RMSEA=,065, GFI=,88, AGFI=,845, CFI=,953, NFI=,913). Böylelikle geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Ortaya çıkan ölçek, 263 Türkçe öğretmene uygulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının bağlılıkları, toplam bağlılık puanının ortalamasına göre belirlenmiş ve bu bağlılıklarıyla cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan fakülte ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan 263 Türkçe öğretmenin ölçekten aldığı toplam puanın ortalaması 62,80'dir. Hesaplamalar sonucunda Türkçe öğretmenlerinin %59,81 oranında Türkçe ders kitaplarına bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarıyla yaşları, hizmet yılları ve eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuş; cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Kitabına Bağlılık, ölçek geliştirme, ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı.

**ABSTRACT**  
**THE CASES OF DEPENDENCE OF TURKISH TEACHERS ON**  
**COURSEBOOKS**

ÖZTÜRK, Ahmet Tayfun

Master Thesis

Institute of Educational Sciences

Department of Turkish and Social Sciences Teaching

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Arif ÇERÇİ

May 2019, 58 pages

Teaching materials are one of the important elements of teaching and learning process. Especially, using coursebooks plays a distinct important role since they are the class materials that are used the most commonly and frequently. It is very crucial to examine the cases of the dependence of teachers on coursebooks in Turkish teaching. Thus, the present study aims to analyse the cases of the dependence of Turkish teachers on coursebooks. The analysis of the literature showed that there is no study that is based on scaling the cases of the dependence of Turkish teachers on coursebooks. Therefore, a scale development process was carried out in order to analyse the dependence of Turkish teachers on coursebooks. The item pool was created by scanning the literature, taking expert opinions and doing focus group interviews. The universe of the research consisted of Turkish teachers working in Gaziantep and the sample of the research consisted of 263 Turkish teachers working in the central districts of Gaziantep (Şahinbey, Şehitkâmil). After the item pool creation was completed, the pre – testing studies and the pilot studies were realised. After that, the exploratory factor analysis was done and four – sub dimensions were found out. The confirmatory factor analysis was done in order to confirm the structure emerged by the exploratory factor analysis. The result of the analysis indicated that the scale has consistence and the model was confirmed (RMSEA=,065, GFI=,88, AGFI=,845, CFI=,953, NFI=,913). Ultimately, a reliable and valid scale was acquired. The final form of the scale was applied to 263 Turkish teachers. The dependence of Turkish teachers on Turkish coursebooks was determined by the average score of dependence and it was examined whether there was any significant difference among their dependence in terms of gender, age, service year, graduation faculty and education level. The total average score of 263 Turkish teachers that took part in the research was 62.80. The results indicated that the Turkish teachers depended on Turkish coursebooks in the rate of %59.81. It was also found out that there was a significant difference among their dependence on Turkish coursebooks in terms of age, service year and education level and that there was no significant difference among them in terms of gender and graduation faculty.

**Key Words:** Dependence on coursebook, scale development, coursebook, teacher guidebook, student workbook.

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLOLAR LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
EKLER LİSTESİ .....	ix
KISALTMALAR .....	x

### BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. GİRİŞ .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ.....	3
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI .....	4
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
1.7. TANIMLAR.....	4

### BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DERS KİTAPLARI .....	5
2.1.1. Ders Kitabı .....	5
2.1.2. Öğretmen Kılavuz Kitabı .....	6
2.1.3. Öğrenci Çalışma Kitabı.....	7
2.2. DERS KİTABININ EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ.....	8



2.3.	DERS KİTAPLARININ TAŞIMASI GEREKEN ÖZELLİKLER .....	9
2.4.	MEB DERS KİTAPLARI VE EĞİTİM ARAÇLARI YÖNETMELİĞİ .....	10
2.4.1.	Yönetmeliğe göre ders kitaplarında aranacak nitelikler.....	11
2.4.2.	Yönetmeliğe göre ders kitaplarının hazırlanması.....	11
2.4.3.	Öğrenci çalışma kitabının hazırlanması .....	11
2.4.4.	Öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması .....	12
2.4.5.	MEB Talim Terbiye Kurulu Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler.....	12
2.5.	TÜRKÇE DERS KİTAPLARI .....	13
2.6.	ÖĞRETMENLERİN DERS KİTAPLARINA BAĞLILIKLARI .....	15

### BÖLÜM III YÖNTEM

3.1.	ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	20
3.2.	EVREN VE ÖRNEKLEM.....	20
3.2.1.	Pilot Uygulamada Örneklem Belirleme .....	20
3.2.2.	Faktör Analizinde Örneklem Belirleme .....	21
3.2.3.	Asıl Uygulama için Örneklem Belirleme.....	21
3.3.	VERİLERİN TOPLANMASI.....	21
3.4.	ÖLÇEK GELİŞTİRME SÜRECİ .....	22
3.4.1.	İhtiyacın belirlenmesi .....	22
3.4.2.	Alanyazın (literatür) taraması ve madde havuzu oluşturma.....	23
3.4.3.	Madde havuzunun değerlendirilmesi için uzman görüşü alma (kapsam geçerliliği).....	23
3.4.4.	Ölçeğe ilk şeklini verme.....	24
3.4.5.	Maddelerin güvenilirliğini sağlamak için pilot uygulama öncesi (ön deneme uygulaması) yapılan çalışmalar.....	24
3.4.6.	Madde seçimi için pilot uygulama yapma.....	24
3.4.7.	Pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapma.....	25
3.4.8.	Denemelik ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması .....	26
3.4.9.	Faktör analizi öncesi normallik testlerinin yapılması.....	26
3.4.10.	Açımlayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları.....	28
3.4.11.	Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları .....	34
3.4.12.	Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi .....	36

## **BÖLÜM IV BULGULAR**

<b>BULGULAR</b> .....	38
4.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular .....	38
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	38
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	39
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	40
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	40
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	41

## **BÖLÜM V TARTIŞMA**

<b>TARTIŞMA</b> .....	42
-----------------------	----

## **BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER**

<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	45
<b>KAYNAKÇA</b> .....	49
<b>EKLER</b> .....	55
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	58
<b>CURRICULUM VITAE</b> .....	58

## TABLOLAR LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 3.1.</b> Pilot Uygulama Analizi-Cronbach Alpha Testi.....	25
<b>Tablo 3.2.</b> Maddelerin Korelasyon Değerleri.....	25
<b>Tablo 3.3.</b> Taslak Ölçek Toplam Puanı Betimleyici İstatistikler.....	26
<b>Tablo 3.4.</b> KMO Katsayısı ve Bartlett's Testi Sonuçları.....	28
<b>Tablo 3.5.</b> İlk Analiz Sonucu Faktörlerin Öz Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları.....	28
<b>Tablo 3.6.</b> Oluşan Faktörlerin Öz Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları.....	30
<b>Tablo 3.7.</b> Döndürülmüş Faktör Bileşen Matrisi-Faktör Yükler.....	31
<b>Tablo 3.8.</b> Birinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	32
<b>Tablo 3.9.</b> İkinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	33
<b>Tablo 3.10.</b> Üçüncü Faktörde Bulunan Maddeler ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	33
<b>Tablo 3.11.</b> Dördüncü Faktörde Bulunan Maddeler ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	34
<b>Tablo 3.12.</b> Uyumluluk İndeksleri.....	35
<b>Tablo 3.13.</b> DFA Sonrası Ortaya Çıkan Ölçek.....	37
<b>Tablo 4.1.</b> Değişkenler Göz Ardı Edildiğinde Katılımcılara Ait Genel Bağlılık Puanlarının Ortalaması.....	38
<b>Tablo 4.2.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	38
<b>Tablo 4.3.</b> Katılımcıların Yaş Gruplarına Ait Betimleyici İstatistikler.....	39
<b>Tablo 4.4.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına Bağlılıklarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	39
<b>Tablo 4.5.</b> Katılımcıların Hizmet Yılı Gruplarına Ait Betimleyici İstatistikler.....	40
<b>Tablo 4.6.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına Bağlılıklarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	40
<b>Tablo 4.7.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına Bağlılıklarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	41
<b>Tablo 4.8.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına Bağlılıklarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	41

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>ŞEKİL 3.1.</b> Toplam Puan Histogramı.....	27
<b>ŞEKİL 3.2.</b> Normal Q-Q Grafiği.....	27
<b>ŞEKİL 3.3.</b> Faktörlerin Öz Değer Çizgi Grafiği.....	31
<b>ŞEKİL 3.4.</b> Doğrulayıcı Faktör Analizi PATH Diyagram.....	36



**EKLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>EK 1.</b> Araştırma izin Belgesi.....	55
<b>EK 2.</b> Kişisel Bilgi Formu.....	56
<b>EK 3.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği.....	57



## KISALTMALAR

- AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi  
**AGFI:** Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi  
**Akt. :** Aktaran  
**ANOVA:** Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi  
**CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi  
**Çev.:** Çeviren  
**ÇK:** Çarpıklık Katsayısı  
**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi  
**Ed.:** Editör  
**GFI:** Uyum İyiliği İndeksi  
**KMO:** Kaiser-Meyer-Olkin  
**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı  
**MI:** Modifikasyon İndeksleri  
**N:** Birey Sayısı  
**NFI:** Normlaştırılmış Uyum İndeksi  
**NNFI:** Normlaştırılmamış Uyum İndeksi  
**P:** Anlamlılık Düzeyi  
**RMR:** Kalıntıların Ortalama Kare Kökü  
**RMSEA:** Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü  
**S/ss:** sayfa/sayfa sayısı  
**Sd:** Serbestlik Derecesi  
**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences  
**SRMR:** Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Kare Kökü  
**TDK:** Türk Dil Kurumu  
**TÖDKBÖ:** Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği  
**Vb.:** ve benzerleri  
**Vd.:** ve diğerleri  
**Vs.:** vesaire

## BÖLÜM I

### 1.1. GİRİŞ

Bilginin ve teknolojinin baş döndürücü bir hızda değiştiği ve geliştiği çağımızda eğitim-öğretim faaliyetlerinde hâlen en sık ve en yaygın kullanılan öğretim materyali ders kitaplarıdır. Kültürel mirasın aktarıcısı olan kitapların, özellikle de ders kitaplarının, nesillerin yetiştirilmesinde ve toplumların geleceğinin şekillendirilmesinde önemli işlevleri vardır. Her geçen gün yeni öğretim materyalleri ortaya çıksa da ders kitapları, bireyin eğitimi için başvurulacak en önemli kaynak olma özelliğini korumaktadır.

Ders kitapları hazırlanıyor, geliştiriliyor ve okullarda okutuluyorsa öğretmenlerin bu öğretim materyallerine bağlı kalması, ders içi-ders dışı faaliyetlerde bu materyalleri kullanması bekleniyor demektir. Ders kitaplarına bağlılık, MEB tarafından onaylanan ve okulların kullanımına sunulan ders kitaplarının ders içi-ders dışı faaliyetlerde aslına sadık kalınarak öğretmenlerce uygulanması biçiminde tanımlanabilir. Öğretmenlerin kelimesi kelimesine ders kitaplarına bağlı kalmalarının doğru olup olmadığına ilişkin net bir görüş olmasa da alanyazında öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık durumlarının belirlenmesiyle ders kitaplarının işlevliliğini, ders kitaplarında yapılan yeniliklerin başarılı olup olmadığını belirlemek mümkün olacaktır (Bümen, N. T. vd., 2014).

2018 yılında MEB'in "Yayın Aldırılmaması" konu başlığı altında MEB'e bağlı okullara gönderdiği genelgede "(...) ilgili mevzuat hükümlerine uyularak Bakanlığımızca öğretmen ve öğrencilerimize dağıtımını yapılan ders kitapları dışındaki diğer yardımcı materyallerin (...) öğrencilerimize aldırılmaması" ifadesi geçmektedir (MEB, 2018). Bu genelgeyle birlikte okullarda ders kitaplarının önemi daha da artmıştır. Ayrıca bu genelgeyle dolaylı olarak da olsa öğretmenlerin ders kitaplarına daha fazla bağlı kalmaları istenmiştir.

Öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalması için ders kitaplarını yeterli bulması gerekir. Başka bir deyişle ders kitaplarının öğretmenler tarafından kullanılması için kitaplar, nitelikli olmalıdır. Aksi durumda öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalmaları beklenemez. Diğer açıdan öğretmenlerin nitelikli

bulmadıkları bir ders kitabına bağlı kalmak zorunda olmaları da eğitim açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu tür sorunların önüne geçmek için ders kitaplarının sürekli olarak değerlendirilmesi, geliştirilmesi, eğitim sistemindeki gelişmelere, dönemin ve koşulların değişimine uygun duruma getirilmesi gerekir.

Ders kitaplarının eğitimdeki yeniliklerin gerçekleşmesine katkı sağlama işlevi de vardır. Eğitimde yapılan yeniliklerin en somut hâli, ders kitaplarında görülmektedir. Yapılan yeniliklerin başarıya ulaşması için öğretmenlerin ders kitaplarındaki değişikliklerin takipçisi olması, işleyişe hâkim olması ve ders kitaplarının öğretmenden ve öğrenciden ne istediğini özümsemesi gerekir. Ders kitaplarının öğretmenler tarafından ne kadar kullanıldığını saptamak son derece önemlidir. Zira işlevsel kabul edilmeyen ders kitapları eğitim-öğretim açısından olumsuz ve etkisiz sonuçlar doğuracaktır. Ayrıca yeniliklerin başarıya ulaşması için öğretim programlarıyla ders kitaplarının örtüşmesi gerekir. Başka bir deyişle ders kitapları, öğretim programlarındaki amaçları, kazanımları vb. karşılamadığı takdirde yeniliklerin başarıya ulaşması mümkün olmayacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda öncelikle dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Türkçe dersinin bilgi değil beceri dersi olduğu düşünüldüğünde dil becerilerinin geliştirilmesi, okuma-dinleme metinleri ve dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleriyle mümkün olabilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için programa ve programın kazanımlarına uygun ders kitaplarının hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu noktada ders kitaplarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, ders kitaplarına belli oranda bağlı kalması, programın amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumlarının belirlenmesi, ders kitaplarının daha nitelikli duruma getirilmesi açısından önemli veriler elde edilmesini sağlayacaktır. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Aşağıda araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, gerekçesi ve önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılık durumlarını belirlemek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?



4. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılık durumlarını belirlemektir.

### 1.4. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

Eğitim-öğretim faaliyetleri çağın gereksinimlerine ayak uydurmak zorundadır. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerinde fikirler, felsefeler, anlayışlar, yaklaşımlar, stratejiler, yöntemler ve teknikler sürekli olarak değişmektedir. Bu değişim öncelikle öğretim programlarına yansımaktadır. Öğretim programlarının öğretim materyaline dönüşmüş hâli de ders kitaplarıdır. Başka bir deyişle ders kitapları, öğretim programındaki değişimleri yansıtarak öğretim programlarında öngörülen hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlar.

Öğretim programlarının yenilenmesi ve bu yenilenmelerin ders kitaplarına yansması; sınıf, öğretmen, öğrenci, idareci kısacası paydaşların davranışlarının/tutumlarının da bir anda değişiklik göstermesi anlamına gelmemektedir. Bu nedenle gerçekleşen yeniliklerden bütün paydaşların haberdar olması, görüşlerinin alınması ve yeniliklerin uygulanması için ikna olması gerekmektedir. Ayrıca yeniliklerin gerçekleşmesi için öğretmenlerin belli oranda ders kitaplarına bağlı kalması gerekmektedir. Çünkü ders kitapları en sık ve en yaygın kullanılan öğretim materyalidir (Güneş, 2002). Aksi takdirde yapılan yenilikler amacına ulaşmayacaktır.

Öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık durumlarının belirlenmesi; öğretim sürecinin daha nitelikli duruma getirilmesi bakımından önemlidir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde ders kitaplarına bağlılık kavramının kuramsal temellerinin oluşturulmadığı ve öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık durumlarını ölçebilecek bir ölçek bulunmadığı saptanmıştır. Oysa alanyazında ders kitaplarına bağlılıkla ilgili zengin bir kuramsal altyapıya ve ders kitaplarına bağlılığı etkileyen faktörlerin tartışılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ancak bu kuramsal altyapı oluştuğunda daha derinlemesine çalışmalar yapmak mümkün olacaktır. Ders kitapları konusunda katılımcı görüşlerinin alınması ve öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık durumlarının belirlenmesi yeniliklerin başarıya ulaşip ulaşmadığını saptamak açısından da önemlidir.

Ders kitaplarını en çok kullananların ilgili dersin öğretmenleri olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık durumlarının belirlenmesi gerekir. Bu çalışma; Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına

bağlılıklarını ölçebilecek bir ölçeği alanyazına kazandırması ve Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumlarını ortaya çıkarması bakımından önemlidir.

### 1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Öğretmenlerin tüm sorulara içtenlikle yanıt verdikleri,
2. Elde edilen verilerin öğretmenlerin gerçek durumlarını yansıttığı,

### 1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma;

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle,
2. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği”nden elde edilen verilerle,
3. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.7. TANIMLAR

**Ders Kitabı:** “Bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme boyutları dikkate alınarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan en önemli basılı öğretim materyalidir.” (Demirel ve Kiroğlu, 2005:9).

**Öğretmen Kılavuz Kitabı:** “İlgili öğretim kurumlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırmaya; işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan basılı eser.” (MEB, 2004).

**Öğrenci Çalışma Kitabı:** “İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırmaya, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, yaprakları ayrı ayrı da kullanılabilen basılı eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri kapsayan settir.” (MEB, 2006).

**Ders Kitabına Bağlılık:** MEB tarafından onaylanan ve okulların kullanımına sunulan ders kitaplarının ders içi-ders dışı faaliyetlerde aslına sadık kalınarak öğretmenlerce birebir uygulanmasıdır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. DERS KİTAPLARI

##### 2.1.1. Ders Kitabı

Ders kitabı, öğretmenlerin ilgili dersin öğretim programına uygun olarak sistemli, planlı ve amaçlı bir şekilde öğretim gerçekleştirmesini sağlayan; öğrencilerin de ders içi-ders dışı çalışmalarında istedikleri zaman başvurabileceği bir öğretim materyalidir.

Ders kitabı, Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlük'te “Bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan ya da seçilen herhangi bir kitap, belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak salık verilen kitap.” biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2011).

Bunun yanında ders kitabı hakkında birçok açıklama yapılmıştır. Ders kitabı, “bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme boyutları dikkate alınarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan en önemli basılı öğretim materyalidir.” (Demirel ve Kırış, 2006:9). Ders kitabı, “eğitim felsefelerinin yönlendirdiği eğitim programlarının en önemli somut ürünüdür.” (Hayırsever, 2010:31).

Bircan (2014) ders kitaplarının, öğrencilerin öğretim sürecinde neleri ve nasıl öğreneceklerini büyük ölçüde belirleyen bir materyal olma özelliği taşıdığını söylemektedir. Alkış Küçükaydın (2013)'a göre ders kitapları farklı olası çözüm yolları sunması, açık uçlu sorular yöneltmesi ve öğrenenlerin bilgileri üzerinde söz sahibi olması bakımından bilginin yapılandırılmasında oldukça etkilidir.

Ders kitapları, öğrencilerin seviyesine uygun, bilişsel ve duyuşsal becerilerin geliştirilmesi için metinlerle donatılmış, öğretim programlarında belirlenen hedef kazanımların gerçekleşmesini sağlayan eğitim etkinliklerini içeren basılı öğretim materyalleridir (Çomak, 2009; Baran, 2015). Tekeli Yıldızhan (2010) ise günümüzdeki ders kitaplarının, öğretmenler ve öğrenciler için temel öğretim materyalleri olduğunu savunurken ders kitaplarının vazgeçilmez olmasının yanında, öğretimin daha nitelikli olmasına da katkı sağladığını düşünmektedir.

Ders kitabı, öğrencilerin derse etkin katılımını sağladığı için sınıf yönetiminde oluşabilecek sorunların önüne geçmesi bakımından da önemli bir öğretim materyalidir. Bununla birlikte ders kitabı, öğrencileri bireysel ve kümeli çalışmalara yönlendirerek öğrencilerin hem kişisel hem de sosyal gelişimlerine katkı sağlar. Ayrıca ders kitabı, öğretmenlerin -özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin- kendilerini geliştirmelerine imkân tanır ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenlere yardımcı olur.

### 2.1.2. Öğretmen Kılavuz Kitabı

MEB'in 2004 yılında yayınladığı "Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği"nde öğretmen kılavuz kitabını "İlgili öğretim kurumlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırma; işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan basılı eser" biçiminde tanımlanmaktadır (MEB, 2004).

Ülker (2012)'e göre öğretmen kılavuz kitapları, öğretmenin işini oldukça kolaylaştırır ve onun ders sırasında yapabileceği etkinlikleri bir plan dâhilinde, uygulama ile ilgili en küçük ayrıntıları ile açıklayarak öğrenci kazanımlarının verilmesine de yardımcı olur. Öğretmen kılavuz kitapları; öğretmenlerin, ders öncesinde-esnasında-sonrasında kullandığı etkili bir öğretim materyalidir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitapları, ders kitaplarının uygulanması konusunda öğretmenlere ilişkin yönergeler, açıklamalar vb. içeren yardımcı ders materyalleridir.

İyi hazırlanmış bir öğretmen kılavuz kitabı öğretmene planlamada süreç boyunca yol gösterir. Bunun yanında dersin amaçlarını, konularda yer alan önemli noktaları da hatırlatır. Ders kitabını nasıl daha verimli olarak kullanabileceğine dair bilgiler vermesinin yanında öğrencileri derse güdüleme ve hazırlama noktasında öğretmene kılavuzluk eder. Üstelik derste öğretmenin kullanımına sunulan farklı etkinlikler barındırır ve ders işlenişinde öğretmene etkinlik planlama noktasında yol gösterir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitabında derslerde öğrencilerin ilgisini çekmek için yararlanılabilecek çeşitli öykü, fıkra ve sorular da yer alır. Kaynak gösterilerek konuların daha etkin bir şekilde işlenebilmesine olanak sağlar. Ölçme ve değerlendirmede öğretmene hazır sorular sunarak süreç içinde kullanılabilecek araç-gereçler ve bu araç gereçlerin nasıl kullanılacağına yönelik bilgiler verir (Kılıç ve Seven, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine göre hazırlanmış öğretmen kılavuz kitabı öğrencileri güdülemeli, onların ilgisini çekmeli, ön bilgileri yoklamalı, bireysel farklılıkları gözetmeli; öğrencilerin problem çözme, öz düzenleme, eleştirel ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelidir. Değerlendirmede süreç/performans değerlendirmeyi esas almalı ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmenlere etkinlikleri seçme ve değiştirme olanağı vermelidir (İlik, 2011:25-26).

Öğretmen kılavuz kitabı, bazı yanıtlanması veya çözülmesi zaman ve araştırma isteyen ders etkinliklerinde öğretmenlere hazır yanıtlar veya hazır çözümler sunarak öğretmenlerin ders sırasında ders sürecine odaklanmasını sağlar.

### 2.1.3. Öğrenci Çalışma Kitabı

MEB (2006)'e göre öğrenci çalışma kitabı “İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, yaprakları ayrı ayrı da kullanılabilen basılı eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri kapsayan set”i ifade etmektedir.

MEB tarafından okullara dağıtılan ders kitabının yanında yardımcı öğretim materyali olarak öğrenci çalışma kitapları da kullanılmaktadır. Öğrenci çalışma kitabı, öğrencilerin ders içi-ders dışı çalışmalarını destekleyen bir öğretim materyalidir (Güneş, 2002). Öğrenci çalışma kitabı, öğrencilerin sınıfta veya evde ders çalışabilmelerine imkân tanır, derste öğrenilenlerin ders sonrasında da tekrar edilmesini sağlar, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik eder. Dolayısıyla öğrenci çalışma kitabı, öğrencilerin hem sınıf ortamında hem de sınıf dışı ortamlarda kullanabilecekleri yardımcı bir kaynaktır.

Toraman (2010) öğrenci çalışma kitaplarını ders kitaplarına ilişkin hazırlanmış, öğrencilerin alıştırma yapmalarını sağlayan kitaplar olarak tanımlarken Kırıcı (2011) ise öğrenci çalışma kitaplarının programın hedefleri doğrultusunda öğrencilerin çeşitli alanlardaki yeteneklerinin geliştirilmesine katkı sağlayan materyaller olduğunu ifade etmektedir.

Manav Arslan (2011)'a göre öğrenci çalışma kitapları, öğrencinin öğrenme etkinliklerini kendi başlarına yapmalarını ve öğrenci davranışlarının kalıcı hâle gelmesini sağlar.

Öğrenci çalışma kitabı, öğretim programında bulunan kazanımlar temel alınarak öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmasına etkinlikler aracılığıyla yardımcı olan, öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer veren ve hatta öğrenmenin büyük çoğunluğunun gerçekleştiği öğretim materyalidir (Baran, 2015; Uysal, 2012).

Kılıç ve Seven (2002), öğrenci çalışma kitabı hazırlanırken öğrenci çalışma kitabının ders kitabı ile tutarlı olması, öğrencilere rehberlik etmesi, basitten zora ilkesiyle hazırlanması, eğlendirici etkinlikler içermesi, renkli ve çekici olması gibi özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenci çalışma kitabı, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılması bakımından öğrenmeyi pekiştirecek etkinlikler içerir. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler, öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi temel becerilerinin gelişmesini sağlar.

## 2.2. DERS KİTABININ EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ

Öğrenme-öğretme sürecinin içeriği ve niteliği ile ders kitaplarının içeriği ve niteliği arasında doğrudan bir ilişki vardır. Öğretim programları, ders kitaplarıyla uygulanabilirlik kazanmaktadır. Dolayısıyla öğretim programları ile ders kitaplarının örtüşmesi gerekmektedir. Ders kitapları ilgili dersin programını yansıttığı oranda eğitim-öğretim sürecine katkıda bulunur. Başka bir deyişle ders kitabı programın hedef ve kazanımlarına ne kadar uygun hazırlanırsa, öğretmenlere ve öğrencilere o kadar yararlı olacaktır. Ders kitapları, programın gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri en iyi şekilde yansıtmalıdır (Kılıç ve Seven, 2002). Bu nedenle ders kitapları, öğretim programlarının dolaylı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarı durumunu etkilemektedir.

Sınıf içi uygulamalarda en sık ve yaygın olarak kullanılan öğretim materyali ders kitaplarıdır. Özellikle eğitim kurumlarındaki araç-gereç yoksunluğu, ekonomik durumun yetersiz, sınıfların kalabalık olması gibi durumlarda ders kitapları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir yükünü çekecek olan tek kaynaktır (Demirel ve Kiroğlu, 2006).

Ders kitaplarının, eğitim açısından; kullanma kolaylığı sağlama, kolay ulaşılabilir olma, her an başvurulabilir olma, sözel öğretimin boşluklarını doldurabilme gibi özellikleri vardır. Bu özellikleri ile ders kitapları, okullarda öğretmen ve öğrenciler tarafından işlevsel olarak kullanılmaktadır (Kılıç ve Seven, 2002:26).

Ders kitapları, öğretme-öğrenme sürecinde, özellikle planlı eğitim uygulamalarında, öğrenciler açısından neler öğrenileceğini ve öğretmenler açısından neler öğretileceğini büyük oranda belirleyen bir öğretim materyalidir. Ders kitaplarının, formal ve informal eğitim etkinliklerine ilişkin kararlar üzerinde de önemli etkileri vardır. Bu etkiler, ders kitaplarının eğitim-öğretimdeki yerini ve önemini arttırmaktadır (Tertemiz vd., 2011:34).

Öğrenmenin sadece okul ortamında gerçekleşmediği, öğrencinin okul dışında da öğrenmeye ihtiyaç duyduğu düşünülürse öğretmenin rehberlik ve yol gösterme görevini, okul dışında ders kitapları yerine getirir (Kılıç ve Seven, 2002:25; Demirel ve Kiroğlu, 2006:46). Başka bir deyişle ders kitapları, ders saatlerinin dışında öğrenmeye gereksinim duyulduğunda öğrencilerin her an başvurabilecekleri en temel kaynaktır. Temel bilgilerin edinilmesinde ders kitabından yararlanılabileceği gibi, ders kitabının yönlendirmeleriyle başka kaynaklardan da bilgi kazanılabilir.

Ders kitapları, öğrenciye ders öncesi çalışma yapma, derse hazırlanma ve yapılacak etkinlikler hakkında önceden fikir edinme olanağı vermektedir. Öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı, sınıf yönetiminde oluşabilecek birçok sorunu ortadan kaldırdığından dolayı ders kitapları istenilen sınıf ortamının oluşmasına katkı sağlar (Kılıç ve Seven, 2002:23).

Ders kitaplarının öğretim programlarını yansıtma, ekonomik ve kullanışlı olma, eğitim-öğretim faaliyetlerini büyük oranda belirleme, okul içi-okul dışı çalışmalara imkân sağlama, kolay ulaşılabilir olma ve istenilen sınıf ortamını oluşturma özellikleri, ders kitaplarının eğitimdeki yerini ve önemini korumasını mümkün kılmaktadır. Bunun yanında ders kitaplarının eğitimdeki yerini ve önemini koruması, çağın gerektirdiklerine ve yeniliklerine ayak uydurmasıyla mümkün olacaktır. Bu nedenle ders kitapları, düzenli olarak değerlendirilmeli, olumlu ve olumsuz yönleri saptanmalı ve geliştirilmelidir.

### **2.3. DERS KİTAPLARININ TAŞIMASI GEREKEN ÖZELLİKLER**

Ders kitaplarının biçimsel özellikleri okuyucunun gözüne çarpan ilk unsurdur. Çünkü öğrencinin ders kitabıyla ilk teması kitabın biçimsel özelliklerine (kitabın kapağı, kapak görselleri, kitabın boyutu, kitabın rengi vb.) yöneliktir. Etkili bir ders kitabı da öncelikle öğrencinin dikkatini çekecek biçimsel özelliklere sahip olmalıdır. Bu açıdan kitabın boyutları, renkleri, baskısı, kapak kartonu, kâğıt kalitesi, cilt malzemesi gibi biçimsel özelliklerine önem verilmeli, kitap hazırlanırken öğrencilerin ilgileri, merakları, seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenci, kitabı eline ilk aldığı anda kitap, öğrencide okuma isteği uyandırmalıdır.

Ders kitaplarının bir diğer dikkat çeken özelliği ise kitabın anlaşılabilirliğidir. Kitabın anlaşılabilirliği düşükse kitap, biçimsel özelliklerinden dolayı öğrencide okuma isteği uyandırsa da öğrenci, kitabı okumakta zorlanacaktır. Bunun için kitapta kullanılan dil ve anlatım özellikleri kitabın anlaşılabilirliği açısından belirleyicidir. Ders kitaplarında kullanılması gereken dil ve anlatım özellikleri dil bilgisi, sözcüklerin seçimi ve kullanımı, cümle kurulumu ve düzeni, paragrafların oluşturulması ve anlatım biçimleri açısından sınıflandırılabilir.

Dil bilgisi açısından, kullanılan noktalama işaretleri çocukların düzeyine uygun olmalı, bu işaretler doğru bir biçimde kullanılmalı ve kitaplar yazım (imlâ) kurallarına uygun olarak hazırlanmalıdır (Akyol, 2010:93-94). Sözcüklerin seçimi ve kullanımı açısından, konuya ait kavramlar ve terimler doğru kullanılmalı, anlatım gücünü artırmak için farklı sözcük türleri kullanılmalı, seçilen sözcükler öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmeli, sözcüklerin uzunlukları okuma becerilerine uygun olmalı, çocukların sözcük dağarcığı dikkate alınmalı, bir kavrama karşılık kitabın her yerinde aynı sözcükler kullanılmalı ve zorunda kalmadıkça Türkçe olmayan sözcüklere yer verilmemelidir (Akyol, 2010:93-94).

Cümle kurulumu ve düzeni açısından, cümlenin öğelerinin dizilişine dikkat edilmeli, kurallı cümleler kullanılmalı, cümlelerdeki sözcük sayısı çocukların düzeyine uygun olmalı ve cümlelerde gereksiz sözcük kullanılmamalıdır (Ünsal, 2005:14).

Paragrafların oluşturulması açısından, her paragraf yalnızca bir düşünceyi açıklamaya dönük olmalı, kendi içinde giriş, gelişme ve sonuç cümlelerinden oluşmalı, ana düşüncenin özelliğine göre farklı metin yapıları kullanılmalı ve paragraflar arasındaki bağlantılar açık bir biçimde kurulmuş olmalıdır (Kılıç ve Seven, 2002).

Anlatım biçimleri açısından, kitapta yazarın biçemi sezilmeli ve konuya uygun olarak açıklama, öyküleme, betimleme ve tartışma anlatım biçimleri kullanılmalıdır (Çebi, 2006:111).

“Ders kitabında yer alan konuları açıklayıcı resimlemeler, haritalar, grafikler, fotoğraflar, şemalar, tablolar, şekiller, diyagramlar, planlar vb. görsel düzenlemeler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.” (Kılıç, 2003:9). Bu nedenle ders kitaplarında eğitici ve öğretici görsel materyallere yer verilmelidir. Bu görsel materyaller eğitici-öğretici olmasının yanında öğrencilerin ilgisini çekici, beklentilerine uygun, estetik yönü güçlü olmalıdır. “Çocuğun hatırlama gücünde gelişmeler kaydetmesi, ancak ona nitelikli imgelemler sunulduğu takdirde mümkün olabilir.” (Kılıç, 2003:22).

Ders kitapları öğrencinin ilgisini çekmeli, öğrencide derse karşı ilgi uyandırmalı ve öğrencinin kendi başına öğrenmesine imkân tanınmalıdır. Konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak resim, grafik, hikâyeler vs. yer almalıdır. Öğrencilere yardımcı olabilecek çeşitli yönerge, açıklama ve ipuçları içermeli ve derste öğrenilenleri pekiştirme fırsatı sunmalıdır (Şahin ve Yıldırım, 2017). Ders kitaplarında yer alacak resim, grafik ve karikatürler öğrencilerin ilgisini çekmesinin yanında seviyelerine de uygun olmalıdır.

## **2.4. MEB DERS KİTAPLARI VE EĞİTİM ARAÇLARI YÖNETMELİĞİ**

Yönetmelik, 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 52, 53, 54 ve 55. maddeleri ile 25.08.2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak hazırlanmıştır. Yönetmelik üzerinde 14.10.2015 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” ile bazı değişiklikler yapılmıştır.

Yönetmeliğin amacı: “Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitapları ile bakanlıkça hazırlanacak, satın alınacak veya hibe yoluyla sağlanacak diğer eğitim araç-gereçlerinin Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak niteliklerinin belirlenmesi, hazırlanması, hazırlanması, incelenmesi, incelenmesi, değerlendirilmesi, kabulü, uygunluk süresi, ilanı, yayımlanması, dağıtımı, inceleme ve inceleme ücretleri ve ders kitapları üreten yayınevlerinde aranacak kriterlerle ilgili usul ve esasları düzenlemek” olarak bildirilmiştir.



#### **2.4.1. Yönetmeliğe göre ders kitaplarında aranacak nitelikler**

Ders kitaplarının anayasa ve kanunlara aykırı hususlar, bilimsel hata ve reklam niteliğinde öğeler içermemesi gerektiği bildirilmiştir. Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunması, eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsamaması istenmiştir. Ders kitaplarında görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak tasarlanması istenmiştir.

#### **2.4.2. Yönetmeliğe göre ders kitaplarının hazırlanması**

Yönetmelikte ders kitabının “içerik; dil, anlatım ve üslup; öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme; teknik, tasarım ve düzenleme yönlerinden bazı hususlara göre hazırlanması” gerektiği belirtilmektedir.

İçerik yönünden “dersin eğitim ve öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenmesi, dersin özelliğine göre ünite, bölüm, tema ve konular arasında hacim bakımından eğitim ve öğretim programının içeriğine uygun bir denge kurulması” belirlenmiştir.

Dil, anlatım ve üslup açısından “yaşayan Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılması, konuların işlenişinde öğrencinin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olarak doğru, anlaşılır, yalın bir dil ve anlatımın kullanılması ve dilin kullanımında, Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu’nun esas alınması” istenmiştir.

Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme açısından “öğrenme yöntemleri ve stratejilerinin dikkate alınması ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, değerlendirmeye ilişkin unsurların, ölçme ve değerlendirmenin ilke ve tekniklerinin dikkate alınması” koşulları belirlenmiştir.

#### **2.4.3. Öğrenci çalışma kitabının hazırlanması**

“Öğrenci çalışma kitabında eğitim ve öğretim programlarında yer alan amaçlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmasına yardımcı olacak ve öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara, öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin ilgisini çekecek örneklere” yer verilmesi istenmiştir.

Dersin özelliğine göre her konu işlendikten sonra o konuda amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmeye yarayacak çalışmaların olması istenmiştir. Öğrencilerin hedef bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen konular ve ünitelerle ilgili internet adresleri ve okuma kaynaklarının öğrenci çalışma kitabında yer alması gerektiği belirtilmiştir.

“Dersin özelliğine göre bazı ünite veya konularda kullanılmak üzere ek olarak video kaseti, ses kaseti, slayt, CD, DVD, VCD, disket ve benzeri eğitim ve öğretimi destekleyici materyallere” yer verilmesi uygun görülmüştür.

Dersin özelliğine göre inceleme, gezi, gözlem, deney ve uygulamalarla ilgili yapılacak ön hazırlıklara, alınacak sağlık ve güvenlik tedbirlerine, izlenecek iş ve işlem basamaklarına, zaman ve malzeme tasarrufu bakımından uyarı ve bilgilerin olması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrenci çalışma kitabının, ders kitabı ile bütünleştirilmesi hâlinde kitapların kapak ve iç kapağında “Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı” ibaresinin yer alması gerektiği vurgulanmıştır.

#### **2.4.4. Öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması**

Öğretmen kılavuz kitabında; konuların işlenişinde ulaşılmak istenen kazanımların/hedeflerin belirtilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim ve öğretim programlarındaki “kazanım/amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasında öğretmene yardımcı olacak ve öğretmeyi kolaylaştıracak bilgi, örnek ve uygulamalara ve bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılacak araç-gereçle birlikte öğretim yöntem ve tekniklerine” yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Ayrıca “öğretmen kılavuz kitabında konu ile ilgili zaman analizinin ve konunun işleniş planının, öğretmenin konu ile ilgili yapacağı ön hazırlıkların, konuya girerken daha önce işlenen konularla ilişkiyi sağlayacak ve öğrencinin ilgisini çekecek hatırlatmaların, soruların ve benzeri unsurlar”ın yer alması gerektiği vurgulanmıştır.

Ders kitabında yer alan ve açıklama gerektiren şekil, şema, çizelge ve benzeri yardımcı unsurlara yer verilmesi, öğrencileri araştırmaya, günlük yaşamda karşılaşılan çeşitli sorunlara çözüm üretmeye yöneltecek ödev, proje ve benzeri örnek çalışmalara yer verilmesi ve konuların sonunda, gerekli görülmesi hâlinde verilen kavramlarla ilgili sözlük bulundurulması uygun görülmüştür.

#### **2.4.5. MEB Talim Terbiye Kurulu Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler**

Talim Terbiye Kurulu, ders kitaplarının incelenmesinde ve değerlendirmesinde bazı kriterler belirlemiştir. Bu kriterler şöyle sıralanabilir:

- “Taslak ders kitaplarının incelenmesi ve değerlendirilmesinde;
- a. İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu,
  - b. İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği,
  - c. İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği,
  - ç. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu olmak üzere dört kriter

kullanılır.” Bu kriterlerin yanı sıra Kurul, “Taslak Ders Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” hazırlamıştır.

## 2.5. TÜRKÇE DERS KİTAPLARI

Türkçe dersi bir beceri dersidir ve Türkçe öğretiminde öncelikle anlama becerilerinin (okuma ve dinleme) ve anlatma becerilerinin (konuşma ve yazma) geliştirilmesi amaçlanır. Türkçe öğretim programlarında her beceriye ait kazanımlar bulunmaktadır. Türkçe ders kitapları da programların materyale dönüşmüş hâli olduğu için bu kazanımların gerçekleştirilmesine katkı sağlar.

Temel dil becerileri; anlama ve anlatma becerileri altında tanımlanır. Anlama becerileri okuma ve dinleme/izleme; anlatma becerileri de yazma ve konuşmadır.

Dinleme becerisi, konuşucunun söylediği sözleri algılama, vermeye çalıştığı iletileri anlama ve söz konusu iletilere uygun bir biçimde karşılık verebilme işidir. Dinleme/izleme becerisi, bireyin ilk kazandığı temel dil becerisidir. Birey, öğrendiği bilgilerin büyük bir çoğunluğunu dinleyerek/izleyerek elde eder. Bu nedenle dinleme/izleme, hayatın her alanında ihtiyaç duyulan önemli bir etkinliktir ve günlük yaşamda güçlü iletişimin, okul yaşamında da öğrenmenin ve başarının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde bireylerin dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli etkinlikler yapılmalı, dinleme/izleme metinleri iyi seçilmeli, bireylerin stratejik dinlemelerine yönelik çalışmalar hazırlanmalıdır (Dilidüzgün, 2013:260; Özbay ve Çetin, 2011; Doğan, 2014:153; Temur, 2010:62; Özbay, 2009:69; Özbay, 2014:41).

Konuşma, en temel iletişim ve etkileşim aracıdır. Daha önceden üzerinde anlaşılan işaretlerin dinleyicinin zihninde anlam oluşturmasını, iletiye dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Konuşma becerisi, hem eğitimde hem de günlük hayatta dinlemeyle birlikte en sık kullanılan beceridir. Bireyler anlatmak istediklerini, duygularını, meraklarını ve birçok ihtiyaçlarını konuşma becerisiyle karşılamaya çalışırlar (Emiroğlu, 2013:277; Çerçi, 2013:6; Erdem, 2014:181). Bu nedenle bireyin sosyalleşebilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için konuşma becerisinin geliştirilmesi gerekir. Türkçe Öğretim Programı’nda öğrencilerin Türkçeyi konuşma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır (MEB, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için tartışma veya soru-cevap etkinlikleri yaptırılmalı, çeşitli konularda kendilerini ifade etmelerine imkân tanınmalı ve izlediklerini/dinlediklerini/okuduklarını sözlü olarak anlatmaları istenmelidir.

Okuma -dinleme becerisinde olduğu gibi- bireyin anlama ve bilgi edinme yollarından biridir. Okuma becerisi, yazılı ve basılı sesleri/sözcükleri/metinleri anlama, kavrama, çözümlenme ve yorumlamaya dayanan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Sesletim ve anlamadan oluşan iki yönlü bir beceridir. Okuma becerisinin

tam olarak gerçekleşebilmesi için metinlerin okuyucu tarafından çözümlenmesi ve okuyucunun da çözümlendiği metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında ilişki kurması gerekir. Okuma da diğer beceriler gibi geliştirilebilir bir beceridir (Karatay, 2014:221; Keskin ve Okur, 2013:293; Özbay, 2014:1; Özmen, 2010:17; Özbay vd., 2008). Bu nedenle bireylerin ilk okuma-yazma dönemlerinden başlanarak planlı, sistemli ve amaçlı bir şekilde eğitilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bireylere küçük yaşlardan itibaren okuma alışkanlığı kazandırmak gerekir. Bunun için bireyler; her okul kademesinde aşamalı bir eğitimden geçmeli, seviyelerine ve yaşantılarına uygun metinlerle karşılaştırılmalı, çeşitli okuma etkinlikleriyle etkin bir sürecin içinde olmalıdır.

Yazma, konuşma ile beraber anlatma becerisi altında yer alır. Bireyler, kendilerini sadece sözlü değil yazılı olarak da ifade etmeye gereksinim duyarlar. Yazma; duygu, düşünce, istek, görüş, yorum, hayal ve durumların belli kurallara uygun olarak harf adı verilen sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, daha çok bir anlatım aracı olarak bilinse de aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Yazma becerisi, gerek anadili öğretiminde gerekse yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde en son ve en zor kazanılan beceridir (Temur, 2010:81; Karadağ ve Maden, 2014:266; Bağcı ve Başar, 2013:309; Gündüz ve Şimşek, 2012:19; Özbay, 2014:115). Bu nedenle yazma becerisi ders içi etkinliklerde genellikle ihmâl edilir. Oysa bireylerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulduğunda bazı öğrenciler kendilerini yazılı olarak daha iyi ifade edebilirler. Bu nedenlerle yazma becerisi, üzerinde önemle durulması gereken becerilerden biridir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için ders içi-ders dışı yazma etkinlikleri yapılmalı, gerekirse yazma atölyeleri oluşturulmalı, çeşitli yazma teknikleri öğrencilere öğretilmeli ve bu teknikler kullanılarak öğrencilerin yazmaları sağlanmalıdır.

Özbay (2013), günümüzde Türkçe öğretiminin; dinleme, okuma, yazma ve konuşma ile ilgili temel dil becerilerinin geliştirilmesi amacının yanında metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi becerilerin geliştirilmesi olarak da anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu becerilerin yanı sıra dil eğitiminin, bireyleri çağın gereklerine uygun olarak yetiştirme, bireylerin iletişim becerilerini geliştirme ve kültürel öğelerin bireylere aktarılması gibi amaçları da vardır.

Türkçe Öğretim Programı (2018)'nda programın tematik yaklaşımla hazırlandığı belirtilmiştir. Türkçe ders kitapları da bu yaklaşım doğrultusunda hazırlanmaktadır. Temel dil becerilerindeki kazanımlar, temalar yoluyla yapılandırılmaktadır. Metinler de temalara uygun olarak belirlenmekte ve her temada çeşitli metin türleri yer almaktadır. Programda her sınıf düzeyinde 8 tema kullanılması, her temada 4 metin bulunması ve bu metinlerin 3'ünün okuma 1'inin dileme/izleme metni olması gerektiği vurgulanmıştır. Metin türlerine ilişkin dağılım ise -dengeli ve temaya uygun olmak koşuluyla- kitap yazarının/yazarlarının tercihine bırakılmıştır.

Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerin bazı nitelikleri taşıması gerekir. Metinler, dersin amaç ve kazanımlarına, öğrencilerin sınıf ve yaş seviyelerine uygun olmalıdır. Seçilen metinler, ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalı, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayâl dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri ve estetik zevk düzeylerini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Metinler temalara uygun biçimde seçilmelidir. Metinlerde kullanılan kelimeler, öğrencilerin dil yaşantılarına uygun olmalıdır (Özmen, 2010:25; MEB, 2015:8; MEB, 2018:19).

Türkçe öğretiminde 2004 yılından beri -diğer alanlarda da olduğu gibi- yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Günümüzde bireyin derse etkin katılım sağlaması, bilgiyi yapılandırması ve yorumlaması istenmektedir. Bireyin bu özellikleri geliştirmesi çeşitli etkinliklerin uygulatılmasıyla sağlanabilir. Türkçe öğretiminde, temel dil becerileriyle ilgili etkinlikler, değerlendirme etkinlikleri ve metinleri anlamlandırmaya ilişkin etkinlikler hem bireylerin bilgiyi kendisinin oluşturabilmesi hem de programdaki beceri ve kazanımların gerçekleştirilmesi için büyük önem taşır. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında etkinlik temelli bir öğretim sunulmalı ve öğrenciler çok çeşitli etkinliklerle buluşturulmalıdır (Çerçi ve Derman, 2016; Şahan ve Çerçi, 2018; MEB, 2006). Ayrıca Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılmak istenen temel dil becerilerinin birden fazla beceriyi devreye sokacak karma etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmesi birden çok becerinin birlikte geliştirilmesini mümkün kılacaktır.

## 2.6. ÖĞRETMENLERİN DERS KİTAPLARINA BAĞLILIKLARI

Gelişen teknolojiye rağmen eğitim sistemimizde ders kitapları, hâlen en sık ve yaygın kullanılan eğitim-öğretim materyalidir. Ders kitaplarının bir materyal olarak kullanılmasının yanı sıra öğretmenlere rehberlik etmesi de amaçlanmaktadır. Ancak araç-amaç ilişkisinin birbirine karıştığı durumlarda bu hedefin dışına çıkılmaktadır. “Hatta bazı durumlarda öğretmenler ders kitabını hedefleri kazandırmada birer araç olarak görmekten çok birer amaç olarak ele alıp konuları tamamen kitaptan takip etmektedirler.” (Tertemiz vd., 2011:63). Nitekim ders kitapları, özellikle öğretmen kılavuz kitabı, rehber olmaktan çıkıp âdeta bütün eğitim-öğretim etkinliklerini tek başına yöneten bir işleve bürünmektedir. Bu noktada araç-amaç ilişkisi dengelenmeli ve ders kitapları öğretmenler tarafından bir rehber, bir öğretim materyali olarak kullanılmalıdır.

Öğretmenlerin, ders kitaplarından dersin amaçlarını dikkate alarak en uygun şekilde faydalanması gerekir. Ders kitaplarından en iyi şekilde yararlanmak için öncelikle öğretmenler, ders kitaplarını iyi tanımalı, dönem başlarında kitabı iyi incelemeli, kitapları nasıl kullanması gerektiğini belirlemelidir. “Ders kitapları, okuma materyalleri olarak; gazete, dergi, ansiklopedi, sözlük, telefon rehberi, atlaslar gibi materyallerle desteklenerek kullanılmalıdır.” (Tertemiz vd., 2011:63). Bunun yanında ders kitaplarıyla birlikte videolar, ses kayıtları, fotoğraflar, resimler, karikatürler gibi çeşitli görsel-işitsel materyaller de kullanılmalıdır.

Alanyazında ders kitaplarına bağlılık kavramının kuramsal çerçevesinin çizilmediğini söylemek mümkündür. Hâlbuki ders kitaplarına bağlılık kavramının kuramsal temellerinin oluşturulmasıyla ders kitapları hakkında daha derinlemesine araştırmalar yapmak mümkün olacaktır. Ders kitaplarına bağlılık, MEB tarafından onaylanan ve okulların kullanımına sunulan ders kitaplarının ders içi veya ders dışı etkinliklerde öğretmenlerce aslına sadık kalınarak uygulanması biçiminde açıklanabilir. Açıklamada her ne kadar ders kitaplarının öğretmenler tarafından uygulanması ifade edilse de ders kitaplarına bağlılığı etkileyen başka unsurlar da vardır. Ders kitaplarına bağlılığı etkileyen etkenler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

**1. Öğretmen Özellikleri:** Ders kitaplarına bağlılık konusunda öğretmenlerin anlayışları bağlılığı önemli ölçüde etkiler. Öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıkları iki bakış açısıyla açıklanabilir. Birinci grupta, ders kitaplarına çok bağlı ve yeniliklere karşı olan *gelenekselci* anlayış yer alırken, diğer grupta yeniliklerin benimsenmesini savunan *yenilikçi* anlayış yer almaktadır. Gelenekselci anlayışta olan bir öğretmen, yapılan yeniliklere ayak uydurmakta, yenilikleri benimsemekte zorlanabilir. Yenilikçi anlayışta olan bir öğretmen de süregelen geleneksel yaklaşımlara karşı çıkabilir. Ayrıca gelenekselci ya da yenilikçi olsun bazı öğretmenler, ders kitaplarında yapılan bazı değişiklikleri (kitapların set halinde düzenlenmesi, öğretim programındaki değişiklikler, öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına geçilmesi, tematik yaklaşıma geçilmesi, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının değişmesi gibi değişiklikler) benimseyemeyebilir, kabullenemeyebilir. Bu sebeple doğal olarak öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık durumları azalacaktır. Bu özelliklerin yanında öğretmenlerin alan tutumları, davranışları, özgüvenleri, pedagojik becerileri, inançları, psikolojileri ve öğretmenlik mesleğine bakış açıları gibi etkenler de ders kitaplarına bağlılık durumlarını etkiler. Öğretmenler, ders kitaplarına bağlılığı etkileyen etkenler arasında sadece biri gibi görünse de uygulama sürecinde büyük öneme sahiptir ve diğer etkenlerden daha belirleyici bir rol oynar (Bümen vd., 2014).

**2. Ders Kitabının Özellikleri:** Öğretim programının özellikleri, ders kitaplarını da etkilemektedir. Başka bir deyişle öğretim programının yapısına ve işleyişine ilişkin birçok özellik (Bümen vd., 2014), ders kitaplarının yapısını ve işleyişini de etkilemektedir. Ders kitaplarının yapısı ve işleyişi ne kadar karmaşık olursa ders kitaplarına bağlılığı o kadar düşürecektir, ne kadar açık, sade ve anlaşılır olursa o kadar bağlılığı artıracaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin karmaşık bulduğu bir yapı ve işleyişte ders kitaplarının uygulanması zor olacak; açık, sade ve anlaşılır bulunduğu durumda uygulanması daha kolay olacaktır.

**3. Öğretmen Eğitimi:** Öğretmenlerin aldığı eğitim de ders kitaplarının uygulanması konusunda belirleyici bir unsurdur. Mezun oldukları fakülte, üniversite hatta ders aldıkları akademisyen de ders kitabına bakış açılarını etkilemektedir. Ayrıca eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler, eğitim derslerini daha ayrıntılı ve zamana yayılmış bir biçimde görmektedir. Bununla birlikte ‘Okul Deneyimi’ ve ‘Öğretmenlik Uygulaması’ gibi dersler de öğretmenlerin algı, tutum ve davranışlarını belirlemektedir. Dahası bazı bölümlerde “Ders Kitabı İncelemeleri” dersi vardır ve bu da öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili görüşlerini etkilemektedir.

**4. Okulların Özellikleri:** Ders kitaplarının uygulanması okulun yeniliklere açık olmasına bağlıdır. Okul kültürü, idarecilerin tutumları, idareciler veya devlet tarafından sağlanan imkânlar ve destek, etkili liderlik, personelin moral düzeyi, okulun problem çözmedeki becerisi, okulun yeni ders kitaplarını uygulamadaki hazırbulunuşluğu ders kitaplarına bağlılığı kurumsal düzeyde belirleyen özellikler arasındadır (Bümen vd., 2014).

**5. Çevresel Özellikler:** Eğitim kurumunun bulunduğu şehir/yer/bölge kültürel, ekonomik ve sosyolojik açıdan az da olsa öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılığını etkilemektedir. Özellikle kitap tarafından önerilen tiyatro ve sinemaya gitme, hayvanat bahçesini gezme, bilim merkezi ve bir müzeyi gezme gibi ders dışı etkinliklerin uygulatılma durumu bölgeden bölgeye göre değişecektir. Kitaplardaki bazı etkinliklerin uygulatılmasını, bölgede yaşayan insanların inancı, kültürü, ekonomik ve sosyolojik durumu belirleyecektir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinde en çok başvurulan öğretim materyali olan ders kitapları, öğretmenler tarafından ders içi-ders dışı faaliyetlerde çeşitli amaçlarla, nedenlerle, kaygılarla kullanılmaktadır.

**Öğretmenlerin ders kitabını, ders içi-ders dışı etkinliklerde kullanımları şu şekilde açıklanabilir:**

*I. Ders içi etkinliklerde:*

- a- Hazırlık
- b- İşleniş
- c- Ölçme-değerlendirme

*II. Ders dışı etkinliklerde*

- a- Gezi etkinlikleri
- b- Gözlem etkinlikleri
- c- Araştırma
- ç- Proje
- d- Ödev verme
- e- Performans görevi verme

**Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarını şu etkinliklerde kullandıkları söylenebilir:**

- a- Okuma
- b- Yazma
- c- Konuşma
- ç- Dinleme
- d- Dil bilgisi
- e- Birden fazla dil becerisini kapsayan etkinlikler

Aşağıdaki başlıklar odak grup görüşmesinin verileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

**Öğretmenlerin ders kitabını kullanma nedenleri şöyle sıralanabilir:**

- 1- Her gün ders programı hazırlamanın çok zaman alması,
- 2- Ders kitaplarının MEB tarafından dağıtılması,
- 3- Ders kitaplarının Talim Terbiye Kurulunun denetiminden geçmesi,
- 4- Alan bilgisi yetersizliği,
- 5- Özel öğretim yöntemleri bilgisinin yetersizliği,
- 6- Kitapların yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanması,
- 7- Ekonomiklik ilkesinin göz önünde bulundurulması,
- 8- Kullanışlılık ilkesinin göz önünde bulundurulması,
- 9- Ders kitaplarının, ders programlarının uygulanmasına rehberlik etmesi,
- 10- Ders kitaplarının öğrenciyi etkin kılması,
- 11- Etkinlik, soru, metin vb. hazırlamanın güçlüğü,
- 12- Ders kitaplarında çok çeşitli metinlerin, etkinliklerin, soruların vb. yer alması,
- 13- Öğretmen kılavuz kitaplarının yönergelerinin olması,
- 14- Kılavuz kitapların öğretmene kolaylık sağlaması,
- 15- Ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun hazırlanması,
- 16- Ders kitaplarının metinler arası okuma sağlaması,
- 17- Ders kitaplarının disiplinler arası öğretim sunması,
- 18- Ders kitaplarının dersin öğretim programının felsefesini yansıtması,
- 19- Ders kitaplarının set şeklinde düzenlenmesi,
- 20- Ders kitaplarının tematik yaklaşıma göre hazırlanması.

**Öğretmenlerin ders kitabını kullanma amaçları şu şekilde sıralanabilir:**

- 1- Dersin etkili bir şekilde işlenişini sağlamak,
- 2- Sınıf yönetimini sağlamak,
- 3- Üniteleri/konuları/temaları/kazanımları yetiştirmek,
- 4- Sarmal bir program izlemek,
- 5- Aşamalı bir program izlemek,
- 6- Ödev vermek,
- 7- Farklı sınıf şubeleri arasında işleniş standardını yakalayabilmek,
- 8- İdarî bir sorun çıkma ihtimalinin önüne geçebilmek.

Ders kitabı kullanmanın öğretmenler açısından olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

***Ders kitabı kullanmanın öğretmenler açısından olumlu yönleri***

1. Öğretim programının uygulayıcısı olarak birçok etkinliğin bir bütün olarak görülmesini sağlar (Demirel ve Kıroğlu, 2006; Kılıç ve Seven, 2002:30).



2. Öğretmene hazır metin, soru, etkinlik, ölçme-değerlendirme çalışmaları vs. sunar. Bunların hazırlanmasındaki zaman kaybını önler.
3. Özellikle yeni başlayan öğretmenler için güven kaynağıdır, önemli bir rehberdir.
4. Konuların tam ve doğru anlatılmasını sağlar.

***Ders kitabı kullanmanın öğretmenler açısından olumsuz yönleri***

1. Öğretmen, ders kitabını noktası noktasına işlediğinde tekdüzelik meydana gelir (Kılıç ve Seven, 2002:30).
2. Öğretmenlerin ders kitabını tek kaynak olarak kullanması, diğer kaynakları görmesini engeller.
3. Öğretmen, ders kitabına sürekli bağlı kaldığında araştırma, materyal geliştirme, etkinlik, metin ve soru hazırlama gibi özelliklerini kaybedebilir.
4. Kitaplar bazen gereksiz bilgilere yer verebilir; konuları, üniteleri basit bir yöntemle işleyebilir. Bu noktada öğretmen, ders kitabına bağlı kaldığında etkisiz bir öğretim sunabilir.
5. Ders kitapları öğrenci seviyesine uygun olmayan metinler, görseller, etkinlikler, sorular barındırabilir. Bu durumlarda öğretmen, ders kitabına bağlı kaldığında öğrencilerin derse olan ilgisini düşürebilir.
6. Ders kitapları belli bir bölge göz önüne alınıp hazırlandığı için bölgeler arası farklar olduğunda ihtiyaçları karşılayamayabilir. Böyle durumlarda öğretmenler, bölgelerin özelliklerini derslerde dikkate almalıdır. Bu durum dikkate alınmadığında etkili bir öğretim gerçekleştirmekte zorlanılabilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılık durumlarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için ölçekleme yoluna gidilmiştir ve araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma aynı zamanda alan araştırması olup ilişkisel tarama modelindedir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.” (Karasar, 2010:77). “İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2010:81).

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü ve istekli olmasına özen gösterilmiştir. Ölçek geliştirilirken pilot uygulamada, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)’nde ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)’nde olmak üzere 3 kez 3 farklı gruptan veri toplanmıştır. Geliştirilen ölçekle de DFA ve AFA’dan farklı bir gruptan 1 kez daha veri toplanmıştır. Yani aşamaların hiçbirinde aynı örneklem kullanılmamıştır.

##### 3.2.1. Pilot Uygulamada Örneklem Belirleme

Seçer (2015a), “pilot uygulama için örneklem belirlemede 30 madde üzerinde olan ölçekler için madde sayısının 2 veya 3 katı olması”nın yeterli olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada denemelik ölçekteki madde sayısının (61) 3 katından fazla örnekleme ulaşılmıştır. Pilot uygulama esnasında Gaziantep ilinin Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde görev yapan 246 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır.

### 3.2.2. Faktör Analizinde Örneklem Belirleme

Açımlayıcı Faktör Analizi için de madde sayısının 5 katından fazla örnekleme ulaşılmaya çalışılmıştır. “Faktör analizinde en az 300 örneklem sayısının uygun olduğu genel kural olarak ortaya konmaktadır.” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016:206).

“*Kass ve Tinsley (1979)* toplamda en az 300 bireye ulaşılması veya ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı büyüklükte örneklem belirlenmesi veya daha sağlıklı analiz yapabilmek için en az on katı bireye ulaşılması, *Tabachnick ve Fidell (1966)* ile *Field (2000)*’e göre ise en az 300 bireye ulaşılması gerekir.” (Akt. Seçer, 2015b:155).

“Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliğine ilişkin olarak istatistiksel teknikler de fikir verebilmektedir. Bunlar arasında en sık başvurulan teknik Kaiser-Meyer-Olkin’in (KMO) örneklem yeterliliği ölçüm tekniği gösterilebilir.” (Seçer, 2015a:79). Araştırmanın KMO değeri ,959 çıkmıştır. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün mükemmel yeterlilikte olduğunu söylemek mümkündür.

Açımlayıcı Faktör Analizi için yine Şahinbey ve Şehitkâmil’de görev yapan 251 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır.

Verilerin doğruluğunu saptamak için yapılan DFA için 250 Türkçe öğretmeninden veri toplanmıştır.

### 3.2.3. Asıl Uygulama için Örneklem Belirleme

Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği (TÖDKBÖ), artık bulguları yorumlanabilir ve sonuç alınabilir duruma geldiği için ölçek, ölçekte bulunan 21 maddenin 5 katından fazla (263) Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

## 3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Ölçek geliştirilirken madde havuzunu oluşturmak için Gaziantep ilinde görev yapan 10 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmede ortaya çıkan veriler madde havuzunun oluşmasına zemin hazırlamıştır. Daha sonra ilgili alanda çalışan öğretim elemanlarıyla ve ölçme-değerlendirme uzmanlarıyla madde havuzunun oluşturulması için bire bir görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda maddeler oluşturulurken Türkçe Öğretim Programları (MEB, 2006; MEB, 2015)’ndan da faydalanılmıştır. Uzman görüşü formlarıyla uzmanlardan görüş alınmış ve taslak ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Gerekli testler yapıldıktan sonra açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğe son hali verilmiştir. Veriler, ortaya çıkan bu ölçek ile toplanmıştır. Bu ölçeğin yanı sıra “Kişisel Bilgi Formu” da veri toplamada kullanılmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra TÖDKBÖ aracılığıyla 263 Türkçe öğretmeninden veri toplanmıştır.

### 3.4. ÖLÇEK GELİŞTİRME SÜRECİ

Ölçek geliştirme sürecinde Seçer'in (2015a) önerdiği ölçek geliştirme ilke ve basamaklarının ana hatlarına sadık kalınıp bazı önemli görülen eklemeler yapılmıştır. Bu aşamaların sonucunda 21 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında izlenen işlem basamakları şöyle sıralanabilir:

1. İhtiyacın belirlenmesi
2. Alanyazın taraması ve madde havuzu oluşturma (Madde havuzunun oluşturulması için uzmanların görüşlerine başvurulması, alanyazın taramasının ve odak grup görüşmesinin yapılması)
3. Madde havuzunun değerlendirilmesi için uzman görüşü alma (kapsam geçerliliği)
4. Ölçeğe ilk şeklini verme
5. Maddelerin güvenilirliğini sağlamak için pilot uygulaması öncesi yapılan çalışmalar (Maddelerin okunabilirliğini, anlaşılabilirliğini, uygulama süresini vb. belirleme çalışmaları)
6. Madde seçimi için pilot uygulama yapma
7. Pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapma
8. Denemelik ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması
9. Faktör analizi öncesi normallik testlerinin yapılması
10. Açımlayıcı Faktör Analizi
11. Doğrulayıcı Faktör Analizi
12. Ölçeğe son şeklinin verilmesi

#### 3.4.1. İhtiyacın belirlenmesi

Ders kitapları, öğretmenlerin ve öğrencilerin ders içi/ders dışı etkinliklerde kullanmaları için hazırlanan öğretim materyalleridir. Başka bir deyişle ders kitaplarının hazırlanmasının öncelikli amacı; kitapların, öğrenciler ve öğretmenler tarafından ders içi/ders dışı etkinliklerde kullanılmasıdır. Ders kitapları eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmıyorsa kitapların eksik yönlerinin olduğu söylenebilir. Eğer ders kitaplarının eksik yönleri varsa bu eksik yönler saptanıp geliştirilmelidir.

Öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıklarının saptanması; kitapların eksik yönlerinin saptanması ve geliştirilmesi için önemlidir. Alanyazın taraması sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını belirleyebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçeğin bulunmayışı, bu çalışmanın yapılmasını gerektirmiştir.

Bu ölçek, Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumlarını çeşitli açılardan ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin; öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarını nerelerde, hangi amaçlarla, nedenlerle kullanıp

kullanmadığını, kullanmıyorlarsa niçin kullanmadıklarını, ders kitaplarını kullanmadıklarında derste neler yaptıklarını saptaması beklenmektedir.

### 3.4.2. Alanyazın (literatür) taraması ve madde havuzu oluşturma

Ölçek geliştirilirken ölçeğin, Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını ölçebilmesi hedeflenmiştir. Ders kitaplarına bağlılık, MEB tarafından onaylanan ve okulların kullanımına sunulan ders kitaplarının ders içi veya ders dışı etkinliklerde öğretmenlerce aslına sadık kalınarak uygulanması biçiminde açıklanabilir.

Alanyazın taraması sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarını nerelerde, nasıl, niçin, hangi amaçlarla kullandıklarını ölçebilecek bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle TÖDKBÖ'nün geliştirilmesine karar verilmiştir.

Alanyazın taramasından sonra madde havuzu oluşturma aşamasına geçilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken öncelikle odak grup görüşmesi yapılmasına karar verilmiştir. Odak grup görüşmesi öncesinde sorulacak soruların işlerliğini denemek amacıyla Gaziantep ilinde görev yapan 3 Türkçe öğretmeniyle görüşülmüştür. Deneme görüşmesinden sonra sorular düzeltilmiş ve odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Ölçütler; öğretmenlerin aynı anda hem Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans yapmaları hem de MEB'de Türkçe derslerine girmeleridir.) yöntemiyle seçilen 8 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi sonrası ses kayıtları deşifre edilmiştir. İçerik analizi ile çözümlenen görüşlerden uygun olanları madde yazım kurallarına uygun olarak madde şeklinde yazılmıştır. Aynı zamanda maddeler oluşturulurken Türkçe Öğretim Programları (MEB, 2006 ve MEB, 2015)'ndan da yararlanılmıştır. Maddeler yazılırken; olumlu-olumsuz cümlelerin eşit olmasına özen gösterilmiş, olgusal ifadelerin kullanılmasından kaçınılmıştır. Bireylerin geçmişteki değil, şimdiki zamandaki davranışlarını saptayacak maddeler yazılmaya çalışılmıştır. Maddelerin değişik anlamlara yol açmamasına dikkat edilmiş, doğrudan ölçülmek istenen davranışı ölçmeye yönelik olması sağlanmıştır. Maddelerin kısa, öz ve net olmasına, her bir cümlenin iki olumsuz ifadeyi bir arada bulundurmamasına ve her cümlenin tek bir düşünceyi içermesine özen gösterilmiştir.

Madde havuzu oluşturulurken 1 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Bunların sonucunda 120 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

### 3.4.3. Madde havuzunun değerlendirilmesi için uzman görüşü alma (kapsam geçerliliği)

"Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenilen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi olan kapsam geçerliliğini test

etmede en çok kullanılan yöntemlerden biri de uzman görüşlerine başvurmaktır.” (Büyüköztürk, 2014:117-118).

Madde havuzu oluşturulduktan sonra hazırlanan taslak ölçek, ilk görüşülen uzmanlardan farklı olarak 2 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan maddelerin ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, yazım dilinin dil bilgisi, yazım ve noktalama açısından uygunluğu, anlaşılır olma durumu, yanlışlık taşıyıp taşımadığı, okunabilirliği, yazım dilinin hedef kitleye uygunluğu açısından maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan; ölçekte yer alan her bir madde ile ilgili olarak ”Uygun”, “Uygun Değil”, “Düzeltilmeli” alanlarından birini işaretlemeleri, düzeltilmesi gereken maddelerle ilgili görüşlerini belirtmeleri beklenmiştir.

#### **3.4.4. Ölçeğe ilk şeklini verme**

Madde havuzunu oluşturan maddelerin uzmanlarca değerlendirilerek ilgili teorik yapıyı karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüş ve önerileri; dil uzmanları tarafından ifadelerin dilsel, anlamsal ve yazımsal açıdan uygun olup olmadığına ilişkin öneri ve düzeltmeleri dikkate alınmıştır. Görüşmeler sonucunda 14 maddenin düzeltilmesine ve madde havuzunun uzman görüşü sonrası 62 maddeye düşürülmesine karar verilmiştir.

Bu işlemlerden sonra ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçek formu oluşturulduktan sonra ölçeğin başına bir yönerge eklenmiştir. Yönergede cevaplayıcılara ölçeğin amacına, hangi amaçla kullanılacağına ve nasıl doldurulacağına ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### **3.4.5. Maddelerin güvenilirliğini sağlamak için pilot uygulama öncesi (ön deneme uygulaması) yapılan çalışmalar**

Ön deneme aşamasında taslak ölçeğin; dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi, uygulama süresinin ölçülmesi ve uygulama sırasında oluşabilecek sorunları saptayabilmek amacıyla ölçek, 18 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Maddelerin her biri 3 Türkçe öğretmenine tek tek ve ayrı zamanlarda okunmuştur. Bu işlemlerden sonra anlaşılmayan ve düzeltilmesi istenen maddeler düzenlenmiştir. Ön denemenin sonunda 62 maddenin yaklaşık 15-20 dakika içinde yanıtlandırılabilceği saptanmıştır. Böylece zaman faktörünün iç güvenilirliği etkilemesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Uygulamanın sonunda 1 madde ölçekten çıkarılmış ve 5 madde de düzeltilmiştir. Böylelikle son şekli verilen 61 maddelik taslak ölçek formu, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

#### **3.4.6. Madde seçimi için pilot uygulama yapma**

“Pilot uygulamanın amacı, ölçülmesi istenen psikolojik niteliğin gerçeğe en yakın yapısını elde etmek için gerekli olan verileri toplama ve analiz etmektir.”

(Seçer, 2015a:59). Pilot uygulamayla ölçeğin iç geçerliliği ve maddelerin her birinin ölçeğin bütünü ile olan uyumu ortaya koyularak iç tutarlılık düzeyi ile madde toplam korelasyonları incelenir (Seçer, 2015a). Seçer (2015a), pilot uygulamada ölçekte yer alan madde sayısı eğer 30'a kadar ise 50 civarında bir örneklem büyüklüğünün, madde sayısı 30 ve üzerinde ise ölçekte yer alan madde sayısının 2 veya 3 katı bir örneklem büyüklüğünün yeterli olabileceğini söylemektedir. Pilot uygulama için 61 maddelik denemelik ölçek formu, Gaziantep ilinde görev yapan 246 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

### 3.4.7. Pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapma

Pilot uygulama sonrası elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 22 paket programıyla analiz edilmiştir. Ters maddeler 5=1, 4=2, 3=3, 2=4, 1=5 şeklinde ters olarak kodlanmıştır. Diğer analizlerde de bu yöntem kullanılmıştır. Bu uygulama sonucunda IBM SPSS Statistics 22 paket programı aracılığıyla Cronbach Alpha testi yapılmıştır. “Bu süreçte özellikle üzerinde durulması gereken şey pilot uygulamada elde edilen Cronbach alfa değerinin .70 ve üzerinde bir değere sahip olup olmadığının incelenmesidir. Eğer ,70 ve üzerinde bir değere sahip ise ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.” (Seçer, 2015a:60).

Tablo 3.1.

*Pilot Uygulama Analizi-Cronbach Alpha Testi*

Cronbach's Alpha	,977
------------------	------

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak elde edilen iç tutarlılık analizi sonucunda  $\alpha=.977$  olduğu görülmektedir. Bu değer, pilot uygulama aşamasında ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. İç tutarlılık değerinin iyi düzeyde olduğunun saptanmasından sonra madde analizleri için elde edilen çıktılar üzerinde yer alan “Corrected Item-Total Correlation” ve “Cronbach's Alpha if Deleted” sütunları incelenmiştir.

Tablo 3.2.

*Maddelerin Korelasyon Değerleri*

Maddeler	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M9	,250	,977
M17	,240	,977
M24	,209	,977
M28	,232	,977
M52	,276	,977
M34	-,469	,979

“Corrected Item-Total Correlation” değeri düşük olan M9, M17, M24, M28 ve M52 numaralı maddelerin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. M34 numaralı madde ise hem “Corrected Item-Total Correlation” değeri düşük olduğu için hem de çıkarıldığında iç tutarlılık değerini yükselteceği için ölçekten çıkarılmıştır. Sorunlu görülen maddeler çıkarılınca ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach’s Alpha değeri .981’e yükselmiştir. Böylece ölçek, 55 madde ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına hazır duruma getirilmiştir.

#### 3.4.8. Denemelik ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması

Pilot uygulama sonrası 55 maddelik denemelik ölçek, açımlayıcı faktör analizi için 251 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

#### 3.4.9. Faktör analizi öncesi normallik testlerinin yapılması

Açımlayıcı Faktör Analizi yapmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmelidir. Testler sonucunda verilerin normal dağılım göstermesi beklenir. Veriler normal dağılım gösterdikten sonra açımlayıcı faktör analizi yapılması uygundur. “Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği üç yöntemle incelenebilir. Birincisi, çarpıklık katsayısı (ÇK), aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklerin kullanılması.” (Büyüköztürk, 2015:40).Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için gerekli istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3.

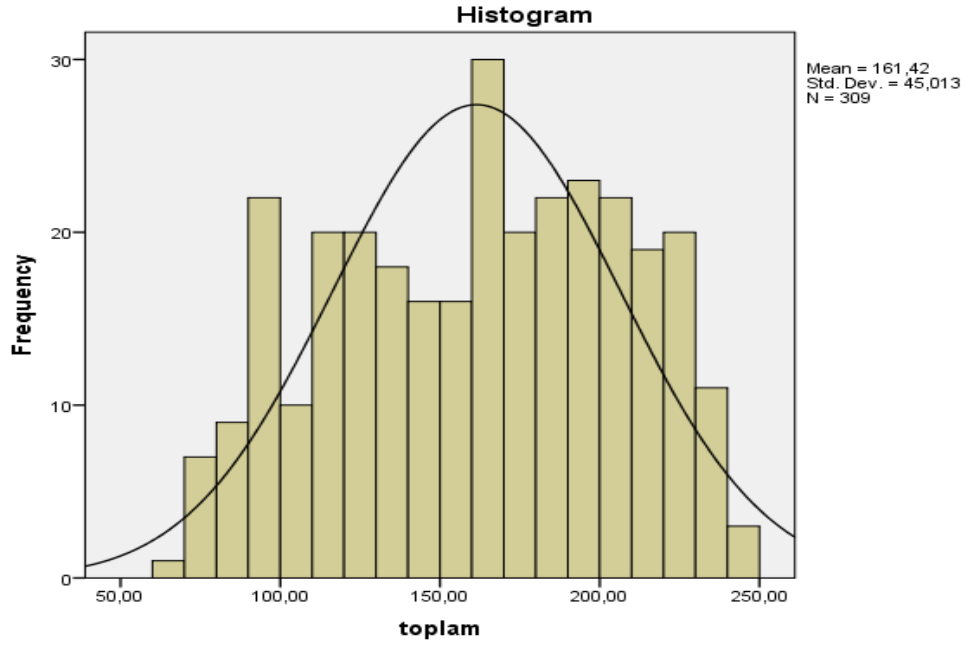
*Taslak Ölçek Toplam Puanı Betimleyici İstatistikler*

İstatistik	Değer	Standart Hata
Ortalama	161,4207	2,56071
Medyan	165,0000	
Varyans	2026,180	
Standart Sapma	45,01310	
Minimum Değer	69,00	
Maksimum Değer	244,00	
Ranj	175,00	
Çarpıklık	-,160	,139
Basıklık	-1,048	,276

“ÇK’nin 0 olması, ortalamaya göre tam simetrik dağılımı, 0’dan küçük çıkması negatif (sola), 0’dan büyük çıkması ise pozitif (sağa) çarpıklığı gösterir. Analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir.” (Büyüköztürk, 2015:40). Tablo 3.3. incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-,160 ve -1,048) kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Böylece verilerden elde edilen toplam puanın dağılımının normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

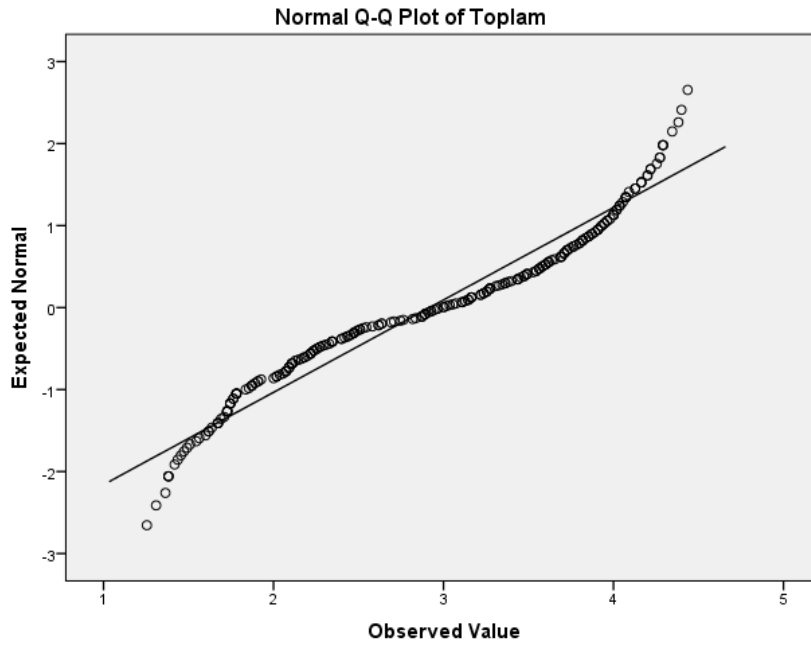


“Dağılımın normalliği konusunda başvurulan bir başka yöntem grafik ile incelemektir.” (Büyüköztürk, 2015:40). Bunun için toplam puanın histogramı incelenmelidir. Toplam puanın histogramı aşağıda verilmiştir.



Şekil 3.1. Toplam Puan Histogramı

Toplam puan histogramı incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir.



Şekil 3.2. Normal Q-Q Grafiği

Şekil 3.2.'de verilen Normal Q-Q Grafiği de normal dağılımı belirlemek için kullanılabilir. Grafik incelendiğinde 45 derecelik açıdan çok fazla sapma göstermediği için verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

AFA'ya geçmeden önce analiz tekniklerinin uygulanacağı veri setinin örneklem büyüklüğünün saptanması gerekir. Seçer (2015a), AFA'da örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin bazı istatistiksel tekniklerin başında 'Kaiser-Meyer-Olkin' (KMO)'in geldiğini ve veri setinin çok değişkenli normallığe sahip olup olmadığını belirlemek için ise 'Bartlett's test of sphericity' değerinin anlamlılığının incelenmesi gerektiğini söylemektedir.

Tablo 3.4.

*KMO Katsayısı ve Bartlett's Test Sonuçları*

KMO Katsayısı		,959
Bartlett's Test	x	7043,667
	Sd	435
	P	,000

Tablo 3.4.'teki bilgiler incelendiğinde KMO katsayısının (0,959>0,9) mükemmel oranda olduğu görülmektedir. "Faktörleşebilirlik için KMO'nun ,60'dan yüksek çıkması beklenir." (Büyüköztürk, 2015:136). Bunun yanında Bartlett's Test'in %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıkması ( $p<,05$ ) da verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu ve böylece faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.

### 3.4.10. Açımlayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları

"Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir." (Büyüköztürk, 2015:133). "Faktör analizi, ölçülmek istenen özelliğe ait yapının bu ölçek ile ölçüldüğünde nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kullanılır. Bu özelliğiyle de faktör analizi ölçeğin yapısını belirlemeye yönelik bir yapı geçerliliği çalışmasıdır." (Tavşancıl, 2014:202).

"Açımlayıcı faktör analizi, değişken azaltma ve ortaya çıkan faktörleri isimlendirmenin ötesinde, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları (gözlenemeyen gizil/örtük değişkenler) ile benzer olup olmadığını ortaya koyar." (Çokluk vd., 2016:178).

Tablo 3.5.

*İlk Analiz Sonucu Faktörlerin Öz Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları*

Faktör	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Kümülatif
1	27,809	50,561	50,561
2	3,327	6,050	56,610

3	2,576	4,683	61,294
4	2,338	4,251	65,545
5	2,062	3,749	69,294
6	1,638	2,978	72,271
7	1,095	1,991	74,262

Tablo 3.5. incelendiğinde ilk analiz sonucu elde edilen faktörleşmelerin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Faktörlerin öz değerlerine de bakıldığında birinci faktörün diğer faktörlere göre çok büyük öz değere sahip olduğu görülmektedir. Faktör yapısını daha basit hâle getirmek için analize döndürme yöntemleri kullanılarak devam edilmiştir. Bu yöntemlerden ölçek geliştirmede sıklıkla kullanılan dik döndürme yöntemi benimsenmiştir. Dik döndürme varimax, equamax ve quartimax teknikleriyle yapılabilir. Quartimax iki faktörlü yapılarda önerilmektedir. Ölçeğin 2’den daha fazla faktöre sahip olacağı öngörüldüğünden bu teknik tercih edilmemiştir. Varimax ve Equamax tekniklerinden hangisinin kullanılacağına ise deneme yanılma yöntemiyle karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Varimax tekniğindeki faktörleşmelerin kavramsal olarak daha anlamlı olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla dik döndürme yöntemlerinden sıklıkla kullanılan Varimax tercih edilmiştir. Çokluk vd. (2016) de dik döndürme yöntemi kullanılacaksa sosyal bilimlerde genellikle varimax tekniğinin kullanıldığını belirtmektedir.

Dik döndürme yapıldıktan sonra ölçekten madde çıkarma ölçütleri olarak öncelikle faktör yük değerleri ve maddelerin binişik olma durumu, sonrasında ise bir maddenin birden fazla faktör altında faktör yükünün yüksek olma durumu ve bir maddenin alanyazın da göz önünde bulundurularak araştırmacının beklemediği bir faktörün altında yer alma durumu belirlenmiştir. Ayrıca bir faktörün altında en az 3 maddenin olması gerekir. Bu ölçüte uymayan maddeler de ölçekten çıkarılmıştır.

AFA’ya başlamadan önce olumsuz maddeler, analizde eksi değerler alıp araştırmacıyı yanıltmaması için ters olarak kodlanmıştır.

Seçer (2015a) ölçek geliştirme sürecinde öncelikle her bir maddenin faktör yük değerinin en az ,32 ve üzerinde olması gerektiğini savunmaktadır. Component Matrix tablosu incelendikten sonra ,32’nin altında faktör yüküne sahip madde olmadığı saptanmış ve bu ölçütte madde çıkarma yoluna gidilmemiştir.

Faktör yük değerleri incelendikten sonra maddelerin binişik olma durumuna bakılmıştır. Seçer (2015b) binişik maddenin, birden fazla faktörün altında yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olması anlamına geldiğini söylemektedir. Binişik maddeler, faktör yük değerlerine bakılarak belirlenir. Bu değerlerin arasında en az .10 düzeyinde fark olması gerekir. Faktör yük değerleri arasındaki farkın .10’un altında olduğu maddeler ölçekten çıkarılır. Binişik maddeler ölçekten çıkarıldıkça binişik madde kalmayınca kadar aynı analiz işlemine devam edilir. Bunun yanında diğer ölçütler de dikkate alınır. Yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınarak;

1. analiz işlemi sonucunda M13, M17, M20, M23, M25, M29, M37, M49 ve M54 numaralı maddeler,
2. analiz işlemi sonucunda M9, M33, M44 ve M55 numaralı maddeler,
3. analiz işlemi sonucunda M11 ve M18 numaralı maddeler,
4. analiz işlemi sonucunda M15 ve M24 numaralı maddeler, binişik oldukları için analiz dışı bırakılmıştır.
5. analiz işlemi sonucunda M28 ve M50 numaralı maddeler birden fazla faktörün altında yüksek değerler aldıkları için analizden çıkarılmıştır.
6. analiz işlemi sonucunda M3 ve M30 numaralı maddeler 5. faktörün altında toplanmıştır. Bir faktörün altında en az 3 maddenin olması uygun görüldüğünden dolayı analizden çıkarılmıştır. M26 numaralı madde ise 6. faktörün altında tek başına yer almıştır. Bu madde de aynı nedenle analizden çıkarılmıştır.

Ayrıca alanyazın dikkate alınarak ve uygun olmayan faktörlerin altında yer almaları nedeniyle M14, M36 ve M51 numaralı maddelerin açımlayıcı faktör analizinin dışında tutulması araştırmacı tarafından uygun görülmüştür. Tüm bu analizler sonucunda 4 faktör 30 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır.

Döndürülmüş bileşen matrisinden elde edilen son analiz değerleri Tablo 3.6.'da gösterilmiştir.

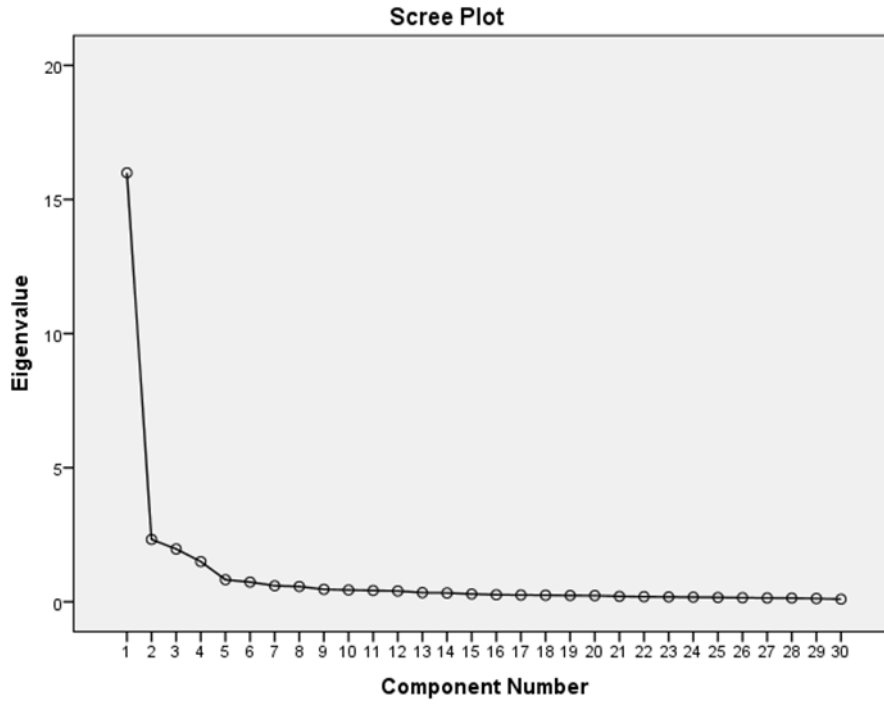
Tablo 3.6.

*Oluşan Faktörlerin Öz Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları*

Faktör	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Kümülatif Varyans
1	9,971	33,237	33,237
2	4,579	15,265	48,502
3	4,292	14,306	62,808
4	2,948	9,825	72,633

Tablo 3.6. incelendiğinde ölçeğin 4 faktörden oluştuğu görülmektedir. Nitekim aşağıda verilen öz değer grafiği (Scree plot) de 4 faktörden sonra kırılma noktalarının belli bir doğrultuda gittiğini göstermektedir. Ayrıca her bir faktörün öz değerinin 1'in üzerinde olması gerekir. Tablo 3.6. incelendiğinde faktörlerin öz değerleri bu koşulu sağlamaktadır. Bu değerlerin ölçeğin 4 faktörlü yapısını desteklediğini söyleyebiliriz. Faktörlerin öz değerleri 2,948-9,971 arasında değişmektedir. Birinci faktör %9,971, ikinci faktör %4,579, üçüncü faktör %4,292 ve dördüncü faktör %2,948 öz değere sahiptir. Varyansın %33,237'si birinci faktör, 15,265'i ikinci faktör, %14,306'sı üçüncü faktör ve %9,825'i dördüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Ölçeğin tamamının varyansları incelendiğinde varyans, ölçeğin %72,633'ünü açıklamaktadır. "Stevens (1996) bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının en az %75 ve üzeri olması gerektiğini, Henson ve Roberts (2006) %52 ve üzerinde bir değer ölçek çalışmalarında sağlanması gerektiğini belirtmektedirler." (Akt. Seçer, 2015b:85-86). Dolayısıyla ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

## Öz Değer



Şekil 3.3. Faktörlerin Öz Değer Çizgi Grafiği

Şekil 3.3.'teki çizgi grafiği incelendiğinde ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluştuğu söylenebilir. 4. kırılma noktasından sonra faktörler aynı çizgi üzerinde devam etmektedir. Aşağıda verilen Tablo 3.7.'de ise aynı hesaplamalar sonucunda elde edilen döndürülmüş faktör bileşenlerinden oluşan matristeki faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 3.7.

*Döndürülmüş Faktör Bileşen Matrisi-Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
41	,850			
10	,816			
16	,811			
48	,802			
32	,781			
2	,772			
45	,769			
35	,741			
12	,741			
1	,737			
46	,730			
53	,729			
4	,701			
19	,693			
47	,613			
31		,815		
21		,753		

42	,729	
38	,727	
27	,624	
7		,868
6		,794
5		,737
52		,723
40		,667
34		,634
22		,825
8		,747
39		,731
43		,595

Tablo 3.7. incelendiğinde ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktörde 15 madde, ikinci faktörde 5 madde, üçüncü faktörde 6 madde ve dördüncü faktörde 4 madde bulunmaktadır. Ölçek 30 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıya sahiptir.

Aşağıdaki tablolarda faktörlerde bulunan maddeler ve faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 3.8.

*Birinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Maddelerin Faktör Yükleri*

Maddeler	Faktör Yükleri
M1-Kitaptaki metinler çok uzun olduğu için ders kitaplarına bağlı kalmam.	,737
M2-Ders kitaplarına bağlı kalmayı, öğretmen yeterliklerinin gelişimi bakımından köreltici bulurum.	,772
M4-Kitapta yer alan etkinliklerden daha iyilerini hazırlayabileceğim için ders kitaplarına bağlı kalmam.	,701
M10-Ders kitaplarındaki ders işlenişini olduğu gibi uygulardım.	,816
M12-Ders kitabı, öğrencilerin zihinsel becerilerini körelttiği için ders kitaplarına bağlı kalmam.	,741
M16-Ders kitaplarına bağlı kalarak gerçekleştirdiğim öğretimin beni sınırlandırdığını düşünürüm.	,811
M19-Ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin yaratıcılıklarını tetiklediği için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,693
M32-Ders kitaplarını, öğretim açısından yeterli bulmadığım için kullanmam.	,781
M35-Kitaptaki etkinlikler nitelikli olduğu için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,741
M41-Kitapta yer alan metinlerden daha iyilerini kullandığım için ders kitaplarına bağlı kalmam.	,850
M45-Ders kitabı, öğrencilerin temel becerilerini geliştirdiği için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,769
M46-Ders kitaplarını kullanacak olmam, derse gelirken psikolojik açıdan rahat hissetmemi sağlar.	,730
M47-Ders kitapları olmasa da öğrencilerin derse etkin katılımını sağlarım.	,613

M48-Ders kitaplarına bağlı kaldığımda tembelleştiğimi hissedirim.	,802
M53-Ders kitaplarına bağlılığımın, yaratıcılığımı olumsuz etkilediğini düşünürüm.	,729

Tablo 3.8. incelendiğinde birinci faktörün altında 15 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler ders kitaplarının öğretmenler ve öğrenciler açısından avantajlarını veya dezavantajlarını betimlemektedir. Bu nedenle birinci faktöre “Sınırlılıklar” adı verilmiştir.

Tablo 3.9.

*İkinci Faktörde Bulunan Maddeler ve Maddelerin Faktör Yükleri*

Maddeler	Faktör Yükleri
M21-Ders kitapları, Talim ve Terbiye Kurulu’ndan onaylı oldukları için ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim.	,753
M27-Ders kitapları, tematik yaklaşıma göre hazırlandığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,624
M31-Yıllık ders planı yapma yükünden kurtardığı için ders kitaplarını kullanırım.	,815
M38-Çok fazla ders yüküm olduğundan dolayı ders kitaplarına bağlı kalırım.	,727
M42-Kendi ders planımı hazırlamak çok yorucu olacağı için dersleri ders kitaplarından işlerim.	,729

Tablo 3.9. incelendiğinde ikinci faktörün altında 5 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler ders kitaplarının zorunluluklarıyla ve sağladığı kolaylıklarla ilgili olduğu için ikinci faktöre “Zorunluluklar/Kolaylıklar” adı verilmiştir.

Tablo 3.10.

*Üçüncü Faktörde Bulunan Maddeler ve Maddelerin Faktör Yükleri*

Maddeler	Faktör Yükleri
M5-Öğrenci çalışma kitabındaki dinleme etkinliklerini öğrencilere yaptırım.	,737
M6-Öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.	,794
M7-Öğrenci çalışma kitabındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.	,868
M34-Öğrenci çalışma kitabındaki yazma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.	,634
M40-Öğrenci çalışma kitabındaki okuma etkinliklerini öğrencilere yaptırım.	,667
M52-Öğrenci çalışma kitabındaki konuşma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.	,723

Tablo 3.10. incelendiğinde üçüncü faktörün altında 6 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler, Türkçe ders kitaplarının dil becerileri ve ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle ilgili olduğu ikinci faktöre “Etkinlikler” adı verilmiştir.

Tablo 3.11.

*Dördüncü Faktörde Bulunan Maddeler ve Maddelerin Faktör Yükleri*

Maddeler	Faktör Yükleri
M8-Alan bilgim yeterli olmadığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,747
M22-Özel öğretim yöntemleri bilgimin yetersizliği sebebiyle ders kitaplarına bağlı kalırım.	,825
M39-Öğrencilerin ilgilerine/meraklarına/düzeylerine yönelik etkinlik hazırlayamayacağım için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,731
M43-Etkinlik hazırlama sürecini bilmediğimden ders kitaplarına bağlı kalırım.	,595

Tablo 3.11. incelendiğinde dördüncü faktörün altında 4 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler ders kitaplarının öğretmenlere sağladığı yararları içermektedir. Ayrıca öğretmenlerin etkinlik veya ders planı hazırlamadaki yeterliliklerini ölçmektedir. Bu sebeple dördüncü faktöre “Öğretmen Yeterlilikleri” adı verilmiştir.

#### **3.4.11. Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları**

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen faktör yapılarının geçerliliğini doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonrasında oluşan ölçek formu 251 kişiden oluşan yeni bir örneklem grubuna uygulanmıştır.

“Doğrulayıcı faktör analizi yurt dışında geliştirilmiş olan bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanması sürecinde veya özgün bir ölçme aracı geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen örtük yapının model uyumunun incelenmesi amacıyla sıklıkla kullanılan bir faktör analizi yaklaşımıdır.” (Seçer, 2015a:90). “Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenlerle ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir.” (Tabachnick ve Fidell, 2001. Akt. Çokluk vd., 2016:275).

Analizler için AMOS programının 30 günlük deneme sürümü kullanılmıştır. Analizde uyum indeks değerlerini olumsuz yönde etkilediği saptanan M2, M6, M8, M10, M16, M23, M26, M27 ve M28 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca model kurulup test edildikten sonra AMOS bazı düzeltmeler önermiştir. Kurulan modeli iyileştirme amacıyla aşağıda verilen PATH diyagramında da görüldüğü gibi M9 ile M22, M11 ile M22, M18 ile M30 ve M4 ile M5 numaralı maddeler arasında modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemlerin sonucunda ölçekten elde edilen uyum istatistikleri Tablo 3.12.’de verilmiştir.

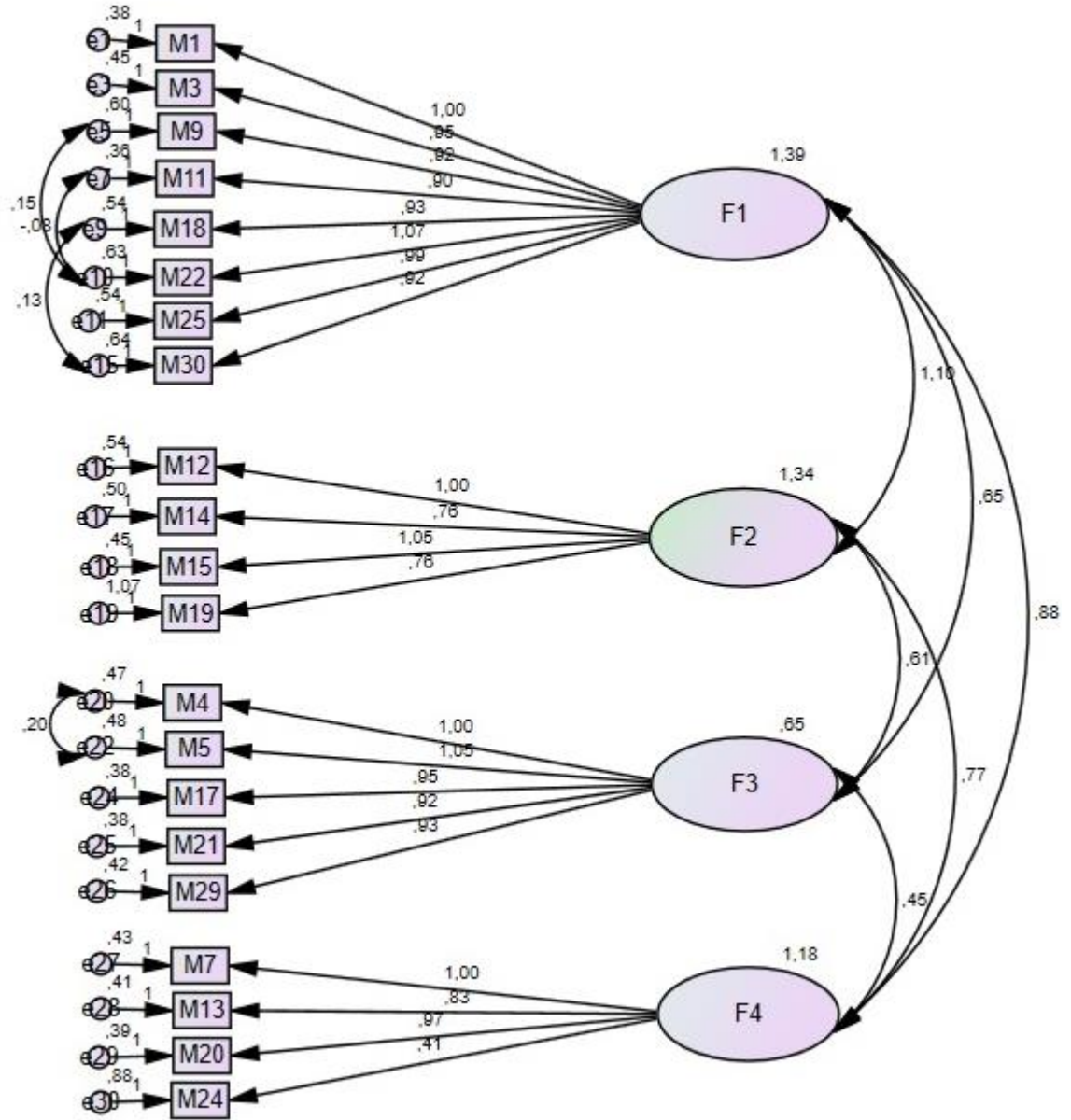


Tablo 3.12.  
Uyumluluk İndeksleri

Uyumluluk İndeksleri	Değerler	Eşik Değer
Serbestlik Derecesi (sd)	179	
Ki-Kare ( $X^2$ )	368,832	
Ki-Kare değerinin Serbestlik Derecesi değerine oranı $X^2/sd$	2,06	
P (p-değeri)	,00	
CFI (Comparative Fit Index)	,953	>,95
GFI (Goodness of Fit Index)	,880	>,90
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	,845	>,85
IFI (Incremental Fit Index)	,953	>,90
NFI (Normed Fit Index)	,913	>,90
TLI (Tucker-Lewis Index, AMOS Programı için)/NNFI (Non-Normed Fit Index, LISREL Programı için)	,945	>,95
RMSEA (Root Mean Square Error Approximation)	,065	<,08

\*Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001; Awang, 2012; Sümer, 2000; Schumacher ve Lomax, 2004; Meydan ve Şeşen, 2015; Seçer, 2015a; Seçer, 2015b.

DFA sonucu ortaya çıkan değerlerin verildiği Tablo 3.12. incelenip modelin değerleri ile eşik değerler karşılaştırıldığında modelin, genel olarak iyi uyum gösteren bir model olduğu söylenebilir. DFA’da, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modelin uygunluğu için eşik değerin 0,08’in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,065 olduğu görülmektedir. Ayrıca modelin uygunluğu için 0,90 ve üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,88, AGFI değerinin 0,845, CFI değerinin 0,953, NFI değerinin 0,913 olduğu görülmüştür. Böylelikle geliştirilen 4 faktörlü ölçüm modelinin yapı geçerliliğinin doğrulandığı söylenebilir.



$Chi-square=368,832$ ,  $df=179$ ,  $p=,00$ ,  $RMSEA=,065$

Şekil 3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi PATH Diyagramı

Şekil 3.4.'te görülen PATH diyagramı, 4 örtük değişkenin (faktörün) 21 gözlenen değişkeni (maddeyi) doğru bir şekilde yordayabildiğine dair bir eşitlik üzerine kurulmuştur. Diyagram incelendiğinde AFA'da ortaya çıkan 4 faktörün doğrulandığı söylenebilir.

### 3.4.12. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi

Başta belirlenen ölçek geliştirme süreçleri adım adım izlenerek geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçek; pilot uygulamalar, AFA ve DFA sonucunda 21 maddeyle veri toplamaya uygun duruma getirilmiştir. Ölçeğin son durumunda ortaya çıkan faktörler ve maddeler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.13.  
DFA Sonrası Ortaya Çıkan Ölçek

Faktör	Madde No	Maddeler
Faktör 1	1	Kitaptaki metinler çok uzun olduğu için ders kitaplarına bağlı kalmam.
	2	Kitapta yer alan etkinliklerden daha iyilerini hazırlayabileceğim için ders kitaplarına bağlı kalmam.
	3	Ders kitabı, öğrencilerin zihinsel becerilerini körelttiği için ders kitaplarına bağlı kalmam.
	4	Ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin yaratıcılıklarını tetiklediği için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	5	Kitaptaki etkinlikler nitelikli olduğu için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	6	Kitapta yer alan metinlerden daha iyilerini kullandığım için ders kitaplarına bağlı kalmam.
	7	Ders kitabı, öğrencilerin temel becerilerini geliştirdiği için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	8	Ders kitaplarına bağlılığımın, yaratıcılığımı olumsuz etkilediğini düşünürüm.
Faktör 2	9	Ders kitapları, Talim ve Terbiye Kurulundan onaylı olduğu için ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim.
	10	Ders kitapları, tematik yaklaşıma göre hazırlandığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	11	Yıllık ders planı yapma yükünden kurtardığı için ders kitaplarını kullanırım.
	12	Çok fazla ders yüküm olduğundan dolayı ders kitaplarına bağlı kalırım.
Faktör 3	13	Öğrenci çalışma kitabındaki dinleme etkinliklerini öğrencilere yaptırım.
	14	Öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.
	15	Öğrenci çalışma kitabındaki yazma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.
	16	Öğrenci çalışma kitabındaki okuma etkinliklerini öğrencilere yaptırım.
	17	Öğrenci çalışma kitabındaki konuşma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.
Faktör 4	18	Alan bilgim yeterli olmadığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	19	Özel öğretim yöntemleri bilgimin yetersizliği sebebiyle ders kitaplarına bağlı kalırım.
	20	Öğrencilerin ilgilerine/meraklarına/düzeylerine yönelik etkinlik hazırlayamayacağım için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	21	Etkinlik hazırlama sürecini bilmediğimden ders kitaplarına bağlı kalırım.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın problemine ilişkin ilk olarak “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için TÖDKBÖ’den alınan toplam puanın ortalamasına bakılmıştır.

Tablo 4.1.

*Değişkenler Göz Ardı Edildiğinde Katılımcılara Ait Genel Bağlılık Puanlarının Ortalaması*

N	Ortalama	ss
263	62,806	9,299

Tablo 4.1. incelendiğinde 263 Türkçe öğretmenin araştırılmaya katıldığı ve ölçekten aldıkları toplam puanın ortalamasının 62,806 olduğu görülmektedir. Ölçekte 21 madde vardır ve ölçek, 5’li Likert tipi bir ölçektir. Dolayısıyla bir öğretmenin ölçekten alabileceği en yüksek puan 105 puandır. Hesaplamalar sonucunda Türkçe öğretmenlerinin %59,815 oranında Türkçe ders kitaplarına bağlı kaldıkları söylenebilir.

#### 4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için ikili değişkenlerde kullanılan t-test yapılmıştır.

Tablo 4.2.

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

	Grup	Levene Testi		N	$\bar{x}$	sd	df	t	p
		F	Sig.						
Toplam	Erkek	,528	,468	106	62,886	8,481	261	,269	,788
Puan	Kadın			157	62,579	9,449			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için t-test sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Araştırmaya 106 erkek, 157 kadın olmak üzere 263 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Erkek öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puan 62,886 iken kadın öğretmenlerin 62,579'dur. Bu sonuçtan da cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir. Nitekim p (,788) değeri ,05'ten büyüktür ve bu değer de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

### 4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Dolayısıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Aşağıda yaş gruplarına ait betimleyici istatistikler ve ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.3.

*Katılımcıların Yaş Gruplarına Ait Betimleyici İstatistikler*

Grup	N	$\bar{x}$	ss
1. 21-30	92	61,434	,935
2. 31-40	85	65,752	1,049
3. 40 üstü	86	61,046	,837

Tablo 4.3.'te her yaş aralığında kaç katılımcı olduğu, katılımcılara ait puan ortalamaları ve puanların standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde 21-30 yaş aralığında 92 katılımcının, 31-40 yaş aralığında 85 katılımcının ve 40 üstü yaş grubunda 86 katılımcının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına Bağlılıklarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

	Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar arası	1174,633	2	587,316	7,518	0,001	G2-G3
Gruplar içi	20312,234	260	78,124			
Toplam	21486,867	262				

Tablo 4.4.'te katılımcıların yaş gruplarına göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{(2-260)} = 7,518, p < ,05$ ). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farkın Grup 2 (31-40 yaş) ile Grup 3'ün (40 üstü yaş) puan ortalamalarında olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları, hizmet yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Dolayısıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Aşağıda hizmet yılı gruplarına ait betimleyici istatistikler ve ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5.

*Katılımcıların Hizmet Yılı Gruplarına Ait Betimleyici İstatistikler*

Grup	N	$\bar{x}$	ss
1. 0-5	79	61,417	1,058
2. 6-10	85	65,658	,999
3. 11 ve üstü	99	61,191	,809

Tablo 4.5.’te her hizmet yılı aralığında kaç katılımcı olduğu, katılımcılara ait puan ortalamaları ve puanların standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde 0-5 hizmet yılı grubunda 79 katılımcının, 6-10 hizmet yılı grubunda 85 katılımcının ve 11 ve üstü hizmet yılı grubunda 86 katılımcının olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6.

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına Bağlılıklarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

	Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	p	Scheffe
Gruplar arası	1099,192	2	549,596	7,009	0,001	G2-G3
Gruplar içi	20387,675	260	78,414			
Toplam	21486,867	262				

Tablo 4.6.’da katılımcıların hizmet yılı gruplarına göre puan ortalamalarını karşılaştıran ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablodaki sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{(2, 260)} = 7,009$ ,  $p < ,05$ ). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farkın Grup 2 (6-10 yıl) ile Grup 3’ün (11 ve üstü yıl) puan ortalamalarında olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları, mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için ikili değişkenlerde kullanılan t-test yapılmıştır.

Tablo 4.7.

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına Bağlılıklarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

	Grup	Levene Testi		N	$\bar{x}$	sd	df	t	p
		F	Sig.						
Toplam	EF	2,182	,141	184	63,358	9,279	261	1,798	,073
Puan	Diğer			79	61,177	8,372			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için t-test sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Araştırmaya 184 eğitim fakültesi mezunu, 79 diğer fakülte mezunu olmak üzere 263 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puan 63,358 iken diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin 61,177'dir. Bu sonuçtan da mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir. Nitekim p (,073) değeri ,05'ten büyüktür ve bu değer de mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

#### 4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problemde “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları, eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için ikili değişkenlerde kullanılan t-test yapılmıştır.

Tablo 4.8.

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına Bağlılıklarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

	Grup	Levene Testi		N	$\bar{x}$	sd	df	t	p
		F	Sig.						
Toplam	Lisans	,149	,700	233	63,124	9,124	261	2,115	,035
Puan	Lisansüstü			30	59,433	7,903			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklem için t-test sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Araştırmaya 233 lisans mezunu, 30 lisansüstü eğitimi alan/mezunu olmak üzere 263 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Lisans mezunu olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puan 63,124 iken lisansüstü eğitimi alan/mezunu öğretmenlerin 59,433'tür. Bu sonuçtan eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark oluştuğu görülmektedir. Nitekim p (,035) değeri ,05'ten küçüktür ve bu değer de eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında lisansüstü eğitimi alan/mezunu öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları, lisans mezunu öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarından anlamlı bir şekilde daha azdır. Bu sonuçtan eğitim seviyesi arttıkça Türkçe ders kitaplarına olan bağlılığın azaldığı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Analizler sonucunda geliştirilen “Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği” adlı ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Bu aşamadan sonra ölçek, Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. İlk olarak Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık düzeyini saptamak için öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puanın ortalamasına bakılmıştır.

Ölçekten elde edilen toplam puanın ortalamasının 62,80 olduğu saptanmıştır. Ölçekte 21 madde vardır ve ölçek 5’li Likert tipidir. Dolayısıyla bir öğretmenin ölçekten alabileceği en yüksek puan 105’tir. Hesaplamalar sonucunda Türkçe öğretmenlerinin %59,81 oranında Türkçe ders kitaplarına bağlı kaldıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ders kitaplarına harfiyen bağlı kalmalarının ve hiç bağlı kalmamalarının istenen ve beklenen bir durum olmadığı söylenebilir. İstenen ve beklenen durum, öğretmenlerin ders kitaplarına belli oranda bağlı kalmalarıdır. Ölçekten çıkan bağlılık oranının yeterli olup olmadığını tartışmak için ders kitaplarına bağlılık konusunda alanyazında derinlemesine çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ama MEB’in 2018 yılında MEB’e bağlı okullara gönderdiği genelgede ders kitapları dışında herhangi bir yayın aldırılmaması ilgililere bildirilmiştir. Buna göre değerlendirilecek olursa bu bağlılık oranının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Fakat Türkçe öğretmenlerinin bazı derslerde kendi hazırladıkları etkinlikleri, sunumları, videoları vb. kullandıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarıyla cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan fakülte ve eğitim durumu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçla günümüzün modern eğitim sisteminde cinsiyetçi anlayışın aşıldığı görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıklarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın çıkmaması beklenen bir sonuç



olarak düşünülebilir. Üner (2010) 7. sınıf Türkçe öğrenci kitaplarındaki dinleme, okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Karatay ve Pektaş (2012) Türkçe ders kitaplarının incelenmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışması yaptıkları makalelerinde benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Ders kitaplarının niteliği ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Ayrıca Güzel vd. (2009) de lise 2 fizik ders kitabının değerlendirilmesi için öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmalarında fizik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre fizik ders kitabı değerlendirme sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarıyla yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grup 1 (21-30 yaş)'in ölçekten aldığı puan ortalaması 61,434'tür, Grup 2 (31-40 yaş)'nin 65,752'dir ve Grup 3 (40 üstü yaş)'ün 61,046'dır. Hesaplamalara göre 21-30 yaş grubunun %58,50 oranında, 31-40 yaş grubunun %62,62 oranında ve 40 üstü yaş grubunun %58,13 oranında ders kitaplarına bağlı oldukları ortaya çıkmıştır. Analiz sonucu Grup 2 ile Grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında genç yaş grubunda bağlılığın düşük olduğu, orta yaş denilebilecek grupta yükseldiği ve orta yaş üstü denilebilecek yaş grubunda da düştüğü görülmektedir. Bunun nedeni, genç yaş grubunda olan öğretmenlerin alternatif kaynaklara orta yaş grubunda olan öğretmenlerden daha fazla yönelmelerine ve orta yaş üstü grubun da mesleki deneyimlerinin etkisiyle ders kitaplarına orta yaş grubundan daha az bağlı kalmalarına bağlanabilir.

Öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarıyla hizmet yılları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Grup 1 (0-5 hizmet yılı)'in ölçekten aldığı puan ortalaması 61,417, Grup 2 (6-10 hizmet yılı)'nin 65,658 ve Grup 3 (11 ve üstü hizmet yılı)'ün 61,191'dir. Analiz sonuçları, anlamlı farkın Grup 2 ile Grup 3'ün puan ortalamalarında olduğunu göstermektedir. Güzel vd. (2009) fizik öğretmenlerinin fizik ders kitabını değerlendirme sonuçlarıyla mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Karatay ve Pektaş (2012) Türkçe ders kitaplarının incelenmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışması yaptıkları makalelerinde ise bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Ders kitaplarının niteliği ile öğretmenlerin hizmet yılları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarıyla mezun olunan fakülte değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mezun olunan fakülte değişkeninde Türkçe öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu ve diğer fakültelerden mezun olma durumlarına bakılmıştır. Eğitim fakültesinden mezun olan Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık puanlarının ortalaması (63,358), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalaması (61,177)'nden daha fazla olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ( $p=,073$ ) saptanmıştır. İlk bakışta eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıkları arasında anlamlı bir fark

çıkması beklenebilir. Fakat diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin formasyon eğitimi almalarının, hizmet içi seminerlerinin ve mesleki deneyimlerinin etkisi göz önünde bulundurularak; eğitim fakültesinden mezun olan Türkçe öğretmenleriyle ders kitaplarına bağlılık konusunda benzer davranışlara yönelmelerine bağlanabilir.

Öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarıyla eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Lisans mezunlarının ölçekten aldığı puan ortalaması 63,124 iken lisansüstü eğitimi alan/mezunu Türkçe öğretmenlerinin 59,433'tür. Analiz sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarıyla eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bunun nedeninin lisansüstü eğitim alan/mezunu öğretmenlerin –özellikle Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmenlerin- etkinlik tasarımı, ölçme-değerlendirme, ders materyalleri vb. konusunda daha derinlemesine eğitim almalarına ve bu eğitim sonucunda yazılı/basılı/işitsel/görsel alternatif kaynaklara yönelmelerine bağlanabilir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada “Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği” adlı ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirildikten sonra 263 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi 12 basamaktan oluşmaktadır. Öncelikle ihtiyaç belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazın taraması sonucu Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını ölçebilecek bir ölçeğin olmadığı saptanmıştır.

Daha sonra alanyazın taraması ve madde havuzu oluşturma basamağına geçilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken 1 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanı ile görüşülmüştür. Çalışmalar sonucunda 120 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne gidilmiştir. Hazırlanan taslak ölçek, ilk görüşülen uzmanlardan farklı olarak 2 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra ölçeğe ilk şeklini verme basamağına geçilmiştir ve görüşmelerin ışığında 14 maddenin düzeltilmesine ve madde havuzunun ön deneme uygulaması öncesi (pilot uygulama öncesi) 62 maddeye indirilmesine karar verilmiştir. Ön deneme uygulaması (pilot uygulama öncesi) 18 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında 1 madde ölçekten çıkarılmış, 5 madde de dil ve anlatım açısından düzeltilmiştir.

61 maddelik taslak ölçek, 246 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapılmıştır. İlk analizde Cronbach’s Alpha değeri .977 çıkmıştır. Analizler sonucu 6 madde ölçekten çıkarılınca Cronbach’s Alpha değeri .981’e çıkmıştır. Kalan 55 maddelik denemelik ölçek, açıklayıcı faktör analizi için 251 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. AFA öncesi verilerin normallik testleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği saptanınca AFA’ya geçilmiştir. AFA sonucunda madde sayısı, öncelikle faktör yük değerlerinin düşük

olması ve binişik olma durumu, sonrasında ise bir maddenin birden fazla faktör altında faktör yükünün yüksek olma durumu ve bir maddenin alanyazın da göz önünde bulundurularak araştırmacının beklemediği bir faktörün altında yer alma durumu gibi sebeplerden 55'ten 30'a düşmüştür. AFA sonucunda toplam varyansın %72,633'ünü açıklayan 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu oran AFA sonucunda ortaya çıkan değer, ölçeğin faktör yapısına karar vermek için yeterli olduğunu göstermektedir.

Faktörlerin ortaya çıkmasının ardından faktörleri adlandırma (etiketleme) çalışmasına geçilmiştir. Adlaştırmada alanyazın göz önünde bulundurulmuş ve alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bunların sonucunda birinci faktöre "Sınırlılıklar", ikinci faktöre "Zorunluluklar/Kolaylıklar", üçüncü faktöre "Etkinlikler" ve dördüncü faktöre "Öğretmen Yeterlilikleri" adı verilmiştir.

AFA sonrası oluşan yapıyı doğrulamak amacıyla analizler, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sürdürülmüştür. Analizde uyum indeks değerlerini olumsuz yönde etkilediği saptanan 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kurulan modeli iyileştirme amacıyla bazı maddeler arasında modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemlerin sonucunda da AFA sonuçlarının doğrulandığı savunulabilir (RMSEA değeri ,065, GFI değeri ,88, AGFI değeri ,845, CFI değeri ,953, NFI değeri ,913).

DFA'dan sonra ölçeğe son şeklinin verilmesi aşamasında geçilmiştir. Geliştirilen ölçek; pilot uygulamalar, AFA ve DFA sonucunda 4 faktör 21 maddeyle veri toplamaya uygun duruma getirilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmasından sonra ÖDKBÖ kullanılarak Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına olan bağlılıkları saptanmak istenmiştir. Ölçek Gaziantep ilinde görev yapan 263 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Ulaşılan verilerin normallığı saptandıktan sonra gerekli analiz işlemleri yapılmıştır. Bu ölçek aracılığıyla öncelikle Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarının ne düzeyde olduğuna, sonrasında ise cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan fakülte ve eğitim durumu değişkenleri ile öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıkları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

- 1) Araştırmaya katılan 263 Türkçe öğretmenin ölçekten aldığı toplam puanın ortalaması 62,806'dır. Hesaplamalar sonucunda Türkçe öğretmenlerinin %59,815 oranında Türkçe ders kitaplarına bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılabilir.
- 2) Araştırmanın birinci alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarıyla cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için t-testi yapılmıştır. 106 erkek ve 157 kadının katıldığı araştırmada cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ( $t_{(261)}=,269$ ,  $p>,05$ ).
- 3) Araştırmanın ikinci alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarıyla yaşları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{(2-260)}= 7,518$ ,

$p < ,05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farkın Grup 2 (31-40 yaş) ile Grup 3'ün (40 üstü) puan ortalamalarında olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir.

- 4) Araştırmanın üçüncü alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarıyla hizmet yılları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{(2-260)} = 7,009$ ,  $p < ,05$ ). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu saptamak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı farkın Grup 2 (6-10 yıl) ile Grup 3'ün (11 ve üstü yıl) puan ortalamalarında olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir.
- 5) Araştırmanın dördüncü alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarıyla mezun olunan fakülte değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için t-testi yapılmıştır. 184 eğitim fakültesi mezunu ve 79 diğer fakültelerden mezun olan öğretmenin katıldığı araştırmada mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ( $t_{(261)} = 1,798$ ,  $p > ,05$ ).
- 6) Araştırmanın beşinci alt probleminde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarıyla eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için t-testi yapılmıştır. 233 lisans mezunu ve 30 lisansüstü eğitimi alan/mezunu öğretmenin katıldığı araştırmada eğitim durumuna göre anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır ( $t_{(261)} = 2,115$ ,  $p < ,05$ ).

Ulaşılan sonuçlardan ve öğretmenlerin odak grup görüşmesindeki görüşlerinden hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

- Sonuçlar yorumlandığında öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına bağlılıklarıyla eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıkları, lisansüstü eğitimi alan/mezunu öğretmenlerin bağlılıklarından daha fazladır. Odak grup görüşmesindeki görüşler de göz önünde bulundurularak lisansüstü eğitimi alan/mezunu öğretmenlerin ders kitaplarının yanında başka kaynakları kullandıkları, görsel-işitsel materyallerle öğretimi destekledikleri görülmüştür. Öğretmenlere materyal tasarımı ve kullanımı gibi konularda hizmet içi eğitim verilebilir.

Araştırmacılara öneriler:

- Alanyazın incelendiğinde ders kitaplarına bağlılık durumları konusunun çok fazla çalışılmadığı görülmüştür. Farklı alanlarda da ders kitaplarına bağlılık durumları konusunda araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma ölçek geliştirme çalışması olduğu için nicel bir çalışmadır ve öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık durumlarıyla ilgili derinlemesine bilgiler içermemektedir. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıklarının sebeplerini, amaçlarını, ders kitaplarını nerelerde ve nasıl kullandıklarını veya ders kitaplarını kullanmadıklarında neler yaptıklarını, ders kitapları dışında hangi kaynakları/materyalleri

kullandıklarını saptayıp derinlemesine bilgilere ulaşmak için nitel çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmanın verileri, bulguları ve sonuçları ders kitaplarının olumlu veya olumsuz yönleriyle ilgili, araştırmacılara ilham kaynağı olabilir ve ders kitaplarının iyileştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Alkış Küçükaydın, M. (2013). *İlköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akyol, H. (2010). Dil bilgisi ve imlâ. L. Küçükahmet, (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: Türkçe* (2. baskı) içinde (s.17). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Awang, Z. (2012). *A handbook on SEM, structure equation modeling*. Universiti Teknologi MARA, Kelantan: Malaysia Press.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (1. baskı) içinde (s.309). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Baran, H. İ. (2015). *8. sınıflarda okutulan Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacılığa uygunluğunun incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bircan, M. A. (2014). *İlkokul 1. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı ve kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Çomak, G. (2009). *İlköğretim kurumlarının 6. sınıflarında okutulan yeni müfredata uygun Türkçe ders kitaplarının şekil ve içeriği, öğretmen kılavuz kitaplarında önerilen sorular üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çebi, A. (2006). Ders kitaplarında dil ve anlatım. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu, (Ed.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. baskı) içinde (s.111). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çerçi, A. ve Derman, S. (2016). Türkçe dersi etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 461-473.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel Ö., ve Kıroğlu K. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (1. baskı) içinde (s.260). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay, (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (2. baskı) içinde (s.153). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (1. baskı) içinde (s.277). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay, (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (2. baskı) içinde (s.181). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2002). Ders kitaplarının incelenmesi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güzel, H., Oral, İ. ve Yıldırım, A. (2009). Lise II fizik ders kitabının fizik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(s.133-142).
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen*



*temel beceriler açısından değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İlik, M. (2011). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay, (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (2. baskı) içinde (s.266). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karatay, H. ve Pektaş, S. (2012). Türkçe ders kitaplarının incelenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(s.183-204).

Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay, (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (2. baskı) içinde (s.221). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Keskin, F. ve Okur, A. (2013). Okuma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* (1. baskı) içinde (s.293). Ankara: Grafiker Yayınları.

Kılıç, A. (2003). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında resimleme-içerik ilişkisi üzerine bir inceleme, ilköğretim ikinci sınıf için Türkçe kitabının tasarım ve resimlemesi.* Sanatta Yeterlik Çalışması, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı inceleme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kırcı, I. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının çoklu zekâ kuramına uygunluk durumları.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Küçükahmet, L. (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Manav Arslan, N. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf matematik dersinde kullanılan kitaplara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MEB. (2004). *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*, Tebliğler Dergisi, 2559. Ankara.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*, Tebliğler Dergisi, 2588. Ankara.
- MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğinin değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*, Resmî Gazete, 29502. Ankara.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *Yayın aldırılmaması*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Meydan C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II dinleme eğitimi* (1. baskı). Ankara: Öncü Kitap Basımevi.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(26), 155-175.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe öğretimi üzerine araştırma ve incelemeler* (1. baskı). Ankara: Öncü Kitap Basımevi.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (6. baskı). Ankara: Öncü Kitap Basımevi.
- Özmen, R. G. (2010). Okuma becerisi. L. Küçükahmet, (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: Türkçe* (2. baskı) içinde (s.17). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schumacher, R. ve Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Seçer, İ. (2015a). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015b). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahan, N. ve Çerçi, A. (2018). Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algı ölçeği geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 411-430.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Tekeli Yıldızhan, N. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temur, T. (2010). Dinleme becerisi. L. Küçükahmet, (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: Türkçe* (2. baskı) içinde (s.62). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2010). Yazılı anlatım becerisi. L. Küçükahmet, (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: Türkçe* (2. baskı) içinde (s.62). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2011). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. L. Küçükahmet, (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. baskı) içinde (s.34). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toraman, F. (2010). *İlköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitabı kullanmaya yönelik tutumları (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, R. (2012). *Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırma öğrenme yaklaşımına uygunluğu (İlköğretim 4. sınıf)*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Ülker, M. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretim programı ile tutarlılığının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğunun ve uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ünsal, Y. (2005). Biçim, dil ve anlatım. R. Yağbasan, (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: fizik* (1. baskı) içinde (s.14). Ankara: Gazi Kitabevi.



**EKLER****EK 1. Araştırma İzin Belgesi**

T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/14588412  
Konu : Araştırma İzin Talebi

26/12/2016

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 15/12/2016 tarihli ve 62927161/302.08.01/21644 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ahmet Tayfun ÖZTÜRK' ün " Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılık Durumları " konulu tez çalışması kapsamında, ekte belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ahmet Tayfun ÖZTÜRK' ün tez çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, ekte belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../12/2016

Faik ARICAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenim,

Bu ölçekte toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Ölçeğimiz 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise Türkçe ders kitaplarına bağlılık durumlarınızı belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Sizden ölçekte bulunan her bir madde ile ilgili olarak “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Orta derecede katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemeniz istenmektedir.

Maddelere vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından büyük önem taşımaktadır.

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### 1. Cinsiyetiniz:

Erkek ( ) Kadın ( )

#### 2. Yaşınız:

21-30 ( ) 31-40 ( ) 40 üstü ( )

#### 3. Hizmet Yılıınız:

0-5 ( ) 6-10 ( ) 11 ve üstü ( )

#### 4. Mezun Olduğunuz Fakülte:

Eğitim Fakültesi ( ) Diğer ( )

#### 5. Eğitim Durumunuz:

Lisans ( ) Lisansüstü ( )

**EK 3. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERS KİTAPLARINA BAĞLILIKLARI ÖLÇEĞİ**

		Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Orta derecede katılıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
<b>Sınırlılıklar</b>	1. Kitaptaki metinler çok uzun olduğu için ders kitaplarına bağlı kalmam.					
	2. Kitapta yer alan etkinliklerden daha iyilerini hazırlayabileceğim için ders kitaplarına bağlı kalmam.					
	3. Ders kitabı, öğrencilerin zihinsel becerilerini körelttiği için ders kitaplarına bağlı kalmam.					
	4. Ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin yaratıcılıklarını tetiklediği için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	5. Kitaptaki etkinlikler nitelikli olduğu için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	6. Kitapta yer alan metinlerden daha iyilerini kullandığım için ders kitaplarına bağlı kalmam.					
	7. Ders kitabı, öğrencilerin temel becerilerini geliştirdiği için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	8. Ders kitaplarına bağlılığımın, yaratıcılığımı olumsuz etkilediğini düşünürüm.					
<b>Zorunluluklar/ Kolaylıklar</b>	9. Ders kitapları, Talim ve Terbiye Kurulundan onaylı olduğu için ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim.					
	10. Ders kitapları, tematik yaklaşıma göre hazırlandığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	11. Yıllık ders planı yapma yükünden kurtardığı için ders kitaplarını kullanırım.					
	12. Çok fazla ders yüküm olduğundan dolayı ders kitaplarına bağlı kalırım.					
<b>Etkinlikler</b>	13. Öğrenci çalışma kitabındaki dinleme etkinliklerini öğrencilere yaptırım.					
	14. Öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.					
	15. Öğrenci çalışma kitabındaki yazma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.					
	16. Öğrenci çalışma kitabındaki okuma etkinliklerini öğrencilere yaptırım.					
	17. Öğrenci çalışma kitabındaki konuşma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.					
<b>Öğretmen Yeterlilikleri</b>	18. Alan bilgim yeterli olmadığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	19. Özel öğretim yöntemleri bilgimin yetersizliği sebebiyle ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	20. Öğrencilerin ilgilerine/meraklarına/düzeylerine yönelik etkinlik hazırlayamayacağım için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	21. Etkinlik hazırlama sürecini bilmediğimden ders kitaplarına bağlı kalırım.					

Katkı ve görüşleriniz için teşekkür ederiz.

## **ÖZGEÇMİŞ**

Ahmet Tayfun ÖZTÜRK, 1990 yılında Gaziantep'te doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Gaziantep'te tamamladı. 2015 yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun oldu. 2015 yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. 2016 yılında ise Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)'nde yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmaya başladı. Halen bu kurumda görev yapmaktadır.

## **CURRICULUM VITAE**

Ahmet Tayfun ÖZTÜRK was born in Gaziantep in 1990. He completed his primary and secondary school education in Gaziantep. He graduated from Gaziantep University, Turkish teaching department in 2015. He started his master education in Gaziantep University, Turkish teaching department in 2015. He has started to work in the field of Turkish teaching at Gaziantep University, Turkish Teaching and Research Centre and he is still working there.