



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN
İÇERİK DÜZENLEME YAKLAŞIMLARINA GÖRE
İNCELENMESİ**

Seda ŞEKER

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN İÇERİK
DÜZENLEME YAKLAŞIMLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Seda ŞEKER

Danışman
Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

KABUL VE ONAY

Seda ŞEKER tarafından hazırlanan "8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin İçerik Düzenleme Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 11/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ (Başkan), (Danışman)



Dr. Öğretim yesi Bünyamin SARIKAYA (ye)



Dr. Öğretim yesi Kenan BULUT (ye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen ğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç.Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

11.072019



Seda ŞEKER

*Fuzuli'nin;
“Karıncayı bile incitmem deme!
Bile'den incinir karınca;
Söz söylemek irfan ister,
Anlamak insan...”*

Sözü ışığında tezimi kızım Ela ŞEKER'e adıyorum.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimiyle yanımda olan, desteğini esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışma sürecinde benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, benimle uyumayan, vazgeçtiğim anlarda yanımda olan eşim Ferdi ŞEKER'e, fikir aldığım öğretmen arkadaşlarıma, okul idarecilerime teşekkürü bir borç bilirim.

Mesleğime başlamamda bana sonsuz etkisi olan emekli öğretmen babam Süleyman TARAKCI'ya, mesleğimin bana uygunluğu konusunda beni hep destekleyen annem Fikriye TARAKCI'ya vizyonumu görmeme vesile oldukları için teşekkür ederim.

ÖZET

ŞEKER, Seda. *8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İçerik Düzenleme Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2019.

Bir programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “Ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranır. Öğrencilere edindirilmek istenen içeriğin en doğru şekilde kavratılabilmesi için çeşitli içerik düzenleme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. İçerik düzenleme yaklaşımlarının ders esnasında kullanılması, ders kitaplarında yer alması öğrenmenin kalıcılığı ve verimliliğini arttıracaktır. Bu düşünceden yola çıkarak 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinlikler içerik düzenleme yaklaşımlarına göre incelenmiş ve bu yaklaşımların hangilerinin kullanıldığı tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu çalışmada TAV Yayıncılık’a ait olan 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı çalışma materyali olarak kullanılmıştır. Materyal incelenirken doküman incelemesi modellerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Ders kitabında yer alan etkinlikler taksonomi ilkelerine göre sınıflandırılmış; etkinlikler ait oldukları konu başlıklarına göre tasnif edilmiş ve etkinliklerin içerik düzenleme yaklaşımlarına uygunluğuna bakılmıştır.

8. sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan bütün temalar incelendiğinde bilgi, kavrama, uygulama basamaklarına yönelik toplam 174 etkinliğin olduğu görülmüştür. Fakat analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait etkinliklerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bilgi düzeyinde yer alan 38 etkinlikten 10’u; kavrama düzeyinde yer alan 66 etkinlikten 20’si ve uygulama düzeyinde yer alan 70 etkinlikten 33’ü içerik düzenleme yaklaşımlarına uygun olarak tasarlanmıştır.

Etkinliklerde içerik düzenleme yaklaşımlarından doğrusal, sarmal ve modüler yaklaşımların kullanıldığı, diğer yaklaşımların kullanılmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

İçerik düzenleme yaklaşımı, Türkçe ders kitabı, etkinlikler.

ABSTRACT

ŞEKER, Seda. *Analysis of Activities in 8th Grade Turkish Textbooks According to Content Editing Approaches*, Master Thesis, Van, 2019.

In order to reach the purposes determined in the content dimension of any programme, response to the question “What shall we teach?” should be sought. Various content editing approaches are applied for students to comprehend the content to be acquired in the most accurate way. Using content editing approaches during the course, taking part in the textbooks will increase the efficiency and permanence of learning. Along with this perspective, activities in 8th grade Turkish Textbooks were examined according to content editing approaches and the purpose was to identify which approaches of these were applied.

In this study, 8th grade Turkish Textbooks by TAV Publishing were used as studying material. While the material was examined, content analysing technique, which is one of the document examination models, was applied. Activities in the textbook have been classified according to taxonomy principles. Activities were classified according to subject titles they are related to and the compliance of the activities with the content editing approaches were examined.

When all themes in the 8th grade Turkish Textbooks were examined, it was observed that there are 174 activities for information, comprehension and application steps. However, it was confirmed that activities for analysis, synthesis and evaluation steps do not exist. 10 of the 38 activities at the level of knowledge; 20 out of 66 activities at comprehension level and 33 out of 70 activities at application level were designed in accordance with content editing approaches.

It was seen that linear, spiral and modular approaches were applied from content editing approaches and no other approach was applied in the activities.

Key Words

Content editing approach, Turkish textbook, activities.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Ders Kitaplarında İçerik Seçimi ve Düzenlenmesi	1
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller	6
2.2. Program Tasarımı Yaklaşımları	6
2.2.1 Konu Merkezli Program Tasarımları.....	7
2.2.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar	7
2.3. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri	10
2.4. Türkiye’de Yaygın Kullanılan Eğitim Programı Modelleri	13
2.5. İçeriğin Düzenlenmesinde Kullanılan Yaklaşımlar	14
2.5.1. Doğrusal (Dikey) Programlama Yaklaşımı.....	14
2.5.2. Sarmal (Spiral-Helezonik) Programlama Yaklaşımı	15
2.5.3. Modüler Programlama Yaklaşımı.....	16
2.5.4. Piramitsel Programlama Yaklaşımı	17
2.5.5. Çekirdek Programlama Yaklaşımı.....	18
2.5.6. Konu Ağı-Proje Merkezli Programlama Yaklaşımı	20
2.5.7. Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı.....	30
2.6. Talim Terbiye Kurulu’na Göre Taslak Ders Kitaplarında Olması Gereken Unsurlar	22
2.6.1. İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği	22
2.6.2. İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği.....	23
2.6.3. Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının, Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu	24

2.6.4. Zenginleştirilmiş İçeriklerin Kazanımları Desteklemesi ve Kazanımlara Uygunluğu	25
2.7. Bloom Taksonomisinin Basamakları.....	25
2.7.1. Bilgi Basamağı.....	26
2.7.2. Kavrama Basamağı	27
2.7.3. Uygulama Basamağı	28
2.7.4. Analiz Basamağı	28
2.7.5. Sentez Basamağı	29
2.7.6. Değerlendirme Basamağı.....	29
2.8. Problem Durumu.....	30
2.9. Araştırmanın Önemi	31
2.10. Araştırmanın Amacı.....	32
3. BÖLÜM: YÖNTEM	34
3.1. Çalışma Materyali	34
3.2. Sınırlılıklar	34
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	34
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	36
5. BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Sonuç ve Tartışma	65
5.2. Öneriler	68
KAYNAKÇA	71
ÖZ GEÇMİŞ.....	75

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Birinci Tema “ Duygular ve Hayaller” Belirtke Tablosu.....	26
Tablo 2. İkinci Tema “Atatürk” Belirtke Tablosu	28
Tablo 3. Üçüncü Tema “ Doğa ve Evren” Belirtke Tablosu.....	29
Tablo 4. Dördüncü Tema “Toplum Hayatı” Belirtke Tablosu	31
Tablo 5. Beşinci Tema “İletişim” Belirtke Tablosu	33
Tablo 6. Altıncı Tema “Zaman ve Mekan” Belirtke Tablosu	35
Tablo 7. Bütün Temalarda Yer Alan Etkinliklerin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı..	59
Tablo 8. Tüm Temalarda Yer Alan Etkinliklerin İçerik Düzenleme Yaklaşımlarına Göre Dağılımı	61
Tablo 9. Tüm Temalarda Yer Alan Etkinliklerin Konularına ve Bilgi Düzeyine Göre İçerik Düzenleme Yaklaşımları Açısından Dağılımı	63
Tablo 10. Tüm Temalarda Yer Alan Etkinliklerin Konularına ve Kavrama Düzeyine Göre İçerik Düzenleme Yaklaşımları Açısından Dağılımı.....	64
Tablo 11. Tüm Temalarda Yer Alan Etkinliklerin Konularına ve Uygulama Düzeyine Göre İçerik Düzenleme Yaklaşımları Açısından Dağılımı.....	65

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Program Geliştirmede Taba Modeli	9
Şekil 2. Program Geliştirmede Tyler Modeli	10
Şekil 3. Taba-Tyler'in Program Geliştirme Modeli.....	11
Şekil 4. MEB Yeni Program Geliştirme Modeli	13
Şekil 5. Doğrusal (Dikey) Programlama	14
Şekil 6. Sarmal (Spiral- Helezonik) Programlama	16
Şekil 7. Modüler Programlama	17
Şekil 8. Piramitsel Programlama	18
Şekil 9. Çekirdek Programlama	19
Şekil 10. Konu Ağı-Proje Merkezi	20
Şekil 11. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1. Tema Cümlede Anlam Etkinliği	33
Şekil 12. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1. Tema ilimsi Etkinliği	35
Şekil 13. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2. Tema Cümlelerin Öğeleri Etkinliği	38
Şekil 14. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2. Tema Fiilimsi Etkinliği	40
Şekil 15. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Tema Sözcükte Anlam Etkinliği	42
Şekil 16. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Tema Cümlelerin Öğeleri Etkinliği	43
Şekil 17. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Tema Fiilde Çatı Etkinliği	44
Şekil 18. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Tema Fiilde Çatı Etkinliği	44
Şekil 19. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Tema Cümlede Anlam Etkinliği	45
Şekil 20. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 4. Tema Cümle Türleri Etkinliği	47
Şekil 21. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 4. Tema Yazı Türleri Etkinliği	48
Şekil 22. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 4. Tema Yazı Türleri Etkinliği	49
Şekil 23. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 5. Tema Sözcükte Anlam Etkinliği	50
Şekil 24. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 5. Tema Cümlelerin Öğeleri Etkinliği	51
Şekil 25. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 5. Tema Cümle Türleri Etkinliği	53
Şekil 26. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Tema Parçada Anlam Etkinliği	55
Şekil 27. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Tema Anlatım Bozukluğu Etkinliği	57
Şekil 28. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Tema Yazı Türleri Etkinliği	58
Şekil 29. 8. Sınıf Türkçe Ders kitabı 1. Tema Kelime Etkinliği	69

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Ders Kitaplarında İçerik Seçimi ve Düzenlenmesi

Hedef davranışların kazandırılması için içerik bir araçtır. Bir öğretim programında öncelikle hedefler belirlenir. Bu hedeflerin kazandırılması için yardımcı olacak içerikler belirlenir. Aslolan, içerik değil hedeflerdir. Buna rağmen birçok öğretim programında hedefler değil içerik ön plana çıkmaktadır.

İçeriğin belirlenmesinde en önemli nokta hedef davranışlarla içeriğin tutarlılığının sağlanmasıdır. İçerik, hedef ve davranışlara göre seçilir ve düzenlenir. Seçilen içerik, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye en verimli şekilde aktarılmaya çalışılır. Hedeflere uygun olarak seçilen içerik; öğrencinin seviyesine, hazır bulunuşluğuna uygun olmalıdır. Ayrıca içerik somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa olacak şekilde sıralanmalıdır.

Bir programın temel öğeleri, hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Eğitim programları bu öğelere farklı ağırlıklar verilerek oluşturulsa da bu öğeler içinde içerik boyutunun daha çok önemsendiği görülmektedir. Bazen de yaşantılara veya değerlendirme boyutuna ağırlık verilmektedir. Örneğin, “süreç değerlendirmeyi” önemseyen bir Türkçe öğretmeni öğrenme yaşantılarını düzenlemeye çalışırken; “ürün değerlendirmeyi” önemseyen bir Türkçe öğretmeni, ölçme tekniklerini ön plana çıkarır (Sönmez, 2004, 172).

Demirel’e (2012, 122) göre içerik boyutunun öğretilmesi hedeflenirken “ne öğretilim?” sorusuna cevap aranmaktadır. İçeriğin bu soruya tam olarak cevap verebilmesi, sürecin verimli geçmesi açısından önemlidir. Soruya net olarak cevap verebilmek öğretilecek konunun düzenlenmesini ve planlanmasını kolaylaştıracaktır. Bu düzenlemenin nasıl olması gerektiği tartışmalı bir konudur.

Sönmez’e göre içerik; öğrencilerin daha kolay anlayabileceği düzeyde ve hazır bulunuşluklarına uygun olarak; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, çağın gereklerine uygun, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanmış ve kendi içinde mantıklı olacak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca içeriğin

“soyutlama, düzey, şema, vardama, materyal, örgütleme, alıştırma (soru), görsel düzen, değişik öğrenme-öğretme etkinlikleri ve içerik ilkelerine uyması da gerekmektedir. (Sönmez, 2004, 146)

İçeriğın belirlenmesinde en önemli nokta hedef davranışlarla içeriğın tutarlılığının sağlanmasıdır. İçerik, hedef ve davranışlara göre seçilir ve düzenlenir.

Türkiye’de ortaokulda okutulacak dersler, haftalık ders saatleri, içerikleri, okutulacak kitaplar, yardımcı kaynaklar ve her öğretim kademesinin öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’na belirlenir.

Öğretim programlarında içerik seçiminde belli ölçütlere göre hareket etmek gerekmektedir (Varış, 1994, 96). Bunlar;

1. Toplumsal fayda
2. Bireysel fayda
3. Öğrenme ve öğretme
4. Bilgi sektöründe muhtevanın işgal ettiği yer (Bilginin geçerli literatüre uygunluğu)

Demirel’e (2012, 122) göre eğitimde içerik seçimine, günümüzde yaşanan iki baskın özellik etkide bulunmaktadır. Bunlardan biri, bilim ve teknolojide yer alan oldukça hızlı gelişimlerin eğitim sistemimize tam olarak yansıtılmamasıdır. Okulda edinilen bilgilerin gerçek hayatla bağdaşması noktasında uyumsuzluklar yaşanmaktadır. Okul dışında bambaşka teknolojik araçlarla ve konularla karşılaşan birey, okulda kendini bambaşka bir dünyanın içinde bulmaktadır. Yeni ve teknolojik bilgi birikimlerinin eğitim sistemine hızlı bir şekilde yansıtılmaması içeriğın yetersiz kalmasına sebep olmaktadır. Bir diğeri ise yeni bilgi birikimlerinin programlara yansıtılmaması, programın hızlı ve etkin bir şekilde değiştirilememesidir.

Böyle bir ortamda içeriğe alınacak bilginin seçiminde zaman, bir geçerlik ölçütü olarak ele alınabileceği gibi aynı zamanda bir kontrol mekanizmasıdır. İlkeleri açık ve temellenmiş, her durumda uygulanabilen ve değerlendirilebilen, boyutları kendini açıklamada yeterli olan bilgi, güvenilir bilgidir. Bu açıdan geçerli bilgi “dayanıklı”; güvenilir bilgi de “sağlam” olarak nitelendirilebilir. İçeriğe alınacak bilginin, bu iki niteliği karşılaması istenir bir özelliktir. Öğrencilerde bilişsel becerilerin

geliştirilebilmesi için bilginin geçerli ve güvenilir, diğer bir anlatımla sağlam ya da dayanıklı olmasına, etkinlikle kullanılabilmesi de kendi içinde değer taşıması, mantıksal ve bilimsel bir işleve sahip olmasına bağlıdır. İçerikte seçilenlerin rastgele olmaması ve uygun geçerlik güvenilirlik özelliklerine sahip olması gerekir (Demirel, 2012, 122)

Bilginin; kendine özgü, doğal, doğurgan bir yapısı vardır. Bu yapı, aynı zamanda insanoğlunun çabasıyla gelişir. Aynı bilgiyi yıllarca kabullenmek mümkün değildir. Bu nedenle, disiplinler, değişmeyen geleneksel öğrenme birimleri olarak kabul edilmemelidir. Günümüzde genellikle içerik, disiplinlerden oluşturulmakta, okullar disiplinlerin öğretiminden ileri gidememektedir. Ezbere de olsa yalnızca disiplinlerin öğretildiğini varsaymak öğrenmenin yeterli olduğu düşüncesini oluşturmaktadır. Ancak, disiplinler içeriğin oluşturulmasında yalnızca bir araç olarak görülmelidir. Amaç, belirlenen hedeflerin en ekonomik ve yararlı biçimde nasıl gerçekleştirilebileceğidir. Bu nedenle içerik ve öğrenme yaşantıları birlikte düşünülmelidir (Demirel, 2012, 122).

Bilgi, öğrencinin en iyi ve kolayca anlayabileceği biçimde öğrenilebilir bir yapı sergilemelidir. Bilginin yapısal özellikleri, bireyin gelişim ve olgunlaşma düzeyiyle birlikte ele alındığında içerik seçiminde tutarlılık olacaktır. İçerik yapısının bilinmesi, içerikte eski ile yeni bilgilerin gözden geçirilip güncelleştirilmesini sağlayacaktır (Demirel, 2012, 123).

Program geliştirmede öğrenme birimleri oluşturulurken, “İçerik içerisinde bir şekilde sunulabilecek olan, gösterilmiş, tanımlanmış ve açıklanmış kavramlar, olgular, ilişkiler ve işlemler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplarla, içeriğin belirleyicileri ayrıntılı bir biçimde ortaya konur. Böylelikle öğrenme birimi, hedef ve amacın gerektirdiği davranışsal özellikler açısından analiz edilmiş olur. Böyle bir analiz her bir davranış özelliği için nasıl bir içeriğin gerekli olduğunu ortaya koyar. İçeriği etkili kılmak için “Yeni kavramlar, olgular, ilişkiler nelerdir?” soruları da tartışılır. (Demirel, 2012, 124)

Ders ya da konuları sıralama kısır bir döngüdür. “Her bir disiplin, içindeki bilgilerin hangileri, hangi düzeyde ele alınmalıdır?” sorusunun cevabını disiplinlerin yapısı belirler. İçeriğin yapısı içerikte yer alan bilginin özellikleri ve bunların birbiriyle bağlantısı açısından ele alınmalıdır. Bu bağlantılar yatay ve dikey ilişkiler biçiminde olabileceği gibi derinliğine de olabilir. Kavramsal iskelet oluşturmak, içeriğin yapısını

görmeye önemlidir. Böylece, “Bireye ne öğretilim?” sorusunun yanıtı, beklentiler dikkate alındığında daha yararlı hale gelecektir (Demirel, 2012, 123).

İçerik, belli bilgi kategorilerinden (disiplinlerden) oluşmaktadır. Bu bilgi kategorilerinin özelliği, başka alt boyutlara indirgenemesidir. Boyutlar, ayrı ayrı incelenebilir. Ancak önemli olan, boyut ve kategorinin örtüşmesiyle uygulanan süreçlerin de bir yönüyle boyutu, diğer yönüyle kategoriyi açıklayabilmesidir. Seçilen içerik, aynı zamanda belirlenen amaçlara hizmet etmelidir. Bu açıdan alt boyutların, bireyleri, belirlenen amaçlara, dolayısıyla bütüne ulaştırması ve genel amacı gerçekleştirebilecek düzeyde olması beklenir. İçeriğin boyutları kendi içinde bir yapı sergiler. Bilgi edinmek, yapıyı meydana getiren boyutları öğrenmek demektir (Demirel, 2012, 123-124).

Özet olarak, içeriğin, öğrenme ilkelerine uygun, sistematik bir biçimde ele alınması ve düzenlenmesi, bilgi kategorilerinden yararlanmayı gerekli kılar.

Bilginin sistematik hale getirilmesinde belirli ölçütlerin dikkate alınması gerekir. Ölçütler, bireyin gelişim özelliklerinden bilginin yapısına kadar değişik biçimlerde ele alınabilir (Ceyhan ve Yiğit, 2005, 79).

Bilginin sistematik hale getirilmesi için içeriğin programlanmasına ihtiyaç vardır. Bu programlama sürecini oluşturmak ve geliştirmek için belirli bir düzenin olması gerekmektedir. Bir öğretmenin öğretim programını geliştirme sürecinde, içerik belirlemede arayacağı sorular şunlardır: (Ceyhan ve Yiğit, 2005, 81).

- Öğretimin hedefleri ile tutarlı mı?
- Geçerli ve güncel mi?
- Özel bir alanla ilgili mi?
- Bilimsel açıdan doğru mu?
- İyi düzenlenmiş ve sistematik mi?
- Önceki öğrenmelerle bağlantılı mı?
- İçerik birbiriyle tutarlı mı?
- Öğretme-öğrenme ilkelerine uygun mu?
- Öğretilebilir mi?

- Öğrenciler için anlamlı mı?
- Öğrenciler için uygulanabilir, kullanılabilir mi?
- Önemli konuların tekrarı yapılıyor mu?
- Temel ayrıntılar etkili gösteriliyor mu?



2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller

İçeriğin düzenlenmesi ve tasarlanmasından önce bir eğitim programı belirlenmelidir. Bir eğitim programı planlanırken öncelikle o programın nasıl olacağı tasarlanmalıdır. Bir programın temel öğeleri hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Eğitim programı tasarımlarının içinde bu temel öğeler yer alır. Bazı tasarımlarda içerik boyutuna ağırlık verilirken bazılarında öğrenme yaşantıları ya da değerlendirmeye ağırlık verilebilir. Sözelimi ürün değerlendirme ağırlıklı bir programda ölçme teknikleri ön plana çıkarken süreç ağırlıklı programda öğrenme yaşantıları ön plana çıkmaktadır.

Demirel'e göre (2012,44) eğitim programı tasarlanırken şu dört soruya yanıt aranmaktadır:

1. Ne yapılmalıdır?
2. Konu alanı neleri içermelidir?
3. Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikleri kullanılmalıdır?
4. Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçlar kullanılmalıdır?

Bu dört öge birbiriyle sürekli ilişki içindedir. Bir soruya verilen cevap diğer sorunların cevabını da etkilemektedir. Program tasarımı yaklaşımları genel anlamda bu sorulara cevap vermeyi amaçlamaktadır. Bu noktada oluşturulan program tasarımlarına göre de içerik düzenleme yaklaşımları oluşturulmuştur. Bu aşamada yaygın olarak kullanılan program tasarımı yaklaşımlarını incelemekte yarar görülmektedir.

2.2. Program Tasarımı Yaklaşımları

Program tasarımı yaklaşımları geliştirilirken genelde üç temel yaklaşım izlenmektedir:

- Konu Merkezli Program Tasarımları

- Öğrenen Merkezli Program Tasarımları
- Sorun Merkezli Program Tasarımları (Demirel, 2012,44)

2.2.1 Konu Merkezli Program Tasarımları

Okullarda uygulanan eğitim programlarının büyük bir çoğunluğu bu tasarıma göre yapılmaktadır. Oldukça eskidir ve sık kullanılır. Bu tasarım dört şekilde görülür:

- **Konu Tasarımı:** Eğitimciler tarafından sıkça kullanılan bir tasarımdır. Sıkça kullanılmasının en büyük nedeni eğitimcilerin de bu tasarımla yetişmiş olmalarıdır. Bu yaklaşımın temeli akla dayanır. Aklın insanı diğerlerinden ayıran bir unsur olduğu ve bilgiye ulaşılmasında akla gerek duyulduğu temel alınır.
- **Disiplin Tasarımı:** Konu tasarımından ayrılan yönü eğitim programının akademik disiplinler üzerine yoğunlaştırılmasıdır. Bu yaklaşımda önemli olan konuların ne şekilde verildiği ve bu konuların nasıl kullanıldığıdır.
- **Geniş Alanlı Tasarım:** Konu merkezli tasarımda oluşan parçalanma ve bölümlerdeki ayrılma sorununa çözüm getirme amacı ile oluşturulmuştur. Demirel'e göre (Demirel,2012,45) bu yaklaşımda amaç; konuları mantığa uygun bir şekilde bir araya getirmektir. Ortaokul programında yer alan Sosyal Bilgiler dersi bu yaklaşıma iyi bir örnektir. Tarih, coğrafya konuları bütün bir çatı altında birleştirilerek Sosyal Bilgiler dersi oluşturulmuştur.
- **Süreç Tasarımı:** Bu yaklaşımda amaç, öğrencinin en iyi şekilde nasıl öğreneceğidir. En iyi öğrenme yolu için ayrı ayrı öğrenme yolları düzenlenmesinin yerine tüm konular için ortak bir öğrenme yolu ön plana çıkmaktadır.

2.2.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar

20. yüzyılın başından itibaren programın içinde öğrencinin programın merkezi olduğu ve düzenlemelerin öğrenciye göre yapılması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Özellikle ilkokul seviyesinde uygulanmaya çalışılan bu tasarım üst sınıflarda gerek ders

kitaplarının uygun olmaması gerekse konu yoğunluğu sebebiyle istenen düzeyde uygulanamamıştır. Sınıf seviyesi arttıkça konu merkezli yaklaşımlara geçiş olmuştur.

Öğrenen Merkezli Tasarımlar dört şekilde görülür:

- **Çocuk Merkezli Tasarımlar:** Bu yaklaşımda öğrencinin ilgisi ve ihtiyaçları ön plandadır. Taba'nın "kişi yaşadığını öğrenir" görüşü bu yaklaşımın ana düşüncesidir. Öğrencinin en iyi şekilde öğrenebilmesi için öğrenme sürecine aktif olarak katılması gerekir. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olursa kazandırılmak istenen davranışlar yaşam şekline dönüşebilir.
- **Yaşantı Merkezli Tasarımlar:** Bu yaklaşım çocuk merkezli yaklaşıma benzerlik gösterse de belli noktalarda ayrılmaktadır. Yaşantı Merkezli Tasarım eğitim programının öğrencilere göre önceden planlanamayacağını savunur. Bu sebeple öğretmen, öğrenciye uygun olan kazanımları uygulama alanında vermelidir. Gerek sınıfların kalabalıklığı gerekse anlık planlamanın uygulama zorluğu göz önüne alındığında hayata geçirilmesinde sorunlar yaşanan bir tasarımdır.
- **Romantik (Radikal) Tasarımlar:** Bu yaklaşımda okulun istenilen faydayı sağlayıp sağlamadığının tamamen gözden geçirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu yaklaşımın savunucularından olan Pestallozi "kişiler kendilerini en iyi kendi doğalarında bulabilir." demiştir. (Demirel, 2012,45) Bu yaklaşımda aynı zamanda okulun gereksiz olduğu, velilerin çocuklarını okullara göndermemeleri gerektiği de yer almaktadır. Okulun, öğrencilerin gelişmesini engelleyici sınırlarının olduğu vurgulanmıştır.
- **Hümanistik Tasarımlar:** Demirel'e göre (2012,46) bu yaklaşım 50'li yılların davranışsal psikolojisi ve eğitim programı tasarımlarına tepki olarak ortaya çıkmıştır. İnsan davranışlarının basit bir etki-tepki ilişkisinden çok daha karmaşık olduğu ve aslında hümanistik psikolojinin ön planda tutulması gerektiği vurgulanmıştır.

2.2.3. Sorun Merkezli Tasarımlar

Sorun merkezli tasarımlar öğrencilerin toplumsal sorunları, ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri üzerinde durur. (Demirel: 2012, 46) Dolayısıyla bu tasarımların içinde

kültürel ve geleneksel değerlere verilen önem de açıkça ortadadır. Kişi sorunlarını göz ardı edemeyeceğinden eğitim ortamında da sorunlarına çözüm bulma yoluna gidecektir. Eğitim programının sorunlara çözüm bulacak nitelik taşıması öğrenci açısından daha anlamlı olacaktır anlayışı hâkimdir. Konunun öğrenciye kazandırılmasının yanı sıra öğrencinin gelişimi de önemlidir. Kimi tasarımcılar toplumun yeniden yapılandırılması gerektiğini de bu tasarım içinde savunmuşlardır. Dolayısıyla bireysel ihtiyaçlara cevap vermenin yanında toplumun ihtiyaçlarına da cevap vermek önemlidir.

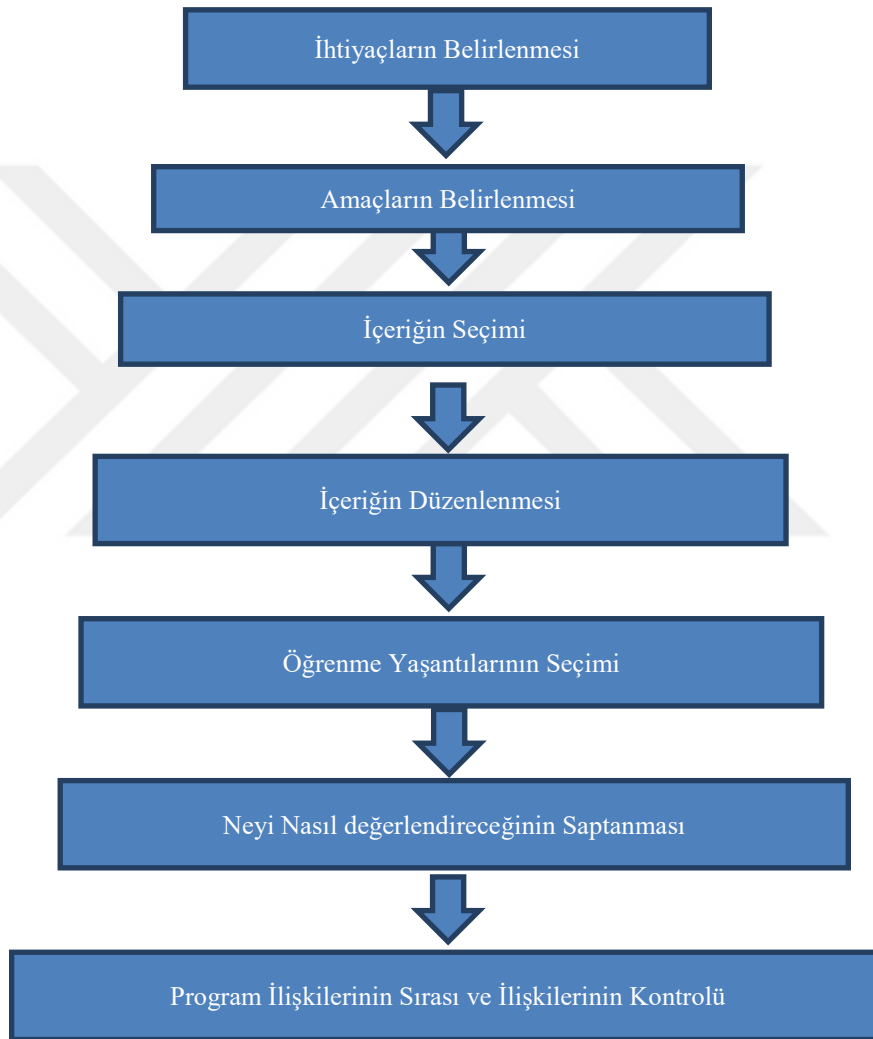
Bu yaklaşım üç ana şekilde görülür:

- **Yaşam Şartları Tasarımı:** Bu tasarımda amaç öğrencinin yaşadığı dünya ile ilgili sorunları konusunda genelleme kazanmasına yardımcı olmaktır. Toplumun değişen yaşam şartlarına uyum sağlanması amacıyla eğitim programında neler yapılacağı belirlenmelidir. İçerikte seçilen konular toplumun genel kurallarına göre seçilmeli ve konularla yaşam çevresi uyum içinde olmalıdır. Bu yolla öğrenciler yaşadıkları ortamı konularla bütünleştirerek toplumun ilerlemesine katkıda bulunabilirler. Yaşam şartları ile birleştirilen bir öğretim programı öğrencilerin problem çözme ve öğrenme becerilerini olumlu yönde etkileyecektir.
- **Çekirdek (CORE) Tasarımı:** Bu tasarım aslında konu merkezlidir. Eğitim programı öğrenci okula gelmeden önce bellidir. Öğrenciden toplumu laboratuvar olarak görmesi beklenir. Böylece öğrenci toplumda karşılaşılan sorunlara çözüm bulma yoluna gidecektir. Genel olarak işbirliğine dayalı öğrenme modellerini temele alır. Bu tasarım ayrı ayrı işlenen derslere bir tepki olarak doğmuş ve derslerin birleştirilerek bir bütün haline gelmesini savunmuştur.
- **Toplumsal Sorunsal ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı:** Bu tasarımda toplumun sosyal, politik, ekonomik sorunlarına okullar yoluyla çözüm bulunabileceği belirtilmektedir. Eğitim programı bu sorunlar göz önüne alınarak yapılırsa toplumun iyileşmesine katkıda bulunulabilecektir. Toplumun zaman içerisinde ve kendiliğinden olan değişimine en iyi uyumun okullar yoluyla sağlanabileceği ileri sürülür.

2.3. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri

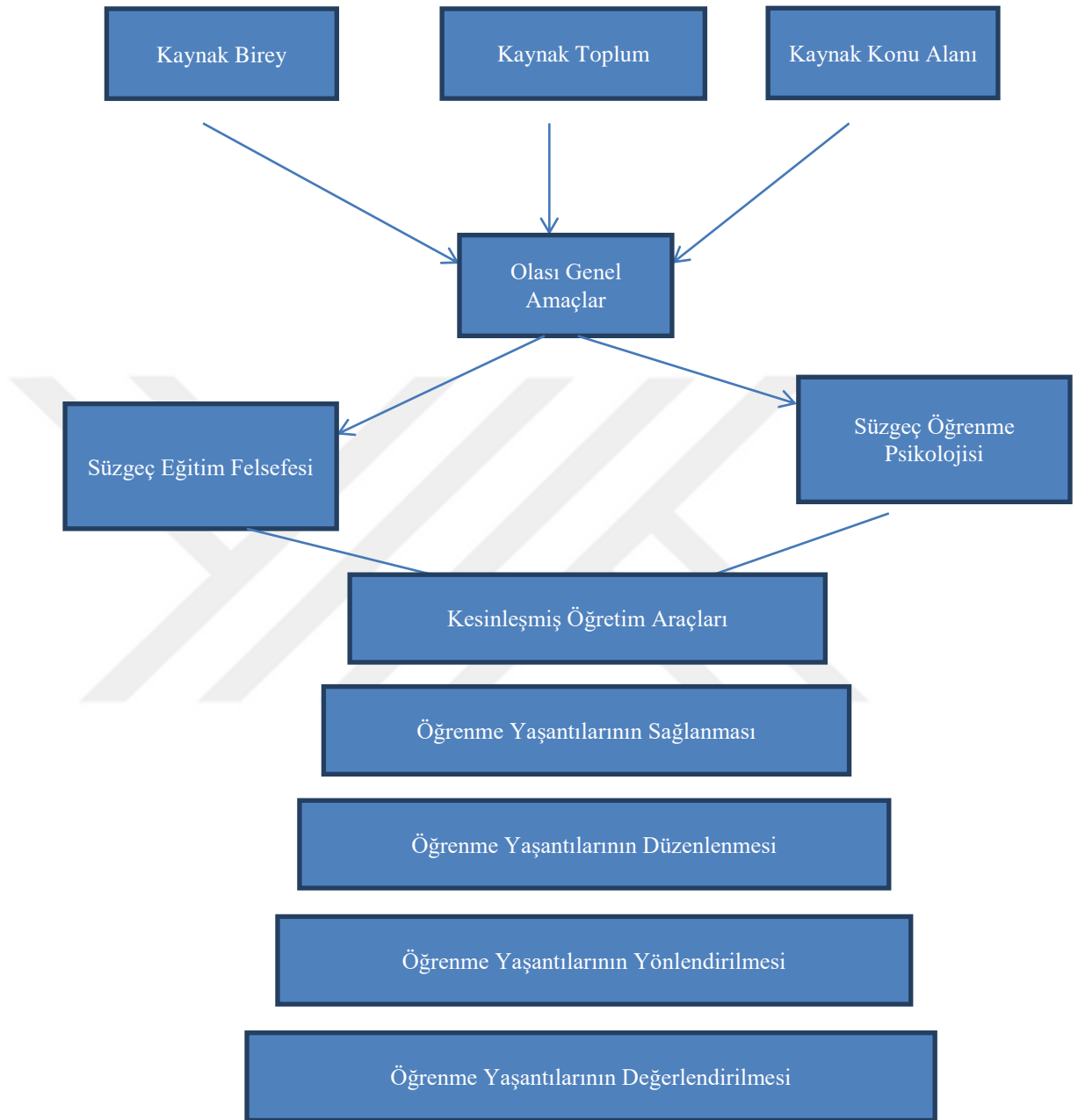
İçerik düzenleme yaklaşımlarının temelini program geliştirme modelleri oluşturmaktadır. Bu sebeple ülkemize en çok etkisi olan Taba, Tyler ve Taba-Tyler Modelleri örnek olarak verilmiştir.

Taba Modeli: Tümevarım mantığıyla hazırlanan Taba Modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.



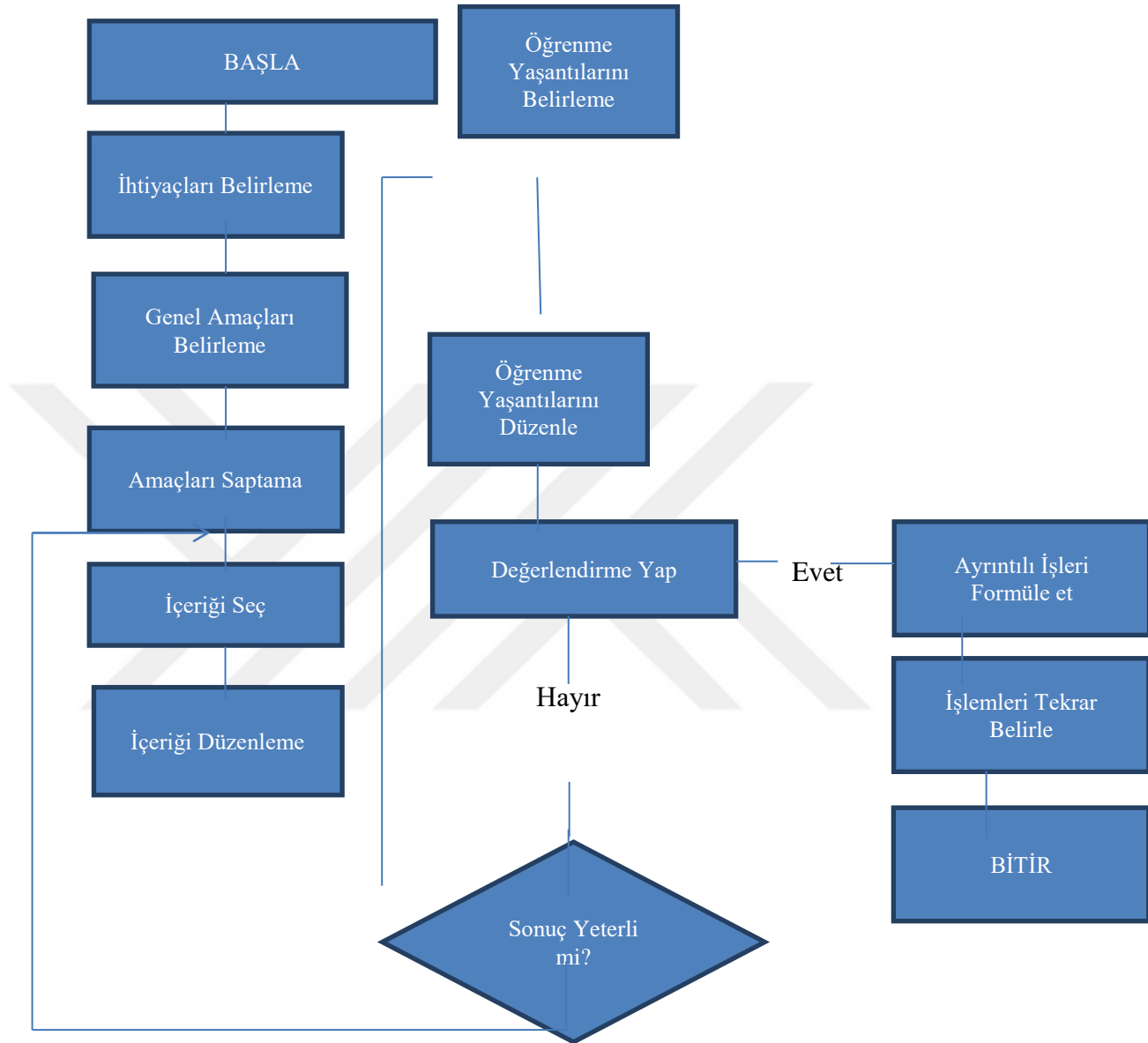
Şekil 1. Program Geliştirmede Taba Modeli (Olivia,1988,165)

Tyler Modeli: Tyler modeline göre program geliştirme aşamaları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Program Geliştirmede Tyler Modeli (Olivia,1988,171)

Taba-Tyler Modeli: Taba ve Tyler modellerinin sentezi olarak ortaya çıkan ve rasyonel planlama olarak da bilinen Taba-Tyler Modeli Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Taba-Tyler'in Program Geliştirme Modeli (White, 1988,26)

2. 4. Türkiye’de Yaygın Kullanılan Eğitim Programı Modelleri

Ülkemizde program geliştirme modelinin nasıl olması gerektiğine cevap aranırken yukarıda bahsi geçen Taba-Tyler Modeli üzerinde durulmuştur. Ülke şartlarına göre Taba-Tyler Modeline benzer bir program geliştirme modeli oluşturulmuştur. Uzmanlar bir programın temel öğelerinin amaçlar(hedefler), muhteva(içerik), öğrenme- öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme olduğu konusunda karar belirtmişlerdir.

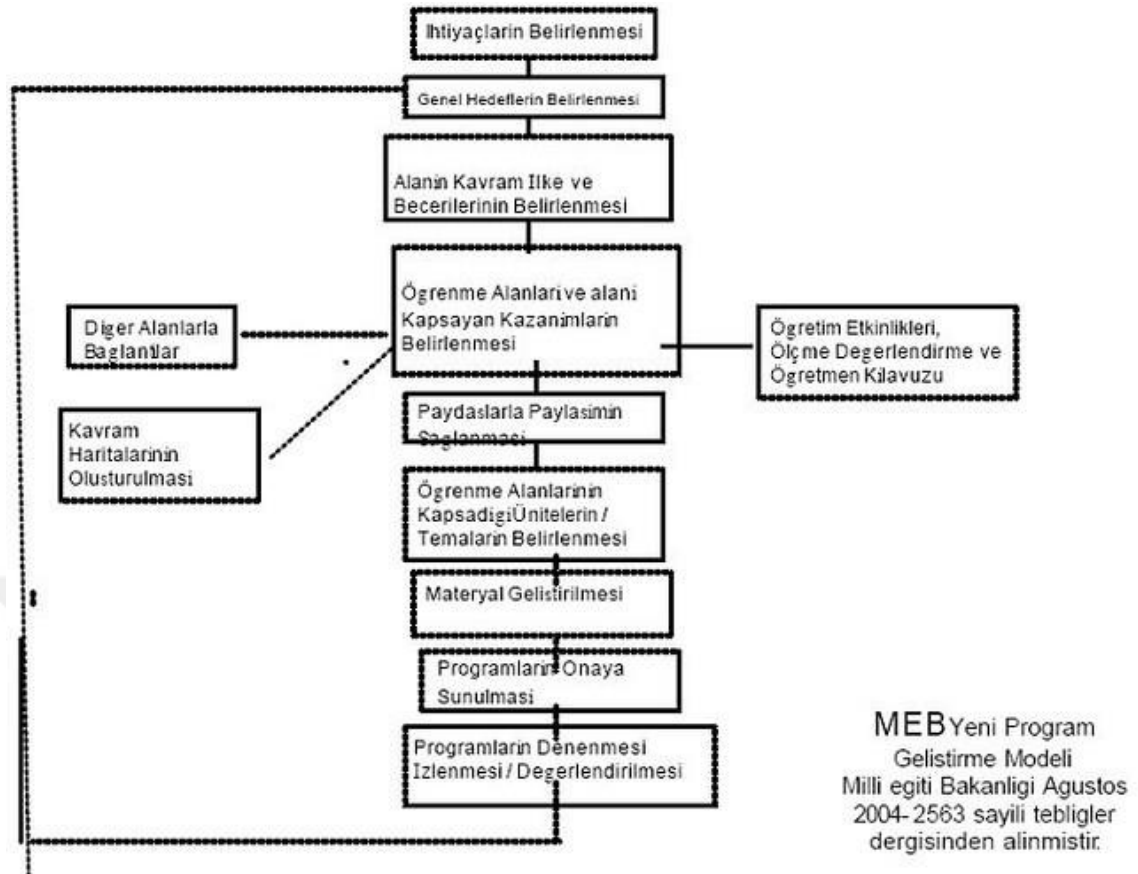
İlköğretim için hazırlanan 2004 öğretim programları incelendiğinde, yeni program anlayışının aşağıdaki gibi dile getirildiği görülmektedir: (Demirel,2012,56)

“Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı, içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB,2004).”

Yapılan açıklamayla program geliştirme sürecinde öğrenci merkezli eğitim durumları ön plana çıkarılmıştır. Buna bağlı olarak program geliştirmenin en önemli unsuru hedeflerdir. Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan hedefler, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılarak kazanmasını sağlamaya yöneliktir.

Öğrenme- öğretmen süreci yapılandırmacı anlayışa uygun olarak belirlenmiş; bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, uygulanması ve değerlendirmesi aşamaları yer almıştır.

Değerlendirme sürecinde öğrencinin eksik bilgilerini tamamlaması, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme ve tüm bunları yaparken işbirlikli öğrenme yöntemini kullanması istenmiştir. Bireysel değerlendirmelerde gözlem formlarının kullanılması önerilmektedir.



Şekil 4. MEB 2004 Program Geliştirme Modeli

2.5. İçeriğin Düzenlenmesinde Kullanılan Yaklaşımlar

İçerik düzenlenirken konuların ve derslerin özelliklerine göre farklı programlama (içerik düzenleme) yaklaşımları kullanılır. Bu yaklaşımlar aşağıda açıklanmıştır:

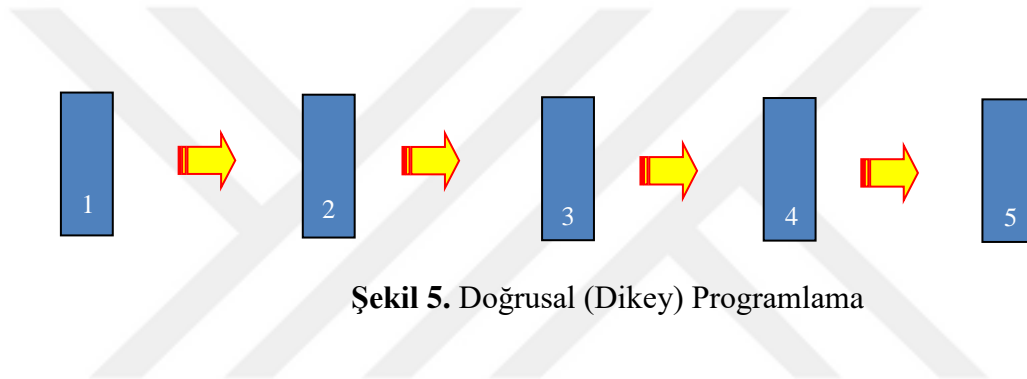
1.5.1. Doğrusal (Dikey) Programlama Yaklaşımı

Bu yaklaşım Tyler tarafından geliştirilmiştir. Bloom tam öğrenme yaklaşımında, Skinner ise programlı öğretim yaklaşımında kullanmıştır (Erden, 1998, 57).

Özellikle önkoşul öğrenmelerin öncelik olduğu (isimleri kavratmadan sıfatların kavratılmaması, fiilleri kavratmadan zarfların kavratılmaması gibi), birbirinin ardı sıra gelen konuların öğretilmesinde doğrusal programlama yaklaşımı kullanılır. Bir konuyu öğrenmeden diğerine geçilemeyen dersler için sıkça kullanılan bir yöntemdir. (Demirel, 2012, 127).

Diğer bir söyleyişle konuların aşamalılık ilkesine göre; yani yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, genelden özele, somuttan soyuta doğru sıralandığı ve düzenlendiği içerik düzenleme yaklaşımıdır. Buna dikey ilişki de denir. Örneğin; altıncı sınıftaki Türkçe dersi yedinci sınıftaki Türkçe dersi için bir ön koşul özelliği taşır; aralarında bir dikey ilişki söz konusudur ve doğrusal programlamayı gerektirir. 6. sınıfta isim ve fiili birbirinden ayırt etme üzerinde sıkça durulurken 7. sınıfta fiillerin çeşitleri kavratılır. Bir alt sınıfta isim ve fiili birbirinden ayırt edemeyen öğrenci, üst sınıfta fiil türlerini kavrayamayacaktır.

Her öğrenci için sunulan içerik aynıdır. Ancak öğrenciler bireysel hızlarına göre farklı şekilde ilerlerler. Bir ünite bitirilmeden diğerine geçilmez.



Şekil 5. Doğrusal (Dikey) Programlama

2.5.2. Sarmal (Spiral-Helezonik) Programlama Yaklaşımı

Sarmal Programlama Yaklaşımında daha önce öğrenilmiş olan konuların tekrar edilmesi esastır. Özellikle dil öğretiminde sıkça kullanılan bu yöntemde doğrusal program izlemek şart değildir. Önceden öğrenilen konular gerektiği zamanlarda tekrar edilebilir. Önceki konu yeni baştan anlatılmaz, hatırlatma yapıldıktan sonra amaç, kapsamı genişletmektir.

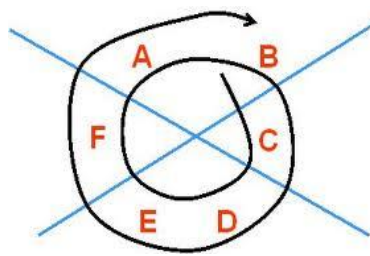
Öğrenilecek konular belli ve öğrenme süresi ise kontrollüdür. Sarmal Programlama Yaklaşımına göre hazırlanan programlar doğrusal programa göre daha esnekler. Öğretici gerek gördüğü yerlerde önceki konuları tekrar edebilir. İçeriğin kapsamı genişletildiği sürece kesin çizgilerin olması gerekmez.

Demirel'e (2012, 127) göre konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar öğretilmesi söz konusu olduğunda bu düzenlemeden yararlanılır. Her konu kendi içinde bir bütündür ve konular arasında da bir ardışıklık söz konusudur. Bir önceki öğrenmenin tam olmadığı durumlarda bu yaklaşıma yer verilir.

Sönmez'e (2004,182) göre bu yaklaşımda önceki öğrenmeler sonraki öğrenmelerin temelini oluşturur. Kavramlar derinliğine işlenir. Her konu kendi içerisindeki sıraya göre zamana ve sınıflara dağıtılır. Konular (ve etkinlikler) her sınıfta gittikçe artarak ve derinleşerek düzenlenir. Konular yıllara yayılırken basitten-karmaşığa, kolaydan-zora, somuttan-soyuta, özelden-genele, yakın zaman ve çevreden uzağa ve ön koşul ilkelerine göre düzenlenir. Öğrenciler seçen, işleyen, sonuç ve genellemelere ulaşan taraftır.

Örneğin; okullarda her yıl 10 Kasım'da Atatürk'ü anma etkinliklerine yer verilir. Bu etkinlikler ilköğretimin her sınıfında farklı düzeylerde verilir. Atatürk'ü anma etkinlikleri ilköğretim 1. sınıfta oyun ve şarkılarla, 2. sınıfta fotoğraflar ve cd gösterimiyle, 3. sınıfta belgesellerle, 4. sınıfta kompozisyon ve drama etkinlikleriyle, 5. sınıfta ise panel, konferans gibi etkinliklerle (giderek derinliğine ve soyutlamasına olacak şekilde) verilir. Tüm bu süreçlerde öğrenciler etkinliklerde bulunarak öğrenir.

Türkçe dersi içinde sarmal programlama yaklaşımı sıkça kullanılır. Örneğin; 8. sınıfta anlatılan "anlatım bozuklukları" konusunu öğrencilerin tam olarak kavrayabilmesi için daha önceki yıllarda anlatılan ek kavramını, cümle yapısını, kelimelerin anlamlarını bilmeleri gerekir. Öğretmen bu konuyu anlatırken öğrencilerin hazır bulunuşluklarında eksiklik hissederse bahsi geçen eski konuları hatırlatmak amacıyla tekrar yapabilir. Böylece hem eski konular tekrarlanmış hem de konunun kapsamı genişletilmiş olur.



Şekil 6. Sarmal (Spiral- Helezonik) Programlama

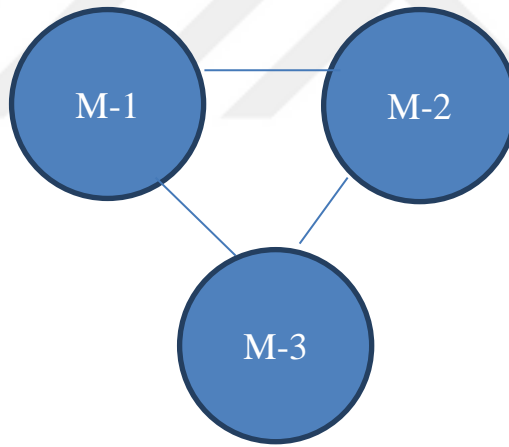
2.5.3. Modüler Programlama Yaklaşımı

Demirel'e (2012, 128) göre içerik düzenlenirken konular modüller halinde düzenlenir. Bu öbekler (ya da modüller) birbiriyle ilişkili olmak zorunda değildir. Bu programla öğretim sonunda alınacak sonuçlar programın başında bellidir. Konuların

sıralaması açısından program esnek; ancak yine de program çıktısı açısından kontrollü bir yaklaşım özelliği taşır. Öğrencinin ne öğreneceği programın başında bellidir.

Öğrenme üniteleri belli öbeklere ayrılır. Her öbek kendi içinde bir bütün özelliği taşır. Bu öbekler düzenlenirken doğrusal, sarmal ya da farklı yaklaşım özelliği gösterebilir. Her öbek kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturuyorsa aşamalılık olmayabilir. Önemli olan modüllerin öğretilmesi ve çıktıların hedeflendiği gibi alınmasıdır. (Demirel, 2012, 128).

Türkçe derslerinde öğrencilere kavratılmak istenen kazanımlar okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi ana başlıkları etrafında toplanmıştır. Ders içinde öğrenci okumaya teşvik edilir, dinleme yeteneği geliştirilmeye çalışılır, standart Türkçe ile konuşması sağlanmaya çalışılır, yazma eğitimi verilir ve dilbilgisi konuları öğretilir. Hepsi birbirinden ayrı modüllerdir; fakat her modül anlamlı birer bütündür ve Türkçe dersinin dinamiğini oluşturmaktadır.



Şekil 7. Modüler Programlama

2.5.4. Piramitsel Programlama Yaklaşımı

Piramitsel Programlama konu merkezli program tasarımlarında kullanılır. Demirel'e (2012, 128) göre piramitsel yaklaşımda ilk yıllarda daha genel konuların yer aldığı bir program yapılır. Zaman geçtikçe konu ile ilgili olarak uzmanlaşmaya giden ve konuların gittikçe daraldığı bir yaklaşım izlenir.

Bu yaklaşıma göre içerik, ayrıntılı ve kesin bir biçimde belirlenmiş konular bütününden oluşur. Program esnek değildir (Sönmez, 2004, 183).

Öğrencinin, programı bitirdikten sonra o alanın uzmanı olabilmesi için öncelikle genel konular kavratılır. Ardından konuyla ilgili uzmanlık derecesinde derslere ve bilgilere yer verilir. Özellikle programın işleyişini görebilmek için öğrencinin programa başlamadan önceki ve sonraki durumu bilinmelidir. Uzmanlık gerektiren konular aktarılacağı için içerikteki bilgiler özel ve karmaşıktır. (Demirel, 2012, 128).

Örneğin; mühendislik fakültelerinin farklı bölümlerindeki öğrenciler (inşaat, makine, kimya vb.) öğretimin ilk yıllarında geniş tabanlı ve ortak dersleri alırlar. İlerleyen yıllarda (3 ve 4. sınıflarda) uzmanlaşmaya ve birimleşmeye yönelik dersleri ve konuları alırlar. Böylece ihtisaslaşır ve bir mesleğin sahibi olurlar.

Üniversitenin neredeyse tüm alanlarında bu yöntem kullanılabilir. Örneğin; Türkçe Öğretmenliğini okuyan bir birey 1. sınıfta Tarih, Coğrafya, İngilizce, Temel Edebiyat dersleri alırken 4. sınıfa geldiğinde Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri, Metin Tahlili, Okul Deneyimi gibi daha uzmanlık gerektiren dersler almaktadır.



Şekil 8. Piramitsel Programlama

2.5.5. Çekirdek Programlama Yaklaşımı

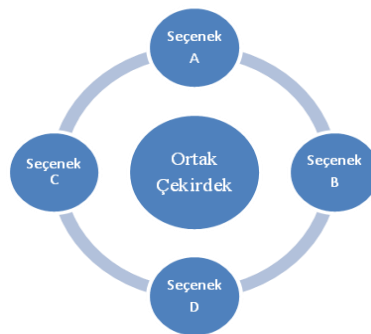
Demirel'e (2012,129) göre çekirdek programlama yaklaşımında öğrenci çekirdek programın etrafında istediği dersleri alabilir. Ancak ortak çekirdek konular ilk öğrenilecek konular olarak planlanır ve piramitsel yaklaşımda olduğu gibi her öğrenci tarafından alınır. Sözelimi, tıp fakültesini okuyan bir öğrenci ilk yıllarda ortak olarak belirlenen dersleri alırken daha sonraki yıllarda seçmek istediği alanla ilgili olarak

belirlediği dersleri alabilir. Tıp fakültesinin temel konuları çekirdek programla, özel alan dersleri ilgi alanlarıyla belirlenir ve buna göre programlama yapılır.

Konu ve sorun merkezli bir yaklaşımdır. Toplumsal sorunlar öğrenme sürecinin bir konusudur ve öğrenciler bu sorunları çözmek üzere toplumu bir laboratuvar gibi ele alarak demokratik bir ortamda, işbirlikli olarak çalışırlar. “Öğrenciler toplumsal sorunları çözecek bilgi ve becerilerle donatık olmalıdır.” düşüncesi temele alınır. Okul sosyal gelişimin merkezi olarak kabul edilir. J. Dewey bu yaklaşımı ilerlemeci eğitim yaklaşımına uygun olarak geliştirmiştir (Sönmez, 2004, 185).

Farklı alanlarda bulunan konular, tüm öğrencilerde ortak bir temel oluşturmak üzere belli başlıklar altında bir araya getirilir. Okutulan belli dersler ana bir tema etrafında birleştirilir. Bu konu (toplumsal nitelikte) blok ders planına göre işlenir. Piramitsel yaklaşıma benzemektedir. Piramitsel yaklaşımdan farkı, öğrenciye birden fazla uzmanlık alanı seçeneği vermesi ve toplumsal sorunları ele almasıdır. Örneğin, sosyal alanlar konularının olduğu bir çekirdek programda öğrenci ilgi alanına göre tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi alanlarından ders alabilir ve içerik buna göre düzenlenir.

Bu yaklaşımı Türkçe dersi için kullanmak oldukça zordur. Çünkü Türkçe dersi ardışıklılık içerir. Sözelimi, öğrenci dinleme dersini seçip yazma dersini seçmezse duyduklarını kâğıda aktarması istendiğinde zorlanacaktır. Kafasında oluşturduğu düşünceleri yazarak ifade etmede sorun yaşayacaktır. Türkçe dersinin kazanımları ayrı ayrı benimsetilebilir; fakat herhangi birinin eksik olması (hiç öğretilmemesi) öğrencide ifade ve kavrama düzeyinde eksikliğe neden olacaktır.

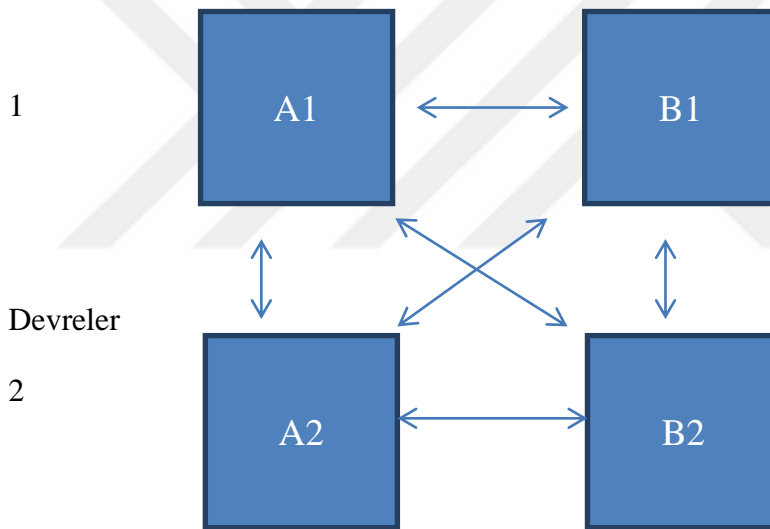


Şekil 9. Çekirdek Programlama

2.5.6. Konu Ağı-Proje Merkezli Programlama Yaklaşımı

Demirel'e (2012,129) göre konu ağı-proje merkezli program yaklaşımında öğrencilere öğretilmesi planlanan konuların ağı harita gibi çıkartılıp verilir ve belirli zamanlarda nerelerde olmaları gerektiği söylenir. Öğrenciler bu yaklaşımda konulara göre hangileri üzerinde çalışmak istediklerini kendi kendine ya da grup halinde karar verirler. Konular küçük projeler olarak da belirlenebilir Öğrenciler sonunda bir iş ya da ürün ortaya koyarlar.

Okullarımızda yılda bir defa verilmekte olan “proje ödevleri” bu yaklaşıma yakındır ancak öğretmenin isteğine bağlı olarak uygulamada ödevler öğrencilere bireysel olarak da verilebilir. Proje ödev konusu öğrenciye verildikten sonra belli aralıklarla getirmesi ve kontrolünün sağlanması istenir. Okullarda verilen proje ödevlerinin de asıl amacı öğrencilerin ödev sonunda yeni bir ürün ortaya koymasındır.



Şekil 10. Konu Ağı-Proje Merkezi

2.5.7. Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı

Demirel'e göre (2012, 129) çağımızda özellikle sorgulayan araştıran bireylere ihtiyacın artması bu yaklaşımı oldukça önemli kılmıştır. Bu yaklaşımda içerik öğrencilerin sorularına göre biçimlendirilir. Öğrencilerin, cevabına ihtiyaç duydukları soruları ve gereksinimlerini temele alan bu yaklaşım özellikle sorgulayan bireyleri oluşturma amacı taşıdığı için önemlidir. Bireyin ihtiyacını karşılayan soruları sorabilmesi için bulunduğu durumun “farkında” olması gerekir. Küçük yaştan itibaren bu yaklaşımla ilerleyen bireylerin farkındalık anlamında daha ileride olacakları açıktır.

Demirel'e göre özellikle ilkokul düzeyinde öğrenci soruları çok değerli bir öğrenme yaşantısı oluşturabilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe daha sınırlı ve özel uzmanlık alanlarına ilişkin sorulara göre programların içerikleri düzenlenir.

İçerik düzenlenirken öğrencilerin sorduğu soru türlerine göre gruplandırmalar yapılır. Yapılan gruplandırmalarla belli bir sistem oluşturulur ve konular buna göre seçilir. Öğrencinin sorduğu soruların aşağıdaki ölçütlerden birine dahil olması gerekir.

Konu seçiminde dikkate alınacak ölçütler

- Kullanım sıklığı (Frequency of use)
- Nitelik (Quality)
- Önemlilik (Cruciality)
- Evrensellik (Universality in time, place and use)
- Verimlilik (Decreasing returns)
- Zorluk (Difficulty)
- Eğitsel Gereklilik (Educational Shortages)

❖ **Kullanım sıklığı:** Bireyin hayatında sıkça karşılaştığı ve ona gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri geliştirmesine temel oluşturacak konulara ve yazılı metinlerde kullanım sıklığı en çok olan sözcüklere yer verilmelidir.

❖ **Nitelik:** Bireyler için pragmatik olan bilgi, tutum ve becerilerin eğitim yoluyla kazandırılmasına daha çok önem verilmektedir. Nitelikle ilgili ölçü, popüler konular seçmekten çok araştırmalar sonunda ortaya çıkmalıdır. Bu sebeple pragmatik ve nesnel olmalıdır.

❖ **Önemlilik:** Hayatın her anında kullanılsa da bilinmesi çok önemli olan konulardır. Kullanım sıklığı az olsa bile bu bilginin edinilmesi önemlidir. Sözelimi ilkyardım konusu hemen akla gelebilir. Bu konunun kullanım sıklığı çok fazla olmasa bile yaşamsal önemi olması nedeniyle program içinde yer alması gereken konulardan biridir. Aynı şekilde okullarda değerler eğitimi kapsamında verilen dürüstlük, yardımlaşma, barış, hoşgörü gibi konular da bu alana dahil edilebilir.

❖ **Evrensellik:** Uzun süreli ve daha geniş etki alanına sahip bilgi, tutum ve beceriler ortaya yeni çıkanlardan daha değerlidir. Sözelimi, çok sınırlı bir coğrafi bölgede ya da kırsal kesimde eğitim gören öğrencilerin yöresel ağızda yazmış oldukları hikayeler ülke geneli için geçerli olmayacaktır.

- ❖ **Verimlilik:** Eğitimde verimlilik çok önemlidir. Öncelikli konular zamana bağlı olarak en etkili şekilde seçilir. Verimliliğin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Burada da asıl iş eğiticiye düşmektedir.
- ❖ **Zorluk:** Bireyin okul dışında öğrenmesi zor olan ve özellikle uzmanlık gerektiren bilgi ve beceriler okullarda öğretilmelidir. Bireyin bunları kendi yaşatışıyla öğrenmesi beklenemez. Program içerisinde özellikle bu tür uzmanlık gerektiren konulara yer verilmelidir.
- ❖ **Eğitsel Gerekliklik:** Yaşanılan toplumun genelinde olmayan, kazandırılmayan ya da farkında olunamayan bilgi, tutum ve beceriler programların içeriğinde yer almalıdır.

Demirel'e (2012,129-130) göre tüm bu belirtilen ölçütler dikkate alınarak yapılan konu seçimleri öncelikle hedeflerle tutarlı olmalıdır. Burada, hedef-içerik uyumunun ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

2005 yılından itibaren müfredata dahil edilen yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin sorgulaması, cevaplara kendinin ulaşması oldukça önemlidir. Öğretmen yalnızca yönlendirici, rehber görevini üstlenmektedir. Türkçe dersinde her konudan önce öğrencileri düşünmeye yönlendirecek sorular "hazırlık çalışmaları" bölümünde yer almaktadır. Öğretmenin yönlendirmesiyle bu bölümden öğrenciler çok yaratıcı sorular çıkarabilirler.

2.6. Talim Terbiye Kurulu'na Göre Taslak Ders Kitaplarında Olması Gereken Unsurlar

"Millî Eğitim Bakanlığı Taslak Ders Kitaplarını oluştururken bazı kriterler belirlemiş ve taslak ders kitaplarının incelenmesini bu unsurlara bağlamıştır.

2.6.1. İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği

"Taslak ders kitaplarının içeriğinde genel geçer, kabul görmüş ve güncel bilimsel bilgi, teori, teknik, yöntem, terim, birim ve semboller kullanılır. İçerik, bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen kaynaklara dayandırılır. Bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği konusunda kanıt olmayan ve kaynağı bilinmeyen içeriklere yer verilmez. Bilimsel bilgi dışında görüş veya kanaat niteliğinde olan bilgilerin hangi kaynağa ya da kişiye ait görüş veya kanaat olduğu açıkça belirtilir. İçeriğin alıntı ya da atıf yoluyla kullanılmasında kaynakların güvenilirlik, önem ve önceliklerinin

değerlendirilmesinde evrensel olarak geçerli bilimsel standartlar esas alınır. Bilimsel olarak hatalı ve yanlış bilgi kullanılamaz. Alternatif ve kesin olmayan teoriler ile gerçekliği tartışılan konular ve bilgiler, kesin bilgiymiş gibi sunulmamalıdır (TTK, e-müfredat).”

“Birden fazla teorinin olduğu konularda bir teoriye dayalı bilgi sunulurken, bu açıkça ifade edilir, o bilgiye ilişkin farklı teori ve açıklamaların da olduğu belirtilir. Herhangi bir içeriğin, bilginin veya eserin, dersin amacı ya da öğrencilerin özellikleri gibi hususlar dikkate alınarak, yalnızca bir parçası ya da sınırlı bir kısmı kullanılmış ise bu açıkça ifade edilir. Öğrencilerin, kesin olmayan bilgileri kesin bilgi ya da yalnızca bir kısmı sunulan bir içeriği bütün olarak algılamalarını engelleyecek uyarılara yer verilir. Ders kitabında istatistikî verilerin kullanılması hâlinde veriler doğru, eksiksiz ve güncel olmalıdır. Ulusal veya uluslararası düzeyde güvenilirliği genel olarak kabul edilen kaynak ve kurumlarca sağlanan istatistikler kullanılır. İşlemlerde, deneylerde ve bilimsel süreçlerde işlem veya hesaplama hatası olmamalıdır. Alanda kullanılan teknik ve yöntemler doğru, güncel ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir biçimde verilir. Kaynak göstermeden alıntı yapılamaz. Alıntı ve atıflar telif hakları kurallarına uygun olarak yapılır. Başka bir ders kitabı kaynak olarak gösterilemez. Görsel öğeler ve zenginleştirme amacıyla kullanılan elektronik içerikler için telif hakları mevzuatına uygun olarak alıntı veya atıf yapılır (TTK, e-müfredat).”

2.6.2. İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği

“Taslak ders kitabında güncel yazım kurallarına uyulur. Kullanılan dil ve anlatım öğrencilerin gelişim düzeyine uygun, açık ve anlaşılır olmalıdır. Taslak ders kitabının yazım ve imla hataları ile anlatım bozukluklarından arındırılmış olması esastır (TTK, e-müfredat).”

“Taslak ders kitabı öğrencinin bir kazanım ile ilgili temel bilgileri edinmesini, bilgi, iş ve işlemleri belirli bir sıra içinde öğrenmesini sağlayacak yapı ve içerikte hazırlanır. İçerik, öğrencinin bir yetişkinin yardımı olmadan da okuyarak anlayabileceği ve öğrenebileceği ayrıntı ve yapıda sunulur. Taslak ders kitabı ilgili eğitim öğretim programının tüm kazanımlarını eksiksiz olarak kapsar. Hangi içeriğin, hangi kazanımı karşıladığı uygun bir ifade ile belirtilir. Dersin özelliğine göre ünite, bölüm, tema veya

konular arasında mantıksal bir sıra ve hacim bakımından programa uygun bir denge oluşturulur (TTK, e-müfredat).”

“Kazanımın gerçekleşmesi için gereken içerik sistematik bir yapı, anlaşılır dil ve ayrıntıda sunulur. Bölüm, ünite ya da konu başında öğrenciyi düşünmeye yönlendirmek ya da motivasyon amaçlı soru, etkinlik veya araştırma önerileri öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun ve gerçekçi olarak verilir. Taslak ders kitabı, kazanımın gerçekleşmesinin ön koşulu olan bilgileri sunduktan sonra, öğrenciyi düşünmeye sevk edecek etkinlikler, sorular ya da alıştırmalar içerir (TTK, e-müfredat).”

“Alıştırmalar kazanımın niteliğine bağlı olarak, hem üst düzey düşünme becerileri ve kavramsal anlayışı hem de alandaki becerileri destekler. Ancak üst düzey becerileri destekleme adına etkinliklerin ve uygulamaların abartılı, gereksiz ve yanlış kullanımından kaçınılır. Bölüm sonlarında, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte alıştırma, uygulama ve değerlendirme soruları veya etkinliklerine yer verilir. Ancak alıştırma, uygulama ve değerlendirme soruları veya etkinliklerinin nerede gerekli olduğu, niteliği ve miktarı profesyonel yargı gerektirdiği dikkate alınarak, gerekli olmayan yerlerde abartılı ve zoraki alıştırma, uygulama ve değerlendirme soruları veya etkinlikleri verilmez. Dersin ve kazanımların özelliklerine bağlı olarak, öğrencilerin bilimsel araştırma süreciyle ilgili anlayışları ve becerileri desteklenmelidir. Deney, etkinlik ve uygulamalarda gerektiğinde güvenlik uyarıları verilir. Hiçbir deney, etkinlik ve uygulama öğrencilerin güvenliği için tehlike oluşturacak veya etik kurallara aykırılık teşkil edecek şekilde tasarlanamaz (TTK, e-müfredat).”

“Kazanımların gerçekleşmesi için deney, alan gezisi, proje ve benzeri etkinlikler uygun ayrıntıda sunulur. Öğrencilerde sıklıkla görülen kavram yanılgılarını giderici uyarı ve açıklamalar verilir. Kazanımların işlenişinde gerekli yer ve durumlarda; konular arasında, diğer dersler ve günlük hayatla uygun bağlantılara yer verilir (TTK, e-müfredat).”

2.6.3. Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının, Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu

“Taslak ders kitabında kullanılan fotoğraf, resim, tablo, grafik, diyagram ve benzeri görsel öğeler özgün, tasarım ve renk seçimlerinin estetik değeri yüksek

olmalıdır. Bu öğeler öğrencinin gelişim düzeyine uygun ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte tasarlanır. Yönlendirici uyarı, sembol ve işaretler kolay algılanır olmalıdır. İçindekiler, organizasyon şeması veya planı ile sayfa numaralama, gerektiğinde sözlük, kaynakça, vb. unsurlar yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanır. Görsel tasarımı ve sayfa düzenlemesi ünite içinde ve kitap boyunca tutarlı bir biçimde yapılır. Taslak ders kitabı reklam unsuru taşıyan öğeler içermez. Sayfa düzenlemesi aşırı yoğun olmamalıdır. Sayfada uygun miktarda boş alan ve kenarlık bırakılır. Başlıklar, alt başlıklar ve varsa etkinlikler kolay okunur ve tutarlı bir biçimde verilir. Metinler yaşa uygun yazı tipi ve puntoda verilir. Taslak ders kitabında sayfa düzeni ve görsel tasarım öğrencilerin dikkat ve ilgisini uygun yerlere çeken ve estetik değeri yüksek bir biçimde yapılır (TTK, e-müfredat).”

2.6.4. Zenginleştirilmiş İçeriklerin Kazanımları Desteklemesi ve Kazanımlara Uygunluğu

“Z-kitaplar, ders kitaplarının niteliklerine ek olarak; zenginleştirilmiş içeriklerin kazanımlara uygunluğu ve kazanımları destekleyip desteklemediği ve öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına göre değerlendirilir. Z-kitaplarda sesli içeriklerde ses net ve anlaşılır olmalıdır. Zenginleştirme içeriklerinde yer alan ses, grafik, video, animasyon, benzetim, etkileşimli oyun gibi unsurlarda süre, kazanımın gerektirdiği etkinlik veya işlenişe uygun biçimde sınırlandırılır. Bu içeriklerde, elektronik materyallere atıf veya telif hakları ile ilgili bilgilendirme zorunlulukları dışında reklam amaçlı öğeler kullanılamaz. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak kabul edilmiş bir eserin, onaylanmış olan içeriğinde değişiklik yapmamak kaydıyla, görsel-ışitsel ve çeşitli elektronik öğelerle zenginleştirilmesi hâlinde, onaylanmış olan içerik yeniden incelenmez. Onaylanmış içeriğe ilave edilen görsel-ışitsel ve elektronik öğeler kazanımlara uygun ve bunları gerçekleştirme yeterliliğini destekleme ve öğrenci seviyesine uygunluğu yönlerinden değerlendirilir. Bu değerlendirme, zenginleştirilmiş öğelerin teknik özelliklerinin kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygunluğu bakımından incelemeyi de kapsar (TTK, e-müfredat).”

2.7. Bloom Taksonomisinin Basamakları

Bloom Taksonomisi, 1956’den bu yana öğrenme-öğretme sürecindeki sistematik sınıflandırmaya dikkati çeken bir görüş olarak kabul edilmiştir. Bu süreç; öğrencinin

edineceği bilgiyi belli basamaklara göre sınıflandıran, anlamayı kolaylaştıran sistematik bir süreçtir. Bloom Taksonomisi'nin belli bir hiyerarşik düzeni vardır ve bu düzen bireyin bilgiyi edinme sürecini en basit düzeyden en üst düzeye çıkarmak amacıyla oluşturulmuş bir sınıflandırmadır. Bireyin en basit düzeyden (ki bu bilgi düzeyidir) en üst düzeye ulaşmasını sağlamak amacıyla belli bir sistematığın olması gerekmektedir. Bu sistematığı oluşturmak amacıyla Bloom, bilişsel düzeyleri şu şekilde sıralamıştır: Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme.

Sönmez (1993) taksonomiye istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması olarak tanımlar.

“Taksonomi ilkeleri hem bilişsel işlemlerin sınıflandırılmasında hem de diğer eğitim uygulamalarındaki yeterliklerin ölçülmesinde kullanılmaya elverişli olması yüzünden birçok araştırma yönteminin oluşması ve problem durumunun çözümlenmesi aşamalarında belirleyici olmuştur” (Aşıcı, 1998).

2.7.1. Bilgi Basamağı

Bilgi basamağı, daha önce öğrenilen bilgilerin hatırlanması olarak tanımlanabilir. Bilgi basamağındaki öğrenme, bilişsel alandaki öğrenmelerin en düşük seviyede olanıdır. Bu seviyede sorulan sorularla öğrenciden sadece öğretilen bilgilerin hatırlanması istenir. Hipotezler, teoriler, kavramlar ve bilimsel bilgilerin anlatıldıkları sekliyle hiçbir yorum getirilmeden hatırlanması bu seviyenin kapsamına girer. Bu basamakla ilgili sorular “ne, nerede” “ne zaman” “kim” ve “tanımlayın” gibi soru kelimeleriyle kurulabilir (Çiftçi: 2008, 106). Bu basamakta öğrenci tarif eder, listeler, tanımlar, bulur, yazar, tespit eder ve isimlendirir (Çiftçi: 2008, 173). Bilgi basamağı kendi içerisinde üçe ayrılır:

Kavramların Bilgisi: Bilgi düzeyinin alt basamaklarından olan kavramların bilgisi olgusu bilişsel düzeyin en alt basamağını ifade etmektedir. Öğrencinin bilgiyle ilk karşılaştığında bu bilgiyi anlamlandırması ve kavrama ait bir şema oluşturması anlamına gelir. Sözelimi, Türkçe dersinde yer alan bir okuma parçası içinde öğrenci ilk defa duyduğu bir sözcükle karşılaşabilir. Anlamını bilmediği ve ilk defa karşılaştığı bu sözcüğün hangi konu ile ilgili olduğunu bilmesi, sözcüğün yeni karşılaştığı bir sözcük olduğunu fark etmesi ve hatta anlamını ezberlemesi kavramların bilgisi düzeyine örnektir.

Sınıflamaların Bilgisi: Bilgi düzeyinin alt basamaklarından olan sınıflamaların bilgisi olgusu genel anlamda öğrenciden sınıflama yapma becerisini gerçekleştirmesi beklemektedir. Basit düzeyde birbiriyle ilgisi olan ve olmayan kavramların birbirinden ayrılabilmesini ifade eder. Diğer bir anlatımla öğrenci kavramları birbirinden ayırarak bilişsel düzeyde bir listeleme işlemi gerçekleştirecektir. Örneğin Türkçe dersinde işlenen okuma parçasına ait etkinlikle içinde parçayla ilgili olan kelimelerin seçilerek işaretlenmesi istenebilir. Böyle bir durumda öğrenci parçayı okuduktan sonra konuyla ilgili olan sözcükleri seçerek işaretleyecek böylece bir sınıflandırma yapmış olacaktır. Konu ile ilgisi olmayan sözcükler listenin dışında kalacaktır.

İlkelerin Bilgisi: Bilgi düzeyinin alt basamaklarından olan ilkelerin bilgisi olgusu öğrencilerden konu başlıklarını genellemelerini beklemektedir. Bilgi düzeyinde “nedir?” sorusuna cevap verilen kısımdır. Sözelimi Türkçe dersinde öğrenciye sorulan “fiilimsi nedir?” sorusunun cevabı ilkelerin bilgisi düzeyindedir. Bu soru konu işlenmeden önce farkındalık yaratmak amacıyla da sorulabilir ya da konu işlenip bittikten sonra konunun öğrenilip öğrenilmediğini anlamak amacıyla da sorulabilir. Burada öğrenciden orijinal bir cevap vermesi değil, daha çok bilgi düzeyinde ya da ezbere dayalı, basit düzeyde cevap vermesi beklenir.

2.7.2. Kavrama Basamağı

Bilgilerin anlamlarını öğrenme ve saklama yeteneğidir. Bu seviyedeki öğrenmenin belirtileri gerçekleri ve doğruları anlamak, materyalleri sözlü olarak yorumlamak, plan ve grafikleri yorumlamak, bilgidaki kastedilen gelecek sonuçları tahmin etmektir. Kavrama basamağının anahtar kelimelerini: açıklama, yorumlama, taslağını çizme, tartışma, ayırt etme, tahmin etme, yeniden ifade etme, çevirme, karşılaştırma ve tanımlama şekilde sıralayabiliriz (Çiftçi: 2008, 173). Bu basamağın amacı “öğrencilerin, açıklama, tartışma, transfer etme, yeniden kelimelere dökme, çıkarımda bulunma, örnekler vermelerini sağlama, ... dilbilgisi kurallarını kavrayabilme; okuduğu metne başlık bulma, okuduğu bir parçayı yorumlayabilme, okuduğu metnin ana fikrini bulma ve görsellerdeki sembolleri yorumlayabilmeyi (Çiftçi: 2017, 24)” kazandırmaktır.

Gronland’e (1981, 126) göre kavrama, öğrencinin sorulan soruya kendi yorumunu da katarak cevap verebilme becerisini ifade eder. Öğrencinin sorulan soruya cevap

verebilmesi için konuyu kavramış olması gerektiğinden yola çıkılmıştır. “Parçada yer alan karakter sorunu daha iyi anlamak için ne yapmıştır?” tarzı sorular öğrencinin hem konuyu kavramış olmasını gerektirir hem de kendi yorumunu katmasına müsaade eder.

2.7.3. Uygulama Basamağı

Uygulama, yeni ve somut durumlarda öğrenilen materyalleri kullanma kabiliyetine işaret eder. Bu seviyedeki öğrenmenin gerçek belirtileri, kavram ve kuralları yeni durumlara; kural ve teorileri pratik durumlara uygulamaktır. Uygulama basamağının anahtar kelimeleri şunlardır: Çözme, gösterme, kullanma, tasvir etme, tertip etme, tamamlama, sorgulama ve sınıflandırma (Çiftçi: 2008, 173).

Uygulama basamağı öğrencinin hesaplamasını, örnek vermesini, göstermesini ve yorumlamasını bekler. Sayılan bu kavramları öğrencinin gerçekleştirebilmesi için konuyu tam olarak kavramış olması gerekmektedir. Konuyla ilgili fikri olmayan bir öğrenci örnek veremeyecek, konuyu yorumlayamayacaktır. Türkçe dersinde dilekçenin yazım kurallarını bilmeyen, daha önce dilekçeyle karşılaşmamış bir öğrenci doğru bir şekilde dilekçe yazamayacaktır. Ders içinde dilekçenin nasıl yazılması gerektiği; imza, tarih, ad-soyadın nereye yazılması gerektiği gibi bilgi düzeyinde kavramlar işlendikten sonra öğrenciye bir örnek gösterilir. Bunun ardından öğrenciden yeni bir konuda ve kurallarına uygun bir şekilde dilekçe yazması istenirse uygulama düzeyine uygun bir etkinlik gerçekleştirilmiş olur.

2.7.4. Analiz Basamağı

Analiz basamağı daha derin ve üst düzey düşünmeyi gerektirir. Özbay’a (2002, 542) göre analiz, mantığa uygulayarak öğrenme; fikirlerin mantık bakımından analizlerini çıkararak öğrenmedir. Bu basamakta öğrenci analiz etme, ayırt etme, karşılaştırma, inceleme, sınıflandırma, aydınlatma, açıklama, ayırma, hissetme gibi becerileri kullanır (Çiftçi: 2008, 173-174). Bir malzemeyi oluşturan öğelerin çözümlenmesi aşamasında bu öğeler arasındaki ilişkileri ve bu öğelerin birleşerek bir bütünlük içinde malzemeyi oluşturma şeklini belirleme sırasında yararlanılan bilişsel yeterlilikler bu gruptandır (Özçelik: 1987).

Analiz soruları, öğrencilerin daha derin ve üst düzey düşünmesini gerektirir. Bir bilgi bütünüün öğelerine, ilişkilerine ve örgütlenme ilkelerine yönelik sorular analiz düzeyinde sorulardır. Analiz düzeyinde soruların sorulabilmesi için öğrencinin bilgi, kavrama ve

uygulama düzeyindeki hedefleri kazanmış olması gerekmektedir (Filiz, 2004). Analiz sorularının tek bir doğru cevabı yoktur, muhtemel cevapları vardır. Analiz soruları yüksek düzeyde düşünmeyi gerektirir. Öğretmenler genellikle, bu düzeyde soru sormaktan kaçınmaktadırlar. Oysa analiz soruları, öğrencilerin kritik düşüncelerini gerektirdiği için çok önemlidir. (Filiz, 2004)

2.7.5. Sentez Basamağı

Sentez basamağı, öğrencinin yaratıcı düşünmesini gerektiren yüksek düzeydeki basamaklardandır. Bu basamak “öğrencinin orijinal bir ürün meydana getirmesini, tahmin etmesini ve problem çözmesini gerektirmektedir (Filiz 2004, 77).” Sentez basamağının anahtar kelimelerini icat etme, besteleme, tahmin etme, plânlama, kurgulama, düzenleme, hayal etme, tasarlama, formülleştirme şeklinde sıralayabiliriz (Çiftçi: 2008, 174). Sentez Basamağındaki Sorular Sentez basamağındaki sorular, öğrencinin yaratıcı düşünmesini gerektiren yüksek düzeydeki sorulardır. Bu basamaktaki sorular, öğrencinin orijinal bir ürün meydana getirmesini, tahmin yürütmesini ve problem çözme-sini gerektirmektedir. Sentez basamağındaki sorularda öğeleri, belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturma istenmektedir. Cevaplarda ise yenilik, özgünlük, buluş, icat ve yaratıcılık gibi unsurlar aranmaktadır (Filiz, 2004; Çiftçi: 2017, 26).

2.7.6. Değerlendirme Basamağı

Bu basamakta geçirilen bilişsel süreçler insanın düşünme, herhangi bir konuyu savunma ve reddetme becerilerini geliştirir. “Bu aşamada öğrenci destekler, savunur, yargılar, kıymet biçer, değerlendirir, haklıyı haksızı ayırt eder ve aydınlatır (Küçükahmet 2003, 17).” Öğrencinin bir konuda değerlendirme yapabilmesi için seçme, tercih etme, karar verme, ispatlama, tartışma, tavsiye etme, kaydetme ve değerlendirme gibi zihinsel işlevleri yerine getirir (Çiftçi: 2008, 174). Öğrenci savunurken önemini belirtir, değer biçer, sahiplenir, destekler ve doğrular. Reddederken ise sorgular, eleştirir, çelişkileri belirler, tezatları belirtir ve yanlışları bulur. Öğrencinin bir konuda değerlendirme yapabilmesi için bilgiyi kendisine mal etmesi gerekmektedir. Bu basamakta birey birleştirmenin ötesine gidip karşılaştırmayı gerçekleştirir (Özçelik, 1987; Küçükahmet, 1999).

2.8. Problem Durumu

Bilim her zaman ilerleyen, yerinde saymayan bir olgudur. Bu sebeple insanoğlu sürekli kendini geliştirmek zorundadır. Kendini geliştirmek isteğinde olan insan tüm gelişmeleri yakından takip etmelidir. Bilgi çağının gerisinde kalmak demek bir ülkenin sona yaklaşması için verilen en büyük uyarıdır. Bu nedenle her yaşta ve her zaman insanlar kendilerini geliştirmeye çalışmalıdır. Kendini geliştirmenin temeli okullarda atılmaktadır. Bu amaçla okullarda öğrencilere hem bilgi hem de davranış anlamında birçok kazanım edindirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim bir ülkenin olmazsa olmazlarındanır. Bireyin her anlamda kendini geliştirmesi ve ufkunu genişletmesi için her ülkede eğitim ve öğretim hizmetleri devletin gerçekleştirmek istediği ana amaçlardan biridir. Ülkemizde eğitim-öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarca yürütölmektedir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren okul kitapları devlet eliyle ücretsiz dağıtılmaktadır. Değişen ilköğretim programı çerçevesinde kitaplar daha farklı bir yapıya bürünmüştür.

Ders kitapları öğrencilere belirlenen hedefleri kazandırmak ve planlanan içeriği sunmak için oldukça önemli materyallerdir. Öğrencinin yaş grubuna ve dolayısıyla genel hazır bulunuşluğuna göre hazırlanan, önceden belirlenmiş öğretim programına uygun olan ve içeriği öğrenciye kavratmada etkili olan zengin metinlerden oluşmuş basılı eğitim ve öğretim materyalleridir. Ders kitabı, özellikle Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Türkçe derslerinde dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi) metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi: 2007, 39).

Özbay (2003) yaptığı araştırmada Türkçe öğretimlerinin, derslerinde ders kitabından %94,44 oranında yararlandıklarını tespit etmiştir. (Durukan, 2008, 36) Bu oran, okullarda Türkçe dersinin işlenişi hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir. Türkçe ders kitapları Türkçe öğretimlerinin elindeki en önemli kaynaktır. Kitaplarda yer alan etkinliklerin hem öğretimlerin hem de öğrencilerin, konuyu işlerken yönlendirilmesinde büyük önemi bulunmaktadır. Öğretmeni, konuyu anlatırken çeşitli uygulamalara yönlendirmeyen bir ders kitabı öğrencinin konuyu kavramasına engel

olacaktır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerin ve onlardan yola çıkarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilere konuyu kavratacak yeterlikte olması gerekmektedir.

Türkçe öğretimi genellikle yazınsal ve öğretici nitelikli metinlerle yapılır. Bu metinler öğretimin temel araçlarıdır. Türkçenin akıcılığı, yalınlığı, deyimleme ve mecaz gücü ile duygu ve düşünce zenginliğinin yansıtıldığı metinlerle gerçekleştirilen çalışma ve incelemeler, öğrencilere yaşantı zenginliği kazandırır (Server: 2004, 8-9; Çeçen ve Çiftçi: 2007, 39). Ders kitaplarında yer alan metinlerden yola çıkarak hazırlanan etkinlikler de en az metinler kadar zengin içerikli olmalıdır. Öğrenciler metinden öğrendiklerini bu etkinliklerle kalıcı hale getirebileceklerdir. Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler çeşitli içerik düzenleme yaklaşımlarından yararlanılarak hazırlandığı takdirde bilgilerin kalıcılığı artacaktır. Harcanan tüm çabalar öğrenilenlerin kalıcı olması yani beceri haline getirilebilmesi içindir. Türkçe eğitiminde becerileri kalıcı hale getirebilmek için en önemli ve en kolay ulaşılabilir kaynak Türkçe ders kitaplarıdır.

İçeriğin belirli bir zaman içinde ve en kısa yoldan öğrenilmesini sağlamak amacıyla planlar ve program tasarıları hazırlanır. Hazırlanan tasarılar aktarılabilecek olan içeriğin en verimli yollarla öğrenciye iletilmesini sağlar. Öğrenciye verilmek istenen en önemli unsurlardan biri içeriktir ve burada yer alan bilgiler çeşitli yollarla kazandırılmaktadır. Her konu için aynı öğretim yolunu izlemek, verimli bir sonuç vermemektedir. Bu nedenle çeşitli içerik düzenleme yaklaşımlarının oluşturulmasına ihtiyaç duyulmuştur (Demirel, 2012, 128)

2.9. Araştırmanın Önemi

Tüm bilim dalları için öncelikli ortak özellik dildir. Dilin bireye kazandırılması önce ailede başlar. Ailede öğretilen dil daha çok birincil ihtiyaçlarını ifade etmeye yöneliktir. Aileden sonra asıl öğrenme okulda gerçekleştirilir. Burada bireye dilin kullanılma şekli ve özellikleri öğretilir. Birey okulda dili gerçek anlamda kendisi ve çevresi için kullanmayı öğrenir. Öğretim kademeleri ilerledikçe dilin derinliklerine inerek okuma, anlama, dinleme ve konuşmanın farkına varmaya başlarlar. Tüm bu sayılan dil becerileri okullarda Türkçe dersi sayesinde kazandırılmaktadır.

Okullarda Türkçe dersinin ana kaynağı ders kitaplarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin ikinci bölüm 8. maddesinde belirtildiği üzere dilin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun güncel Türkçe Sözlük ve

Yazım Kılavuzu esas alınır. Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu, ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar olarak belirtilmiştir. Okullarda tüm bu kaynaklardan yararlanılarak öğrencilere Türkçeyi kullanmanın önemi ve güzelliği anlatılmaktadır. Türkçeyi verimli olarak kullanamayan bir öğrenci kavrama aşamasında sorun yaşayacak ve bu sorun hayatının diğer alanlarına olumsuz yönde etki edecektir. Bu sebeple Türkçe, öğrencilere mümkün olduğunca verimli bir şekilde öğretilmelidir.

Bilimin sürekli ilerlediği çağımızda bilgiyi kavratmak değişik yöntemlerle mümkün olmaktadır. İnsan psikolojisi ve programlama yaklaşımlarıyla ilgilenen bilim adamları bu bağlamdaki çalışmalarında çeşitli teknikler geliştirmişlerdir. Geliştirilen teknikler mümkün olan her alanda kullanılmalı ve aktarılmalıdır. Türkçe öğretiminde öğrencilerin, bilgileri anlamlandırarak ve günlük hayatta kullanarak öğrenmeleri öncelikli tercihtir.

Talim Terbiye Kurulu'nun özellikle 2005 yılından sonra çeşitli teknikleri kullanarak ders kitaplarını hazırlamakta olduğu görülmektedir. 2005 yılından sonra eğitim alanında yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesini ve öğrenme sürecine ortak olmasını esas almaktadır. İçerik düzenleme yaklaşımları da yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasını kolaylaştıran yöntemlerdir. Hazırlanan bu kitapların öğrencilerin başarısını arttırmada olumlu etkisi olacağı göz ardı edilemeyecek bir gerçektir.

Bu tez, içerik düzenleme yaklaşımlarının 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında yer alıp almadığını belirleme amacını taşımaktadır. İçerik düzenleme yaklaşımlarının, öğrenmeleri kalıcı hale getirme konusundaki önemi tartışılmazdır. İçerik düzenleme yaklaşımlarının ders esnasında kullanılması, ders kitaplarında yer alması öğrenmenin kalıcılığı ve verimliliğini arttıracaktır. Bu çalışma genelde ders kitaplarında, özelde ise 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında içerik düzenleme yaklaşımlarının bulunup bulunmadığını tespit etmek açısından önemlidir.

2.10. Araştırmanın Amacı

İçerik düzenleme yaklaşımlarının, öğrenmeleri kalıcı hale getirme konusundaki önemi tartışılmazdır. İçerik düzenleme yaklaşımlarının ders esnasında kullanılması, ders kitaplarında yer alması öğrenmenin kalıcılığı ve verimliliğini arttıracaktır. Bu düşünceden yola çıkarak 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında içerik düzenleme

yaklaşımının bulunup bulunmadığını, bulunuyorsa da ne oranda bulunduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara bakılmıştır:

1. Etkinliklerin bilişsel becerilere dağılımı nasıldır?
2. Bütün etkinliklerin içerik düzenleme yaklaşımlarına dağılımı nasıldır?
3. Bilişsel basamaklara uygun etkinliklerin içerik düzenleme yaklaşımlarına dağılımı nasıldır?



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmada doküman incelemesi modellerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılan konu hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi ise metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone ve ark. 1966:213). Koçak ve Arun'a göre; İçerik analizi birçok araştırma sorusuna yanıt aramak üzere kullanılan temel bir araştırma aracıdır. Ayrıca yöntemin temel özelliği sistematik ve tarafsız olması gerektiğidir. TAV Yayıncılık'a ait olan 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan etkinlikler incelenip taksonomi ilkelerine göre sınıflandırılmıştır ve bu etkinliklerin içerik düzenleme yaklaşımlarına uygunluğuna bakılmıştır.

3.1. Çalışma Materyali

Bu çalışmada Türkçe Ders Kitaplarının içerik düzenleme yaklaşımlarına uygunluğunu belirlemek amacıyla TAV Yayıncılık'a ait olan 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı materyal olarak kullanılmıştır.

3.2. Sınırlılıklar

Çalışma TAV Yayınlarına ait 8. sınıf Türkçe Ders Kitabıyla sınırlı tutulmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

8. sınıf Türkçe Ders Kitabında toplam 6 tema yer almaktadır. Temalardaki toplam etkinlik sayısı 174 olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu etkinlikler konularına göre ortak başlıklar altında toplanmış ve etkinlikler bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Ardından bu etkinliklerde içerik düzenleme yaklaşımlarının kullanılıp kullanılmadığına bakılmıştır.

Bu sebeple tablolarda hangi konuda etkinlik varsa o etkinliğin bilişsel alanına bakılmıştır.

Öğrencinin bilgisini ölçmeye yönelik olan etkinlikler kendi içerisinde alt başlıklara ayrılmıştır. Bilgi basamağında yer alan kavramların bilgisi, ilkelerin bilgisi ve

sınıflamaların bilgisi 8. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerde bulunmaktadır. Örneğin; konu-tema-ana fikir ile ilgili etkinlikler kavramların bilgisine, metinde geçen olay ve şahıslarla ilgili sorular ilkelerin bilgisine, zamirlerle sıfatları ayırabilme etkinlikleri sınıflamaların bilgisine örnektir.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerin hangi bilişsel düzeye ait olduğunu ve sayısını gösteren tablolar oluşturulmuştur. Etkinliklerin bilişsel düzeyleri belirlendikten sonra tezde bahsedilen içerik düzenleme yaklaşımlarından hangilerinin etkinliklerde kullanıldığı belirlenmiş ve tablo altlarındaki yorumlarda açıklanmıştır.

Materyal olarak kullanılan kitaptaki etkinlikler bir öğretim üyesi, iki öğretmen tarafından bağımsız bir şekilde bilişsel basamaklara göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra bir araya gelinerek sınıflandırmaya son şekli verilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde 8. sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan temalardaki etkinliklerin taksonomi ilkelerine göre ayrılması ve aynı etkinliklerin içerik düzenleme yaklaşımlarıyla olan ilgisi yer almıştır.

1. Tema: Duygular ve Hayaller

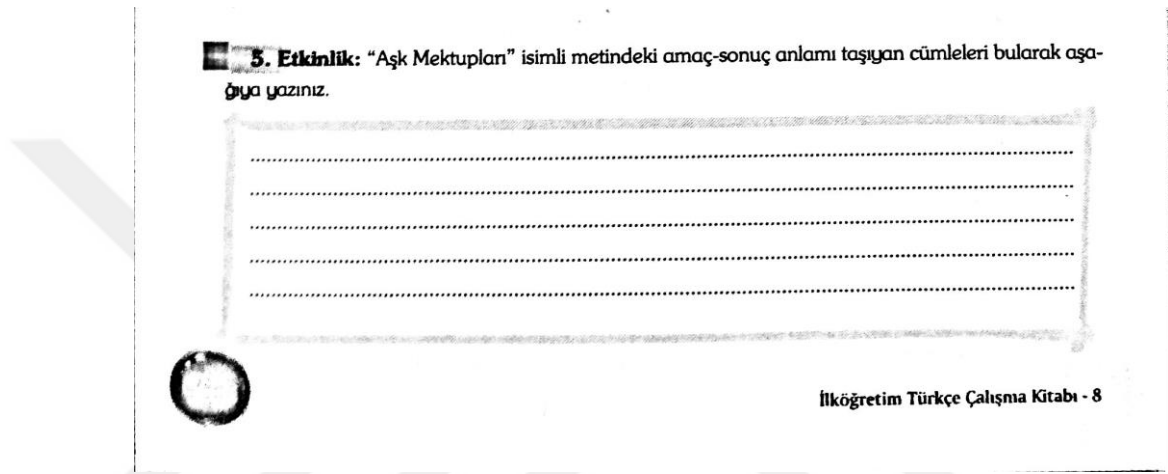
Tablo 1. 1. Temada Yer Alan Etkinliklerin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı

	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	TOPLAM
	Kavramların Bilgisi	Sınıflamaların Bilgisi	İlkelerin Bilgisi	Kavrayabilme	Uygulayabilme	
Konu-Tema- Ana fikir	4	1	2	5	2	14
Cümlede Anlam	1			1		2
Sözcükte Anlam	1	1				2
Yazım- Noktalama				1	3	4
Fiilimsi				1	5	6
Söz Sanatları					1	1
Yazı Türleri				2	4	6
TOPLAM	6	2	2	10	15	35

1. tablodaki Duygular ve Hayaller temasında konu-tema-ana fikir üçlüsüyle ilgili “kavramların bilgisi”, “sınıflamaların bilgisi”, “ilkelerin bilgisi”, “kavrayabilme”, “uygulayabilme” düzeylerinde etkinlikler verilmiştir. Cümlede anlam konusuyla ilgili “kavramların bilgisi” ve “kavrayabilme” düzeylerinde etkinlikler bulunmaktadır. Sözcükte anlam konusuyla ilgili olarak “kavramların bilgisi” ve “sınıflamaların bilgisi” düzeylerinde toplam iki bilişsel alana yönelik etkinlikler yer almaktadır. Yazım ve noktalamaya ait etkinlikler öncelikle “kavrayabilme” ve ardından “uygulayabilme” düzeyinde yer almıştır. Fiilimsiler konusuyla ilgili “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” düzeyinde etkinlikler verilerek iki bilişsel düzeye ulaşmak amaçlanmıştır. Söz sanatları için yalnızca “uygulayabilme” düzeyinde etkinlik verildiği görülmektedir. Yazı türleri “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” düzeyinde ele alınarak verilmiştir.

Birinci temada konu-tema-ana fikir ile ilgili belirgin bir içerik düzenleme yaklaşımı bulunmamaktadır. Öğrenciden, okunan metnin konusunu bulması istenmiştir. Konu bulunduktan sonra bazı kıyaslamalar yapılmıştır. Yapılan bu kıyaslamalar da herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımıyla ilişkilendirilememektedir.

Cümlede anlam konusuyla ilgili metinde yer alan amaç-sonuç cümlelerini öğrenciden bulması istenmiştir. Bu konunun 6. sınıfta işlendiği düşünülürse tekrar edildiğinden sarmal programlama yaklaşımına uygun olduğu söylenebilir.



Şekil 11. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1. Tema Cümlede Anlam Etkinliği

Sözcükte anlam konusuyla ilgili olarak metinden çıkarılarak verilen kelimelerin ya doğrudan anlamı istenmiş ya da öğrencinin tahmin etmesi beklenmiştir. Bunun yanında eş ve zıt anlamlı kelimelerle ilgili olarak bilgi düzeyinde sorular sorulmuştur. Verilen bu etkinliklerde hiçbir içerik düzenleme yaklaşımının olmadığı görülmektedir.

Yazım ve noktalama işaretleri ile ilgili olarak verilen etkinliklerde önce genel bir sezdirme işlemi yapılmış ardından en kolay noktalama işaretlerinden başlamak üzere etkinlikler verilmiştir. En kolay noktalama işaretlerinden başlanıp daha karmaşık olanlara doğru ilerleme gösterilmesi doğrusal programlama yaklaşımına uygundur. Doğrusal programlama yaklaşımının esaslarından biri olan aşamalılık ilkesinin burada uygulandığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle noktanın ve virgülün kullanım alanlarını tam olarak kavrayamayan bir öğrenci diğer noktalama işaretlerinin kullanım alanlarını da tam olarak öğrenemeyecektir. Tüm bu sebeplerle yazım ve noktalama konusunda kolaydan zora giden etkinliklerin, içerik düzenleme yaklaşımlarından doğrusal programlamaya uygun olduğu görülmüştür.

Fiilimsiler konusuyla ilgili olarak öncelikle isim, çekimli fiil ve fiilimsiler arasındaki farkı ayırt etmeye yönelik etkinlikler yer almaktadır. Eski bilgilerin tekrar edilmesi noktasında sarmal programlama yaklaşımından yararlanıldığı görülmektedir. Sarmal programlamada sık sık eski bilgilere dönüş ya da eski bilgileri hatırlatma söz konusudur. Öğrencinin isimler konusunu 6. sınıfta, çekimli fiiller konusunu da 7. sınıfta öğrendiği göz önünde bulundurulursa fiilimsilerin tam olarak kavranabilmesi için öğretmenin eski bilgileri hatırlatması gerekebilir. Bu noktada hem kapsam genişletildiği hem de eski bilgilere dönüş yapıldığı için sarmal programlama yaklaşımından yararlanıldığı görülmektedir. Fiilimsilerin çeşitlerinin anlatıldığı diğer etkinliklerde ise herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımı kullanılmamıştır.

8. Etkinlik: Aşağıdaki paragrafta yer alan altı çizili sözcüklerin çeşidini belirleyerek uygun başlığın altına yazınız.

Yaklaşık elli yıl önce, ufak bir çocuk, uçak vagonlarının dingilleri üzerinde banarak Buffalo (Buffalo)'ya geldi ve kapı kapı dolaşarak satış yapmak dilemişse basıldı. Bir polis onu uykuladı, yorgun da olduğu otuz gün ağır hapis cezası verdi. Çocuk, otuz gün taş kurd ve sımsıkı sudan başka hiçbir gıda almıdı.

Serserilik ve dilencilikten hapse atılan bu çocuk, altı yıl sonra batı kıyılarının en önemli kilitlerinden biri olmuştı. California (Kaliforniya) sosyetesinin üst tabakaları onu aralarında paula sanatçı: edebiyat ufuklarında yeni bir yıldız gibi parlamaya başlayan bu çocuk; gazetecileri, eleştirmenleri, yargınevi sahiplerini ardından koşturuyordu.

Dale CARNAGIE
(Devl Karne)

İsimler	Çekimli fiiler	Fiilimsiler
...gözetmek.....	...başladı.....	...barmurak.....
...atlamak.....	...gözetildi.....	...dolaşarak.....
...eleştirmeciler.....	...sattı.....	...dilemişse.....
.....	...kurt.....	...atıldı.....
.....	...paularmaya.....	...parlamaya.....
.....başladı.....

9. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde ortak köke sahip ancak görevleri farklı sözcükler yer almaktadır. Bu sözcüklerin altını çizerek isim, çekimli fiil, fiilimsi türlerinden hangisine uydugunu yazınız.

- Bakkaldan getirdiği konserveyi acı.
- Sabahtan beri bir şey gemediğim için çok acı.
- İnsanlığın en büyük utancı acı sorunudur.
- Bir kapanıp bir acı gökyüzünü seyre daldı.
- Sokağın başında küçük bir bakkal acı.
- Oraya vardığı beni ara.
- Nihayet hedefe vardık.

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı - 8

Şekil 12. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1. Tema Fiilimsi Etkinliği

Söz sanatları ile ilgili etkinliklerde kavramların bilgisi düzeyinde etkinlikler yer almış ve öğrenciye doğrudan bilgidan yola çıkarak etkinlik uygulatılmaya çalışılmıştır. Söz sanatlarıyla ilgili etkinlikler düzenlenirken herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımından yararlanılmamıştır.

Yazı türleriyle ilgili etkinlikler hazırlanırken öğrenciden eski bilgilerini harekete geçirmesi beklenmemektedir. Sadece belli konular verilip öğrenciler yazma konusunda öğretmen vasıtasıyla yönlendirilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımı yer almamıştır.

2. Tema: Atatürkçülük

Tablo 2. 2. Temada Yer Alan Etkinliklerin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı

	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	TOPLAM
	Kavramlar Bilgisi	Sınıflamaların Bilgisi	İlkelerin Bilgisi	Kavrayabilme	Uygulayabilme	
Atatürkçülük				3		3
Konu-Tema	2		5	3		10
Ana fikir						
Cümlelerin					4	4
Öğeleri						
Cümlede				2	3	5
Anlam						
Yazım	1			1	1	3
Noktalama						
Fiilimsi					1	1
Düşünceyi					1	1
Geliştirme Yolları						
Anlatım					2	2
Bozukluğu						
Yazı Türleri	1	1			5	7
TOPLAM	3	1	5	9	17	36

2. tablodaki Atatürkçülük temasında “kavrayabilme” düzeylerinde etkinlikler verilmiştir. Öğrencinin konu-tema-ana fikir üçlüsünü kavraması için “kavramların bilgisi”, “ilkelerin bilgisi” ve “kavrayabilme” düzeyinde etkinlikler mevcuttur. Cümlelerin öğeleri konusu için “uygulayabilme” düzeylerinde etkinlikler bulunmaktadır. Cümlede anlam konusuyla ilgili olarak “kavrayabilme”den başlayıp “uygulayabilme” ile devam eden iki bilişsel alana yönlendirilmiştir. Yazım ve noktalama ile ilgili etkinlikler “kavramların bilgisi”, “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” düzeylerinde etkinlikler mevcuttur. Fiilimsi konusuyla ilgili olarak etkinliklerin yalnızca “uygulayabilme” düzeyinde olduğu görülmüştür. Düşünceyi geliştirme yollarını kavratmak amacıyla “uygulayabilme” düzeyinde etkinlikler vardır. Anlatım bozukluğu konusunda “uygulayabilme” düzeyinde etkinlikler yer almaktadır. Yazı türleri konusuyla ilgili “kavramların bilgisi”, “sınıflamaların bilgisi” ve “uygulayabilme” düzeyinde etkinlikler bulunmaktadır.

İkinci temada Atatürkçülük konusunda verilen etkinlikler kavrama düzeyindedir. Öğrencilere belli metinlerle Atatürk tanıtılmaya çalışılmıştır. Ardından verilen metinlerle ilgili sorular sorulmuştur. Genellikle sorularla oluşturulan bu etkinliklerde herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımından yararlanılmamıştır.

6. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerin ögelerini bulunuz.

- Okullar tatil olur olmaz dedemin çiftliğine giderdik. (Biz: Gizli özne)
Z.T D.T Y.
- Şehre yeni taşınan karı koca tam istedikleri gibi bir ev bulmuşlardı.
O. B.siz Nesne Y.
- Yüz kilometre sonra yanlış yolda olduğumuzu anladık. (Biz: Gizli özne)
Z.T B.li Nesne Y.
- Toplantıda, eğitimdeki sorunları konuştular. (Onlar: Gizli özne)
D.T B.li Nesne Y.
- Bu kasabaya üç ay önce taşındım. (Ben: Gizli özne)
D.T Z.T Y.
- Haldun Taner'in öykülerini çok beğeneceksiniz. (Siz: Gizli özne)
B.li Nesne Z.T Y.
- Başarıların bizi çok mutlu etti.
O. B.li Z.T Y.
N.
- Göreviler içeri girdi.
O. Z.T Y.
- Seni dışarda bekleyeceğim. (Ben: Gizli özne)
B.li D.T Y.
N.
- Okul müdürü, okulun camlarını kıran öğrencilere çok kızdı.
O. D.T Z.T Y.

Şekil 14. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2. Tema Cümlelerin Ögeleri Etkinliği

Cümlede anlam konusuyla ilgili işlenen etkinliklerde “öznel” ve “nesnel” cümleler ile “sebep-sonuç” ve “amaç-sonuç” kavramları tekrar edilmiştir. Müfredata göre 6. sınıfta işlenmiş olması gereken bu konuların 8. sınıfta tekrar edilmesi sarmal programlama yaklaşımına uygundur. Geçmiş yıllarda işlenen konuların genişletilerek tekrarlanması sarmal programlama yaklaşımının temel öğelerinden biridir.

Yazım noktalama konusunda virgül, noktalı virgül, kısa çizgi ile ilgili kavramlar doğrudan sorulmuştur. Öğrenciden etkinlik içerisinde bunların tanımlarını bilerek tanım yapması beklenmiştir. Burada iş öğretmene düşmektedir. Önceki bilgileri harekete geçirerek anlatırsa sarmal programlama yaklaşımı kullanılabilir düzeydedir.

Fiilimsi konusuyla ilgili olarak öğrenciden bir önceki temada öğrendiklerini uygulaması beklenmektedir. Öğrenci bırakılan boşluklara uygun ekleri getirerek fiilimsiler oluşturacaktır. Böylece bir önceki temada öğrenilenler tekrar edilerek sarmal programlama yaklaşımına uygun bir öğretim modeli oluşturulacaktır.

10. Etkinlik: a. Aşağıdaki cümlelerde “-acak, -mış, -ar” eklerini alan sözcüklerin görevini yay ayroç içindeki boşluklara yazınız.

- Ağarmış saçlar hiçbir zaman sevgiye engel değildir. (.....Sıfat..fiil.....)
- Arkadaşımız bakar kör galiba! (.....Sıfat..fiil.....)
- Yazın Ayvalık'taki yazlığa gider. (.....Çekimli..fiil.....)
- Ortalık resmen savaş alanına dönmüş. (.....Çekimli..fiil.....)
- Önümüzdeki hafta yurt dışından dönecek. (.....Çekimli..fiil.....)

b. Aşağıdaki metinde yer alan boşlukları uygun fiilimsi ekleri ve çekim ekleriyle doldurunuz.

Doğrusu Hangisi

Dün sabah uyanınca..... kapalı panjurun ardından körpe bir güneşin içeri dolmak..... ister gibi her bulduğu..... delikten odanın karanlıklarına gümüş bir burgu uzatıldığını..... ve helezonlar yaparık..... gölgeleri delmeye..... çalışıldığını..... gördüm. Hemen koştum, balkonun kapılarını açtım. Göz kamaştırıcı, coşkun ve taşkın bir aydınlık derhal her tarafa sarıldı ve o kadar fazla, keskin bir ışıkla odayı ve eşyayı kavradı ki bir süre etrafımda hiçbir şey görünmez oldu; sanki başımın üstünde bir tutuşup.... yanma..... olmuştu. Gözlerimi kapadım, sersemleşerek..... bulduğum..... yerle hareketsiz bekledim.

Refik Halit KARAY

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı - 8



Şekil 15. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2. Tema Fiilimsi Etkinliği

Düşünceyi geliştirme yolları ile ilgili paragraflar verilerek burada hangi yolların kullanıldığını öğrenciden bulması istenmiştir. Burada herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımı kullanılmamıştır.

Anlatım bozukluğu konusunda cümlede yer alan anlatım bozukluklarının bulunması ve düzeltilmesi istenmiştir. Öğrenciden öğrendiği bilgiyi uygulama düzeyinde getirmesi beklenmektedir. Herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımı kullanılmamıştır.

Yazı türleri ile ilgili makale ve deneme türleri kavratılmaya çalışılmıştır. Bununla ilgili olarak öğrenciye örnek metin okuduktan sonra kendisinin de yazması beklenerek uygulama düzeyine getirmek amaçlanmıştır.

3. Tema: Doğa ve Evren

Tablo 3. 3. Temada Yer Alan Etkinliklerin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı

	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	TOPLAM
	Kavramların Bilgisi	Sınıflamaların Bilgisi	İlkelerin Bilgisi	Kavrayabilme	Uygulayabilme	
Konu-Tema	1		2	8	1	12
Ana fikir					2	2
Cümlelerin						
Öğeleri						
Fiilde				1	1	2
Çatı						
Cümlede				2	5	7
Anlam						
Yazı Türleri				2	5	7
TOPLAM	1		2	13	14	30

3. tablodaki Doğa ve Evren temasında cümlelerin öğeleriyle ilgili “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” alanlarında, toplam iki bilişsel düzeyde etkinlikler verilmiştir. Sözcükte anlam konusuyla ilgili olarak “ilkelerin bilgisi” ve “kavrayabilme” düzeylerinde etkinlikler verilerek öğrenciyi toplam iki bilişsel alana yönlendirmek hedeflenmiştir. Fiilde çatı konusuyla ilgili “sınıflamaların bilgisi” ve “ilkelerin bilgisi” düzeylerinde etkinlikler verilerek öğrenciyi toplam iki bilişsel alana ulaştırmak hedeflenmiştir. Cümlede anlam konusuyla ilgili “uygulayabilme” düzeyinde etkinlikler verilerek bir bilişsel alan yer almıştır. Söz sanatları ile ilgili “ilkelerin bilgisi” ve “kavrayabilme” düzeylerinde etkinlikler verilmiştir. Haber yazıları ile ilgili olarak “kavramların bilgisi” ve “sınıflamaların bilgisi” düzeylerinde toplam iki bilişsel alanda etkinliklere yer verilmiştir.

Üçüncü temada cümlelerin öğeleri konusuyla ilgili özne ve yüklem ardından cümlelerin diğer yardımcı öğelerini öğrencinin bulması istenmiştir. Cümlelerin öğeleri konusu sıralaması ve uygulanışı bakımından doğrusal programlama yaklaşımına uygun olarak devam etmektedir. Bir önceki ünite özne ve yüklem kavratılmış, bu ünite yardımcı öğelere geçilmiştir. Ardından cümlede vurgu konusundan da kısaca

bahsedilmiştir. Bu anlamda doğrusal programlama yaklaşımının uygun olarak işlendiği görülmektedir.

Sözcükte anlam konusu terim, gerçek ve mecaz anlam etkinlikleriyle başlamıştır. Yine 6. sınıfta işlenmiş olması gereken bu konunun 8. sınıfta tekrar edildiği görülmektedir. Örneklerin 6. sınıf seviyesine göre biraz daha zorlaşmış olduğu görülmektedir. Sarmal programlama yaklaşımına göre bu durum doğrudur. Bu yaklaşıma göre işlenen konular tekrar ediliyorsa aynı zamanda kapsamı da genişletilmelidir anlayışı hâkimdir.

b. Aşağıda, bu sözcüklerin içinde yer aldığı cümleler verilmiştir. Bunların ve altı çizili diğer sözcüklerin anlam özelliğini (gerçek/mecaz/terim/) parantez içindeki boşluklara yazınız.

- Yaklaşmakta olan bir geminin önce direği sonra güvertesi görünür. (...Terim.anlam.....)
- Assuan, Güneş ışıklarının 21 Haziran'da dik geldiği Yengeç dönencesine çok yakın konumda bulunuyor. (...Terim.anlam.. / ...Terim.anlam..)
- Kardeşim, yengeçlerden çok korkuyor. (...Gerçek.anlam.....)
- Eratosthenes, Dünya'nın çapını da hesaplayabileceğini düşündü. (...Terim.anlam.. / ...Terim.anlam...)
- Artık dünyada iyi insan çok az kaldı; herkes çapsizliğe meyil etti. (Gerçek.anlam/Mecaz.anlam)
- Eratosthenes, trigonometri kullanarak 21 Haziran'da Güneş ışıklarının hangi açıyla düştüğünü hesapladı. (...Terim.anlam.. / ...Terim.anlam.. / ...Terim.anlam..)
- Evleri pek güneş görmüyor. (...Gerçek.anlam.....)
- Sen benim güneşim, enerji kaynağımsın (...Mecaz.anlam.....)
- Olaya bir de bu açıdan bakalım. (...Mecaz.anlam.....)

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı - 8

Şekil 16. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Tema Sözcükte Anlam Etkinliği

Fiilde çatı konusuyla ilgili cümlenin öğeleri anlatıldıktan sonra etkinlikler verilmiştir. Sıralama olarak bilinenden bilinmeyene gidilmesi doğrusal programlama yaklaşımına uygundur. Aynı zamanda bu konuda sarmal programlama yaklaşımı da kullanılmıştır. Daha önce öğretilen özne ve yüklem burada tekrar edilmiş ardından kapsam daha da genişletilerek çatı konusuna girilmiştir. Eski bilgiler kısaca tekrarlandıktan sonra fiilde çatı konusuna geçilmesi kaçınılmazdır. Eski bilgileri tekrarlayıp kapsamını genişleterek yeni bilgiler öğretmek sarmal programlama yaklaşımına uygundur.

8. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerin ögelerini bularak gösteriniz.

• Odaya girdiğimde içim garip bir hüznle doldu.	Z.T	Ö.	Z.T	Y.
• Akşamları ışıktan şehirler kurardım. (Ben: Gizli özne)	Z.T	B.sız N.	Y.	
• Anneme saygıda kusur etmem. (Ben: Gizli özne)	D.T	Y.		
• Metni ben okumak istiyorum.	B.l.N.	Ö.	B.sız N.	Y.
• Hepiniz o yazıyı çabucak okuyun. (Siz: Gizli özne)	Ö.	B.l.N.	Z.T	Y.
• Gençlik, ilhamını Atatürk'ten alır.	Ö.	B.l.N.	D.T	Y.
• Hiçbir zaman namerde muhtaç olma. (Sen: Gizli özne)	Z.T	D.T	Y.	
• Kardeşimi çok özledim. (Ben: Gizli özne)	B.l.N.	Z.T	Y.	
• Polis kovaladığı adam, binanın çatısındaydı.	Ö.	Y.		
• Yaşlı adam bize öfkeli öfkeli baktı.	Ö.	D.T	Z.T	Y.

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı - 8

Şekil 17. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Tema Cümlelerin Ögeleri Etkinliği

7. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde yer alan yüklemelerin çatı özelliğini (etken/edilgen) parantez içindeki boşluklara yazınız.

• Yemek için gerekli tüm malzemeler alındı. (.....Edilgen.....)
• İspanya'da öğleden sonra dükkânlar kapanır. (.....Edilgen.....)
• Mahallenin bekçisi, bizi komşunun bahçesinden elma çalarken yakaladı. (.....Etken.....)
• Haber, hemen köye yayıldı. (.....Edilgen.....)
• Konuşmasını bitirmeden salonu terk etti. (.....Etken.....)
• Çocuk, evin penceresinden her şeye hayretle bakıyordu. (.....Etken.....)
• Bahçedeki ağaçlar dün ilaçlandı. (.....Edilgen.....)
• Öğretmenimiz hepimizi farklı bir projede görevlendirdi. (.....Etken.....)
• Dişlerini fırçaladıktan sonra hemen yattı. (.....Etken.....)
• Arkadaşım, maç sırasında yaralanmıştı. (.....Edilgen.....)

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı - 8

Şekil 18. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Tema Fiilde Çatı Etkinliği

11. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde yüklemelerin geçişli mi geçişsiz mi olduğunu parantez içindeki boşluklara yazınız.

- Her akşam yatmadan önce bir bardak süt içerim. (.....Geçişli.....)
- Bana verdiğiniz kitapları okudum. (.....Geçişli.....)
- Çolak Salih trenden indi. (.....Geçişsiz.....)
- İki eski dost merdivenin ortasında kucaklaştılar. (.....Geçişsiz.....)
- Şoför, yolcuları indirdi. (.....Geçişli.....)
- Annesi oğlunu sımsıkı kucakladı. (.....Geçişli.....)
- Küçük çocuk sokağın bir köşesinde ağlıyordu. (.....Geçişsiz.....)
- Kendi memleketiyle ilgili bir hikâye yazıyor. (.....Geçişli.....)
- Söylediklerimi tekrar etme lütfen! (.....Geçişli.....)
- Size bir zarf bıraktılar. (.....Geçişli.....)

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı - 8

Şekil 19: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Tema Fiilde Çatı Etkinliği

Cümlede anlam konusuyla ilgili öznel ve nesnel cümlelerin kavranmasıyla ilgili etkinlikler verilmiştir. Burada da 6. sınıf konularını tekrar etmeye devam edildiği görülmektedir. Verilen cümleler bilişsel olarak 8. sınıf öğrencisinin yapısına uygundur. Bu nedenle sarmal programlama yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir. Bu temada söz sanatlarıyla ilgili az sayıda etkinlik bulunmaktadır. Bulunan etkinlik öğrenciye direkt bilgi olarak sorulmuş ve yanıt beklenmiştir. Burada herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımı kullanılmamıştır.

4. Etkinlik: a. Aşağıda, okuduğunuz metinden bazı cümleler verilmiştir. Bu cümlelerin öznel/nesnel bakımından özelliğini belirleyerek doğru kutuyu işaretleyiniz.

	Öznel	Nesnel
İnsanların, üzerinde yaşadıkları yeryüzünün düz olmadığını anlamalarında denizciliğin gelişmesinin önemli bir katkısı var.	X	
Elbette, Dünya'nın ne kadar büyük olduğunu bulmak için bir cetvel alıp çevresini ölçmek olası değildi.	X	
Eratosthenes, bunun için bir dikili taştan yararlandı.		X
Bundan yaklaşık 400 yıl sonra Yunanlı Ptolemaios (Pitolemyus), enlem ve boylam çizgilerini haritalarında kullanan ve kuzeyi haritanın tepesine koyan ilk coğrafyacı oldu.		X
Bundan birkaç yıl sonra, Portekizli kâşif Ferdinand Macellan Dünya'nın çevresini dolanmak için yola çıktı.		X

Şekil 20: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3. Tema Cümlede Anlam Etkinliği

Haber yazıları ile ilgili verilen etkinlikte öğrenciden verilen metni haber yazısına çevirmesi istenmiştir. Burada herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımından yararlanılmamıştır.

4. Tema: Toplum Hayatı

Tablo 4. 4. Temada Yer Alan Etkinliklerin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı

	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	TOPLAM
	Kavramların Bilgisi	Sınıflamaların Bilgisi	İlkelerin Bilgisi	Kavrayabilme	Uygulayabilme	
Konu-Tema	2	1	1	10	2	16
Ana fikir						
Cümle Türleri				1	4	5
Cümlede Anlam				2	1	3
Söz Sanatları					1	1
Yazı Türleri	1			1	4	6
TOPLAM	3	1	1	14	12	31

4. tablodaki Toplum Hayatı temasında konu- tema- ana fikir ile ilgili olarak “kavramların bilgisi”, “sınıflamaların bilgisi”, “ilkelerin bilgisi”, “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” düzeylerinde etkinlikler bulunmaktadır. Cümle türleri ile ilgili “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” düzeylerinde etkinlikler yer almıştır. Cümlede anlam konusuyla ilgili “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” düzeylerinde toplam iki bilişsel alanda etkinliklere yer verilmiştir. Söz sanatlarıyla ilgili olarak “uygulayabilme” düzeyinde bir bilişsel alana yönelik etkinlik verilmiştir. Yazı türleriyle ilgili “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” düzeylerinde iki bilişsel alana yönelik etkinlik bulunmaktadır.

Dördüncü temada “konu-tema-ana fikir” konusuyla ilgili etkinlikler önceki temalardaki etkinliklerle benzerlik göstermektedir. Öğrenciyi okuduğunu anlama, okuduğundan sonuçlar çıkarma gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Günlük hayatta sıkça kullanılmayan bazı kelimeler etkinlikler içinde yer almış ve öğrencinin bunları öğrenmesi hedeflenmiştir. Bu bölümde içerik düzenleme yaklaşımlarından yararlanılmamıştır.

“Cümle türleri” konusunda öncelikle fiilimsiler hatırlatma yoluna gidilmiştir. İki yargı bildiren cümleler anlatılacağından fiilimsileri tekrar etmek uygundur. Bu anlamda eski bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler öğretilmesi, özetle bilinenden

bilinmeyene ilkesi ile birlikte doğrusal programlama yaklaşımına örnektir. Aynı zamanda yüklem de tekrar edilerek isim cümlesi ve fiil cümlesi kavramları verilmiştir. Bu öğelere bağlı olarak kurallı ve devrik cümleden de bahsedilmiştir. Sıralama olarak bakıldığında doğrusal programlama yaklaşımına uygun bir anlatım görülmektedir. Doğrusal programlama yaklaşımı konuların kolaydan zora doğru sıralanması gerektiğini savunur. Karmaşık olan konular sonlara doğru yer almalıdır. Fiilimsiler ile çekimli fiil arasındaki farkı öğrenen bir öğrencinin sırasıyla yüklemi, cümle çeşitlerini öğrenmesi doğrusal programa uygundur.

6. Etkinlik: a. Aşağıdaki cümlelerin yüklemelerini bulunuz. Yüklem olan sözcüklerin çeşidini (isim / fiil) belirleyerek bunları uygun kutunun içine yazınız.

- Gölgeğinin yakası çok kırlıydı.
- Bu çocuklara bu akılları veren sendin.
- Şu elmalardan bir kilo istiyoruz.
- Hoyatta en sevdiğim şey, uyumaktı.
- Seksen yaşında olmasına rağmen sapaşağılandı.
- Atatürk bir gün Ankara yakınlarında bir bucak merkezine gitmişti.
- Sanatçı, her şeyden önce güç beğenen kişidir.
- Defterimi çıkarıp bazı notlar aldım.

İsim türündeki yüklemeler	Fiil türündeki yüklemeler
.....kırılydı.....istiyoruz.....
.....sendin.....gitmişti.....
.....uyumaktı.....aldım.....
.....sapaşağılandı.....
.....kişidir.....
.....

b. "var, dik" sözcüklerinin aşağıdaki cümlelerdeki çeşidini belirleyerek (örnekteki uygun olarak) yazınız.

Örnek: Bana uzattığı, bir demet güldü → İsim cümlesi
Yüklem (Çiçek ismi)

- Sözlerimize çok güldü. → Fiil cümlesi
Yüklem (çekimli fiil)
- Ablıklar nihayet İstanbul'a vardı.
- Sınıfta beş öğrenci vardı.
- Doğan zirvesi oldukça dikti.
- Annem bana güzel bir elbise dikti.

7. Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri yüklemine sözcük türü yönünden inceleyiniz. Yüklemi isim olan cümlelerin sonuna "isim cümlesi", fiil olan cümlelerin sonuna "fiil cümlesi" yazınız.

- Dün neşemiz yerindeydi. (.....İsim cümlesi.....)
- Bu yaşlı adam eskiden saat satıcısıydı. (.....İsim cümlesi.....)
- Her yanı ince tazecek yapraklar kaplamıştı. (.....Fiil cümlesi.....)
- Sağlığında kimse onunla ilgilenmemişti. (.....Fiil cümlesi.....)
- Bölge insanı bu güzelliklerin farkında değil. (.....İsim cümlesi.....)
- Bu kişi soğuk geçti. (.....Fiil cümlesi.....)
- Tiyatro, hem eğlendiren hem düşündüreren bir sanattır. (.....İsim cümlesi.....)
- Burada sonbahardan başlar kış hazırlıkları. (.....Fiil cümlesi.....)
- Bu tür ağaçlar her yıl meyve vermezmiş. (.....Fiil cümlesi.....)

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı - 8

Şekil 21. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 4. Tema Cümle Türleri Etkinliği

Cümlede anlam konusu ile ilgili mecaz ve gerçek anlam eski konular tekrar edilecek şekilde işlenmiştir. Konu tekrarının devam etmesi ve sürekli genişletilmesi sarmal programlama yaklaşımına uygundur.

Cümlede anlam konusunda diğer temalarda da yapıldığı gibi öncelikle sebep-sonuç ve amaç-sonuç cümleleri, öznel ve nesnel cümleler ile gerçek ve mecaz anlamlı cümleler tekrar edilmiş ardından uygulayabilme düzeyinde etkinlikler verilmiştir. Bu

çalışma bilgilerin tekrar edilmesi ve genişletilmesi noktasında sarmal programlama yaklaşımına uygundur.

Söz sanatlarıyla ilgili verilen etkinlikte uygulayabilme düzeyinde sorular sorulmuştur. Bu konuda herhangi bir içerik programlama yaklaşımından yararlanılmadığı görülmektedir.

Yazı türleriyle ilgili gezi yazısı, roman, eleştiri türlerine yer verilmiştir. Bu noktada olay yazıları ve fikir yazıları genel olarak değerlendirildiğinde modüler programlama yaklaşımına benzer olduğu söylenebilir. Modüler programlama yaklaşımında konular belli modüllere ayrılır ve bu modüllerin birbiriyle ilişkili olması beklenmez. Olay yazıları ve fikir yazılarının da ders kitabında birbiriyle somut bir bağının olduğu görülmemektedir. Kendi içlerinde bir grup oluşturan bu yazı türleri diğer yazı türlerine konu olarak bağımlı değildir. Bu açıdan bakıldığında etkinlikler modüler programlama yaklaşımıyla öğrencilere kazandırılabilir.

5. Etkinlik: Aşağıdaki açıklamaları okuduktan sonra soruyu yanıtlayınız.

- Bu türdeki metinler “uzun hikâye” olarak tanımlanır.
- Bu türdeki metinlerde de “olay, yer, zaman ve kişi” unsurları temeldir ancak bu unsurlar hikâyelere göre daha ayrıntılı olarak işlenir.
- Bu türdeki metinlerde tüm ana unsurlar en ince ayrıntısına kadar tüm özellikleriyle okuyucuya anlatılır. Karakterlerin fiziksel özelliklerinden iç dünyalarına kadar ayrıntılı bir portre çizilir.
- Bu metinler, yazıldığı dönemin sosyal, siyasal, kültürel pek çok değişimini yansıtmaları bakımından ayrı bir özellik taşır.



İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı - 8

Şekil 22. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 4. Tema Yazı Türleri Etkinliği

Yan tarafta verilen özellikler aşağıdaki yazı türlerinden hangisiyle ilgilidir? Yanıtınızı yarım bırakılan cümleyi tamamlayarak yazınız.

Deneme Sohbet Hikâye Makale

Roman Destan Gezi yazısı Efsane

Yukarıda sözü edilen yazı türü:

Şekil 23. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 4. Tema Yazı Türleri Etkinliği

5. Tema: İletişim

Tablo 5. 5. Temada Yer Alan Etkinliklerin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı

	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	TOPLAM
	Kavramların Bilgisi	Sınıflamaların Bilgisi	İlkelerin Bilgisi	Kavrayabilme	Uygulayabilme	
Konu-Tema Ana fikir		1	1	6		8
Sözcükte Anlam		2	1	2	1	6
Cümlede Anlam		2		3	1	6
Cümlenin Ögeleri				1		1
Cümle Türleri				1	1	2
Söz Sanatları					1	1
Yazı Türleri					3	3
TOPLAM		5	2	13	7	27

5. tablodaki İletişim temasında konu- tema – ana fikir için “sınıflamaların bilgisi”, “ilkelerin bilgisi” ve “kavrayabilme” düzeylerinde toplam üç bilişsel alana yönelik etkinlikler verilmiştir. Sözcükte anlam konusunda “sınıflamaların bilgisi” , “ilkelerin bilgisi” , “kavrayabilme” , “uygulayabilme” düzeylerinde etkinlikler verilmiştir. Cümlede anlam konusuyla ilgili “sınıflamaların bilgisi” , “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” düzeylerinde üç bilişsel alana yönelik etkinlikler yer almaktadır. Cümlenin ögeleri ile ilgili “kavrayabilme” düzeyinde etkinlikler bulunmaktadır. Cümle türlerinden “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” alanlarıyla ilgili etkinlikler yer almıştır. Söz sanatlarıyla ilgili olarak “uygulayabilme” düzeyinde üç etkinlik mevcuttur. Yazı türleri ile ilgili olarak “uygulayabilme” düzeyinde bir bilişsel alana yönelik toplam üç etkinliğe yer verilmiştir.

Beşinci temada “konu-tema-anafikir” konusunda diğer temalarla aynı düzeyde etkinlikler devam etmiş ve bir içerik düzenleme yaklaşımına uygunluk gözetilmemiştir. “Sözcükte anlam” konusuyla ilgili etkinliklerde tekrar 6. sınıf konularına dönüş yapılarak eş ve zıt anlamlı sözcüklerle sesteş sözcüklere yer verilmiştir. Bu konuda sarmal programlama yaklaşımının devam ettirildiği görülmüştür. Ayrıca verilen bir kelimenin öğrenci üzerinde oluşturduğu etki göz önüne alınarak, bu kelimedenden hareketle aklına gelen diğer sözcükleri yazması istenmiştir. Burada bir içerik düzenleme

yaklaşımından yararlanılmamış, öğrencinin kavrama ve düşünme düzeyi arttırılmaya çalışılmıştır.

4. Etkinlik: a. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin eş anlamlılarını sözcüklerin altına yazınız.

• Deneşimlerimizi genç kuşaklara aktarmanın en başarılı yolu olarak çıkıyor karşımıza yazı.
Tecrube Nesil

b. Aşağıdaki cümlede altı çizili sözcüklerin zıt anlamlısını sözcüklerin altına yazınız.

• İlk başta yazının böyle basite indirgenmesi yazma işini kolaylaştırmış gibi görünse de
zor
Sümer harfleri çoğalmış, yaklaşık bin değişik karakter olmuştu.
az

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı - 8

Şekil 24. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 5. Tema Sözcükte Anlam Etkinliği

Cümlede anlam konusunda diğer temalardaki etkinliklerden farklı olarak varsayım, ihtimal vb. cümlelere yer verilmiştir. Öğrenciye örnek cümle gösterilerek bu cümlenin hangi anlama uygun olduğunu bulması öğrenciden istenmiştir. Bu uygulamanın kavrama düzeyine öncelik verilmiştir. Burada herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımının kullanılmadığı görülmektedir.

Cümlenin öğeleri konusunda öğrenciden ortak olan öğeleri bulması istenmiştir. (ortak özne, ortak yüklem gibi) Öğrencinin bu etkinliği yapabilmesi için cümlenin öğeleri konusunu tam olarak kavramış olması gerekmektedir. Bu nedenle konuyu anlatan öğretmenin yer yer geri dönüp öğe özelliklerini hatırlatması gerekebilmektedir. Geriye dönüş özelliği taşıdığından ve kapsam sürekli genişlediğinden sarmal programlama yaklaşımından yararlanmak gerekmektedir. Etkinliğin uygulanışı açısından eski konuların tekrarı ve ardından konuyla ilgili üzerine ek bilgiler katılması

sarmal

programa

uygundur.

7. Etkinlik: a. Aşağıdaki cümlelerde hangi öğelerin ortak olduğunu yazınız.

- Ben hayaller kurmadım, kendimi hayatın normal akışına bıraktım. (.....Özne ortaktır.....)
- İnsan hayatta yalnız kendisine güvenmeli, inanmalıdır. (.....Dolaylı tümleş.....)
- Çok çalıştı ve yoruldu. (.....Zarf tümleci.....)
- Seni, beni, hepimizi dinleyeceklermiş. (.....Yüklem.....)
- Arkadaşın ve sen, bizi çok korkuttunuz, üzdünüz. (.....Özne.....)

Şekil 25. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 5. Tema Cümlelerin Öğeleri Etkinliği

Cümle türleri ile ilgili verilen etkinliklerde bir önceki temada verilen bilgiler tekrar edilerek genişletilmiştir. Fiilimsi barındıran cümlelerin iki yargılı cümle olduğu bilgisi üzerinde durulmuştur. Kavrama düzeyinde verilen etkinliklerle öğrencinin bu konuda eksiğinin olmaması hedeflenmiştir. Bu konu anlatılırken asıl olarak birinci temadan beri anlatılan fiilimsilerin tekrarı yapılmaktadır. Bu noktada iki adet içerik düzenleme yaklaşımından yararlanıldığı söylenebilmektedir. Öğrenci fiilimsileri tam olarak kavrayabildiyse üzerine yeni bilgiler eklenerek doğrusal programlama yaklaşımından yararlanılabilir. Kolaydan zora ilkesiyle bağdaştırılarak iyi bildiği fiilimsilerden yola çıkarak fiilimsiyi kolayca bulan bir öğrenci bu cümlelerin aynı zamanda çift yargı bildiren bir cümle olduğunu fark edebilir. Böylece doğrusal programlama yaklaşımı görülebilmektedir. Aynı zamanda birinci temada anlatılan fiilimsilerin beşinci temada tekrarının yapılması ardından iki yargılı cümlelere geçilmesi sarmal programlama yaklaşımına örnektir. Sarmal programlama yaklaşımında eski bilgiler sıkça tekrar edilmekte, geri dönüşler yaşanmakta ve bu eski bilgilerin üzerine yeni bilgiler eklenmektedir. Fiilimsilerin sürekli tekrar edilip üzerine cümle türlerinin eklendiği düşünüldüğünde bu noktada sarmal programlama yaklaşımının uygulandığı görülmektedir.

b. Aşağıdaki cümlelerin yapı bakımından özelliğini (örneklerdekine uygun olarak) yazınız.

- Örnekler:**
- Bize neden haber vermediklerini söylemediler. → Fiilimsi Yüklem → Fiilimsi olduğu için birden fazla yargı bildiren cümle.
 - İnsanlara karşı saygılı olmalısın. → Yüklem → Tek yargı bildiren cümle.
 - Seni çağırdım çünkü sana bir şey söylemeliyim. → Yüklem → İki yüklem olduğu için iki yargı bildiren cümle.
 - Öğretmenimiz konuyu tekrar tekrar anlattı. → Yüklem → Tek yargı bildiren cümle.
 - Anlıyorum ne demek istediğinizi. → Yüklem Fiilimsi → İki yüklem olduğu için iki yargı bildiren cümle.
 - Üzerindeki kazak çok güzelmiş. → Yüklem → Tek yargı bildiren cümle.
 - Eski bir arkadaşım bu kolge. → Yüklem → Tek yargı bildiren cümle.
 - Onun çok hasta olduğunu çok geç öğrendi. → Fiilimsi Yüklem → Fiilimsi olduğu için birden fazla yargı bildiren cümle.

Şekil 26. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 5. Tema Cümle Türleri Etkinliği

Söz sanatları konusunda öğrencinin konuya hâkim olduğu düşünülerek uygulama düzeyinde etkinlikler verilmiştir. Bu konuda etkinlik sayısı diğer temalarda olduğu gibi az sayıdadır ve herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımından yararlanılmamıştır.

Yazı türleri ile ilgili makale, sohbet ve hikâye türlerine yer verilmiştir. Bunlar düşünce yazısı ve fikir yazısı olarak iki ayrı bölümde incelenecek olursa modüler programlama yaklaşımına yakın olduğu görülmektedir. Bu iki tür konu anlatımında kendi içlerinde bir bütündür. İki ayrı kümenin birbiriyle bağlantısı olmak zorunda değildir. Öğrenci sohbet türünün özelliklerini tam olarak kavrayamasa da bir sonraki temada hikâye türüyle ilgili örnek metin yazabilir; çünkü bu iki yazı türünün kavramsal olarak direkt alakası yoktur. Sohbet ya da makale türünün özelliklerini bilmeyen öğrenci hikâye türünün özelliklerini bilebilir. Bu nedenle olay ve fikir yazıları modüler programlama yaklaşımına örnek teşkil etmektedir.

Ayrıca makale türünün daha önceki temalarda işlenmiş olması ve bu temada da tekrar edilmesi nedeniyle sarmal programlama yaklaşımının kısmen uygulandığı görülmektedir. Tekrar etme konusunda sarmal programla uyuşan bu etkinlikte daha

fazla bilgi verilmemektedir. Yalnızca öğrencinin diğer temalarda bu konuyu öğrendiği farz edilerek uygulama düzeyine geçmesi beklenmektedir. Bu nedenle sarmal programlama yaklaşımı kısmen uygulanmıştır.

6. Tema: Zaman ve Mekân

Tablo 6. 6. Temada Yer Alan Etkinliklerin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı

	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	TOPLAM
	Kavramların Bilgisi	Sınıflamaların Bilgisi	İlkelerin Bilgisi	Kavrayabilme	Uygulayabilme	
Konu-Tema		1	2	4		7
Ana fikir						
Cümlede		1		2		3
Anlam						
Parçada					1	1
Anlam						
Anlatım				1	2	3
Bozukluğu						
Söz					1	1
Sanatları						
Yazı Türleri		1			2	3
TOPLAM		3	2	7	6	18

6. tablodaki yer alan Zaman ve Mekân temasında konu-tema- ana fikir ile ilgili “sınıflamaların bilgisi”, “ilkelerin bilgisi”, “kavrayabilme” düzeylerinde etkinlikler yer almıştır. Cümlede anlam konusuyla ilgili olarak “sınıflamaların bilgisi” ve “kavrayabilme” düzeylerinde toplam iki bilişsel alana yönelik etkinlikler verilmiştir. Parçada anlam ile ilgili “uygulayabilme” düzeyine yönelik etkinlik bulunmaktadır. Anlatım bozukluğu konusuyla ilgili “kavrayabilme” ve “uygulayabilme” düzeylerinde iki bilişsel alana yönelik etkinlikler mevcuttur. Söz sanatlarıyla ilgili olarak “uygulayabilme” düzeylerine yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Yazı türlerinde sohbet ve anı türünde metinlerle ilgili olarak “sınıflamaların bilgisi” ve “uygulayabilme” düzeylerinde iki bilişsel alana yönelik etkinlikler yer almaktadır.

6. temada konu- tema- ana fikir kavramları ile ilgili etkinliklerde yine okuma parçasına yönelik sorular sorulmuş, parçadan çıkarılan bazı kelimelerin anlamlarının kazandırılması hedeflenmiştir. Öğrencinin anlama düzeyini arttırmaya yönelik olan bu etkinliklerde herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımından yararlanılmamıştır.

Cümlede anlam konusuyla ilgili bir önceki temada olduğu gibi cümlede hangi anlamın olduğu sorulmuştur (yakınma, korku vb.). Öğrenci bunları sınıflandıracaktır.

b. Aşağıdaki cümlelerde gereksiz kullanılan sözcüklerden kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Gereksiz kullanılan sözcükleri yay ayraç içindeki boş bırakılan noktalı yerlere yazınız.

- Seçimler yaklaştıkça belediyelerin çalışmaları giderek artıyor. (..... giderek.....)
- Herkesi eleştirip tenkit etmek doğru değil. (..... eleştirip.....)
- Şirket politikamız deneyimli insanlardan yararlanmak, istifade etmektir. (..... istifade etmek.....)
- Onu müdafaa etmek, savunmak sana mı düştü. (... müdafaa etmek.....)
- Hepimiz sağlık ve sıhhatimize önem vermeliyiz. (... sıhhat.....)
- Sanatçı, çevresindekilerden büyük saygı ve hürmet gördü. (... hürmet.....)
- Hiç bilinmeyen meçhul ülkeleri görmek için gazeteci oldu. (... meçhul.....)
- Bu konudaki fikir ve düşüncelerinizi öğrenmek isteriz. (... düşünce.....)
- Otobüslerde yaşlı ve ihtiyar insanlara yer vermeliyiz. (... ihtiyar.....)
- Yanan elini hemen ıslak suyun altına tuttular. (... ıslak.....)

c. Aşağıdaki cümlelerde tamlama yanlışlarından kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Cümlelerin doğru biçimlerini boş bırakılan noktalı yerlere yazınız.

- Olay yerine birçok askeri ve polis aracı geldi.
.....
- Bu geleneğe birçok yörelerde rastlayabilirsiniz.
.....
- Ekonomik ve toplum açısından durum iyi değil.
.....
- Bu derste belgisiz ve işaret zamirlerini öğreneceksiniz.
.....
- Her ülke, ekonomik bakımdan gelişmesi gerekir.
.....
- Ne kadar yardıma ihtiyacı olankar varsa adını yazdırırsın.
.....
- Sergiye birçok ünlüler de katıldı.
.....

Şekil 28. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Tema Anlatım Bozukluğu Etkinliği

Söz sanatları ile ilgili olarak tema içinde yer alan dinleme metninden yararlanılarak öğrenciden söz sanatlarını bulması istenmiştir. Bu noktada öğrencinin etkinliği yapabilmesi için daha önce bu konuda edindiği bilgileri hatırlaması

olmayan bu yaklaşımların yerine doğrusal, sarmal ve kısmen modüler programlama yaklaşımlarının daha çok yer aldığı görülmüştür.

Tablo 7. *Bütün Temalarda Yer Alan Etkinliklerin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı*

	BİLGİ			KAVRAMA	UYGULAMA	TOPLAM
	Kavramların Bilgisi	Sınıflamaların Bilgisi	İlkelerin Bilgisi	Kavrayabilme	Uygulayabilme	
Atatürkçülük	-	-	-	3	-	3
Konu-Tema	7	4	13	36	5	65
Ana fikir	-	-	-	-	-	-
Sözcükte	1	3	1	2	1	8
Anlam						
Cümlelerin	-	-	-	1	6	7
Öğeleri						
Cümle	-	-	-	2	5	7
Türleri						
Cümlede	1	3	-	12	10	26
Anlam						
Parçada	-	-	-	-	1	1
Anlam						
Fiilde	-	-	-	1	1	2
Çatı						
Fiilimsi	-	-	-	1	6	7
Anlatım	-	-	-	1	4	5
Bozukluğu						
Söz	-	-	-	-	3	3
Sanatları						
Yazım	1	-	-	2	4	7
Noktalama						
Düşünceyi	-	-	-	-	1	1
Geliştirme Yolları						
Yazı Türleri	2	2	-	5	23	32
TOPLAM	12	12	14	66	70	174

8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan tüm temalar incelendiğinde bilgi, kavrama, uygulama alanlarına yönelik toplam 174 etkinliğin olduğu görülmüştür. Bunlardan 12 etkinlik bilgi düzeyinde; kavramların bilgisine, 12 etkinlik sınıflamaların bilgisine, 14 etkinlik ilkelerin bilgisine aittir. Kavrama düzeyinde toplam 66 etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Uygulama düzeyinde ise 70 etkinlik yer almıştır. Taksonomi ilkelerine göre bilişsel düzeyler arasında eşit bir dağılım yoktur. Etkinliklerin tamamında taksonomi ilkelerine göre eşit dağılım yapma zorunluluğu bulunmamaktadır. Etkinliklerin en çok uygulama düzeyinde ve öğrenciyi sürece dâhil etme çabasıyla hazırlandığı görülmüştür. Konunun türüne göre etkinlikler farklı bilişsel alanlara dâhil edilmiştir. Ortaokul düzeyinde, kavrama düzeyinin en üst seviyede olması beklenen 8.

sınıflarda etkinliklerin ağırlıklı olarak kavrama ve uygulama düzeyinde olması olumlu bir etkidir.

Temalar içindeki konu başlıkları incelendiğinde ağırlıklı olarak konu-tema-anafikir, cümlede anlam, yazı türlerinde etkinlik sayısının diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bahsi geçen konu başlıkları 8. sınıfta anlama, kavrama, yorum yapma becerilerini geliştirmek, soyut düşünce kavramını ön plana çıkarabilmek açısından oldukça önemlidir. Konu-tema-anafikir ile ilgili etkinlikler öğrencinin okuduğu parçadan hareketle anlama becerisini, cümlede anlam ile ilgili etkinlikler kavrama, yorum yapma becerilerini, yazı türleri ile ilgili etkinlikler anlama, kavrama, yorum yapma becerilerinin tamamını ortaya çıkaracak ve geliştirecektir.

Tablo 8. *Tüm Temalarda Yer Alan Etkinliklerin İçerik Düzenleme Yaklaşımlarına Göre Dağılımı*

	Doğrusal Programlar	Sarmal Programlar	Modüler Programlar	Piramitsel Programlar	Çekirdek Programlar	Konu Ağı Proje Merkezli Programlar	Sorgulam Merkezli Programlar	TOPLAM
Konu-Tema	-	-	-	-	-	-	-	-
Ana fikir (65 Etkinlik)	-	-	-	-	-	-	-	-
Sözcükte Anlam (8 Etkinlik)	4	-	-	-	-	-	-	4
Cümlelerin Öğeleri (7 Etkinlik)	2	1	-	-	-	-	-	3
Cümle Türleri (7 Etkinlik)	5	2	-	-	-	-	-	7
Cümlede Anlam (26 Etkinlik)	-	17	-	-	-	-	-	17
Parçada Anlam (1 Etkinlik)	-	1	-	-	-	-	-	1
Filde Çatı (2 Etkinlik)	-	2	-	-	-	-	-	2
Filimsi (7 Etkinlik)	-	5	-	-	-	-	-	5
Anlatım Bozukluğu (5 Etkinlik)	-	3	-	-	-	-	-	3
Söz Sanatları (3 Etkinlik)	-	1	-	-	-	-	-	1
Yazım Noktalama (7 Etkinlik)	4	3	-	-	-	-	-	7

Söz	-	-	-	-	-	-	-	-
Sanatları								
Yazım	1	1	-	-	-	-	-	2
Noktalama								
Düşünceyi	-	-	-	-	-	-	-	-
Geliştirme Yolları								
Yazı Türleri	-	-	1	-	-	-	-	1
TOPLAM	4	15	1					20

Tablo 10’da görüldüğü gibi bilişsel düzeylerden kavrama düzeyinde içerik düzenleme yaklaşımlarına uygun 20 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin “sözcükte anlam” konusunda 2 , “cümlelerin öğeleri” konusunda 1, “cümlede anlam” konusunda 9, “fiilimsi” konusunda 1 ve “anlatım bozukluğu” konusunda 1, “yazım ve noktalama” konusunda 1 etkinlik olmak üzere sarmal programlama yaklaşımına uygun olduğu görülmüştür. “Cümle türleri” 2 etkinliğin, “fiilde çatı” konusunda 1 etkinliğin, “yazım ve noktalama” konusunda 1 etkinliğin doğrusal programlamaya uygun olduğu belirtilmiştir. “Yazı türleri” konusunda 1 etkinliğin ise modüler programlama yaklaşımına uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 11. *Tüm Temalarda Yer Alan Etkinliklerin Konularına ve Uygulama Düzeyine Göre İçerik Düzenleme Yaklaşımları Açısından Dağılımı*

	UYGULAMA							TOPLAM
	Doğrusal Prog.	Sarmal Prog.	Modüler Prog.	Piramitsel Prog.	Çekirdek Prog.	Konu Ağı Proje Mer. Prog.	Sorgulama Mer. Prog.	
Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	-
Konu-Tema-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anafikir								
Sözcükte	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlam								
Cümlelerin	4	-	-	-	-	-	-	4
Öğeleri								
Cümle	3	1	-	-	-	-	-	4
Türleri								
Cümlede	-	7	-	-	-	-	-	7
Anlam								
Parçada	1	-	-	-	-	-	-	1
Anlam								
Fiilde	1	-	-	-	-	-	-	1
Çatı								
Fiilimsi	-	3	-	-	-	-	-	3
Anlatım								
Bozukluğu	-	2	-	-	-	-	-	2
Söz	-	1	-	-	-	-	-	1

Sanatları								
Yazım	2	1	-	-	-	-	-	3
Noktalama								
Düşünceyi	-	-	-	-	-	-	-	-
Geliştirme Yolları								
Yazı Türleri	-	-	7	-	-	-	-	7
TOPLAM	11	15	7					33

Tablo 11’da görüldüğü gibi bilişsel düzeylerden kavrama düzeyinde içerik düzenleme yaklaşımlarına uygun 33 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin “cümle türleri” konusunda 1, “cümlede anlam” konusunda 7 , “filimsi” konusunda 3 ve “anlatım bozukluğu” konusunda 2, “söz sanatları” konusunda 1, “yazım ve noktalama” konusunda 2 etkinlik olmak üzere sarmal programlama yaklaşımına uygun olduğu görülmüştür. “Cümle öğeleri” konusunda 4 etkinliğin, “cümle türleri” konusunda 3 etkinliğin, “parçada anlam” konusunda 1 etkinliğin, “fiilde çatı” konusunda 1 etkinliğin, “yazım ve noktalama” konusunda 2 etkinliğin doğrusal programlamaya uygun olduğu belirtilmiştir. “Yazı türleri” konusunda 7 etkinliğin ise modüler programlama yaklaşımına uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11 incelendiğinde; bilişsel düzeyler arttıkça içerik düzenleme yaklaşımlarının kullanım oranlarının da arttığı görülmektedir. Sözelimi, bilgi düzeyinde yer alan 38 etkinlikten 10 tanesi içerik düzenleme yaklaşımlarına uygundur. Kavrama düzeyinde yer alan 63 etkinlikten 20 tanesi içerik düzenleme yaklaşımlarına uygunken, uygulama düzeyinde yer alan 70 etkinlikten 33 tanesi içerik düzenleme yaklaşımlarına uygundur.

Tablo 9, 10, ve 11’e göre sarmal programlama yaklaşımında toplam 38 etkinlik olduğu görülmektedir. Tüm temalarda yer alan etkinliklerin içerik düzenleme yaklaşımlarına göre incelendiği tablo 8’de ise sarmal programlama yaklaşımına uygun toplam 35 etkinlik olduğu görülmektedir. Sayı farkının çıkmasının nedeni ders kitabında yer alan 3 etkinlikte hem doğrusal hem de sarmal programlama yaklaşımlarının birlikte kullanılmış olmalarıdır.

Etkinlik sayısının bilişsel düzey basamaklarına göre artması içerik düzenleme yaklaşımlarına uygunluk açısından doğru orantılı bir artış göstermektedir. Etkinlik

sayısının daha fazla olması öğrenme öğretme sürecinde farklı yaklaşımları uygulamaya olanak sağlayacaktır.



5. BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında içerik düzenleme yaklaşımlarının bulunup bulunmadığını, bulunuyorsa da ne oranda bulunduğunu tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

8. sınıfta öğretilmesi ve edindirilmesi hedeflenen Türkçe konu başlıkları, Türkçe öğretimi programına uygun olarak “Atatürkçülük, konu-tema-ana fikir, sözcükte anlam, cümlenin öğeleri, cümle türleri, cümlede anlam, parçada anlam, fiilde çatı, fiilimsi, anlatım bozukluğu, söz sanatları, yazım noktalama, düşünceyi geliştirme yolları ve yazı türleri” şeklinde oluşturulmuştur. Bu konu başlıkları incelendiğinde ağırlıklı olarak “konu-tema-ana fikir, cümlede anlam ve yazı türleri” konularında etkinlik sayısının diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bahsi geçen konu başlıkları 8. sınıfta anlama, kavrama, yorum yapma becerilerini geliştirmek ve soyut düşünmeyi ön plana çıkarmak açısından oldukça önemlidir. Konu-tema-ana fikir ile ilgili etkinlikler öğrencinin okuduğu parçadan hareketle anlama becerilerini; cümlede anlam ile ilgili etkinlikler kavrama, yorum yapma becerilerini; yazı türleri ile ilgili etkinlikler anlama, kavrama, yorum yapma becerilerini ortaya çıkaracak ve geliştirecektir.

8. sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan bütün temalar incelendiğinde bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarına yönelik toplam 174 etkinliğin olduğu görülmüştür. Bunlardan 12 etkinlik bilgi düzeyine ait kavramların bilgisine; 12 etkinlik sınıflamaların bilgisine; 14 etkinlik ilkelerin bilgisine aittir. Kavrama düzeyinde toplam 66; uygulama düzeyinde ise 70 etkinlik yer almıştır. Ancak üst bilişsel basamaklara ait etkinlik olmadığı görülmüştür.

Çalışmada konu başlıklarına göre yapılan sınıflandırmada etkinlikler farklı bilişsel alanlara dâhil edilmiştir. 8. sınıfların bilişsel gelişmişlik düzeyleri göz önüne alındığında etkinliklerin ağırlıklı olarak kavrama ve uygulama basamaklarında yer alması kısmen hedeflere uygundur. Ancak üst bilişsel basamaklara ait etkinliklerin olmayışı Türkçe Ders Kitabı için büyük bir eksikliklerdir.

8. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerin tamamının alt bilişsel basamaklarda yer aldığı; üst bilişsel basamaklarda ise hiçbir etkinliğin bulunmadığı görülmektedir. Alan yazında yapılan benzer çalışmalarda da üst bilişsel becerilerin kullanımının sınırlı olduğu görülmüştür. Örneğin; Çiftçi'nin (2008) yapmış olduğu çalışmada 2005 Türkçe öğretim programındaki 39 okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımının 23'ünün alt bilişsel basamaklarda, 17'sinin ise üst bilişsel basamaklarda yer aldığı görülmektedir. Üst bilişsel basamaklarda yer alan 17 kazanımın sadece 2'si sentez, 1'i ise değerlendirme basamağına aittir.

Türkçe Ders Kitabındaki 174 etkinliğin 60'ı içerik düzenleme yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Bilgi düzeyinde 38 etkinlik yer almaktadır. Bu 38 etkinliğin sadece 10 etkinliği içerik düzenleme yaklaşımına uygun olarak hazırlanmıştır. 10 etkinlikten 8'i sarmal programlama yaklaşımına, 2'si modüler programlama yaklaşımına uygundur. Kavrama düzeyinde 66 etkinlik yer almaktadır. Bu 66 etkinliğin sadece 20 etkinliği içerik düzenleme yaklaşımına uygun olarak hazırlanmıştır. 20 etkinlikten 4'ü doğrusal programlama yaklaşımına, 15'i sarmal programlama yaklaşımına, 1'i modüler programlama yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Uygulama düzeyinde 70 etkinlik yer almaktadır. Bu 70 etkinliğin sadece 33 etkinliği içerik düzenleme yaklaşımına uygun olarak hazırlanmıştır. 33 etkinlikten 11'i doğrusal programlama yaklaşımına, 15'i sarmal programlama yaklaşımına, 7'si modüler programlama yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. İçerik düzenleme yaklaşımlarına göre hazırlanan 60 etkinliğin 15'i doğrusal, 38'i sarmal, 10'u modüler programlama yaklaşımına uygundur. Görüldüğü gibi içerik düzenleme yaklaşımlarına göre hazırlanan etkinlik sayısı 60 iken doğrusal, sarmal ve modüler yaklaşımlarına göre hazırlanan etkinliklerin sayısı toplandığında 63'tür. Bunun nedeni ise 3 etkinlikte hem doğrusal hem de sarmal programlama yaklaşımının kullanılmasıdır.

Doğrusal yaklaşımın zorunlu kıldığı aşamalılık aynı zamanda Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın başından sonuna kadar, dikey olarak da 5. Sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları üst beceriler dediğimiz temel becerileri kazandırmayı gerektirir. Bunun sağlanması için kazanımların bilişsel basamaklara dengeli bir şekilde dağılım göstermesi gerekmektedir. Dengeli bir dağılımın olmayışı ve üst bilişsel becerilerde

yeterli sayıda etkinliğin tasarlanmaması içerik düzenleme yaklaşımlarının kullanımına da yansımaktadır.

Çalışmamızda sekizinci sınıfın başından sonuna kadar uygulanan kazanımların hiçbiri üst bilişsel basamaklara uygunluk göstermediği için içerik düzenleme yaklaşımlarının kullanımı da sınırlı kalmıştır. Çalışmamızda sadece alt basamaklardaki bilişsel becerilerin kullanımına paralel olarak üç içerik düzenleme yaklaşımının kullanılması dikkat çekicidir.

Bilgi düzeyinde yer alan 38 etkinlikten 10'u; kavrama düzeyinde yer alan 66 etkinlikten 20'si; uygulama düzeyinde yer alan 70 etkinlikten 33'ü içerik düzenleme yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu veriler göstermiştir ki üst bilişsel basamaklara doğru gidildikçe içerik düzenleme yaklaşımlarının kullanım oranı da artmaktadır.

Türkçe ders kitabında içerik düzenleme yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanan 60 etkinliğin konu başlıklarına göre dağılımına bakıldığında "cümlede anlam" konusundaki 26 etkinlikten 17'sinin sarmal programlama yaklaşımına uygun hazırlandığı görülmektedir. Konu başlıklarına göre en çok içerik düzenleme yaklaşımın kullanıldığı konu "cümlede anlam"dır. "Yazı türleri" ile ilgili 32 etkinlikten 10'u modüler programlama yaklaşımına uygun iken "cümle türleri" ile ilgili 7 etkinlikten 5'i doğrusal programlama yaklaşımına, 2'si sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak hazırlanmıştır.

Türkçe ders kitabında bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılan 174 etkinliğin konu başlıklarına göre dağılımına bakıldığında 65'i "konu, tema ve ana fikir"e 32'si "yazı türleri"ne, 26'sı "cümlede anlam"a uygundur. Diğer konu başlıklarının bilişsel basamaklara uygunluğu ise 1 ile 8 arasında değişmektedir.

8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan etkinliklerde bilişsel düzeyin üst basamaklarından olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına yönelik etkinliklerin olmayışı, kitap içerisinde içerik düzenleme yaklaşımlarının kullanımını da kısıtlı hale getirmiştir. Çünkü bilişsel alan basamakları yükseldikçe içerik düzenleme yaklaşımlarının kullanım oranı da artmaktadır. Nitekim bilgi düzeyinde 10, kavrama düzeyinde 20, uygulama düzeyinde 33 etkinliğin içerik düzenleme yaklaşımlarına uygun olduğu görülmüştür. Öğrenciyi düşünmeye yönelten, yeni bir ürün ortaya koymasını sağlayacak biçimde yönlendiren üst bilişsel basamaklara ait etkinlikler içerik

düzenleme yaklaşımlarının kullanımına daha uygundur.

Türkçe Ders Kitabı için içerik seçilirken içerik temelli eğitim yaklaşımlarının uygulandığı dikkat çekmektedir. Özellikle metinlerin seçiminde farklı konu alanlarında, öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde okuma parçalarının olması, bu okuma parçalarının öğrenci seviyesine uygunluğu içerik düzenleme yaklaşımlarına dikkat edildiğini göstermektedir. Ne var ki metinlerle ilgili etkinliklerin hazırlanmasında içerik düzenleme yaklaşımlarından yeterince yararlanılmadığı görülmüştür. İçerik düzenleme yaklaşımlarından sadece birkaçının kullanılması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir.

5.2. Öneriler

İçerik temelli bir öğretim programında içeriğin öncelikle hedeflerle tutarlı, günlük yaşamla ilgili, diğer ders ve konularla ilişkili olacak şekilde oluşturulması gerekmektedir.

İçerik oluşturulurken içeriğin öğrenci merkezli eğitime, öğrencinin gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyacına, hazır bulunuşluk düzeyine uygun olması, onun yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlaması ve öğrenciyi araştırmaya sevk edici nitelikte olması gerekmektedir. Bunların yanı sıra, içeriğin eğitici ve eğlendirici, öğrenme ilkelerine uygun, dikkat çekici, motive edici, uygulanabilir, esnek ve yenilenebilir, anlamlı, işlevsel ve ülkenin eğitim felsefesine uygun olması gerektiği düşünülmektedir.

8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında yer alan etkinliklerde içerik düzenleme yaklaşımlarına daha çok yer verilmesi, içeriğin öğrencide kalıcılık oluşturması açısından faydalı olabilir. Her konu için aynı içerik düzenleme yaklaşımı kullanılmayacağı gibi bazı konularda içerik düzenlemeye hiç yer vermemek hedeflerin gerçekleştirilmesini olumsuz etkileyebilir. Dil bilgisi konularında kullanılan içerik düzenleme yaklaşımlarının okuduğunu kavrama, sınıflandırmaların bilgisi gibi konularda da kullanılması gerekir. Yaş düzeyine bakıldığında bu yaş grubundaki öğrencilerin öncelikle okuduğunu anlayabilme gücünün artırılması ileriki yaşlarda ona büyük kolaylık sağlayacaktır.

Belirtke tablosunda yer alan bilişsel alan basamaklarında bilgi düzeyindeki etkinliklerin özellikle doğrusal, sarmal ve modüler programlama yaklaşımlarına yer

verilmesi, öğrencinin bu düzeydeki kavramları kalıcı hale getirmesinde oldukça yardımcı olacaktır.

Yine bilişsel alan basamaklarından biri olan kavrama düzeyindeki etkinliklerin doğrusal, sarmal, modüler, piramitsel, çekirdek, sorgulama merkezli yaklaşımlara uygun olacak şekilde hazırlanması kazanılması hedeflenen kavramların daha anlamlı olmasını sağlayacaktır.

Uygulama düzeyindeki etkinlerin özellikle konu ağı proje merkezli yaklaşıma uygun olarak hazırlanması, içerik yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesine de uygun olacağından hem kalıcılığı arttıracak hem de öğrenme sürecini daha keyifli hale getirecektir. Konu ağı proje merkezli yaklaşımda daha üst düzey bilişsel alanlara ulaşmak da mümkündür. Bu yaklaşım uygulanırken öğretmenin yönlendirici olması gerektiğinden sürece öğretmen ve öğrenci birlikte dahil olmalıdır.

Kelime bilgisini ölçmeye yönelik olan etkinlikler hazırlanırken içerik düzenleme yaklaşımları neredeyse hiç göz önünde bulundurulmadığının farkına varılmıştır. Bilgi düzeyinde yer alan kelime etkinliklerinde sözcüklerin öğrencilere kavratılması hususunda yalnızca Türkçe Sözlükten yararlanılması vurgulanmış, bunun için ayrıca bir içerik düzenleme yaklaşımı önerilmemiştir.

2. Etkinlik: Okuduğunuz metinde geçen bazı kelime ve kelime grupları aşağıda verilmiştir. Bunların anlamlarını sözlükten bularak karşılıklarını yazınız.

Kelime/ kelime grupları	Tahmin	Sözlük anlamı
mektep		
zevce		
mutaassip		
mamafih		
addetmek		
teselli		
ehemmiyet		
muntazam		
mukabele etmek		
müsvedde		
sual		
ahali		
malumat		
muhakkak		
mahcup etmek		
ihdiman		
musallat		
alamet		

Şekil 30. 8. Sınıf Türkçe Ders kitabı 1. Tema Kelime Etkinliği

1. temada yer alan kelime etkinliğinde öğrenciden okuduğu metinde geçen kelimelerin anlamını sözlükten bulması yönergesi verilmiştir. Öğrenciye hazır olarak verilen kelimelerin yalnızca sözlükten bulunarak kitaba yazılması kalıcılığı sağlama konusunda yardımcı olmayacaktır. İçerik düzenleme yaklaşımlarına göre bu etkinlikte önce tema içinde başka bir metinde geçen sözcükler ve anlamları tekrar edilse ardından sınıfta okunan ve yukarıda etkinliği verilen metnin kelimeleri ve anlamları bulunsaydı sarmal programlama yaklaşımına uygun bir etkinlik örneği olurdu. Bunun devamında bütün bu kelimelerle bir bulmaca ya da yazma yöntemi yönergesi verilseydi böylece hem bilişsel düzeyin üst basamaklarına hitap etmiş olur hem de içerik düzenleme yaklaşımlarına uygun bir etkinlik olurdu.

Özellikle bilgi düzeyinde yer alan etkinliklerde salt bilginin geri getirilmesi ya da öğrenilmesi amaçlandığından sunuş yöntemine uygun etkinlikler olduğu görülmüştür. Bu etkinliklerde öğretmen yalnızca ders kitabındaki etkinlikleri sınıf içerisinde uygulama yoluna giderse herhangi bir içerik düzenleme yaklaşımına yer verilmeyecektir. Diğer taraftan öğretmen bilgi düzeyindeki etkinlikleri yapmadan önce, daha önceki etkinliklerde geçen bilgileri tekrar edip daha sonra ders kitabındaki etkinlikleri yapma yoluna giderse sarmal programlama yaklaşımına uygun bir yol izlenecektir. Yalnızca ders kitabındaki etkinlikler incelenecek olursa özellikle bilgi düzeyindeki etkinliklerde içerik düzenleme yaklaşımlarının oldukça az yer aldığı görülecektir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aşıcı, M. (1998). Türkçe ders kitaplarında soru sorma becerilerinin metinleri anlamada kullanılması. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü*, Konya, Türkiye.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), 103-115
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ceyhan, E. ve Yiğit B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. (2008). İlköğretim Türkçe öğretimi programındaki 5. Sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, 27-28 Mart 2008, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimagosa, Kıbrıs.
- Çiftçi, Ö. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Iğdır üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 13, 19-43

- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, S. (2005). *Öğretimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*. 13, 151-154.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(81), 84-93.
- Durukan, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirler ve manzum eserler üzerine bir inceleme. *Çağdaş Eğitim*, 33 (357), 34-41.
- Ensar, F. (2002). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Filiz, S. B. (2004). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75-90.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, A ve Arun, Ö. (2013). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(3), 21-28.

- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, *I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiriler Kitabı (249-260)*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Küçük, E. E. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe çalışma kitabındaki soruların eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3 (3), 492-504. [11]
- Küçük, S. (1993). Ortaokulların birinci sınıfları için yazılan Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Küçük, S. (1996) Türkçe öğretiminde metin seçimi ve önemi. *Dil Dergisi*. 43, 10-14.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme*. Ankara: Alkım
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 14-20.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013) *Taslak ders kitaplarının incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler*, (Çevrim-içi: http://e-mufredat.meb.gov.tr/Dokumanlar/14062748_incelemerkriterleri_14012013.pdf), Erişim tarihi: 20.04.2013
- Mert, L.E. (2017). 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 293-305.
- Özbay, M. (2002). İlköğretim okulları Türkçe ders kitaplarındaki anlama sorularının öğrencilerin düşünme becerilerine katkısı. *Türk Dili Dergisi (Dil Bayramının 70. Yılı)*, (609) 536–546.
- Özçelik, D.A. (1987). *Eğitim programları ve genel öğretim yöntemi* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.
- Özden, Y. (2003), *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı*

olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. No: 157.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2007). Eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (Ed.) *Yapılandırmacılık*, 39-65), Ankara: Pegem A Yayıncılık.



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Seda Şeker
Doğum Yeri ve Tarihi : İstanbul/ 25.04.1987

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi/ Gazi Eğitim Fakültesi/ Türkçe
Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Devam ediyor.

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar : Tekler Üzümlü Ortaokulu Van- Erciş

Projeler : Etwinning – Sesini Paylaş
- Diline Sahip Çık
- Çocuklarla Kitaplara Dair
Erasmus+ - Safety Internet

Çalıştığı Kurumlar : Tekler Üzümlü Ortaokulu Van/Erciş
Beldibi Ortaokulu Antalya/Kemer
Dağ Ortaokulu Antalya/ Döşemealtı
Eşref Ergin Ortaokulu Bursa/ Nilüfer
Mehmet Akif İnan Ortaokulu Mardin/ Kızıltepe

İletişim

E-Posta Adresi : sedaseker05@hotmail.com



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

22/07/2019

Tez Başlığı / Konusu

8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İçerik Düzenleme Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 75 sayfalık kısmına ilişkin, 22/07/2019 tarihinde tez danışmanım tarafından TURNİTİN intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %17 (on yedi)'dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

22/07/2019
Seda ŞEKER

S.Şeker

Adı Soyadı : Seda ŞEKER
Öğrenci No : 11921710127
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı : Türkçe Eğitimi
Statüsü : Y. Lisans X Doktora

DANIŞMAN
Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ

22/07/2019

Ömer Çiftçi

ENSTİTÜ ONAYI
U Y. G. U. N. D. Ü. B.
22/07/2019
Servet CAN
Enstitü Sekreteri

