



Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

## **ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Hazırlayan:  
Kadir YALINKILIÇ

Danışman:  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KIRCI

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2007



Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

**ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Hazırlayan:  
Kadir YALINKILIÇ

Danışman:  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KIRCI

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2007

## KABUL VE ONAY

Kadir YALINKILIÇ tarafından hazırlanan “ Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı bu çalışma, \_\_ /\_\_ /\_\_ tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Ali BULUT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa KIRCI (Danışman)

Üye : Yrd. Doç dr. Salih DEMİRBİLEK

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

\_\_ /\_\_ /\_\_

## **BİLDİRİM**

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya, kullandığım başka yazarlara ait her özgün fikre kaynak gösterdiğimi bildiririm.

— / — / —

İmza

Öğrencinin adı soyadı

## ÖNSÖZ

Eğitim ve öğretim etkinlikleri birçok bileşen aracılığıyla biçimlenir. Bu bileşenler içerisinde, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde en önemli yeri ders kitapları tutar. Ülkemizde ders kitapları eğitim-öğretim etkinlikleri içinde en çok kullanılan öğretim materyalleridir. Bu kullanım sıklığı, ders kitaplarının dersi yönlendiren tek etmenmiş gibi algılanmasına yönelik bir yanılsama yaratabilir. Hiçbir ders kitabı öğretmenin yerini alamasa da, gerek ders içine ve gerekse ders dışına dönük etkinliklerin belirlenmesinde, ders kitapları öğretmen ve öğrenciler için önemli bir kaynak kitap olma özelliği gösterir.

Ders kitapları eğitim izlencelerinin taşıyıcısı durumundadır. Bu yüzden ders kitapları, eğitim izlencelerinin temel bileşenlerinin (kazanımlar, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme) sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için, bu bileşenler ile sıkı bir uyum içinde tasarlanmalıdır.

Ders kitapları eğitim-öğretimin planlı bir şekilde yürütülmesi, sık kullanılan bir öğretim materyali olması, takibinin kolay olması ve hem öğretmen hem de öğrenciler için sunduğu bilgiler açısından sağlam bir değerlendirme kriteri olması ile diğer öğretim materyalleri arasında en kullanışlı yeri alırlar. Bu noktada ders kitaplarını sadece bir bilgi deposu olarak değerlendirmemek gerektiği de hatırlanmalıdır. Çünkü her dersin ve bu derslere ait her ders kitabının, öğretmenler ve öğrenciler için yaşama dönük bir yüzünün olması gerekir. Özel olarak Türkçe ders kitaplarını değerlendirdiğimiz noktada, Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin ve bu metinlere bağlı olarak hazırlanan etkinliklerin tüm yaşamsal etkinliklerimizi kapsamaması gerekliliği unutulmamalıdır. Böyle bir yanılgı bizi, anadili öğretiminin bilgiye dönük bir ders olduğu fikrine götürür ki, bu da anadili öğretiminin temel prensiplerine aykırı bir düşünce olur. Çünkü anadili öğretimi sadece bilgi edinme değil, daha çok beceri edinme ve bu becerileri eşsüremlilik olarak geliştirme sürecidir.

Anadili öğretiminin temel kazanım alanlarını anlama ve anlatma becerileri oluşturur. Bu genel kazanım alanları dört temel dil becerisi denilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kapsar. Dilbilgisi ise, sayılan bu becerilerin doğru kullanımı için gerekli olan dil malzemelerinin bilgisidir. Türkçe ders kitapları, anadili öğretiminin temel kazanım alanlarının tümünü gözeten bir bakış açısıyla, içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme, teknik tasarım ve düzenleme özellikleriyle donanımlı ve işlevsel bir şekilde hazırlanmalıdır.

Ders kitaplarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalara bakıldığında, çoğunlukla, ders kitaplarının yetersiz özelliklerle donatıldığı tespitine ulaşıldığı görülür. Bu durum, birçok ders kitabında olduğu gibi, Türkçe ders kitapları için de böyledir. Yapılan çalışmalarda, genel olarak, Türkçe ders kitaplarının bir ders kitabında bulunması gereken temel özellikleri ile ders kitaplarının izlencelerle olan uyumluluğu bağlamındaki eksiklikleri dile getirilmiştir. Bu çalışmada da 2005 yılı itibari ile Milli Eğitim Bakanlığı'nca eğitim-öğretim kurumlarında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe ders kitaplarının bir ders kitabında bulunması gereken özellikleri taşıyıp taşımadığı yönünden değerlendirmesi yapılmıştır. Bu amaçla, altıncı sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı öğretmenlerimizin görüşlerinden yararlanılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmamızın birinci bölümünde, çalışmanın kuramsal temelini oluşturacak dil, anadili, anadili öğretimi ve ders kitaplarında bulunması gereken özellikler ile ilgili bilgiler betimlenmiştir. İkinci bölümde, ders kitapları ile ilgili yapılan, yüksek lisans ve doktora düzeyinde, literatüre giren çalışmalara değinilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemine, dördüncü bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde, elde edilen bu verilerin sonuçları ve bu sonuçlara bağlı olarak Türkçe ders kitaplarına yönelik önerilerimiz sıralanmıştır.

Çalışmamda desteklerini aldığım, tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa KIRCI'ya, aileme, görüşleriyle çalışmamın ana ekseninin oluşmasını destekleyen Türkçe öğretmenlerimize teşekkürlerimi sunuyorum.

19 Ekim 2007 Samsun

Kadir YALINKILIÇ



## ÖZ

[YALINKILIÇ, Kadir]. [*Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*], [Yüksek Lisans Tezi], Samsun, [2007].

Anadili öğretiminin temel yardımcılarından biri de, kuşkusuz, ders kitaplarıdır. Öğrenciler anadili öğretimi süresi boyunca, dillerinin en güzel örneklerini sergileyen öğretici ve yazınsal türdeki metinlerin bulunduğu ders kitapları ile buluşturulmalıdır. Sağlıklı bir anadili öğretimi, içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme, teknik tasarım ve düzenleme özellikleri iyi yapılandırılmış anadili ders kitapları ile gerçekleştirilebilir.

Bu amaçla, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Samsun ili merkez ilköğretim okullarında kullanılan altıncı sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına ilişkin tutumlar, yine bu sınıflarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerimizin görüşlerinden yararlanarak değerlendirildi. Araştırmada öğretmen görüşleri, cinsiyet değişkenine bağlı olarak sınırlandırılmıştır. Öğretmenlerimizin kişisel bilgilerini içeren bir bölüm ile ders kitaplarının içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme, teknik tasarım ve düzenleme ölçütlerine yönelik toplam seksen iki (82) maddeden oluşan anket, yüz (100) Türkçe öğretmeni tarafından cevaplandırılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi bilgisayar ortamında SPSS 11.0 for Windows İstatistik Programı kullanılarak yapılmıştır.

Bazı bulgular:

1. Ders kitabında bulunan metinlerin dil özellikleri bağlamında, **“Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 41,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1’i tarafından yeterli bulunmuştur.

2. Öğrenci çalışma kitabının içerik özellikleri bağlamında **“Öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırılmasına yardımcı olacak, öğrenmeyi pekiştirecek**

*unsurlara yer verilmesi*” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli bulunmuştur.

3. Öğretmen kılavuz kitabının öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme özellikleri bağlamında *“Ölçme değerlendirme çalışmalarına yönelik açıklama ve yönergelerin yer alması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 57,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenler tarafından yüzde 26,1 ile az yeterli bulunurken, bu oran kadın öğretmenlerde yüzde 24,1 olarak görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler: Anadili öğretimi, öğretmen, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı**

## ABSTRACT

[YALINKILIÇ, Kadir]. *[Teacher Opinions About Turkish Course Books For Sixth Graders]*, [Master], Samsun, [2007].

Course books are definitely the medium employed in mother tongue teaching. During this process, students should be provided with the course books containing the instructive and literary texts. A proper mother tongue teaching can only be achieved via the books arranged appropriately with respect to content, language, expression, teaching method, grading, technical design and arrangement.

To this end, in 2006-2007 education term, the student's book, the teacher's book and the workbook used in the 6th grade in the elementary schools of Samsun were assessed under the light of the views of the Turkish teachers. In this research, the teacher's views are restricted to the variable of gender. The questionnaire, made up of 82 articles, contains the criteria such as, the personal knowledge of the teachers, the content, language, expression, method, learning and teaching, grading, technical design and arrangement of the course books and answered by 100 Turkish teachers. Analysis of the data collected was made via SPSS 11.0 Windows Statistical Programme.

Some findings:

1. As far as the language properties of the texts in the course book are concerned, the article stipulating that the length of the sentences is to be arranged in accordance with the level of the classroom is found adequate by 41,3% of the male teachers and 61,1% of the female teachers.
2. As far as the content of the student's workbook is concerned, the article stipulating that the elements which enable the students to help gain knowledge, skill, behaviour, wisdom and enhance learning are to be included within the framework of the acquisitions contained by 54,3% of the male teachers and 63% of the female teachers.

3. As far as the properties of learning-teaching, grading and assessing in the teacher's book are concerned, the article stipulating that explanations and offers should be included is found adequate by 47,8% of the male teachers and 57% of the female teachers. 26% of the male teachers have found this criterion inadequate, whereas 24% of the female teachers have found it inadequate.

**Key Words: Mother tongue teaching, teacher, course book, student's workbook, teacher's book**

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	i
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ.....	1
I. I. Problem Durumu.....	1
I. II. Problem Tümcesi.....	4
I. III. Alt Problemler.....	4
I. IV. Denenceler.....	5
I. V. Sınırlamalar.....	5
I. VI. Sayılılar.....	6
I. VII. Araştırmanın Önemi.....	6
BÖLÜM I KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
I. 1. DİL.....	8
I. 1. 1. Dil ve Düşünce.....	15
I. 1. 2. Dil ve Toplum.....	16
I. 1. 3. Dil ve Kültür.....	18
I. 2. ANADİLİ.....	18
I. 3. ANADİLİ ÖĞRETİMİ.....	20
I. 3. 1. Okuma.....	24
I. 3. 2. Dinleme.....	28
I. 3. 3. Yazma.....	30
I. 3. 4. Konuşma.....	32
I. 3. 5. Görsel Okuma ve Sunu.....	33

I. 3. 6. Dilbilgisi.....	34
<b>I. 4. ANADİLİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ARAÇ</b>	
<b>VE GEREÇLER.....</b>	<b>38</b>
<b>I. 5. DERS KİTAPLARININ ÖZELLİKLERİ.....</b>	<b>41</b>
<b>I.5. 1. Ders Kitaplarının Fiziksel Özellikleri.....</b>	<b>41</b>
I. 5. 1. 1. Kitabın Boyutu.....	41
I. 5. 1. 2. Kitabın Ağırlığı.....	42
I. 5. 1. 3. Kitapların Ciltleme ve Baskı Özellikleri.....	43
I. 5. 1. 4. Forma Sayısı.....	44
I. 5. 1. 5. Yazı Büyüklüğü.....	44
<b>I. 5. 1. 6. Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Bilgiler</b>	
<b>ve Bölümler.....</b>	<b>45</b>
I. 5. 1. 7. Ön Kapak.....	46
I. 5. 1. 8. İç Kapak.....	46
I. 5. 1. 9. Arka Kapak.....	46
I. 5. 1. 10. Kitabın Sırtı.....	46
I. 5. 1. 11. İstiklal Marşı ve Türk Bayrağı.....	47
I. 5. 1. 12. İçindekiler Bölümü.....	47
<b>I. 5. 2. Ders Kitaplarında Eğitsel Tasarım.....</b>	<b>47</b>
I. 5. 2. 1. Ders Kitaplarında Kazanımlar.....	48
I. 5. 2. 2. Ders Kitaplarında İçerik.....	52
<b>I.5. 2. 3. Ders Kitaplarında Öğrenme-Öğretme ile</b>	
<b>Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri.....</b>	<b>54</b>
I. 5. 2. 4. Ders Kitaplarında Görsel Tasarım.....	56
I. 5. 2. 4. Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım.....	57
<b>BÖLÜM II İLGİLİ KAYNAKLAR.....</b>	<b>60</b>
<b>BÖLÜM III YÖNTEM.....</b>	<b>65</b>
<b>III. 1. Araştırmanın Evreni.....</b>	<b>65</b>
<b>III. 2. Araştırmanın Örnekleme.....</b>	<b>65</b>
<b>III. 3. Verilerin Toplanması.....</b>	<b>65</b>

III. 4. Verilerin Çözümlemesi.....	66
<b>BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>67</b>
<b>BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>107</b>
V. 1. Kişisel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	107
V. 2. Ders Kitabının İçerik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	107
V. 3. Öğrenci Çalışma Kitabının İçerik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	109
V. 4. Öğretmen Kılavuz Kitabının İçerik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	110
V. 5. Ders Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Özelliklerine İlişkin Sonuçlar...	111
V. 6. Öğrenci Çalışma Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	112
V. 7. Öğretmen Kılavuz Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	113
V. 8. Ders Kitabının Öğrenme-Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	114
V. 9. Öğrenci Çalışma Kitabının Öğrenme-Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	116
V. 10. Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğrenme-Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	117
V. 11. Ders Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	118
V. 12. Öğrenci Çalışma Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	120
V. 13. Öğretmen Kılavuz Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	121
V. 14. Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Genel Özelliklerine İlişkin Toplamdaki Sonuçlar.....	122
<b>ÖNERİLER.....</b>	<b>124</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>127</b>

<b>EKLER.....</b>	<b>133</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>141</b>



## TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ

### ŞEKİLLER

Şekil 1. Saussure'ün Göstergesi .....	12
Şekil 2. Dilsel İletişim Modeli .....	13
Şekil 3. Pierce'ün Göstergesi .....	13
Şekil 4. Anadili Dersinin Çalışma Alanları .....	20
Şekil 5. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları .....	21
Şekil 6. Yazınsal İletişim .....	26
Şekil 7. Anadili Dersinde Kullanılan Araç ve Gereçler .....	39

### TABLolar

Tablo 1. Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Türkçe Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının kitap Boyutu ve Forma Sayıları .....	44
Tablo 2. Sınıf Dağılımlarına Göre Yazı Punto, Satır Aralıkları ve Karakterleri .....	45
Tablo 3. Cinsiyet ve Yaş Tablosu .....	67
Tablo 4. Cinsiyet ve Aldığı Eğitim Türü Tablosu.....	68
Tablo 5. Cinsiyet ve Hizmet Süresi Tablosu.....	68
Tablo 6. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının İçerik Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu .....	69
Tablo 7. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Ders Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....	70
Tablo 8. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....	71
Tablo 9. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının İçerik Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu .....	73

<b>Tablo 10. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 11. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>74</b>
<b>Tablo 12. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının İçerik Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu .....</b>	<b>76</b>
<b>Tablo 13. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>77</b>
<b>Tablo 14. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>78</b>
<b>Tablo 15. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu .....</b>	<b>81</b>
<b>Tablo 16. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Ders Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>81</b>
<b>Tablo 17. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>82</b>
<b>Tablo 18. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu.....</b>	<b>83</b>
<b>Tablo 19. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>84</b>
<b>Tablo 20. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>85</b>
<b>Tablo 21. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu .....</b>	<b>86</b>
<b>Tablo 22. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>87</b>

<b>Tablo 23. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>87</b>
<b>Tablo 24. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu.....</b>	<b>88</b>
<b>Tablo 25. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Ders Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>89</b>
<b>Tablo 26. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>90</b>
<b>Tablo 27. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu .....</b>	<b>92</b>
<b>Tablo 28. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar.....</b>	<b>92</b>
<b>Tablo 29. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>93</b>
<b>Tablo 30. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu....</b>	<b>94</b>
<b>Tablo 31. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>94</b>
<b>Tablo 32. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>95</b>
<b>Tablo 33. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu.....</b>	<b>96</b>
<b>Tablo 34. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Ders Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>97</b>

<b>Tablo 35. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>98</b>
<b>Tablo 36. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu .....</b>	<b>100</b>
<b>Tablo 37. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar.....</b>	<b>100</b>
<b>Tablo 38. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>101</b>
<b>Tablo 39. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu .....</b>	<b>103</b>
<b>Tablo 40. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar .....</b>	<b>103</b>
<b>Tablo 41. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar.....</b>	<b>104</b>
<b>Tablo 42. Toplamda Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu .....</b>	<b>106</b>

## GİRİŞ

### I. I. Problem Durumu

Bilginin sınırsız dolaşımı ve kullanımı, bilgiyi dağıtacak araç ve materyallerin varlığını da zorunlu kılmıştır. Günümüzde bilgiyi paylaşılacak tüm teknolojik aygıtların (bilgisayar, internet, televizyon, radyo gibi görsel-işitsel özellikli kitle iletişim aygıtları) bu zorunluluğu büyük ölçüde gidermesine karşılık, kitaplar da, geçmişten bugüne, bilginin dolaşımı ve paylaşımı ile insanların öğrenme gereksinimlerini karşılama noktasında büyük bir yer tutmaktadır.

Kitaplar, her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da önemli bir yere sahiptir. Eğitimi bireylerde kalıcı davranış değişikliği yaratma süreci olarak değerlendirdiğimizde, bu sürecin tamamlayıcı ögesi ve itici bir gücü olarak ders kitaplarını sayabiliriz.

Ders kitapları, öğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde tamamlayıcı öğretim materyalleri arasındadır. Ders kitapları öğretimde öğretmenlerin, öğrencilerin ve yetişkinlerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden en önemli öğretim materyalidir (Kılıç 2005:38).

Ders kitabını, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali olarak tanımlayabiliriz (Demirel, Kıroğlu 2005:2). Tanımdan da anlaşılacağı üzere ders kitapları, ders programı ile doğrudan ilişkili ve programla uyumlu olmak durumundadır.

Ders kitapları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerinin gelişiminde de önemli bir rol oynar. Özellikle anadili öğretiminde ve öğreniminde kullanılacak ders kitaplarının öğrencilerin dili kullanma becerilerinin geliştirilmesine yönelik niteliklerinin dışında, estetik doyumunu sağlayacak dil yetkinliğine de sahip olmaları gerekir. Türkiye Bilimler Akademisi'nin (2005) yeni ilköğretim programı ile ilgili genel görüş ve önerilerinin açıklandığı raporda,

öğrencilerin bilgiye ilişkin yargı kapasitelerinin geliştirmesine yönelik yükün fazlaca olduğu, buna karşılık, estetik yargı kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik yükün yeterli derecede olmadığı belirtilmiştir. Estetik yargıların geliştirilmesinde ise en büyük yükü Türkçe dersleri karşılamaktadır. Bu anlamda, Türkçe derslerinde kullanılacak ders kitaplarındaki metinlerde de bu özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekir.

Adnan Binyazar (1983: 63-65), Türkçe derslerinde seçilip okutulacak metinlerde bulunması gereken özellikleri *gerçeklik, inandırıcılık, sorunsallık, beğeni, insanlık değerlerini kapsama, ulusallık ve dil yetkinliği* olarak sıralamıştır. Her bir madde başlığı ayrı ayrı bir çalışma konusu oluşturursa da bu özellikler sadece kitaplarda bulunacak metinlere ilişkin özellikleri kapsar. Ders kitaplarındaki metinlerin niteliklerinin dışında Yükseköğretim Kurulu Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi dersinin içerik tanımlamasında ders kitaplarının dil, öğrenci seviyesine uygunluk, format, çekicilik, anlamlı öğrenmeye katkı, öğretimde kullanım kolaylığı açılarından da nitelikli olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Ders kitapları, hitap edeceği hedef kitlenin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Özellikle Türkçe dersi için hazırlanan kitaplarda hedef kitlenin dil gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bireysel, ulusal ve evrensel değerlere ulaşabilme, sosyalleşme, geçmişi anlama, günü temellendirme ve geleceği planlama noktasında anadili öğretimi çok büyük bir öneme sahiptir. Bu anlamda Türkçe dersleri ve bu dersin ders kitapları saydığımız becerileri gerçekleştirebilecek, dilsel anlamda, eğitsel ve estetik donanıma sahip olmalıdır.

Dil ile zihin arasında karşılıklı etkileşimin bulunduğu günümüzde bilinen bir gerçektir. Bu sebeple, Türkçe ders kitapları hedef kitlenin sadece dilsel gelişimine değil aynı zamanda onların zihinsel gelişimine de katkıda bulunmalıdır. Problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi bilginin zihinde yapılandırılmasına ve yeniden üretimine dönük, zihinsel gelişimi sağlayacak beceriler Türkçe ders kitaplarına sindirilmelidir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken en önemli şey: Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin ve bu

metinlere bağlı olarak dzenlenen uygulamaların, Türkçe dersinin bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri dersi olarak algılanmasına hizmet edecek Şekilde dzenlenmesi gerekliliğidir.

Anadili, yalnızca eğitim ve oğretim kurumlarında edinilmekle sınırlandırılmayacak kadar büyük bir öneme sahiptir. İy yapılandırılmış bir anadili oğretimi, bireyin tüm yaşamsal faaliyetlerini de etkileyecektir. Problem çözmeye yönelik becerilerin, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin, tüm dilsel ve düşünsel yeterliliklerin etkili kullanılması, anlama ve anlatma yeteneklerinin eğitim-oğretim kurumlarında bilinçli, sağlıklı, planlı ve programlı bir Şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bu sürecin tamamlayıcı oğelerinden ders kitapları da anadili oğretiminin sağlıklı bir temele oturması bağlamında önemli bir yerde durmaktadır.

Bilindiği üzere ilk ve orta oğretime ait ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın onayı alındıktan sonra, Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak kullanılabilir bir duruma gelir. 2005 yılında yapılan program değişikliğinden sonra hazırlanan ders kitapları, aynı yolu izleyerek oğrenci ve oğreticilerin kullanımına, ücretsiz olarak, sunulmuştur.

Kitapların cretsiz dağıtımı dışında program anlayıŐında da değişiklik yapılmıŐ, bu anlayış değişikliği ders kitaplarının da yapısal bir değişime uğramasına neden olmuştur.

2005 yılından itibaren, eğitim izlencelerinde davranışçı yaklaşım anlayışı yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Bu yaklaşım değişikliği doğal olarak kavramların içeriğini, oğrenme ortamını, oğretmen ve oğrencinin izlenie içerisindeki konumlanışlarını da deęiŐirmiŐtir. Bu oğelerin, davranışçı yaklaşımdaki durumları, yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden dzenlenmiŐ, farklılaştırılmıştır.

Davranışçı yaklaşımdaki uyarıcı-tepki bağıntısı yapılandırmacı yaklaşımda yerini öğrencinin bilgiyi kendi zihninde oluşturmasına, yeniden organize etmesine bırakmıştır. İzlencelerin ve izlence hedeflerinin taşıyıcısı durumunda olan ders kitapları da bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik olarak düzenlenmek suretiyle yeniden düzenlenmiştir. Ders kitapları da yapısal bir değişime uğramış, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları da yeni ilköğretim izlencelerinin uygulanabilmesi için büyük bir öneme ulaşmıştır.

Çalışmamız bu bağlamda, Samsun ili ilköğretim okullarında 6. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci ile tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini “cinsiyet değişkeni” etrafında değerlendirmek amacıyla planlanmıştır.

## **I. II. Problem Tümcesi**

Yeni ilköğretim izlencesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış 6. sınıf Türkçe ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **I. III. Alt Problemler**

Türkçe öğretmenlerinin 6. sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına ilişkin görüşleri açısından kitapların;

1. İçerik özelliklerine bağlı olarak cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Dil, anlatım ve üslup özelliklerine bağlı olarak cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?



3. Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme özelliklerine bağlı olarak cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Teknik tasarım ve düzenleme özelliklerine bağlı olarak cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

#### **I. IV. Denenceler**

1. 6. sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının içerik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık oluşacaktır.
2. 6. sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık oluşacaktır.
3. 6. sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık oluşacaktır.
4. 6. sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının teknik tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık oluşacaktır.

#### **I. V. Sınırlamalar**

Araştırma, yalnızca Samsun ili merkez ilköğretim okullarında kullanılan, doksan altı sayfa ve altı tema altında on sekiz metinden oluşan **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6** (Altıntaş ve Bursalıoğlu 2006), yüz doksan iki sayfa ve ders kitabında bulunan metinlere bağlı olarak belirlenmiş etkinliklerin olduğu **İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6** (Altıntaş ve Bursalıoğlu 2006), iki yüz doksan dört sayfa ve metinlere bağlı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmenlere

rehberlik edecek olan **İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 6** (Altıntaş ve Bursalıoğlu 2006) ile bu materyallere ilişkin Samsun ili merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyetleri açısından değerlendirilmesi kapsamında sınırlandırılmıştır.

#### **I. VI. Sayıtlar**

1. Anket istekli kimselere uygulanacaktır.
2. Örneklem, evreni temsil etmektedir.
3. Araştırmada kullanılacak kaynaklar amaca ulaşmada yeterlidir.
4. Hazırlanan anket geçerli ve güvenilirdir.

#### **I. VII. Araştırmanın Önemi**

Ders kitapları eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamlayıcı unsurları arasında yer almaktadır. Hiçbir ders kitabı, öğretmenin etki derecesine ulaşmasa da gerek öğretmenin dersi ve dersin amaçlarını planlamasında, gerekse de öğrencilerin derse olan ilgilerinin artması ve onları araştırma ve incelemeye yönlendirmesi konularında büyük bir öneme sahiptir.

Ders kitapları eğitim-öğretim izlenceleri ve bu izlencelerin hedefleriyle doğrudan ilişkili olmak durumundadır. Dolayısı ile izlencelerdeki değişiklikler de ders kitaplarında yansımaları bulmalıdır.

İlköğretim Müfredat Programında yapılan değişiklikler, ders kitaplarında da etkisini göstermiştir. Yeni ders kitaplarının aşağıdaki faktörleri göz önünde bulundurarak tasarlanması öngörülmektedir.

1. Öğrencinin kendi bilgilerini kendisinin yapılandırıldığı,
2. Her öğrencinin farklı zeka alanlarına sahip olduğu,
3. Öğrencilerin etkinlikleri kendi kabiliyetleri ile bulmaları gerektiği,

4. Öğrenciler yalnızca bilgi verilerek değil, çeşitli değerler ve beceriler kazandırılarak eğitilmelidirler,
5. Öğrencinin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır,
6. Yaş itibari ile oyuna duyduğu merak unutulmamalıdır,
7. Öğrenci öğrenmeye aktif ve etkin bir şekilde katılabilmelidir,
8. Öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir iletişim kurulmalıdır (Yıldırım 2006: 17).

Yukarıdaki kriterler bağlamında hazırlanması gereken ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, hem halihazırda kullanılan ders kitaplarına yönelik eleştirileri ve önerileri hem de ders kitaplarının eğitim-öğretim ortamına yönelik olumlu ya da olumsuz katkılarını belirlemek gibi bir öneme sahip olacaktır.

## BÖLÜM I KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmamızın kuramsal altyapısını oluşturacak aşağıdaki soruların yanıtları tespit edilecektir. Dil nedir, nasıl doğmuştur? Dil ve düşünce arasında nasıl bir ilişki vardır? Dil ve toplum, dil ve kültür arasındaki bağıntı nasıldır? Anadili nedir? Anadili öğretiminin bileşenleri nelerdir? Davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakması Türkçe öğretimi izlencesinde ne tür değişimlere yol açmıştır? Ders kitabı nedir, genelde eğitimle özelde ise anadili öğretimi ile olan ilişkisi nasıldır? Ders kitaplarında bulunması gereken, genel geçerliliği olan özellikler nelerdir? İlköğretim izlencesindeki değişiklikler ders kitaplarına nasıl yansımıştır?

### I. 1. DİL

Dil, en az insanlığın tarihi kadar uzun bir geçmişe sahiptir. Dilin de tıpkı insanlık gibi çağlar öncesinden gelen bir değişimi söz konusudur. Süreç içerisinde tüm değişen ve gelişen şartlara göre, dil de kendi gelişimini sürdürmüş, çağın ihtiyaçlarına bağlı olarak evrimini devam ettirmiştir. Bu anlamda, dilin çağlar öncesine ışık tutan tarihsel bir ürün olma özelliği de vardır.

Her dil hem tarihsel bir kalıt, çağlar boyunca oluşmuş bir ürün görünümü sunar; hem de sürekli biçimde değişen, kullanıldıkça dönüşen, konuşuldukça ayrımlaşan devingen bir düzen; kırılğan bir düzlem, geçici bir denge durumu, oluşum içinde bir etkinlik biçiminde algılanır (Vardar 2001: 19).

Dilin bu şekildeki algılanışı ve gizemli yapısı, günümüzde olduğu gibi geçmişte de birçok zihni meşgul etmiş, önemli bir merak unsuru olarak, birçok araştırmacıyı dil konusunda çalışmaya yönlendirmiştir. Dile ait en eski çalışmaların Eski Hint'te ve daha sonra Eski Yunan'da gerçekleştirildiği günümüzde bilinmektedir (Aksan 1999: 16). İlk dönemlerde dilin daha çok mitolojik, orta çağa doğru ise teolojik özellikleri üzerinde durulmuştur. Çalışmalar ilerledikçe dilin doğuşuna ve incelenme esaslarına ilişkin birçok düşünce ve yöntem ortaya çıkmıştır. Bunların bir kısmı gerçeklikle bağdaştırılamayacak şekilde bilimsellikten ve güvenilirlikten uzak

değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

Bunlardan birincisine göre, insan dilindeki kelimeler doğadaki seslerin taklidi sonucu oluşmuştur. İkinci görüşe göre kelimeler, insanların istem dışı çıkardığı sesler sonucu oluşmuştur. Üçüncü görüş ise kelimelere, ses değerleri ile anlamları arasındaki mistik yakınlıklardan hareketle ad verildiği yönündedir. Dördüncü görüşe göre ise kelimeler, insanların bir arada iş görmesinden dolayı beden yoluyla yapılan iş hareketleri sırasında nefesinde çeşitli hareketlere uydurulmasıyla oluşmuştur. Yine dördüncü görüşe yakın olan beşinci görüşe göre de, vücudun çeşitli organları tarafından yapılan hareketlerin ağızlardaki konuşma organlarında yansması ile kelimeler oluşmuştur. Son görüşte ise insanların söyledikleri şarkıların ezgilerine uygun seslerin birleşimi sonucu kelimeler oluşmuştur (Başkan 1968: 144-145, aktaran Yıldız 2006:11).

Günümüzde ise dil ve dilin doğuşuna ilişkin görüşler bilimsel temeller üzerinden şekillenmektedir. Beynin ve beyin zarının gelişim süreci, ses aygıtının evrimi, kafa ve yüz biçimindeki değişimler, dişlerin ve dik duruşun dilin doğuşuna ilişkin veriler sağlayabileceğinden hareketle araştırmacılar, *Neandertaller* ile *homo erectus* ve *homo sapiens*'in anatomik özelliklerini belirlemeye çalışmaktadırlar. Bu çalışmalar neticesinde bilimsel güvenilirliği olan birtakım saptamalara ulaşılmıştır. Kırk bin yıl öncesine ait hızlı bir değişimin dilden kaynaklanmış olabileceği üzerinde durulmuştur (Vardar 2001: 70-71).

Buna rağmen dilin doğuşuna ilişkin, halen, kesin bir sonuca varılamamıştır. Bu durumun en büyük nedeni, dilin sözel olarak kullanılmaya başlamasıyla yazılı hale gelmesi arasındaki geniş zaman dilimidir. Ulaşılabilen ilk yazılı metinler günümüzden beş bin yıl öncesine ait olmasına karşılık, ilk sesletimin nerede, ne zaman ve kimler tarafından yapıldığı net olarak bilinmemektedir. Dolayısı ile bu uzak mesafe dilin doğuşuna ilişkin düşünceleri bir varsayımdan ileriye götürememektedir.

Dil, tanımı kolayca yapılabilecek basitlikte bir olgu değildir. Bu anlamda dille ilgili farklı açılardan birçok tanım geliştirilmiş, dünya üzerinde kullanılan diller üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Ancak, Ferdinand de Saussure ile birlikte dil üzerine yapılan çalışmalar yön değiştirmiş, yeni bir boyut kazanmıştır. Saussure'ün ölümünden sonra 1916 yılında öğrencileri tarafından hazırlanan

*Genel Dilbilim Dersleri* adlı eserde, dilin “tek gerçek konusu, kendi içinde ve kendisi için ele alınması” gereken bir alan olarak belirlenmesinden sonra, dilden *dizge* (sistem) olarak söz edilmeye başlanır. Saussure dili, *kavramları belirten bir göstergeler dizgesi* olarak tanımlar (2001: 45).

Yapı terimini hiç kullanmasa da, Yapısal Dilbilimin kurucusu olarak kabul edilen Saussure, dil olgularının hepsini belirtmek için *dil yetisi* tanımını geliştirmiştir. Dilyetisinin, toplumsal niteliği olan *dil* ile bireysel niteliği olan *söz* çiftinden oluştuğunu söyler. Saussure bu ikili durumun, bir kağıdın ön ve arka yüzleri gibi birbirinden ayıramayacak şekilde bağlılık, ancak ayrı değerlendirmeleri konusunda da bir zorunluluk gösterdiğini dile getirir.

Dilin evrimini sağlayan sözdür; dilsel alışkılarımızı değiştiren, başkalarına uyarak edindiğimiz izlenimdir. Demek ki dille söz arasında karşılıklı bağımlılık var. Dil, sözün hem aracı, hem de ürünü. Ne var ki, bütün bu söylenenler dille sözün birbirinden apayrı şeyler olmasını önlemez (Saussure 2001: 49).

Saussure ile başlayan, Prag ve Kopenhag dilbilim okullarıyla sistemleştirilen yapısal dilbilim çalışmalarında dile ait özgül bir çalışma alanının olması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece dilyetisinin toplumsal ve bireysel yönü olan dil ile söz ayrı olarak değerlendirilmiş ve dilbilimin konusu olan dile ait bir çalışma alanı oluşturulmuştur.

Dilyetisinin ampirik bir bilimin konusu olabilmesi için, iyice sınırlandırılmış bağdaşık bir nesne olması ve de sadece tek bir bilimin alanını etkilemesi gerekir. Oysa “tümüyle ele alındığında, pek çok biçime büründüğü, karmaşık bir olgular bütünü olduğu görülür. Dilyetisi birçok alana açılır: hem fiziksel, fizyolojik ve anlaksal niteliklidir, hem de bireysel ve toplumsal özelliklidir” (Saussure, 1976:31). Görüldüğü gibi, dilyetisi her türlü dilsel olguyu içerdiğinden bir tek bilimin özgül konusu olamaz, bu nedenle, Saussure önce “dili dilyetisinden, sonra da dili sözden ayırmıştır. Böylece dil/söz karşıtlığıyla” toplumsal olguyu bireysel olgudan, önemli olguyu önemsiz, belli oranda rastlantısal nitelik taşıyan olgulardan (Saussure, 1976:34)” ayıran Saussure, dilbilimin konusu olarak “dil”i incelemeyi önermiştir (Kıran 1983: 127).

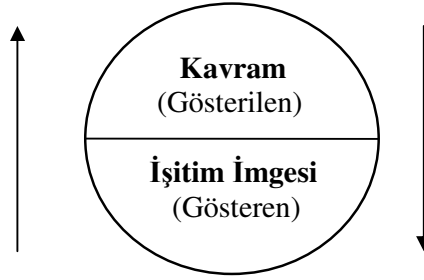
Roland Barthes da dilin toplumsal yönüne dikkat çekerek dil ve söz ayrımına değinmiş, dilin oluşumuna dair bir açılımda bulunmuştur. Barthes bu tanımlamasında, dilin toplumsal bir sözleşme olduğunu dile getirmiştir.

Dil, bir bakıma, dilyetisi eksi sözdür: Hem bir toplumsal kurumdur, hem de bir değerler dizgesidir. Toplumsal kurum olarak, hiçbir biçimde bir edim değildir, her türlü önceden tasarlanmanın dışında kalır; dilyetisinin toplumsal bölümüdür. Birey onu tek başına ne yaratabilir, ne de değiştirebilir. Özü bakımından, ortaklaşa bir sözleşmedir, bildirim kurmak istenirse buna tümüyle uymak gerekir (Barthes 2005: 30).

Noam Chomsky de dil çalışmalarına önemli katkılarda bulunan bir isimdir. Chomsky, dilin doğuştan kazanılan bir yeti olduğuna inanır ve bu yetinin sadece insana özgü olduğunu belirtir. Bebeklerin, doğum ve ilk altı ay boyunca evrensel bir dil kullanması, daha sonra zihinsel ve bedensel gelişimlerine bağlı olarak bu evrensel dilden kopmaları ve konuşma merkezinin devreye girmesi Chomsky'nin üretici-dönüşümsel dilbilgisi kuramını destekler. Üretici-dönüşümsel dilbilgisi kuramına göre, "bir dili bilen kimse, sonsuz bir olası tümceler kümesi için kesin bir biçimde ses ve anlamlar belirleyen bir kurallar dizgesini öğrenmiş demektir." (Chomsky 2002: 156).

Chomsky, Saussure'ün dil/söz ayrımını daha değişik bir açıdan ele almıştır ve edim/edinç ayrımını belirlemiştir. Buna göre edinç, konuşucu ve dinleyicilerin edinmiş oldukları, dile değgin ortak bilgidir. Edim ise, edincin birey tarafından gerçekleştirilen, eyleme dönüştürülen yönüdür (Adalı 2004:21). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere edinç dile, edim de söze karşılık gelir.

Saussure'ün dili "bir göstergeler dizgesi" olarak tanımladığını söylemiştik. Bu yüzden gösterge kavramını da açmamız gerekir. Gösterge, ses ve işitim imgelerinden oluşan *gösteren* ile bu ses ve işitim imgelerinin anlaktaki kavramsal karşılığı olan *gösterilen* çiftinden oluşur. Saussure, dil göstergesini bir nesne ve adın birleşimi olarak değil, bir kavramla işitim imgesinin birleşimi olarak tanımlar (1998: 107). Bu durumu şöylece görselleştirebiliriz:



**Şekil 1.** Saussure'ün Göstergesi

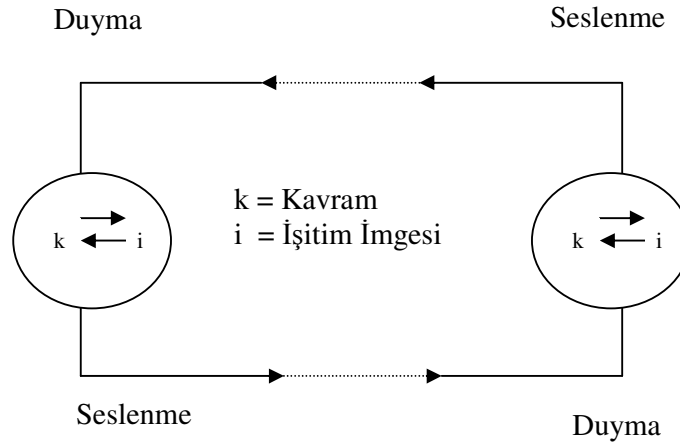
Şekilden de anlaşılacağı üzere gösteren ve gösterilen birbirlerini çağrıştırır, ancak ikisi arasında Saussure'ün de dediği gibi nedensiz bir ilişki vardır.<sup>•</sup> Zihnimizde tamamen fiziksel bir özellik gösteren işitim imgelerine karşılık gelen ve anlıksal bir olgu olan kavramlar vardır. Birisiyle iletişim halinde olduğumuzda, öncelikle zihnimizdeki bu kavramları fiziksel işitim imgelerine dönüştürürüz. Daha sonra beynimiz ses organlarına uyarımda bulunur ve bu uyarım sese dönüşür. Ses karşımızdakinin kulağına ulaşır ve bu noktadan sonra da sesi beyinde çözümlmeye başlar. Daha sonra yeni bir ileti oluşturmak için aynı işlemleri tekrarlar ve iletiyi tekrar bize gönderir. Bu süreç böylece devam eder ve çevrim tamamlanmış olur.

Saussure, beynin ses örgenlerine uyarımda bulunmasını fizyolojik bir oluşum, sesin karşımızdakinin kulağına doğru yayılmasını ve bu sesi algılamasını fiziksel bir oluşum olarak niteler. Sesin kulaktan beyne aktarımı ve beyinde kavramla olan birleşimini de anlıksal bir birleşim olarak tanımlar (Saussure 1998: 41).

Saussure, yukarıda işleyişini belirtmiş olduğumuz dilsel iletişimin evrelerini, eksiksiz olmadığını da kabul ederek, şu şekil üzerinde belirlemeye çalışmıştır.

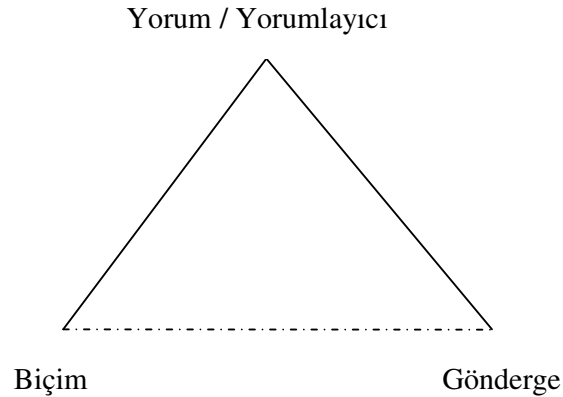
<sup>•</sup> Göstergenin nedensizliği durumu, "dil ve toplum" başlığı altında değerlendirilecektir.





**Şekil 2. Dilsel İletişim Modeli (Saussure 1998:41)**

Saussure, gösterge ile ilgilenen tek kişi değildir. Gösterge üzerine çalışmaları, Saussure'ün çalışmaları ile aynı döneme denk gelen, fakat Saussure kadar ünlenmemiş bir başka isimse Charles Sanders Peirce'tir. Saussure'ün ikili düzlemde (gösteren ve gösterilen) tariflediği gösterge tanımından farklı olarak Peirce, göstergeyi üç düzlem üzerinde tarifler. Bu üçlü düzlemin ilk aşaması somut biçim olarak da tanımlayabileceğimiz temsil edendir. İkinci aşama temsil edilen, üçüncü aşama ise somut biçim ve gönderge arasında giren yorumlayıcıdır. Peirce'in tanımlamış olduğu göstergenin belirleyicilerini şu şekil üzerinde gösterebiliriz:



**Şekil 3. Peirce'ün Göstergesi (Akerson 2005:112)**

Saussure'de gösteren gösterilene, aynı şekilde, gösterilen de göstereni çağrıştırmaktaydı. Pierce'ta ise temsil eden ile temsil edilen arasına yorumlayıcı bir süreç girmektedir. Pierce'ı Saussure'den ayıran nokta da tam buradadır. Yani ilk aşamada somut olarak algıladığımız biçim (temsil eden) bizi ikinci aşama olan göndergeye / nesneye (temsil edilene) götürmez. Şekilden de anlaşılacağı üzere biçim ve onun göndergesi arasındaki ilişki kesik çizgilerle belirtilmiştir. Bunun anlamı biçimden göndergeye giden doğrudan bir yolun olmadığını belirtmektir. “Çünkü gösterge\* temsil ettiği göndergeyi tam olarak kapsamaz. Gösterge, gönderge hakkında zihnimizde oluşmuş olan bir kavrama göndermede bulunur” (Akerson 2005: 111). Pierce, somut biçimin göndergeyi tam olarak temsil edemeyeceğinden hareketle somut biçimden temsil edilene giden yolun yorumlayıcı bir süreçte daha gereksinim duyacağını söylemiştir. Temsil eden ile temsil edilenin toplumsal ve uzlaşımsal, yorumun ise bireysel bir yönü olduğunu dile getirmiştir (Akerson 2005: 109).

Dil, milletlerin ve milletlere bağlı fertlerin kişisel, ulusal ve evrensel plandaki varlıklarının kanıtıdır. Dil, ulusların toplumsal uzlaşıları olarak, onların tarih sahnesindeki geçmişe, güne ve geleceğe dönük yaşamsal, ekinsel ve düşünsel tüm etkinliklerine ışık tutan bir sistemdir. Tüm bu tanımlarla birlikte, uzlaşımsal bir özellik taşıması ve değişen / gelişen şartlara göre kendi değişimini / evrimini sürdürmesi, tarihsel süreçlerin maddi ve manevi, tüm değerlerini barındırması açılarından dilin bir kültür taşıyıcısı olduğunu söyleyebiliriz.

Dil sadece insanlar tarafından kullanılır, çünkü yalnızca insanlara has bir özelliğin göstergesidir. Türlü hayvan cinslerinin çıkardıkları sesler aracılığıyla iletişim kurdukları bilinir. Ancak insan dışında hiçbir canlı, bir nesneyi, bir durumu, bir düşüncüyü ,dili de kullanarak sistemli bir şekilde aktaramaz.

---

\* Gösterge terimi temsil edici somut biçimi, simgeyi nitelemektedir. Ancak bir şeyin simge olabilmesi için de simgelediği başka bir şey olmalıdır. Yani gösterge terimi, Pierce için yalnızca somut biçim anlamına geliyor, diye kestirip atamayız, terim ister istemez gösterilene de içermektedir, ama ağırlık, somut ve biçimsel olan taraftadır. (Akerson 2005:110).

Unutmamak gerekir ki dil, genel kanının aksine, iletişimi sağlayan bir araç olarak kabul edilebilecek basitlikte bir olgu değildir. Dil, “başlı başına dizge (sistem) olma özelliklerini taşıyan toplumsal bir oluşumdur, onun anlakta (zihinde) tasarı ya da düşünceleri biçimlendirip yeniden üreten bir boyutu da vardır” (ebi 1996). Bu anlamıyla dil duygu, düşünce ve isteklerin aktarılmasını sağlayan, toplumsal bir uzlaşımın ürünü olarak doğan çok gelişmiş bir dizgedir (İşeri 2002:13).

... dil bireyin bilincini oluşturan, benliğini biçimlendiren temeldir; bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insansal işlevdir. Düşünce, us, bilgi, buluş insansal anlamda ancak dille olanak kazanır (Vardar 2001:12-13).

Dilin düşünceyle, toplumla, kültürle, edebiyatla, sanatla olan ilişkisi onun çok katmanlı bir sistem olduğunu gösterir. Bu anlamda dil, bir araç olmaktan öte çok daha geniş bir anlama / özelliğe sahiptir. Dil dünyayı anlamlandırmamızı sağlayan bir sistemdir.

### **I. 1. 1. Dil ve Düşünce**

Dil ve düşünce arasındaki bağıntıyı belirlemek için yapılan çalışmalar yeni değildir. Eski dönemlerde başlayan ve günümüzde de aynı şekilde devam eden çalışmalara bakılırsa, dil ve düşünce arasındaki bağlantının önemli bir çalışma konusu olduğu görülecektir.

Dil ve düşünce arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için yapılan çalışmalarda farklı görüşler ne sürülmüştür. Bunlardan bazıları düşünceye öncelik tanırken, bazıları da, dilin düşünceyi doğurduğunu söyleyerek dile öncelik tanımıştır. Buraya kadar, her iki yönelimde de, dil ve düşünce arasında bir öncelik-sonralık ilişkisinin olduğu ve bu iki unsurun birbirinden ayrı olarak değerlendirildiği göze çarpar.

nc bir görüş olarak dil ve düşünce arasında öncelik-sonralık sırası gözetmeyen başka bir yönelimden söz edebiliriz. Bu görüşe göre, dil ve düşünce birbirlerini tamamlayan unsurlardır ve birbirlerinden ayrı değerlendirilemezler.

Vendryes, bu duruma, dil ve düşüncenin birleşik bir inceleme alanının olabileceğini söyleyerek dikkat çekmiştir. Ona göre, dil ve düşünce birbirinden ayrı değerlendirilemeyecek kadar sıkı bir ilişki içindedir. Dilin çağlar boyunca devam eden değişim ve gelişiminin düşüncenin gelişiminden bağımsız olarak gerçekleşmediğini, dil ve düşünce arasındaki geçmişe dayanan bu ilişkinin ortak bir kökene sahip olmalarından kaynaklandığını iddia eder (Vendryes 2001: 11).

... düşünce dile dayanarak daha doğrusu dille kaynaşarak görevini yapabilir. Dil basit bir yardımcı değil, düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır. İnsan beyninde kelimeler nesnelere imgeleriyle birlikte doğmuşlardır (Vendryes 2001: 21).

Düşüncelerimiz dili doğurmuştur fakat, dil de düşüncelerimizi geliştirmiştir. Bu yüzden dil ve düşünce arasında sıkı bir ilişki vardır. Her ikisi de birçok durumda iç içe bir görünüm sunarlar. Vardar'ın, Mounin'in *Linguistique et Philosophie* (1975) adlı eserinden aktardığına göre; dil ve düşüncenin iç içe bir görünüm sunmasının sebebi, sembolik ya da göstergesel diyebileceğimiz ortak bir kökene bağlı olmalarıdır (Vardar 2001: 14). İnsanlar nesnelere ve deneyimlerini başka bir göstergesel alana aktarabilme ve kavramsal bir birleşim yaratabilme yetisine sahiptir. "Dil ve düşünce bu yetinin ayrılaşmış şeklidir ve sürekli bir biçimde birbirlerini etkilerler" (Vardar 2001: 14).

Düşüncelerimiz dünyayı anlamlandırmamıza yardımcı olurlar. Ancak dile getirilemeyen hiçbir düşünce işlevsel olamaz ve bir yığıntı olmaktan öteye geçemez. "Düşünmek için dil gereklidir, düşünceyi ifade edebilecek bir kalıp olmayan yerde düşünce de doğamaz" (Vendryes 2001: 27).

### **I. 1. 2. Dil ve Toplum**

Ferdinand de Saussure'ün dil ve söz ayrımı, dilin toplumsal bir uzlaşım, sözün ise bireysel bir kullanım olduğunu netleştirmiştir. Bu keskin ama aynı zamanda iç içe bir görünüm sunan ayrım, dil çalışmaları için çok önemli bir alan oluşturmuş ve dil, Saussure'ün deyişiyle eşsüremlilik olarak incelenmeye başlamıştır. Söz ise ardsüremlilik bir yaklaşım ile incelenmiştir. Peki dilin toplumsal bir uzlaşım

olmasından ne anlıyoruz ya da ne anlamalıyız? Sapir bu duruma şu şekilde yaklaşıyor: “Dil büyük bir toplumsallaştırma gücüdür, belki de var olanların en büyüğüdür” (1999: 58).

Dilin, dilyetisinin toplumsal yönü olması, onun toplumsal bir uzlaşımın ürünü olmasını gerektirir. Bir nesneye ya da bir kavrama isim verirken bu ismi daha önceden uzlaşmış bir ses sisteminden ve bu sistemin kurallarından yararlanarak oluştururuz. Örneğin biz *kitap* ismini “*k, i, t, a, p*” seslerinden yararlanarak oluşturuyoruz. Ancak İngilizler bu ismi kendi sistemleri içerisinde “*b, o, o, k*” sesleriyle, Almanlar “*b, u, c, h*” sesleriyle, Fransızlar “*l, i, v, r, e*” sesleriyle karşılarlar. Dünya ölçeğindeki tüm uluslar ve diller kendi sistemleri dahilinde nesnelere, kavramlara vb. öğelere kendi isimlerini verirler. Yalnız gösteren ile gösterilen arasındaki bağ, yani kavramla onun işitim imgesi arasındaki bağ, rastlantısal bir özellik taşır. Saussure bu durumu “göstergenin nedensizliği” olarak tanımlar. Her ulus kendi dilini kurar. Dilini kurarken kendi toplumsal köklerini de yapılandırmış olur. Böylece dilbilimsel anlamdaki nedensizlik, bir toplum olabilmeyenin en önemli nedenini oluşturur.

Bir sözcük dil sistemine, dolayısıyla zihnimizdeki yerine yerleştikten itibaren her türden bireysel zorlamayı reddeder. Toplum tarafından kullanılmayan ve kabul görmeyen hiçbir sözcük o dilin söz dizimine giremez. Diller doğaları gereği değişime ve etkileşime açıktırlar. Ancak bir sözcüğün o dile ait bir sözcük olabilmesi için toplum tarafından kullanılması ve içselleştirilmesi gerekir. Çünkü her sözcük, o toplumun dil ve düşünce sisteminin bir ürünüdür. Bu anlamda dil, çok geniş bir sistem olarak önemli bir birleştirici unsurdur. Bir toplumun kültürel, sosyal, sanatsal ve tarihsel birlikteliği ancak ve ancak o toplumun dili sayesinde oluşur. Bir toplumun tarih sahnesindeki devamlılığı dilini kullanması, geliştirmesi ve koruması ile yakından ilgilidir. Çünkü dil toplumsallığı gereği, bireyin toplum içindeki varlığını gerçekleştiren, dolayısıyla toplumsallaşmayı sağlayan büyük bir sistemdir. Vardar, dilin toplumsal bağlamdaki işlevini şu şekilde açıklıyor:

Hem bireylerle özdeşleşir dil, hem de onların üstünde ve dışında yer alır, öznel gerçekliğinin yanı sıra bireyi zorlayıcı nesnel bir gerçeklik taşır. Bireyi toplumsallaştıran, dilsel topluluğu, birçok durumda ulusu oluşturan temel öğedir dil ve birincil işlevini toplumsal bağlamda yerine getirir: Bildirişim ya da iletişim işlevidir bu da (Vardar 2001: 15).

Toplumsallaşmanın itici gücü olan dil, bireyler arasındaki iletişimi sağlayarak sosyal yaşamı düzenler. Dil ediniminde bireyin kendisi ile başlayan süreç, toplumların ulusal ve evrensel plandaki varlığı ile tamamlanır. Dil bu tamamlanmanın en önemli belirleyicisidir.

### **I. 1. 3. Dil ve Kültür**

Dilin düşünce ve toplumla olan ayrılmaz ilişkisi, aynı şekilde kültürle olan bağlantısına da yansır. Dil kültürün taşıyıcısıdır. Kültür, tarihsel süreç içerisindeki maddi ve manevi değerlerimizin bütünü olduğuna göre, bu değerlerin sonraki kuşaklara aktarılması, taşınması dil sayesinde gerçekleşir.

İnsanoğlu içinde yetiştiği topluluğun dilini edindikten sonra, dili aracılığı ile o dilsel topluluğun tüm uzlaşımlarını edinir. Bu uzlaşımları kendisinden sonra gelen kuşaklara dili aracılığı ile aktarır. Toplumlara kalıcı kılan, işte dilin bu kültür taşıyıcılığı özelliğidir (Kılıç 2002: 29).

Her toplum kendi maddi ve manevi değerlerini kurar ve bunları adlandırır. Burada önemli olan üretilen maddi ve manevi değerleri tanımlayabilmek, anlamlandırabilmektir. Kendi dil yeterlilikleriyle tanımlanamayan, anlamlandırılmayan hiçbir üretim o toplumun kültürel birikimine ait olamaz. Bu yüzden kültür ve dil birbirlerini tamamlayan iki unsurdur. Dil ve kültür arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu iki unsur birbirini etkiler ve birbirlerini etkileyerek gelişirler.

### **I. 2. ANADİLİ**

Anadilinin tanımı konusunda da bir takım görüşler ileri sürülmüştür. Bunlar içerisinde anadilinin, mantıksal anlamda belki de akla gelebilecek ilk yaklaşım olarak, anneden öğrenilen dil olduğuna ilişkin türde tanımlar üretilmiştir. Hemen

belirtmemiz gerekir ki, “anadili” sözcüğü tesadüfen düşünölmüş bir isim değildir. Çünkü, çocuklar ilk olarak annelerinin çıkardıkları sesleri taklit ederler. Dil edinimleri ilk olarak annelerinin seslerini taklit etmeleri ile başlar. Zamanla sesler sözcüklere, sözcükler tümcelere dönüşür ve çocuklar ulusal dilin dilsel özelliklerini farkında olmasalar da edinmeye başlarlar.

Anadilinin farklı tanımları içerisinde, birkaç açılımı kendimize hareket noktası olarak kabul edebiliriz. Berke Vardar (2002: 17), anadilini “insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” olarak tanımlar. Doğan Aksan (1975: 427) ise anadilini, “ilk önce anneden, daha sonraları ise aşama aşama ailenin diğer fertleri, yakın çevre ve çocuğun içerisinde bulunduğu ortamda kavradığı; bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” olarak tanımlamaktadır.

Özellikle Aksan’ın tanımında vurgulandığı gibi anadili, “bireyin toplumla olan en güçlü bağı” oluşturma görevini üstlenmiştir. Anadili bireyin toplumsallaşmasının ön koşulu olurken, aynı zamanda bireyin kişisel gelişiminin de en önemli unsurudur. Anadili, bireyin kişilik gelişiminde, zihinsel, duyuşsal ve devinişsel tüm alanların kurucusudur.

Birey anlam evrenini, anadili aracılığıyla yaptığı duygusal, duyumsal, düşünsel, bildirimsel alışverişlerle oluşturur. Kendini çevreleyen değerleri dilsel ilişkiler içinde alır, kendinden çevresini dilsel ilişkiler içinde haberli kılar. İnsan çevresiyle iletişim kurmak için birçok yoldan yararlanırsa da bunlar içinde olanakları en geniş olan, doğal dildir (Adalı 1983: 31).

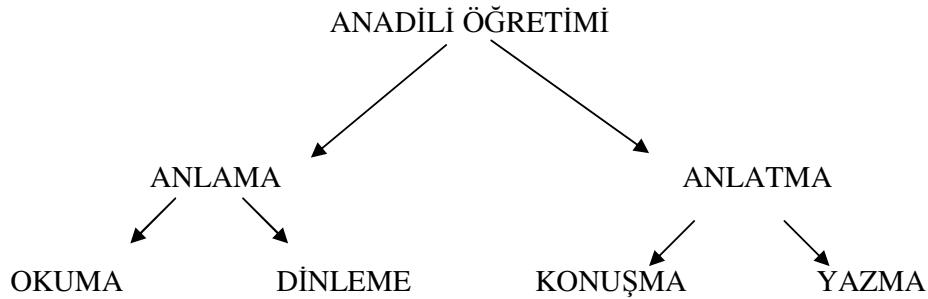
Dilin düşünce ile olan ayrılmaz bağıntısı, bireyin dilsel evreni ile düşünsel evreni arasındaki ayrılmaz ilişkiyi yansıtır. Anadili, “bireylerin evrene bakış açısını belirlediği gibi onların düşünce çevresinin de hem oluşturucusu hem de değişkenidir” (Özdemir 1983: 21).

“Çocuk gözünü, kendisini çepeçevre kuşatan bir dil içinde açar. Bu onun anadilidir. O dilin ses dizgesini edinir, o dilin anlama, anlatma yoluyla bilinci uyarır” (Adalı 1983: 31). İnfomal eğitim süreci olarak tanımlayabileceğimiz bu dönemde çocuk anadilinin bir kısım özelliklerini farkında olmadan kullanır.

Formal eğitim sürecinde bu duruma bir farkındalık kazandırılması amaçlanır. Bu farkındalığı gerçekleştirecek süreç ise anadili öğretimidir.

### I. 3. ANADİLİ ÖĞRETİMİ

İnformal eğitim sürecinde anneden, aileden, duruma göre de yakın çevreden gelişigüzel bir şekilde edinilen anadiline (Aksan 2003: 17), formal eğitim süreciyle birlikte, doğru, düzgün, etkin şekilde kullanılabilir bir hal kazandırmak amaçlanır. İlköğretimle hatta okul öncesi öğretimle başlayan anadili öğretimi genel olarak anlama ve anlatma ana başlıkları üzerinde şekillenmektedir. Anlama okuma ve dinlemeyi, anlatma ise konuşma ve yazmayı içerir. Bu durumu şöylece görselleştirebiliriz:



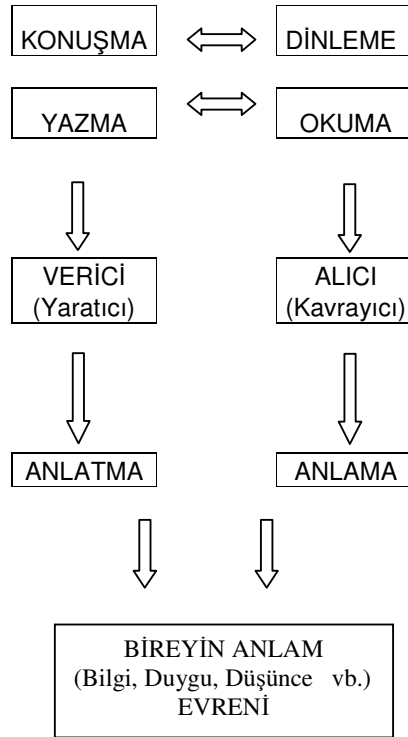
**Şekil 4 . Anadili Dersinin Çalışma Alanları (Kavcar 2005: 56).**

Anadili öğretimi dört temel dil beceresi dediğimiz okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin tümünün eşsürekli bir şekilde geliştirilmesini amaçlar. Çünkü bu dört temel dil becerisi ayrı kazanım alanları olarak görünürse de aralarında sıkı bir ilişki vardır. Birindeki gelişme bir diğerini etkiler. Bu yüzden anadili öğretimine bütünlüklü bakmak gerekir.

Anadili öğretimi bireyin duygusal ve düşünsel evrenini geliştirmeyi / genişletmeyi hedefler. Çünkü bireyin kişisel, ulusal ve evrensel anlamdaki değerlerini anadili



kurar. Yaşamı boyunca anlatan ya da anlayan, yani verici ve alıcı durumunda olan bireyin, yaşadığı çevreyi ve dünyayı anlamlandırabilmesinin en önemli koşulu, yaşamı ve okul eğitimi boyunca saydığımız bu dört temel dil becerisini geliştirebilmesine ve etkin bir şekilde kullanabilmesine bağlıdır. Anadili öğretimi dediğimiz sürecin varacağı en son nokta, bireyin anlam evrenini oluşturmak/genişletmek olacaktır. Bu sürecin etkinlik alanları şöylece görselleştirilebilir:



**Şekil 5. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları (Sever 2004: 27).**

Anadili, yalnızca eğitim ve öğretim kurumlarında edinilmekle sınırlanmayacak kadar büyük bir öneme sahiptir. İyi yapılandırılmış bir anadili öğretimi, bireyin tüm yaşamsal faaliyetlerini etkileyecektir. Problem çözmeye yönelik becerilerin, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin, tüm dilsel

ve dūşünsel yeterliliklerin etkili kullanılması, anlama ve anlatma yeteneklerinin eğitim-öğretim kurumlarında bilinçli, sağlıklı, planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmesine ve hedef kitle içerisinde içselleştirilmesine bağlıdır. Türkçe Öğretim Programı'nda dil öğretiminin amacı şu şekilde belirtilmiştir:

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB 2005: 2).

Anadili dersleri, bir bilgi dersi olarak algılanmamalıdır. Çünkü bu derslerin insanın kişiliğini oluşturma, dünyayı anlamlandırma, bireyi kendisine ve çevresine uyandırma, sosyal yaşama uydurma / katma, çevresinde olanların farkına vardırma gibi bireyin yaşamsal faaliyetlerini doğrudan etkileyen amaçları ve görevleri vardır. Bu özellikleri gereği anadili dersleri, bir beceri ve alışkanlık dersi olarak kavranmalı, bu doğrultuda planlanmalıdır.

Anadili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yapılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır (Özdemir 1983: 27).

Anadili öğretimi, bireyin geçmişe dönük, günü hatırlatan ve yarını çağrıştıran tüm değerlerini korumasını, yaşamasını, yaşatmasını, geliştirmesini, daha genel anlamda içselleştirmesini amaçlar. Geçmişini anlayabilmek, geçmişin dilsel, kültürel, tarihsel vb. tüm etkinlik alanlarını anlamaktan geçer. Günü kavrayabilmek, günün kavramlarıyla hareket etmek, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara karşılık vermekle gerçekleşir. Geleceği düzenlemek ise yarını şimdileştirmekten, gelecekteki ihtiyaçları bugünden sağlıklı bir şekilde planlamaktan geçer. Sonuç olarak anadili öğretimi, tüm tarihsel anları gözetken, dünü, bugünü ve yarını anlamlandırabilme ve bir bakış açısı oluşturabilme noktasında, bireye anlama ve anlatma düzlemlerinde fırsatlar yaratacak şekilde planlanmalıdır.

Her disiplinin olduğu gibi Türkçe öğretiminin de bazı temel ilkeleri vardır. Cahit Kavcar ve Ferhan Oğuzkan (1987: 7) Türkçe öğretiminin temel ilkelerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
- Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
- Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
- Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

Bu temel prensipler, anadili öğretiminin kazanım alanlarının etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi ve istenen verimin alınabilmesi için çok büyük bir işlevin özetidir.

Çalışmamızda üzerinde duracağımız bölüm, anadili öğretiminin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarını ilgilendiren ilköğretimin ikinci basamağıdır. Anadili izlencemizde öğrencilerin edinmek durumunda oldukları, “öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay ve dikey beceriler” belirlenmiştir. Bu beceriler şu başlıklar altında toplanmıştır:

- Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme
- Estetik zevk kazanma
- Milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma (MEB, 2005: 5).

Şimdi, anadili öğretiminin temel kazanım alanlarını açıklayarak, bu kazanım alanlarının anadili öğretimindeki konumlarını belirleyebiliriz. Kazanım alanları açıklanırken yapılandırmacı yaklaşımın anadili öğretimi izlencemize yansımaları üzerinde de durulacak, izlencedeki değişimler açıklanacaktır.

### **I. 3. 1. Okuma**

“Türkçe öğretiminin, belirlenen amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli etken, öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılmasıdır” (Sever 2006: 8).

Okuma, insanların kendi aralarında daha önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın 2002: 47).

Tanımda da görüldüğü gibi, okuma işinin gerçekleşebilmesi için öncelikle ortak bir sembol sistemi oluşturulmalıdır. Daha sonra, uzlaşılan bu sembol sistemi üzerinde birden fazla organın ortaklaşa bir işlevi gerekmektedir. Göz , zihin ve ses organları okuma işleminde bir eşgüdüm içerisinde çalışmalıdır. “Göz, göz kaslarımızın netlik alanı oluşturmasına bağlı olarak okuma yapabilmektedir. Yani bir satır üzerinde sıçramalar yapmakta, yaptığı her sıçrama sonunda oluşturulan netlik alanı içine giren yazı beyne aktarılmaktadır” (Yalçın 2002: 49). “Göz yaptığı her sıçrayışta satırın belli bir bölümünü görür. Buna görüş genişliği denir. Bu genişlik, iyi bir okuyucuda 15-20 harflik bir yeri kapsar. Yavaş bir okuyucuda ise bu genişlik 6 harfe kadar düşer” (Kavcar, Oğuzkan 1987: 37).

Görüntü alanına gelen kelime ve kelime grupları burada net olarak algılanmaya çalışılır. Göz görüntüyü net bir şekilde bu merkeze ulaştırıncaya kadar çalışır. Daha sonra görüntünün tanınması için bir başka merkez olan görüntü tanıma merkezine gönderir. Burada tanınan görüntü, görüntü yorum alanına gider ve okumayı yapan kişinin hafızasındaki bilgilerle karşılaştırılır ve yorumlanarak okuma merkezi tarafından okuma işlemi tamamlanır (Yalçın 2002: 51).

Buraya kadar anlatılanlar okumanın fiziksel yönünü tarifler. Oysa ki okuma, aynı zamanda psikolojik ve toplumsal yönü de olan bir etkinliktir. Bu anlamda okuma eğitimi, öğrencinin okumaya dair fiziksel yeterlilikleri artırmakla beraber, onun

kişisel gelişimini sağlamayı ve toplumla olan ilişkilerini düzenlemeyi amaçlayan bir kazanım alanıdır.

İpşiroğlu (2004: 47) yaşamı anlamlandırılmamızda böylesine önemli bir yere sahip okuma ediminin amaçlarını şöylece belirlemiştir:

- Saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığının kazandırılması.
- Eleştirel bakışın uyandırılması.
- Çok yönlü düşünmenin öğretilmesi. Başka deyişle bir sorunun tek bir bakış açısından değil de çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmesi.
- Düş gücünün geliştirilmesi.

Okumak, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise okuma, yazınsal bir metni yorumlamak demektir (Günay 2003:9).

Türkçe öğretiminin uygulanmasındaki temel araçlar metinlerdir. Metinler dilin kullanımına göre, yazınsal ve kullanmalık metinler olmak üzere ikiye ayrılır. Her iki metin türünün de kendine has okuma yaklaşımları vardır. Yazınsal metinlerdeki çokanlamlı dil, okuyucuya daha geniş bir ortam yaratır. Çünkü zihinsel faaliyetin dışında bir de duygusal etmenler için içine girer. Yazınsal metinlerdeki anlam, okuyucudan okuyucuya değişir. Kullanmalık metinlerdeki dil ise nesnel, bilimseldir. Okuyucu bu tür metinleri, vericinin aktardıkları ile kavramsal ve terimsel bir ortaklık yakalayabildiği müddetçe anlamlandırabilir.

Yazınsal metinler, öğrencilerde estetik bir zevk ile duygusal, düşünsel bir anlam evreni yaratabilecek metinlerdir. Okunan her yazınsal metin, metnin yeniden üretimine dönük olarak okuyucunun zihninde şekillenir. Okuyucu, yeniden üretim sürecinde metni yeniden kurmakla kalmayıp benliğinin kişisel, ulusal ve evrensel arka planını da örmeye başlar. Bu anlamıyla okuma, sözcüklerden hareketle dünyayı anlamlandırma ve bir benlik oluşturma, kendini gerçekleştirme sürecidir.

Yazınsal bir metnin okuyucu tarafından anlamlandırılabilmesi ve okuyucunun metinde anlatılanlardan hareketle kendi üretimine dönük bir çıkarımda

bulunabilmesi için, metinle yazınsal bir iletişim süreci içerisine girmesi gerekir. Bu süreci şu şekil üzerinden açıklayabiliriz:



**Şekil 6. Yazınsal İletişim**

Görüldüğü üzere yazınsal iletişim, yazınsal bildiriği üreten yazar ile bu bildiriği alımlayan okur arasındaki ortak bildirişim alanı içerisinde oluşur. Ortak bildirişim alanının oluşabilmesi için verici konumundaki konuşan ya da yazan ile alıcı konumunda olan dinleyen ya da okuyan öznelere, dilsel ve yaşamsal deneyim alanlarının ortaklaşması gerekir. Bu ortaklaşma, kuşkusuz tüm dillerde olduğu gibi bir uzlaşımı zorunlu kılar. Bu süreçten sonra, söz ya da yazı kanalı ile alımlayıcıya ulaşan yazınsal bildiri alımlayıcı tarafından çözümlenmeye başlar ve yazınsal iletişim sağlanmış olur. Bu durumda, yazınsal metni alımlamaya çalışan okur, metne sindirilmiş iletiyi ve bu iletiyi oluşturmak için kurgulanmış ve kodlanmış dilsel kodları çözmeye istekli olmalıdır.

Alımlayıcının alımlama eylemini gerçekleştirebilmesi için, istekliliğin yanı sıra, yapıtın içinde barındırdığı göstergeler toplamının içerdiği iletiyi çıkarımlamasını olanaklılaştıran yolları, kanalları ve göstergeleri açımlayabileceği 'kodlara' bilişsel bakımdan egemen olması ve bu kodları işlemselleştirebilmesi gerekir (Kula, Sakallı 2005: 22).

Okuma, bireyin metin karşısındaki zihinsel bir etkinliği olduğu için, üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynar. İletişim, problem çözüme, karar verme, araştırma gibi üst düzey zihinsel beceriler, metinlerde anlatılanların çözümlenmesi sürecine dahil olur. Okuma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi noktasında da bireye önemli katkılar sunar.

Her metin, kuşkusuz, gösterenlerden oluşur. Okuyucular metinlerdeki gösterenlerden hareketle gösterilenlere ulaşabilir. Bu, metnin gösterilenidir, göstermek istedikleridir. Oysa ki okuma sadece metinlerde gösterilenleri değil, metinden hareketle görmek istediklerimizi kavrama işlemlerini de kapsar. Okuyucu, metinlerde anlatılanları ve gösterilmek istenenleri araştırma, inceleme, sorgulama, kabul ya da reddetme işlemlerinden sonra, kendi görmek istediklerine varmalıdır. Anadili öğretimimizin okuma eğitimindeki temel yaklaşımı bu olmalıdır. Bu yaklaşımı, eleştirel okuma yaklaşımı olarak değerlendirebiliriz.

Yeni ilköğretim izlencelerinin anadili dersine yönelik yansımaları içerisinde, kuşkusuz ki, en büyük ağırlık yine okuma kazanım alanına verilmiştir. Çünkü okuma, öğrenme sürecinin temel belirleyenleri arasındadır ve büyük bir öneme, paya sahiptir. Bu anlamda yeni ilköğretim izlencesinde de, izlencenin özelliklerine bağlı olarak, okuma alanının gelişimi daha çok öğrencinin kendi yapılandırmalarına bırakılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, bizzat öğrenciler tarafından doldurularak oluşturulan okuma gelişim dosyaları, okuma alışkanlığının sağlıklı ve verimli bir şekilde ilerleyebilmesi ve değerlendirilebilmesi için çok büyük bir öneme sahiptir. Öğrenciler tarafından hazırlanan ve öğretmenler tarafından kontrol edilen ve değerlendirilen okuma gelişim dosyası içerisinde şu bilgi ve belgeler bulunmalıdır:

- Öğrencinin kimlik bilgisi,

- Öğrencinin seviyesini gösteren bilgi formu,
- Öğretmen değerlendirme formları,
- Öğrenci değerlendirme formları,
- Okunan her kitabı tanıtıcı bilgi,
- Okunan her kitapla ilgili duygu ve düşünceler (Yıldız 2006: 139).

Okuma gelişim dosyaları, sadece öğretmen ve öğrenciler için değil, aynı zamanda öğrencilerin velileri için de yol göstericidir. Öğretmenler dönem sonlarına doğru kontrol ettikleri okuma gelişim dosyalarını aileleriyle paylaşırlar. Bu uygulama, öğrencinin okuma alışkanlığının aile tarafından, somut verilerle takip edilmesi açısından oldukça önemlidir.

Yeni ilköğretim izlencesinde okuma alanına ilişkin birtakım kazanım ve etkinliklere de yer verilmiştir. Bunlar içerisinde “hazırlık, okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, görsel iletilerin algılanması ve anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık haline dönüştürülmesi” gibi başlıklar sayılabilir.

Okuma becerisinin hayatın bütün aşamalarına yayılan bir alışkanlık haline getirilmesi amacıyla hazırlanan etkinlik örnekleri ve formları, hem okuma sürecinin değerlendirilmesine hem de öğrencilerin dil gelişimini izlemeye yardımcı olacaktır (Yıldız 2006: 137).

### **I. 3. 2. Dinleme**

Anadili öğretiminin, anlama ana başlığı altındaki diğer kazanım alanı ise dinlemedir. İnsanlar sürekli bir iletişim halindedir. Bu süreç içerisinde görsel ve işitsel iletişim araçları, eğitim-öğretim süreçleri ve her türlü yaşamsal etkinlikler bireyi dinleme ve izlemeye yöneltir. Dolayısıyla dinleme ve izleme bireyin yaşamının oldukça büyük bir bölümünü kapsar.

Bireyin yaşantısında bunca büyük bir yer kaplayan düşünme eylemi, basit bir süreç değildir. Düşünme, zihinsel becerileri de içerisinde saklar. “Düşünme, anlama, anlamlandırma, değerlendirme, kıyaslama, ayırt etme yetenekleri, belli



ölçüde gelişmiş, geliştirilmiş bir dinleme yeteneğine bağlıdır.” (Koç, Müftüoğlu 1998: 55).

Genelde dinlemenin bir eylemsizlik durumu olduğu düşünülür. Yaygın kaniya göre, dinleyen edilgen bir kişidir. Oysa söze dayalı iletişimin eksiksiz gerçekleşmesi, alıcı konumundaki dinleyicinin de yaratıcı bir etkinlik içinde olmasını gerektirir. Dinleme gönderilen bir iletiyi alma ve yorumlama sürecidir. Algılama, kavrama gibi birtakım zihinsel davranışları içerir. Bir iletişimin sağlıklı yürütülmesinde dinleyenin ve konuşanın sorumlulukları eşittir (Adalı 2004: 32).

Dinlemenin sayılan bu özellikleri onu işitme eyleminden ayırır. İşitme eylemi istem dışı gerçekleşebiliyorsa da dinleme eylemi, doğrudan, amaçlı bir davranışı karşılar. “İnsanın iradesi dışında kulağa gelen sesler işitme olarak adlandırılırken; kulağa gelen seslerin beyinde anlamlandırılmasına dinleme denilmektedir” (Özbay 2006: 46).

Yaşamımızda böylesine önemli bir dilimi kaplayan dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesi anadili öğretiminin temel amaçlarından biridir. Dinleme/izleme tüm yaşamsal etkinliklerde olduğu gibi aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinde de temel öğrenme yollarından biridir. Bu anlamda etkili bir dinleme/izleme becerisinin öğrencilere kazandırılması gereklidir.

Dinleme öğretiminin amacı, ne dinlediğini, neden dinlediğini bilen; dikkatini anlatılan, konuşulan, okunan üzerinde toplayabilen; anlatılanı, konuşulanı, okunanı anlayıp anlamadığını araştıran, anlamak için çaba gösteren ve değerlendirebilen öğrenciler yetiştirebilmektir (Koç, Müftüoğlu 1998: 55).

Yeni ilköğretim izlencemizde dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesine ilişkin olarak şu tespitlerde bulunabiliriz:

- Programda dinleme/izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır.

- Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinledikleri/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir.
- Dinleme/izleme sürecinin amacına ulaşılabilmesi için yapılan tüm dinleme/izleme etkinliklerinin değerlendirilmesi gerekir. (Bu amaçla dinleme/izleme becerisini ölçmek için geliştirilen performans testleri uygulanmaktadır. Bu testler öğrencilerin kendi gelişimlerini gözlemlemelerine fayda sunacağı gibi öğretmenlere de somut veriler sunacaktır.)

### **I. 3. 3. Yazma**

Türkçe öğretiminin bir başka kazanım alanı ise yazma öğretimidir. Yazma öğretimi, anlatma genel kazanım alanının bir parçasıdır. Yazma öğretimi öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerini, gördüklerini, izlediklerini, yaşadıklarını doğru ve etkin bir şekilde anlatabilmelerini amaçlar.

Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin, duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkanlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB,2005: 7).

Öğrencilerimizin yazma öğretimi ile edinmeleri gereken bazı temel beceriler vardır. Bu beceriler, yazma etkinliklerinin ve daha genel anlamda bireyin kendisini doğru ve etkin bir şekilde ifade edebilmesinin koşullarıdır. Bahsedilen bu yazılı anlatım becerilerini şu şekilde sıralayabiliriz:

#### **2. Sözcük düzeyinde:**

- a) Amaca uygun sözcüğü seçebilmeli,
- b) Seçilen sözcüğü yerli yerinde kullanabilmeli.

### 3. Cümle düzeyinde:

- a) Dilin işleyiş düzenine uygun (anamlı ve kurallı) cümle kurabilmeli,
- b) Cümleleri, değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli.

### 4. Paragraf düzeyinde:

- a) Cümleleri, bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağıntısını kurabilmeli,
- b) Paragrafta, düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmeli (ÖSYM 1982).

Yazma öğretimi oyun, eğlence eşliğinde, zaten korkudan düşünemeyen öğrencilerin korkularını izole edecek cesaretlendirmeyle, seviyelerine uygun zevkli yazış türleri ve etkinlikleriyle yönlendirerek onları yazmaya alıştırmaktır (Yıldız 2006: 213). Bu anlamda öğrencilere yazmanın keyifli bir etkinlik olduğu telkin edilmelidir. Kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinin yazınsal ya da öğretici metinler yoluyla olabileceği öğrencilerce içselleştirilmeli, yazma etkinlikleri mutlaka değerlendirilmelidir. Öğrencilerin yazma etkinlikleri, yukarıda da sıralandığı gibi, sözcük, cümle ve paragraf boyutlarıyla irdelenmelidir. Dil ve anlatım bozuklukları varsa düzeltilmeli, tutarlılık ve bağdaşıklıkların metin içi durumları gözden geçirilmelidir. Yanlışlar anında düzeltilmeli, olumluluklar vurgulanmalıdır.

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi onların kendilerini ifade ediş biçimlerinde de olumlu sonuçlar yaratacaktır. Yazılı anlatım becerilerindeki gelişmeler, öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişimlerinin de büyük bir itici gücünü oluşturacaktır. Öğrenciler böylece daha üst düzey yazma etkinliklerine ulaşabileceklerdir.

Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlar (Akyol 2006: 93).

### **I. 3. 4. Konuşma**

Konuşma becerisi de dinleme/izleme becerileri gibi formal eğitim süreci öncesinde doğal yollardan ve gelişigüzel olarak edinilmiş bir beceridir. Anadili öğretiminin amacı, formal eğitim sürecinde, tüm yaşamsal etkinliklerimizde en çok başvurduğumuz konuşma becerisini güzel, doğru ve etkin bir şekilde kullanılabilir hale getirmektir. Çünkü, iletişim olarak adlandırdığımız sürecin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için konuşma becerisinin geliştirilmesi gereklidir. Etkili konuşma becerisi, yaşamdaki duruşumuzu, başarılarımızı etkileyen önemli bir beceridir.

İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatında büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır. İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır (Özbay 2006: 103).

Anadili öğretimi, öğrencilerde konuşma becerisinin fiziksel ve zihinsel unsurlarının gelişimini amaçlar. Konuşmanın fiziksel yönünü ses ve sesi oluşturan birtakım organlarımız oluşturur. Göğüs kafesi, göğüs kasları, soluk borusu, diyafram, ses telleri, ağız, dil ve diş gibi organlarımız sesin oluşmasını sağlarlar. Konuşma öğretiminin amacı sesi etkili bir şekilde kullanmayı sağlamaktır. Bunun için ses ile ilgili bazı kavramların (boğumlama, tonlama, duraklama, vurgulama, ritm) dikkatli bir şekilde, uygulamalı olarak geliştirilmesi gereklidir. Sesle ilgili bu kavramların geliştirilmesi konuşmanın işitilebilirliğini, akıcılığını ve açıklığını, etkililiğini ve hoş gıciliğini arttıracaktır.

Konuşmanın zihinsel unsurları ise duygu ve düşünceleri bir mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapabilme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, sınıflandırma, değerlendirme gibi becerileri kapsar. Konuşma öğretiminin bir diğer amacı da konuşma etkinliği sırasında bu becerileri etkili ve doğru olarak kullanmayı öğretmektir.

Bu becerilerle ilgili olarak, Türkçe Öğretimi İzlenesi'nde birtakım etkinliklere yer verilmiştir. Buna göre, "hazırlık yapma, sesini ve beden dilini etkili kullanma,

konuşurken çok yönlü iletişim araçlarından ve materyallerden yararlanma, konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme, kendi konuşmasını değerlendirme ve konuşma becerisini geliştirme” amaçlarına yönelik kazanımlar Türkçe öğretimi izlencesinde yer almıştır.

### **I. 3. 5. Görsel Okuma ve Sunu**

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, okuryazarlığı yazı ve konuşma dilinin çok üzerine çıkarmaya zorlamaktadır. Özellikle iletişim ve bilgisayar teknolojisinin, eskiye oranla tarif edilemez yükselişi, insanları farklı okuma alanlarını edinmeye mecbur bırakmıştır. Bu anlamda görsel izleme denilen yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. Görsel izleme okuryazarlığın ayrı bir boyutudur. Görsel izleme ile amaçlanan öğrencinin görsel bilgiyi diğer bilgileri ile bütünleştirebilmesi, görsel öğeleri izlerken bir anlam kurabilmesini sağlamaktır (Akyol 2006: 105).

Görsel sunu ise “çizimler,sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır” (Akyol 2006: 106). Bu amaçla öğrencilere sunu yapma imkanları sağlanmalı, kendi yapılandıklarını paylaşmalarına izin verilmelidir.

Türkçe öğretimi izlencesinde de günümüzdeki bu gelişmeler göz ardı edilmemiş ve görsel izleme ve görsel sunu becerisi yeni bir kazanım alanı olarak izleneye eklenmiştir. Görsel izleme ve görsel sunu ile günümüzün yeni bir kavramı olan görsel okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Görsel okuryazarlık, “görüneni okuma ve anlama aynı zamanda da anlaşılması için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneğidir” (Akyol 2006: 110).

Görsel okuryazarlığın, günümüzde öğrenmeye de katkı sunabileceği düşünülerek birçok eğitimbilimci tarafından bir öğrenme biçimi olarak önerilmektedir. Görsel okuryazarlığın neden öğrenilmesi gerektiğine ilişkin Akyol (2006: 110), şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadırlar.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir.

### **I. 3. 6. Dilbilgisi**

Vardar (2002: 73), dilbilgisini, “ Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilimle sözdizimi kapsayan inceleme” olarak tanımlar. Dilbilgisi bir dile ait tüm kuralları kapsar ve bir kurallar bütünüdür. Sesten başlayarak kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden anlama giden akışın tüm bilgilerini içine alır.

Ancak, konumuz dilbilgisinin öğretimi olduğunda, dilbilgisini bir kurallar bütünü olarak görmememiz gerekir. Anadili öğretiminin bir bilgi dersi değil, alışkanlık ve beceri dersi olduğu prensibi dilbilgisi öğretimi için de geçerlidir. Bu anlamda, dilbilgisi derslerini kuru bilgi transferi olarak değerlendirmemek gerekir.

Dilbilgisi; bir dilin okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dilbilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır (MEB 2005: 7).

Dilbilgisi derslerinde olabildiğince çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalı, örnekler görsel materyallerle desteklenmeli, konular cümlelerden ya da metinlerden bağlamı içerisinde değerlendirilerek uygulanmalıdır.

Anadili öğretiminin temel kazanım alanlarını görüldüğü üzere, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu ile dilbilgisi oluşturmaktadır. Bütün bu kazanım alanları anadili öğretimi izlencelerimizin tarihsel süreç içerisindeki değişimi ve dönüşümü ile bugünkü hallerini almışlardır. Anadili öğretim izlencelerimiz uzunca bir sürecin ürünleridirler. Birçok eğitimciler Türkçenin öğretimine ilişkin ilk uygulamayı Kaşgarlı Mahmud'un Divan Divan-ü Lügat'it-Türk adlı eserine dayandırır. Bunun nedeni, eserin Araplara Türkçe öğretmek için yazılmış olduğu düşüncesidir. Kaşgarlı Mahmud bu eserde sözcüklerin sadece anlamlarını yazmakla kalmamış, bu sözcüklerin kültür içindeki konumlarını da belirlemiştir. Kaşgarlı Mahmud böylece Türkçe üzerine dikkatleri çeken ilk kişi olmuştur.

Ancak planlı ve programlı bir anadili öğretimi izlencesine Tanzimat dönemine kadar rastlanmamıştır. Bunun başlıca sebebi Osmanlı'daki dilin sadece Türkçe'yi değil aynı zamanda Arapça ve Farsça'yı da kapsıyor oluşudur. Durum böyle olunca, salt Türkçe ve onun öğretimi üzerine herhangi bir program geliştirilememiştir. Tanzimat ile birlikte batı dünyasına açılış ve modernleşme olarak nitelendirilebileceğimiz süreç, Osmanlı'daki birçok alanı etkilediği için dönemin eğitim kurumlarında da bu yönde bir değişime gidilmiştir.

Daha sonra, I. Meşrutiyet döneminde Kanun-i Esasî ile devletin resmi dilinin Türkçe olması, devlet hizmetine girecekler için Türkçe öğrenmenin zorunlu olması ile II. Meşrutiyet döneminde Türkçenin ilköğretim okullarında öğretilmesi zorunluluğu Türkçe öğretiminin devlet eliyle yapıldığının göstergesi olmuştur.

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türkçenin öğretimi daha da önem kazanmıştır. 1924 izlencesinde ilk okuma ve yazma için sesten başlama yerine "sözcükle okuyup yazma" yöntemi kullanılmış, bu yöntem yerini 1936 izlencesinde tümce

ile eğitim yöntemine bırakmıştır (Göğüş 1983: 47). Kuşkusuz ülkemizde anadili öğretimi ile ilgili en önemli ivmelenme Türk harflerinin kabulü ile oluşmuştur. Bu andan itibaren izlenceler daha ayrıntılı, hem öğrencilerin hem de öğreticilerin daha rahat ve daha doğru yollardan kavrayabilecekleri bir hal almaya başlamıştır.

Türkçe eğitimindeki en önemli atılımlardan biri de 1945'te gerçekleştirilir. Orta okullar için hazırlanan Türkçe kitaplarında anadili öğretiminin temel etkinlikleri olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazma aralarındaki bağıntılar göz önünde bulundurulmuştur. 1957'de hazırlanan Türkçe programında bugünkü uygulamanın temeli atılmıştır. 1968'de okutulmaya başlanan Türkçe programı 1981'e kadar uygulamada kalmış ve okullarımızda 2005 yılına kadar bu programa göre Türkçe öğretimi yapılmıştır. Bu programın dil öğretimine ilişkin özel amaç ve davranışları anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazıdan oluşmaktadır (Yıldız 2006: 74).

Günümüze gelindiğinde, 1981 yılında uygulamaya geçirilen ve davranışçı yaklaşımla temellendirilen ilköğretim izlencesi halen varlığını devam ettirmektedir. Ancak, 2005 yılından itibaren, eğitim izlencelerinde davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Dolayısı ile iki ayrı izlençe şuan eğitim kurumlarımızda varlığını sürdürmektedir. Yapılandırmacı anlayışla oluşturulan yeni izlençe, kademeli bir geçişle, eğitim kurumlarımıza tamamen yerleşecektir.

Eğitim izlencemizdeki bu yaklaşım değişikliği doğal olarak, kavramların içeriğini, öğrenme ortamını, öğretmen ve öğrencinin izlençe içerisindeki konumlanışlarını da değiştirmiştir. Bu öğelerin, davranışçı yaklaşımdaki durumları, yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiş, farklılaştırılmıştır. Davranışçı yaklaşımdaki uyarıcı-tepki bağıntısı, yapılandırmacı yaklaşımda yerini öğrencinin bilgiyi kendi zihninde oluşturmasına, yeniden organize etmesine bırakmıştır.

Yapılandırmacı anlayışın savunusu, dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığı, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin varlığıdır (Özden 2005: 57). Bu anlayış etrafında yapılandırmacılığın genel prensipleri şu şekilde belirlenebilir:



- Öğrenci merkezlidir.
- Öğretmen rehberlik yapandır, bilgi sunan değildir.
- Öğrenmenin merkezinde bilgi değil bilginin işlenmesi ve üretilmesi anlayışı egemendir.
- Düşünmeyi öğrenme ve yaratıcılık temel esastır.
- Ana felsefe öğrenme değil öğrenmeyi öğrenmedir.
- Öğrenme sürecinin nasıl kurgulanacağı öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesi ile bağlantılıdır ve doğaçlama olarak biçimlenir.
- Ne kadar öğrenildiği değil nasıl ve niçin öğrenildiği önemlidir.
- Öğrenme-öğretme süreci, öğrencinin yapabileceği ve geliştirebileceği etkinliklerle yürütülür (Yapıcı 2007: 40).

Yapılandırmacı izlencenin anadili öğretimine yansımaları içerisinde, ilk olarak, temel dil becerilerinin birbirinden ayrı değerlendirilmemesi gerekliliği vurgulanmalıdır. Davranışçı yaklaşımda da bu durum vurgulanmasına rağmen uygulamada istenen süreç yakalanamamıştır. Bu anlamda, yeni izlencenin dört temel dil becerisini ve hatta dilbilgisini de bütünlüklü olarak kavraması önemli bir değişikliktir. Bunun dışında yukarıda da belirtildiği gibi, görsel okuma ve görsel sunu da iki yeni kazanım alanı olarak izlenceye eklenmiştir.

Yeni izlencede anadili öğretiminin amaçlarına ve kazanımlara uygun tema bütünlüklü metinlerden yararlanılmaktadır. Davranışçı yaklaşımda bu uygulama tema bütünlüğü olmadan, tek tek metinler üzerinden yürütülmekteydi. Yapılandırmacı anlayışla birlikte, yıl boyunca işlenecek sekiz tema etrafında ve her temaya bağlı dört-beş metin üzerinden Türkçe öğretiminin amaçları ve kazanımları gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Tema bütünlüğü anlayışı aynı zamanda izlencenin diğer bir değişikliğine de göndermede bulunur. Bu değişiklik, kişilik gelişiminin yeni ilköğretim izlencesinin temeli olmasıdır. Tema bütünlüğü ile hedef kitlenin kişisel gelişimlerinin sağlanabileceği düşünülmüştür.

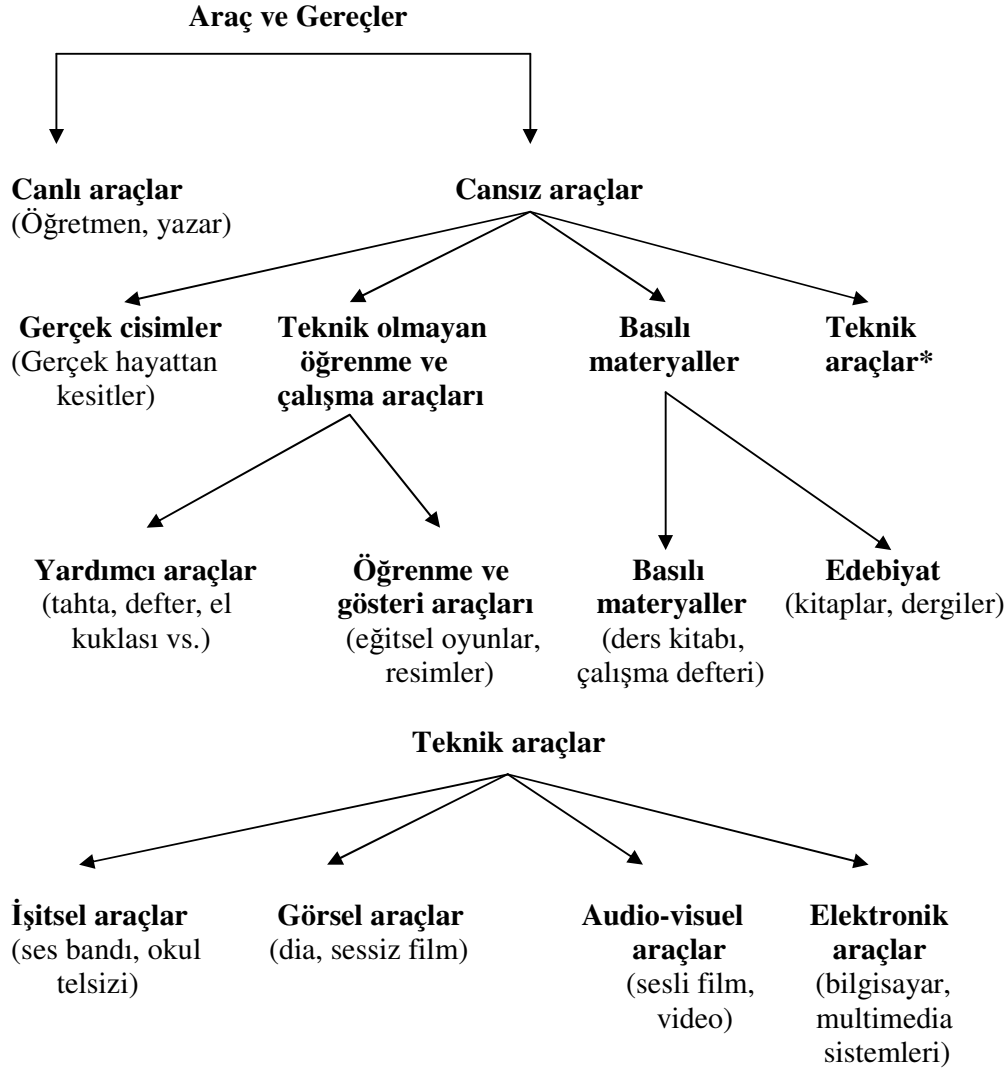
Yeni izlencenin anadili öğretimi sürecine getirdiği bir başka değişiklik ise ders işleme süresi ile ilgilidir. Buna göre, Türkçe derslerinde bir metne bağlı olarak

belirlenen ders işleme süresi on saattir. Bu on saat içerisinde, bir metinden hareketle tüm dil becerileri geliştirilmeye çalışılacaktır.

#### **I. 4. ANADİLİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER**

Her ders için geçerli olduğu gibi, anadili dersleri için de araç ve gereç kullanımı kaçınılmazdır. Araç ve gereçler, öğrenmenin hızına, kalıcılığına ve etkililiğine etki eden önemli unsurlardır. Anadili öğretiminde amaç, kendi kazanımları doğrultusunda öğrenmeyi hızlı, etkin ve doğru bir şekilde gerçekleştirmektir. Bu anlamda, anadili öğretiminde kullanılacak her türden canlı ve cansız araç-gereç, anadili öğretiminin ulaşmak istediği tüm duyuşsal, bilişsel ve devinişsel öğrenmelere kaynaklık edecektir.

Anadili öğretiminde canlı ve cansız araç-gereçler kullanılabilir. Bir nesneyi ya da bir durumu uzun uzun anlatmaktansa nesneyi sınıfa taşımak ya da durumu anlatan bir görseli izletmek hem zaman kaybını önleyecek hem de öğrenmenin daha hızlı ve etkin olarak gerçekleşmesini sağlayacaktır. Anadili öğretiminde kullanılan araç ve gereçleri şu şekilde görselleştirebiliriz:



**Şekil 7.** Anadili Dersinde Kullanılan Araç ve Gereçler  
(Abraham, Beisbart, Koß, Marenbach 1980: 80; aktaran Yıldız 2003: 72)

Görüldüğü üzere anadili öğretiminde çok geniş bir araç-gereç kullanımı söz konusudur. Her türlü teknolojik aletin kullanılabilceği gibi cansız nesnelere, eğitsel oyunlar, resimler, kitaplar, dergiler, elektronik araçlar anadili öğretimi sürecinde kullanılacak araç gereçlerdir. Öğretmenler de bir dersin aracı olabilirler. Şekilden de görüleceği üzere, bir yazar bile anadili dersi için bir araç olabilir. Okunan eserin bizzat yazarı aracılığı ile değerlendirilmesi, kuşkusuz ki, daha verimli sonuçlar doğuracaktır. Sonuç olarak yukarıda da belirtildiği gibi

araç-gereç kullanımı her ders için kaçınılmazdır. Araç-gereçler, ilgili dersin amaçlarının gerçekleşmesinde çok önemli bir rol oynarlar.

Çalışmamızın temelini oluşturan ders kitapları, her dersin olduğu gibi anadili dersinin de vazgeçilemez araç-gereçleri arasındadır. Derse ait içeriğin, kazanımların, öğrenme-öğretme süreçlerinin, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin taşıyıcısı ders kitaplarıdır. Ders kitapları, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin temel kaynakları içerisinde sayılabilir.

Ders kitabını, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali olarak tanımlayabiliriz (Demirel, Kıroğlu 2005:2).

Öğretim materyalleri içerisinde en çok kullanılan araçların başında ders kitapları gelir. Ders kitapları eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamlayıcı unsurları arasında yer almaktadır. Hiçbir ders kitabı, öğretmenin etki derecesine ulaşmasa da, ders kitapları gerek öğretmenin dersi ve dersin amaçlarını planlamasında gerekse de öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasında ve onları araştırma ve incelemeye yönlendirmesi konularında büyük bir öneme sahiptir. Ders kitapları, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık edici, programın hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda tamamlayıcı bir özellik taşır.

Ders kitapları birçok işlevi yerine getirmesi açısından diğer kitaplar içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Bir kitabın ders kitabı olarak nitelendirilmesi, ilgili dersin izlencesiyle örtüştüğü anlamına gelmektedir. Dolayısıyla izlencenin hedef ve davranışlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya uygun bir araç demektir. Bu açıdan bakıldığında, ders kitabı birçok aracın işlevini yerine getirme durumunda olan bir araçtır (Kılıç, Seven 2006: 27).

## **I. 5. DERS KİTAPLARININ ÖZELLİKLERİ**

Ders kitapları için genel geçerliliği olan ölçütleri şu başlıklar altında ele alabiliriz:

- A. Ders Kitaplarının Fiziksel Özellikleri
- B. Ders Kitaplarında Eğitsel Tasarım
  1. Kazanımlar
  2. İçerik
  3. Öğrenme-Öğretme, Ölçme ve Değerlendirme Süreci
  4. Görsel Tasarım
  5. Dil ve Anlatım

### **I. 5. 1. Ders Kitaplarının Fiziksel Özellikleri**

Talim Terbiye Kurulu'nca ders kitaplarının uzun bir süre için kullanımına izin verilmesi, bu kitapların ilerleyen senelerde başka öğrenciler tarafından da kullanılmasına olanak sağlar. Ders kitaplarının uzun süreli kullanımını ise kitapların fiziksel yapı özelliklerinin sağlamlığına bağlıdır.

Öğrencilerin ders kitaplarına ilişkin ilk yargıları, kitabın fiziksel özellikleriyle karşılaştıklarında oluşacaktır. Bunun için ders kitaplarının fiziksel özellikleri, öğrencilerin kitaba olan ilgilerinin oluşmasında ilk ve önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Ders kitaplarının fiziksel yapı özelliklerini kitabın boyutu, ağırlığı, ciltleme ve baskı özellikleri, forma sayısı, yazı büyüklüğü ve kitapta olması gereken bölümler olarak sıralayabiliriz.

#### **I. 5. 1. 1. Kitabın Boyutu**

Ders kitaplarının uzunluk, genişlik, derinlik ve yükseklik özellikleri kitabın boyutuna ilişkin özelliklerdir. Kitabın boyutu belirlenirken, öğrencilerin gelişim düzeyleri, bilgilerin çokluğu ve sayfa sergisi dikkate alınmalıdır.

Küçük sınıflarda yazı karakterlerinin, süslemelerin, şekillerin ve resimlerin büyük olması kitabın boyutuna doğrudan etki eder. Bu yüzden küçük sınıflarda kitaplar büyük ebatlı olarak hazırlanır. İlerleyen sınıflarda, öğrencilerin gelişim düzeyleri de göz önüne alınarak daha küçük ebatlı kitaplar kullanılmaya başlanır.

Ders kitaplarında sunulacak bilgilerin yükünün iyi ayarlanması gerekir. Gereğinden fazla olarak düzenlenen bilgiler hem kitabın ebadını büyütecek hem de eğitsel ve görsel kalitesini azaltacaktır.

Ders kitaplarının boyutları belirlenirken, öğretici öğelerin işlevleri ve yerleşimleri, yani sayfa sergisi, göz önüne alınarak karar verilmelidir (Kılıç, Seven 2006: 118).

Ders kitaplarının boyutlarının ISO 6716'daki a serisinin büyük boy için A5, normal boy için A4 boyutuna uygun olarak düzenlenmesi gerekir.

### **I. 5. 1. 2. Kitabın Ağırlığı**

Öğrenciler her gün, birçok ders kitabı ile birlikte okula giderler. Dolayısıyla fazlaca bir yükü her gün taşımak zorunda kalırlar. Taşınan yükün fazlalığı, özellikle yetersiz fiziksel gelişimi olan öğrenciler için büyük sorunlar yaratmaktadır. Bu anlamda, ders kitapları hazırlanırken kitapların ağırlıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Ders kitaplarının ağırlıkları kitaptaki bilgilerin çokluğu ya da azlığı, şekillerin ve resimlerin tasarımları, kullanılan kağıdın cinsi gibi özellikler nedeniyle değişmektedir. Ders kitabının kalınlaştırılması amacıyla gereksiz bilgilere, gereksiz süsleme ve resimlere yer verilmesi, kağıt seçiminin yanlış yapılması kitabın ağırlığını arttıracaktır. Böyle bir durum ders kitapları için hem görsel ve eğitsel planda hem de, öğrenciler için aşırı güç kullanımına bağlı olarak, fiziksel anlamda büyük sorunlar yaratacaktır. Bu yüzden ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, kolayca taşıyabilecekleri bir ağırlıkta tasarlanmasına özen gösterilmelidir.

### **I. 5. 1. 3. Kitapların Ciltleme ve Baskı Özellikleri**

Ciltleme, formalar haline getirilmiş kağıt tabakalarının katlanarak birleştirilmesi işlemidir. “Ders kitapları için cilt yapımı ve seçimi, önemli bir zanaattır. Cilt, kitabın içeriğinden ayrı gibi görünse de onu bütünleyen önemli bir aşamadır.” (Kaptan 2005: 192). Kitapların uzun süreli kullanımı açısından ciltleme işlemi büyük bir öneme sahiptir.

Üç türlü ciltleme işleminden söz edebiliriz. Bunlardan ilki “iplik ve telle örme” şeklindeki ciltleme şeklidir. Bu türdeki ciltleme şekli, kitabın uzun süreli kullanımı için en çok önerilen teknik olsa da, ders kitaplarının yüksek bir tirajda basılması ve işlemin maliyetinin yüksek olması açısından çok fazla tercih edilmemektedir.

“Tutkallama yöntemiyle presleme” olarak sayacağımız ikinci teknik ise ders kitaplarının ciltlenmesinde en fazla tercih edilen tekniktir. Ders kitaplarının çok sayıda basılması ve maliyetinin diğer tekniklere oranla daha düşük olması bu tekniği kullanışlı ve öncelikli hale getirmiştir. Bu teknikte formalar halindeki kağıt tabakaları sırttan tutkallanır. Sayfaların dağılmaması, sayfalar arasında tutkal izlerinin kalmaması için tutkalin kalitesinin ve sıvılık oranının iyi ayarlanması gerekir.

Üçüncü teknik ise “plastik veya metal spiralleme” olarak adlandırılan tekniktir. Bu teknik sayfa boşluğu alanının artmasını sağlayan, yazı alanındaki marjların kaybını önleyen bir tekniktir. Maliyetinin yüksek olması bu tekniği de tercih sıralamasında geri bırakacaktır (Kaptan 2005: 194).

Ders kitaplarının baskılarında birinci hamur kağıtlar tercih edilmelidir. Sayfalarda mürekkep lekelerinin bulunmamasına, kitaptaki eğitsel ve görsel öğelerin renklendirilmesine, yazıların ve renklerin silik çıkmamasına dikkat edilmelidir.

### I. 5. 1. 4. Forma Sayısı

Ders kitaplarının fiziksel yapısı için önemi büyük olan forma, on altı sayfalık parçadan oluşur. Ders kitaplarının çok sayıda basılması, baskı kolaylığını artırması bakımlarından kitapların hazırlanmasında forma yönteminden yararlanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Öğretim Programı'nda altı, yedi ve sekizinci sınıflara göre hazırlanacak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı için belirlemiş olduğu forma sayıları şu şekildedir (MEB 2005: 11):

**Tablo 1. Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Türkçe Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının kitap Boyutu ve Forma Sayıları**

<b>SINIFLAR</b>	<b>DERS KİTABI</b>			<b>ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI</b>		<b>ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI</b>	
	Metin Sayısı	Kitap Boyutu	Forma Sayısı	Kitap Boyutu	Forma Sayısı	Kitap Boyutu	Forma Sayısı
6. SINIF	En az 18	19,5x27,5	6-8	19,5x27,5	10-12	SERBEST	SERBEST
7. SINIF	En az 18	19,5x27,5	6-8	19,5x27,5	10-12	SERBEST	SERBEST
8. SINIF	En az 18	19,5x27,5	6-8	19,5x27,5	10-12	SERBEST	SERBEST

### I. 5. 1. 5. Yazı Büyüklüğü

Ders kitaplarında yazı karakterleri belirleme ve puntolar; okuma uzaklığı, yaş grubu ve yazı-fon ilişkisi gibi etmenler düşünülerek düzenlenmelidir (Kaptan ve Kaptan 2005: 169). İlköğretimin ilk sınıflarında, yaş grubu ve okunurluğun etkisi ile puntoların büyük olması gerekir. Sınıflar ilerledikçe, öğrencilerin gelişim özelliklerine de bağlı olarak, punto büyüklüğü küçülür. Altıncı sınıftan itibaren punto büyüklüğü 10'a kadar düşer. Küçük sınıflarda okuma pratiğine uygun "Dik Temel Harfler"e yakın karakterler seçilmelidir. Algının dağılmaması açısından



**Times New Roman, Times Turk Arial, Futura, Helvetica** karakterlerinden, ikiden fazla tercih edilmemek koşuluyla, karakter seçimi yapılmalıdır (Kaptan ve Kaptan 2005: 171).

**Tablo 2. Sınıf Dağılımlarına Göre Yazı Punto, Satır Aralıkları ve Karakterleri**

	Punto	Satır	Satır Aralığı(mm)	Yazı Karakterleri
<b>1. SINIFLAR</b>	<b>24 Punto</b> <b>20 Punto</b>	10	4,5	Alfabeye yakın özel karakterler (Dik Temel Harf Karakteri)
<b>2. SINIFLAR</b>	<b>18 Punto</b>	14	4	Alfabeye yakın özel karakterler (Dik Temel Harf Karakteri)
<b>3. SINIFLAR</b>	<b>14 Punto</b>	18	4	Times New Roman, Times Turk Arial, Futura, Helvetica
<b>4. SINIFLAR</b>	<b>12 Punto</b>	20	3,6	Times New Roman, Times Turk, Arial, Futura, Helvetica
<b>5.SINIFLAR</b>	<b>12 Punto</b> <b>11 Punto</b>	20	3,6	Times New Roman, Times Turk, Arial, Futura, Helvetica
<b>ÜST SINIFLAR</b>	<b>10 Punto</b>	22 ve üzeri	3,6 ve üzeri	Times New Roman, Times Turk, Arial, Futura, Helvetica

#### **I. 5. 1. 6. Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Bilgiler ve Bölümler**

Ders kitaplarının fiziksel yapı özellikleri içerisinde sayacağımız, kitaplarda bulunması gereken bilgiler ve bölümler kısmı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ders Kitapları Yönetmeliği çerçevesince belirlenmiştir. Ders kitaplarında bulunması gereken bölümleri şöylece sıralayabiliriz:

### **I. 5. 1. 7. Ön Kapak**

Kitaba ilişkin ilgi uyandırıcı bir etki yaratacak öğelerin başında, karşılayıcı olması açısından, kitabın kapak özellikleri gelir. Bu yüzden ders kitaplarının kapak tasarımları ilgiyi ve dikkati çekecek şekilde düzenlenmelidir. Ders kitaplarının ön kapaklarında; kitabın adı, kullanılacak okul ve sınıfın adı, yazarın ya da yazarların adı, yayınevinin adı ve amblemi, konuyu tanıtıcı, ilgiyi çekici resimlerin bulunması gerekir. Kitabın kapağının sağlam olması için kaliteli kartonlardan yararlanılmalı, dikkati çekmesi için renklendirilmesine dikkat edilmelidir.

### **I. 5. 1. 8. İç Kapak**

İç kapağın ön yüzünde, ön kapakta olduğu gibi, kitabın adı, kullanılacağı okul ve sınıf düzeyi, kitabı hazırlayan ya da hazırlayanların adları, kitabın basım yeri ve tarihi, Talim ve Terbiye Kurulu'nca verilen onay yazısı (tarih ve sayısı ile birlikte) bulunmalıdır. İç kapağın arka yüzünde ise telif hakkı, baskı kararı veya onayı, yazarların dışında kitabın hazırlanmasına katkısı bulunanların adları ve soyadları, genel yayın seri ve dizi numaraları bulunmalıdır.

### **I. 5. 1. 9. Arka Kapak**

Ders kitaplarının arka kapaklarında basımevi veya firmanın adı, adresi ve telefonu, kitabın fiyatı ve fiyatın üzerinde yer alacak şekilde hazırlanmış ISBN yazısı, kaç adet basıldığı ve basım yılı açık bir şekilde bulunmalıdır.

### **I. 5. 1. 10. Kitabın Sırtı**

Sırt, dört veya daha fazla formadan oluşan kitaplar için kullanılır. Kitapların sırt bölümlerinde kitabın adı, sınıf veya dönemi, yazarın, hazırlayanın veya çevirenin adı, yayınevinin adı veya amblemi ve kitabın basım yılı bulunmalıdır.

### **I. 5. 1. 11. İstiklal Marşı ve Türk Bayrağı**

Ders kitaplarının bu bölümlerinde genelde İstiklal Marşı ve Bayrağımız bir arada bulunur. Türk Bayrağı'nın “Türk Bayrağı ve Kanunu” ile “Türk Bayrağı Tüzüğü”ne uygun olarak, baskı ve rengine dikkat edilmesi ve daha çok dalgalanan bir perspektifle ders kitaplarında bulunması gerekir. İstiklal Marşı ise ilköğretimin birinci ve üçüncü sınıflarında ilk iki kıt'a; ilköğretimin dördüncü ve sekizinci sınıfları ile ortaöğretimde on kıt'a olarak ders kitaplarında bulunmalıdır.

### **I. 5. 1. 12. İçindekiler Bölümü**

Ders kitaplarının içindekiler bölümü, kitaptaki verilere kolayca ulaşılabilmesi için oldukça önemlidir. Bu anlamda içindekiler bölümünün dikkatlice hazırlanması gerekir. Çünkü içindekiler bölümü, ders kitaplarının en sık başvurulan bölümleri arasında yer alır. İçindekiler bölümünde ders kitaplarında bulunan ünitelerin ve başlıkların sayfa numaralarıyla belirlenmesi gereklidir. Bu bölümde dikkat çekiciliğin ve kullanım kolaylığının sağlanması için gereksiz konu başlıklarının içindekiler bölümüne alınmaması, üniteler arasında konuların belirginleşmesi için boşluklar bırakılması, başlıklar ile bu başlıklara ait sayfa numaralarının kesik çizgilerle birbirine bağlanması, ünitelerin ve konuların ayrımının belirlenebilmesi için ilgi çekici renklerin kullanılması büyük önem taşımaktadır.

### **I. 5. 2. Ders Kitaplarında Eğitsel Tasarım**

Ders kitapları öğretim faaliyetlerinin en önemli girdilerinden biridir. Ders kitaplarının bu özelliği, kitapların hazırlanması konusunda oldukça hassas davranılmasını zorunlu kılar. Bu anlamda ders kitapları tek bir kişinin denetiminde değil, bir ekip etrafında, alan bilgisi olan kişiler tarafından ortaklaşa bir şekilde hazırlanır. Bir ders kitabının eğitsel açıdan yeterli olabilmesi için farklı alanlarda uzmanlaşmış kişilerin koordineli bir şekilde çalışması gerekir. Bu alanları kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, görsel tasarım ve dil ve anlatım başlıkları altında toplayabiliriz. Çalışmamızın bu

bölümünde, saydığımız bu alanların ders kitaplarındaki yansımaları üzerinde durulacaktır.

### **I. 5. 2. 1. Ders Kitaplarında Kazanımlar**

Eski programlarda hedef olarak tanımlanan davranışlar, yapılandırmacı yaklaşımda kazanım ifadesi ile karşılanmaktadır. “Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır”(MEB 2005: 8).

Her dersin olduğu gibi Türkçe dersinin de belirlenmiş kazanımları vardır. Türkçe öğretim programında da, öğrencilerin gelişim ve sınıf düzeylerine bağlı olarak, belirli kazanımları edinmeleri amaçlanır. Her kazanım kendi dönemindeki amaçları gerçekleştirmeye yönelikken bir üst sınıfın kazanımlarına da alt yapı oluşturacak şekilde düzenlenir. Dolayısıyla kazanımlar, dönemi için donuk amaçları değil, sonraki dönemleri de gözetilen ilerlemeci bir anlayışı içinde barındırmalıdır.

Türkçe dersinin genel kazanımları, anlama ve anlatma başlıkları altında topladığımız okuma, dinleme, konuşma ve yazma ile bunlara ek olarak dilbilgisi ve Atatürkçülük ile ara disiplin alanlarından oluşmaktadır. Bu kazanım alanlarının Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın hazırlamış olduğu İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2005: 134-159) dağılımı şu şekildedir:

#### **Okuma Alanının 6, 7 ve 8. Sınıflardaki Genel Kazanımları:**

- Okumaya hazırlık yapma
- Okuduğu metni anlama ve çözümleme
- Görsel iletileri algılama
- Okuduğu metni değerlendirme

- Araştırma yapma
- Okuma alışkanlığı kazanma
- Söz varlığını zenginleştirme

#### **Dinleme/İzleme Alanının 6, 7 ve 8. Sınıflardaki Genel Kazanımları:**

- Dinlemeye/izlemeye hazırlık yapma
- Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme
- Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme
- Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma
- Söz varlığını zenginleştirme

#### **Konuşma Alanının 6, 7 ve 8. Sınıflardaki Genel Kazanımları:**

- Konuşmaya hazırlık yapma
- Sesini ve beden dilini etkili kullanma
- Çok yönlü iletişim araçlarından ve çeşitli materyallerden yararlanma
- Konuşma kurallarını uygulama
- Kendini sözlü olarak ifade etme
- Kendi konuşmasını değerlendirme
- Konuşma becerisini geliştirme

#### **Yazma Alanının 6, 7 ve 8. Sınıflardaki Genel Kazanımları:**

- Yazmaya hazırlık yapma
- Yazma kurallarını uygulama
- Kendini yazılı olarak ifade etme
- Düşünce yazıları yazma
- Bildirme yazıları yazma
- Olay yazıları yazma
- Şiir yazma

- Görsel unsurlardan yararlanma
- Noktalama işaretleri ve imla ile ilgili bilgi ve kuralları uygulama
- Yazdıklarını değerlendirme
- Yazma alışkanlığı kazanma

#### **Dil Bilgisi Alanının 6, 7 ve 8. Sınıflardaki Genel Kazanımları:**

- Türkçe'nin ses özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama **(6. Sınıf)**
- Kelimelerin ve kelime gruplarının anlam özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama **(6. Sınıf)**
- Kelimeleri anlam bakımından ilişkilendirme **(6. Sınıf)**
- Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama/uygulama **(6. Sınıf)**
- Fiillerde zaman/anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları uygulama **(7. Sınıf)**
- Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları uygulama **(7. Sınıf)**
- Fiillerin birleşik zamanlı çekimleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama **(7. Sınıf)**
- Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama **(7. Sınıf)**
- Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama **(7. Sınıf)**
- Cümlenin anlam özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama **(7. Sınıf)**
- Fiilimsilerle ilgili bilgi ve kuralları uygulama **(8. Sınıf)**
- Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama **(8. Sınıf)**
- Anlatım bozukluklarını tespit etme ve giderme **(8. Sınıf)**

#### **Atatürkçülük Alanının 6, 7 ve 8. Sınıflardaki Genel Kazanımları:**

- Atatürk'ün hayatı ile ilgili olayları ve olguları kavrama **(6. Sınıf)**
- Atatürk'ün fikir hayatına ilgi duyma **(6. Sınıf)**

- Atatürk’le ilgili anıları okumaya ilgi duyma (6. Sınıf)
- Atatürk’ün kişiliğini ve özelliklerini kavrama (6. Sınıf)
- Atatürk’ün müzik ve halk biliminin geliştirilmesine önem verdiğini kavrama (6. Sınıf)
- Vatandaşlık görevlerini fark etme (6. Sınıf)
- Atatürk’ün milli tarihimize verdiği önemi kavrama (6. Sınıf)
- Atatürk’ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.” Özdeyişini kavrama (7. Sınıf)
- Atatürk’ün milli ahlak konusundaki görüşlerini kavrama (7. Sınıf)
- Atatürk’ün milli kültüre önem verdiğini kavrama (7. Sınıf)
- Atatürk’ün Türk diline verdiği önemi kavrama (7. Sınıf)
- Atatürk’ün Türk tiyatrosuna verdiği önemi kavrama (7. Sınıf)
- Atatürk’ün eserlerinin neler olduğunu kavrama (8. Sınıf)
- Atatürk’ün yazdığı eserleri tanımaya ilgi duyma (8. Sınıf)
- Atatürk’le ilgili anıları okumaktan zevk alma (8. Sınıf)
- Atatürk’ün insan sevgisi ve evrensellik konularındaki görüşlerini kavrama (8. Sınıf)
- Atatürk’ün akılcılık ve bilime verdiği önemi kavrama (8. Sınıf)
- Atatürk’ün milli eğitim konusundaki görüşlerini kavrama (8. Sınıf)
- Atatürk’ün, Türkiye Cumhuriyeti’ni Türk gençliğine emanet ettiğini kavrama (8. Sınıf)
- Atatürk’ün Türk dili ve edebiyatına verdiği önemi fark etme (8. Sınıf)
- Türkiye’nin dünya üzerindeki yerinin önemini kavrama (8. Sınıf)

Bu kazanım alanlarının dışında bu alanlarla eşleşen **afetten korunma ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpik eğitim kazanımları** ara disiplin alanlarına ilişkin kazanımlar da Türkçe öğretim programında sınıf dağılımlarına göre belirlenmiştir.

Ders kitapları programlardaki kazanımlarla doğrudan ilişkili olmak durumundadır. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar için hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında, Türkçe öğretim programındaki yukarıda sıralanmış kazanımlar ve bu kazanımlara bağlı olarak gerçekleştirilecek davranışlar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Metin seçiminden metinlerle ilgili etkinliklere kadar, tüm aşamalarda, kazanımlar altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardaki dağılımlarına göre kendisini hissettirmeli, bu kazanımları davranış haline dönüştürecek şekilde tasarlanmalıdırlar. Çünkü, “ders kitaplarının hedef-davranışların kazanılmasında bir araç olarak iş görmesi, her şeyden önce, öğretim programlarına uygun olarak düzenlenmiş olmasını gerektirir” (Oral 2005: 82).

Bir eğitim programında davranışlar belirlenmiş ise, hedeflere ulaşma basamak ve sınırları çizilmiş demektir. Ders kitabı yazarları bunu ölçüt olarak alıp amaca giden basamakları net bir şekilde okuyucuya sunabilir (Kılıç, Seven 2006: 71).

Ders kitapları hazırlanırken programın özel kazanımları göz önünde bulundurulur. Ancak, bir programın uzak ve genel kazanımları da vardır ki özel amaçlar üzerine kurulan ders kitapları, bu kazanımları da destekleyen bir görüntüyü/anlayışı yansıtmalıdır.

Öğrencilere kazandırılmak istenen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlar ders kitaplarındaki tüm etkinliklere sindirilmelidir. Konumuz anadili öğretiminin ders kitapları olduğuna göre dilin beceriye dayalı bir etkinlik olduğunu söyleyerek işe başlamalıyız. Bu anlamda, bilişsel ve duyuşsal davranışların yanı sıra devinişsel davranışlar da programa ve program temelli hazırlanan ders kitaplarına dahil edilmelidir. Ders kitapları bu noktayı kaçırmadan, tüm öğrenme alanlarını gözetererek, bütünlüklü ve programın içeriğini dolduracak nitelikte hazırlanmalıdır.

### **I. 5. 2. 2. Ders Kitaplarında İçerik**

Program geliştirme sürecinde “Ne öğretmeliyiz?” sorusu programın içerik bölümünü oluşturur. Bu anlamda her program neden sorusunu cevaplayan bir içerikle donatılmıştır ve her programın konu alanlarına ve hedef kitesinin gelişim



özelliklerine uygun olarak bir içeriği vardır. “İçeriğin seçimi ve düzenlenmesinde; hedef-davranışlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğrenci özellikleri ve konu alanına uygunluk dikkate alınmalıdır” (Oral 2005: 84).

İçerik, programlardaki kazanımlardan sonra belirlenir ve kazanımların gerçekleşebilmesi noktasında önemli bir araç olma görevini üstlenir. “İçerik seçiminde en önemli nokta öğretim programında yer alan hedeflerle tutarlık boyutudur” (Demirel 2006: 42).

Ders kitapları hazırlanırken programların içerikleri dikkate alınmalıdır ve eksiksiz bir şekilde ders kitaplarında bulunmalıdır. Ders kitaplarının yetersiz kaldığı durumlarda, içeriğe ait eksik kısımlar mutlaka yardımcı materyallerle desteklenmelidir. Öğretimin ilkeleri gereği, programlarda olduğu gibi ders kitaplarında da içerik, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru bir sıralama ile yerini almalıdır (Oral 2005: 85).

İçerik belirlenirken öğrencilerin beklentileri, ihtiyaçları ve amaçları göz önünde bulundurularak en uygun format oluşturulmalıdır. Bunun en büyük sebebi öğrencilerin geçmişe dönük bilgileri edinmelerini sağlarken onları bugüne ve yarına hazırlamaktır. Dolayısıyla ders kitaplarında içerik, hedef kitlenin bugüne ait bireysel ve toplumsal anlamdaki kültürel, sanatsal, sosyal vb. gibi gereksinimlerini karşılamayı amaçlamalıdır. Özellikle anadili öğretimi ve anadili öğretiminin ders kitapları bu anlayış çerçevesi içerisinde özenle hazırlanmalıdır.

Ders kitaplarındaki içerik, öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte hazırlanmalıdır. Hedef kitlenin ilgi duymayacağı konulara karşı öğrenme isteği de oluşmayacaktır. Bunun için içerik, öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşantılarını göz önünde bulundurarak, onların bireysel ve toplumsal ihtiyaçları ile öğrenme istekliliklerini karşılayacak niteliğe sahip olmalıdır.

İçerik, öğretim programı ve ders kitapları ile birlikte demokratik yaşamın kültürel, sosyal, öznel ya da nesnel tüm unsurlarını kavratacak bir donanımda olmalıdır.

Demokratik bir toplumda okul, toplumsal değişimin asıl ögesi ve gerçekleştiricisidir. Bu nedenle öğretim programı ve onu gerçekleştiren ders kitabındaki bilgiler, öğrenciye demokrasiye ilişkin düşünceleri, bilgileri ve becerileri kazandırabilme gücünde olmalıdır (Yiğit 2006: 51).

Anadili öğretiminin temel araçlarının yazınsal ya da öğretici metinler olduğunu söylemiştik. Kuşkusuz, bu iki tip metin izlencenin içerik özelliklerine bağlı olarak seçilmelidirler. Adnan Binyazar (1983: 63-65), Türkçe derslerinde seçilip okutulacak metinlerde bulunması gereken özellikleri *gerçeklik, inandırıcılık, sorunsallık, beğeni, insanlık değerlerini kapsama, ulusallık ve dil yetkinliği* olarak sıralamıştır.

Anadili öğretiminin temel amaçlarını ve bu amaçlara bağlı kazanımları gerçekleştirmek için, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yukarıda sayılan özelliklerin bulunması gerekir.

### **I. 5. 2. 3. Ders Kitaplarında Öğrenme-Öğretme ile Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri**

Öğrenme-öğretme süreçleri izlencelerin önemli bölümlerinden bir tanesidir. İnsanoğlu öğrenmeye her zaman isteklidir. Günümüzdeki gelişen ve değişen koşullar, her an yeni öğrenme alanları yaratarak, insanoğlunun öğrenme istekliliğini daha da arttırmaktadır.

Davranışlarda meydana gelen değişme, bireyin kendi yaşantılarının bir ürünüdür. Bu nedenle öğretme, bireyin belli davranış değişiklikleri ile davranış sonuçlarındaki yaşantıların geçilmesini sağlama eğilimi olarak da söylenebilir. Bu süreçte, davranış değişmesini sağlayan dış kaynaklar açısından bakıldığında olup biten şey öğretme ve öğretimdir. Aynı süreçte davranışı değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise öğrenmedir. Bu yüzden söz konusu süreçte genellikle öğretme-öğrenme süreci de denilmektedir (Tertemiz, Ercan, Kuyubaşı 2004: 48).

Ders kitaplarının eğitim izlencelerinin taşıyıcıları olduklarını söylemiştik. Aynı şekilde izlencelerin temel başlıklarından olan öğrenme-öğretme süreci ile ölçme

ve değerlendirme basamaklarının da ders kitapları ile organize bir şekilde yürütülmesi gereklidir.

Öğrenme-öğretme süreci, aynı zamanda, içeriğe bağlı olarak belirlenmiş davranışların kazandırılması süreci olduğu için, ders kitapları bu durum gözetilerek özenle ve dikkatle tasarlanmalıdır. Ders kitaplarının, genel anlamda, öğrenme-öğretme süreçlerine uygunluğunu belirleyebilmek için, bazı sorulara yanıt aranması gereklidir. Oral, (2005: 94) bu soruları şöylece sıralamıştır:

- Ders kitabı öğrenme yaşantılarına yön vermekte midir?
- Ders kitabında içerik, çeşitli resim, şekil, grafik, harita vb. ile desteklenmiş midir?
- Ders kitabında çeşitli hikaye, örnek olay, eğitsel oyunlara yer verilmiş midir?
- Ders kitabı öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerine uygun düzenlenmiş midir?
- Ders kitabı öğrencilerin sınıf dışında da öğrenmesini teşvik etmekte midir?
- Ders kitabı dil, anlatım, örgütlenme biçimi açısından öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmış mıdır?
- Ders kitabı öğretmeni geliştirme özelliğine sahip midir?
- Ders kitabı öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine etkin olarak katılımını sağlamakta mıdır?
- Ders kitabında çeşitli ipuçları ve pekiştirme etkinliklerine yer verilmiş midir?
- Ders kitabında dönüt-düzeltilme etkinlikleri yer almakta mıdır?

Yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı üzere, ders kitaplarındaki öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ölçütler hem dersin işleniş özelliklerine hem öğretmenlere hem de öğrencilere dönük süreci göz önünde bulundurmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme süreci ise, izlencede “Ne kadar öğrendik? / Ne kadar öğrettik?” sorularına karşılık gelir. Ölçme ve değerlendirme süreci izlencelerin en önemli basamaklarından. Hedef kitleye kazandırılmak istenen davranışlarda ne kadar başarılı ya da başarısız olduğu bu aşamada belirlenir. İzlencelerdeki yenileştirmeler, iyileştirmeler bu aşamada elde edilen veriler sonucunda uygulamaya geçirilir. Ölçme ve değerlendirme aşaması izlençe ile birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin de kendilerini değerlendirebildikleri bir süreçtir.

İzlencelerde ölçme ve değerlendirme basamağı ile ilgili açıklamalar ve örnekler yer alır. Bu açıklamalar, ders kitaplarında dikkate alınmalı, ölçme ve değerlendirme esasları içerikten, kazanımlardan ve öğrenme-öğretme sürecinden

ayrı değerlendirilmemelidir. Bunun için, ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olarak hazırlık çalışmalarına, konu içi değerlendirmelere ve en sonda ünite değerlendirmelerine yer verilmelidir (Kılıç, Seven 2006: 78).

#### **I. 5. 2. 4. Ders Kitaplarında Görsel Tasarım**

Ders kitaplarındaki görsel tasarım, kitapların albenisini ve okunabilirliğini arttıran en önemli özelliklerdendir. Dolayısıyla, iyi bir görsel tasarıma sahip olmayan kitabın okunabilirliği ve ilgi çekiciliği o oranda azalacaktır. Bu anlamda, ders kitaplarındaki görsel tasarım, doğrudan öğrencinin derse ve ders kitabına karşı olan ilgisinin ve güdülenmesinin aracı durumundadır.

Ders kitaplarında görsel tasarımın dikkatlice hazırlanması gerekir. Tasarımı, tasarım öğeleri ve tasarım ilkeleri başlıkları altında değerlendirebiliriz. Tasarımın öğelerini boyut, doku, çizgi, renk, şekil, boşluk oluştururken; tasarım ilkelerini bütünlük, zıtlık, vurgu, yakınlık, tekrar, hizalama, uygunluk, denge ve egemenlik ile anlatım tasarımına ilişkin bilgiler oluşturur (Kılıç, Seven 2006: 117).

Ders kitaplarında görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturmasına, görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılmasına, görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesine, görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesine, ana ve alt başlıkların punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde ve belirli bir sistematik içinde düzenlenmesine, sayfaların sınıf seviyesine uygun çekicilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesine dikkat edilmelidir (Demirel, Kıroğlu 2005: 315).

#### **I. 5. 2. 4. Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım**

Ders kitaplarında dil ve anlatım ölçütleri, kitabın niteliğini arttırıcı en önemli özelliklerdendir. Ders kitapları ne kadar iyi bir içerikle donatılmış olursa olsun, eğer dil ve anlatım yönünden zayıf kalmışsa eğitsel açıdan olumlu hiçbir sonuca

varılamaz. Çünkü içeriği oluşturan unsurların, amaca ulaşma noktasında sağlam ve kusursuz bir dil yetkinliğiyle sunulmuş olması gereklidir. Aksi takdirde içeriğin bilgi düzeyinden bilinç ve davranış düzeyine dönüşmesi süreci gerçekleşemez. Bunun için yetkin bir dile ve anlatıma ihtiyaç vardır.

Dilin kullanımına göre metinler yazınsal ve kullanmalık metinler olmak üzere ikiye ayrılırlar. Bu metinler, öğretici ve yazınsal metinlerdir. Her iki metin türü de anadili öğretiminde kullanılırlar. Anadili öğretiminin temel amacı anadili doğru ve etkin bir şekilde kullanmayı öğretmek, bunu bir beceri ve alışkanlık haline dönüştürmek olduğuna göre, anadili ders kitaplarında seçilip okutulacak metinlerin dil yetkinliği bakımından kusursuz olması gerekir.

Türkçe ders kitapları ise dil ve anlatım konusunda en fazla dikkati çeken ve bu yeterliliğin en üst düzeyde olması gereken ders kitaplarıdır. “Ders kitabı metinlerinde, içsel tutarlılık, bağlamsal tutarlılık ve işlevsel tutarlılık olmak üzere, üç tür tutarlılık aranmalıdır” (Çebi 2005: 114). Bunun dışında tümce uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesine, seviye üstü soyut kavramların kullanılmamasına, doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılmasına, paragraf düzenleme kurallarına ve paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmelidir.

Ders kitapları, görüldüğü üzere, bir izlencenin temel taşıyıcısı durumundadırlar. Bu anlamda, ders kitaplarının güçlü bir yapıya, içeriğe, etkin, akıcı bir dile, görsel zenginliğe sahip olması gerekir. Ders kitapları, öğretmenlerin ve öğrencilerin dersin işleniş sürecine ilişkin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Özellikle, öğrencileri yeni kaynaklara ulaştırma/yönlendirme noktasında sağlam bir bilimsel içeriğe dayanmalıdır.

Ders kitapları, öğretmen ve öğrencilerin sıklıkla başvurduğu temel ders araç ve gereçlerinin başında gelirler. Bu kullanım sıklığı, ders kitaplarının kuşkusuz ki bir ders için kullanılacak tek araç olduğu anlamına gelmez. Ders kitaplarının başka birçok materyal tarafından desteklenmesi gerekir. Hiç bir ders kitabının

öğretmenin yerini tutmayacağı unutulmamalıdır. Öğretmenler çeşitli materyalleri ders ortamına taşımalıdır.

Bilindiği üzere, ilk ve orta öğretime ait ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın onayı alındıktan sonra, Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak kullanılabilir bir duruma gelir. 2005 yılında yapılan program değişikliğinden sonra hazırlanan ders kitapları, aynı yolu izleyerek, öğrenci ve öğreticilerin kullanımına, ücretsiz olarak, sunulmuştur.

Davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakması öğretim izlencelerini olduğu gibi, izlencelerin taşıyıcıları olan ders kitaplarını da etkilemiştir. Bu noktada en önemli değişikliklerden birisi ders kitaplarının yanına öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının eklenmesidir. Öğretmen kılavuz kitabı uygulaması yeni olmasa da yapılandırmacı yaklaşım için oldukça önemli bir yere sahiptir. Ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı tamamlayıcı kitaplardır. Öğretmen kılavuz kitabı ise yapılacak sınıf içi etkinliklerin bütün basamaklarını içermektedir (Aşıcı 2005: 259). Bu anlamda öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarını ders kitaplarının yardımcı öğeleri olarak sayabiliriz.

Aşıcı (2005: 259), yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarındaki özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

### TEMA İSMİ

Ders kitabına alınacak metinlerin ilişkili olduğu konunun en geniş kapsamlı ismidir.

- Her sene 4'ü seçmeli 4'ü zorunlu 8 tema üzerinde çalışılır.
- Zorunlu temalar "Birey ve Toplum, Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre"dir.
- Seçmeli temaların isimleri şöyledir: Güzel Ülkem Türkiye, Yenilikler ve Gelişmeler, Oyun ve Spor, Dünyamız ve Uzay, Üretim-Tüketim ve Verimlilik, Hayal Gücü ve Gizemler, Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Doğal Afetler, Güzel Sanatlar

### TEMAYA HAZIRLIK

- Temadaki bütün metinler, öğrencinin tema hakkında dünya görüşünün şekillenmesine yardımcı olur. Hazırlık çalışmaları, öğrencilerin bu metinlerin ortak paydasına dikkat çekmek içindir.
- Sorular sorularak, küçük açıklamalarla veya hazırlık etkinlikleri ile öğrenci temayı işlemeye hazırlanır.

### TEMA METİNLERİ

- Edebi, öğretici ve bilgilendirici özellikler taşıyan 5 metinden oluşur.
- Bir metin dinleme metnidir. Bu metin üzerindeki bütün çalışmalar dinleyerek yapılır.
- Her metin bağlı olduğu temanın bir veya birkaç kavramını ele alır.
- Öğrenci bir hafta boyunca bir metin üzerinde çalışarak, temayla ilgili kavramlarını ve dünya görüşlerini yeniden yapılandırır. Dört hafta sonunda bir tema bitirilmiş olur.
- Tema hazırlığından farklı olarak, her metin için oldukça kısa tutulmuş, metni okumaya ve anlamaya hazırlık, haftanın sonunda kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmek için değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

### TEMAYI DEĞERLENDİRME

- Tema işlendikten sonra, temayla ilgili yeni kavramlar ve genellemelere veya kurallara ulaşıp ulaşılmadığını sınamak amacıyla yapılan çalışmalardır.
- Değerlendirme için, kısa cevaplı sorular, etkinlikler veya temada ele alınan kazanımlara göre hazırlanmış ölçekler kullanılır.

## BÖLÜM II İLGİLİ KAYNAKLAR

Çalışmamızın bu bölümünde, Türkçe ders kitapları ile ilgili literatüre girmiş yüksek lisans ve doktora düzeyindeki çalışmalar kronolojik bir sıralama ile konuları da göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

Polat (1991), Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin hazırlamış olduğu Türkiye'nin Ders Kitapları Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım isimli çalışmadaki “Ortaokullarda Türkçe: Türkçe Dersleri 1” adlı değerlendirme yazısında incelediği ders kitabının çağın yeniliklerine açıklık, öğretim ortamının koşullarını, yöneldiği öğrenci kitlesinin ilgi ve gereksinimlerini göz önünde tutan bir anlayışla oluşturulma konularında yetersiz kaldığını belirtmiştir. Ders kitabında görsel düzenlemenin tamamen göz ardı edildiği, sadece yazılı anlatım türlerini gösterdiği, sözlü anlatım türlerinden örnekler sunulmadığı, alıştırma ve değerlendirme sorularının yetersiz, konuların ise günümüzde geçerliliğini yitirmiş olduğu sonucuna varmıştır.

Şengül (2005), “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Sorular Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans çalışmasında, Türkçe öğretim programında ortaya konan hedeflere bağlı olarak, ilköğretim okullarında okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden hareketle hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu sorularının, öğrencilerin bilişsel becerilerinin gerçekleştirilmesindeki katkısını belirlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda sekizinci sınıflarda okutulmak üzere önerilen toplam on üç ders kitabındaki dört yüz seksen altı metnin tamamında yer alan dokuz yüz yetmiş bir metne hazırlık ve dört bin beş yüz sekiz metin sorusu bilişsel alan basamakları, soruluş amaçları, cevap kaynakları ve hazırlanış şekillerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, bu soruların, Türkçe öğretim programında belirtilen hedefler ve bu hedeflere bağlı olarak öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların gerçekleştirilmesine yeterli düzeyde katkı sağlayamadıkları belirlenmiştir.



Kaya (2005), “2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılında İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulacak Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmaları ve Metni Anlama Sorularının İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, yedinci sınıflarda okutulması kararlaştırılan on üç Türkçe ders kitabındaki hazırlık soruları ve metni anlama sorularını değerlendirmiştir. Bu çalışmasında, hazırlık soruları; bilişsel bellek, genişletme, değerlendirme ve birleştirici sorular olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Metni anlama soruları ise Bloom taksonomisi çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda Milli Eğitim Yayınları’nın yedinci sınıf Türkçe ders kitabında hazırlık sorularına hiç yer verilmediği, diğer kitaplarda ise bilişsel bellek ve değerlendirme sorularına ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Metni anlama sorularında ise daha çok ezber ve kavrama düzeyi soruları ağırlıktayken uygulama sorularına hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sezer (2005), “İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, Türk Milli Eğitim sistemini oluşturan değerlerin Türkçe ders kitaplarındaki yansımalarını ölçmeye/değerlendirmeye çalışmıştır. Bu amaçla İstanbul ilindeki random yoluyla seçilmiş on okuldaki toplam on beş ders kitabı ve altı yüz on bir metin değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, yalnızca birkaç değer ağırlıklı işlendiği, belirlenen birçok değer ders kitaplarında %1-5 arasında değişen oranlarla işlendiği belirtilmiştir.

Yalçın (2005) “İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurlarının Eğitsel Açıdan Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında MEB tarafından birinci ve beşinci sınıflarda okutulmak üzere önerilen iki Türkçe ders kitabını söz varlığı açısından değerlendirmiştir. Ders kitaplarındaki metinlerden alınan sözcüklerin bilgisayar ortamına aktararak tekrarlılık ve tekrarsızlık sayıları, söz varlığı içerisindeki dağılımları, kullanım sıklıkları ve kökenleri grafiksel olarak ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim birinci ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, söz varlığı açısından yetersiz olduğu düşüncesine ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak metinlerdeki söz varlığının yaş ve yaşa bağlı

zihinsel gelişim süreçlerine denk düşmediği, öğretimin ilkeleriyle uyumlu olarak oluşturulmadığı sonucuna varılmıştır.

Küçük (2005), “İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflarda Okutulan Türkçe Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinin Çocuğa Görelik İlkesine ve Metinlerin İçerdiği Eğitsel İletilere Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri çocuğa görelik ilkesi ve eğitsel iletiler açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda ders kitaplarındaki düz yazı metinlerinin çocukların edebiyata ve edebi eserleri okumaya ilgi duyma, farklı yaşantıları tanıma, eleştirel düşünebilme, hayal gücünü devindirebilme işlevlerini tam anlamıyla yerine getiremediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, metinlerin dil ve anlatım yönünden çocuğa göreliğe uygun olduğunu, buna karşılık sınıf seviyesine göre büyük farklılıklar göstermediğini, iletilerin ise genelde benzer amaçlara yönelik olduğunu belirtmiştir.

Daloğlu (2005), “İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okullarında okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarının fiziki özelliklerini ve dilbilgisi konularındaki yetersizlikleri ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları; terimler, örnekler, sorular, sınıflandırmalar, bilgi hataları, yaklaşım farklılıkları, dilbilgisi konularının işleniş sırası bakımından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ders kitaplarındaki dilbilgisi konularının Türkçe dersinin hedef ve davranışlarını gerçekleştirmeye yönelik hazırlanmadığı tespit edilmiştir.

Calp (2006), “Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerle İlgili Soru ve Etkinliklerin 1981 ve 2005 Tarihli Türkçe Programlarında Yer Alan Davranışlar ile Kazanımlara Uygunluğunun Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında 1981 ve 2005 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzlarına göre hazırlanmış üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarını değerlendirmiştir. 1981 programına göre hazırlanmış dört adet üçüncü sınıf ders kitabından seçilmiş yirmi sekiz metnin altında yer alan soruların programın üzerinde bir seviyede olduğunu

tespit etmiştir. 2005 programı çerçevesinde hazırlanan üç ders kitabındaki tüm etkinliklerin ise programla uygun olduğu sonucuna varmıştır.

Kabadayı (2006), “İlköğretim Okullarında Okutulan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin 1981-2004 Türkçe Öğretim Programlarına Uygunluğunun İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında 1981 ve 2005 programlarına göre hazırlanmış beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle Türkçe dersinin işleniş biçimlerini incelemiştir. Bu amaçla, metinlerin öğretim programlarında belirtilen kazanım ve davranışları içerip içermediğini, düzey açısından metinlerin amaçlanana ne ölçüde uygun olduğunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Elde ettiği bulgular neticesinde, yenilenen program çerçevesinde beşinci sınıf Türkçe dersi için hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının, öğretmen ve öğrenciler için, dersin işlenişini kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Ders kitaplarındaki metinlerin ise programla uyumlu ve seviyeye uygun olduğunu, yenilenen programın da Türkçe dersinin işlenişini olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir.

Danışoğlu (2006), “Eğlendirici Yazınsal Türlerin Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Bu Çerçevede 2004-2005 Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, programda yer alan “Eğlenmek için fıkra, tekerleme, masal vb. okur.” kazanımından hareketle eğlendirici yazınsal metinlerin Türkçe öğretimindeki etkisini araştırmıştır. Araştırması sonucu, Türkçe öğretim programında yer alan eğlendirici yazınsal türlere yönelik kazanımların Türkçe ders kitaplarında yeterince yansıtılmadığını belirtmiştir.

Çam (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasında, yenilenen Türkçe öğretim programındaki yeni bir kazanım alanı olan görsel okuma ile öğrencilerin okuduklarını anlama, eleştirel okuma ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla, Eskişehir ilinden kümeleme yoluyla seçilen okullardaki beşinci sınıf öğrencilerine kişisel bilgi formu, görsel okuma testi, okuduğunu anlama testi ve

eleştirel okuma testinden oluşan ölçekleri uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin görsel okuma beceri düzeylerinin; anne-babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükseldiği belirlenmiştir. Araştırmada kızlar lehine anlamlı bir tespit edilmiştir. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Fil (2006), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Türlerinin Öğretimi” adlı yüksek lisans çalışmasında, Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türlerinin öğretimi konusu üzerinde durmuş ve kitaplardaki açıklama ve örneklerin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler tarafından güçlükle anlaşılan dilbilgisi konularının yetersiz uygulamalar ve yanlış dil kullanımlarıyla daha da zorlaştırıldığını belirtmiştir.

Hızlı (2006), “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Kitaplarında Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, Talim Terbiye Kurulu’nca 2001-2002 eğitim-öğretim yılında kullanımına izin verilen Veysi Yıldırım’a ait sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri içerik bakımından, kitabın genelini de biçim bakımından değerlendirmiştir. Araştırmasının sonucunda beş yıl süreyle kullanımına izin verilen bu kitabın biçim bakımından yetersiz, içerik bakımından ise orta düzeyde öğretici bir etkisinin olduğunu belirtmiştir.

## **BÖLÜM III YÖNTEM (METODOLOJİ)**

Bu araştırmada, tarama yöntemi kullanılacaktır. Bu yöntem “varolan durumu aynen resmetmeyi esas alır.” Araştırma ile ilköğretimin ikinci basamağında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin altıncı sınıflarda kullanılmakta olan Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin görüşleri öğretmenlerimizin cinsiyetlerine bağlı olarak değerlendirilmeye çalışılacaktır.

### **III. 1. Araştırmanın Evreni**

Araştırmanın evrenini, altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarına ilişkin görüşlerini değerlendireceğimiz, Samsun ili merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

### **III. 2. Araştırmanın Örneklemi**

Araştırmanın örneklemini, evrene dahil edilen ilköğretim okullarında altıncı sınıf Türkçe dersi okutmakla görevlendirilmiş ve değerlendirme kapsamına aldığımız öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarını ders ortamında kullanan Türkçe öğretmenleri oluşturacaktır.

### **III. 3. Verilerin Toplanması**

Araştırmada ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretmenlerinin, altıncı sınıflarda kullanılmakta olan Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, editörlüğünü Özcan Demirel ve Kasım Kıroğlu'nun yaptığı Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (2005) adlı kılavuz kitapta değişik konu alanı ders kitaplarını incelemek için geliştirilen özel değerlendirme ölçeklerindeki kriterler kullanılacaktır.

Ölçek, Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme, teknik tasarım ve düzenleme ölçütlerine ilişkin toplam seksen iki soru ile öğretmenlerimizin kişisel bilgilerinin belirlendiği bir bölümden oluşmaktadır.

Anket, öğretmenlerimize elden ulaştırılmış ve belirli bir süre sonra tekrar elden alınmıştır.

### **III. 4. Verilerin Çözümlemesi**

Verilerin çözümlemesi, bilgisayar ortamında SPSS 11.0 for Windows İstatistik Programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerimizin cinsiyetlerine bağlı olarak, altıncı sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının içerik, dil-anlatım ve üslup, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme ile teknik tasarım ve görsel düzenleme ölçütlerine ilişkin verdikleri yanıtlardaki farklılığı ölçmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Öğretmenlerimizin, yukarıda sayılan ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına ait özelliklere ilişkin ölçütlere “**çok yeterli, yeterli, az yeterli, yetersiz, kapsamıyor**” türündeki ifadelerle katılımlarını belirlemek için de yüzde ve frekans testi yapılmıştır.

## BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmamızın “bulgular ve yorumlar” bölümünde, öğretmenlerimizin cinsiyet, yaş, alınan eğitim türü ve öğretmenlikte geçirilen hizmet süresi türündeki dağılımları betimlenecek, öğretmenlerimizin ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı hakkındaki içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme ile teknik, tasarım ve düzenleme ile ilgili ölçütlere verdikleri yanıtlar cinsiyet değişkenine bağlı olarak yorumlanacaktır.

Öğretmenlerimizin cinsiyet değişkenine bağlı olarak yaş dağılımları tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Cinsiyet ve Yaş Tablosu**

		YAŞ				TOPLAM	
		21-30 yaş arası	31-40 yaş arası	41-50 yaş arası	51 yaş ve üzeri		
<b>CİNSİYET</b>	<b>Erkek</b>	f	13	11	12	10	46
		%	28,3	23,9	26,1	21,7	100
	<b>Kadın</b>	f	15	16	21	2	54
		%	27,8	29,6	38,9	3,7	100
<b>TOPLAM</b>	f	28	27	33	12	100	
	%	28	27	33	12	100	

Tablo 3’ten de görüleceği üzere örnekleme giren erkek öğretmenlerimizin yüzde 28,3’ü 21-30 yaş arasında, yüzde 23,9’u 31-40 yaş arasında, yüzde 26,1’i 41-50 yaş arasında, yüzde 21,7’si ise 51 yaş ve üzeri dilimlerinde bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerimizin ise yüzde 27,8’i 21-30 yaş arasında, yüzde 29,6’sı 31-40 yaş arasında, yüzde 38,9’u 41-50 yaş arasında, yüzde 3,7’si ise 51 yaş ve üzeri dilimlerinde bulunmaktadır.

Öğretmenlerimizin cinsiyet değişkenine bağlı olarak aldıkları eğitim türü dağılımları tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Cinsiyet ve Aldığı Eğitim Türü Tablosu**

	ALDIĞI EĞİTİM TÜRÜ			TOPLAM	
	Eğitim Enstitüsü	Lisans (Eğitim)	Lisans (Eğitim Fak. Dışı)		
CİNSİYET Erkek	f	13	28	5	46
	%	28,3	60,9	10,9	100
Kadın	f	10	31	13	54
	%	18,5	57,4	24,1	100
TOPLAM	f	23	59	18	100
	%	23	59	18	100

Tablo 4'ten de görüleceği üzere örnekleme giren erkek öğretmenlerimizin yüzde 28,3'ü eğitim enstitüsü mezunudur. Bu oran kadın öğretmenlerimizde yüzde 18,5 oranındadır. Lisans öğrenimini eğitim fakültelerinde tamamlayan erkek öğretmenlerimizin oranı yüzde 60,9'dur. Kadın öğretmenlerimizin ise yüzde 57,4'ü eğitim fakültesi mezunudur. Öğrenimlerini eğitim fakülteleri dışında tamamlayan erkek öğretmenlerimizin oranı yüzde 10,9'dur. Bu oran kadın öğretmenlerimizde yüzde 24,1 düzeyindedir.

Öğretmenlerimizin cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmenlikte geçirdikleri hizmet süresi dağılımları tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Cinsiyet ve Hizmet Süresi Tablosu**

	ÖĞRETMENLİKTE GEÇİRİLEN HİZMET SÜRESİ				TOPLAM	
	1-10 yıl arası	11-20 yıl arası	21-30 yıl arası	31 yıl ve üzeri		
CİNSİYET Erkek	f	20	5	18	3	46
	%	43,5	10,9	39,1	6,5	100
Kadın	f	25	12	16	1	54
	%	46,3	22,2	29,6	1,9	100
TOPLAM	f	45	17	34	4	100
	%	45	17	34	4	100

Tablo 5'ten de görüleceği üzere erkek öğretmenlerimizin öğretmenlikte geçirdikleri hizmet süresi yüzde 43,5 ile 1-10 yıl arasındayken, hizmet süresi 1-10 yıl arasında olan kadın öğretmenlerimizin oranı yüzde 46,3'tür. Erkek öğretmenlerimizin yüzde 10,9'u 11-20 yıl arası hizmet süresi dilimindeyken,



kadın öğretmenlerimizin, yüzde 22,2'si bu dilimdedir. 21-30 yıl arası dilimde erkek öğretmenlerin yüzde 39,1'i, kadın öğretmenlerin yüzde 29,6'sı bulunmaktadır. Örneklemeye giren öğretmenlerimiz içerisinde erkek öğretmenlerimizin yüzde 6,5'i, kadın öğretmenlerimizin yüzde 1,9'u 31 yıl ve üzeri dilimdeki hizmet süresi kapsamına girmektedir.

**Tablo 6. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının İçerik Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	36,1522	6,21	1,894	0,061
Grup 2 (Kadın)	54	38,1481	4,26		

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere ders kitabının içerik ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p > 0,05$ ,  $p=0,061$ ). Örneklemdeki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X}= 36,1522$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X}=38,1481$ 'dir. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin ders kitabının içerik ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 7 ve tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Ders Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 1</b>	<i>f</i>	3	<b>30</b>	9	4		46
	%	6,5	<b>65,2</b>	19,6	8,7		100
<b>Madde 2</b>	<i>f</i>	4	<b>29</b>	4	9		46
	%	8,7	<b>63</b>	8,7	19,6		100
<b>Madde 3</b>	<i>f</i>	9	<b>19</b>	10	8		46
	%	19,6	<b>41,3</b>	21,7	17,4		100
<b>Madde 4</b>	<i>f</i>	4	<b>25</b>	12	5		46
	%	8,7	<b>54,3</b>	26,1	10,9		100
<b>Madde 5</b>	<i>f</i>	4	<b>20</b>	17	5		46
	%	8,7	<b>43,5</b>	37	10,9		100
<b>Madde 6</b>	<i>f</i>	3	<b>19</b>	18	6		46
	%	6,5	<b>41,3</b>	39,1	13		100
<b>Madde 7</b>	<i>f</i>	10	<b>23</b>	12	1		46
	%	21,7	<b>50</b>	26,1	2,2		100
<b>Madde 8</b>	<i>f</i>	7	<b>25</b>	9	4	1	46
	%	15,2	<b>54,3</b>	19,6	8,7	2,2	100
<b>Madde 9</b>	<i>f</i>	8	<b>23</b>	11	3	1	46
	%	17,4	<b>50</b>	23,9	6,5	2,2	100
<b>Madde 10</b>	<i>f</i>	5	<b>20</b>	8	11	2	46
	%	10,9	<b>43,5</b>	17,4	23,9	4,3	100

1. Kazanımların tümünün doğrudan veya dolaylı olarak yer alıp almaması, 2. İçerikte bilimsel hata bulunmaması, 3. İçeriğin sınıf seviyesine uygun olarak işlenmesi, 4. Gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmemesi, 5. İçeriğin uygun yardımcı unsurlarla desteklenmesi, 6. İçeriğin diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili bilgi ve bulgularla desteklenerek düzenlenmesi, 7. Ders kitabının içeriğinin nasıl organize edildiğini gösteren şemanın amaca uygun olarak düzenlenmesi, 8. İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi, 9. Başlık ve alt başlıkların içeriği destekleyecek nitelikte düzenlenmesi, 10. İçerikte tanımlanmayan kelimelerin sözlükte sınıf seviyesine uygun şekilde açıklanması

**Tablo 8. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
Madde 1	<i>f</i>	6	37	10	1		54
	%	11,1	68,5	18,5	1,9		100
Madde 2	<i>f</i>	4	39	6	2	3	54
	%	7,4	72,2	11,1	3,7	5,6	100
Madde 3	<i>f</i>	10	31	10	3		54
	%	18,5	57,4	18,5	5,6		100
Madde 4	<i>f</i>	7	32	10	4	1	54
	%	13	59,3	18,5	7,4	1,9	100
Madde 5	<i>f</i>	5	30	14	5		54
	%	9,3	55,6	25,9	9,3		100
Madde 6	<i>f</i>	4	36	10	4		54
	%	7,4	66,7	18,5	7,4		100
Madde 7	<i>f</i>	6	35	10	1	2	54
	%	11,1	64,8	18,5	1,9	3,7	100
Madde 8	<i>f</i>	15	25	12	2		54
	%	27,8	46,3	22,2	3,7		100
Madde 9	<i>f</i>	11	40	2	1		54
	%	20,4	74,1	3,7	1,9		100
Madde 10	<i>f</i>	6	31	10	5	2	54
	%	11,1	57,4	18,5	9,3	3,7	100

*“Kazanımların tümünün doğrudan veya dolaylı olarak yer alıp almaması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 65,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 68,5’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu madde, az yeterlilik kapsamında erkek öğretmenler tarafından yüzde 19,6, kadın öğretmenler tarafından yüzde 18,5 oranında yanıtlanmıştır. Bu verilere göre ders kitabının içeriğine yönelik bu ölçüt kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

*“İçerikte bilimsel hata bulunmaması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 72,2’si tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre ders kitabının içeriğine yönelik bu ölçüt kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

*“İçeriğin sınıf seviyesine uygun olarak işlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 41,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 57,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur.

Bu madde, az yeterlilik kapsamında erkek öğretmenler tarafından yüzde 21,7, kadın öğretmenler tarafından yüzde 18,5 oranında yanıtlanmıştır.

**“Gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmemesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu madde, az yeterlilik kapsamında erkek öğretmenler tarafından yüzde 26,1 ile yanıtlanırken, kadın öğretmenlerde yüzde 18,5 oranında yanıtlanmıştır.

**“İçeriğin uygun yardımcı unsurlarla desteklenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 43,5’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 55,6’sı tarafından yeterli bulunmuştur. Bu madde, az yeterlilik kapsamında erkek öğretmenler tarafından yüzde 37 ile yanıtlanırken, kadın öğretmenlerde yüzde 25,9 oranında yanıtlanmıştır. Ders kitabının içerik ölçütleri içerisindeki bu madde, her iki grup tarafından da yüksek görülebilecek bir oranda, az yeterli olarak değerlendirilmiştir.

**“İçeriğin diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili bilgi ve bulgularla desteklenerek düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 41,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 66,7’si tarafından yeterli bulunmuştur. Bu maddenin erkek öğretmenler tarafından yüzde 39,1 oranında az yeterli bulunması dikkat çekicidir. Kadın öğretmenlerde bu oran yüzde 18,5’tir.

**“Ders kitabının içeriğinin nasıl organize edildiğini gösteren şemanın amaca uygun olarak düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 50’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 64,8’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre ders kitabının içeriğine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

**“İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 46,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre ders

kitabının içeriğine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

**“Başlık ve alt başlıkların içeriği destekleyecek nitelikte düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 50’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 74,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt, erkek öğretmenler tarafından yüzde 17,4 ile çok yeterli bulunurken, yine erkek öğretmenlerin yüzde 23,9’u tarafından az yeterli bulunmuştur.

**“İçerikte tanımlanmayan kelimelerin sözlükte sınıf seviyesine uygun şekilde açıklanması”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 43,5’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 57,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre ders kitabının içeriğine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

**Tablo 9. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının İçerik Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	25,2174	5,49	2,237	0,028
Grup 2 (Kadın)	54	27,1852	3,15		

Tablo 9’den da anlaşılacağı üzere öğrenci çalışma kitabının içerik ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ,  $p = 0,028$ ). Örneklemedeki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 25,2174$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 27,1852$ ’dir. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin öğrenci çalışma kitabının içerik ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 10 ve tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 10. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 11</b>	<i>f</i>	6	<b>25</b>	8	6	1	46
	%	13	<b>54,3</b>	17,4	13	2,2	100
<b>Madde 12</b>	<i>f</i>	7	<b>21</b>	13	5		46
	%	15,2	<b>45,7</b>	28,3	10,9		100
<b>Madde 13</b>	<i>f</i>	7	<b>23</b>	8	8		46
	%	15,2	<b>50</b>	17,4	17,4		100
<b>Madde 14</b>	<i>f</i>	7	11	<b>19</b>	8	1	46
	%	15,2	23,9	<b>41,3</b>	17,4	2,2	100
<b>Madde 15</b>	<i>f</i>	9	<b>21</b>	9	5	2	46
	%	19,6	<b>45,7</b>	19,6	10,9	4,3	100
<b>Madde 16</b>	<i>f</i>	6	<b>22</b>	13	4	1	46
	%	13	<b>47,8</b>	28,3	8,7	2,2	100
<b>Madde 17</b>	<i>f</i>	8	<b>22</b>	12	3	1	46
	%	17,4	<b>47,8</b>	26,1	6,5	2,2	100

11. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırılmasına yardımcı olacak, öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilmesi, 12. Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin ilgisini çekecek çeşitli örneklerle yer verilmesi, 13. Konularla ilgili öğrenmeyi destekleyici, günlük hayatla ilişkilendirilmiş çalışmalara yer verilmesi, 14. Dersin özelliğine göre, işlenen konu ve ünitelerle ilgili öğrenci düzeyine uygun okuma kaynaklarına yer verilmesi, 15. Ders kitabında yer alan etkinlik süreçlerinde kullanılmak üzere çalışma sayfalarına yer verilmesi, 16. Kavramları ilişkilendirmeye yönelik yeterli sayıda alıştırmaya yer verilmesi, 17. İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi

**Tablo 11. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 11</b>	<i>f</i>	10	<b>34</b>	8	2		54
	%	18,5	<b>63</b>	14,8	3,7		100
<b>Madde 12</b>	<i>f</i>	13	<b>30</b>	11			54
	%	24,1	<b>55,6</b>	20,4			100
<b>Madde 13</b>	<i>f</i>	6	<b>36</b>	12			54
	%	11,1	<b>66,7</b>	22,2			100
<b>Madde 14</b>	<i>f</i>	4	<b>38</b>	8	4		54
	%	7,4	<b>70,4</b>	14,8	7,4		100
<b>Madde 15</b>	<i>f</i>	14	<b>23</b>	13	4		54
	%	25,9	<b>42,6</b>	24,1	7,4		100
<b>Madde 16</b>	<i>f</i>	10	<b>31</b>	10	3		54
	%	18,5	<b>57,4</b>	18,5	5,6		100
<b>Madde 17</b>	<i>f</i>	9	<b>29</b>	12	2	2	54
	%	16,7	<b>53,7</b>	22,2	3,7	3,7	100

***“Öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırılmasına yardımcı olacak, öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilmesi”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğrenci çalışma kitabının içeriğine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

***“Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin ilgisini çekecek çeşitli örneklere yer verilmesi”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 55,6’sı tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt, erkek öğretmenlerin yüzde 28,3’ü tarafından az yeterli bulunurken, bu oran kadın öğretmenlerde yüzde 20,4 olarak görülmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerimiz, bu ölçüte yüzde 24,1 ile çok yeterli kapsamında yanıt vermişlerdir.

***“Konularla ilgili öğrenmeyi destekleyici, günlük hayatla ilişkilendirilmiş çalışmalara yer verilmesi”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 50’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 66,7’si tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğrenci çalışma kitabının içeriğine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

***“Ders özelliğine göre, işlenen konu ve ünitelerle ilgili öğrenci düzeyine uygun okuma kaynaklarına yer verilmesi”*** maddesi erkek öğretmenler tarafından yüzde 41,3 oranında az yeterli olarak yanıtlanırken, aynı ölçütü kadın öğretmenlerimiz yüzde 70,4 oranında yeterli olarak yanıtlamışlardır. Ayrıca erkek öğretmenlerin yüzde 23,9’u yeterli oranında yanıt vermişlerdir.

***“Ders kitabında yer alan etkinlik süreçlerinde kullanılmak üzere çalışma sayfalarına yer verilmesi”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 42,6’sı tarafından yeterli bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin yüzde 24,1’i bu ölçüte az yeterlidir kapsamında yanıt vermişlerdir. Bu oran erkek öğretmenlerde yüzde 19,6’dır.

*“Kavramları ilişkilendirmeye yönelik yeterli sayıda alıştırmaya yer verilmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 57,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğrenci çalışma kitabının içeriğine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

*“İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 53,7’si tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçütü, erkek öğretmenler yüzde 26,1, kadın öğretmenler ise yüzde 22,2 ile az yeterli olarak yanıtlamışlardır.

**Tablo 12. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının İçerik Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	41,4783	6,82	1,075	0,285
Grup 2 (Kadın)	54	42,7593	5,07		

Tablo 12’den de anlaşılacağı üzere öğretmen kılavuz kitabının içerik ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p > 0,05$ ,  $p=0,285$ ). Örneklemden erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=41,4783$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X}=42,7593$ ’tür. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin öğretmen kılavuz kitabının içerik ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 13 ve tablo 14’te gösterilmiştir.



**Tablo 13. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 18</b>	<i>f</i>	11	<b>22</b>	10	3		46
	%	23,9	<b>47,8</b>	21,7	6,5		100
<b>Madde 19</b>	<i>f</i>	13	<b>20</b>	10	3		46
	%	28,3	<b>43,5</b>	21,7	6,5		100
<b>Madde 20</b>	<i>f</i>	13	<b>22</b>	10	1		46
	%	28,3	<b>47,8</b>	21,7	2,2		100
<b>Madde 21</b>	<i>f</i>	9	<b>21</b>	12	4		46
	%	19,6	<b>45,7</b>	26,1	8,7		100
<b>Madde 22</b>	<i>f</i>	8	<b>24</b>	11	3		46
	%	17,4	<b>52,2</b>	23,9	6,5		100
<b>Madde 23</b>	<i>f</i>	5	<b>19</b>	16	6		46
	%	10,9	<b>41,3</b>	34,8	13		100
<b>Madde 24</b>	<i>f</i>	8	<b>24</b>	7	7		46
	%	17,4	<b>52,2</b>	15,2	15,2		100
<b>Madde 25</b>	<i>f</i>	9	<b>24</b>	8	5		46
	%	19,6	<b>52,2</b>	17,4	10,9		100
<b>Madde 26</b>	<i>f</i>	10	<b>27</b>	6	3		46
	%	21,7	<b>58,7</b>	13	6,5		100
<b>Madde 27</b>	<i>f</i>	6	<b>19</b>	11	9	1	46
	%	13	<b>41,3</b>	23,9	19,6	2,2	100
<b>Madde 28</b>	<i>f</i>	8	<b>18</b>	16	4		46
	%	17,4	<b>39,1</b>	34,8	8,7		100

**18.** Dersin özelliğine göre ünite, bölüm veya konu girişlerinde ulaşılmak istenen kazanımların belirtilmesi, **19.** Öğretmenin konu ilgili yapacağı ön hazırlığa ilişkin olarak gerekli araç gereç ve materyallerin neler olabileceğine yer verilmesi, **20.** Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yönlendirme talimatlarını içermesi, **21.** Dersin süresinin belirtilmesi, **22.** Dersin işlenişinin etkili biçimde yer alması, **23.** Kazanımların diğer derslerle, önceki konularla ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi, **24.** Öğretim programında yer alan değer, tutum ve becerileri kazandırmayı kolaylaştıracak yöntem ve teknikleri içermesi, **25.** Öğretmen kılavuz kitabının içeriğinin nasıl organize edildiğini gösteren şemanın amaca uygun olarak düzenlenmesi, **26.** İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi, **27.** Konu ile ilgili ileri bilgi için öğretmene tavsiye edilecek kaynakların belirtilmesi, **28.** Konularla ilgili kavram ve terimlere yer verilmesi

**Tablo 14. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının İçerik Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 18</b>	<i>f</i>	14	<b>33</b>	6	1		54
	%	25,9	<b>61,1</b>	11,1	1,9		100
<b>Madde 19</b>	<i>f</i>	12	<b>29</b>	11	2		54
	%	22,2	<b>53,7</b>	20,4	3,7		100
<b>Madde 20</b>	<i>f</i>	12	<b>35</b>	7			54
	%	22,2	<b>64,8</b>	13			100
<b>Madde 21</b>	<i>f</i>	12	<b>20</b>	15	7		54
	%	22,2	<b>37</b>	27,8	13		100
<b>Madde 22</b>	<i>f</i>	10	<b>29</b>	14	1		54
	%	18,5	<b>53,7</b>	25,9	1,9		100
<b>Madde 23</b>	<i>f</i>	8	<b>34</b>	9	3		54
	%	14,8	<b>63</b>	16,7	5,6		100
<b>Madde 24</b>	<i>f</i>	5	<b>41</b>	7	1		54
	%	9,3	<b>75,9</b>	13	1,9		100
<b>Madde 25</b>	<i>f</i>	11	<b>37</b>	5	1		54
	%	20,4	<b>68,5</b>	9,3	1,9		100
<b>Madde 26</b>	<i>f</i>	13	<b>26</b>	14	1		54
	%	24,1	<b>48,1</b>	25,9	1,9		100
<b>Madde 27</b>	<i>f</i>	5	<b>25</b>	16	6	2	54
	%	9,3	<b>46,3</b>	29,6	11,1	3,7	100
<b>Madde 28</b>	<i>f</i>	3	<b>38</b>	11	1	1	54
	%	5,6	<b>70,4</b>	20,4	1,9	1,9	100

*“Dersin özelliğine göre ünite, bölüm veya konu girişlerinde ulaşılmak istenen kazanımların belirtilmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçütü erkek öğretmenler yüzde 23,9 ile çok yeterli bulurken, kadın öğretmenler bu ölçütü yüzde 25,9 ile çok yeterli olarak yanıtlamışlardır. Ayrıca öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 21,7, kadın öğretmenlerce yüzde 11,1 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

*“Öğretmenin konu ilgili yapacağı ön hazırlığa ilişkin olarak gerekli araç gereç ve materyallerin neler olabileceğine yer verilmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 43,5’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 53,7’si tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçütü erkek öğretmenler yüzde 28,3 ile çok yeterli bulurken, kadın öğretmenler bu ölçütü yüzde 22,2 ile çok yeterli olarak yanıtlamışlardır. Ayrıca

öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 21,7, kadın öğretmenlerce yüzde 20,4 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

**“Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yönlendirme talimatlarını içermesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 64,8’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmen kılavuz kitabının içeriğine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

**“Dersin süresinin belirtilmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 37’si tarafından yeterli bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin bu ölçüt, erkek öğretmenlerce yüzde 26,1, kadın öğretmenlerce yüzde 27,8 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

**“Dersin işlenişinin etkili biçimde yer alması”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 53,7’si tarafından yeterli bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin bu ölçüt, erkek öğretmenlerce yüzde 23,9, kadın öğretmenlerce yüzde 25,9 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

**“Kazanımların diğer derslerle, önceki konularla ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 41,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Ayrıca öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 34,8, kadın öğretmenlerce yüzde 16,7 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

**“Öğretim programında yer alan değer, tutum ve becerileri kazandırmayı kolaylaştıracak yöntem ve teknikleri içermesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 75,9’u tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmen kılavuz kitabının içeriğine yönelik bu

ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

**“Öğretmen kılavuz kitabının içeriğinin nasıl organize edildiğini gösteren şemanın amaca uygun olarak düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 68,5’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmen kılavuz kitabının içeriğine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

**“İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 58,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 48,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin bu ölçüt, kadın öğretmenlerce yüzde 24,1 ile çok yeterli, yüzde 25,9 ile az yeterli bulunmuştur.

**“Konu ile ilgili ileri bilgi için öğretmene tavsiye edilecek kaynakların belirtilmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 41,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 46,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 23,9, kadın öğretmenlerce yüzde 29,6 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

**“Konularla ilgili kavram ve terimlere yer verilmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 39,1’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 70,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 34,8, kadın öğretmenlerce yüzde 20,4 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

**Tablo 15. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	22,7174	3,88	2,183	0,031
Grup 2 (Kadın)	54	24,2407	3,08		

Tablo 15'ten de anlaşılacağı üzere ders kitabının dil, anlatım ve üslup ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ,  $p = 0,031$ ). Örneklemdaki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 22,7174$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 24,2407$ 'dir. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin ders kitabının dil, anlatım ve üslup ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 16 ve tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 16. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Ders Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 29</b>	<i>f</i>	7	26	9	4		46
	%	15,2	56,5	19,6	8,7		100
<b>Madde 30</b>	<i>f</i>	7	30	8	1		46
	%	15,2	65,2	17,4	2,2		100
<b>Madde 31</b>	<i>f</i>	8	25	12	1		46
	%	17,4	54,3	26,1	2,2		100
<b>Madde 32</b>	<i>f</i>	8	25	7	6		46
	%	17,4	54,3	15,2	13		100
<b>Madde 33</b>	<i>f</i>	1	19	13	7		46
	%	15,2	41,3	28,3	15,2		100
<b>Madde 34</b>	<i>f</i>	8	25	9	4		46
	%	17,4	54,3	19,6	8,7		100

**29.** Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması, **30.** Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması, **31.** Seviye üstü soyut kavramların kullanılmaması, **32.** Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi, **33.** Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi, **34.** Türkçe'nin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması

**Tablo 17. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 29</b>	<i>f</i>	13	<b>36</b>	5			54
	%	24,1	<b>66,7</b>	9,3			100
<b>Madde 30</b>	<i>f</i>	16	<b>34</b>	4			54
	%	29,6	<b>63</b>	7,4			100
<b>Madde 31</b>	<i>f</i>	6	<b>35</b>	13			54
	%	11,1	<b>64,8</b>	24,1			100
<b>Madde 32</b>	<i>f</i>	15	<b>31</b>	7	1		54
	%	27,8	<b>57,4</b>	13	1,9		100
<b>Madde 33</b>	<i>f</i>	9	<b>33</b>	8	4		54
	%	16,7	<b>61,1</b>	14,8	7,4		100
<b>Madde 34</b>	<i>f</i>	13	<b>32</b>	6	3		54
	%	24,1	<b>59,3</b>	11,1	5,6		100

“*Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması*” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 56,5’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 66,7’si tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

“*Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması*” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 65,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

“*Seviye üstü soyut kavramların kullanılmaması*” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 64,8’i tarafından yeterli bulunmuştur. Ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 26,1, kadın öğretmenlerce yüzde 24,1 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

*“Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 57,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

*“Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 41,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenler tarafından yüzde 28,3 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

*“Türkçe'nin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayınladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenler tarafından yüzde 17,4 oranında çok yeterli olarak yanıtlanırken, bu oran kadın öğretmenlerimizde yüzde 24,1 olarak çok yeterli kapsamındadır.

**Tablo 18. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	22,6304	3,86	2,279	0,025
Grup 2 (Kadın)	54	24,2593	3,28		

Tablo 18’den de anlaşılacağı üzere öğrenci çalışma kitabının dil, anlatım ve üslup ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre farklılığın kadın

öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ,  $p = 0,025$ ). Örneklemdaki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 22,6304$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{x} = 24,2593$ 'tür. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin öğrenci çalışma kitabının dil, anlatım ve üslup ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 19 ve tablo 20'de gösterilmiştir.

**Tablo 19. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 35</b>	<i>f</i>	7	21	12	6		46
	%	15,2	45,7	26,1	13		100
<b>Madde 36</b>	<i>f</i>	6	24	12	4		46
	%	13	52,2	26,1	8,7		100
<b>Madde 37</b>	<i>f</i>	6	27	13			46
	%	13	58,7	28,3			100
<b>Madde 38</b>	<i>f</i>	7	23	10	6		46
	%	15,2	50	21,7	13		100
<b>Madde 39</b>	<i>f</i>	8	26	11	1		46
	%	17,4	56,5	23,9	2,2		100
<b>Madde 40</b>	<i>f</i>	10	25	7	4		46
	%	21,7	54,3	15,2	8,7		100

**35.** Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması, **36.** Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması, **37.** Seviye üstü soyut kavramların kullanılmaması, **38.** Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi, **39.** Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi, **40.** Türkçe'nin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması



**Tablo 20. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 35</b>	<i>f</i>	12	<b>31</b>	10	1		54
	%	22,2	<b>57,4</b>	18,5	1,9		100
<b>Madde 36</b>	<i>f</i>	14	<b>30</b>	10			54
	%	25,9	<b>55,6</b>	18,5			100
<b>Madde 37</b>	<i>f</i>	12	<b>29</b>	12	1		54
	%	22,2	<b>53,7</b>	22,2	1,9		100
<b>Madde 38</b>	<i>f</i>	14	<b>34</b>	5	1		54
	%	25,9	<b>63</b>	9,3	1,9		100
<b>Madde 39</b>	<i>f</i>	12	<b>34</b>	6	2		54
	%	22,2	<b>63</b>	11,1	3,7		100
<b>Madde 40</b>	<i>f</i>	13	<b>33</b>	6	2		54
	%	24,1	<b>61,1</b>	11,1	3,7		100

“*Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması*” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 57,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Erkek öğretmenler bu ölçütü yüzde 26,1 oranında az yeterli olarak yanıtlarken, kadın öğretmenlerimiz bu ölçütü yüzde 22,2 oranında çok yeterli olarak yanıtlamışlardır.

“*Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması*” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 55,6’sı tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 26,1 ile az yeterli bulunurken, kadın öğretmenlerce yüzde 25,9 oranında çok yeterli bulunmuştur.

“*Seviye üstü soyut kavramların kullanılmaması*” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 58,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 53,7’si tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt az yeterlilik kapsamında erkek öğretmenlerce yüzde 28,3, kadın öğretmenlerce yüzde 22,2 oranında yanıtlanmıştır.

“*Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi*” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 50’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek

öğretmenlerce yüzde 21,7 oranında az yeterli bulunurken, kadın öğretmenlerimizce yüzde 25,9 oranında çok yeterli bulunmuştur.

*“Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 56,5’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçütü, erkek öğretmenler yüzde 23,9 oranında az yeterli bulmuşlardır.

*“Türkçe'nin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayınladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt çok yeterlilik kapsamında erkek öğretmenlerce yüzde 21,7, kadın öğretmenlerce yüzde 24,1 oranında yanıtlanmıştır.

**Tablo 21. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	16,0652	2,90	1,106	0,271
Grup 2 (Kadın)	54	16,6296	2,18		

Tablo 21’den de anlaşılacağı üzere öğretmen kılavuz kitabının dil, anlatım ve üslup ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p > 0,05$ ,  $p=0,271$ ). Örneklemdeki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=16,0652$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X}=16,6296$ ’dır. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin öğretmen kılavuz kitabının dil, anlatım ve üslup ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 22 ve tablo 23’te gösterilmiştir.

**Tablo 22. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 41</b>	<i>f</i>	14	<b>23</b>	7	2		46
	%	30,4	<b>50</b>	15,2	4,3		100
<b>Madde 42</b>	<i>f</i>	13	<b>24</b>	8	1		46
	%	28,3	<b>52,2</b>	17,4	2,2		100
<b>Madde 43</b>	<i>f</i>	13	<b>20</b>	10	3		46
	%	28,3	<b>43,5</b>	21,7	6,5		100
<b>Madde 44</b>	<i>f</i>	14	<b>20</b>	10	2		46
	%	30,4	<b>43,5</b>	21,7	4,3		100

**41.** Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması, **42.** Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması, **43.** Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi, **44.** Türkçe'nin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması

**Tablo 23. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 41</b>	<i>f</i>	16	<b>33</b>	5			54
	%	29,6	<b>61,1</b>	9,3			100
<b>Madde 42</b>	<i>f</i>	14	<b>36</b>	3	1		54
	%	25,9	<b>66,7</b>	5,6	1,9		100
<b>Madde 43</b>	<i>f</i>	16	<b>32</b>	6			54
	%	29,6	<b>59,3</b>	11,1			100
<b>Madde 44</b>	<i>f</i>	14	<b>32</b>	6	2		54
	%	25,9	<b>59,3</b>	11,1	3,7		100

“Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 50’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt çok yeterlilik kapsamında erkek öğretmenlerce yüzde 30,4, kadın öğretmenlerce yüzde 29,6 oranında yanıtlanmıştır.

“Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 66,7’si tarafından

yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmen kılavuz kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

*“Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 43,5’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 21,7 oranında az yeterli bulunurken, kadın öğretmenlerce yüzde 29,6 oranında çok yeterli bulunmuştur.

*“Türkçe'nin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayınladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 43,5’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 30,4, kadın öğretmenlerce yüzde 25,9 oranında çok yeterli olarak yanıtlanmıştır.

**Tablo 24. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	29,3043	5,47	2,527	0,013
Grup 2 (Kadın)	54	31,5926	3,49		

Tablo 24'ten de anlaşılacağı üzere ders kitabının öğrenme,öğretme; ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ,  $p = 0,013$ ). Örneklemdaki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 29,3043$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 31,5926$ 'dır. Erkek ve kadın

öğretmenlerimizin ders kitabının öğrenme,öğretme; ölçme ve değerlendirme ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 25 ve tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 25. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Ders Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
Madde 45	<i>f</i>	6	27	8	5		46
	%	13	58,7	17,4	10,9		100
Madde 46	<i>f</i>	6	22	14	4		46
	%	13	47,8	30,4	8,7		100
Madde 47	<i>f</i>	6	24	12	3	1	46
	%	13	52,2	26,1	6,5	2,2	100
Madde 48	<i>f</i>	6	22	13	4	1	46
	%	13	47,8	28,3	8,7	2,2	100
Madde 49	<i>f</i>	4	26	11	5		46
	%	8,7	56,5	23,9	10,9		100
Madde 50	<i>f</i>	6	25	13	2		46
	%	13	54,3	28,3	4,3		100
Madde 51	<i>f</i>	4	23	13	5	1	46
	%	8,7	50	28,3	10,9	2,2	100
Madde 52	<i>f</i>	8	21	14	2	1	46
	%	17,4	45,7	30,4	4,3	2,2	100

45. Kazanımların öğrenciyi tartışmaya, sorgulamaya yönlendirecek şekilde işlenmesi, 46. Kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sunulması, 47. Ünite sonlarında verilen ölçme değerlendirme çalışmalarının öğretim programındaki kazanımlarla ilgili olması, 48. Kazanımların işlenişinde motivasyon nitelikli çalışmaların öğrencide konuyu öğrenme, merak etme, düşünme isteği uyandırması, 49. İşlenişin öğrencinin yeni bilgileri zihninde inşa etmesine uygun olması, 50. Konuların programda yer alan temel beceri ve alt becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi, 51. Ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencileri, henüz kazanamadıkları bilgi, anlayış, tutum ve becerileri kazanmaya teşvik etmesi, 52. Her ünite sonunda yer alan ölçme değerlendirme çalışmalarının değişik tekniklerle hazırlanmış olması

**Tablo 26. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
Madde 45	<i>f</i>	14	35	4	1		54
	%	25,9	64,8	7,4	1,9		100
Madde 46	<i>f</i>	5	41	7	1		54
	%	9,3	75,9	13	1,9		100
Madde 47	<i>f</i>	8	38	6	2		54
	%	14,8	70,4	11,1	3,7		100
Madde 48	<i>f</i>	8	35	10	1		54
	%	14,8	64,8	18,5	1,9		100
Madde 49	<i>f</i>	5	38	10	1		54
	%	9,3	70,4	18,5	1,9		100
Madde 50	<i>f</i>	6	39	8	1		54
	%	11,1	72,2	14,8	1,9		100
Madde 51	<i>f</i>	7	34	12	1		54
	%	13	63	22,2	1,9		100
Madde 52	<i>f</i>	8	36	10			54
	%	14,8	66,7	18,5			100

“Kazanımların öğrenciyi tartışmaya, sorgulamaya yönlendirecek şekilde işlenmesi” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 58,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 64,8’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt kadın öğretmenlerimizin yüzde 25,9’u tarafından çok yeterli görülmüştür. Bu oran erkek öğretmenlerde yüzde 13’tür.

“Kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sunulması” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 75,9’u tarafından yeterli bulunmuştur. Ders kitabının öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerin yüzde 30,4’ü tarafından az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

“Ünite sonlarında verilen ölçme değerlendirme çalışmalarının öğretim programındaki kazanımlarla ilgili olması” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde

52,2'si ile kadın öğretmenlerin yüzde 70,4'ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 26,1 oranında az yeterli bulunmuştur.

***“Kazanımların işlenişinde motivasyon nitelikli çalışmaların öğrencide konuyu öğrenme, merak etme, düşünme isteği uyandırması”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8'i ile kadın öğretmenlerin yüzde 64,8'i tarafından yeterli bulunmuştur. Ders kitabının öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerin yüzde 28,3'ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 18,5'i tarafından az yeterli bulunmuştur.

***“İşlenişin öğrencinin yeni bilgileri zihninde inşa etmesine uygun olması”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 56,5'i ile kadın öğretmenlerin yüzde 70,4'ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 23,9 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

***“Konuların programda yer alan temel beceri ve alt becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3'ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 72,2'si tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 28,3 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

***“Ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencileri, henüz kazanamadıkları bilgi, anlayış, tutum ve becerileri kazanmaya teşvik etmesi”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 50'si ile kadın öğretmenlerin yüzde 63'ü tarafından yeterli bulunmuştur. Ders kitabının öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerin yüzde 28,3'ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 22,2'si tarafından az yeterli bulunmuştur.

***“Her ünite sonunda yer alan ölçme değerlendirme çalışmalarının değişik tekniklerle hazırlanmış olması”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7'si ile kadın öğretmenlerin yüzde 66,7'si tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 30,4 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

**Tablo 27. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	14,7174	2,75	2,002	0,048
Grup 2 (Kadın)	54	15,6667	1,97		

Tablo 27’den de anlaşılacağı üzere öğrenci çalışma kitabının öğrenme,öğretme; ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ,  $p = 0,048$ ). Örneklemdeki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 14,7174$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 15,6667$ ’dir. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin öğrenci çalışma kitabının öğrenme,öğretme; ölçme ve değerlendirme ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 28 ve tablo 29’da gösterilmiştir.

**Tablo 28. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 53</b>	<i>f</i>	6	<b>28</b>	8	4		46
	%	13	<b>60,9</b>	17,4	8,7		100
<b>Madde 54</b>	<i>f</i>	6	<b>21</b>	12	7		46
	%	13	<b>45,7</b>	26,1	15,2		100
<b>Madde 55</b>	<i>f</i>	5	<b>21</b>	17	3		46
	%	10,9	<b>45,7</b>	37	6,5		100
<b>Madde 56</b>	<i>f</i>	6	<b>24</b>	15	1		46
	%	13	<b>52,2</b>	32,6	2,2		100

**53.** Etkinliklerin öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmeye yönelik olması, **54.** Ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencileri, henüz kazanamadıkları bilgi, anlayış, tutum ve becerileri kazanmaya teşvik etmesi, **55.** Etkinliklerin öğrencinin yeni bilgileri zihninde inşa etmesine uygun olması, **56.** Örnek çalışmaların öğrencinin ilgisini çekecek şekil ve nitelikte düzenlenmesi



**Tablo 29. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
Madde 53	<i>f</i>	11	38	4	1		54
	%	20,4	70,4	7,4	1,9		100
Madde 54	<i>f</i>	4	37	11	2		54
	%	7,4	68,5	20,4	3,7		100
Madde 55	<i>f</i>	6	35	13			54
	%	11,1	64,8	24,1			100
Madde 56	<i>f</i>	9	32	12	1		54
	%	16,7	59,3	22,2	1,9		100

*“Etkinliklerin öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmeye yönelik olması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 60,9’u ile kadın öğretmenlerin yüzde 70,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğrenci çalışma kitabının öğrenme,öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

*“Ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencileri, henüz kazanamadıkları bilgi, anlayış, tutum ve becerileri kazanmaya teşvik etmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 68,5’i tarafından yeterli bulunmuştur. Öğrenci çalışma kitabının öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 26,1, kadın öğretmenlerce yüzde 20, 4 oranında az yeterli bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin yüzde 15,2’si ise bu ölçütü yetersiz olarak yanıtlamışlardır.

*“Etkinliklerin öğrencinin yeni bilgileri zihninde inşa etmesine uygun olması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 64,8’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 37, kadın öğretmenlerce yüzde 24,1 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

*“Örnek çalışmaların öğrencinin ilgisini çekecek şekil ve nitelikte düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3’ü

tarafından yeterli bulunmuştur. Öğrenci çalışma kitabının öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 32,6, kadın öğretmenlerce yüzde 22,2 oranında az yeterli bulunmuştur.

**Tablo 30. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	19,3261	3,45	1,361	0,177
Grup 2 (Kadın)	54	20,1296	2,42		

Tablo 30'dan da anlaşılacağı üzere öğretmen kılavuz kitabının öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p > 0,05$ ,  $p=0,177$ ). Örneklemedeki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 19,3261$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 20,1296$ 'dır. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin öğretmen kılavuz kitabının öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 31 ve tablo 32'de gösterilmiştir.

**Tablo 31. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 57</b>	<i>f</i>	11	27	7	1		46
	%	23,9	58,7	15,2	2,2		100
<b>Madde 58</b>	<i>f</i>	9	18	10	7	2	46
	%	19,6	39,1	21,7	15,2	4,3	100
<b>Madde 59</b>	<i>f</i>	10	22	12	2		46
	%	21,7	47,8	26,1	4,3		100
<b>Madde 60</b>	<i>f</i>	12	22	11	1		46
	%	26,1	47,8	23,9	2,2		100
<b>Madde 61</b>	<i>f</i>	12	18	15	1		46
	%	26,1	39,1	32,6	2,2		100

57. Konuya giriş ve motivasyon niteliğindeki çalışmalarda öğrenciyi yönlendirici açıklamalara yer vermesi, 58. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik örnek etkinliklere yer verilmesi, 59. Ölçme değerlendirme çalışmalarına yönelik açıklama ve yönergelerin yer alması, 60. Ünite sonlarında verilen ölçme değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçların değerlendirilmesine ilişkin ölçütlere yer verilmesi, 61. Öğrencileri bireysel, grup halinde ve gruplar arası araştırmaya, bilgi ve teknoloji üretmeye yönlendirecek ödev, proje vb. çalışma süreç ve yönergeleri içermesi

**Tablo 32. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğrenme, Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
Madde 57	f	18	33	3			54
	%	33,3	61,1	5,6			100
Madde 58	f	11	31	10	2		54
	%	20,4	57,4	18,5	3,7		100
Madde 59	f	10	31	13			54
	%	18,5	57,4	24,1			100
Madde 60	f	8	33	11	2		54
	%	14,8	61,1	20,4	3,7		100
Madde 61	f	10	40	3	1		54
	%	18,5	74,1	5,6	1,9		100

“Konuya giriş ve motivasyon niteliğindeki çalışmalarda öğrenciyi yönlendirici açıklamalara yer vermesi” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 58,7’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 23,9, kadın öğretmenlerce yüzde 33,3 oranla çok yeterli olarak yanıtlanmıştır.

“Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik örnek etkinliklere yer verilmesi” maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 39,1’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 57,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitabının öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 21,7 oranında az yeterli, yüzde 15,2 oranında da yetersiz olarak yanıtlanmıştır. Bu ölçüt kadın öğretmenlerce yüzde 20,4 oranında çok yeterli, yüzde 18,5 oranında az yeterli bulunmuştur.

*“Ölçme değerlendirme çalışmalarına yönelik açıklama ve yönergelerin yer alması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 57,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenler tarafından yüzde 26,1 ile az yeterli bulunurken, bu oran kadın öğretmenlerde yüzde 24,1 olarak görülmektedir.

*“Ünite sonlarında verilen ölçme değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçların değerlendirilmesine ilişkin ölçütlere yer verilmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt az yeterlilik kapsamında erkek öğretmenlerce yüzde 23,9, kadın öğretmenlerce yüzde 20,4 oranında yanıtlanmıştır. Erkek öğretmenler bu ölçütü yüzde 26,1 oranında çok yeterli bulurken, bu oran kadın öğretmenlerimizde yüzde 14,8’dir.

*“Öğrencileri bireysel, grup halinde ve gruplar arası araştırmaya, bilgi ve teknoloji üretmeye yönlendirecek ödev, proje vb. çalışma süreç ve yönergeleri içermesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 39,1’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 74,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. İki grup arasında öğretmen kılavuz kitabının bu ölçütüne karşı büyük bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Erkek öğretmenlerin bu ölçütü yüzde 32,6 oranında az yeterli bulması da dikkat çekmektedir.

**Tablo 33. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	29,1957	6,35	2,381	0,019
Grup 2 (Kadın)	54	31,5926	3,49		

Tablo 33’ten de anlaşılacağı üzere ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için

gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ,  $p = 0,019$ ). Örneklemdaki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 29,1957$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 31,5926$ 'dır. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 34 ve tablo 35'te gösterilmiştir.

**Tablo 34. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Ders Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 62</b>	<i>f</i>	12	<b>19</b>	12	3		46
	%	26,1	<b>41,3</b>	26,1	6,5		100
<b>Madde 63</b>	<i>f</i>	10	<b>22</b>	12	1	1	46
	%	21,7	<b>47,8</b>	26,1	2,2	2,2	100
<b>Madde 64</b>	<i>f</i>	9	<b>24</b>	5	8		46
	%	19,6	<b>52,2</b>	10,9	17,4		100
<b>Madde 65</b>	<i>f</i>	4	<b>25</b>	12	4	1	46
	%	8,7	<b>54,3</b>	26,1	8,7	2,2	100
<b>Madde 66</b>	<i>f</i>	4	<b>17</b>	8	15	2	46
	%	8,7	<b>37</b>	17,4	32,6	4,3	100
<b>Madde 67</b>	<i>f</i>	7	<b>21</b>	9	7	2	46
	%	15,2	<b>45,7</b>	19,6	15,2	4,3	100
<b>Madde 68</b>	<i>f</i>	7	<b>24</b>	12	1	2	46
	%	15,2	<b>52,2</b>	26,1	2,2	4,3	100
<b>Madde 69</b>	<i>f</i>	11	<b>19</b>	11	5		46
	%	23,9	<b>41,3</b>	23,9	10,9		100

**62.** Görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturacak içerikte düzenlenmesi, **63.** Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması, **64.** Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesi, **65.** Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi, **66.** İçeriğe uygun sözlük bölümünün düzenlenmesi, **67.** Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kuralına uygun şekilde düzenlenmesi, **68.** Ana ve alt başlıkların punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde ve belirli bir sistematik içinde düzenlenmesi, **69.** Sayfaların 6. sınıf seviyesine uygun çekicilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi

**Tablo 35. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
Madde 62	<i>f</i>	8	36	10			54
	%	14,8	66,7	18,5			100
Madde 63	<i>f</i>	10	41	3			54
	%	18,5	75,9	5,6			100
Madde 64	<i>f</i>	9	37	7	1		54
	%	16,7	68,5	13	1,9		100
Madde 65	<i>f</i>	7	36	11			54
	%	13	66,7	20,4			100
Madde 66	<i>f</i>	3	33	10	5	3	54
	%	5,6	61,1	18,5	9,3	5,6	100
Madde 67	<i>f</i>	9	37	5	3		54
	%	26,7	68,5	9,3	5,6		100
Madde 68	<i>f</i>	12	34	6	2		54
	%	22,2	63	11,1	3,7		100
Madde 69	<i>f</i>	12	34	7	1		54
	%	22,2	63	13	1,9		100

*“Görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturacak içerikte düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 41,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 66,7’si tarafından yeterli bulunmuştur. Ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine yönelik bu ölçüt erkek öğretmenlerin yüzde 26,1’i tarafından çok yeterli bulunmuştur. Bu oran az yeterlilik kapsamında erkek öğretmenler için yine yüzde 26,1 düzeyindedir.

*“Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 75,9’u tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt aynı zamanda erkek öğretmenlerce yüzde 26,1 oranında az yeterli bulunmuştur.

*“Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 68,5’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre ders

kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

**“Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 66,7’si tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 26,1 oranında az yeterli bulunurken, bu oran kadın öğretmenlerimizde yüzde 20,4 düzeyindedir.

**“İçeriğe uygun sözlük bölümünün düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 37’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüte ilişkin dikkat çeken başka bir ortalama ise erkek öğretmenlerin yüzde 32,6 oranında ders kitabının bu özelliğinin yetersiz olduğunu belirtmesidir.

**“Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kuralına uygun şekilde düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 68,5’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt kadın öğretmenlerce yüzde 26,7 oranında çok yeterli olarak yanıtlanırken, erkek öğretmenlerce yüzde 19,6 oranında az yeterli, yüzde 15,2 oranında yetersiz olarak yanıtlanmıştır.

**“Ana ve alt başlıkların punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde ve belirli bir sistematik içinde düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 26,1 oranında az yeterli bulunurken, kadın öğretmenlerce yüzde 22,2 oranında çok yeterli bulunmuştur.

**“Sayfaların 6. sınıf seviyesine uygun çekicilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 41,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 23,9 oranında az yeterli yine yüzde 23,9 oranında çok yeterli bulunmuştur. Kadın öğretmenlerimiz bu ölçütü yüzde 22,2 oranında çok yeterli olarak yanıtlamışlardır.

**Tablo 36. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	25,0652	5,75	2,790	0,006
Grup 2 (Kadın)	54	27,6667	3,44		

Tablo 36'dan da anlaşılacağı üzere öğrenci çalışma kitabının teknik, tasarım ve düzenleme ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ,  $p = 0,006$ ). Örneklemdaki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 29,1957$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 31,5926$ 'dır. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin öğrenci çalışma kitabının teknik, tasarım ve düzenleme ölçütlerine verdikleri yanıtlar tablo 37 ve tablo 38'de gösterilmiştir.

**Tablo 37. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 70</b>	<i>f</i>	8	23	11	3	1	46
	%	17,4	50	23,9	6,5	2,2	100
<b>Madde 71</b>	<i>f</i>	7	28	4	5	2	46
	%	15,2	60,9	8,7	10,9	4,3	100
<b>Madde 72</b>	<i>f</i>	5	25	10	5	1	46
	%	10,9	54,3	21,7	10,9	2,2	100
<b>Madde 73</b>	<i>f</i>	5	22	12	5	2	46
	%	10,9	47,8	26,1	10,9	4,3	100
<b>Madde 74</b>	<i>f</i>	5	21	9	8	3	46
	%	10,9	45,7	19,6	17,4	6,5	100
<b>Madde 75</b>	<i>f</i>	4	21	12	6	3	46
	%	8,7	45,7	26,1	13	6,5	100
<b>Madde 76</b>	<i>f</i>	8	22	11	4	1	46
	%	17,4	47,8	23,9	8,7	2,2	100



**70.** Görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturacak içerikte düzenlenmesi, **71.** Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması, **72.** Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesi, **73.** Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi, **74.** İçeriğe uygun sözlük bölümünün düzenlenmesi, **75.** Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kuralına uygun şekilde düzenlenmesi, **76.** Sayfaların 6. sınıf seviyesine uygun çekicilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi

**Tablo 38. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 70</b>	<i>f</i>	11	<b>33</b>	10			54
	%	20,4	<b>61,1</b>	18,5			100
<b>Madde 71</b>	<i>f</i>	14	<b>38</b>	2			54
	%	25,9	<b>70,4</b>	3,7			100
<b>Madde 72</b>	<i>f</i>	12	<b>32</b>	9	1		54
	%	22,2	<b>59,3</b>	16,7	1,9		100
<b>Madde 73</b>	<i>f</i>	9	<b>37</b>	8			54
	%	16,7	<b>68,5</b>	14,8			100
<b>Madde 74</b>	<i>f</i>	7	<b>28</b>	11	6	2	54
	%	13	<b>51,9</b>	20,4	11,1	3,7	100
<b>Madde 75</b>	<i>f</i>	8	<b>36</b>	5	4	1	54
	%	14,8	<b>66,7</b>	9,3	7,4	1,9	100
<b>Madde 76</b>	<i>f</i>	11	<b>32</b>	9	2		54
	%	20,4	<b>59,3</b>	16,7	3,7		100

*“Görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturacak içerikte düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 50’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Öğrenci çalışma kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 23,9 oranında az yeterli bulunurken, kadın öğretmenlerimiz bu ölçütü yüzde 20,4 oranında çok yeterli olarak yanıtlamışlardır.

*“Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 60,9’u ile kadın öğretmenlerin yüzde 70,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğrenci çalışma kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

**“Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 21,7 oranında az yeterli bulunurken, kadın öğretmenlerimizce yüzde 22,2 oranında çok yeterli bulunmuştur.

**“Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 68,5’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenler tarafından yüzde 26,1 oranında az yeterli bulunmuştur.

**“İçeriğe uygun sözlük bölümünün düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 51,9’u tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 19,6 oranında az yeterli, yüzde 17,4 oranında yetersiz bulunmuştur. Kadın öğretmenlerimiz ise bu ölçütü yüzde 20,4 oranında az yeterli olarak yanıtlamışlardır.

**“Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kuralına uygun şekilde düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 66,7’si tarafından yeterli bulunmuştur. Öğrenci çalışma kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 26, oranında az yeterli, yüzde 13 oranında yetersiz bulunmuştur.

**“Sayfaların 6. sınıf seviyesine uygun çekicilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 23,9 oranında az yeterli olarak yanıtlanırken, kadın öğretmenlerimiz yüzde 20,4 oranında bu ölçütü çok yeterli olarak yanıtlamışlardır.

**Tablo 39. Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	18,6739	4	1,632	0,106
Grup 2 (Kadın)	54	19,7778	2,71		

Tablo 39'dan da anlaşılacağı üzere öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p > 0,05$ ,  $p=0,106$ ). Örneklemdaki erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 18,6739$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 19,7778$ 'dir. Erkek ve kadın öğretmenlerimizin öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme ölçütlerine ilişkin verdikleri yanıtlar tablo 40 ve tablo 41'de gösterilmiştir.

**Tablo 40. Cinsiyete Bağlı Olarak Erkek Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
<b>Madde 77</b>	<i>f</i>	10	18	12	5	1	46
	%	21,7	39,1	26,1	10,9	2,2	100
<b>Madde 78</b>	<i>f</i>	9	23	8	4	2	46
	%	19,6	50	17,4	8,7	4,3	100
<b>Madde 79</b>	<i>f</i>	9	25	8	4		46
	%	19,6	54,3	17,4	8,7		100
<b>Madde 80</b>	<i>f</i>	9	25	8	4		46
	%	19,6	54,3	17,4	8,7		100
<b>Madde 81</b>	<i>f</i>	7	19	13	6	1	46
	%	15,2	41,3	28,3	13	2,2	100
<b>Madde 82</b>	<i>f</i>	8	24	9	3	2	46
	%	17,4	52,2	19,6	6,5	4,3	100

77. Görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturacak içerikte düzenlenmesi, 78. Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması, 79. Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesi, 80. Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi, 81. İçeriğe uygun sözlük bölümünün düzenlenmesi, 82. Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kuralına uygun şekilde düzenlenmesi,

**Tablo 41. Cinsiyete Bağlı Olarak Kadın Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Ölçütlerine Verdikleri Yanıtlar**

Maddeler		Çok Yeterli	Yeterli	Az Yeterli	Yetersiz	Kapsamıyor	Toplam
Madde 77	<i>f</i>	9	37	7	1		54
	%	16,7	68,5	13	1,9		100
Madde 78	<i>f</i>	10	42	2			54
	%	18,5	77,8	3,7			100
Madde 79	<i>f</i>	12	30	11	1		54
	%	22,2	55,6	20,4	1,9		100
Madde 80	<i>f</i>	11	31	12			54
	%	20,4	57,4	22,2			100
Madde 81	<i>f</i>	8	33	8	3	2	54
	%	14,8	61,1	14,8	5,6	3,7	100
Madde 82	<i>f</i>	10	32	8	4		54
	%	18,5	59,3	14,8	7,4		100

*“Görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturacak içerikte düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 39,1’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 68,5’i tarafından yeterli bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin bu ölçütün erkek öğretmenlerce yüzde 21,7 ile çok yeterli, yüzde 26,1 ile az yeterli bulunması dikkat çekicidir.

*“Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 50’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 77,8’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

*“Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın

öğretmenlerin yüzde 55,6'sı tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt kadın öğretmenlerce yüzde 22,2 oranında çok yeterli, yüzde 20,4 oranında az yeterli bulunmuştur.

***“Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3'ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 57,4'ü tarafından yeterli bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin bu ölçüt kadın öğretmenlerce yüzde 20,4 oranında çok yeterli, yüzde 22,2 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

***“İçeriğe uygun sözlük bölümünün düzenlenmesi”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 41,3'ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1'i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 28,3 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır. Bu oran kadın öğretmenlerde yüzde 14,8 oranındadır.

***“Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kurahna uygun şekilde düzenlenmesi”*** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2'si ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3'ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

**Tablo 42. Toplamda Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Verdikleri Yanıtlara Ait Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu**

GRUPLAR	n	$\bar{X}$	S	t	P
Grup 1 (Erkek)	46	300,5435	50,67	2,348	0,021
Grup 2 (Kadın)	54	319,6481	29,34		

Tablo 42'den de anlaşılacağı üzere toplam olarak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme ile teknik, tasarım ve düzenleme ölçütlerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerimizin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ,  $p = 0,021$ ). Örneklemden erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 300,5453$ , kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise  $\bar{X} = 319,6481$ 'dir.

## BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

### V. 1. Kişisel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Ankete katılan öğretmenlerimizin yüzde 46'sı erkek, yüzde 54'ü kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş dağılımlarında erkek öğretmenlerimizin yüzde 28,3'ü 21-30 yaş arasında, yüzde 23,9'u 31-40 yaş arasında, yüzde 26,1'i 41-50 yaş arasında, yüzde 21,7'si 51 yaş ve üzeri dilimlerde bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerimizin ise yüzde 27,8'i 21-30 yaş arasında, yüzde 29,6'sı 31-40 yaş arasında, yüzde 38,9'u 41-50 yaş arasında, yüzde 3,7'si ise 51 yaş ve üzeri dilimlerinde yer almaktadır.

Cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerimizin aldığı eğitim türü dağılımlarında erkek öğretmenlerimizin yüzde 28,3'ü eğitim enstitüsü, yüzde 60,9'u eğitim fakültesi, yüzde 10,9'u ise eğitim fakültesi dışındaki bir fakülteden çıkışıdır. Kadın öğretmenlerimizin yüzde 18,5'i eğitim enstitüsünden, yüzde 57,4'ü eğitim fakültesinden, yüzde 24,1'i ise eğitim fakültesi dışındaki bir fakülteden mezun olmuştur.

Cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerimizin öğretmenlikte geçirdikleri sürelerle baktığımızda, erkek öğretmenlerimizin yüzde 43,5'i 1-10 yıl arasında, yüzde 10,9'u 11-20 yıl arasında, yüzde 39,1'i 21-30 yıl arasında, yüzde 6,5'i ise 31 yıl ve üzeri dilimlerde yer almaktadır. Bu durum kadın öğretmenlerimizde, yüzde 46,3 1-10 yıl arası, yüzde 22,2 11-20 yıl arası, yüzde 29,6 21-30 yıl arası, yüzde 1,9 ile 31 yıl ve üzeri dilimdedir.

### V. 2. Ders Kitabının İçerik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının içerik özelliklerine ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Ders kitabının içerik özelliklerine ilişkin, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum geliştirmişlerdir (Kadın öğretmenler  $\bar{x}=38,1481$ , Erkek öğretmenler  $\bar{x}=36,1512$ ).

Ders kitabının içerik özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da yeterli olarak yanıtlandırılırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir. Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, ders kitabının içerik özelliklerini daha yeterli bulduklarını göstermektedir.

**“Başlık ve alt başlıkların içeriği destekleyecek nitelikte düzenlenmesi”** maddesi kadın öğretmenlerin yüzde 74,1’i tarafından diğer ölçütler içerisinde en yüksek oranda yeterli bulunurken, bu oran erkek öğretmenlerde yüzde 50’dir.

Erkek öğretmenlerin ders kitabının içerik özelliklerine ilişkin yeterli olarak yanıtladıkları en yüksek orandaki ölçüt yüzde 65,2 ile **“Kazanımların tümünün doğrudan veya dolaylı olarak yer alıp almaması”** maddesidir. Bu oran kadın öğretmenlerimizde yüzde 68,5’tir.

Erkek öğretmenlerimizin yeterli olduğunu düşündükleri ölçütler içerisinde en düşük oran yüzde 41,3 ile **“İçeriğin sınıf seviyesine uygun olarak işlenmesi”** ve **“İçeriğin diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili bilgi ve bulgularla desteklenerek düzenlenmesi”** maddeleridir. Bu ölçütlere ilişkin kadın öğretmenlerimizin oranları ise sırasıyla yüzde 57,4 ile yüzde 66,7’dir.

Ders kitabının içerik özelliklerine ilişkin ölçütler için, az yeterli olarak yanıtlanan maddeler içerisinde erkek öğretmenlerce en yüksek oran yüzde 39,1 ile **“İçeriğin diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili bilgi ve bulgularla desteklenerek düzenlenmesi”** maddesidir. Kadın öğretmenlerimizin yüzde 25,9 ile az yeterli olduğunu düşündükleri ölçüt **“İçeriğin uygun yardımcı unsurlarla desteklenmesi”** maddesidir.

Erkek öğretmenlerimizce yetersiz olarak yanıtlanan ölçütler içerisinde yüzde 23,9 ile **“İçerikte tanımlanmayan kelimelerin sözlükte sınıf seviyesine uygun şekilde açıklanması”** maddesi dikkat çekmektedir. Bu ölçütten sonra erkek öğretmenlerimizin yetersiz olarak yanıtladıkları ikinci yüksek oranlı ölçüt yüzde 19,6 ile **“İçerikte bilimsel hata bulunmaması”** maddesidir. Ders kitabının içerik



özelliklerine ilişkin ölçütler kadın öğretmenlerimizin çok küçük dilimlerinde yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak ders kitabının içerik özellikleri her iki grup tarafından da yüksek katılımlarla yeterli olarak değerlendirilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla içerik ölçütlerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

### **V. 3. Öğrenci Çalışma Kitabının İçerik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Öğrenci çalışma kitabının içerik özelliklerine ilişkin olarak gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerimiz arasındaki farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (Kadın öğretmenler  $\bar{x}=27,1852$ , Erkek öğretmenler  $\bar{x}=25,2174$ ). Öğrenci çalışma kitabının içerik özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlanırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir. Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, öğrenci çalışma kitabının içerik özelliklerini daha yeterli bulduklarını göstermektedir.

Öğrenci çalışma kitabının içerik özelliklerine ilişkin ölçütlerin kadın öğretmenlerce yeterli olarak yanıtlanan en yüksek oranlı maddesi ***“Dersin özelliğine göre, işlenen konu ve ünitelerle ilgili öğrenci düzeyine uygun okuma kaynaklarına yer verilmesi”*** maddesidir. Yeterli olarak yanıtlanan ancak kadın öğretmenlerce diğer ölçütlere oranla daha düşük bir oranda yanıtlanan madde ise yüzde 42,6 ile ***“Ders kitabında yer alan etkinlik süreçlerinde kullanılmak üzere çalışma sayfalarına yer verilmesi”*** maddesidir. Erkek öğretmenlerimiz ise yüzde 54,3 ile ***“Öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırılmasına yardımcı olacak, öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilmesi”*** maddesini diğer ölçütlere oranla daha yeterli bulurken, yeterli olduğunu düşündükleri ölçütler içerisindeki en düşük katılımlı madde ise yüzde 23,9 ile ***“Dersin özelliğine göre, işlenen konu ve***

*ünitelerle ilgili öğrenci düzeyine uygun okuma kaynaklarına yer verilmesi*” maddesidir. Erkek öğretmenlerimiz bu ölçütü yüzde 41,3 ile az yeterli olarak yanıtlamışlardır.

Kadın öğretmenlerimiz yüzde 24,1 ile *“Ders kitabında yer alan etkinlik süreçlerinde kullanılmak üzere çalışma sayfalarına yer verilmesi”* maddesini az yeterli olarak yanıtlarken, yüzde 22,2 ile *“İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi”* ve *“Konularla ilgili öğrenmeyi destekleyici, günlük hayatla ilişkilendirilmiş çalışmalara yer verilmesi”* maddelerini yine az yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Erkek öğretmenlerin öğrenci çalışma kitabının içerik özelliklerine ilişkin görüşleri az yeterlilik kapsamında kadın öğretmenlere oranla daha yüksektir. Bu veriler, ders kitabında olduğu gibi öğrenci çalışma kitabında da içerik özelliklerinin, kadın öğretmenlerce erkek öğretmenlere oranla daha yeterli bulunduğu sonucunu göstermiştir.

#### **V. 4. Öğretmen Kılavuz Kitabının İçerik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. (Kadın öğretmenler  $\bar{x}=42,7593$ , Erkek öğretmenler  $\bar{x}=41,4783$ ). Öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlanırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Erkek öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin en yeterli buldukları ölçüt yüzde 58,7 ile *“İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi”* maddesidir. Kadın öğretmenlerimizin en yüksek oranda yeterli buldukları ölçüt ise yüzde 75,9 ile *“Öğretim programında yer alan değer, tutum ve becerileri kazandırmayı kolaylaştıracak yöntem ve teknikleri içermesi”* maddesidir.

Öğretmen kılavuz kitabının içerik ölçütlerinin az yeterli olduğuna ilişkin görüşler içerisinde erkek öğretmenlerin daha yüksek oranlarda katılım sağladıkları gözlenmiştir. **“Kazanımların diğer derslerle, önceki konularla ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi”** maddesi ile **“Konularla ilgili kavram ve terimlere yer verilmesi”** maddesi erkek öğretmenlerce yüzde 34,8 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır. Kadın öğretmenlerimizin az yeterli olarak yanıtladıkları ölçütler içerisinde en yüksek katılım yüzde 29,6 ile **“Konularla ilgili kavram ve terimlere yer verilmesi”** maddesi ve yüzde 27,8 ile **“Dersin süresinin belirtilmesi”** maddesidir.

Erkek ve kadın öğretmenlerimiz genel olarak öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerini yeterli bulurken, bu ölçütlerin az yeterlilik ve yetersizlik kapsamındaki değerlendirmeleri de azımsanacak boyutta değildir.

#### **V. 5. Ders Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin olarak gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerimiz arasındaki farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (Kadın öğretmenler  $\bar{x} = 24,2407$ , Erkek öğretmenler  $\bar{x} = 22,7174$ ). Ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlandırılırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin erkek öğretmenlerin yüzde 65,2 ile yeterli olarak yanıtladıkları **“Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması”** maddesi kadın öğretmenlerce yüzde 63 oranıyla yanıtlanmıştır. Erkek öğretmenler bu maddeyi kadın öğretmenlere oranla daha yeterli olarak yanıtlamışlardır.

**“Seviye üstü soyut kavramların kullanılmaması”** maddesinin erkek öğretmenler tarafından yüzde 26,1, kadın öğretmenler tarafından yüzde 24,1 oranında az

yeterli olarak yanıtlanması dikkat çekicidir. Bu verilerden hareketle, ders kitabının dil, anlatım ve üslup özellikleri içerisindeki seviye üstü soyut kavramların kullanılmaması ölçütü daha dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır sonucunu çıkarabiliriz.

Ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin “*Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi*” maddesinin erkek öğretmenlerce yüzde 28,3 ile az yeterli olarak değerlendirilmesi de dikkat çeken başka bir orandır.

Sonuç olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre ders kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve ders kitabının bu özelliklerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

#### **V. 6. Öğrenci Çalışma Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Öğrenci çalışma kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin olarak gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerimiz arasındaki farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (Kadın öğretmenler  $\bar{X}=24,2593$ , Erkek öğretmenler  $\bar{X}=22,6304$ ). Öğrenci çalışma kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlandırılırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Öğrenci çalışma kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin ölçütler içerisinde “*Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması*” maddesi erkek öğretmenlerce yüzde 45,7 ile yeterli, yüzde 26,1 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır. Bu ölçüt kadın öğretmenler tarafından yüzde 57,4 ile yeterli, yüzde 22,2 oranında çok yeterli olarak yanıtlanmıştır. Bu ölçütte de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmektedir.

Dil, anlatım ve üslup özellikleri içerisinde hedef kitlenin dilsel gelişiminin göz önüne alınması noktasında, **“Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 56,5’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ölçütü yüzde 23,9 oranında az yeterli olarak yanıtlaması ise dikkat çekicidir.

**“Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 55,6’sı tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçütün erkek öğretmenlerce yüzde 26,1 ile az yeterli bulunması dikkat çekicidir.

Öğrencilerin anlayamayacağı, dilsel ve zihinsel gelişim durumlarının üzerindeki kavramların kullanılması ders kitaplarındaki dil, anlatım ve üslup özellikleri için yanlış bir yönelimdir. Bu anlamda **“Seviye üstü soyut kavramların kullanılmaması”** ölçütünün erkek öğretmenlerce yüzde 28,3, kadın öğretmenlerce yüzde 22,2 oranında az yeterli olarak yanıtlanması daha özenli davranılmasını gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öğrenci çalışma kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve öğrenci çalışma kitabının bu özelliklerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

#### **V. 7. Öğretmen Kılavuz Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen kılavuz kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. (Kadın öğretmenler  $\bar{x}=16,6296$ , Erkek öğretmenler  $\bar{x}=16,0652$ ). Öğretmen kılavuz kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından

da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlandırılırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Erkek öğretmenlerimizin öğrenci çalışma kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin en yüksek oranda yeterli olarak yanıtladıkları ölçüt yüzde 52,2 ile *“Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması”* ölçütüdür. Bu ölçüt kadın öğretmenlerce de yüzde 66,7 ile en yüksek oranda yeterli olarak yanıtlanmıştır.

Erkek öğretmenlerimiz *“Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi”* ile *“Türkçe'nin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayınladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması”* ölçütlerini yüzde 43,5 ile yeterli görürken, her iki ölçüt yine erkek öğretmenlerce yüzde 21,7 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır. Bu iki ölçüt kadın öğretmenlerce yüzde 59,3 ile yeterli bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden farklı olarak bu ölçütleri daha çok, yeterli ve çok yeterli olarak yanıtlamışlardır.

Sonuç olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öğretmen kılavuz kitabının dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve öğretmen kılavuz kitabının bu özelliklerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

#### **V. 8. Ders Kitabının Öğrenme-Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Ders kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin olarak gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerimiz arasındaki farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (Kadın öğretmenler  $\bar{x} = 31,5926$ , Erkek öğretmenler  $\bar{x} = 29,3043$ ). Ders kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında

yanıtlandırılırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Erkek öğretmenlerimizin ders kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin ölçütler içerisinde en yüksek oranda yeterli olarak yanıtladıkları ölçüt yüzde 58,7 ile *“Kazanımların öğrenciyi tartışmaya, sorgulamaya yönlendirecek şekilde işlenmesi”* ölçütüdür. Bu oran kadın öğretmenlerimizde yüzde 64,8’dir.

Kadın öğretmenlerimiz ders kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin ölçütleri yüksek oranlarda yeterli olarak yanıtlamışlardır. En yüksek oranda yeterli olarak yanıtladıkları ölçüt ise *“Kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sunulması”* ölçütüdür. Bu oran erkek öğretmenlerde yüzde 47,8’dir. Erkek öğretmenlerin bu ölçütü yüzde 30,4 oranında az yeterli olarak yanıtlamaları dikkat çekicidir.

*“Ünite sonlarında verilen ölçme değerlendirme çalışmalarının öğretim programındaki kazanımlarla ilgili olması”* ile *“İşlenişin öğrencinin yeni bilgileri zihninde inşa etmesine uygun olması”* ölçütlerinin kadın öğretmenlerce yüzde 70,4 oranında yeterli görülmesi, buna karşılık, aynı ölçütlerin erkek öğretmenlerce sırasıyla yüzde 26,1 ve yüzde 23,9 oranında az yeterli olarak değerlendirilmesi ders kitabına ilişkin kadın ve erkek öğretmenler arasındaki görüş farklılığını göstermesi açısından önemlidir.

*“Ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencileri, henüz kazanamadıkları bilgi, anlayış, tutum ve becerileri kazanmaya teşvik etmesi”* ölçütü erkek öğretmenlerin yüzde 50’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli olarak yanıtlanmıştır. Buna karşılık bu ölçütün erkek öğretmenlerin yüzde 28,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 22,2’si tarafından az yeterli bulunması dikkat çekicidir.

**“Konuların programda yer alan temel beceri ve alt becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi”** ölçütünün kadın öğretmenlerce yüzde 72,2 ile yeterli olarak yanıtlanması, kadın öğretmenlerin ders kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum geliştirdiklerinin göstergesidir. Bu oran erkek öğretmenlerimizde yüzde 54,3’tür. Ayrıca bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 28,3 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

Sonuç olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre ders kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve ders kitabının bu özelliklerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

#### **V. 9. Öğrenci Çalışma Kitabının Öğrenme-Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Öğrenci çalışma kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin olarak gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerimiz arasındaki farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (Kadın öğretmenler  $\bar{x}$ = 15,6667, Erkek öğretmenler  $\bar{x}$ =14,7174). Öğrenci çalışma kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlandırılırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Erkek öğretmenlerimizin öğrenci çalışma kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin ölçütler içerisinde yeterli olarak en yüksek oranda yanıtladıkları ölçüt yüzde 60,9 ile **“Etkinliklerin öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmeye yönelik olması”** ölçütüdür. Bu oran kadın öğretmenlerimizde yüzde 70,4’tür.



*“Ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencileri, henüz kazanamadıkları bilgi, anlayış, tutum ve becerileri kazanmaya teşvik etmesi”* ölçütü erkek öğretmenlerce yüzde 45,7 oranında yeterli olarak yanıtlanırken, bu oran kadın öğretmenlerimizde yüzde 68,5'tir. Bu ölçütün erkek öğretmenlerce yüzde 26,1, kadın öğretmenlerce yüzde 20,4 oranında az yeterli olarak yanıtlanması ise dikkat çekicidir.

Erkek öğretmenlerimizin en yüksek oranda az yeterli olarak yanıtladıkları ölçüt ise *“Örnek çalışmaların öğrencinin ilgisini çekecek şekil ve nitelikte düzenlenmesi”* ölçütüdür. Bu ölçüt kadın öğretmenlerce yüzde 22,2 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

Sonuç olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öğrenci çalışma kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve öğrenci çalışma kitabının bu özelliklerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

#### **V. 10. Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğrenme-Öğretme; Ölçme ve Değerlendirme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen kılavuz kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. (Kadın öğretmenler  $\bar{x}=20,1296$ , Erkek öğretmenler  $\bar{x}=19,3261$ ). Öğretmen kılavuz kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlandırılırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Erkek öğretmenlerimizin öğretmen kılavuz kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin ölçütler içerisinde yüzde 58,7 ile en yüksek katılımı yeterli olarak yanıtladıkları ölçüt *“Konuya giriş ve motivasyon niteliğindeki çalışmalarda öğrenciyi yönlendirici açıklamalara yer vermesi”*

ölçütüdür. Bu ölçüt kadın öğretmenlerce yüzde 61,1 oranında yeterli olarak yanıtlanmıştır.

Erkek ve kadın öğretmenlerimiz arasındaki öğretmen kılavuz kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin en büyük farkın olduğu ölçüt *“Öğrencileri bireysel, grup halinde ve gruplar arası araştırmaya, bilgi ve teknoloji üretmeye yönlendirecek ödev, proje vb. çalışma süreç ve yönergeleri içermesi”* ölçütüdür. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 39,1 oranında yeterli olarak yanıtlanırken, kadın öğretmenler tarafından yüzde 74,1 ile yeterli olarak yanıtlanmıştır. Erkek öğretmenlerin yüzde 32,6’sı aynı ölçütü az yeterli olarak yanıtlamışlardır.

Sonuç olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öğretmen kılavuz kitabının öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve öğretmen kılavuz kitabının bu özelliklerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

#### **V. 11. Ders Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin olarak gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerimiz arasındaki farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (Kadın öğretmenler  $\bar{x} = 31,5926$ , Erkek öğretmenler  $\bar{x} = 29,1957$ ). Ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlandırılırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Erkek öğretmenlerimizin ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin ölçütler içerisinde yeterlilik kapsamında yüzde 54,3 ile en yüksek katılımı sağladıkları ölçüt *“Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi”*

maddesidir. Bu ölçüt kadın öğretmenlerce yüzde 66,7 oranında yeterli olarak yanıtlanmıştır.

Kadın öğretmenlerimizin yeterlilik kapsamında yüzde 75,9 ile en yüksek katılımı sağladıkları ölçüt **“Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması”** maddesidir. Bu oran erkek öğretmenler tarafından yüzde 47,8 ile yeterli bulunmuştur.

Ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özellikleri içerisindeki **“İçeriğe uygun sözlük bölümünün düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 32,6’sı tarafından yetersiz bulunması dikkat çekicidir. Bu ölçüt kadın öğretmenlerimizce yüzde 61,1 oranında yeterli bulunmuştur.

**“Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kuralına uygun şekilde düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 45,7’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 68,5’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt kadın öğretmenlerce yüzde 26,7 oranında çok yeterli olarak yanıtlanırken, erkek öğretmenlerce yüzde 19,6 oranında az yeterli, yüzde 15,2 oranında yetersiz olarak yanıtlanmıştır.

**“Sayfaların 6. sınıf seviyesine uygun çekicilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 41,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 63’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 23,9 oranında az yeterli yine yüzde 23,9 oranında çok yeterli bulunmuştur. Kadın öğretmenlerimiz bu ölçütü yüzde 22,2 oranında çok yeterli olarak yanıtlamışlardır.

**“Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesi”** maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 68,5’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

Sonuç olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve ders kitabının bu özelliklerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

#### **V. 12. Öğrenci Çalışma Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Öğrenci çalışma kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin olarak gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerimiz arasındaki farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (Kadın öğretmenler  $\bar{X}=27,6667$ , Erkek öğretmenler  $\bar{X}=25,0652$ ). Öğrenci çalışma kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlanırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

*“Görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturacak içerikte düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 50’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 61,1’i tarafından yeterli bulunmuştur. Öğrenci çalışma kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 23,9 oranında az yeterli bulunurken, kadın öğretmenlerimiz bu ölçütü yüzde 20,4 oranında çok yeterli olarak yanıtlamışlardır.

*“Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 21,7 oranında az yeterli bulunurken, kadın öğretmenlerimizce yüzde 22,2 oranında çok yeterli bulunmuştur.

*“Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 60,9’u ile kadın öğretmenlerin yüzde 70,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğrenci çalışma kitabının teknik, tasarım ve

düzenleme özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

*“Sayfaların 6. sınıf seviyesine uygun çekicilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 47,8’i ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu ölçüt erkek öğretmenlerce yüzde 23,9 oranında az yeterli olarak yanıtlanırken, kadın öğretmenlerimiz yüzde 20,4 oranında bu ölçütü çok yeterli olarak yanıtlamışlardır.

Sonuç olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öğrenci çalışma kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve öğrenci çalışma kitabının bu özelliklerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

### **V. 13. Öğretmen Kılavuz Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Özelliklerine İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. (Kadın öğretmenler  $\bar{x}=19,7778$ , Erkek öğretmenler  $\bar{x}=18,6739$ ). Öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlandırılırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

*“Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 50’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 77,8’i tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

*“Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 54,3’ü ile kadın öğretmenlerin yüzde 57,4’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin bu ölçüt kadın öğretmenlerce yüzde 20,4 oranında çok yeterli, yüzde 22,2 oranında az yeterli olarak yanıtlanmıştır.

*“Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kurallara uygun şekilde düzenlenmesi”* maddesi erkek öğretmenlerin yüzde 52,2’si ile kadın öğretmenlerin yüzde 59,3’ü tarafından yeterli bulunmuştur. Bu verilere göre öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine yönelik bu ölçüt, kadın ve erkek öğretmenlerimiz tarafından genel olarak yeterli bulunmuştur.

Sonuç olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öğretmen kılavuz kitabının teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve öğretmen kılavuz kitabının bu özelliklerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

#### **V. 14. Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Genel Özelliklerine İlişkin Toplamdaki Sonuçlar**

Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme ile teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin olarak gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerimiz arasındaki farklılığın kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (Kadın öğretmenler  $\bar{x}=319,6481$ , Erkek öğretmenler  $\bar{x}=300,5435$ ). Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme ile teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin ölçütler her iki grup tarafından da ağırlıklı olarak yeterli kapsamında yanıtlandırılırken, kadın öğretmenlerin yüzdeleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir.

Sonuç olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ile öğretmen kılavuz kitabının içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme-öğretme; ölçme ve değerlendirme ile teknik, tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve altıncı sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının bu özelliklerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli bulmuşlardır.

## ÖNERİLER

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme, öğretme; ölçme ve değerlendirme ile teknik tasarım ve düzenleme özelliklerini, Türkçe öğretmenlerimizin görüşlerinden yararlanarak değerlendirdiğimiz çalışmamızda, örneklemimizdeki kitaplara değgin şu önerilerde bulunabiliriz:

Ders kitaplarına alınan metinler, izlencede belirlenen kazanımların tümünü doğrudan ya da dolaylı olarak yansıtmalıdır. Ders kitaplarındaki içeriğin sınıf seviyesine uygunluğuna dikkat edilmelidir. İçeriğin dışına taşan, gereksiz bilgi ve ayrıntı içeren metinler ders kitaplarına alınmamalıdır. Türkçe ders kitaplarındaki içeriğin diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili bilgi ve bulgularla desteklenmesi sağlanmalıdır.

Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin dil, anlatım ve üslup özelliklerine ilişkin şu önerilerde bulunabiliriz: Ders kitaplarına alınan metinlerde seviye üstü soyut kavramların kullanılmamasına dikkat edilmelidir. Hedef kitlenin dil ve zihin gelişim özellikleri dikkate alındığında, metinlerdeki cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi gereklidir.

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ilişkin öğretmenlerimizin görüşlerinden çıkan sonuçlara göre şu önerilerde bulunabiliriz: Ders kitaplarındaki metinlerinin uzunluğunun ders işleme sürecini olumsuz yönde etkilememesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Metinlerde gerçekleştirilmesi hedeflenen değerlerin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sunulmasına dikkat edilmelidir. Ders kitaplarındaki kazanımların işlenişinde motivasyon nitelikli çalışmaların öğrencide konuyu öğrenme, merak etme, düşünme isteği uyandırmasına dikkat edilmelidir. Ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecine katkısı bağlamında, işlenişin öğrencinin yeni bilgileri zihninde inşa etmesine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencileri,



henüz kazanamadıkları bilgi, anlayış, tutum ve becerileri kazanmaya teşvik etmesi sağlanmalıdır.

Türkçe ders kitaplarının teknik tasarım ve düzenleme özelliklerine ilişkin önerilerimiz şu şekildedir: Ders kitaplarındaki görsel materyallerin metinlerle bütünlük oluşturacak içerikte düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Kitap sayfalarının sınıf seviyesine uygun çekicilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde tasarlanmasına özen gösterilmelidir.

Altıncı sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının içerik özelliklerine ilişkin, öğretmenlerimizin görüşlerinden yararlanarak oluşan önerimiz, bu kitaplarda işlenen konu ve ünitelerle ilgili öğrenci düzeyine uygun okuma kaynaklarına yer verilmesi gerekliliğidir. Öğrenci çalışma kitabının ölçme ve değerlendirme özellikleri bağlamında, kitaplardaki örnek çalışmaların sayısının ders işleme sürecini etkilemeyecek şekilde düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca bu çalışmaların öğrencinin ilgisini çekecek şekil ve nitelikte düzenlenmesine özen gösterilmelidir. Öğrenci çalışma kitaplarının teknik tasarım düzenleme özelliklerine ilişkin, ders kitabında da olduğu gibi, sayfalardaki görsel materyallerin bütünlük algısını bozmaması ve sayfaların sınıf seviyesine uygunluğu ile görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi gerektiğine dair önerilerimizi sıralayabiliriz.

Öğretmen kılavuz kitabının içerik özelliklerine ilişkin önerilerimiz ise şu şekildedir: Öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenin konu ile ilgili yapacağı ön hazırlığa ilişkin olarak gerekli araç, gereç ve materyallerin neler olması gerektiğine dair açıklayıcı bilgiler bulunmalıdır. Öğretmen kılavuz kitaplarında kazanımların diğer derslerle, önceki konularla ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesine dikkat edilmelidir. Bu kitaplarda konu ile ilgili ileri bilgi için öğretmene tavsiye edilecek kaynakların belirtilmesi gerekmektedir.

Öğretmen kılavuz kitabının öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme özelliklerine ilişkin önerilerimizi şu şekilde sıralayabiliriz: Öğretmen kılavuz

kitaplarındaki ölçme değerlendirme çalışmaları için farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik örnek etkinliklere yer verilmesine dikkat edilmelidir. Öğretmen kılavuz kitaplarında ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik açıklama ve yönergelerin bulunmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen kılavuz kitapları, ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ilişkin olarak, öğrencileri bireysel, grup halinde ve gruplar arası araştırmaya, bilgi ve teknoloji üretmeye yönlendirecek ödev, proje vb. çalışma süreç ve yönergeleri içermelidir.

## KAYNAKÇA

- Adalı, Oya. 2004. **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. 1983. “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne”. **Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı**, S. 379-380, s.31-35.
- Akerson, Fatma Erkman. 2005. **Göstergebilime Giriş**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, Doğan. 1999. **Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**. Ankara: Engin Yayınevi.
- \_\_\_\_\_. 1975. “Anadili”. **Türk Dili Dergisi**, Sayı:285, s.423-434.
- \_\_\_\_\_. 2003. **Dil, Şu Büyülü Düzen....** Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akyol, Hayati. 2006. **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altıntaş, Güldane, Yeliz, Bursalıoğlu. 2006. **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6**. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- \_\_\_\_\_. 2006. **İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6**. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- \_\_\_\_\_. 2006. **İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 6**. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Aşıcı, Murat. 2005. “Öğrenme Anlayışlarının Işığında Ders Kitabı Hazırlama – Türkçe Örneği”. **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ed. Özcan Demirel, Kasım Kıroğlu. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.243-263.
- Barthes, Roland. 2005. **Göstergebilimsel Serüven**. Çev. Mehmet-Sema Rifat, YKY, İstanbul.
- Binyazar, Adnan. 1983. “Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım”. **Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı**, S. 379-380, s.57-72.
- Calp, Şükran. 2006. “Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerle İlgili Soru ve Etkinliklerin 1981 ve 2005 Tarihli Türkçe Programlarında Yer Alan

Davranışlar ile Kazanımlara Uygunluğunun Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Chomsky, Noam. 2002. **Dil ve Zihin**. Çev. Ahmet Kocaman. Ankara: Ayraç Yayınevi.

Çam, Bilge. 2006. “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Çebi, Ahmet. 1996. “Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

\_\_\_\_\_. 2005. “Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım”. **Konu Alanı Ders Kitabı** İncelemesi. Ed. Özcan Demirel, Kasım Kıroğlu. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s.105-123.

Daloğlu, Kamil. 2005. “İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Danışoğlu, Hicran. 2006. “Eğlendirici Yazınsal Türlerin Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Bu Çerçeve 2004-2005 Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Demirel, Özcan v.d. 2005. **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

\_\_\_\_\_. 2006. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Fil, Oğuzhan. 2006. “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Türlerinin Öğretimi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Günay, Doğan. 2003. **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Hızlı, İsa. 2006. “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Kitaplarında Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

İpşiroğlu, Zehra. 2004. **Eğitimde Yeni Arayışlar**. İstanbul: Adam Yayınları.

İşeri, Kamil. 2002. “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergibilimsel Bir Betimleme”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kabadayı, Halil İbrahim. 2006. “İlköğretim Okullarında Okutulan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin 1981-2004 Türkçe Öğretim Programlarına Uygunluğunun İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.

Kaptan, Ata Yakup. 2005. “Ders Kitaplarında Fiziki Yapı”. **Konu Alanı Ders Kitabı** İncelemesi. Ed. Özcan Demirel, Kasım Kıroğlu. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 187-197.

Kaptan, Ata Yakup, Serpil Güvendi, Kaptan. 2005. ”Ders Kitaplarında Görsel Düzen”. **Konu Alanı Ders Kitabı** İncelemesi. Ed. Özcan Demirel, Kasım Kıroğlu. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 159-185.

Kavcar, Cahit v.d. 2005. **Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. Ankara: Engin Yayınevi.

Kavcar, Cahit, Ferhan, Oğuzkan. 1987. **Özel Öğretim Yöntemleri Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Kaya, Güldönü. 2005. “2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılında İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulacak Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmaları Ve Metni Anlama Sorularının İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Kılıç, Abdurrahman, Serdal, Seven. 2006. **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kılıç, Veysel. 2002. **Dilin İşlevleri ve İletişim**. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Kılıç, Durmuş. 2005. “Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri”. **Konu Alanı Ders Kitabı** İncelemesi. Ed. Özcan Demirel, Kasım Kıroğlu. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kıran, Zeynel. 1983. “Dizgeden (Sistem) Yapıya”. **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi Özel Sayısı**.

Koç, Sabri, Güneş, Müftüoğlu. 1998. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Kula, Onur Bilge, Cemal, Sakallı. 2005. “Göstergebilimsel Yaklaşım Yazınsal Alanda Ne Denli İşlevselleşebilir?” **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Ankara, Cilt:22, S.1

Küçük, Elif Emine. 2005. “İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflarda Okutulan Türkçe Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinin Çocuğa Görelik İlkesine Ve Metinlerin İçerdiği Eğitsel İletilere Göre İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

MEB. 2005. **İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara.

Oral, Behçet. 2005. “Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğu”. **Konu Alanı Ders Kitabı** İncelemesi. Ed. Özcan Demirel, Kasım Kıroğlu. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 81-104.

ÖSYM. 1982. **Örneklerle 1982-ÜSYS Birinci Basamak Sınavı**. Ankara.

Özbay, Murat. 2006. **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Basımevi.

Özdemir, Emin. 1983. “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi”. **Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı**, S. 379-380, s.18-30.

Özden, Yüksel. 2005. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Polat, Tülin. 1991. “Ortaokullarda Türkçe: Türkçe Dersleri I”. **Türkiye'nin Ders Kitapları Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım**. İstanbul: Cem Yayınevi.

Sapir, Edward. 1999. **Yirminci Yüzyıl Dilbilimi**. Çev. Berke Vardar, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Saussure, Ferdinand de. 2001. **Genel Dilbilim Dersleri**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Sever, Sedat. 2004. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

\_\_\_\_\_2006. “Türkçe Öğretiminin Çözülemeyen Sorunları”. **Varlık Dergisi**. 1189.

Sezer, Özgen. 2005. “İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Şengül, Murat. 2005. “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Tertemiz, Neşe, Leyla, Ercan, Yücel, Kuyubaşı. 2004. “Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi”. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. Ed. Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

[www.tuba.gov.tr/files\\_tr/haberler](http://www.tuba.gov.tr/files_tr/haberler) Türkiye Bilimler Akademisi'nin Program İle İlgili Genel Görüş ve Önerileri. 12.01.2007 tarihinde indirilmiştir.

Vardar, Berke. 2001. **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

\_\_\_\_\_ 2002. **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Vendryes, J.V. 2001. **Dil ve Düşünce**. Çev. Berke Vardar, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yalçın, Alemdar. 2002. **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalçın, Süleyman Kaan. 2005. “İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurlarının Eğitsel Açından Değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Yapıcı, Mehmet. 2007. “Yapılandırmacılık ve Sınıf”. **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**. S. 8, s.40-41.

Yıldırım, Aysun. 2006. “Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Yıldız, Cemal v.d. 2006. **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yiğit, Birol. 2006. “Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme”. **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**. S. 4, s.48-53.



**EK 1. Anket ve İzin Belgesi**

## ÖĞRETMEN ANKETİ

Hazırlanmış olan bu anket "6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Farklı Değişkenler Bağlamında Değerlendirilmesi"ni yapmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu anket aracılığıyla elde edilecek veriler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacak olup amacı dışında başka bir alanda kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle anket üzerine adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Katkılarınızdan ötürü teşekkür eder, saygılar sunarız.

Yrd. Doç. Dr. Mustafa KIRCI  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Kadir YALINKILIÇ  
Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

### BÖLÜM I

#### KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümdeki sorular, çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Size uygun gelen seçeneğin yanındaki parantez içine "X" işareti koyunuz.

##### I. Cinsiyetiniz

1. ( ) Erkek      2. ( ) Kadın

##### II. Yaşınız

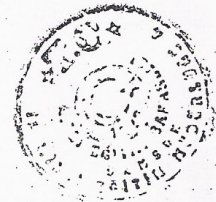
1. ( ) 21-30 yaş arası  
2. ( ) 31-40 yaş arası  
3. ( ) 41-50 yaş arası  
4. ( ) 51 yaş ve üzeri

##### III. Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süresi

1. ( ) 1-10 yıl arası  
2. ( ) 11-20 yıl arası  
3. ( ) 21-30 yıl arası  
4. ( ) 31 yıl ve üzeri

##### IV. Aldığı eğitim türü

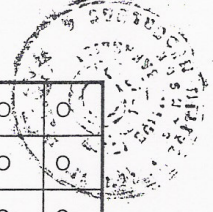
1. ( ) Öğretmen okulu  
2. ( ) Eğitim Enstitüsü  
3. ( ) Lisans (Eğitim Fakültesi)  
4. ( ) Lisans (Eğitim Fakültesi dışı)  
5. ( ) Diğer (.....)



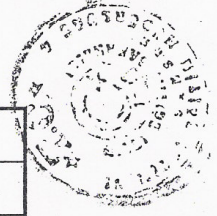
		ÇOK YETERLİ	YETERLİ	AZ YETERLİ	YETERSİZ	KAPSAMIYOR
DERS KİTABI	<p style="text-align: center;"><b>İÇERİK ÖZEL DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ</b></p> <p>1. Kazanımların tümünün doğrudan veya dolaylı olarak yer alıp alınmaması</p> <p>2. İçerikte bilimsel hata bulunmaması</p> <p>3. İçeriğin sınıf seviyesine uygun olarak işlenmesi</p> <p>4. Gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmemesi</p> <p>5. İçeriğin uygun yardımcı unsurlarla desteklenmesi</p> <p>6. İçeriğin diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili bilgi ve bulgularla desteklenerek düzenlenmesi</p> <p>7. Ders kitabının içeriğinin nasıl organize edildiğini gösteren şemanın amaca uygun olarak düzenlenmesi</p> <p>8. İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi</p> <p>9. Başlık ve alt başlıkların içeriği destekleyecek nitelikte düzenlenmesi</p> <p>10. İçerikte tanımlanmayan kelimelerin sözlükte sınıf seviyesine uygun şekilde açıklanması</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI	<p>1. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırılmasına yardımcı olacak, öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilmesi</p> <p>2. Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin ilgisini çekecek çeşitli örneklerle yer verilmesi</p> <p>3. Konularla ilgili öğrenmeyi destekleyici, günlük hayatta ilişkilendirilmiş çalışmalara yer verilmesi</p> <p>4. Dersin özelliğine göre, işlenen konu ve ünitelerle ilgili öğrenci düzeyine uygun okuma kaynaklarına yer verilmesi</p> <p>5. Ders kitabında yer alan etkinlik süreçlerinde kullanılmak üzere çalışma sayfalarına yer verilmesi</p> <p>6. Kavramları ilişkilendirmeye yönelik yeterli sayıda alıştırma yer verilmesi</p> <p>7. İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi</p> <p>1. Dersin özelliğine göre ünite, bölüm veya konu girişlerinde ulaşılmak istenen kazanımların belirtilmesi</p> <p>2. Öğretmenin konu ilgili yapacağı ön hazırlığa ilişkin olarak gerekli araç gereç ve materyallerin neler olabileceğine yer verilmesi</p> <p>3. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yönlendirme talimatlarını içermesi</p> <p>4. Dersin süresinin belirtilmesi</p> <p>5. Dersin işlenişinin etkili biçimde yer alması</p> <p>6. Kazanımların diğer derslerle, önceki konularla ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi</p> <p>7. Öğretim programında yer alan değer, tutum ve becerileri kazandırmayı kolaylaştıracak yöntem ve teknikleri içermesi</p> <p>8. Öğretmen kılavuz kitabının içeriğinin nasıl organize edildiğini gösteren şemanın amaca uygun olarak düzenlenmesi</p> <p>9. İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi</p> <p>10. Konu ile ilgili ileri bilgi için öğretime tavsiye edilecek kaynakların belirtilmesi</p> <p>11. Konularla ilgili kavram ve terimlere yer verilmesi</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI	<p>1. Dersin özelliğine göre ünite, bölüm veya konu girişlerinde ulaşılmak istenen kazanımların belirtilmesi</p> <p>2. Öğretmenin konu ilgili yapacağı ön hazırlığa ilişkin olarak gerekli araç gereç ve materyallerin neler olabileceğine yer verilmesi</p> <p>3. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yönlendirme talimatlarını içermesi</p> <p>4. Dersin süresinin belirtilmesi</p> <p>5. Dersin işlenişinin etkili biçimde yer alması</p> <p>6. Kazanımların diğer derslerle, önceki konularla ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi</p> <p>7. Öğretim programında yer alan değer, tutum ve becerileri kazandırmayı kolaylaştıracak yöntem ve teknikleri içermesi</p> <p>8. Öğretmen kılavuz kitabının içeriğinin nasıl organize edildiğini gösteren şemanın amaca uygun olarak düzenlenmesi</p> <p>9. İçindekiler listesinin içerikteki bilgilere kolay ulaşılabilir biçimde düzenlenmesi</p> <p>10. Konu ile ilgili ileri bilgi için öğretime tavsiye edilecek kaynakların belirtilmesi</p> <p>11. Konularla ilgili kavram ve terimlere yer verilmesi</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	ÇOK YETERLİ	YETERLİ	AZ YETERLİ	YETERSİZ	KAPSAMIYOR
<b>DİL, ANLATIM VE ÜSLUP ÖZEL DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ</b>					
	1. Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Seviye üstü soyut kavramların kullanılmaması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>DERS KİTABI</b>	6. Türkçe'nin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1. Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Seviye üstü soyut kavramların kullanılmaması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI</b>	6. Türkçe'nin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1. Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Türkçenin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI</b>	6. Türkçe'nin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1. Metinlerde akıcılık, mantık bakımından tutarlılık ve fikir bütünlüğü bulunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Paragraf düzenleme kurallarına uyulması; paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Türkçenin kullanımında Türk Dil Kurumu'nun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve İmla Kılavuzu'nun esas alınması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

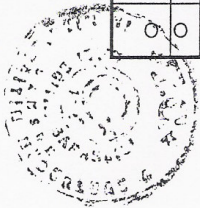


		ÖĞRENME, ÖĞRETME; ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÖZEL DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ				KAPSAMIYOR
		ÇOK YETERLİ	YETERLİ	AZ YETERLİ	YETERSİZ	
DERS KİTABI	1. Kazanımların öğrenciyi tartışmaya, sorgulamaya yönlendirecek şekilde işlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sunulması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Ünite sonlarında verilen ölçme değerlendirme çalışmalarının öğretim programındaki kazanımlarla ilgili olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Kazanımların işlenişinde motivasyon nitelikli çalışmaların öğrencide konuyu öğrenme, merak etme, düşünme isteği uyandırması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. İşleniş öğrencinin yeni bilgileri zihninde inşa etmesine uygun olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6. Konuların programda yer alan temel beceri ve alt becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7. Ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencileri, henüz kazanamadıkları bilgi, anlayış, tutum ve becerileri kazanmaya teşvik etmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8. Her ünite sonunda yer alan ölçme değerlendirme çalışmalarının değişik tekniklerle hazırlanmış olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI	1. Etkinliklerin öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmeye yönelik olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencileri, henüz kazanamadıkları bilgi, anlayış, tutum ve becerileri kazanmaya teşvik etmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Etkinliklerin öğrencinin yeni bilgileri zihninde inşa etmesine uygun olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI	4. Örnek çalışmaların öğrencinin ilgisini çekecek şekil ve nitelikte düzenlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1. Konuya giriş ve motivasyon niteliğindeki çalışmalarda öğrenciyi yönlendirici açıklamalara yer vermesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik örnek etkinliklere yer verilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Ölçme değerlendirme çalışmalarına yönelik açıklama ve yönergelerin yer alması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Ünite sonlarında verilen ölçme değerlendirme çalışmalarından elde edilen sonuçların değerlendirilmesine ilişkin ölçütlere yer verilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Öğrencileri bireysel, grup halinde ve gruplar arası araştırmaya, bilgi ve teknoloji üretmeye yönlendirecek ödev, proje vb. çalışma süreç ve yönergeleri içermesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





	TEKNİK, TASARIM VE DÜZENLEME ÖZEL DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ					
	ÇOK YETERLİ	YETERLİ	AZ YETERLİ	YETERSİZ	KAPSAMIYOR	
DERS KİTABI	1. Görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturacak şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2. Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3. Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4. Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	5. İçerğe uygun sözlük bölümünün düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	6. Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kuralına uygun şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	7. Ana ve alt başlıkların punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde ve belirli bir sistematik içinde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	8. Sayfaların 6. sınıf seviyesine uygun geciklilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI	1. Görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturacak şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2. Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3. Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4. Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	5. İçerğe uygun sözlük bölümünün düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	6. Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kuralına uygun şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	7. Sayfaların 6. sınıf seviyesine uygun geciklilikte ve görsel algıyı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI	1. Görsel materyalin metinlerle bütünlük oluşturacak şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2. Görsel öğelerin ait olduğu metinle ilişkili sayfalarda kullanılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3. Görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4. Görsel öğelerin paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	5. İçerğe uygun sözlük bölümünün düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	6. Kitabın yazımında yararlanılan kaynakları içeren kaynakça bölümüne kuralına uygun şekilde düzenlenmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



SAMSUN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

TÜRKİYE CUMHURİYETİNİN SEKSEN ÜÇÜNCÜ YILI

Sayı : B.08.4.MEM.4.55.00.08/  
Konu : Tez Çalışması

18.04.07\* 25671

VALİLİK MAKAMINA  
SAMSUN

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve  
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Ondokuzmayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 05.03.2007 tarih ve 1723 sayılı yazısı  
ve ekleri.

OMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Kadir YALINKILIÇ'ın "6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Farklı Değişkenler Bağlamında Değerlendirilmesi" konulu tezi ile ilgili anket çalışmasını İlimiz Merkez İlköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulayabilmesi isteği ilgili araştırma öneri ve veri toplama araçları Müdürlüğümüzde kurulan Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından 13.04.2007 tarihinde incelenmiş olup uygun bulunmuştur.

Bahis konusu anket uygulamasının ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda okul müdürü sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatmadan Kadir YALINKILIÇ, tarafından İlimiz Merkez İlköğretim okullarında görevli öğretmenlere 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı bitimine üç hafta kalmıncaya kadar uygulanması hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Ömer OKUYUCU  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
13/04/2007  
Mustafa İNGENÇ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Adres	: Atatürk Bulvarı Vâlîlik Binası Kat 3 - SAMSUN
Santral	: (362) 4355450 - 4355046-4358063-4358064
Faks	: (362) 4319376
E-posta	: samsunmem@meb.gov.tr
İnternet	: http://samsun.meb.gov.tr

EGİTİME  
%100  
DESTEK



DANİŞM.  
444 0 63  
H A T T



T.C.  
SAMSUN VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B.08.4.MEM.4.55.00.08/  
Konu : Tez Çalışması

24.04.07\* 26409

ONDOKUZMAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
SAMSUN

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve  
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) 05.03.2007 tarih ve 1723 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Kadir YALINKILIÇ'ın "6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Farklı Değişkenler Bağlamında Değerlendirilmesi" konulu tezi ile ilgili anket çalışmasını İlimiz Merkez İlköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulayabilmesi isteği ilgili araştırma öneri ve veri toplama araçları Müdürlüğümüzde kurulan Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından 13.04.2007 tarihinde incelenmiş olup uygun bulunmuştur.

Bahis konusu anket uygulamasının ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda okul müdürü sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatmadan Kadir YALINKILIÇ, tarafından İlimiz Merkez İlköğretim okullarında görevli öğretmenlere 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı bitimine üç hafta kalıncaya kadar uygulanmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Makamının 18.04.2007 tarih ve 25671 sayılı onayı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgi (a) yönergede belirtilen taahhütlerin de (EK-1 ve EK-2) yerine getirilmesini rica ederim.

Mustafa İNGENÇ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLERİ:

- 1-Onay (1 Adet)
- 2-EK-1 (1 Adet)
- 3-EK-2 (1 Adet)
- 4-Mühürlü Veri Toplama Araçları



✉	Adres	: Atatürk Bulvarı Valilik Binası Kat 3 - SAMSUN
☎	Santral	: (362) 4355450 – 4355046-4358063-4358064
📠	Faks	: (362) 4319376
✉	E-posta	: samsunmem@meb.gov.tr
🌐	İnternet	: http://samsun.meb.gov.tr



DANISMA  
444 0 632  
H A T T I



## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı Soyadı :	<b>Kadir YALINKILIÇ</b>
Doğum Yeri ve Tarihi :	<b>Samsun 18.03.1983</b>
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğrenimi :	<b>Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü</b>
Yüksek Lisans Öğrenimi :	<b>Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı</b>
Bildiği Yabancı Diller :	<b>İngilizce</b>
Bilimsel Etkinlikleri :	
<b>İş Deneyimi</b>	
Uygulamalar :	
Projeler:	
Çalıştığı Kurumlar:	<b>Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı</b>
<b>İletişim</b>	
E-Posta Adresi :	<b>kadiry@omu.edu.tr</b>
Telefon:	
İş:	<b>0 362 312 19 19 / 5333</b>
Ev:	<b>0 362 437 57 19</b>
Cep:	<b>0 505 765 41 53</b>
Tarih:	<b>12.09.2007</b>