

## Lisansüstü Eğitim Alan Türkçe Öğretmenlerine Göre Metin İşleme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Hasan Can Gürsoy\*, Gürkan Morali\*\*, Ali Göçer\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 13/08/2022

Makale Kabul Tarihi: 07/11/2022

DOI: 10.35675/befdergi.1161718

### Öz

Türkçenin çok boyutlu olarak öğrenilmesinde ve hedeflenen kazanımlara ulaşmada kullanılan başlıca materyal metinlerdir. Metin seçimi, metne hazırlık, metin aracılığıyla temel dil becerilerinin geliştirilmesi gibi aşamalar metin işleme sürecinin temel unsurlarını oluşturmaktadır. Bu unsurlarla asıl hedeflenen ise metnin anlaşılması ve öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasıdır. Araştırmada lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunu yedi farklı ilde görev yapan on dört Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre metin işleme sürecinde en sık karşılaşılan sorunlar: Metinlerin seviyeye uygun olmaması ve kazanımlara alt yapı oluşturamaması, etkinliklerin birbirinin tekrarı olması, Türk edebiyatının birikiminden yeterince faydalanılmaması, yeterli miktarda ve üstün nitelikli görsellere yer verilmemesi, kitapların hazırlanmasında yerel özelliklerin dikkate alınmaması, dinleme/izleme ve konuşma becerisiyle ilgili işlevsel etkinliklere yer verilmemesi ve bu becerilerin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik eksikliklerdir. Araştırma sonuçlarından hareketle metin işleme sürecine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Metin, metin işleme süreci, lisansüstü eğitim

## Problems Encountered in Text Processing According to Turkish Teachers Receiving Postgraduate Education

### Abstract

The main material used to reach the targeted gains for learning Turkish in a multidimensional way is texts. In the study, it was aimed to reveal the problems encountered in the text processing process, based on the opinions of Turkish teachers who received


\*Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye,

[gursoyhasan@ gmail.com](mailto:gursoyhasan@ gmail.com) ORCID: 0000-0002-8725-426X 

\*\*Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye,

[gurkanmorali@ gmail.com](mailto:gurkanmorali@ gmail.com) ORCID: 0000-0002-8539-7507 

\*\*\* Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye,

[gocer@erciyes.edu.tr](mailto:gocer@erciyes.edu.tr) ORCID: 0000-0002-6880-2611 

**Kaynak Gösterme:** Gürsoy, H.C., Morali, G., Göçer, A. (2022). Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerine göre metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1398-1425.

*postgraduate education. The main aim with these elements is to understand the text and contribute to daily life skills. The study group of the research consists of fourteen Turkish teachers working in seven different cities. The data obtained in the research carried out within the framework of the qualitative research method were analyzed by content analysis. According to the results of the research, the most common problems encountered by Turkish teachers receiving postgraduate education in the text processing process are related to the quality of texts and activities. Based on the results of the research, various suggestions were presented for the text processing process.*

**Keywords:** *Text, text processing, postgraduate education*

## Giriş

Türkçe öğretimi sürecinde yer alan okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerileri metinler aracılığıyla geliştirilmektedir. Bu gelişim sürecinin hedefleri doğrultusunda metinler ve metin işleme süreci metin temelli öğretimin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Özellikle anlam kurma sürecine hizmet edebilmesi ve bireyi günlük yaşama hazırlayabilmesi açısından içerik, tür ve anlatım biçimi gibi birçok unsur metinlerin niteliğini ve metin işleme sürecini etkilemektedir.

Metin kaynakları açısından en ulaşılabilir olanı ise öğretim programının ölçütleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitabından alınan veya öğretmen tarafından sınıf ortamına taşınan metinler belli planlar çerçevesinde öğretim ortamlarında işlenmektedir. Öğretmenler, ders kitaplarındaki veya kendi çabasıyla sınıf ortamına taşıdıkları metinleri dersin planına uygun olarak işlemektedir. Bu aşamadaki en önemli görev öğrenciyi merkeze alarak etkili öğretim yapması gereken öğretmene düşmektedir çünkü “Türkçe öğretmenin eğitim ve öğretme yeterlilikleri dendiğinde akla gelen ilk şey öğretmenin metin işleme sürecine yönelik sahip olduğu bakış açısı, pedagojik yeterliği ve uygulamalarıdır” (Göçer, 2014b, s. 327).

Türk Dil Kurumu sözlüğüne bakıldığında metnin anlamı “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 1667) şeklindedir. Bu tanımın yanında metin, oluşturduğu kelime bütünlüğünün yanında anlamsal olarak da bir bütünü teşkil etmektedir. Dilin sosyal bir iletişim aracı olarak benimsendiği günümüz dil öğretimi anlayışında okuduğunu anlama, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, analitik düşünme ve sorgulama gibi beceriler ön plana çıktığı için seçilen metinlerin de bu becerileri kazandırmaya uygun nitelikte olması gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır (Göçer, 2014a; Güneş, 2013). Millî Eğitim Bakanlığının (2019) yayımladığı Türkçe öğretim programında metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken özelliklere yer verilmektedir ve buna göre bazı ölçütler metinlerin seçiminde ön plana çıkarılmaktadır:

- “Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır,

- Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır,
- Öğrencilerin duyu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir,
- Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır” (s. 18).

Öğretim programında yer alan bu ölçütlere ek olarak metinlerin metinler arası anlam kurmaya olanak vermesi, okul dışında karşılaşılabilecek metinlerle ilgili bir hazır bulunuşluk sağlaması ve bireyi hayata hazırlaması gerektiği de söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin sahip olması gereken ölçütler öğretmenin kendi imkânlarıyla sınıfa getireceği metinlerin nasıl olması gerektiğiyle ilgili de ipuçları vermektedir. Bu ölçütlere uygun nitelikte metinlerin seçilip Türkçe derslerine dâhil edilmesiyle birlikte tüm dil becerilerinde hedeflenen metni anlamlandırma çalışmaları metin işleme sürecini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen tarafından seçilecek metinlerin eğitici, güncel, ilgi çekici olması tercih edilmekle birlikte öğrencilerin kendi yazdıkları yetkin metinler de metin işleme sürecine dâhil edilebilmektedir (Göğüş, 1968, s. 17). Göçer'e göre temel dil becerilerinin gelişimi metinler aracılığıyla olmaktadır ve metin temelli öğretim ortamlarında metin işleme süreçlerinin tüm aşamalarına ihtiyaç vardır. “Metin öğretimi” bakış açısından “metinle öğretim” bakış açısına geçilmesi bu ihtiyacın başlıca göstergelerindedir. Metin işleme süreçlerinin bu aşamaları ana hatlarıyla aşağıdaki gibi sıralandırılmaktadır:

A. “Hazırlık Aşaması

1. Genel Hazırlık
2. Ön Hazırlık
3. Zihinsel Hazırlık

B. Metin Temelli Beceri Gelişim Süreci

1. Sözlü İletişim Becerileri: Dinleme ve Anlama, Okuma ve Anlama, Konuşma ve Yazma
2. Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi: Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri
3. Sezdirme Yöntemiyle Dil Bilgisi Öğretimi
4. Metin İşleme Sürecinin Tüm Aşamalarında Yer Alması Gereken Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları” (Göçer, 2019, s. 117- 137).

Yukarıdaki aşamalar da dikkate alındığında metin işleme süreci okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve ölçme değerlendirme çalışmalarından oluşmaktadır. Metin işleme sürecinin başlangıç bölümünü oluşturan hazırlık aşaması öğrencilerin

metinle tanışmasına yönelik bir adımdır. Bu adımda öğretmenin yapacağı öğrenci merkezli uygulamalar, öğrencilerin metni merak etmesine ve metne ilgi duymasına yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Özellikle sınıftaki öğrencilerin önceki öğrenmelerini ortaya çıkararak onları bilişsel ve duyuşsal açıdan bir sonraki öğrenmeye hazırlamak kazanımların edinilebilmesi açısından oldukça önemlidir (Göçer, 2019, s. 118). Metne hazırlık çalışmaları “ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç belirleme, tür yöntem ve teknik belirleme” gibi bölümlerden oluşmaktadır (Alkan, 2009, s. 31). Metne hazırlık aşamasında ön bilgileri harekete geçirmeye yönelik yapılabilecek bazı çalışmalar şunlardır:

1. “Metinle ilgili sorular sorma, örnekler verme, açıklamalarda bulunma
2. Grafikselsel düzenlemeler yapma
3. Düşünce yaprağı oluşturma
4. Günlük yaşamla ilişkiler kurdurma
5. Öğrencilerin ‘Ne biliyorum?’ sorusuna cevap vermelerini sağlama” (Öztürk, 2011, 39).

Metne hazırlık aşaması öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarına yönelik yapacağı etkinliklerin de alt yapısını oluşturmaktadır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma; metni anlama ve anlamlandırmada öne çıkan dil becerileridir. “Öğrencilerin okunan metnin tamamını kavraması için, onu meydana getiren kelimeler, cümleler ve paragraflar arasındaki anlam bütünlüğünü kavraması gerekir” (Karataş, 2011, s. 57). Dilidüzgün vd. (2019) tarafından okuma eğitiminde öğrencilerin metni ve metin türlerini anlayabilmelerinde ve yorumlayabilmelerinde üstbilişsel okuma stratejilerinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (s. 168). Dolayısıyla metin işleme süreçlerinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin temel amacı da metni anlayabilmektir. Bunun için de metni oluşturan unsurlarla metin arasındaki ilişkinin kavranabilmesi ve okuma stratejilerinin kullanılabilmesi öncül aşamalar olarak gösterilmektedir. Suk’a (2016) göre burada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus öğrencilerin ilgisini çekmeyen ve zorlayıcı metinlerin okumaya karşı olumsuz tutum oluşturabileceği gerçeğidir (s. 74). Bu nedenle Türkçe derslerinde bütün dil becerilerinin metinler aracılığıyla kazandırıldığı göz önünde bulundurularak metin seçiminin özenli yapılması gerektiği söylenebilir. Günlük yaşamımızda okuma becerisinin yanında ihtiyaç duyduğumuz temel becerilerden bir tanesi de dinleme becerisidir.

Karabay’a (2014) göre dinleme becerisi çalışmaları aşamasında öğretmenin ders içerisinde bu beceriye yer verme durumu ve yeterliliğinin yanında öğrencilerin dinleme sürecinde ve sonrasında nasıl davranmaları gerektiğiyle ilgili bilgilendirilmeleri de dinleme eğitiminin işlevselliğini etkileyen unsurlardandır (s. 82). Dinleme eğitiminin işlevselliğinin artırılmasında yapılabilecek birtakım sınıf içi

uygulamaları vardır. Demirel'e (1999) göre "dinlemede etkinliğin sağlanması için gerekli ön koşullardan birisi dinlemeye hazırlanmaktır" (s. 34). Dinlemenin bileşenlerine dikkat çeken Wolvin ve Coakley (2000) ise dinleme eğitiminde öğretmen, program, değerlendirme, öğrenci ve dinleme kanalları gibi unsurların eş zamanlı olarak birbirlerini etkilediğini vurgulamaktadır (s. 147).

Öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini tam olarak anlamaları ve anlamlandırabilmelerinin yolu o metindeki kelimelerin anlamlarını kavramalarıyla da yakından ilişkilidir. Aksan'a (2007) göre sözcükler dilin örgüsünü oluşturan yapılarıdır ve söz varlığı denildiğinde ise öncelikle sözcükler akla gelmektedir (s. 15). Dolayısıyla metinleri ören sözcükler dili de inşa etmektedir. Göçer'e (2015) göre de "sözcük öğretimi, ana dili eğitimi sisteminin önemli bir parçasıdır ve dört temel dil becerisinin gelişimine katkıda bulunmaktadır" (s. 51). Bu nedenle Türkçe dersinde ele alınan metinler hem söz varlığı bakımından hem de söz varlığının niteliği bakımından zengin olmalıdır. Bu zenginliğin seviyesinin ayarlanmasında öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi ve kültürel birikimi göz ardı edilmemelidir.

Eğitim ortamlarında yapılan konuşmaların asıl amacı öğrencilerin dili işlevsel olarak kullanmalarını sağlamak ve bireyin kendisini ifade edebilmesine yönelik sosyal iletişim becerilerini yüksek seviyelere çıkarmaktır (Akyol, 2013; Temizyürek, 2007). Sınıf içerisinde metne yönelik gerçekleştirilen konuşma etkinlikleri de temelde bu amaca hizmet etmektedir. Yazma gibi konuşma da bireyin kendini ifade etme yollarından biridir. Yılmaz'a (2010) göre öğrencinin yazma becerisinde sahip olduğu seviyenin dikkate alınarak bu noktadan yola çıkılması yazma becerisinin geliştirilmesindeki etkenlerden birisidir (s. 213). "Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatım biçimlerini yazılarında kullanmalarına bağlıdır" (Göçer, 2018, s. 66).

Dil bilgisi öğretimi de diğer temel dil becerileriyle iç içe geçmiş bir biçimde yani bütünlük içerisinde öğretilmelidir çünkü "ana dili öğretiminin amacı, bireylere sadece dil bilgisine ait kuralları bütünüyle öğretmek değildir" (Salman & Aydın, 2018, s. 1269). Bu becerilerin edinilmesi sürecinde dil bilgisi konularının da eş zamanlı olarak ve temel becerilerle harmanlanarak verilmesi gerekmektedir. Dil bilgisi kurallarının doğrudan anlatılarak örneklerinin yazdırıldığı geleneksel uygulamalar geride kalmıştır. Çünkü günümüzde metinden bağımsız dil bilgisi öğretimi işlevsel görülmektedir. Bu yönüyle "dil bilgisi bir önsöz değil, son sözdür" (Göçer, 2014a, s. 190).

Bütün dil becerilerinin iç içe olduğu bir gelişimi hedefleyen metin işleme süreci çalışmalarında hangi hedefin ne oranda gerçekleştiğini anlayabilmek için ölçme ve değerlendirme uygulamalarından faydalanılmaktadır. Alınan dönütler sonucunda süreç gözden geçirilerek verimliliğin artırılması amaçlanmaktadır.

Metin işleme sürecinin içerisinde yer alan bu unsurların daha yakından incelenebilmesi ve geliştirilebilmesi için süreç içerisinde yer alan sorunların ortaya çıkarılması metin işleme sürecinde yaşanan sorunların çözümünde ilk adımlardan biridir. Bu nedenle bu çalışmanın metin işleme sürecindeki yeni uygulamalar açısından farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Kapsamı**

Çalışmada lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin görüşlerine göre Türkçe dersi metin işleme sürecine yönelik yaşanan sorunların tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada temel olarak “Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerine göre metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimi alanına yönelik kapsamlı dersler alıyor olması onların öğretim süreçleriyle ilgili farkındalığını artırmaktadır. Ortaokul kademesinde Türkçe dersi metin işleme sürecinde yaşanan sorunların tüm dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) içeren bütüncül bir yaklaşımla ele alınması ve bu sorunların lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle ortaya konulması sebebiyle çalışmanın Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, temel nitel araştırma deseni ile modellenmiştir. Merriam’a (2015) göre temel nitel araştırma insanların yaşamlarını ne şekilde yorumladığıyla, insanların kendi dünyalarını nasıl yapılandırdıklarıyla ve deneyimlerine nasıl anlamlar yükledikleriyle ilgilenirler (s. 22-23). Araştırmanın genel amacı doğrultusunda öğretmenlerin deneyimlerinden ve aldıkları lisansüstü eğitimin kazandırdığı bakış açılarından hareketle metin işleme süreçleri ile ilgili sorunların neler olduğuna dair görüşlerin belirlenmesi hedeflenmektedir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu yüksek lisans ve doktora olmak üzere lisansüstü eğitim alan ve farklı şehirlerde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Görüşmeler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacının, yakın çevresinde bulunan ve kolayca erişebildiği katılımcıları çalışmaya katmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 140-141). Katılımcıların belirlenmesinde lisansüstü eğitim almış olmaları ölçüt olarak benimsenmiştir. Bu ölçütü sağlayan katılımcılara ulaşılmasında ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilerek araştırmacılarla

aynı eğitim ortamını paylaşmış katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 4 kadın, 10 erkek olmak üzere toplam 14 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların farklı illerde öğretmenlik yapıyor olması veri çeşitliliğine imkân sağlamıştır. Çalışma grubuyla ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Katılımcılarla İlgili Kişisel Bilgiler*

Katılımcıların Cinsiyet Durumu	f	%
Kadın	4	28.6
Erkek	10	71.4
Katılımcıların Mesleki Kıdemleri		
0- 5 yıl	8	57.1
6- 10 yıl	4	28.6
10 yıl ve üstü	2	14.3
Katılımcıların Aldıkları Lisans Eğitimleri		
Yüksek Lisans	9	64.3
Doktora	5	35.7
Katılımcıların Görev Yaptıkları İller		
Ankara	1	7.1
Gaziantep	2	14.3
İstanbul	1	7.1
Kayseri	6	42.9
Kahramanmaraş	1	7.1
Sivas	2	14.3
Van	1	7.1
Toplam	14	100.00

**Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin metin işleme sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki görüşme sorularının oluşturulması aşamasında Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) ve metin işleme süreciyle ilgili bazı çalışmaların (Arı, 2017; Demir & Yapıcı, 2007; Göçer, 2010; Gün, 2012; Pehlivan, 2003; Özonat, 2018) taranması sonucunda ulaşılan bilgiler dikkate alınmış ve taslak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular Türkçe eğitimi alanında doktora yapan iki adet uzmana elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Uzmanların ilk önerilerinden hareketle biçim ve içerik olarak düzenlenen formlar tekrardan uzman incelemesine gönderilmiştir. Karşılıklı görüş alışverişi ve uzmanların değerlendirmeleri neticesinde alınan dönütlere göre görüşme formuna son şekli verilebilmiş ve katılımcılara uygulanmasına araştırmacılar tarafından karar verilmiştir.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmada metin işleme sürecinde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması amacıyla lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde sorunların tespit edilebilmesi amacıyla katılımcılara on adet soru yöneltilmiştir. Görüşmeler Zoom video konferans sistemi aracılığıyla gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme yaklaşık otuz beş dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılımcıların izniyle aynı zamanda kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizinde “toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259). Zoom’da kayıt altına alınan görüşmeler, Word programı aracılığı ile yazılı metne dönüştürülmüştür. Toplanan ve yazıya geçirilen veriler, analiz için tekrar düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler üzerinde öncelikle “derinlemesine düşünme” (Creswell, 2017, s. 197) gerçekleştirebilmek amacıyla verilerin tamamı derinlemesine okunmuştur. Verilerin tamamı ayrıntılı bir biçimde okunup incelendikten sonra araştırmacılar tarafından verilere dayalı olarak kodlar belirlenmiştir. Daha sonra kodlar arasındaki örüntüler dikkate alınarak aynı özelliğe sahip kodlar, üst kategori olarak temalar altında sınıflandırılmıştır.

### **Verilerin İnanırcılığı**

Araştırmada verilerin inanırcılığının sağlanması için öncelikle toplanan veriler üzerinde “tutarlılık durumu analizi” (Merriam, 2015, s. 210) yapılmıştır. Böylelikle elde edilen bulgular üzerinde araştırmacıların izlenimlerini tersine çevirebilecek bulgular olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların katılımcılarla etkileşim içinde olması da (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 299) katılımcıların görüşlerini net ve ön yargısız bir biçimde ifade edebilmesine imkân sağlayan bir ortam hazırlamıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen kodların geçerliğini tespit edebilmek amacıyla Miles ve Huberman (2015) tarafından önerilen kontrol kodlaması gerçekleştirilmiştir (güvenirlilik= görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği+görüş ayrılığı sayısı). Üç araştırmacının belirlediği kodlar karşılaştırılarak incelenmiş ve 41 kod üzerinde görüş birliği, 4 kod üzerinde görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Kontrol kodlaması formülüyle yapılan hesaplama sonucunda güvenirlilik %91,11 olarak bulunmuştur. Bunun sonucunda görüş ayrılığı bulunan kodlar araştırmacılar tarafından tekrardan düzenlenerek yapılandırılmıştır. Bunun yanında araştırmacılar aynı zamanda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da sunarak katılımcı görüşleriyle araştırmacı yorumlarının karşılaştırılmasını mümkün kılmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında bilimsel etik kurallara bağlı kalınmıştır.



## Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların metin işleme sürecinde karşılaştıkları sorunlar tablolar aracılığıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Oluşturulan tablolarda katılımcı görüşlerinden alıntılara da yer verilmiştir.

Tablo 2.

### *Ders Kitabındaki Metinlere Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>1</sub> : Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlere yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K <sub>1</sub> , K <sub>7</sub> : Metinlerin anlaşılabilirliği düşük.		
K <sub>4</sub> : Çeviri metinlerde akıcılık ve anlaşılabilirlik yeterli olmayabiliyor.	anlaşılabilirlik	Metnin İçerik Özellikleri
K <sub>1</sub> : Bazı metinler çok uzun olduğundan öğrencinin gözü korkuyor.	metin hacmi	
K <sub>2</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>14</sub> : Metinler yaş ve seviyeye uygun uzunlukta değil.		
K <sub>2</sub> : Bir yazarın daha nitelikli eserleri dururken o yazarın öğrencilerin ilgisini daha az çekecek eserlerine yer verilmesi...	düzeve görelilik	
K <sub>3</sub> : Türk klasiklerine yeterince yer verilmemesi...		
K <sub>5</sub> , K <sub>9</sub> : Önemli şair ve yazarlarımızın eserlerine yeterince yer verilmiyor.	metin seçimi	
K <sub>6</sub> : Edebiyatımızın nadide eserlerine yer verilmiyor.	metin türü	Metnin Biçimsel Özellikleri
K <sub>8</sub> : Kırsal bölgede çalışıyorum, olay ağırlıklı metinlerin daha işlevsel olacağını düşünüyorum.	görsel seçimi	
K <sub>10</sub> , K <sub>13</sub> : Özellikle bilgilendirici metinler öğrencinin ilgisini çekmiyor.	yerellik	
K <sub>2</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> : Metne uygun görseller seçilmiyor.		
K <sub>9</sub> , K <sub>12</sub> : Metin seçiminde ve kitapların dağıtımında coğrafi bölge şartları dikkate alınmıyor.		

Katılımcılar tarafından Türkçe ders kitabındaki metinlerle ilgili sorunlardan bahsedilirken aynı zamanda beklentilerin de ortaya konulduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılar; Türkçe ders kitaplarında anlaşılabilirliği düşük metinlerin yer aldığını (K<sub>1</sub>, K<sub>7</sub>), çeviri eserlerde akıcılık ve anlaşılabilirliğin yeterli düzeyde olmadığını (K<sub>4</sub>), özellikle uzunluk yönünden yaş ve seviyeye uygun olmayan metinlerle karşılaştıklarını (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>14</sub>), Türk edebiyatının zengin birikiminden yeterince faydalanılmadığını (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>9</sub>), olaya dayalı metinlerin bu yaştaki öğrenciler için daha uygun olduğunu (K<sub>8</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>13</sub>), görsellerin seçiminde yeterince hassasiyet gösterilmediğini (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>13</sub>, K<sub>14</sub>) belirtmişlerdir.

Görsellerin seçimiyle ilgili K<sub>2</sub> “Kültürel mirasımızı yansıtan sanatçıların eserlerine yer vermek dururken basit ve metinle uyumlu olmayan görsellere yer veriliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bunun yanında kitaplar hazırlanırken dağıtılacağı coğrafya ve kültür özelliklerinin dikkate alınmaması (K<sub>9</sub>, K<sub>12</sub>) da belirtilen sorunlar arasındadır. Tablodaki katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların genel olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve metinle ilgili unsurların seçiminde hassasiyet gösterilmediği görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.

*Metinlerin Türkçe Öğretim Programına Uygunluğuna Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>9</sub> : Metinlerin Türkçe öğretim programına uygunluğuna yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K <sub>1</sub> : Kitaplar programın felsefesini yeterince yansıtmamaktadır.	yaklaşım	
K <sub>2</sub> : Türkçe Eğitimine, amaç ve kazanımlarına hizmet eden metinlerin olduğunu söylemek en azından tamamı için mümkün değildir.	uygunluk	
K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>7</sub> : Kazanımların gerçekleştirilebilmesi açısından yetersizdir.	kazanımları	
K <sub>6</sub> : Metinlerin içerik anlamındaki yetersizliği sebebiyle öğrencinin kelime hazinesini güçlendirme, yeni fikirler edindirme, düşünmeye ve hayal kurmaya yardımcı olma, estetik zevk uyandırma konularında yetersiz kalabilmektedir.	hayata geçirme	Programın Metinlere Yansıması
K <sub>9</sub> : Şiirlerin ve otobiyografilerin Türkçe öğretim programına uygun olmadığını düşünüyorum. Serbest okuma metinleri pek dikkat çekici değil.	metin seçimi	
K <sub>11</sub> : Bazen tema içerisinde temaya uygun olmayan metinler yer alabiliyor.		
K <sub>12</sub> : Öğrencilerin daha önce karşılaştıkları metinlere üst sınıflarda farklı yayınların kitaplarında tekrar yer verilmesi öğrenciler açısından isteksizlik meydana getiriyor.	yaşama yakınlık	
K <sub>3</sub> : Metinlerde kök değerlerle ilgili seçilen durumların çoğunun gerçek hayatta karşılık bulmadığını bizzat öğrencilerimizin ağzından eleştiri olarak duymaktayım.	somuttan soyuta	
K <sub>8</sub> : Bazı metinlerin değerler eğitimi içerikleri aşırı soyut.		

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların genel olarak ders kitabına seçilen metinlerin programdaki kazanımları gerçekleştirmeye uygun olmadığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>12</sub>). Katılımcılar bu duruma; metinlerin değerler eğitimine elverişli olmamasını, metinlerin nitelikli yazarlardan ve eserlerden seçilmemesini, öğrencilere metin işleme motivasyonu sağlayamamasını ve programın felsefesini yeterince yansıtamamasını sebep olarak göstermişlerdir. Metinlerin programa uygunluğuyla ilgili olarak K<sub>5</sub> “Metinlerin kazanımlar yönünden işlevsel olmadığını söyleyebilirim. Öğretmenin farklı metinler bulup sınıfa getirmesi gerekiyor.” görüşünü paylaşmıştır. K<sub>6</sub> ise “...kelime hazinesini güçlendirme, yeni fikirler edindirme, düşünmeye ve hayal kurmaya yardımcı olma, estetik zevk uyandırma...” konularında metinlerin yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre ders kitaplarında yer alan metinler Türkçe öğretim programının ruhunu tam olarak yansıtamamaktadır. Dolayısıyla metinlerin işlenmesinde bazı aksaklıklar ortaya çıkmaktadır. Üç katılımcı (K<sub>10</sub>, K<sub>13</sub>, K<sub>14</sub>) bu görüşme sorusuna yönelik kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 4.

### Ders Kitabındaki Metin Altı Etkinlikler ve Yazma Becerisine Yönelik Katılımcı Görüşleri

G <sub>2</sub> : Türkçe ders kitaplarında bulunan metin altı etkinliklere yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K <sub>3</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>14</sub> : Her metinde benzer etkinliklere yer veriliyor.	etkinliklerin	
K <sub>5</sub> : Söz varlığına yönelik etkinliklerin hep aynı şekilde olması öğrencilerin sıkılmasına sebep oluyor.	tekdüzeliği	
K <sub>2</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>10</sub> : Yazma etkinlikleri fazla soyut ve fazla sınırlayıcıdır. Yazma etkinliklerin çoğu hep aynı tarzdadır.	yönergelerin	
K <sub>9</sub> : Kelime öğrenmeye teşvik eden etkinliklerle pek karşılaşmıyorum.	eksikliği	Metin İşleme Sürecinde
K <sub>11</sub> : Metin altı soruları sürekli birbirini tekrarlıyor.	alt düzey	Karşılaşılan
K <sub>2</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>13</sub> : Etkinliklerdeki yönergeler muğlak, öğrenciler anlamakta zorlanıyor ve öğretmen desteğine ihtiyaç duyuyor.	bilişsel	Etkinliklerin
K <sub>1</sub> , K <sub>2</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>11</sub> : Metin altı sorular genellikle alt düzey bilişsel becerilere yöneliktir.	becerileri	Özellikleri
K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> : Etkinliklerde basit görsellere yer veriliyor.	yoklama	
	görsellerin	
	niteliği	

Tablo 4'e göre katılımcıların en sık dile getirdiği sorun etkinliklerin biçimsel ve içerik olarak birbirine benzer olmasıdır (K<sub>3</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>). Bunun yanında etkinlik yönergelerinin yeterince açıklayıcı olmadığı (K<sub>2</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>13</sub>), metin altı sorularda daha çok alt düzey bilişsel becerilerin yoklandığı (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>11</sub>) ve etkinliklerde görsellerin işlevsel olarak kullanılmadığı (K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>13</sub>, K<sub>14</sub>) öne çıkan sorunlardandır. Metin altı sorularıyla ilgili K<sub>2</sub> "Analiz, sentez ve metinler arası geçiş yapılmayı sağlayacak soruların azlığı tespit ettiğim sorunlardandır." şeklinde görüş sunmuştur.

Temel dil becerileri açısından katılımcılar (K<sub>2</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>10</sub>) ağırlıklı olarak yazma etkinlikleriyle ilgili eksikliklere değinmişlerdir. Yazma etkinlikleriyle ilgili belirtilen eksikliklere yönelik katılımcıların açıklamaları ise yönergelerin ve görselliğin yeterli olmaması, etkinlik konularının hayal gücünü harekete geçirememesi ve etkinliklerin özgün olmaması şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre ders kitabındaki bazı etkinliklerin yeterince işlevsel olmadığı görülmektedir bu nedenle de metin işleme sürecine yönelik etkinlik tasarımında sorumluluğun katılımcılara kaldığı söylenebilir. Bir katılımcı (K<sub>7</sub>) ise bu konuyla ilgili kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 5.

### Metne Hazırlık Aşamasına Yönelik Katılımcı Görüşleri

G <sub>3</sub> : Öğrencilerinizi metne hazırlama aşamasında karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar

K <sub>2</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>8</sub> : Kitaptaki hazırlık sorularını yeterli ve ilgi çekici bulmuyorum.	hazırlık sorularının niteliği	Materyal Yeterliliği
K <sub>9</sub> : Metne hazırlık çalışmalarını öğretmenin kendisinin en baştan düzenlemesi gerekiyor. Bu konuda ders kitapları öğretmenin işini kolaylaştırıyor.		
K <sub>12</sub> : Hazırlık sorularında metinle bağlantılı olmayan sorular olabiliyor.	metin görsel uyumu	
K <sub>14</sub> : ... öğrencinin ilgisini çekmediyse öğrenci bu kısmı geçmek istiyor. Durum böyle olduğunda devreye ben giriyorum...		Öğrenen Katılımı
K <sub>2</sub> : Bu aşamada görsel az.		
K <sub>3</sub> : Metin görselleriyle metin içeriği arasında uyum sorunu olabiliyor.	öğrenen özellikleri	
K <sub>6</sub> , K <sub>10</sub> : Verilen hazırlık görevini yapmadan gelen öğrenciler olduğunda sıkıntı yaşıyorum.		
K <sub>11</sub> : Öğrenciler genel olarak hazırlıksız geliyor.	kaynağa erişim	Çevresel İmkânlar
K <sub>13</sub> : Öğrencilerin metni işlemeden önce metne yönelik araştırma yapma becerilerinden yoksun olduklarını görüyorum.		
K <sub>5</sub> : Birçok öğrencimin internet imkânı olmadığı için...		
K <sub>13</sub> : ... öğrencilerin olanaklarının yeterli olmaması...		

Öğrencilerin metin işleme sürecine giriş yaptığı hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlar katılımcı görüşlerinden hareketle öğretmen yeterlilikleri, öğrencinin sürece katılımı ve çevresel imkânlar olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar (K<sub>2</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>) ders kitabındaki hazırlık çalışmalarının öğrenci ilgisini yeterince çekemediğini düşünmektedir. Hazırlık çalışmalarında görsellere yer verilmemekte veya yer verilen görseller konuyla uyumlu olmamaktadır (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>). Bunların yanında bazı öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu yerine getirmemesi (K<sub>6</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>13</sub>) ve bazı öğrencilerin araştırma kaynağı imkânına sahip olmaması da (K<sub>5</sub>, K<sub>13</sub>) metin işleme sürecini etkileyen sorunlardandır.

Tablodaki görüşler değerlendirildiğinde katılımcılar ders kitabındaki hazırlık çalışmalarını yeterli bulmamaktadır. Bu nedenle de kendi imkânlarını kullanarak metin işleme sürecinin hazırlık çalışmalarını yeniden düzenlenmektedirler ancak ders kitaplarının işlerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesini ve öğrencilerin verilen görevleri yapmasını beklemektedirler. İki katılımcı (K<sub>1</sub>, K<sub>4</sub>) bu konuyla ilgili kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 6.

*Metnin Okunması Aşamasına Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>4</sub> : Öğrencileriniz metni okurken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
	Kodlar Temalar

K <sub>1</sub> , K <sub>4</sub> : Okuma seviyesi sınıf düzeyinin altında kalan öğrencilerin yanında okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olması sorundur.	öğrenen profili	
K <sub>2</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>11</sub> : Okuma becerisi yeterli olmayan öğrencilerin akıcı okumaması diğer öğrencilerin sıkılmasına ve metin dışı işlerle meşgul olmalarına neden olmaktadır.		
K <sub>7</sub> : Çalıştığım okul köy okulu ve öğrencilerimin okuma seviyeleri düşük.		
K <sub>13</sub> : Beşinci sınıfa gelmiş öğrencilerin yarısı akıcı okuma becerisinden yoksun.	prozodi	Metni Okumayı Etkileyen Unsurlar
K <sub>2</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>12</sub> : ... noktalama işaretlerine dikkat edilmiyor bu yüzden okurken metindeki duyguyu aktaramıyorlar.		
K <sub>3</sub> : Metin okunurken vurgu ve tonlamanın tam verilememesinden kaynaklı anlamın tam yansıtılamaması...		
K <sub>5</sub> , K <sub>9</sub> : Şiir ve tiyatro metinlerini okurken duygu aktaramıyorlar.	materyal tasarımı	
K <sub>6</sub> : Öğrencilerin genelinde vurgu tonlama problemi var.		
K <sub>11</sub> , K <sub>13</sub> : ...şiirleri ezgili okumakta zorlanıyorlar.		
K <sub>14</sub> : Şiir okuma tekniklerini öğrenmeden ortaokula geliyorlar.		
K <sub>1</sub> : Şiirde kıtaların yan yana yerleştirilmesi öğrencinin kafasını karıştırıyor.		
K <sub>2</sub> : ...satırlar arasındaki boşluğun az olması, satırların üst üste geliyor gibi durması...	iki dillilik	
K <sub>4</sub> : Suriyeli öğrenciler arasında zorlanan hatta okuma yazma bilmeyen öğrenciler var.		
K <sub>5</sub> : İki dillilikten dolayı telaffuz sorunları oluyor.		

Tablo 6'ya göre sınıf ortamındaki okuma eğitimiyle ilgili en sık dile getirilen sorun bulunduğu sınıf seviyesine uygun okuma becerisi kazanamamış öğrencilerdir (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>13</sub>). Bu durumun farklı illerde görev yapan öğretmenler tarafından dile getirilen ortak bir sorun olması dikkate değerdir. Katılımcılar bu durumun metin işleme sürecinin akıcılığını engellediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okurken noktalama işaretlerini dikkate almamaları, vurgu ve tonlama kurallarını uygulayamamaları, özellikle şiir ve canlandırma metinlerinde duyguyu aktaramamaları (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>13</sub>, K<sub>14</sub>) öne çıkan diğer sorunlardır.

Katılımcılardan K<sub>1</sub> ve K<sub>2</sub> ders kitabındaki metinlerin fiziksel tasarımında yeterince hassas davranılmadığını düşünmektedir. K<sub>4</sub> ve K<sub>5</sub> ise iki dillilik ve yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu görüşme sorusuna verdikleri cevaplar metin işleme sürecinin özellikle sesli okuma aşamasıyla ilgili karşılaştıkları sorunları yansıtmaktadır. Bir katılımcı (K<sub>8</sub>) bu konuyla ilgili kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 7.

*Metni Dinleme Aşamasına Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>5</sub> : Öğrencileriniz metni dinlerken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar

K <sub>2</sub> , K <sub>5</sub> : Teknik bir sorunla karşılaşınca veya dinleme metni biraz uzunsa öğrencilerin dikkati dağılıyor ve başka şeylerle uğraşabiliyorlar.	dikkati yönelme	
K <sub>14</sub> : Metni öğretmen okurken öğretmen hata yapacak mı diye dikkat kesiliyorlar.	sınıf mevcudu	Metni Dinlemeyi Etkileyen Unsurlar
K <sub>3</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>12</sub> : Dikkat dağınıklığı genel bir sorun.		
K <sub>1</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>13</sub> : Metni ben okuduğum zaman kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminde sorun yaşıyorum.	dinleme materyalinin niteliği	
K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>14</sub> : Ben okuduğum zaman dinleme metinlerini öğrencilerim daha dikkatli dinliyorlar.		
K <sub>2</sub> : Dinleme metnini dijital bir ortamda dinlerken daha dikkatli dinliyorlar.		
K <sub>5</sub> : Çalıştığım okulda metni dinlemeye ve izletmeye yönelik cihazlar yok.	fiziksel şartlar	
K <sub>6</sub> : Ses kaydının kalitesiz olması, yeterli donanımın olmaması sorun.		
K <sub>13</sub> : Cihazdan dinlettiğim ses kayıtlarının tekdüze bir sesle oluşturulduğuna çok sık şahit oldum.		

Tablo 7’de genel olarak öğrencilerin dinleme metni etkinlikleri aşamasında motivasyonlarına yönelik sorunlar belirtilmektedir (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>12</sub>). Cihazdan dinletilen metinlerde sınıf yönetiminin daha kolay olması nedeniyle öğrencilerin daha dikkatli dinleme eğiliminde olduğunu söyleyen katılımcılar (K<sub>1</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>13</sub>) yanında öğretmen okuduğunda daha dikkatli dinleme yapıldığını söyleyen katılımcılar (K<sub>10</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>) da vardır. Katılımcıların görüşlerinden hareketle sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu bölge bu farklılığın oluşmasına sebep olmaktadır.

Teknolojik araç gereçler ve bunlarla ilgili etkileşimler de öne çıkan konulardandır (K<sub>2</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>13</sub>). Görüşler değerlendirildiğinde dinleme etkinliklerinde en çok tekrar eden sorun, öğrencilerin dinleme etkinliklerine motive edilememesidir. Okuma öğretiminde böyle bir sorundan bahsedilmezken dinleme öğretiminde dinlemeye odaklanamama sorunu belirgin biçimde öne çıkmaktadır. Üç katılımcı (K<sub>4</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>9</sub>) bu aşamada herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Tablo 8.

*Söz Varlığı Kazandırma Çalışmalarına Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>6</sub> : Söz varlığı kazandırma çalışmalarına yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
	Kodlar Temalar

K <sub>1</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>14</sub> : İlk kez karşılaşılan kelimelerin tahmininde öğrenciler zorlanıyor.	tahmin	
K <sub>10</sub> : Öğrencilerim bağlamdan kelime tahmini yapamıyorlar çünkü okuduklarını anlamıyorlar.	yürütme	
K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>11</sub> : Yeni öğrenilen kelimelerin kullanılabilmesi için yeterli ve çeşitli etkinliklerin verilmediğini düşünüyorum.	pekiştirme	Aktif Sözcük
K <sub>8</sub> : Yeni öğrenilen kelimelere daha sonraki metinlerde yer verilmiyor.	sarmallık	Dağarcığı
K <sub>2</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>12</sub> : Ders kitabında sözcük öğretimiyle ilgili görseller yetersiz.	somutlaştırma	Oluşturma
K <sub>2</sub> : ...alfabetik sıralamayı bilmeyen öğrencilerim oluyor.		
K <sub>5</sub> : Öğrencilerime nitelikli sözlük aldırılmakta zorlanıyorum.		
K <sub>6</sub> : Sözlük bulundurmamak ve kullanmak konusunda sorunlar yaşıyorum.	materyal temini	
K <sub>11</sub> : Öğrencilerimin sözlükleri yok genel olarak almak istemiyorlar.		
K <sub>13</sub> : En önemli eksiklik öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde bir sözlüğün olmamasıdır.		

Tablo 8'e göre katılımcıların (K<sub>1</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>14</sub>) söz varlığına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarda en sık karşılaştıkları sorunlardan bir tanesi sözcük tahmin etme çalışmalarında öğrencilerin beklenen ürünler ortaya koyamamalarıdır. K<sub>10</sub> bu durumun sebebini "*Öğrencilerim bağlamdan kelime tahmini yapamıyorlar çünkü okuduklarını anlamıyorlar.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılara (K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>11</sub>) göre ders kitaplarında sözcük öğretimine yönelik pekiştirme etkinliklerinin yeterli olmaması ve yeni öğrenilen kelimelere daha sonraki metinlerde yer verilmemesi öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimelerin kalıcı olmamasına neden olmaktadır. Sözcük öğretiminde görsellere ihtiyaç duyulması ve bu konudaki yetersizlik de katılımcıların (K<sub>2</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>12</sub>) ortaya koyduğu görüşler arasındadır.

Öğrencilerin sözlük bulundurması, sözlük kullanımı ve sözlüklerin niteliğiyle ilgili de yaşanan olumsuzluklar belirtilmiştir (K<sub>2</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>13</sub>). Bu durumla ilgili K<sub>11</sub> "*Öğrencilerimin sözlükleri yok, genel olarak almak istemiyorlar.*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Sözcük öğretimiyle ilgili öne çıkan sorunlara bakıldığında öğrencilerin anlama ulaşmada, anlam ilişkilerini ortaya koymada ve yeni anlamlar üretmede zorlandıkları görülmektedir. Katılımcıların yeni öğrenilen kelimelerin kalıcı olmadığına işaret etmesi de okuma alışkanlığına yönelik eksiklikleri akla getirmektedir. Bir katılımcı (K<sub>9</sub>) bu görüşme sorusuna yönelik kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 9.

### *Metin İşleme Sürecinde Konuşma Becerisi Etkinliklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>7</sub> : Öğrencilerinizin metne yönelik diyaloglarda kendini ifade edebilmesine yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
	Kodlar Temalar

K <sub>1</sub> , K <sub>3</sub> , K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>10</sub> : Öğrenciler bu etkinliklerde basit cümleler tercih ediyorlar, fikirlerinin sebeplerini açıklamakta zorlanıyorlar.	gerekleştirme	
K <sub>2</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>7</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>13</sub> , K <sub>14</sub> : Bu konudaki en büyük sorun öğrencilerdeki özgüven eksikliğidir.	duyuşsal durum	
K <sub>2</sub> : Metin canlandırma etkinliklerinde öğrencilerin role giremediği, çekindiği durumlarla karşılaşyorum.		
K <sub>3</sub> : Çoğu öğrencimiz metne herhangi bir şey katmadan direkt yazılabı uygulamaktadır.		Metin
K <sub>10</sub> : Tekdüze bir anlatımla konuşmasını başlayıp bitiriyorlar.	konuşma yeterliliği	Temelli
K <sub>1</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>10</sub> : Ses tonu ve beden dili yeterli seviyede kullanılamıyor.	konuşmaya hazırlama	Konuşma Becerisi
K <sub>8</sub> : Konuşma etkinlikleri genellikle çocuğun düzeyine hitap etmiyor.		
K <sub>9</sub> , K <sub>14</sub> : Metinlerimiz konuşma becerisini desteklemiyor.		
K <sub>11</sub> : Konuşma etkinliklerinde yönerge eksikliği var.	sözcük dağarcığı	
K <sub>1</sub> : Öğrencilerin kelime hazinesi nitelikli konuşmalar yapacakları yeterlilikte değil.		
K <sub>2</sub> : Metni anlamlandıramayan öğrenciler yorum yapmaktan uzak duruyor ve ana fikir bulmakta dahi zorluk yaşıyorlar.		

Tablo 9'a göre metin işleme sürecinde gerçekleştirilen konuşma becerisi kazandırma çalışmaları sırasında katılımcılar (K<sub>2</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>7</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>13</sub>, K<sub>14</sub>) öğrencilerinde genellikle özgüven eksikliği olduğunu ve bu yüzden de nitelikli konuşma ürünleri ortaya koyamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuşmalarında üst düzey zihinsel beceriler sergileyememeleri (K<sub>1</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>10</sub>), konuşmalarının içeriğine uygun duygu ve düşüncelerini yansıtamamaları, konuşmalarına kendilerinden bir şeyler katamamaları (K<sub>2</sub>, K<sub>3</sub>, K<sub>10</sub>), konuşmalarına uygun ses tonunu ayarlayamamaları ve beden dilini kullanamamaları (K<sub>1</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>10</sub>), metinlerin ve etkinliklerin konuşmaya motive etmekte ve yönlendirmede yeterli olamaması (K<sub>8</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>14</sub>) da katılımcıların sıraladıkları sorunlardır.

Bazı katılımcılar öğrencilerin konuşma becerisinde beklenen kazanımları ortaya koyamamasını yeterli düzeyde sözcük dağarcığına ve okuma alışkanlığına sahip olmamalarına bağlamaktadır. Bu durumla ilgili K<sub>1</sub> "Öğrencilerin kelime hazinesi nitelikli konuşmalar yapacakları yeterlilikte değil." şeklinde bir tespit ortaya koymuştur. K<sub>2</sub> ise okuduğunu anlama konusuna işaret ederek "Metni anlamlandıramayan öğrenciler yorum yapmaktan uzak duruyor ve ana fikir bulmakta dahi zorluk yaşıyorlar." şeklinde görüş belirtmiştir. Konuşma öğretimine yönelik dile getirilen sorunlar incelendiğinde ders kitabındaki metin ve yönergelerin hem içerik hem de biçimsel olarak öğrencileri konuşmaya motive etmediği, öğrencilerde genel olarak konuşmaya karşı özgüven eksikliği olduğu bunun sonucunda da yapılan konuşmaların bilişsel anlamda alt düzeyde kaldığı ve dinleyicileri tatmin edecek konuşma ürünlerinin ortaya konulamadığı görülmektedir.

Tablo 10.

*Metin İşleme Sürecinde Materyal Kullanımına Yönelik Katılımcı Görüşleri*

G <sub>8</sub> : Metin işleme sürecinde kullandığımız teknolojik araçlara yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
	Kodlar Temalar



K <sub>1</sub> , K <sub>2</sub> , K <sub>11</sub> : Okulda internetin olmadığı durumlar engel oluşturuyor. K <sub>4</sub> : Okulumuzda aktif kablosuz internet yok. Aslında var ama idareci sorumluluğuna bırakıldığı için açılmıyor. K <sub>3</sub> : Okul internetinin bazı sitelere erişim yasağı koyması... K <sub>12</sub> : ...en önemli sorun kurum internetinin her siteme erişim sağlayamamasıdır.	genel ağ bağlantısı	
K <sub>1</sub> , K <sub>4</sub> : Bazı dinleme metinlerini bulmakta zorlanıyorum. Bazı izleme metinleri bulunmuyor. K <sub>10</sub> : Bazı dinleme ve izleme metinlerine ulaşamıyorum. EBA'da veya diğer internet ortamlarında bulunmuyor. Bu tip durumlarda o metnin yazılı nüshasına da ulaşamazsak metni geçmek zorunda kalıyoruz. K <sub>12</sub> : Bazı dinleme metinleri EBA'da yer almıyor. K <sub>5</sub> , K <sub>14</sub> : Donanım eksikliğine bağlı sorunlar yaşıyorum. K <sub>8</sub> : Kullandığımız cihazların ara yüzleri daha basit olmalıdır. K <sub>7</sub> , K <sub>13</sub> : Sorun yaşıyorum.	erişim	Materyal Destekli Metin İşleme Süreci
	materyal temini	

Katılımcıların materyal kullanımına yönelik karşılaştıkları sorunların başında internet bağlantısıyla ilgili sorunlar gelmektedir. İnternet olanağının olmadığını ya da kısıtlı olduğunu söyleyen katılımcıların (K<sub>1</sub>, K<sub>2</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>11</sub>) yanında kurum internetinden kaynaklı erişim engellerinin metin işleme sürecini sekteye uğrattığını söyleyen katılımcılar da vardır (K<sub>3</sub>, K<sub>12</sub>). K<sub>4</sub> internetle ilgili yaşadığı sorunu “Okulumuzda aktif kablosuz internet yok. Aslında var ama idareci sorumluluğuna bırakıldığı için açılmıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların (K<sub>1</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>12</sub>) değindiği konulardan biri de ders kitabında yer verilen dinleme/ izleme metinlerinin bazılarının internette bulunamamasıdır. K<sub>10</sub> bu durumla ilgili “Bazı dinleme ve izleme metinlerine ulaşamıyorum. EBA'da veya diğer internet ortamlarında bulunmuyor. Bu tip durumlarda o metnin yazılı nüshasına da ulaşamazsak metni geçmek zorunda kalıyoruz.” ifadelerini kullanmıştır.

Teknolojik anlamda yaşanan sorunlara bakıldığında sorunların okulun yer aldığı bölgeye göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Merkez ve merkeze yakın okullar teknolojik donanım açısından yeterliken merkezden uzaklaştıkça teknolojik olanaklarının azaldığı gerçeği burada da görülmekle birlikte bu durum dışındaki engeller bilinenin dışındaki sorunları da görünür kılmaktadır. Dolayısıyla bu durum metin işleme sürecini de etkilemektedir. Bir katılımcı (K<sub>6</sub>) bu konuyla ilgili kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

Tablo 11.

**Metin İşleme Sürecinin Ölçme Değerlendirme Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşleri**

G <sub>10</sub> : Metin işleme sürecinde kullandığımız ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma
	Kodlar Temalar

K <sub>1</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>11</sub> , K <sub>14</sub> : Kitaptaki tema sonu değerlendirme çalışmaları yetersiz.	soruların niteliği	
K <sub>4</sub> , K <sub>9</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>12</sub> : Tema sonu soruları LGS sınavına yönelik hazırlık sunmuyor.		
K <sub>2</sub> , K <sub>6</sub> , K <sub>8</sub> , K <sub>10</sub> , K <sub>14</sub> : Metin içinde görsel okuma, görsel yorumlama sorularına pek yer verilmiyor. Kitaplardaki grafik ve tablo soruları yeterli sayıda ve nitelikte değil.	güncellik	Metin İşleme Sürecine Yönelik Ölçme
K <sub>12</sub> : ...ders kitaplarındaki sorular yeni nesil sorularla uyumuyor.	dil becerilerini	Değerlendirme
K <sub>4</sub> , K <sub>5</sub> , K <sub>12</sub> , K <sub>14</sub> : Konuşma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik ölçme değerlendirme yetersizdir.	bütüncül yoklama	Boyutları
K <sub>3</sub> : Öğrencilerin 8. sınıf sonunda girdikleri sınavlar test olduğu için açık uçlu yorumlama sorularını önemsememektedirler... Bu uygulamalarla öğrencinin yorum gücü tamamen elinden alınmaktadır.	alt düzey bilişsel becerileri kapsama	
K <sub>14</sub> : Sorular öğrenciyi düşündürmüyor ve eski bilgilerini kullanılmıyor.		
K <sub>13</sub> : Türkçe ders kitapları ölçme değerlendirme içeriği bakımından yetersiz. Öğretmen ek çalışmalar vermediği zaman öğrenci öğrendiğini unutuyor.		

Metin işleme sürecinde temel dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik karşılaşılan sorunlara bakıldığında bu sorunların ders kitaplarıyla ilgili konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme çalışmalarının niteliği ve LGS sınavına yönelik hazırlayıcılığı konusunda yeterli olmadığı birçok katılımcı (K<sub>1</sub>, K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>9</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>11</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>) tarafından bildirilmiştir. Bunun yanında ders kitabındaki görsel okuma ve anlamaya dayalı sorulara yeterince yer verilmediği ve olan soruların da yeni nesil soru tipleriyle uyumadığı belirtilen sorunlar arasındadır (K<sub>2</sub>, K<sub>6</sub>, K<sub>8</sub>, K<sub>10</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>). Katılımcılar ders kitabında özellikle konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarının eksikliğini hissetmektedirler (K<sub>4</sub>, K<sub>5</sub>, K<sub>12</sub>, K<sub>14</sub>). Bu görüşlerden hareketle ders kitaplarında en fazla ölçme değerlendirmesi yapılan dil becerisinin okuma becerisi olduğu çıkarılabilir. Öğrencilerin çoktan seçmeli soru sistemi içerisinde yetişmeleri nedeniyle yorum ve çıkarım yapma becerilerinin gelişmediğini belirten katılımcılar (K<sub>3</sub>, K<sub>14</sub>) vardır. K<sub>3</sub> bu durumla ilgili “*Öğrencilerin 8. sınıf sonunda girdikleri sınavlar test olduğu için açık uçlu yorumlama sorularını önemsememektedirler... Bu uygulamalarla öğrencinin yorum gücü tamamen elinden alınmaktadır.*” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcıların ölçme değerlendirme süreci ile ilgili belirttikleri görüşlere göre dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde bütüncül bir yaklaşım sergilenmemektedir. Özellikle konuşma ve dinleme becerilerini değerlendirecek etkinliklere metin işleme aşamaları içerisinde yeterince yer verilmemesi katılımcıların belirttiği görüşler arasındadır. Bütün bu sorunları özetleyen K<sub>13</sub> “*Türkçe ders kitapları ölçme değerlendirme içeriği bakımından yetersiz. Öğretmen ek çalışmalar vermediği zaman öğrenci öğrendiğini unutuyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Bir katılımcı (K<sub>7</sub>) konuyla ilgili kayda değer bir görüş belirtmemiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe derslerinde gerçekleştirilen metin işleme süreçlerinde ne tür sorunlarla karşılaşıldığını belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların ifade ettiği sorunların büyük bir kısmı ders kitaplarıyla ilgilidir. Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ders kitaplarındaki metinleri yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar bazı metinlerin öğrenci ilgisine hitap etmediğini, Türkçe ders kitaplarında anlaşılabilirliği düşük metinlerin yer aldığını, özellikle uzunluk yönünden yaş ve seviyeye uygun olmayan metinlerle karşılaşıldığını, Türk edebiyatının zengin birikiminden yeterince faydalanılmadığını, çeviri eserlerde akıcılık ve anlaşılabilirliğin yeterli düzeyde olmadığını, görsellerin seçiminde yeterince hassasiyet gösterilmediğini ve olaya dayalı metinlerin yeterli oranda olmadığını belirtmişlerdir. Alkan (2009), çalışmasında metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmadığına ulaşmıştır (s. 96). Benzer şekilde bu çalışmadaki katılımcılar da bazı metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Dilidüzgün'ün (2013) araştırmasında öğretmenler olaya dayalı metin türlerinin öğrenciler için daha ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir (s. 62). Bu çalışmada ise katılımcılar olaya dayalı metinlerin artırılması gerektiğini belirterek bu konudaki eksikliğe değinmişlerdir. Temizyürek ve Delican'a (2016) göre de okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde hikâye edici metinlerin ayrı bir yeri vardır (s. 852). Dolayısıyla olaya dayalı metinlerin metin işleme sürecinde belirgin bir yerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında metin seçiminde coğrafi konuma ait kültür özelliklerinin dikkate alınmaması da katılımcıların metinlerle ilgili sıraladıkları sorunlar arasında yer almaktadır. Ders kitaplarındaki metinlerin öğrencinin yaşadığı bölge kültürüne uygun olmamasıyla ilgili bu durum farklı araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Muhcu, 1997, s. 41; Utlu & Kan, 2020, s. 174). Daha önce yapılmış çalışmalarla bu araştırmanın ortak sonuçları Türkçe ders kitapları ve ders kitaplarındaki metinlerle ilgili benzer sorunların devam ettiğini göstermektedir. Türk edebiyatının içeriğinden yeterince faydalanılmaması ve çeviri metinlerin yeterince akıcı olmaması yukarıdaki çalışmalarda elde edilen bulgulardan farklı olarak dile getirilen sorunlardandır.

Katılımcılar metinlerin Türkçe öğretim programına uygunluğu konusunda metinlerin kazanımları gerçekleştirilmeye yeterli alt yapı sunmadığı görüşünü paylaşmışlardır. Özellikle programa mutlak bir eleştiri getirilmezken program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarındaki metinlere eleştiriler yöneltilmiştir. Bununla ilgili katılımcıların dile getirdikleri sorunlara bakıldığında bazı metinlerin düzeye göre olmadığı, nitelikli yazar ve eserlere daha çok yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle metinlerin kazanımlara zemin oluşturmadığına yönelik sorunlar ön plana çıkarılmıştır. Bazı katılımcılar bu görüşlere ek olarak öğretmenin sınıfa nitelikli metinler bulup getirmesi gerektiğini söyleyerek kitabın tek başına yeterli olmayacağına vurgu yapmıştır. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ve bireysel özelliklerini en yakından tanıyanlar öğretmenleridir. Dolayısıyla bazı katılımcılar,

ders kitaplarında öğrenci profiline uygun olmayan metinlerle karşılaştıklarında öğrenci özelliklerine uygun metin bulabilme arayışına girmektedirler.

Katılımcılar ders kitabında yer alan metin altı etkinliklerin özgün olmadığını, etkinliklerin birbirini tekrarlayan biçim ve içeriklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle yazma etkinliklerinin öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirebilecek nitelikte olmaması katılımcıların ortak görüşleri arasında yer almaktadır. Öztürk'ün (2011) araştırmasında da öğretmenler yazma etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve uygulanabilirliğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir (s. 147). Etkinlik yönergelerinin açıklayıcı olmaması, metin altı sorularının genellikle alt düzey bilişsel becerilere yönelik olması, görsellerin işlevsel kullanılmaması da bu çalışmada öne çıkan konulardır. Türkben'in (2019) Türkçe ders kitaplarındaki metin görsellerini incelediği çalışmasında metin görsellerinin birçoğunda sıcak ve canlı renklerin kullanılmadığına ve metin görsellerinin estetik duyarlılığı geliştiremediğine dikkat çekilmiştir (s. 670). Bu çalışmada ise katılımcıların görsellerle ilgili öne çıkardığı sorunlar; metne uygun görsellerin seçilmemesi, etkinliklerde basit görsellere yer verilmesi, hazırlık aşamasında görsellerin az olması, içerikle görsel uyumunun yetersiz olması ve sözcük öğretiminde yeterli miktarda görselin kullanılmamasıdır. Arap (2015) da yaptığı araştırma sonucunda metin işleme sürecinde sorulan soruların çoğunluğunun alt düzey bilişsel becerileri ölçmeye dayalı sorular olduğunu tespit etmiştir. Arslan ve Engin'in (2019) 5. sınıflara yönelik yürüttükleri çalışmada da etkinliklerin anlaşılabilirliğine yönelik benzer bir bulguya rastlanmış ve öğretmenler etkinliklerin öğrenciler açısından anlaşılmasının zor olduğunu vurgulamışlardır (s. 36). Bu durumda ders kitaplarındaki etkinliklerin geliştirilmesi gerektiği yönündeki görüşlerin ön plana çıktığı söylenebilir. Özellikle yazma etkinliklerinin öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirecek biçimde olması gerektiğinin düşünülmesi öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine önem verdiğini ancak bunun için daha özgün materyallere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Metin işleme sürecinin basamaklarından birisi olan hazırlık bölümünde ağırlıklı olarak ders kitabından faydalandığı görülmektedir. Bu aşamada katılımcılar ders kitabındaki hazırlık sorularının öğrencilerin ilgisini yeterince çekemediğini belirtmişlerdir. Bunun yanında hazırlık çalışması içerisinde görsellere yeteri kadar yer verilmemekte veya yer verilen görseller hazırlık çalışmalarıyla uyumlu olmamaktadır. Sınıfta öğrenme sorumluluğunu üstlenmek istemeyen ve araştırma inceleme olanağından yoksun olan öğrencilerin durumları da metne hazırlık aşamasında dile getirilen sorunlardır. Bazı katılımcılar, yeterli bulmadıkları hazırlık aşaması çalışmalarını kendilerinin düzenlediğini belirtmişlerdir. Alkan'ın (2009) araştırmasına göre de metin işleme öncesinde verilen araştırma görevleri, bazı öğrenciler açısından sorundur (s. 97). Göçer'e (2014b) göre ise metin işleme sürecinde sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları (dikkatsizlik, disiplinsizlik vb.) ile karşılaşıldığında öğretmenin problem çözme becerisi devreye girmelidir (s. 335). Dolayısıyla bu aşamada da öğretmen, sınıfta öğrenme sorumluluğu üstlenmek

istemeyen öğrencilerini sürece katmak için veli ve öğrenci iş birliği içerisinde çözüm yollarını aramalıdır.

Metin işleme sürecinin okuma aşamasıyla ilgili katılımcıların en sık karşılaştıkları sorun bulunduğu sınıf seviyesine uygun okuma becerisi kazanamamış öğrencilerdir. Çarkıt'a (2019) göre de öğretmenler ortaokulda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden kaynaklı güçlükler yaşamaktadırlar (s. 852). Bunun yanında okuma çalışmalarında noktalama işaretlerine dikkat etmeme, vurgu ve tonlamayı ayarlayamama gibi sebeplerden dolayı sesli okumada yaşanan ahenksizlik de dile getirilen diğer sorunlardır. Bilge ve Sağır'ın (2017) araştırmasında da vurgu ve tonlama sık karşılaşılan sesli okuma hataları arasında yer almaktadır (s. 86). Katılımcıların öne çıkardıkları konulara bakıldığında okumayla ilgili temel becerilerdeki eksikliklere vurgu yapıldığı görülmektedir.

Dinleme çalışmalarıyla ilgili katılımcıların en sık dile getirdiği durum öğrencilerin dinlemeye odaklanamamasıdır. Farklı araştırmalarda da dinleme eğitimi sırasında öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorun öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması ve ilgisizliktir (Bayram, 2019, s. 75; Muhcu, 1997, s. 37). Karabay'ın (2014) çalışmasında bazı öğretmenler dinleme metinlerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir (s. 89). Dolayısıyla öğrencilerin odaklanamamasının nedeni metin özelliklerinde de aranabilir. Bunun yanında katılımcılara göre odaklanmayı sekteye uğratan nedenler de vardır. Öğrencinin dinleme eyleminden ziyade dinleme cihazına odaklanması ya da bir sorunun cevabını bulmaya şartlanarak metnin geri kalan kısmını kaçırmaması bunlara örnek olabilir. Katılımcılar dinleme metinlerini kendilerinin seslendirmesi ya da metnin bir cihazdan dinletilmesi konusunda farklı görüşlerde. Cihazdan dinletmeyi tercih eden katılımcılar sınıf yönetiminin sağlanması konusuna vurgu yaparken kendisi seslendirmeyi tercih eden katılımcılar ses kayıtlarının nitelikleriyle ilgili olumsuzluklardan bahsetmişlerdir. Dinleme eğitimiyle ilgili değinilen sorunlardan biri de dinlenen metnin hatırlanması ve kalıcılığıyla ilgilidir. Şahin'in (2012) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre dinleme etkinliğinden önce sorular sormak hatırlama düzeyini artıran bir durumdur (s. 55).

Metin işleme sürecinde ulaşılması hedeflenen kazanımlardan biri de metinler aracılığıyla öğrencilere yeni sözcük ve kavramların kazandırılmasıdır. Bu aşamada katılımcılar öğrencilerin sözcük tahmini yürütmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Herhangi bir doğruluk veya yanlışlığın aranmadığı sözcük tahmini etkinliğinde öğrenciler üretken olamamaktadır. Ders kitaplarında yeni öğrenilmiş sözcüklerin pekiştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmemesi, sözcük öğretiminde görsellerden yeterince yararlanılmaması da bu aşamada karşılaşılan sorunlardandır. Katılımcılar bu sebeplerle yeni öğrenilen sözcüklerde kalıcılığın sağlanmadığı görüşündedirler. Karagöl ve Tarakcı'nın (2019) araştırmalarına göre de "ders kitaplarında öğrenciyi eğlendirerek söz varlığı öğretimini hedefleyen yöntem-tekniğe çok az yer verilmiş, hatta bazı kitaplarda hiç yer verilmemiştir. Ayrıca

birden fazla duyuyu aktif kılan kelime öğretimi yöntem-teknikleri de çok az kullanılmıştır” (s. 167). Çalışmasında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını inceleyen Bayraktar’a (2018) göre ise söz varlığına yönelik etkinlikler tür bakımından çeşitlilik göstermektedir ancak söz varlığı açısından yetersizdir (s. 6). Sözcük tahmini etkinliğinde öğrencilerin üretken olamayarak zorlanması ve sözcük öğretiminde sarmallığın benimsenmesi gibi görüşler katılımcıların söz varlığı kazandırma sürecine yönelik ortaya koyduğu önemli görüşlerdir.

Katılımcılara göre öğrenciler konuşma becerisini sergilemede özgüvensiz davranmaktadır. Bunun nedeni bazı katılımcılara göre okuma alışkanlığının edinilememesi ve kelime hazinesinin yeterli olmaması iken bazı katılımcılara göre sadece özgüven eksikliğidir. Öztürk’ün (2011) araştırmasına göre öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerdeki konuşma bozukluklarının sebebinin kelime hazinesindeki yetersizlikler olduğunu düşünmemektedir (s. 127- 128). Ancak farklı araştırmalara göre kelime hazinesindeki yetersizlikler öğrencilerin konuşma becerilerini sekteye uğratmaktadır (Arslan, 2017, s.74; Muhcu, 1997, s. 37; Sandıkçı, 2006, s. 90). Okuma alışkanlığı ile kelime hazinesi varlığının bağlantılı olduğu düşünüldüğünde bu araştırmadaki katılımcıların görüşleri de aynı doğrultudadır. Katılımcıların diğer görüşleri arasında öğrencilerin konuşmalarında üst düzey bilişsel beceriler sergileyememesi, beden dilini yeterli kullanamamaları, konuşmalarına ses tonu ve duygu katamamaları yer almaktadır. Katılımcıların birçoğu konuşma becerisi kazandırma sürecinde de tekrardan ders kitaplarını gündeme getirerek konuşma etkinliklerinin yetersizliklerini dile getirmiştir ve ders kitaplarında öğrencileri konuşma yapmaya yönlendirecek içerik özelliklerinin bulunmadığına dikkat çekmişlerdir.

Katılımcıların materyal kullanımına bağlı olarak yaşadığı sorunların başında internet erişiminde yaşanan olumsuzluklar gelmektedir. Bu durum yalnızca okulun bulunduğu bölgeye bağlı olmamakla birlikte özellikle merkez yerleşim yeri dışında kalan okullarda daha yoğun yaşanmaktadır. Utlu ve Kan’ın (2020) çalışmasında da köy okullarında internet bağlantısı sorununun bulunduğuna değinilmiştir (s. 173). Ancak bu çalışmada farklı olarak katılımcılardan birinin belirttiği ve okulda internet bağlantısı bulunduğu hâlde internetin aktif kullanıma sunulmaması sorunu dikkate alınması gereken önemli bir sorun olarak görülmelidir. Bunun yanında katılımcılar bazı dinleme ve izleme metinlerinin internet ortamında bulunmadığına da değinmişlerdir. Katılımcılara göre uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen canlı derslerde teknoloji imkânı olan öğrenciler Web 2.0 araçları vb. olanaklardan daha fazla yararlanabilmişlerdir dolayısıyla bu öğrenciler metin işleme sürecinde daha avantajlı olmuşlardır.

Metin işleme sürecinde temel dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik karşılaşılan sorunlar da ders kitapları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ders kitaplarında bulunan ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrenmelerin kalıcı olmasına yeterince katkı sunmaması, bu çalışmaların kapsam geçerliği açısından

yeterli olmaması, görsel okuma ve anlamaya yönelik yeni nesil soru tiplerine yeterince yer verilmemesi katılımcılar tarafından bahsedilen sorunlardandır. Bunun yanında ders kitaplarının merkezi sınav sistemine yönelik yeterli hazırlık sunmaması ve özellikle konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarındaki eksiklikler katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ders kitaplarının merkezi sınav sistemine yönelik hazırlık sunması yönündeki beklentiler ve sınava yönelik kaygılar bazı katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programının (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) yönergeleri ile sınav sisteminin getirdiği bazı olumsuzluklar arasında kaldığını göstermektedir. Türkçe Öğretim Programının tüm dil becerilerinin geliştirilmesini içeren genel hedefleri ortadadır. Bazı katılımcılar merkezi sınav sisteminin oluşturduğu öğretim ortamı nedeniyle öğrencilerin çoktan seçmeli soru tiplerine önem verip yorumlama sorularına ilgi göstermiyor olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Ders kitabında yer alan dinleme metinleri öğrenci seviyesine uygun değilse öğretmen kendi sınıfının seviyesine göre bir dinleme metni bularak sınıfa getirebilir.
- Ders kitaplarında yer alan dinleme ve izleme metinlerinin kayıtları internet ortamında tek bir site üzerinden öğretmenlerin kullanımına sunulması bu konudaki zorluklar aşılabılır.
- Çeviri metinlerin ders kitaplarına alınmasıyla ilgili ölçütler geliştirilebilir.
- Ders kitaplarında zengin Türk kültürünün izlerini taşıyan görseller artırılabilir, özellikle sözcük öğretimine yönelik görsellerin sayısı artırılabilir.
- Farklı kaynağa ulaşma imkânı kısıtlı olan öğrencilerin varlığı göz önünde bulundurularak ders kitaplarındaki etkinlikler çeşitlendirilip renklendirilerek geliştirilebilir.
- Ders kitabındaki yazma etkinlikleri gözden geçirilerek öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurma becerisini artıracak içerikler eklenebilir.
- Bir metinde yeni öğrenilen kelimelere ilerideki metinlerde ve ilerideki metinlerin etkinliklerinde yer verilerek sözcük öğretiminde kalıcılığın artırılması amaçlanabilir.
- Konuşma eğitiminde öğrencilerin heveslerini artıracak, kendilerine güvenerek konuşmalarını sağlayacak daha basit konuşma konu ve yönergeleri sınıf ortamına taşınabilir.
- Ortaokul seviyesine geldiği hâlde dil becerilerinin temel aşamalarında sorun yaşamaya devam eden öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ve bu duruma neden olan unsurlar derinlemesine incelenebilir.
- Okullarda var olan teknolojik donanımının ve eğitim materyallerinin verimli kullanılmasının önü açılabilir.

- Sözcük tahmini sürecinin dinamiklerinin neler olduğunu ve bu sürecin söz varlığı kazandırma çalışmalarındaki yerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
- Metin işleme süreci çalışmalarında metinler arasılık üzerine etkinlikler gerçekleştirilerek bu konudaki farkındalığın artırılması sağlanabilir.

### **Etik ve Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır ve yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna 59 numaralı başvuru ile müracaat edilmiş ve 23.02.2021 tarihinde etik kurul izni alınmıştır. Çalışma sürecinde etik kurallara bağlı kalınmıştır.

### **Kaynakça**

- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil – ana çizgileriyle dilbilim* (3. Cilt, 4. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Alkan, M. (2009). *Türkçe derslerinde (1-5. sınıflar) metin işleme süreçlerinin değerlendirilmesi* (Tez no. 235614) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi- Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arap, B. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: bir durum çalışması* (Tez no. 381200) [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Dergisi*, 5(4), 685-703. doi.org/10.16916/aded.331660
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 63-77. doi.org/10.16992/ASOS.12256
- Arslan, A. & Engin, A. (2019). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19-39. doi.org/10.46778/goputeb.570245
- Bayraktar, İ. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük öğretimi etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Research (JLR)*, 2(1), 1-7.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.
- Bilge, H. & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88. doi.org/10.17556/erziefd.328820



- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. Baskı). (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap. (Orijinal çalışma basım tarihi 2017).
- Çarkıt, C. (2019). Ortaokul okuma becerileri dersine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 841-856. doi.org/10.16916/aded.569845
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde oku(ma)dan özet yaz(ma)ya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(2), 47-68. doi.org/10.1501/Egifak\_0000001294
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğul, D. & Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185. doi.org/10.17860/mersinefd.472247
- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Millî Eğitim Basımevi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A. (2014a). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 204, 167-198.
- Göçer, A. (2014b). Öğretmen ve öğretmen adaylarının Türkçe dersi metin işleme süreci üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 326-336.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63. doi.org/10.16916/aded.39222
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2019). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe öğretimi kılavuzu*. Millî Eğitim Basımevi.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. doi.org/10.16916/aded.16014
- Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 81-94.
- Karagöl, E. & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (1. Baskı). Berikan Yayınevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (1. Baskı). (A. Ç. Kılınç, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1994).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Merriam, S. B. (2015). Nitel Araştırma. (3. Baskı). (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Muhcu, G. (1997). *İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm için öneriler (Trabzon ilinde bir inceleme)* (Tez No. 63215) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Tez no. 537713) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi- Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öztürk, D. (2011). *Türkçe dersi ilköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) metin işleme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez no. 300399) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi- Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84-94.
- Salman, B. & Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 13(27), 1265-1284. doi.org/10.7827/TurkishStudies.14304
- Sandıkçı, C. (2006). *Öğretmenlerin altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşleri (Konya ilinde bir inceleme)* (Tez no. 189405) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Suk, N. (2016) The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89. doi.org/10.1002/rrq.152
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi* (Tez no. 311815) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Temizyürek, F. (2007). Progressing speaking ability in second level of elementary education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F. & Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856. doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000192300
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672. doi: 10.17679/inuefd.547841
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Utlı, G. & Kan, M. O. (2020). Birleştirilmiş sınıflarda metin işleme sürecinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 170-195. doi.org/10.16916/aded.646985
- Wolvin, D. A. & Coakley, G. C. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14, 143-152. doi.org/10.1080/10904018.2000.10499040
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, Y. (2010). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. Baskı, s. 203-276) içinde. Pegem Akademi.

### Extended Abstract

Texts with context are the source of language teaching. These texts are a tool for acquiring basic language skills. Therefore, texts are used in Turkish teaching in order to gain basic language skills. This process, which includes reading, speaking, listening/watching, and writing skills, is called text processing. The text processing process consists of a process in the form of preparation for the text, text-based skill development, vocabulary development activities and assessment and evaluation studies. In this process, the main goal is to ensure that the language can be used functionally. It is seen as a prerequisite that the texts used in reaching the targeted gains should be suitable for the level and be qualified. The basic material used in the text processing process is Turkish textbooks.

In this study, it is aimed to reveal the problems encountered in the text processing process based on the opinions of Turkish teachers who receive postgraduate education and work in public schools. The reason for wanting to reveal these problems is to be useful for future applications. Qualitative research method was used to achieve this aim. Turkish teachers who received postgraduate education within the scope of qualitative research were asked what kind of problems they encountered in the text processing process. Turkish teachers whose opinions were taken work in different cities in Turkey. The study group of the research consists of fourteen people. In the study, a semi-structured interview form was prepared in order to determine the opinions of postgraduate teachers about the problems they encounter in the text processing process.

During the formation of the interview questions in the semi-structured interview form, firstly the Turkish Curriculum, then the studies reached as a result of the literature review were taken into account and the interview form was prepared. Ethics committee permission was obtained to conduct the interviews. The obtained data were analyzed by content analysis. As a result of the analyzed data, some problems encountered in the text processing process were identified. Participants are of the opinion that in general, sensitivity is not shown in the selection of texts and text-related elements in Turkish textbooks. Participants generally stated that the texts selected for the course book are not suitable for realizing the achievements in the program. Participants in this situation; They cited the fact that the texts are not suitable for values education, that the texts are not selected from qualified authors and works, that they do not motivate students to process texts, and that they cannot adequately reflect the philosophy of the program. In addition, according to the participants, local characteristics are not taken into account sufficiently while preparing the textbooks. One of the most frequently mentioned problems is that the activities are similar in form and content. In addition, it is one of the prominent problems that the activity

instructions are not sufficiently explanatory, lower-level cognitive skills are mostly examined in the sub-text questions, and the visuals cannot be used functionally in the activities. The problems encountered in the preparation phase, when students enter the text processing process, appear as teacher competencies, student participation in the process and environmental opportunities. Another important problem is the students who have not acquired the appropriate reading skills for their grade level. The most recurring problem in listening activities is that students cannot be motivated to listening activities. One of the most common problems in vocabulary studies is that students cannot produce expected products in word guessing studies. When the problems expressed in speaking teaching were examined, it was seen that the texts and instructions did not motivate the students to speak both in terms of content and form, there was a general lack of self-confidence in the students, as a result of this, the speeches were at a low level in the cognitive sense and speech products that would satisfy the listeners could not be produced. Based on these results obtained in the study, some suggestions were expressed.

Accordingly, some of the suggestions made are as follows: the texts should be suitable for the level of the students, the visuals bearing the traces of the rich Turkish culture in the textbooks can be increased, the number of visuals especially aimed at teaching vocabulary can be increased, the difficulties experienced by the students who continue to have problems in the basic stages of their language skills despite reaching the secondary school level, and these factors that cause the situation can be examined in depth. In speaking education, simpler speaking topics and instructions that will increase students' enthusiasm and enable them to speak confidently can be carried to the classroom environment.