

9-12. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI, TÜRK EDEBİYATI İLE DİL VE ANLATIM DERS KİTAPLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayşe Derya ESKİMEN*

Alındı/Received: 03.08.2018

Düzeltildi/Revised:13.09.2018

Kabul Edildi/Accepted: 20.09. 2018

Özet

Bu araştırmanın amacı, yenilenen Türk Dili ve Edebiyatı ve bu programa göre hazırlanmış 9., 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı kitapları ile eski program ve buna göre hazırlanmış ve halen okullarda okutulmaya devam eden 11. ve 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitapları hakkında öğretmenlerin düşüncelerini tespit etmektir. Bu amaçla çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi, veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından, geçerlik çalışması yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü/okutulan sınıf gibi bilgilerin yanı sıra program ile ders kitaplarını kapsayan sorulardan oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini anadolu ve sosyal bilimler liseleri 9,10,11,12. sınıflarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Çalışmanın bulgularına göre yenilenen Türk dili ve edebiyatı öğretim programının ve buna yönelik hazırlanmış ders kitaplarının dil ve edebiyat olarak tek başlık altında birleştirilmiş olması; ders kitaplarında bilgi verilmesi, etkinliklerin yoğunluğunun azaltılmış olması öğretmenlerce genel olarak olumlu bulunan ve kabul gören yönlerdir. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında metinlerin türünün tam özelliklerini yansıtmadığı, tematik yaklaşımdan ziyade kronolojik yaklaşımın tercih edildiği görülmüştür. Öğretmenlerce tüm kitaplar genel olarak görsel açıdan ve dil-anlatım açısından eksik; içerik açısından metin sayısı fazla ve uzun bulunmuş, ölçme-değerlendirmeye yönelik olarak ise kitaplarda yer alan soruların yetersiz, öğrenci beklentisini karşılamayan, çeşitlilikten uzak ve tek tip olduğu yönünde görüşler belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve Edebiyatı Ders Kitapları, Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Ders Kitapları, Öğretmen Görüşleri.

AN ANALYSIS OF 9TH AND 12TH GRADE TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE & TURKISH LITERATURE, LANGUAGE AND EXPRESSION TEXTBOOKS WITH RESPECT TO TEACHERS' VIEWS

Abstract

The purpose of this study is to collect teachers' views on the 9th and 10th grade Turkish Language and Literature books prepared accordingly with the renewed Turkish Language and Literature curriculum and to gather teachers' opinions on the old curriculum and 11th and 12th grade Turkish Literature and Language and Expression Textbooks currently taught and prepared in accordance with the older curriculum. To that end qualitative research method which is one of the scientific research methods has been utilized in this study. Interview technique has been employed as data collection tool. Within that context the researcher harnessed semi-structured interview form of which validity has been approved. Interview form consists of items to identify teachers' gender, professional seniority, the type of employed school/served grade level; consists of questions covering the program and textbooks. Descriptive analysis technique was employed to analyze all data. Sampling of this study consisted of Turkish Language and Literature teachers currently assigned in 9,10,11,12. grades of anatolian and social sciences high schools. In the designation of research population, participation was based on voluntariness. The findings of the study show that the curriculum of Turkish language and literature and the textbooks prepared for this purpose are combined in a single subject as language and literature; the information in the textbooks, the intensity of the activities is reduced and the teachers are generally

* Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Türkçe Eğitimi, deryaeskimen@hotmail.com

accepted as positive. In Turkish language and literature textbooks, it has been observed that the chronological approach is preferred rather than the thematic approach. As teachers all books are generally lacking in terms of visual and language-expression; the number of texts was found to be too long and long in terms of content, and for the measurement and evaluation, it was stated that the questions in the books were inadequate, students could not meet expectation, and they were distant and uniform from diversity.

Keywords: Turkish Language and Literature Textbooks, Turkish Literature, Language and Expression Textbooks, Teachers' Views.

1. GİRİŞ

Genel olarak liselerde gerçekleştirilen dil ve edebiyat eğitiminin dört ayağından bahsetmek mümkündür. Bunlar; başta öğrenci olmak üzere öğretim programı, ders kitabı ve öğretmendir. Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde (1974), “Belli bir amaca göre gereken şeyleri öğretme işi; bir eğitim kurumunda bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi verme” olarak tanımlanan öğretim, okullarda çeşitli programlar, programın şekillendirdiği ders kitabı ve eğitim-öğretim sürecinin doğru şekilde kurgulanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda öğretim programı da “öğrencilere bir plana göre kazandırılması istenilen öğrenim yaşantılarının tümünü içine alan program” olarak tanımlanmaktadır. Ders kitapları, eğitim-öğretim sürecine kılavuzluk eden en önemli ve ulaşılabilir kaynaklardır. “En kolay erişilebilir kaynaklardır ve bazı faydaları vardır. Her sınıf düzeyi için, konular hakkında birtakım bilgiler sağlar. Modeller, örnekler ve örnek aktiviteler sunar; bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir.” (Tompkins, Bright, Pollard & Winsor, 2002: 48; Demirel ve Kıroğlu, 2006: 2). Kaynaklarda genel olarak etkili bir ders kitabının özellikleri öğrencinin ilgisini çekmeli, derse karşı ilgi uyandırmalı, konunun ana hatlarını gösteren resim, grafik, hikâyeler olmalı, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsatlar sunabilmeli, çocuğun kitapla olan bağını kuvvetlendirici yaşantılar verebilmeli, öğrencilere, çeşitli yönerge, açıklama ve ipuçları vermeli, öğrencinin öğrendiklerini pekiştirmeli, bilgiler kronolojik sıraya göre verilmeli, neden-sonuç ilişkisi kurulmalı, bilgiler arasında kopukluk olmamalı, kavramlar sade bir dil kullanılarak açıklanmalı, tekrarlardan kaçınılmalı, kitabın görsel zenginlik içermesi, bunun için renkli resim ve fotoğraflarla desteklenmeli ve öğrenme ilkeleri dikkate alınarak yazılmalıdır (somuttan soyuta, basitten karmaşığa vb.) (Şahin ve Yıldırım, 1999: 33) olarak sıralanmıştır Genel olarak bu özelliklerden hareketle özel alanda da dil ve edebiyat eğitimi için, ders kitaplarının nasıl olması gerektiğine ilişkin Çotuksöken (2002) ise göz önünde bulundurulması gereken kimi özellikleri şöyle ifade etmiştir:

1. Çağdaş edebiyatlara ağırlık verilmelidir. Sözelimi bir tarihlendirme yapmak gerekirse, Türk ve dünya edebiyatının temel metinleri 1900-2000 yılları arasındaki birikiminden seçilmelidir. Bağlamları uygun düştüğünde Türk (Göktürk, Divan, Halk, Tekke, Tanzimat vd.) ve dünya edebiyatının eski dönemlerine (Yunan, Latin, Uzakdoğu edebiyatları, Klasisizm, Romantizm vd.) ilişkin metinlerden seçmeler yapılabilir.

2. Ders kitapları zengin bir antoloji gibi düşünülmeli ve düzenlenmelidir.

3. Kitapların başına bilgilendirici ve kurgulayıcı metinleri çözümleme yöntemlerine ilişkin kuramsal bilgiler verilmeli, birkaç örnek sunulmalıdır.

4. Ders kitapları değişik metin çözümleme örnekleriyle zenginleştirilmelidir.

5. Kitaplara kuramsal kitapların yanı sıra Türk ve dünya edebiyatının seçkin örneklerini içeren bir kaynakça eklenmelidir.

6. Ödev ve proje konuları sınıf düzeylerine göre belirlenmeli, her bir ödevin hazırlanış amacı, hazırlanma planı, içeriğinin grup üyelerine göre dağılımının yapılması konusunda bir örnek sunulmalıdır.

7. Edebiyat kitaplarının kuru edebiyat tarihi bilgileriyle doldurulmaması da gerekmektedir. Edebiyat tarihi ayrı bir kitap olarak düşünülmeli ve yardımcı kitap olarak kullanılmalıdır.

8. Kimi derslerde, metinlerin incelenmesi sürecinde varsa, oyunlaştırılmış ya da filme alınmış örnekleri de izlenmeli ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmelidir.

9. Eğitim yılı boyunca zaman zaman yazarlarla öğrencileri, ders okul ortamında bir araya getirmelidir. Böylelikle zengin bir tartışma ortamı yaratılabilir. Bunu gerçekleştirebilmek için, yaşayan yazarların kitapları öğretim yılı başında öğrencilere dönem ödevi, araştırma projesi olarak verilmelidir (s. 25-26).

Bu anlamda yeni Türk dili ve edebiyatı öğretim programında da (2018), ders kitabına öğretim materyali de denilerek ders kitabı yazımında dikkat edilecek hususlar ve ders kitabına alınacak metinlerin niteliklerine yönelik birtakım açıklamalar getirilmiştir (s. 14-17). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretimi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine yönelik alanları geliştirmesi buna yönelik çalışmaları geliştirmesi gerekliliği yönleriyle önem arz eder. Özellikle, çalışma örneklemimizi de oluşturan lise dönemi (9-12), “öğrencilerin edebî eserlerle tanışacağı, onları kavrayacağı ve onlarla kültür dünyasını geliştireceği dönemdir” (Keklik, 2013: 669).

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, yenilenen Türk dili ve edebiyatı programına göre hazırlanmış 9., 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı kitapları ile eski programa göre hazırlanmış ve halen okullarda okutulmaya devam eden 11. ve 12. sınıf Türk edebiyatı ile Dil ve anlatım ders kitapları hakkında öğretmenlerin düşüncelerini almaktır. “Ders kitapları, bir ülkenin eğitim sisteminde üç öge ile ilişkilidir. Bunlar; eğitim (öğretim) programı, öğretmen ve öğrencidir” (Kılıç ve Seven, 2002: 15). Dolayısıyla ders kitaplarından en etkili şekilde yararlanmasını beklediğimiz öğretmenlerin hem yenilenen hem eski müfredata göre devam eden ders kitaplarına yönelik görüşleri önem arz etmektedir. Tüm bunlara yönelik olarak çalışmanın, hem ders kitabı yazarlarına öğretmen görüşleri doğrultusunda fikir vereceği hem de alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Tablo 1. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Sıra	Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okul Türü/Okutulan Sınıf
1	Ö1	Kadın	30	Anadolu Lisesi/10
2	Ö2	Erkek	20	Anadolu Lisesi/12
3	Ö3	Erkek	30	Anadolu Lisesi/9
4	Ö4	Erkek	18	Anadolu Lisesi/11
5	Ö5	Kadın	18	Anadolu Lisesi/10
6	Ö6	Erkek	28	Anadolu Lisesi/9-10-12
7	Ö7	Erkek	23	Anadolu Lisesi/10
8	Ö8	Kadın	30	Anadolu Lisesi/11
9	Ö9	Erkek	27	Anadolu Lisesi/9
10	Ö10	Erkek	28	Sosyal Bilimler Lisesi/10-11-12
11	Ö11	Erkek	18	Sosyal Bilimler Lisesi/9
12	Ö12	Kadın	28	Sosyal Bilimler Lisesi/10

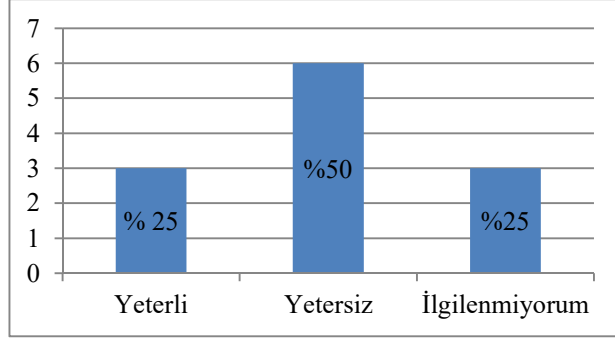
2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler (cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı lise türü, kaçınıcı sınıfın okutulduğu) ve program ile ders kitaplarını kapsayan sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formu geçerliliği için, sorular üç alan uzmanı ile paylaşarak uzman görüşü alınmış ve iki Türkçe öğretmeni ile soruların anlaşılabilirliği üzerinde durulmuştur. Bunlara yönelik olarak kapsam geçerliği olmayan ve çalışmayan maddeler elenerek görüşme soruları yedi maddeye indirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar verilerin eksik veya yanlış olma ihtimaline karşın ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler Şubat-Mart 2018 tarihlerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda uygun gördükleri zamanda birebir gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme sırasında öğretmenlerin soruları cevaplarken araştırmacı tarafından açıklayıcı ifadelerle yer verilmiş, görüşme süresi ortalama 20 ilâ 35 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan alt temalar oluşturulmuş; alt temaların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans halinde tablolaştırılmıştır. Bulguların yorumlanmasında doğrudan alıntılara yer verilmiş; katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarda öğretmenin numarasını ifade eden kodlamalar kullanılmıştır. Örnek olarak, 1 numaralı öğretmen (Ö1) biçiminde verilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

Tablo 2. Kitapların Görsel Tasarımına Yönelik Bulgular

Kitapların Görsel Tasarımıyla İlgili Düşünceleriniz?	f	%	Öğretmen
Görseller yeterli, biraz da öğrencilere hayal ettirmeli. Görsellikte pek problem yok. O konuda bir sıkıntı yok. Herhangi bir problem yok.	3	25	Ö1, Ö3, Ö12
Görsellik iyi aslında ama yeni nesle yetmiyor. Renk olarak uyumlu hoş değil dikkat çekici değil. Burası iyi bir okul dikkatlerini çekmiyor. Görsellik yeterli değil kendim farklı kaynaklar buluyorum. Hiç yeterli olmadı. Edebiyat kitabı için gözetilen bir durum olmadı. Eba ve akıllı tahtada görsellerden faydalanıyoruz. Bu senekiler daha yetersiz. Edebiyat kitaplarında bir unsur değil herhangi bir şeymiş gibi. Amaç için kazanımı işlemek için konulmuyor internetten bulunup konuluyor. Görsel açıdan yeterli değil.	6	50	Ö2,Ö4,Ö5,Ö8,Ö10,Ö11
Görsellere çocuklar ne kadar bakıyor etkileniyor çocuklar için bir anlam ifade etmiyor. Bunu görsel uzmanları daha iyi değerlendirir. Resimle pek ilgilenmiyoruz. İçeriğiyle ilgileniyoruz. Resimleri incelemedim.	3	25	Ö6,Ö7,Ö9



Şekil 1. Kitapların Görsel Tasarımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yukarıda yer verilen tablo ve şekilde görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısı ders kitaplarını görsel açıdan yetersiz bulmuş; diğer yarısı içerikle ilgilendiklerini dolayısıyla resmin ne öğrencinin ne kendilerinin dikkatini çektiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

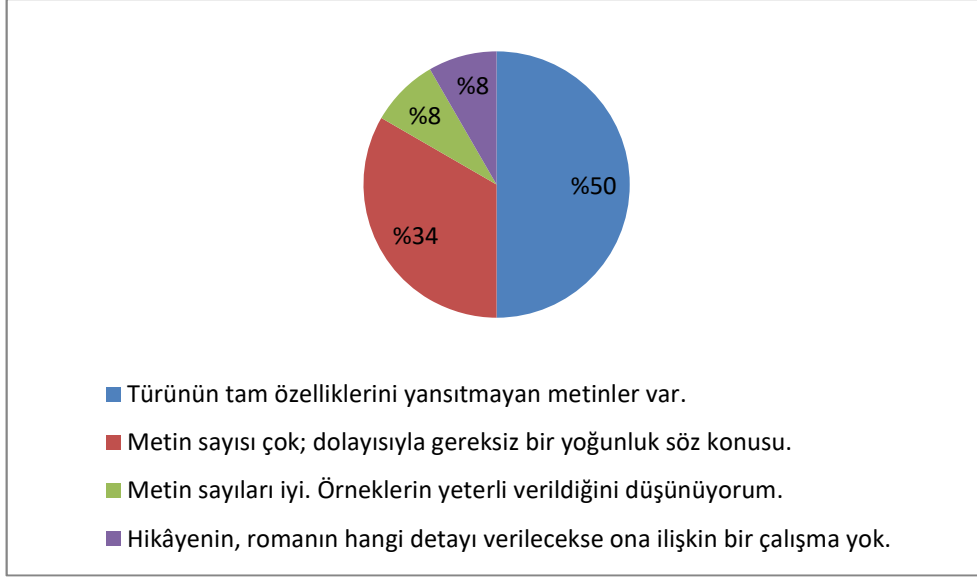
“Görsellik yeterli değil kendim farklı kaynaklar buluyorum. Akıllı tahta, eba, trt video, resim kullanıyorum. Günümüz internetle vakit geçiren çocuklar için görseller çok sığ. Örneğin İngilizce kitapları çok iyi. Kuşe baskı bol fotoğrafı” (Ö5).

“Çocuklar ne kadar bakıyor etkileniyor çocuklar için bir anlam ifade etmiyor. Ancak şiir bahsi varsa bir şeyler ifade ediyor. Yazarların resminin olması bir anlam ifade ediyor. Görseller metinle ilişkili ama ilgisini çekmiyor. Görseller ilgili sorular da anlam ifade etmiyor. Cahit Sitki’yi anlatırken ifade eder. Bunu görsel uzmanları daha iyi değerlendirir” (Ö6).

“Görsel açıdan yeterli değil. Tiyatro konusunda görseller yetersiz. Geleneksel Türk tiyatrosundan hiçbir şey yok” (Ö11).

Tablo 3. Kitapların İçerik Yönüyle İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kitapların İçerik Yönüyle İlgili Düşünceleriniz? (Metinler, hazırlık çalışmaları, etkinlikler vd.)	f	%	Öğretmen
Metinler?			
Türünün tam özelliklerini yansıtmayan metinler var.	6	50	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12
Metin sayısı çok; dolayısıyla gereksiz bir yoğunluk söz konusu.	4	34	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8
Metin sayıları iyi. Örneklerin yeterli verildiğini düşünüyorum.	1	8	Ö7
Hikâyenin romanın hangi detayı verilecekse ona ilişkin bir çalışma yok benim gördüğüm kadarıyla.	1	8	Ö10



Şekil 2. Kitaplarda Yer Verilen Metinlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kitapta yer alan metinlerin türünün özelliklerini yansıtmadığını ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Lise öğrencisine klişeleşmiş, hit, türünün özelliklerini taşıyan, edebiyat temeli olan, güncel metinler verilmeli. Sagu da Alper Tunga sagusu uygun. Saguyu koyduk ıssız acun kaldı mı ritim de var. Burada sagunun hiç görülmemiş dörtlükleri var. Neden bu metinlere dokunuluyor? Metinler sıkıntılı. Gazel konusunda Rasih yerine daha tanıdık Bâkî, Fûzûlî gibi şairlerden örnekler verilebilir. Aliterasyon asonanslarda kalıcı beni candan usandırdı gazeli mesela türünün özelliklerini yansıtan örnekler. Şarkı konusunda Sadabâd’ın gezinti yeri olduğunu divan edebiyatının da hayata yaklaştığını öğrenci bilmeli. .Destanda mutlaka Oğuz Kağan Destanı’ nı veriyoruz. Bunda abartı motifi, ışık motifi, ağaç motifi var. Bol seci, fül var metin bu özellikleri veriyor.” Nibelungen Alman destanını neden vereyim? (Ö1).

“Seçilen metinlerin türün en güzel örnekleri olmasında sıkıntı var. Türünün özelliklerini iyi yansıtan metinler olmalı. Yıllardır aynı metinler işlendi farklı metinler olsun diye mi düşünülmüş bilemiyorum. Şiir türünde verilen örnek metinler yetersiz. Sıfatlar veriliyorken şiirle sıfat verilmiş metin seçimiyle o türün özellikler olmamış. Sözcük türü ile metin türünü eşleştirme yapmışlar. İsim, sıfat, edat, zarf sıralamasında sıkıntı var” (Ö3).

“Metinlere çok dikkat edilmemiş. Metinlerden Battalnâme, Saltuknâme destanlar güzel değil. Destanlar şiir şeklinde manzum diyoruz. Ama örneği onu yansıtmıyor. Beğenmedim. Gazel iyi. Kaside iyi. Şarkı iyi” (Ö5).

“Turgut Özakman’ın oyunu trajedi Kösem Sultan alınmış. Drama da daha güncel şeyler konulabilir daha hafif daha güncel olabilir. Kendi adıma söylüyorum tiyatro için yeterli değil” (Ö9).

“Tamamı için genel bir şey söyleyemem. Ama örneğin tiyatro metinlerini hiç beğenmedik biz. Dışarıdan okuduk. Ama roman metinleri hikâye metinleri iyi. Şiir yetersiz. Dışarıdan şiirleri takviye etmek zorunda kaldık. Tiyatro metinlerinde güzel metinler seçilmemiş ve şey

senaryonun özüyle ilgili veya bir tiyatro metni yazmayla ilgili pek bir fikir vermedi çocuklara. Videolar olabilirdi. Akılda kalıcı, zihinde canlandırıcı olmadı metinler” (Ö11).

“Mesneviyi seçerken daha özellikleri ortaya çıkaran metin olsaydı daha iyi olurdu. Yunus Emre'nin bir mesnevisini vermişler orada olay anlatımı yok mesela öğütler var. Ama olay anlatan bir mesnevi olsaydı daha iyi okurdu. Türünün tam özelliklerini yansıtmıyor” (Ö12).

Fazla metin ve konu yoğunluğu olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Çok konu var. Yığınla metin var. Ben başka kaynaklar kullanıyorum. Makaleyle ilgili 4-5 metin var mesela konu olarak sığ, az. Seviyelerine uygun değil, gereksiz soru çok. Türk edebiyatı da dil ve anlatım da aynı” (Ö4).

“Metinlerin sayıları fazla. Metin okutan bir öğretmen değilim. Örneğin 9-10larda tiyatro oku oku bitmiyor. Faydası var mı yok” (Ö6).

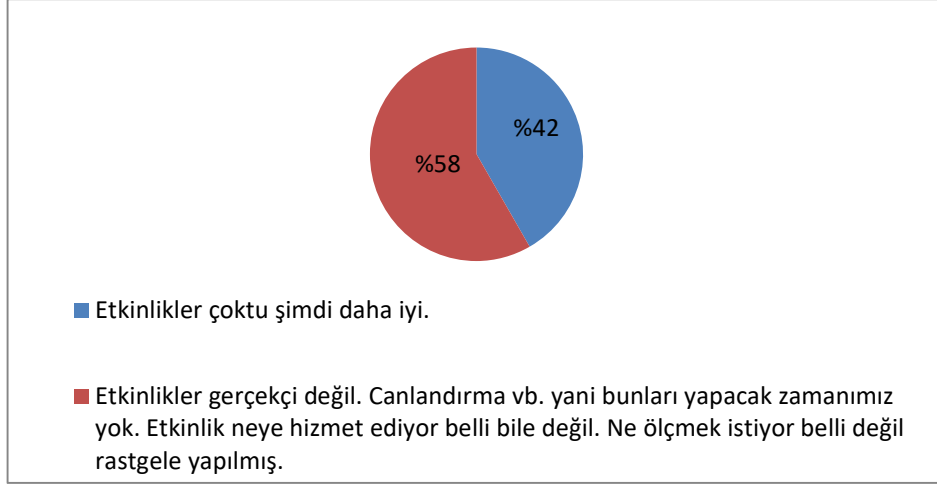
“Metin örnekleri yeterli düzeyde değil. Metinler için epey performans gösteriyoruz. Yalınlaşmaya ihtiyaç olan metinler var. Daha düzeye uygun metinler konulmalı. Üst düzeyde biz performans göstererek hap şeklinde vermeye çalışıyoruz. Daha nitelikli daha düzeye uygun metinlere ihtiyaç var” (Ö8).

Farklı metin seçilmediğini yıllardır aynı metinlere yer verildiğini ifade eden bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Edebiyat ve dil anlatım metinler üzerinden işlenmiyor. Farklı edebî özellikleri olan metinler yok. Yıllardır tekrar edilen metinler var. Şu derste şu metni okutayım kaygısı yok. Hikâye rastgele; detayına yönelik çalışma yok. İçerik yönünden çok eksik olduğunu düşünüyorum. Hikâyenin, romanın hangi detayı verilecekse ona ilişkin bir çalışma yok benim gördüğüm kadarıyla (Ö10).

Tablo 4. Kitaplarda Yer Verilen Etkinliklerle İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Etkinlikler?	f	%	Öğretmen
Etkinlikler çoktu şimdi daha iyi.	5	42	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11
Etkinlikler gerçekçi değil. Canlandırma vb. yani bunları yapacak zamanımız yok. Etkinlik neye hizmet ediyor belli bile değil. Ne ölçmek istiyor belli değil rastgele yapılmış.	7	58	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12



Şekil 3. Kitaplarda Yer Verilen Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Etkinliklere yönelik olumlu görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Kitap bir eğitim aracı, bir tanesi. Öğrencilerimiz çok iyi; ancak kitaplar tek standartta dolayısıyla çok yeterli değil. Ben kitaba çok bağlı kalmıyorum. Etkinlikler güzel, güncel. Bizim zamanımızda günümüz edebiyatından korkulurdu. Ama artık bu açıdan çok hoşuma gidiyor. Edebiyattan korkmamalı. Bu mesaj çok önemli. Bu dünyadan ne güzel şeyler bırakıp gittikleri mesajı var. Bu mesaj bile çok önemli. Etkinlikler güzel ama 12. sınıfta öğrencilerin öncelikleri farklı” (Ö2).

“Etkinlikler eskiye göre iyi. Eski dil anlatımda etkinlik sayısı çoktu. Şimdi sayı olarak daha makul” (Ö3).

Etkinliklere yönelik olumsuz görüş belirten öğretmenlerin düşüncelerinden örnekler şöyledir:

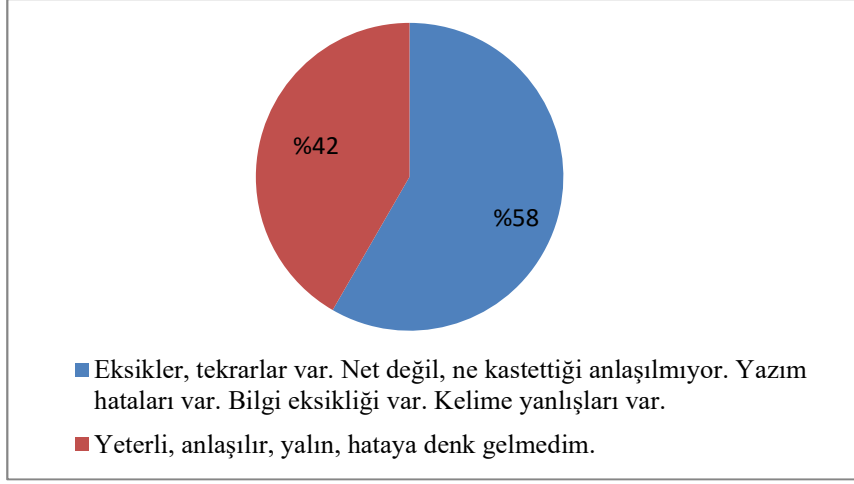
“Hazırlık çalışmaları, etkinlikler için her şey metinden başlıyor aslında. Metin özensiz seçilince, uzun, dört beş sayfa nesri evde okumasını istiyorum. Dolayısıyla araştırmaya yönlendirme de yok. Etkinlikler çok yeterli değil” (Ö1).

“Program o kadar yüklü ki. Etkinlikleri yapacak zamanımız yok” (Ö7).

“Etkinlik neye hizmet ediyor belli bile değil. Ne ölçmek istiyorsun belli bile değil rastgele yapılmış. Etkinlik olmadan, oyun olmadan öğrencinin zekâ türüne hitap etmeden ders işlemenin çok verimli olmadığını düşünüyorum. Bunlar olursa hem öğrenci her zaman diri oluyor hem ders çok zevkli geçiyor. Okullarda etkinlik yapılıyor mu sorusunun cevabı hayır. Okullarda etkinlik filan yapıldığını düşünmüyorum” (Ö10).

Tablo 5. Kitapların Dil ve Anlatımıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kitapların dil ve anlatımıyla ilgili düşünceleriniz?	f	%	Öğretmen
Eksikler, tekrarlar var. Net değil, ne kastettiği anlaşılıyor.	7	58	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
Yazım hataları var. Bilgi eksikliği var. Kelime yanlışları var.			
Yeterli, anlaşılır, yalın, hataya denk gelmedim.	5	42	Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12



Şekil 4. Kitapların Dil ve Anlatımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ders kitaplarının dil ve anlatımına ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmenlerin düşüncelerinden örnekler şöyledir:

“Eksikler var. Soru kökleri. Net bir soru sorma tarzı yok. Daha net kısa olmalı; ikilem yaratabiliyor. Gereksiz sorular var, anlamsız sorular var. Siz olsaydınız vs. gibi” (Ö1).

“Terminolojide anlaşılabilen şeyler olabiliyor. Ne kastedildiği anlaşılıyor, tekrar gibi, net değil. Aynuları bazen tekrar ediyor gibi. Lise 1lerde olması gereken ses olayları yapı bilgisi yok” (Ö3).

“Yazım hataları var. 9-10 da bilgi eksikliği de var. Ben de kitap yazıyorum bu hatalar olmamalı. Belki detay vermedikleri için olabilir. Kelime yanlışları var yanlış yazılmış” (Ö6).

Ders kitaplarının dil ve anlatımına ilişkin olumlu görüş belirten öğretmenlerin düşüncelerinden örnekler şöyledir:

“Dil anlatım imla terimler gayet güzel. Özellikle bizim neslimize göre. Yaklaşım güzel.” (Ö2).

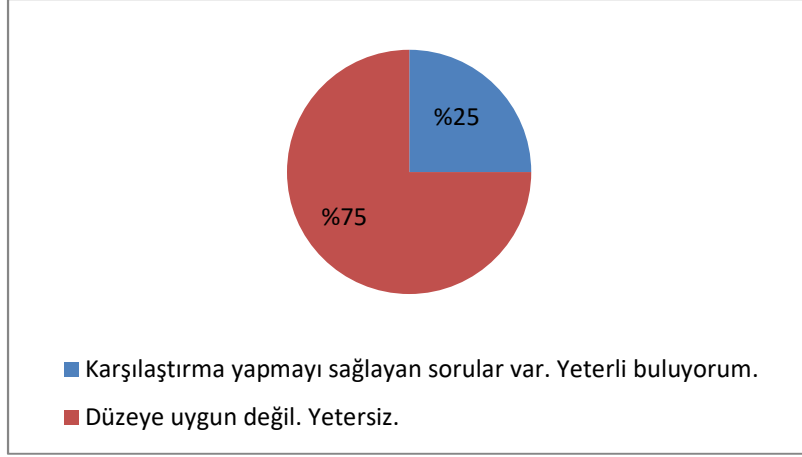
“Dil anlatımda sıkıntı yok” (Ö4).

“Anlaşılır, yalın. Onda bir sıkıntımız yok” (Ö9).

“İyi. Hataya denk gelmedim” (Ö12).

Tablo 6. Kitapların Ölçme ve Değerlendirme Bölümüyle İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kitapların ölçme ve değerlendirme bölümüne ilişkin düşünceleriniz?	f	%	Öğretmen
Karşılaştırma yapmayı sağlayan sorular var. Yeterli buluyorum.	3	25	Ö1, Ö9, Ö12
Düzeye uygun değil. Yetersiz. Öğrenci beklentisini karşılamıyor. Yeterli değil, soru sayısı yetersiz. Özellikle dilbilgisinde yetersiz ve az. Çeşitlilik yok tek tip.	9	75	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11



Şekil 5. Kitapların Ölçme ve Değerlendirme Bölümüne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme bölümüne ilişkin görüşler olumsuzdur. Ancak olumlu anlamda üç görüş belirten öğretmenlerden birinin düşünceleri şöyledir:

“Daha detaylandırılabilir ama gerek yok. Benim için yeterli şöyle ki kazanımlara yönelik verilmesi gerekenler verilmiş. E-maillerine de soru gönderiyorum. Soru kitapları ve eba’dan takviye yaptırıyoruz” (Ö9).

“Yeterli buluyorum. Ama ekstradan başka kaynaklardan akıllı tahtadan ekstradan çalışma yaptırıyorum” (Ö12).

Ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme bölümüne ilişkin olumsuz görüş belirten öğretmenlerin düşüncelerinden örnekler şöyledir:

“Düzeye uygun değil iyi bir lise olduğumuz için” (Ö2).

“Öğrencinin beklentisini karşılamıyor. Bu çocuklar üniversite odaklı sınavda çıkacak sorular da konmalı” (Ö4).

“Yeterli değil. Ek kaynak kullanıyorum. Pekişmiyor. Kazanım değerlendirme testleri çözüyoruz. Soruyu kavrayamıyor ya da farkı kavrayamıyor” (Ö5).

“Düzeye uygun ama çoktan seçmeli sorularının sayısı artırılmalı. Zihnine oturacak çoktan seçmeli sorular faydalı olur. Boşluk doldurmada ifadeler daha net özenli olmalı öncesi sonrası arasında ilgi olmalı. Her bilgi test edilmeli.” (Ö6).

“Az buluyorum. Dilbilgisi mesela sadece konu olarak var ama sorular az. Üniversiteye yönelik olabilir sorular. Çıkmış soru stilleri göz önünde bulundurularak soru hazırlanabilir” (Ö7).

“Ölçme değerlendirmeye ilgili kısa cevaplı çoktan seçmeli sorular var. Bilgi düzeyinde. Ancak edebi metin yorumun devreye gireceği, yorumlarla anlam çıkarılabilecek bir ders. Ölçme değerlendirmede çok fazla çeşitlilik yok. Tamamen tek tip üzerinden gidiyor bunun sitem zorluyor öğretmenin de işine geliyor. Bunun dışına çıkanlar da hocam ne yapıyorsun

tepkileriyle karşılanıyor. Kesinlikle bu soruların edebiyat dersi için yeterli olmadığını düşünüyorum”(Ö10).

“Hazırlık çalışmalarını da ünite değerlendirme sorularını da beğenmiyorum. Doğrusu ben çözdürmüyorum. Tamamen doldurma olmuş. Çok yetersiz. Konuyla alakası yok. Çok eksik kalmış. Yeterince soru da yok zaten. Belki de teorik bilgi çok olduğu için soru sayısını az tutmuşlar” (Ö11).

Tablo 7. Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Gördüğünüz Olumlu/Olumsuz Yönler Var mı? Varsa Sizce Neler? (Eleştirel Okuma Bölümleri, Sözlü İletişim, Yazma ve Sunum Teknoloji Kullanımı Becerileri, Kitapta Bilgi Verilmesi, Dil ve Edebiyat Derslerinin Tek Başlıkta Birleştirilmesi vb.) Sorularına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında gördüğünüz olumlu yenilikler var mı? Varsa sizce neler? (Eleştirel okuma bölümleri, sözlü iletişim, yazma ve sunum teknoloji kullanımı becerileri, kitapta bilgi verilmesi, dil ve edebiyat derslerinin tek başlıkta birleştirilmesi vb.)	f	Öğretmen
Yazma becerisini istenildiği kadar yapamıyorum o kadar çok metin var ki. Kompozisyon uygulayamıyorum. Araya serpiştirilmiş. Yazmayı performans olarak veriyorum evde.	5	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9
Yazma çalışması faydalı oluyor. Hazırlık konuşmaları yaptırdım. Yazma ve sözlü uygulama yaptırıyorum. Öğrenciyi zorlamadan olabiliyor.	3	Ö3, Ö7, Ö11
Sözlü iletişim yaptırdım ama sonuç çıkmadı. Olumlu yaptırabilirsin ama verim alamıyorsun. Alt yapıları uygun değil.	1	Ö4
Kitapta bilgi verilmesi?	f	Öğretmen
Bilgi verilmesi iyi.	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8, Ö9,Ö12
Bilgi verilmesi doğru değil.	1	Ö10
Dil ve edebiyat derslerinin tek başlıkta birleştirilmesi?	f	Öğretmen
Dilbilgisini işlenen metinlere uyarlayabiliyorsun. Daha pratik. Sınav sayısı azalıyor. Metni yetiştiremiyorsun devam ediyorsun. O da güzel. Dil edebiyat birleştirilmesi iyi.	7	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11
Dil anlatım ayrı daha iyi. Saat yetmiyor. Dilbilgisini ayrı isterdim.	2	Ö4, Ö9
Kronolojik, tematik yaklaşım?	f	Öğretmen
Kronolojik yaklaşım daha rahat. Çok yük biniyor tematikte. Tarihini vermeden tür oturmuyor. Öğrenciler yoruluyor ve sevmiyor edebiyatı.	9	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
Tematik tür merkezli güzel. Tematikte kopukluk olabiliyor ama bu da bir yöntem.	2	Ö6, Ö11
Eskiden de tematikti. Sonradan kronolojiye dönüyor. Hikâye, şiir, masal efsane romana geçiyoruz. Bunun sıralamasında bir sıkıntı var. Türlerin insanlıktaki gelişim sırası önemli.	1	Ö3

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer verilen yazma çalışmalarını çok yaptıramadığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Eleştirel bölümü iyi, olumlu. teknolojiyle sunum güzel oluyor. Proje olarak roman okuttum. Kitap dışında kaynaklar da kullanıyorum. Yazma becerisini istenildiği kadar yapamıyorum o kadar çok metin var ki” (Ö1).

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer verilen yazma ve sözlü iletişim çalışmalarını uyguladığını belirten öğretmenlerin düşüncelerinden örnekler şöyledir:

“Sözlü iletişim bölümü faydalı oluyor” (Ö3).

“Sözlü iletişim sunum yaptırıyorum. Yazmayı yapamıyorum. Ödev veriyorum. Evde yazıp geliyorlar. Yazısı güzel olanları yarışmalara gönderiyoruz” (Ö5).

“Yazmaya yönelik. Kısa şeylerde yazdırıyorum. Uygulanabilir. Deneme, biyografi, otobiyografi. Yazdırılabiliyor. Ama roman denemesi yaptırمام bu ütöpic. Sözlü iletişimi de uygulayabiliyorum” (Ö7).

“Uygulama anlamında sözlü iletişim ve yazma çalışmalarını yaptırıyorum. Şiir yazma, hikâye tamamlama, senaryo yazma gibi” (Ö11).

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bilgi verilmesinin olumlu olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Bilgi verilmesi iyi. Çünkü öğrenci eksik not alabilir” (Ö1).

“Bilgi verilmesi iyi. Çünkü kaynak sıkıntısı da var” (Ö2).

“Türle türün gelişimiyle ilgili bilgiler var. Faydası var öğretmenin bilgileri taze değilse yarar sağlıyor. Ama öğrenci öğretmeni dinleme gereği duymuyor. Öğretmene bağlı; ama verilmesi iyi” (Ö3).

“Bizim öğrencilerin alt yapısı öğrenci merkezliye uygun değil. Araştırma veriyorsun araştırmıyor. Biz hazır değiliz. Bu nedenle bilgi verilmesi iyi (Ö4).

“Bilgi verilmesi iyi. Not tutturmak ders notu vermek gerekiyordu. Şimdi bilgi var” (Ö5).

“Geçmişten çok daha iyi çünkü Bilgi var. Öncesinde bilgi verilmiyor çocuk dolu dolu gelmesi lazım ama genelde tıngır mungır geliyor dolayısıyla anlamlı olmuyordu” (Ö6).

“Bilgi verilmesinde yarar var. Güzel olmuş detaya girmeden verilecek bilgileri vermiş. Bu bizi de rahatlattı. Çocuk isterse daha da çoğaltabilir bilgiyi” (Ö9).

“Çocukların ellerinde bilgi olması daha iyi. Eksik olan tarafları biz tamamlıyoruz” (Ö12).

Ancak bunun yanlış olduğunu düşünen bir öğretmenin düşünceleri şöyledir:

“Bilgi verilmesi çok cazip geliyor kulağa hoş geliyor. Ama çocuk önce öğrensin sonra bunun üzerinden yorum yapsın gibi. Çocuğun yaratıcılığını öldüreceğini düşünüyorum. Bilgi boca ediliyor öğretmen tarafından bu da öğrenciye yük oluyor Bunu öğreneceğim diye ezber yapıyor yine. Dolayısıyla yine bir gürültüye getiriliyor dersin verimi düşüyor” (Ö10).

Edebiyat ve dil anlatım dersinin birleştirilmesini genel olarak olumlu bulan öğretmenlerin düşüncelerinden örnekler şöyledir:

“Dilbilgisini işlenen metinlere uyarlayabiliyorsun. Bulun fiilleri, isimleri, metindeki tamlamaları bulabiliyor. Metinden cümlelerin öğelerini verdim. Üstünde bulduk. Daha pratik. Sınav sayısı azalıyor %30 dilbilgisi. Metni yetiştiremiyorsun devam ediyorsun. O da güzel” (Ö1).

“Dil anlatım birlikte ele alınması iyi. Dil anlatımında konu çok edebiyatta az bu anlamda birleştirilmesi iyi. Aynı kişi girince avantaj. Yetiştirmesi açısından. Aynı kişi girerse iyi oluyor” (Ö2).

“Birleştirilmesi her iki dersin tek bir hocanın elinde olması iyi” (Ö5).

“Birleştirilmesi iyi aynı kitapta olması iyi birini getirirse diğerini getirmiyor” (Ö7).

“Dilbilgisi rastgele işleniyor. Bütünlüklü işlenmiyor. Kesinlikle bir arada verilmesini destekliyorum. Metin yoluyla dilbilgisinin verilmesi iyi. Sanki birbirini bütünleyen bir dersmiş gibi değil de ayrı dersler gibi düşünülüyor. Zarf, sıfat konuları hikâyedeki betimlemeyle ilgili aslında. Mesela iyi bir metnin, hikâyenin betimlemeden geçtiğini vermemiz lazım. Bunun yapıldığını, bu şekilde verildiğini, yapabildiğimizi yapılabildiğini düşünmüyorum” (Ö10).

“Her yıl farklı öğretmen derse girdiği için dil ve anlatımın tek öğretilmesinde toplanması iyi” (Ö11).

Edebiyat ile dil-anlatımın birleştirilmesini olumsuz bulan bir öğretmenin düşünceleri şöyledir:

“Kompozisyonu uygulayamıyorum. Araya serpiştirilmiş. İşte o nedenle ayrılıp verilse daha iyi olur” (Ö9).

Kronolojik yaklaşımı tematik yaklaşıma tercih eden öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Hikâyenin tarihçesini vermek durumundayız. Yoksa ben ne yapıyorum? diyor çocuk Mesnevi manzum bir hikâyedir diye bunu da veriyorum. Öğrenci hikâyedeydik neden mesnevi divan edebiyatına geçtik diyor. Şahısları da veriyoruz haliyle” (Ö1).

“Kronolojik yaklaşım benim için daha iyi. Fuzûlî’yi anlamadan önce sonrasını anlamıyor öğrenci. Modernizmi esas alan eseler diyoruz mesela ama 1950 mi 1990lar mı hangisini kast ediyorsun?” (Ö2).

“Kronolojik gitmesi avantajlı. Dönem dönem yerleşiyor öğrencinin kafasında. Tür tür gidince eserlerin mantığını anlayamıyor. Aslında konudan konuya atlama olmamalı. Sınırlar çizilmeli. Edebiyatı sevdirelim diyoruz. Öğrenciyi boğmamak lazım” (Ö4).

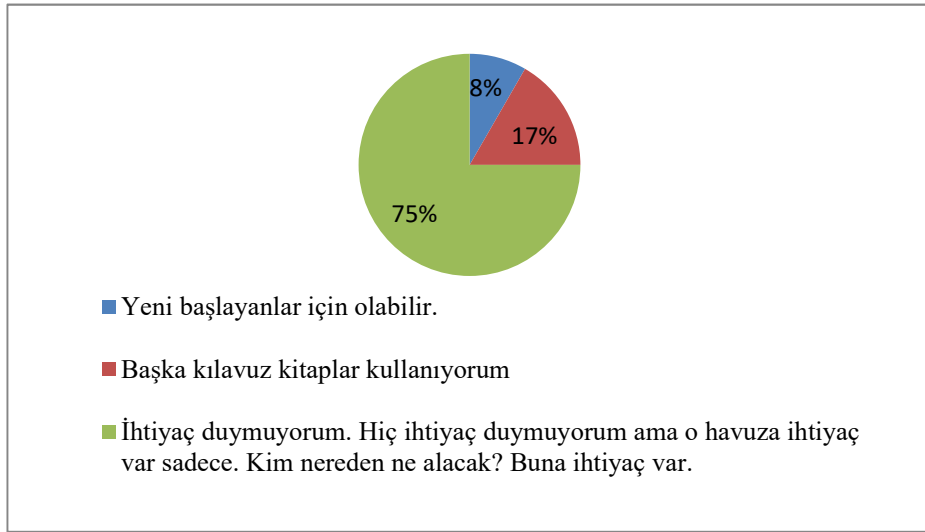
“Kronolojik yaklaşım daha iyi. Örneğin Servet-i Fünun dönemini hazırlayan etkenler var mesela tür bazında girdiğinde bunu tam olarak veremiyoruz. Neden o akımı ele aldığını vs. havada kalıyor. Bütünleştirmesi zor” (Ö12).

Tematik yaklaşımında iyi bir yöntem olduğunu tercih eden öğretmenlerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Tematik tür merkezli güzel. Tek eksik kronolojik sıra verilmemesi. Çünkü çocukların zihninde o sıranın oturması kafasında bir resim olması lazım” (Ö6).

“Tematikte kopukluk olabiliyor ama bu da bir yöntem. Eskisinin de mahsurları vardı. Fena bir yöntem değil. Ama çocukta sıkıcı olabiliyor. 9 da gördüğünü diğer sınıflarda da görüyor olabilir” (Ö11).

Tablo 8. Öğretmen Kılavuz Kitabına İhtiyaç Duyuyor Musunuz? Neden? Sorularına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular



Şekil 6. Öğretmen Kılavuz Kitabına İhtiyaç Duyup Duymadıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 9. Önerileriniz Neler? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Önerileriniz?	f	Öğretmen
“Ders kitaplarında liselere göre a,b,c,d kategorileri olsa ve bunların seçimi öğretmenlere, okullara bırakılsa. Dolayısıyla ne yardımcı kaynak aranır ne bir şey.” “Okuldan okula farklı kitaplar hazırlanmalı. Seviyelerine göre.”	2	Ö2, Ö4
“Konuyu verdikten sonra örneğini de vermeli. Örneğin ilahi konusu sayfa 62 de örneği sayfa 87 de; mani konusu sayfa 60 ta örneği sayfa 91 de. Böyle akıcı olmuyor.”	1	Ö5
“Sınıf seviyelerine göre soruların hazırlanması önemli. Birde metinlerin verilmesinde, bunların sıralamasında bir sıkıntı var. Hikâye, şiir, masal efsane romana geçiyoruz. Türlerin insanlıktaki gelişim sırası önemli.” “Zor metinler lise sona konmalı. 9. sınıfta öğrencinin ilgisini çekecek metinler olmalı. Divan edebiyatı 10. sınıfta değil son sınıfta verilmeli.” “Konularda sınırlar çizilmeli. Edebiyatı sevdirelim diyoruz. Öğrenciyi boğmamak lazım. Dağılımda sıkıntı olmamalı. Son sınıfa zor metinler kaydırılmalı.”	3	Ö3 Ö4 Ö10
“Üniversite odaklı sınavda çıkacak sorular konmalı. Üniversite sınavında çıkacak tarzda içerik olarak da üniversite sınavına yönelik olmalı. Öğrenci	4	Ö4

ben boşuna zaman kaybediyorum diyor.” “Üniversite sınava yönelik soru sorulması lazım. Soru sayısının artırılması lazım.” “Test konabilir. Sınava yönelik. Çoktan seçmeli. Soruyu gördüğünde bir şeyler öğreniyor. Boşluk doldurma soruları kafalarında anlam ifade etmiyor. Çoktan seçmeli olmalı.” “Üniversiteye yönelik sorular olabilir. Çıkmış soru stilleri göz önünde bulundurularak soru hazırlanabilir.”		Ö5 Ö6 Ö7
“Kronolojik olarak metinlerin sınıflandırılması ve edebiyatın dönemlere ayrılması kaçınıcı sınıfta olur bilmiyorum ama bir ünite olarak bu şablon verilmeli.”	1	Ö6
“Çocukların bir konudan sonra onları pekiştirecek etkinlikleri pekiştirecek çalışma kitabı olursa daha iyi olur. O dönemde yazılmış diğer romanlar, yazarlar, etkinlikler olsa daha iyi olur.”	1	Ö12

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Türk Dili ve Edebiyatı programı ve bu programa göre hazırlanmış 9., 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı kitapları ile eski programa göre hazırlanmış ve halen okullarda okutulmaya devam eden 11. ve 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitapları hakkında öğretmenlerin düşüncelerini almak için gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularına göre yenilenen Türk dili ve edebiyatı öğretim programının ve buna yönelik hazırlanmış ders kitaplarının dil ve edebiyat olarak tek başlık altında birleştirilmiş olması; ders kitaplarında bilgi verilmesi, etkinliklerin yoğunluğunun azaltılmış olması genel olarak olumlu bulunan ve kabul gören yönlerdir. Yeni Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında metinlerin türünün tam özelliklerini yansıtmadığı; öğretmenlerce tematik yaklaşımdan ziyade kronolojik yaklaşımın tercih edildiği tespit edilmiştir. Tüm kitapların genel olarak görsel açıdan, dil-anlatım açısından eksik görüldüğü, içerik açısından metin sayısının fazla ve metinlerin uzun olduğu, ölçme- değerlendirmeye yönelik olarak ise kitaplarda yer alan soruların yetersiz, öğrenci beklentisini karşılamayan, çeşitlilikten uzak ve tek tip olduğu yönünde görüşler belirtilmiştir.

Öğretmenlerin çoğu ders kitaplarını görsel tasarım açısından eksik bulduklarını bir kısmı ise bu durumla ilgilenmediklerini dile getirmişlerdir. Oysaki görsellik önemlidir. “Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretimi, öncelikle anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı için, ders kitapları olabildiğince çeşitli, renkli, çok boyutlu, zengin içerikli olmak durumundadır” (Çotuksöken, 2002: 25-26). Değişen dünya ve gelişen teknoloji ile birlikte, genel anlamda bilinen dört beceri alanı genişleyerek görsel okuma ve sunu alanlarını da kapsamaya başlamıştır. Görsel okuryazarlık olarak da ifade edilen bu alan, Türkiye lise dil ve edebiyat ders kitaplarında ayrı olarak ele alınmamış; ancak bazı etkinliklerde kullanılan grafikler, kavram haritaları, resimler yoluyla az da olsa görsel okuryazarlığa yer verilmiştir” (Eskimen, 2015: 410). Buna yönelik, Dervişcemaloğlu (2008), çağdaş batı eğitiminde nesir analizi yöntemleri adlı çalışmasında Fransa ders kitaplarında görselliğin önemli olduğu üzerinde durmuş ve kitaptaki her bölümün başında, o konuyla ilgili bir resmin; sayfanın kenarındaki kutuda bu resimle ilgili soruların yer aldığını; sonraki sayfada ise konuya giriş niteliğinde, konuyla ilgili kısa metinler verildiğini ve öncelikle bunların okunmasının istendiğini belirtmiştir. Yıldız (2007) da Almanya ve Türkiye’de lise birinci sınıflarda okutulan dil ve edebiyat ders kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasında, Almanya ders kitabında, başlıkların girişinde, genel olarak tarihî sıralamaya uygun olarak seçilmiş olan resimlere yer verildiğini, bu resimlerin konuya giriş oluşturması ve bu resimler aracılığıyla konuya girilmeden önce, konu hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerin, kendi aralarında tartışmalarının amaçlandığını; başlıkların girişinde yer alan resimlerin dışında, başlıklar içinde yer alan diğer resimlerle de öğrencilerin konuları kitabın dışına çıkararak da incelemeleri

olanağının sunulduğunu bu sayede, öğrencilerin diğer alanlara da girmeleri ve diğer alanlarda da bilgi sahibi olmalarının istendiğini dolayısıyla resimler yoluyla sanat alanına öğrenciyi yaklaştırabilmenin amaçlandığını ifade etmiştir. Nitekim metin incelemede ele alınan unsurlar resim, film, reklam vb. görsellerin çözümlenmelerinde de kullanılabilirlerdir. “Metni okuma sırasında görsel unsurların da değerlendirilmesi yapılmalı dolayısıyla görsellere de, seçilecek metinlerde kazanımlara uygun olarak yer verilmelidir. Görseller okuma sırasında değerlendirileceği için okuma metni ve kazanımlarla bağdaşık yapıda olmalıdır. Fransızca ders kitaplarında, her konunun başında “resim okuma” etkinliğine yer verildiği görülmektedir. ABD ders kitaplarında da olduğu gibi ders kitaplarında mutlaka bir tiyatro sahnesi, sinema filmi tüm görselleriyle birlikte ele alınarak görsel okuma ve medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmelidir (Eskimen, 2015: 410; Eskimen, 2016: 58; Dervişcemaloğlu, 2007: 160-161).

Kitabın içeriğine ilişkin olumsuz görüşleri alt kategoriler olarak sınıflandırdığımızda ise özellikle yeni Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında türünün tam özelliklerini yansıtmayan metinlere yer verilmiş olduğu; daha nitelikli daha düzeye uygun metinlere ihtiyaç olduğu diğer kitaplarda da metin sayısının fazla, yoğun ve uzun olduğu yönünde görüşler belirtilmiştir. Kuduban ve Aktekin (2013) Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin bir kısmının kitaptaki metinleri beğenmedikleri yönünde bulgular elde etmişlerdir. Erdem ve Topbaş (2017)’in Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerine dair öğretmen görüşleri isimli çalışmalarında, metin seçiminde özenli davranılmamasının, metinlerin uzunluğunun problem olduğunu tespit etmişlerdir. Güven (2010)’in on birinci sınıf Türk Edebiyatı ders kitabı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada da, öğretmen ve öğrencilerin kitapta bilinmeyen kelimelerin çokluğundan, incelenen edebî dönemin zorluğundan kaynaklı bazı metinlerin anlaşılmadığını belirtmişlerdir. Kitabın öğrenci seviyesinin üstünde olduğu, metinlerin Tanzimat ve Servet-i Fünunla ilgili olduğu için de yabancı kelimelerin çok ve öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu dolayısıyla bunun da metinlerin anlaşılmasını engellediğini dile getirmişlerdir. Demir (2010)’in Türk Edebiyatı ders kitaplarının programa uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada ise ders kitabının metin seçimi açısından öğretim programına uygun bulunmadığı yönünde sonuç elde edilmiştir. Öğrencilerden ders kitabına yönelik görüşlerin alındığı Türkyılmaz, Can ve Karadeniz (2010) tarafından gerçekleştirilen öğrenci görüşleriyle Türk edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin değerlendirilmesi adlı çalışmada da, öğrenciler tarafından metinlerin güncel bulunmadığı, metinlerin farklı disiplinlerle ilgi kurulmadığı, metinlerin uzun olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Epçaçan ve Epçaçan (2010) tarafından gerçekleştirilen Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde hazırlanmış dil ve anlatım dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı hakkındaki görüşlerine yönelik çalışmada, okuma parçalarının uzunluk açısından gözden geçirilmesi gerektiği ifadeleri yer almıştır.

Gerçekleştirdiğimiz çalışmada kitaplarda yer alan etkinliklere yönelik öğretmenler hem olumlu hem olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler, yeni Türk Dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eskisine oranla sayısının azaltıldığı ve gereksiz etkinliklerin çıkarıldığını bu durumdan memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Bir kısmı etkinliklerin yeterli olmadığını, zaten programın yoğunluğundan bunları da yapmadıklarını ve zaten bilgi verildiği için araştırma yapmaya yönelik etkinliklerin çok da anlamlı olmadığı yönünde düşünceler belirtmişlerdir. Erdem ve Topbaş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise etkinliklerin yoğunluğunun öğrenci ve öğretmeni kitaptan soğuttuğu ifade edilmiştir. Güven (2010)’in gerçekleştirdiği çalışmada, kitapta öğrencilerin yazma kabiliyetlerini geliştirecek etkinliklerin olmadığı; öğretmenler ve öğrencilerin her

konunun başında ve sonundaki etkinliklerin çok ve gereksiz olduğunu, gereğinden fazla etkinlik bulunduğunu ifade etmişlerdir. Kuduban ve Aktekin (2013) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğu ifade edilmiştir. Epçaçan ve Epçaçan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, etkinliklerde görselliğe önem verilmesi, okul ve sınıf ortamlarının programa uygun biçimde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Dervişcemaloğlu (2008) çalışmasında, Fransızca ders kitaplarında aşırı okuma ödevleri ve etkinliklerin yer almadığını belirtmiştir. Eskimen (2016)' de Türkiye ve ABD ders kitaplarına yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, ABD'de benimsenen tutumun ders kitaplarında, etkinlikler yoluyla beceriler öğretmek yerine; öğretmenlerin, öğrencilerin metinleri derinlemesine ve amaçlı bir şekilde okuyup, metinle ilgili sorularını cevaplayıp, tartışıp (kısa da olsa) metin ve ondan öğrendikleriyle ilgili yazmak için derinlemesine çalışmalar yapmak görüşünün hâkim olduğunu ifade etmiştir.

Kitapların dil ve anlatımıyla ilgili öğretmenlerin çoğu eksikler, tekrarlar, net olmayan ifadelerin, bilgi eksikliğinin ve kelime yanlışlarının olduğunu dile getirmişlerdir. Kitapların ölçme ve değerlendirme bölümüyle ilgili öğretmenlerin çoğu, soruların düzeye uygun olmadığı, yetersiz, öğrenci beklentisini karşılamayan, çeşitlilikten uzak, tek tip olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bayazıt (2012) Türk edebiyatı ile dil ve anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine yönelik çalışmada, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin çoğunun Türk edebiyatı ile dil ve anlatım dersi öğretim programlarının genel yaklaşımı, kazanımlar, örnek etkinlikler ve ölçme-değerlendirme anlayışı gibi bölümlerinden kaynaklanan birtakım sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur.

Araştırmamızda, öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı kitaplarında Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının birleştirilmesini olumlu karşıladıkları görülmüştür. Erdem ve Topbaş (2017)'in çalışmasında, Türk Dili ve Edebiyatı dersi 2005-2006 eğitim öğretim yılında iki isimle anılıp iki farklı program ve kitap şekli alınca ders öğretmenleri tarafından yadırganmasına rağmen bu uygulamaya da öğretmenlerin artık alışmış durumda olduklarını ifade etmiştir. Zira “Edebiyat ve dil öğretiminde iki disiplinin birbirinden ayrı olarak değil; bir arada öğretilmesi şarttır. Anadilini bir bütün olarak okutmak esastır. Konular bölünemez. Dil ile edebiyatın birlikte okutulmuş olmaları özellikle önem taşır” (Marshall,1994: 52).

Gerçekleştirdiğimiz çalışmada öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı kitaplarında bilgi verilmesini olumlu karşıladıkları görülmüştür. Buna paralel olarak Güven (2010)'in gerçekleştirdiği çalışmada da, öğretmen ve öğrencilerin kitapta edebî dönem hakkında, şair ve yazarlar hakkında hiçbir bilgi verilmemiş olmasının, her konunun araştırma olarak verilmesinin zor olduğu; bu anlamda kitapta az da olsa konu hakkında aydınlatıcı bilgi verilebileceği yönünde öneriler sunmuşlardır. Ayrıca, çalışmamızda öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı kitaplarında kronolojik yaklaşıma daha sıcak baktıkları bunu daha olumlu karşıladıkları görülmüştür Erdem ve Topbaş (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada 2015 programı tür merkezli olarak hazırlandığından nasıl karşılanacağı ve verimli olup olmayacağı zamanla anlaşılacaktır. Yine de edebiyatı bir kronoloji olarak yani bir edebiyat tarihi olarak vermek yerine sanat dersi olarak vermek daha uygun olabilir ifadelerini kullanmışlardır.

Araştırmamızda, öğretmenlerin çoğunluğu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanacak bir öğretmen kılavuz kitabına ihtiyaç duyup duymadıklarına yönelik soruya buna ihtiyaç duymadıkları yönünde cevaplar vermişlerdir. Bunun sebebinin, özel yayınevlerince çıkarılan başka yardımcı kitaplar olduğunu belirtmişlerdir. Güven (2010) de çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığınca hem öğretmen hem öğrenci için bir kılavuz yardımcı kitap hazırlanması gerekliliğine, yardımcı kitap ihtiyacının özel yayınevlerince doldurulmuş olduğuna işaret etmiştir.

Gerçekleştirdiğimiz çalışmada, öğretmenlerin genel olarak ölçme değerlendirmeye yönelik sınava yönelik soruların kitaplara konulabileceği başta olmak üzere, ders kitaplarının okul türlerine göre farklı farklı hazırlanması gerektiğine ilişkin çeşitli öneriler sundukları tespit edilmiştir. Epçaçan ve Epçaçan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ders içerikleri ve soru tiplerinin öğrencileri üniversiteye giriş sınavlarına hazırlayacak biçimde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Güven (2010)'in gerçekleştirdiği çalışmada da ÖSS' ye girecek olan öğrenciler için motive edici sorulara yer verilmesi gerektiği, öğrencilerin de aynı şekilde fikir belirterek konuları ÖSS ile paralel olmamasından dolayı önemsenmediklerini ve dikkatlerini çekmediğini ifade etmişlerdir. Kuduban ve Aktekin (2013)'in gerçekleştirdikleri çalışmada da öğretmenlerin bir kısmının ders kitaplarını okulların özelliklerine ve öğrencilerin eğitim gördükleri alanlara hitap etmediği düşüncesiyle her okul türüne uygun bulmamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Epçaçan ve Epçaçan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul türleri ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Yıldız (2007) ve Eskimen (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Almanya ve ABD'de okullarda hangi kitapların okutulacağına yönelik seçimin tamamen okul ve öğretmenin inisiyatifine bırakıldığı belirtilmiştir. Dolayısıyla ders kitaplarının okul türlerine göre hazırlanması gerektiği ve seçiminin öğretmenlere bırakılması gerektiği söylenebilir.

Lise ders müfredatlarına kitle ve iletişim, film ve edebiyat, film çalışmalarına giriş gibi dersler konulabilir. Zira dil ve edebiyat öğretimi için medya çalışmaları, "Medya okuryazarlığının temelinde eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilmek vardır" (Jols & Thoman akt. Elma ve Kesten, 2008, s. 7-11).

Çalışma örneklemini genişleterek başka araştırmalar yapılabilir.

Ders kitaplarının hazırlanması sürecinde ders kitaplarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan faydalanılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Bayazıt, Z. (2012). Türk Edebiyatı İle Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, İ.; Uzun, Y. (2010). Türkiye ve İngiltere'de Edebiyat Öğretimi, GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 397-412.
- Çotuksöken, Y. (2002). Türkçe Üzerine-I Denemeler ve Eleştiriler. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demirel, Ö. & Kıroğlu, K. (2006). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, C. C. (2010). Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Programa Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Derişcemaloğlu, B. (2008). Çağdaş Batı Eğitiminde Nesir Analizi Yöntemleri. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Epçaçan, C. & Epçaçan, C. (2010). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Hazırlanmış Dil ve Anlatım Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (iconte), 228-239.
- Erdem, İ. & Topbaş, S. (2017). Dil ve Anlatım İle Türk Edebiyatı Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Dair Öğretmen Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 465-495.
- Eskimen, A. D. (2014). Türkiye ve ABD'de Dil-Edebiyat Öğretimi -Karşılaştırmalı Bir Araştırma-. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eskimen, A. D. (2015). Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri (Editör: İsmet Çetin) içinde Ders Kitapları, 405-437.
- Eskimen, A. D. (2016). Edebiyat (9-12) Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri (Indiana Eyaleti) Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 38-61.
- Güven, C. (2010). On Birinci Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri:

- Zonguldak İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Kabadayı, H. İ. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitapları Hakkındaki Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 42-50.
- Keklik, S. (2013). Öğretim ilkeleri açısından 2011 Türk edebiyatı dersi öğretim programının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 667-687.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2002). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kuduban, Ö. & Aktekin, S. (2013). Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği, *Millî Eğitim*, 199, 32-54.
- Marshall, J. (1994). Anadili ve Yazın Öğretimi Avrupa Devletleri Müfredat Programlarının İncelenmesi Uygulanan Yöntemler. (C. Külebi, Çev.). İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9,10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353> (Erişim Tarihi 30.05.2018).
- Oğuzkan, F. (1974). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şahin, T.Y. & Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayınları.
- Jols, T. & Thoman, E. (2008). 21. yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler.(C. Elma & Kesten, A, Çev.) Ankara: Ekinoks yayınevi.
- Tompkins, G. E., Bright, R. M., Pollard, M. J. & Winsor, P.J.T. (2002). Language arts: content and teaching strategies. Toronto: Pearson.
- Türkyılmaz, M., Can, R. & Karadeniz, A. (2010). Öğrenci Görüşleriyle Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 113-123.
- Uzun, Y. (2009). Türkiye ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.