

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklere Yönelik Algılarının Belirlenmesi

AUTHORS: Salih Kesici, Nurettin Öztürk

PAGES: 199-215

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/4219891>



Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklere Yönelik Algılarının Belirlenmesi

*Nurettin ÖZTÜRK**
*Salih KESİCİ***

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik algılarını belirlemektir. Araştırmanın katılımcı kümesini MEB'e bağlı farklı kurumlarda görev yapan 100 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin algılarını belirlemek amacıyla Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" arasında değişen 5'li Likert'e dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçekte temel dil becerileri ve söz varlığı boyutunda beş, işlev boyutunda sekiz, ölçme ve değerlendirme boyutunda beş, öğretmen ve öğrenci katkısı boyutunda altı, olumsuz yanları boyutunda dört, etkileşim boyutunda üç, üstbilişsel beceriler boyutunda iki olmak üzere toplamda otuz üç madde yer alır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin temel dil becerileri ve söz varlığı, işlev, ölçme ve değerlendirme, öğretmen ve öğrenci katkısı, etkileşim ve üst bilişsel alt boyutlarına yönelik algılarının olumlu olduğu etkinliklerin yararlı olmadığına ilişkin maddelerde ise algılarının olumsuz olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ders kitabı, öğretmen algısı, etkinlik

Determining Turkish Teachers' Perceptions of the Activities in Turkish Language Textbooks

Abstract

The aim of this study is to assess Turkish teachers' perceptions of the activities in Turkish language textbooks. The study involved 100 Turkish language teachers from various institutions affiliated with the Ministry of National Education (MoNE). It employed a descriptive survey method using the "Turkish Language Teachers' Perceptions of Turkish Language Lesson Activities Scale," a 5-point Likert-type scale. The scale includes thirty-three items across seven dimensions: basic language skills and vocabulary (5 items), function (8 items), assessment and evaluation (5 items), teacher and student contribution (6 items), negative aspects (4 items), interaction (3 items), and metacognitive skills (2 items). The results revealed that teachers had positive perceptions of the most dimensions, including basic language skills, function, and assessment, but negative perceptions of the negative aspects of the activities.

Keywords: Turkish language textbook, teacher perception, activity

Giriş

Ülkemizde uygulanmaya başlayan yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte öğretim sürecinde öğrencinin daha aktif olduğu ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı bir sistemin

* Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, nozturkster@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4674-9941

** Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, s.kesici45@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-0824-3069

yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2005 programında yapılandırmacı anlayış temele alınmış ve program içeriği çağın ve öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. İlgili programda kazanım ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi, Türkçenin olanak ve zenginliklerinin bilincinde olarak Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarının sağlanması amaçlanmıştır; bu amaç doğrultusunda kazanılan beceri ve bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında farklı etkinliklerden yararlanıldığı belirtilmiştir (MEB, 2006). Öte yandan programda öğrencilerin zihinsel, sosyal ve dilsel becerilerini geliştirmek amacıyla da etkinliklerden yararlanılması gerektiği öngörülmüştür (Güneş, 2017a). Programda aktif öğrenme sürecinde kullanılması amacıyla her sınıf düzeyinde (yerine geçme, bizimkiler, meddah sınıfta, zaman tüneli, film şeridi oluşturma, canlanan hikayeler, pano okuma, sınıf gazetesi gibi.) farklı etkinliklere yer verilmiş ve etkinliklerin nasıl uygulanacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Öte yandan programda yer alan etkinlikler temel dil becerilerine göre ayrılmış öğretmenlerin etkinlik hazırlama sürecine yol göstermesi amacıyla yönlendirmelere yer verilmiştir. Etkinlikler bu yönüyle programın odak noktasını oluşturmaktadır (Güneş, 2017b). 2005 programından sonraki süreçte yayımlanan 2015 ve 2019 programlarında yapılandırmacı yaklaşım daha da yaygınlık kazanmıştır. 2005 programından farklı olarak ilgili programlarda öğretim sürecinde yer verilecek etkinliklere ilişkin detaylı örneklerle ve açıklamalara yer verilmemiş, bunun yerine kazanım alt açıklamalarında sürece yönelik ipuçları verilmiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı anlayışın uygulama aşamasında Türkçe Öğretim Program'ında etkinlik yaklaşımından yararlanıldığı söylenebilir.

Yapılandırmacı anlayışla ilişkili olan etkinlik yaklaşımı öğretim sürecinde sıklıkla yararlanılan etkinliklerde bulunması gereken temel özellikler üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşım birey, sorumluluk, sosyallik, zihinsel yapılandırma, süreç, deneyim gibi kavramlardan oluşur. Etkinlik yaklaşımına göre öğrenen birey öğrenme sürecinde etkindir. Öğretim sürecinde yer alan zihinsel ve sosyal değişkenlerle dil becerilerini geliştirmekte sorunla karşılaştığında çözüm üretebilmekte ve yorum yapabilmektedir (Baş, Turhan ve Karaca, 2017). Etkinlik yaklaşımının Türkçe eğitime aktarılması sürecinde program kapsamında hazırlanan ders kitapları ve ders kitaplarında yer alan etkinlikler önemli görev üstlenmektedir. Ders kitapları eğitim programındaki hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçe değerlendirme değişkenleri göz önünde bulundurularak hazırlanan öğretim amaçlı kullanılan yazınsal basılı öğretim araçlarıdır (Demirel ve Kiroğlu, 2021; Erdoğan, 2014). Ders kitabı, içinde yer alan metin ve metne bağlı olarak hazırlanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Çeçen ve Çiftçi, 2007; Sarıkaya, 2019). Becerilere göre ayrılan bu etkinliklerden dinleme ve okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler anlama etkinlikleri, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler anlatma etkinlikleri olarak adlandırılır (Ülper, 2020). Bu bağlamda ders kitapları anlama ve anlatmaya dayalı becerilerin geliştirilmesi için bir kaynak olması, öğrenci uygulaması ve iş birliğine dayanan etkinlikler içermesi, belirli bir program etrafında biçimlendirilmesi, kendi kendine öğrenmeye katkı sağlaması, öğretmenlere yol göstermesi bakımından oldukça önemlidir (Cunningsworth, 1995, s. 7).

Etkinlik, öğrencilerin sorumluluk alarak etkin katılımını gerektiren, belirli araçlar ve kaynaklar aracılığıyla dersin kazanımlarına yönelik ürün oluşturma amacıyla gerçekleştirilen uygulamaları içeren, öğrencilerin ilgilerini ve meraklarını kendine çeken eğitsel çalışmalar bütünüdür (Özmantar ve diğ., 2010). Etkinlik temelde dört bileşenden oluşur. Bu bileşenler, keşfetme, deneme yaratıcılık ve öğrenme olarak tanımlanmıştır. Etkinlik sürecinin ilk aşaması keşfetmedir. Bu aşamada etkinliğin öğrenci için yeni olması, öğrencinin etkinlikle ilk kez karşılaşması ve öğrencinin keşfederek öğrenmesine olanak tanınması oldukça önemlidir. İkinci bileşen olan deneme öğrencinin kendisine sunulan bilgilerden yönelimle bazı uygulamalar gerçekleştirmesine dayanır. Anlama, düşünme araştırma gibi farklı zihinsel süreçlerin işe koşulmasını gerekli kılan bu aşamada öğrenci denemeler yoluyla uygulamalar gerçekleştirmektedir. Üçüncü bileşen olan yaratıcılık öğrencinin etkinlikte yer alan bilgiler ile ön bilgilerini birleştirerek, yeni düşünce ve anlamlara erişmesi bunları uygulamaya koymasına dayanır. Bu bileşenlerin gereksinimlerinin karşılanması sonucunda etkinliğin amaçlamış olduğu öğrenme ürünü gerçekleşmekte öğrenci keşfederek, deneyerek ve uygulayarak öğrenme olanağı yakalamış olmaktadır (Güneş, 2017c, s. 110-111). Alanyazında etkinliklere yönelik yapılan bir başka sınıflandırma ise Candlin (1986) tarafından gerçekleştirilmiştir. Candlin, etkinliklerin girdi, rol,

düzenleme, eylem, izleme, öğrenme çıktısı, geribildirim bileşenlerinden oluştuğunu belirtmiş ve bu bileşenlerin her etkinlikte bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bileşenler (Candlin, 1987, s.27-28):

- Girdi, etkinliğin gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan bilgileri içerir.
- Rol, etkinliğin uygulanması sürecinde etkinliğe katılanların yapması gerekenleri ve aralarındaki ilişkiyi tanımlar.
- Düzenleme, etkinliğin gerçekleştirildiği ortamın etkinliğin gereksinimlerine göre biçimlendirilmesini içerir.
- Eylem, etkinliğin anlaşılması, yürütülmesi ve uygulanması sürecinde gerçekleştirilecek adımları içerir.
- İzleme, etkinliğin uygulanması sürecinde katılımcılar tarafından işe koşulan bileşenlerin öğretmen tarafından denetlenmesini içerir.
- Sonuç, etkinliğin amaçlanan kazanımlara ne ölçüde hizmet ettiğinin, katılımcıların etkinlik sürecindeki gösterdikleri başarının ve gerçekleştirdikleri etkileşimin belirlenmesini içerir.
- Geribildirim, etkinliğin içerik, uygulama süreci ve katılımcıda oluşturduğu davranış değişikliği açısından değerlendirilmesidir.

Yukarıda söz edilen bu bileşenler öğretim sürecinde öğretmenin etkinliklerden verimli bir biçimde yararlanabilmesi amacıyla yönerge görevini üstlenir. Etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma, yaratıcı düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, iletişim, karar verme, girişimcilik, kişisel ve toplumsal değerleri önemseme gibi becerileri (Gün, 2012) edinmeleri amaçlanırken diğer yandan dil becerilerini kullanmaları ve geliştirilmeleri sağlanmış olur (Çevik ve Güneş, 2017). Ayrıca Türkçe kitaplarındaki etkinlikler aracılığıyla öğrencinin öğretim hedeflerine ulaşma durumuna yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları da gerçekleştirilebilir (Göçer, 2008). Bu bağlamda ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrenilmiş bilgileri tekrarlamak yerine öğrencinin etkinlikte yer alan bilgiyi fiziksel ve zihinsel süreçlerden geçirerek kavramasına yönelik tasarlanması gerekir (Güneş, 2017c). Bunun sağlanması için öğrenme etkinliği tasarlanırken öğrenci gereksinimleri, öğretim ortamının sınırlılıkları, göz önünde bulundurulmalı, etkinlik geliştirilmesi amaçlanan temel beceri odağı alınarak oluşturulmalıdır (Güneş, 2011).

Türkçe dersinde yer alan etkinliklere yönelik alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların etkinliklerin Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması (Anniak, 2023; Oryaşın, 2021; Tosunoğlu ve Demir, 2014) etkinlik tasarlama ilkeleri açısından incelenmesi (Kaplan, 2022), konuşma etkinliklerinin incelenmesi (Eyüp ve Kansızoglu, 2020), etkinliklerin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi (Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal, 2021; Erdoğan, 2014), etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Muradoğlu ve Işık, 2019), ortaokul kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi (Sarıkaya, 2019), etkinliklerle kazanımların örtüşme durumları (Batur ve Özdemir, 2021) konularında gerçekleştirildiği görülür. Yapılan incelemede Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik algılarını inceleyen bir çalışmayla karşılaşmamıştır. Etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması sürecinde etkin görev üstlenen Türkçe öğretmenlerinin etkinliklere yönelik güdülenme düzeylerinin artmasında ve olumlu tutum geliştirmelerinde etkinliklere yönelik algıları önem taşır (Şahan ve Çerçi, 2018). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik algılarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde yanıt aranacak sorular şunlardır:

1. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin temel dil becerileri ve söz varlığını geliştirmeye yönelik katkısına ilişkin algıları nasıldır?
2. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin işlevselliğine yönelik algıları nasıldır?
3. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik katkısına ilişkin algıları nasıldır?
4. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin öğretmen ve öğrenciye yönelik katkısına ilişkin algıları nasıldır?

5. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin olumsuz yanlarına ilişkin algıları nasıldır?
6. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin etkileşime yönelik katkısına ilişkin algıları nasıldır?
7. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin üstbilişsel becerilere yönelik katkısına ilişkin algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumun değiştirme, etkileme çabası gösterilmeden kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmasıdır (Karasar, 2012, s.77). Tarama araştırmalarında belirlenen konuya ilişkin araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların algılarının, tutumlarının belirlenmesi amaçlanır (Tuncer, 2020).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın katılımcı kümesi belirlenirken araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda belirlenen ölçüt örneklem kümesinde yer alan öğretmenlerin MEB'e bağlı kurumlarda görev yapmasıdır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcı kümesini 2023-2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev yapan 100 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahan ve Çerçi (2018) tarafından geliştirilen "Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapı geçerliliği incelenmiş ve açımlayıcı faktör analizi doğrulayıcı faktör analizi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin yedi boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçekte temel dil becerileri ve söz varlığı boyutunda beş, işlev boyutunda sekiz, ölçme ve değerlendirme boyutunda beş, öğretmen ve öğrenci katkısı boyutunda altı, olumsuz yanları boyutunda dört, etkileşim boyutunda üç, üstbilişsel beceriler boyutunda iki olmak üzere toplamda otuz üç madde yer alır. Ölçekte her bir madde için katılımcılardan "kesinlikle katılmıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" arasında derecelendirilen beşli Likert'e dayalı kutucuklardan birini işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmada uygulanan ölçeğin geliştirildiği çalışmada Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,97 yapılan bu çalışmada ise güvenirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla ölçek maddeleri Google Form'a aktarılmış ve veriler genel ağ üzerinden katılımcılara iletilerek toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme aracından elde edilen verilerin analizinin yapılmasında SPSS 26.0 programından yararlanılmıştır. Programa aktarılan veriler betimsel olarak çözümlenmiş elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Katılımcıların ölçeğin boyutlarına ilişkin aldıkları ortalama puanların denk geldiği katılım düzeyinin belirlenmesi amacıyla puan aralıkları belirlenmiştir. Ortalama puanların yorumlanması sürecinde aralıklar 0.80'e göre belirlenmiştir. Belirlenen puan aralığı ve karşılık geldiği katılım düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılım Düzeyi Puan Aralıkları

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları Ölçeği	
Puan Aralığı	Düzy
$1 \leq \bar{X} < 1.80$	Kesinlikle Katılmıyorum
$1.80 \leq \bar{X} < 2.60$	Katılmıyorum
$2.60 \leq \bar{X} < 3.40$	Kararsızım
$3.40 \leq \bar{X} < 4.20$	Katılıyorum
$4.20 \leq \bar{X} < 5.00$	Kesinlikle katılıyorum

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı=Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 22/07/2024

Belge sayı numarası= E-93803232-622.02-558358

Bulgular**Katılımcıların Temel Dil Becerileri ve Söz Varlığı Boyutuna İlişkin Algıları**

Katılımcıların temel dil becerileri ve söz varlığı boyutlarına ilişkin algıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Temel Dil Becerileri ve Söz Varlığı Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss	Düzy
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin okuma becerisini geliştirir.	f	3	6	7	52	32	4,04	0.95	Katılıyorum
	%	%3	%6	%7	%52	%32			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.	f	3	16	13	36	32	3,78	1.15	Katılıyorum
	%	%3	%16	%13	%36	%32			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin yazma becerisini geliştirir.	f	5	10	12	43	30	3,83	1.12	Katılıyorum
	%	%5	%10	%12	%43	%30			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dinleme becerisini geliştirir.	f	2	12	17	38	31	3,84	1,06	Katılıyorum
	%	%2	%12	%17	%38	%31			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin söz varlığını zenginleştirir.	f	5	6	15	43	31	3,89	1,07	Katılıyorum
	%	%5	%6	%15	%43	%31			

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin okuma becerisini geliştirir.” maddesine 4,04, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.” maddesine 3,78 “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin yazma becerisini geliştirir.” maddesine 3,83, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dinleme becerisini geliştirir.” maddesine 3,84

“Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin söz varlığını zenginleştirir.” maddesine 3,89 ortalamayla Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının olumlu olduğunu gösterir.

Katılımcıların İşlev Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların işlev boyutuna ilişkin algıları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların İşlev Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss	Düzey
Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların öğretilmesini kolaylaştırır.	f	4	14	11	47	24	3,73	1,10	Katılıyorum
	%	%4	%14	%11	%47	%24			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretimin yapılandırıcı anlayışa uygun gerçekleşmesini sağlar.	f	6	23	18	37	16	3,34	1,17	Kararsızım
	%	%6	%23	%18	%37	%16			
Türkçe dersi etkinlikleri, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar.	f	4	19	19	38	20	3,51	1,13	Katılıyorum
	%	%4	%10	%10	%38	%20			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim sürecini öğrenci merkezli hale getirir.	f	3	21	13	36	27	3,63	1,18	Katılıyorum
	%	%2	%21	%13	%36	%27			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin Türkçe dersi başarısını artırır.	f	4	11	16	44	25	3,75	1,08	Katılıyorum
	%	%4	%11	%16	%44	%25			
Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlar.	f	6	21	25	34	14	3,29	1,13	Kararsızım
	%	%6	%21	%25	%34	%14			
Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel farklılıkları gözetken bir öğretimin uygulanmasına yardımcı olur.	f	9	29	17	28	17	3,15	1,27	Kararsızım
	%	%9	%29	%17	%28	%17			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersi sevmesini ve dersten zevk almasını sağlar.	f	13	19	12	40	16	3,27	1,30	Katılıyorum
	%	%13	%19	%12	%40	%16			

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; “Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların öğretilmesini kolaylaştırır.” maddesine 3,73, “Türkçe dersi etkinlikleri, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar.” maddesine 3,51, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim sürecini öğrenci merkezli hale getirir.” maddesine 3,63, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin Türkçe dersi başarısını artırır.” maddesine 3,75, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersi sevmesini ve dersten zevk almasını sağlar” maddesine 3,27 ortalamayla Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Öte yandan katılımcıların “Türkçe dersi etkinlikleri, öğretimin yapılandırıcı anlayışa uygun gerçekleşmesini sağlar.” maddesine 3,34, “Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlar.” maddesine 3,29, “Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel farklılıkları gözetken bir öğretimin uygulanmasına yardımcı olur.” maddesine 3,15 ortalamayla Kararsızım yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının olumlu olduğunu gösterir. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının genel anlamda olumlu olduğunu gösterir.

Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin algıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss	Düzy
Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.	f	6	16	26	37	15	3,39	1,11	Kararsızım
	%	%6	%16	%26	%37	%15			
Türkçe dersi etkinlikleri, grupla değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.	f	4	25	17	38	16	3,37	1.14	Kararsızım
	%	%4	%25	%17	%38	%16			
Türkçe dersi etkinlikleri öz değerlendirmeye olanak tanır.	f	3	25	16	37	19	3,44	1.15	Katılıyorum
	%	%3	%25	%16	%37	%19			
Türkçe dersi etkinlikleri akran değerlendirmeye olanak tanır.	f	3	21	20	36	20	3,49	1,12	Katılıyorum
	%	%3	%21	%20	%36	%20			
Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemeyi kolaylaştırır.	f	4	17	16	45	18	3,56	1,09	Katılıyorum
	%	%4	%17	%16	%45	%18			

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; "Türkçe dersi etkinlikleri öz değerlendirmeye olanak tanır." maddesine 3,44, "Türkçe dersi etkinlikleri akran değerlendirmeye olanak tanır." maddesine 3,49, "Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemeyi kolaylaştırır." maddesine 3,56 ortalamayla Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Öte yandan katılımcıların "Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel değerlendirme yapmayı kolaylaştırır." maddesine 3,39, "Türkçe dersi etkinlikleri, grupla değerlendirme yapmayı kolaylaştırır." maddesine 3,37 ortalamayla Kararsızım yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının genel anlamda olumlu olduğunu gösterir.

Katılımcıların Öğretmen ve Öğrenci Rolü Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların öğretmen ve öğrenci rolü boyutuna ilişkin algıları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların Öğretmen ve Öğrenci Rolü Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss	Düzy
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin süreyi etkin ve verimli kullanmasını sağlar.	f	4	17	12	45	22	3,64	1,12	Katılıyorum
	%	%4	%17	%12	%45	%22			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin mesleki yeterliliğini ortaya koymasını sağlar.	f	10	22	19	26	23	3,30	1.31	Kararsızım
	%	%10	%22	%19	%26	%23			

Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin kendi etkinliklerini geliştirmesinde yaratıcılığını artırır.	f	6	27	8	37	22			
	%	%6	%27	%8	%37	%22	3,42	1,26	Katılıyorum
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin uygulama yapmasına olanak tanır.	f	4	13	13	42	28			
	%	%4	%13	%13	%42	%28	3,77	1,12	Katılıyorum
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olur.	f	5	18	13	41	23			
	%	%5	%18	%13	%41	%23	3,59	1,17	Katılıyorum
Türkçe dersi etkinlikleri, konuların aşamalı olarak öğretilmesini sağlar.	f	4	10	11	55	20			
	%	%6	%21	%25	%34	%14	3,77	1,01	Katılıyorum

Tablo 5’te yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; “Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin süreyi etkin ve verimli kullanmasını sağlar.” maddesine 3,64, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin kendi etkinliklerini geliştirmesinde yaratıcılığını artırır.” maddesine 3,42, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin uygulama yapmasına olanak tanır.” maddesine 3,77, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olur.” maddesine 3,59 ortalamayla Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Öte yandan katılımcıların “Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin mesleki yeterliliğini ortaya koymasını sağlar.” Maddesine 3,30 ortalamayla Kararsızım yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının genel anlamda olumlu olduğunu gösterir.

Katılımcıların Etkinliklerin Olumsuz Yanlarına İlişkin Algıları

Katılımcıların etkinliklerin olumsuz yanlarına ilişkin algıları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Katılımcıların Etkinliklerin Olumsuz Yanlarına İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss	Düzy
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci için yararlı değildir.	f	41	31	8	11	9			
	%	%3	%6	%7	%52	%32	2,16	1,32	Katılmıyorum
Türkçe dersi etkinliklerini yapmak zaman kaybına neden olur.	f	34	34	14	10	8			
	%	%3	%16	%13	%36	%32	2,24	1,25	Katılmıyorum
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin bilgilerini güncellemesine olanak tanımaz.	f	33	30	2	25	10			
	%	%5	%10	%12	%43	%30	2,49	1,42	Katılmıyorum
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersten sıkılmasına neden olur.	f	25	29	13	21	12			
	%	%2	%12	%17	%38	%31	2,66	1,37	Kararsızım

Tablo 6’da yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci için yararlı değildir.” Maddesine 2,16, “Türkçe dersi etkinliklerini yapmak zaman kaybına neden olur.” Maddesine 2,24, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin bilgilerini güncellemesine olanak tanımaz.” Maddesine 2,49 ortalamayla Katılmıyorum yanıtını verdikleri görülür. Öte yandan katılımcıların

“Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersten sıkılmasına neden olur.” Maddesine 2,66 ortalamayla Kararsızım yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının genel anlamda olumsuz olduğunu, katılımcıların ölçeğe yer alan maddelere katılmadıklarını gösterir.

Katılımcıların Etkileşim Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların etkileşim boyutuna ilişkin algıları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların Etkileşim Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss	Düzey
Türkçe dersi etkinlikleri, kubaşık (işbirlikli) öğrenmeyi sağlar.	f	4	18	16	45	17	3,53	1,10	Katılıyorum
	%	%4	%18	%16	%45	%17			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır.	f	1	14	8	47	30	3,91	1,02	Katılıyorum
	%	%1	%14	%8	%47	%30			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırır.	f	2	20	16	38	24	3,62	1,12	Katılıyorum
	%	%2	%20	%16	%38	%24			

Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; “Türkçe dersi etkinlikleri, kubaşık (işbirlikli) öğrenmeyi sağlar.” maddesine 3,53, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır.” maddesine 3,91, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırır.” maddesine 3,62 ortalamayla Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının olumlu olduğunu gösterir.

Katılımcıların Üstbilişsel Beceriler Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların üstbilişsel beceriler boyutuna ilişkin algıları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcıların Üstbilişsel Beceriler Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss	Düzey
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin temel becerilerini (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme) geliştirmesini sağlar.	f	3	25	13	38	21	3,49	1,17	Katılıyorum
	%	%3	%25	%13	%38	%21			

Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin zihinsel becerilerini (düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geliştirmesini sağlar.	f	2	14	19	37	28			
	%	%2	%14	%19	%37	%28	3,75	1.08	Katılıyorum

Tablo 8’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin temel becerilerini (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme) geliştirmesini sağlar.” maddesine 3,49, “Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin zihinsel becerilerini (düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geliştirmesini sağlar.” maddesine 3,75 ile Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının olumlu olduğunu gösterir.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik algılarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada ders kitaplarında yer alan etkinliklerin temel dil becerileri ve söz varlığına katkısı, işlevselliği, ölçme ve değerlendirmeye katkısı, öğretmen ve öğrenciye katkısı, olumsuz yanları, etkileşime katkısı, üstbilişsel becerilere katkısı alt boyutları öğretmen algıları doğrultusunda incelenmiştir.

Katılımcıların temel dil becerileri ve söz varlığı alt boyutunda yer alan beş maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların maddelerin tamamına “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülür. Ulaşılan bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin ders kitapları ve ders kitaplarına bağlı olarak gerçekleştirilen temel dil becerilerini geliştirme ve söz varlığına dayalı etkinliklerin yeterli ve işlevsel olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin etkinliğin uygulanması sürecinde dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi temel becerileri kullanma gereksinimi duymaları kaçınılmazdır. Özellikle günümüz eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayış odağa alınarak hazırlanan ders kitapları öğrenciyi öğrenim sürecinin odağı noktasına getirerek onu olabildiğince aktif duruma getirmeyi amaçlar. Şimşek (2017) ders kitabındaki metinlerle bağlantıları gözetilerek hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin temel becerileri kazanmasında etkili olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcıların işlev alt boyutunda yer alan sekiz maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların beş maddeye “Katılıyorum” üç maddeye ise “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülür. Öğretmenlerin olumlu algı bildirdikleri ölçek maddeleri incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliklerine yönelik maddelerin öğretmenler tarafından olumlu algılandığı görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda belirlenen kazanımlara ulaşmada etkinliklerin yararlı olduğunu, etkinliklerin öğrenilen bilgileri somutlaştırdığını, öğrencinin sürece daha etkin bir biçimde katılmasına olanak sağladığını, öğrencinin ders başarısını olumlu yönde etkilediğini ve buna bağlı olarak derse yönelik ilgi ve sevgilerinin arttığını düşünmektedir. Bu durum etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşımın amaçlarını gerçekleştirmede yarar sağladığını gösterir. Ancak işlev boyutundaki kararsızım yanıtı verilen maddeler incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanması, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi desteklemesi, bireysel farklılıkları gözetmesi maddelerinde öğretmenlerin kararsız oldukları görülür. Bu durumun başlıca nedeni ders kitabındaki etkinliklerin çeşit bakımından sınırlı sayıda kalması olabilir. Etkinlikler tema ve sınıf düzeyi açısından belirli bir noktadan sonra kendini yinelemekte bu durum öğrencileri ezberciliğe yöneltmektedir. Bunun bir sonucu olarak öğrenmeler belirli kalıplar çerçevesinde gerçekleşmekte bireysel öğrenmeler geri plana atılmaktadır. Etkinlikler öğretim sürecinde bireye edindirilmek istenen kazanımlara kaynaklık etmesi bakımından oldukça önemlidir (Sarıkaya, 2019). Etkinlikler aracılığıyla öğretmen öğretim sürecini belirli bir sistem doğrultusunda

ilerletme olanağı bulurken öğrencilerin uygulama yapmalarına da olanak sunulmuş olur. Bu bağlamda etkinliklerin uygulama temeline dayalı olması ve dersi soyut bilgilerden olabildiğince kurtarması gereklidir (Şimşek, 2017). Etkinlikler aracılığıyla öğrenciler eğlenerek öğrenme deneyimi gerçekleştirirler (Güneş, 2012). Bu yönüyle etkinliklerin yerinde ve doğru bir biçimde uygulanmasıyla Türkçe dersi öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak görülmecektir. Çevik ve Güneş (2017) yapmış oldukları araştırmada Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin uygulama bakımından yetersiz kaldığını, etkinliklerin genel olarak öğrenci seviyesine uygun olduğunu ancak bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini, kitaplarda yer alan etkinlikler incelendiğinde ise bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin sayısının oldukça az olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular bu araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme alt boyutunda yer alan beş maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların dört maddeye “Katılıyorum” bir maddeye “Kararsızım” yanıtı verdikleri görülür. Bu sonuç öğretmenlerin ders kitabını ölçme ve değerlendirme sürecinde etkin bir biçimde kullandıklarını gösterir. Ders kitaplarında tema sonlarında yer alan değerlendirme formları öte yandan etkinliklerde yer alan puanlama anahtarları aracılığıyla hem etkinlik sürecinin değerlendirilmesi hem de öğrencinin öğrenme sürecine yönelik olarak kendini değerlendirmesi sağlanmış olur. Bu durum yapılandırmacı anlayışın bir gerekliliği olan bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesine yarar sağlar. Etkinlikler aracılığıyla bireyin öğretim sürecinde elde etmiş olduğu çıktılar belirlenebilir. Türkçe ders kitapları öğrencilerin öğrenme ürünlerini belirlemeye yönelik olarak etkinlik içi değerlendirme çalışmalarını ve tema sonu değerlendirme sorularını içerir. Öğretmen etkinlik içi değerlendirmeler aracılığıyla öğrencinin işlenen konuyu anlama düzeyine ilişkin geribildirim alırken tema sonu değerlendirme soruları aracılığıyla amaçlanan kazanımlara yönelik değerlendirme uygulaması gerçekleştirmiş olur (Göçer, 2008). Epçayan ve Okçu (2010) yaptıkları çalışmada katılımcıların Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikleri ölçme ve değerlendirmeye uygunluk açısından değerlendirmelerini istemişlerdir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen ortalamanın Kararsızım düzeyinde olduğu görülür. Bu araştırmanın sonucu ilgili araştırmanın sonucundan farklıdır.

Katılımcıların öğretmen ve öğrenci rolü alt boyutunda yer alan altı maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların beş maddeye “Katılıyorum” bir maddeye “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülür. Öğretmenlerin katılıyorum yanıtı verdikleri ölçek maddeleri doğrultusunda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretim sürecinin yönetilmesinde ve rehberliğinde öğretmene yol gösterdiği söylenebilir. Etkinliklerin belirli bir sistem ve düzen içerisinde temalara dağıtılması, etkinlikten beklenenin net bir biçimde açıklanması öğretmenin yükünü önemli ölçüde azaltmaktadır; öte yandan etkinlikler işlenen konuya yönelik değerlendirmenin eğlenceli bir biçimde gerçekleştirilmesine olanak sunar. Bu açıdan baktığımızda öğretmenlerin ilgili alt boyuta yönelik algılarının olumlu olması beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin mesleki yeterliliği ortaya koymada etkinliklerin yararına yönelik maddede kararsız olmalarındaki neden ise önceki boyutta belirtildiği gibi belirli etkinliklerin istenen düzeye uygun olarak hazırlanamaması ve belirli aralıklarla benzer etkinliklerin yinelenmesi olabilir. Aynı etkinlikleri düzenli aralıklarla uygulayan öğretmenin mesleki yeterliliklerini derslerinde etkin bir biçimde yansıtmaları ve çağın gerekliliklerini derslerinde uygulayabilmesi olası değildir. Bu durumun yaşanmaması adına öğretim sürecinde yer alan etkinliklerin amaçlanan kazanımlar, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri gibi bileşenler gözetilerek olabildiğince farklılaştırılması gereklidir. Unutulmamalıdır ki; Türkçe etkinlikleri öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini temel alan, etkin katılımı gerekli kılan, gerçek yaşamla ilişkili, öğrenmenin transfer edilebildiği ve çıktıların değerlendirilebildiği öğretmen kılavuzluğunda gerçekleştirilen çalışmalardır (Çerçi, 2016). Bu yönüyle öğretim sürecinde hem öğretmenin hem de öğrencinin etkin sorumluluk üstlenmesi gereklidir. Türkçe öğretmeni öğretim sürecinde gerçekleştireceği etkinliklere ilişkin hazırlıklı olmalıdır. Öğretmen o gün yapacak olduğu etkinliklere öncesinde hazırlanmalı öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarını sağlayacak sorular yönlendirmelidir. Bu noktada öğretmenin mesleki becerilerini etkin bir biçimde kullanması önemlidir. Öte yandan öğrenciler etkinlikler aracılığıyla konunun önemli noktalarına ilişkin uygulama olanağı bulurken eksik olduğu

noktaları keşfetme olanağı yakalar. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi öğretim sürecinin verimliliği açısından önemlidir.

Katılımcıların etkinliğin olumsuz yanları alt boyutunda yer alan dört maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların üç maddeye “Katılmıyorum” bir maddeye “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuca göre öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan etkinlikleri genel anlamda yararlı bulduğu söylenebilir. Ders kitapları öğretim sürecinde öğrencinin bilgiye ulaşmadaki en önemli yardımcılarının birisidir. Nitelikli bir biçimde hazırlanan ders kitabı aracılığıyla öğrencinin farklı konulara yönelik bilgi edinmesi, edindiği bilgiyi farklı durumlarda uygulayabilmesi ve tüm bunları belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirmesi sağlanmış olur. Bu durum öğretim sürecinde öğrenciyi merkezi bir konuma getirirken öğretmenin bu süreçteki rehberliğini destekler. Görme olanağının olmadığı bir yer ile ilgili okuyacağı bir gezi yazısı, okuduğu bir metinden yönelimle yazacağı bir şiir, yapacağı bir resim öğrencinin derste amaçlanan kazanımlardan çok daha fazlasına ulaşmasına olanak sunar. Öte yandan öğretmen de ilgili kitapta yer alan kendisinin yeterli bilgisinin olmadığı konularda araştırmalar gerçekleştirerek derste öğrencilerinin kendisine yönelteceği sorulara hazırlık yapmalıdır. Bu durum öğretmenin konuya yönelik bilgi düzeyinin gelişmesine yarar sağlar. İlgili boyutta öğretmenlerin kararsız oldukları ölçek maddesi incelendiğinde öğretmenlerin etkinliklerin sıklığına yönelik kararsız oldukları görülür. Türkçe dersinde gerçekleştirilen etkinlikler öğrencinin temel dil becerilerini bir arada kullanmasına ve geliştirmesine olanak sunar (Çevik ve Güneş, 2017). Etkinliklerin belirtilen bu amacı gerçekleştirmek için nitelikli bir biçimde hazırlanması gereklidir. Hazırlanan etkinlikler öğrencinin kolaylıkla yapabildiği düzeydeyse öğrenci bu etkinliklerden sıkılmakta hazırlanan etkinlik çok zor ise öğrenci çözüm üretememekte ve çaresiz kalmaktadır. Bu bağlamda etkinlikler öğrenci düzeyine uygun ve ilgi çekici olmalıdır (Güneş, 2017b).

Katılımcıların etkileşim boyutunda yer alan üç maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların maddelerin tamamına “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülür. Etkinliklerin uygulama aşamasında öğrenciler arasında iş birliği ve etkileşim gerekli olmaktadır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen yaratıcı drama, rol oynama, istasyon gibi çalışmalar öğrencilerin birlikte çalışma becerisini desteklerken bu gibi etkinlikler aracılığıyla öğrenci ekip çalışması ve iş birliğine yönelik olarak kendini geliştirecek süreçte yaptığı yanlışları ve doğruları gözlemleyerek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenecektir. Öte yandan öğrencilerin birlikte yapacakları tartışma, sorun çözme, sorgulama ve uygulama çalışmaları aralarındaki etkileşimi artıracak bu yolla sosyal becerilerinin geliştirilmesi sağlanacaktır (Çevik ve Güneş, 2017). Bütün bu süreçte rehberlik edecek olan öğretmenin ise etkileşim ortamından uzak kalması olanaksızdır. Öğretmen, öğrencinin zorlandığı noktalarda gerekli yönlendirmeleri sağlamalı, etkinliğin anlaşılmayan noktalarını açıklığa kavuşturmalıdır. Bu durum etkinlikten elde edilecek verimin artmasına yarar sağlar. Bu açıdan baktığımızda öğretmenlerin ölçekteki etkileşim boyutuna yönelik algılarının olumlu olması beklenen bir durumdur.

Katılımcıların üstbilişsel beceriler boyutunda yer alan iki maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların maddelerin tamamına “Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuca göre öğretmenler Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirdiği algısındadır. Karadağ ve Tekercioğlu (2019) ise yapmış oldukları çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilişsel ve üstbilişsel işlevleri yerine getirmede yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan sonuç adı geçen çalışmadan farklıdır. Bu farklılığın üstbilişsel becerilerin etkinlik düzeyindeki kapsamının net olarak belirlenmemesinden kaynaklanması olasıdır. Üstbilişsel becerileri geliştirmesi amaçlanan etkinlikten beklenen hazırlanan etkinliklerin yalnızca bilgi içerikli etkinlikler olmaması aynı zamanda öğrencilerin zihinsel becerilerini de geliştirmeyi amaçlamasıdır (Güneş, 2012). Ders kitabında yer alan etkinlikler düşünüldüğünde öğrencilerin çıkarım yapmalarını, ilişki kurma ya da değerlendirme yapmalarını gerekli kılan etkinlikler yer almaktadır. Buradaki temel ölçüt etkinliğin uygulama amacıdır. Eğer etkinlik öğrencinin zihinsel süreçlerini ve temel becerilerini kullanmasını gerekli kılan bir etkinlikse üstbilişsel beceri gerektirmesi olağandır ancak etkinlik yalnızca var olan bilginin kullanımına dayanıyorsa bu etkinliğin üstbilişsel beceriyi desteklediğini söylemek doğru olmayacaktır. Bu bağlamda ilgili etkinliklerin amaçsal ayrımının iyi yapılması önemlidir. Bu sonuçtan yola çıkarak

öğretmenlerin bilişsel ve üstbilişsel etkinliklere ilişkin algılarının olumlu olmasına karşın alanyazında bu etkinliklerin sayısının ve niteliğinin yetersiz olarak görüldüğü söylenebilir.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan yönelimle şu öneriler verilebilir:

- Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin etkinliklere yönelik görüşlerinin incelendiği nitel bir çalışmayla öğretmen algılarının nedenlerine ilişkin veriler elde edilebilir.
- Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler metne bağlı olarak hazırlanmaktadır. Bu çalışmada yalnızca etkinlik boyutu ele alınmıştır. Öğretmenlerin Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik algısı da belirlenerek ilgili konunun farklı bir boyutu incelenebilir.
- Öğretmenler genel olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yararlı olduğu algısındadır. Etkinliklerin belirlenen kazanımlara ulaşmadaki etki düzeyinin belirlendiği nicel bir çalışmayla ilgili konu detaylandırılabilir.
- Etkinlikler birden fazla bileşenden oluşur. Etkinliklerin bileşenlerine yönelik olarak öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek elde edilen sonuç öğretim sürecinin düzenlenmesinde kullanılabilir.
- Araştırmada katılımcı sayısı 100 ile sınırlandırılmıştır. Katılımcı sayısı arttırılarak ilgili verilerin daha kapsamlı sonuçlar sunması sağlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı=Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 22/07/2024

Belge sayı numarası= E-93803232-622.02-558358

Yazarların Katkı Oranı

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Anniak, E. (2023). 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Progression and Development in Education*, 1(1), 1-43.
- Baş, B., Turhan, O. ve Karaca, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik stratejisi geliştirmeye yönelik bir durum tespiti: 5. Sınıf Türkçe çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 717-746.
- Batur, Z. ve Özdemir, P. (2021). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68.

- Bayrak Özmutlu, E. ve. Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518-543.
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In C. Candlin ve D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). United States: Prentice Hall.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Press.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, (173), 39-49.
- Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1984-1998.
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2021). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed.), *Ders kitabı incelemesi* içinde (ss. 4-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Epçayan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 39-51.
- Erdoğan, T. (2014). İlkokul 1-4. sınıflar Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 25-58.
- Eyüp, B. ve Kansızoglu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Güneş, F. (2017a). Türkçe öğretiminde alıştırma ve etkinlik karmaşası. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* içinde (ss. 541-552). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017b). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Güneş, F. (2017c). Alıştırmalardan etkinliklere: eğitimdeki gelişmeler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 103-120.
- Kaplan, K. (2022). 5. sınıf Türkçe ders kitabının etkinlik tasarlama ilkeleri açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 31-61.
- Karadağ, Ö. ve Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628-646.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Muradoğlu, Ü. ve Işık, A. D. (2019). İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 19-39.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832.
- Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbalı, E. ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 379-398.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64), 563-580.

- Şahan, N. ve Çerçi, A. (2018). Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algı ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 411-430.
- Şimşek, Ş. (2017). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin olumlu mesajlar yönünden incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 300-311.
- Tosunoğlu, M. ve Demir, E. (2014). MEB yayınları 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dil öğrenme alanlarına ve taksonomiye göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 74-83.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 205-228). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ülper, H. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (ss. 57-81). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

With the implementation of the constructivist educational approach in our country, the goal has been to promote a system where students are more active in the learning process and take responsibility for their own learning. In this context, the curriculum has been updated to include activities aimed at enhancing students' cognitive, social, and linguistic skills (Güneş, 2017a). The new program features various activities for use in active learning and provides information on how these activities should be implemented. Additionally, the activities in the program are categorized according to basic language skills, with guidance provided to assist teachers in the activity preparation process. Thus, activities constitute the focus of the program (Güneş, 2017b). In this context, it can be said that the constructivist approach utilizes an activity-based approach during the implementation phase.

An activity is a set of educational practices designed to engage students actively, requiring them to take responsibility and create products related to the course objectives using specific tools and resources. Activities are intended to capture students' interests and curiosity (Özmantar et al., 2010). Fundamentally, an activity consists of four components: exploration, experimentation, creativity, and learning. The first stage, exploration, is crucial as it involves the activity being new to the student, allowing them to encounter it for the first time and learn through discovery. The second component, experimentation, involves the student applying the provided information through directed practices, necessitating the use of various cognitive processes such as understanding, thinking, and researching. The third component, creativity, depends on the student's ability to combine new information with prior knowledge to develop and apply new ideas and meanings. When these components are met, the intended learning outcomes of the activity are achieved, providing students with opportunities to learn through exploration, experimentation, and application (Güneş, 2017c, pp. 110-111).

In the process of designing and implementing activities, Turkish language teachers' perceptions of these activities are crucial for increasing their motivation and developing positive attitudes (Şahan ve Çerçi, 2018). In this context, the aim of this study is to determine Turkish language teachers' perceptions of the activities in Turkish language textbooks.

Method

In the study, data were collected using the "Turkish Language Teachers' Perceptions of Turkish Language Lesson Activities Scale" developed by Şahan ve Çerçi (2018). To determine the scale's validity, both exploratory and confirmatory factor analyses were conducted. The exploratory factor analysis revealed that the scale comprised seven dimensions: basic language skills and vocabulary (5 items), function (8 items), assessment and evaluation (5 items), teacher and student contribution (6 items), negative aspects (4 items), interaction (3 items), and metacognitive skills (2 items), totaling thirty-three items. Participants were asked to rate each item on a 5-point Likert scale ranging from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree." The scale items were transferred to Google

Forms for data collection, and the data were collected online from the participants. The scale, originally developed with a Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.97, showed a reliability coefficient of 0.94 in this study.

Result and Discussion

In this study, which aims to determine Turkish teachers' perceptions of the activities in Turkish language textbooks, various dimensions of these activities were examined based on teachers' perceptions. These dimensions included the contribution of activities to basic language skills and vocabulary, functionality, assessment and evaluation, teacher and student roles, negative aspects, interaction, and metacognitive skills.

Teachers' responses to the five items related to basic language skills and vocabulary showed an average agreement of "Agree," indicating that they found these activities beneficial for developing fundamental skills such as listening, reading, writing, and speaking. This aligns with the constructivist approach, which emphasizes active student participation and engagement (Şimşek, 2017).

For the functionality dimension, which includes eight items, teachers' responses averaged "Agree" for five items and "Undecided" for three items. Activities are crucial for providing the necessary resources for achieving educational goals and allowing teachers to guide the teaching process systematically (Sarıkaya, 2019). Properly designed activities should help make lessons less abstract and enhance student engagement (Şimşek, 2017; Güneş, 2012). However, some teachers were undecided about whether the activities aligned with the constructivist approach and supported individual learning differences, reflecting concerns raised by previous studies about the adequacy of activities in addressing diverse learning needs (Çevik & Güneş, 2017).

In the assessment and evaluation dimension, the average responses to five items were mostly "Agree," with one item being "Undecided." Activities play a vital role in determining student outcomes and providing feedback through formative and summative assessments (Göçer, 2008). However, the study found a discrepancy between this and other research, where the suitability of activities for assessment purposes was questioned (Epçaçan & Okçu, 2010).

Regarding the teacher and student roles, responses averaged "Agree" for five items and "Undecided" for one item. Effective teaching involves both teachers and students taking active roles in the learning process, with teachers being well-prepared and students engaging in activities that reinforce their understanding and uncover gaps in their knowledge (Çerçi, 2016).

For the negative aspects dimension, responses averaged "Disagree" for three items and "Undecided" for one item. Activities should be well-designed to avoid issues such as being too easy or too difficult, which can lead to student disengagement or frustration (Çevik & Güneş, 2017; Güneş, 2017b).

In the interaction dimension, responses to all three items averaged "Agree," indicating that activities effectively promoted collaboration and interaction among students, enhancing their social skills (Çevik ve Güneş, 2017).

Finally, responses to the two items related to metacognitive skills were uniformly "Agree," suggesting that teachers believed activities were effective in developing students' metacognitive abilities.

This is consistent with the need for activities to foster higher-order cognitive skills (Güneş, 2012; Karadağ and Tekercioğlu, 2019). Despite this positive perception, the literature indicates that the number and quality of such activities in textbooks are still considered inadequate.

Ekler

Ek-1. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin okuma becerisini geliştirir.					
2. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.					
3. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin yazma becerisini geliştirir.					
4. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dinleme becerisini geliştirir.					
5. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin söz varlığını zenginleştirir.					
6. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların öğretilmesini kolaylaştırır.					
7. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretimin yapılandırmacı anlayışa uygun gerçekleşmesini sağlar.					
8. Türkçe dersi etkinlikleri, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar.					
9. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim sürecini öğrenci merkezli hale getirir.					
10. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin Türkçe dersi başarısını artırır.					
11. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlar.					
12. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel farklılıkları gözetken bir öğretimin uygulanmasına yardımcı olur.					
13. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersi sevmesini ve dersten zevk almasını sağlar.					
14. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.					
15. Türkçe dersi etkinlikleri, grupla değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.					
16. Türkçe dersi etkinlikleri öz değerlendirmeye olanak tanır.					
17. Türkçe dersi etkinlikleri akran değerlendirmeye olanak tanır.					
18. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemeyi kolaylaştırır.					
19. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin süreyi etkin ve verimli kullanmasını sağlar.					
20. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin mesleki yeterliliğini ortaya koymasını sağlar.					
21. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin kendi etkinliklerini geliştirmesinde yaratıcılığını artırır.					
22. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin uygulama yapmasına olanak tanır.					
23. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olur.					
24. Türkçe dersi etkinlikleri, konuların aşamalı olarak öğretilmesini sağlar.					
25. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci için yararlı değildir.					
26. Türkçe dersi etkinliklerini yapmak zaman kaybına neden olur.					
27. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin bilgilerini güncellemesine olanak tanımaz.					
28. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersten sıkılmasına neden olur.					
29. Türkçe dersi etkinlikleri, kabaşık (işbirlikli) öğrenmeyi sağlar.					
30. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırır.					
31. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırır.					
32. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin temel becerilerini (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme) geliştirmesini sağlar.					
33. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin zihinsel becerilerini (düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geliştirmesini sağlar.					