



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE 'ÇEVİRME' BECERİLERİNİN İNCELENMESİ VE TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA GÖRÜNÜMÜ

Duygu ÇAPTUĞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE 'ÇEVİRME' BECERİLERİNİN İNCELENMESİ VE TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA GÖRÜNÜMÜ

EXAMINATION OF 'TRANSLATION' SKILLS IN TURKISH EDUCATION AND THEIR
APPEARANCE IN TURKISH TEXTBOOKS

Duygu ÇAPTUĞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Duygu APTUG ́un hazırladığı “T¼rke Eğitiminde ‘evirme’ Becerilerinin İncelenmesi ve T¼rke Ders Kitaplarında G¼r¼n¼m¼” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rke ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, T¼rke Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Doç. Dr. Tarık DEMİR İmza

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Nermin YAZICI İmza

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Hatice
Çiğdem YILDIRIM İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi’nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 26/06/2024 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ve Türkçe ders kitaplarını, Bloom Taksonomisi'nde yer alan anlama basamağının bir alt becerisi olan çevirme becerisi kapsamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ana problemi Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların durumunu çevirme becerisi açısından incelemek ve Türkçe ders kitaplarındaki metin altı etkinliklerin söz konusu beceriye nasıl yer verdiklerini saptamaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ve MEB tarafından hazırlanan 5-8. sınıf düzeyleri arasında hâlihazırda öğretim materyali olarak kullanılan Türkçe ders kitapları araştırmanın inceleme nesnelerini oluşturmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ve Türkçe ders kitaplarındaki veriler doküman analiziyle elde edilmiştir. Kitaplardaki çevirme etkinliklerinin incelenmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan "Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerini Değerlendirme Ölçütleri Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin metni anlamlandırması için önemli bir aşama olan ve gündelik hayatta da sık sık kullanılan çevirme becerisine ders kitaplarında yer alan etkinliklerde gereğince yer verilmediği ve kitapta söz konusu beceriye yönelik olan etkinliklerin tekrara düştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: anlama, çevirme, Türkçe dersi, ders kitabı, etkinlik.

Abstract

This research aims to examine the Turkish Course Curriculum (2019) and Turkish textbooks within the scope of translation skill, which is a sub-skill of the comprehension level in Bloom Taxonomy. The main problem of the research is to examine the status of the achievements in the Turkish Curriculum in terms of translation skill and to determine how the subtextual activities in Turkish textbooks include this skill. The Turkish Course Curriculum (2019) and Turkish textbooks prepared by the Ministry of Education, which are currently used as teaching materials between the 5th and 8th grade levels, constituted the examination objects of the research. The data in the Turkish Lesson Curriculum (2019) and Turkish textbooks were obtained through document analysis. "Activity Evaluation Checklist for Translation Skills" created by the researcher was used to examine the translation activities in the books. At the end of the research, it is expected to reach the conclusion that the translation skill, which is an important stage for students to make sense of the text and is frequently used in daily life, is not included adequately in the activities in the textbooks and the activities related to this skill in the book are repetitive.

Keywords: comprehension, translation, Turkish lesson, textbook, activity.

Teşekkür

Lisans eğitimimden başlayarak akademik eğitim sürecim boyunca akademik yetkinliği ve tavrı olarak bana örnek olan; bu araştırma sürecince destek, sabrı, inancı ve anlayışı için danışman hocam Prof. Dr. Nermin Yazıcı'ya, araştırma konusunun belirlenmesinden itibaren süreç içerisindeki destekleri ve katkıları için Prof. Dr. Özay Karadağ'a, tez jürimde yer alan ve dönütleriyle araştırmanın biçimlenmesine katkı sağlayan Doç. Dr. Tarık Demir ve Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çiğdem Yıldırım'a,

Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk başta olmak üzere hayatıma dokunan bütün öğretmenlerime,

Pek çok açıdan sancılı ve bol sızlanmalı geçen bu süreçte beni sıkılmadan dinleyen, derdimi dert edinen bütün arkadaşlarıma, tüm sorularımı dinleyen ve hepsine cevap veya çözüm bulmaya çalışan Arş. Gör. Günçe Gündüğü'ya, her konuşmamızda konunun bir şekilde bu çalışmaya ve sürece geldiği "Adalar" grubuna – Behiye Kurnaz'a, bu sene daha fazla zaman geçirme şansı yakalamış olduğum ve gelenekselleşmiş yürüyüşlerimizde çıkmaza girdiğimi hissettiğim anlarda desteklerini esirgemeyen "Kavaklık" grubuna, benimle bu tezi yazmış kadar stresini ve sonucunda da mutluluğunu yaşamış ve birlikte geçirdiğimiz zamanları bana ve çalışmama göre ayarlamış olan Nihal Niga'ya,

Liseden bu yana dostluğumuzun baki kaldığı arkadaşlarıma, her anlamda ve her şekilde yanımda olan, varlıklarıyla "İyi ki!" dedirten can dostlarım Başak Yumuş ve Umut Gizem Yılmaz'a,

2016 yılında Hacettepe'nin bana kazandırmış olduğu hayatımda ve kalbimde yeri ayrı olan, mesafeleri yalnızca "fiziksel" kısımda bırakıp varlığını her daim hissettiren, sık sık benden duyduğu "Bilmiyorum."ların hepsini dinleyen, cevap olan ve koşulsuz sevgisiyle yanımda olan dostum Zehra Nur Bayındır'a,

Eğitim hayatım boyunca her türlü maddi ve manevi desteği sevgileriyle sağlayan annem Hafure Çaptuğ, babam Mustafa Çaptuğ ve kardeşlerim Dilan, Irmak ve Ali Baran'a,

Çocukluğumdan itibaren eğitime verdikleri önemle, hayata bakış açıları ve duruşlarıyla ufkumun genişlemesine katkı sağlamanın yanında eğitim hayatım boyunca bana maddi-manevi destek sağlayan Baykan ailesine,

Yüksek lisans eğitimim boyunca burs imkânı sağlayan Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı Türk Dil Kurumu'na,

Ve burada sayamadığım ancak süreç boyunca bana destek sağlayan herkese sonsuz teşekkürü borç bilirim. Hepinize teşekkür ederim, iyi ki varsınız.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırma Problemi	4
Sayıtlılar	4
Sınırlılıklar	5
Tanımlar.....	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	6
Çevirme Becerisi ve Bloom Taksonomisi	6
Türkçe Eğitimi ve Çevirme Becerisi.....	15
İlgili Araştırmalar	39
Bölüm 3.....	41
Yöntem.....	41
Araştırmanın Türü	41
Araştırmanın İnceleme Nesnesi	42

Veri Toplama Süreci	43
Veri Toplama Araçları	44
Verilerin Analizi	45
Bölüm 4.....	46
Bulgular ve Yorumlar	46
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Çevirme Kazanımlarının Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum	46
Türkçe Ders Kitaplarında Çevirme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çevirme Becerisine Yönelik Etkinliklerin Çevirme Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Öğrenme	91
Süreci Örüntüsüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	91
Bölüm 5.....	102
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	102
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Çevirme Kazanımlarının Durumu ile İlgili Sonuç ve Tartışma.....	102
Türkçe Ders Kitaplarında Çevirme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Dağılımına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	103
Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Öğrenme	108
Süreci Örüntüsüne İlişkin Sonuç ve Tartışma	108
Öneriler.....	111
Araştırmada Kullanılan İnceleme Nesneleri.....	113

Kaynaklar.....	114
EK-A: Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerini Değerlendirme Ölçütleri Kontrol Listesi.....	127
EK-B: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	134
EK-C: Etik Beyanı.....	135
EK-Ç: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	136
EK-D: Thesis/Dissertation Originality Report.....	137
EK-E: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	137

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Bilişsel Alan Sınıflaması</i>	8
Tablo 2 <i>Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Sınıflaması (Dündar, 2019)</i>	13
Tablo 3 <i>Türkçe Eğitimi'nde Kullanılabilecek Çevirme Davranış Biçimleri</i>	24
Tablo 4 <i>Çalışmanın İnceleme Nesnesi</i>	42
Tablo 5 <i>Çevirme Kazanımları (TDÖP, 2019)</i>	46
Tablo 6 <i>Çevirme Kazanımları Sayısı ve Oranları (TDÖP, 2019)</i>	51
Tablo 7 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Çevirme Becerisine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı</i>	54
Tablo 8 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel-Sözel Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	62
Tablo 9 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel-Yazılı Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	69
Tablo 11 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kinestetik – Sözel Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	84
Tablo 12 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kinestetik-Sözel Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	85
Tablo 13 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı-Kinestetik Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	86
Tablo 14 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı-Görsel Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	89
Tablo 15 <i>MEB 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu</i>	92
Tablo 16 <i>Koza Yayınları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu</i>	93
Tablo 17 <i>MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu</i>	94

Tablo 18 <i>Anka Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu</i>	95
Tablo 19 <i>MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu</i>	97
Tablo 20 <i>Dörtel Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu</i>	98
Tablo 21 <i>MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu</i>	99
Tablo 21 <i>Ferman Yayınları 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu</i>	100

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Temel Dil Becerilerinin Birbiri ile İlişkisi</i>	17
Şekil 2 <i>Jakobson İletişim Şeması</i>	26
Şekil 3 <i>Çevirme Biçimleri</i>	29
Şekil 4 <i>Çevirmeye Esas Sözel Biçimler</i>	30
Şekil 5 <i>Çevirmeye Esas Görsel Biçimler</i>	33
Şekil 6 <i>Çevirmeye Esas Yazılı Biçimler</i>	36
Şekil 7 <i>Çevirmeye Esas Kinestetik Biçimler</i>	37
Şekil 7 <i>Beceri Alanlarına Göre Çevirme Kazanımlarının Durumu (TDÖP, 2019)</i>	52
Şekil 8 <i>Toplam Kazanımlara Çevirme Kazanımlarının Oranı (TDÖP, 2019)</i>	52
Şekil 9 <i>Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerinin Toplam Etkinlik Sayılarına Göre Oranı</i>	55
Şekil 10 <i>Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerinin Sınıf Düzeylerine Göre Durumu</i>	56
Şekil 11 <i>Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Çevirmeye Esas Kaynak Biçimlerine Göre Görünümü</i>	57
Şekil 12 <i>Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Çevirmeye Esas Kaynak Biçimlerine Göre Oranı</i>	58
Şekil 13 <i>Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Çevirmeye Esas Hedef Biçimlerine Göre Görünümü</i>	58
Şekil 14 <i>Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Çevirmeye Esas Kaynak Biçimlerine Göre Oranı</i>	59
Şekil 15 <i>Çevirme Biçimlerinin Çevirmeye Esas Kaynak ve Hedef Olma Durumlarına Göre Görünümü</i>	60
Şekil 16 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel-Sözel Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	61

Şekil 17 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel – Yazılı Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	68
Şekil 18 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sözel-Kinestetik Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	81
Şekil 19 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı – Kinestetik Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	86
Şekil 20 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı-Görsel Çevirme Etkinliklerinin Durumu</i>	88

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, araştırmmanın amacı, araştırmmanın önemi ve çalışmanın kapsamını oluşturan sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem Durumu

Günümüz koşullarında, gelişen teknolojinin de etkisiyle her gün karşılaşılan bilgi artmaktadır. Niceliksel olarak görülen bu artış, bireylerde bilgiye ve bilmeye yaklaşım konusunda niteliksel bir gelişimi de zorunlu kılmaktadır.

Gerçek dünyada bilgi nadiren tek ve standart bir formatta uygulanır veya kullanılır. Karşılaşılan bilgiyi doğrudan alıp kullanmak günümüzde artık yeterli gelmemektedir. Çağın gerekleri karşısında karşılaştığı bilgiye eleştirel yaklaşabilen, elindeki bilgiyi kullanabilen ve bu bilgiyi yorumlayıp dönüştürebilen bireyler başarıyı yakalama potansiyeli olan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Görülen bu değişim ve gelişim düşünme becerilerini dolayısıyla da düşüncenin gerçek dünyada yer edinmesini, görünür kılınmasını sağlayan dili, dil becerilerini etkilemektedir (Keskendir, 2022).

Aksan'a (1975) göre *“çağdaş eğitimin başlıca işlevi, bireyi, sorunların üstesinden kendi başına gelebilen, bilinçli, kişilikli bir yapıda yetiştirmek, onu yetkin bir duruma getirmektir. Böyle bir kişiliğin gerektirdiği bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma yetenekleri ana diline bağlı olarak geliştiğinden, bireyin öncelikle ana dilinin kendisine sunduğu geniş anlatım olanaklarını kavraması gerekmektedir. Bu da ancak köklü bir ana dili öğretimiyle sağlanabilir.”*

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP, 2019) *“dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak”* ifade edilen Türkçe dersleri yukarıdaki becerilerin kazandırılması adına temel teşkil eden derslerdendir. Türkçe derslerinde kazandırılması hedeflenen tutum, beceri ve davranışlar metinler aracılığıyla kazandırılır. Metin işleme sürecinde öğretmenlerin

yöneldiği ilk kaynak, tüm dünyada en geniş kullanıma sahip olan ve ulaşımı oldukça kolay olan ders kitaplarıdır (Güneş, 2002; Keskendir, 2022).

Ders kitapları, öğretim programından hareketle oluşturulan yıllık planlardaki kazanımlara uygun olarak düzenlenmektedir. Kazanımların ve buna bağlı olarak ders kitaplarındaki etkinliklerin yapılanışında, eğitim hedeflerinin davranışlarda anlam bulması düşüncesiyle Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen Bloom Taksonomisi önemli bir başvuru kaynağı olarak yerini korumaktadır (Ünal, 2021). Bu sebeple çalışmanın yapılanışında da Bloom Taksonomisi'ne yer verilmiştir.

Kazanımlar oluşturulurken yararlanılan Bloom taksonomisinin izleri ders kitabında yer alan etkinliklerde izlenmektedir. Araştırma sürecinde de bu durumdan hareketle, öğretim programlarının yansıması olan ders kitaplarının taksonomi gözetilerek ve buna uygun olarak yapılandığı varsayılarak ilerlenilmiştir.

Taksonomide bulunan altı basamağın her biri kendi bünyesinde farklı alt becerileri barındırmaktadır. Etkinliklerde bu alt becerilerin işe koşulması da gerekmektedir. Taksonominin bilişsel sınıflandırmasının ikinci basamağı olan anlama basamağının alt becerilerinden biri olan çevirme de bunlardan biridir. Çevirme etkinlikleri öğretim materyallerinde sıklıkla yer verilen bir unsur olmanın yanı sıra; bu etkinliklerin çeşitlendirilmiş, ilgi uyandırıcı ve hedeflediğı bilişsel basamağa uygunluğu ve metin uzanımındaki konumu açısından da önemlidir.

Türkçe dersi özelinde bakıldığında ilerleyen başlıklarda detaylı bir şekilde ele alınacak çevirme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler; öğrencilerin dört temel dil becerisine de bütüncül bir şekilde kullanabilecekleri öğrenme yaşantıları oluşturmasına, bilgileri farklı ifade biçimlerine taşıyarak öğrenmelerin kalıcılığını artırmasına ve farklı etkinlik çeşitleriyle karşılaşmalarına kaynaklık edecek çalışmalardır. Söz konusu çalışmaların Türkçe ders kitaplarında nasıl bir görünüme sahip olduğunu belirleme düşüncesi, araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, ortaokul Türkçe dersi öğretim programının ve ders kitaplarının Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisinde yer alan anlama düzeyinin alt bir becerisi olan "çevirme" becerisinin geliştirilmesine yönelik içerik, kazanımlar ve metin işleme sürecinde yer alan etkinlikler açısından nasıl bir görünüm sergilediğini saptamak amaçlanmıştır.

Dil öğretim süreci öğretim programının hazırlanması, eğitim ortamları ve bunların düzenlenişi, bu süreçte kullanılacak materyaller, öğretici yeterliliği, öğrenci hazırbulunuşluğu, ölçme-değerlendirme boyutu gibi birden fazla ve hepsinin de birbirinden önemli ve belirleyici olduğu çok katmanlı bütünleşik bir süreçtir (Uğurlu, 2023). Öğretim programında yer alan kazanımların sürece dahil olması ders kitaplarındaki etkinlikler aracılığıyla olmaktadır. Bu etkinliklerin çeşitlendirilmesi hedefe uygun olması kadar önemlidir. Derslerde sadece dilsel ifadelerin yer aldığı tekdüze etkinlikler vermek, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azalmasına neden olabilmektedir. Bu noktada öğrencilere temelde "dilsel (sözel, yazılı) – görsel - kinestetik" kavramları arasında çevirmeyi ve bu kavramların her biri arasında aktarımı sağlayan çevirme becerisi devreye girmektedir. Bu becerinin işe koşulması ile öğrenmelerin daha kolay ve kalıcı olması ve böylelikle bilgiyi aktif olarak kullanmaları adına bütünsel bir dil öğretimi ortamı sunabilmektedir. Ayrıca bilgiyi çok yönlü düşünerek farklı bir formda yapılandırma ve algılama düzeyinin gelişmesi açısından da oldukça önemlidir (Ersoy-Kızıltepe ve Çetinkaya-Edizer, 2023). Yürütülen bu çalışma, ders kitaplarında söz konusu amaca hizmet eden etkinliklerin durumunu saptama ve bu becerileri adlandırmaya katkı sağlayacak kuramsal çerçeveyi sunması açısından önemlidir. Son olarak araştırma bulgularının, ders kitaplarının geliştirilmesi ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulması için kullanılacak bilgiler sunması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problem cümlesi, “Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programında anlama düzeyinin bir alt becerisi olan çevirme becerisinin geliştirilmesine yönelik durumu nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın problem durumuna bağlı olarak şu problem cümlelerine yanıt aranmıştır:

- Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) çevirme becerisine yönelik kazanımların durumu nedir?
- Türkçe ders kitaplarında çevirmeye yönelik etkinliklerin dağılımı sınıf seviyesi açısından nasıldır?
- Türkçe ders kitaplarında yer alan çevirmeye yönelik etkinliklerin çevirme davranışlarına göre çeşitliliği nasıldır?
- Türkçe ders kitaplarında yer alan çevirmeye yönelik etkinliklerin öğrenme süreci örüntüsü nasıldır?

Sayıtlılar

- Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler çevirme becerisini geliştirmeye yönelik bir öğretim süreci oluşturmaktadır.
- Türkçe ders kitapları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) kazanımları kapsayacak şekilde hazırlanmaktadır.
- 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulmasına karar verilen hem MEB Yayınlarına ait hem de özel yayınevlerince hazırlanan sekiz Türkçe ders kitabı örneklem alınarak yürütülen bu çalışma evreni temsil etmektedir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) hazırlanırken gözetilen Bloom Taksonomisi’nin bilişsel alan sınıflandırmasının izleri Türkçe ders kitaplarında görülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Çalışmanın yürütüldüğü eğitim öğretim yılında öğretim programlarının yenilenmesi üzerine çalışmalar devam ettiği için yürürlükte olan ve kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile sınırlıdır.
- 2023 – 2024 eğitim öğretim yılında okutulan 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile sınırlıdır.
- Bu çalışmaya ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme soruları ve hazırlık soruları dahil edilmeyecektir, metinlerin etkinlikleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 19.01.2018 tarihli ve 77 sayılı Kurul Kararı ile yayımlanmış, olan “İlkokul (1-4. Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5- 8.Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı’dır.

Ders Kitabı. Bir öğretim programının amacına uygun olarak ve programda yer alan hedef, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve son olarak ölçme değerlendirme yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış basılı öğretim materyalidir.

Taksonomi. İstendik davranışların aşamalı bir biçimde basitten karmaşığa, kolaydan zora sınıflandırılmasıdır.

Etkinlik. Eğitim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştıracak; öğrenilen bilgi, beceri ve tutumları zihinde aktif yapılanması sağlayacak ek çalışmalardır.

Çevirme Becerisi. Bilgileri daha farklı temsil ve ifade biçimine dönüştürme.

Kinestetik. Anlamlandırma veya düşünce oluşturmada ağırlıklı olarak dokunma duyusunu kullanan bireyler.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmaya kaynak oluşturması ve kuramsal çerçeveyi çizmesi adına; çevirme becerisi, Bloom Taksonomisi, Türkçe eğitimi üst başlıklarıyla ilgili alanyazın taranmış ve ilgili çalışmalar ele alınmıştır.

Çevirme Becerisi ve Bloom Taksonomisi

Çevirme becerisi, güncel Bloom Taksonomisi'nde yer alan *anlama* basamağının alt becerilerinden biridir. Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl (1956) bu kavramı kişinin bir iletişim nesnesini başka kavramlara, dile, biçimlere dönüştürebilmesi – *çevirebilmesi* olarak ifade etmektedir. Kavramın kendisinden de anlaşılacağı üzere bu zihinsel basamakta bir çevirme, dönüştürme veya ifade biçimini değiştirme esastır.

1956 yılında yayımlanan Bloom Taksonomisi, Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve öğrencilerin öğrenme derinliğini sınıflandırmak için kullanılan altı kategorili (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) bir hiyerarşidir (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956; Krathwohl 2002). Taksonomi, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve ölçme değerlendirme aşamasında kullanılması için oluşturulmuş bir sınıflandırmadır. Başka bir deyişle öğrencilerin bilmesi gerekenlerin eğitsel amaçlar doğrultusunda düzenlenmesini sağlayan ve eğitimde ortak, hatta evrensel bir dil oluşturan bir çerçevedir (Bertucio, 2017; Huitt, 2009). Bahsedilen altı kategori bilişsel alan sınıflandırmasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra duyuşsal ve psiko-motor alan sınıflandırmaları da mevcuttur.

Taksonomi, öğretimin planlanması aşamasında; öğrenme, öğretme ve değerlendirme unsurlarının bir arada gözlemlenebilmesini, öğretim esnasında yer alan öğelerin koordineli bir şekilde tasarlanabilmesini ve bu öğeler arasındaki tutarlılığın bir arada görülmesini sağlayan önemli bir planlama aracıdır (Bümen, 2006). Bloom (1994, akt. Bertucio, 2017)'ün kendi ifadeleriyle bakacak olursak taksonomi, eğitimde temel planlamaya yönelik daha önce

karşılanmamış bir boşluğu doldurmuştur ve eğitimciler için ilk kez öğrencilerin öğrenmelerini sistematik olarak değerlendirilebilir bir konuma getirmiştir.

Bloom Taksonomisi ile eğitimde hedeflenen istendik davranışların planlı bir biçimde ele alınması amaçlanmıştır. Burada kastedilen plan veya sistematik işleyiş; basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta doğru olan ve her aşamanın birbirinin ön koşulu olduğu bir sınıflandırma oluşturma şeklindedir. Yani sınıflamada yer alan her bir basamak, kendisinden önceki basamağın ön şartıdır. Taksonomideki basamakların bu şekilde bir düzene sahip olması eğitim-öğretimin anlamlı olması adına bir ön koşuldur (Sayılır, 2023; Arı, 2011, Sönmez, 2007).

İnsan davranışında genellikle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler birlikte yer alır (Bacanlı, 2005). Bu nedenle Bloom Taksonomisi de bu üç boyuttan oluşmaktadır. *Bilişsel alan* bilgi temelli yetenekleri geliştirme, edinilen bilgiyi gerekli durumlarda geri çağırma, olgular ve durumlar hakkında farkındalık kazanma ve beceri geliştirme gibi konuları içerir. *Duyuşsal alan* ilgi, tutum, motivasyon ve değerlerin kazanımı; söz konusu deneyimlere uyum sağlayabilmeyi ve bu ilgi, tutum ve değerlerin değişimi; deneyimlere uyum sağlama ve değerleri kabul etme ve hayatına yansıtma gibi süreçleri içermektedir. Son alan olan *psikomotor alan* ise fiziksel beceriler, bedensel gelişim özellikleri ve zihin ve beden arasındaki kontrolün üzerinde durulduğu alandır (Bloom, vd. 1956; Doğan, 2006).

Taksonomi üç alandan oluşsa da hem taksonomide üzerinde en fazla durulan alan hem de eğitimde çoğunlukla kullanılan sınıflama, bilişsel alan sınıflamasıdır (Vural, 2020). Bu nedenle aşağıdaki tabloda bilgi basamağı ile başlayan ve birbiriyle ilişkili hiyerarşik bir şekilde ilerleme gösteren ve basamak ilerledikçe düşünme becerilerinin de üst düzey becerilere doğru ilerlediği bilişsel alan sınıflaması yer almaktadır:

Tablo 1

Bilişsel Alan Sınıflaması

	Bilişsel Basamak	Alt Basamaklar
ALT DÜZEY ÜST	1. Bilgi (Knowledge)	1.1. Belirli bir alana özgü bilgiler Terimler bilgisi Olgular bilgisi. 1.2. Belirli bir alana özgü yöntem ve araçlar bilgisi Alışılar bilgisi Yönelimler ve aşamalı diziler bilgisi Sınıflama ve kategoriler bilgisi Ölçütler bilgisi Yöntemler bilgisi 1.3. Belirli bir alana özgü genellemeler ve soyutlamalar bilgisi İlke ve genellemeler bilgisi Kuram ve yapılar bilgisi
	2. Kavrama (Comprehension)	2.1. Çevirme 2.2. Yorumlama 2.3. Yordama
	3. Uygulama (Application)	
	4. Analiz (Analysis)	4.1. Ögelerin analizi 4.2. İlişkilerin analizi 4.3. Örgütsel ilkelerin analizi

DÜZEY

		5.1. Özgün bir içerik oluşturma
	5. Sentez (Synthesis)	5.2. Bir plan ya da işlemler takımı önerisi oluşturma
		5.3. Soyut ilişkiler takımı geliştirme
	6. Değerlendirme (Evaluate)	6.1. İç ölçüte göre yargılama
		6.2. Dış ölçüte göre yargılama

(Bloom vd., 1956; Birgin, 2016; Elbay, 2023; Günel,2023)

Tabloda da görüldüğü gibi bilişsel alan sınıflaması çok aşamalı bir yapıya sahiptir. İlk üç basamak alt düzey düşünme becerilerini içerirken, analiz ile başlayan son üç basamak üst düzey düşünme becerilerini içermektedir. Aşağıda bu basamaklara ait tanımlar ve eğitim öğretim süreçlerinin amaç belirleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında sıkça kullanılan eylemlere yer verilmiştir.

Bilgi basamağı. Taksonominin ilk basamağıdır ve bu basamakta bireylerden bilgiyi tanımları ve bilgiyle ilgili öğrendiklerini hatırlamaları ve gerektiğinde tekrarlamaları beklenir (Beyreli ve Sönmez, 2017; Demirel, 2014). Bu basamakta sıklıkla kullanılan eylemler şu şekildedir: “*Düzenlemek, tanımlamak, tarif etmek, çoğaltmak, numaralandırmak, tanımlamak, etiketlemek, listelemek, eşleştirmek, ezberlemek, adlandırmak, sıralamak, okumak, tanımak, ilişkilendirmek, geri çağırarak, tekrarlamak, çoğaltmak, kaydetmek, seçmek, belirtmek, bildirmek, görüntülemek, yazmak.*”

Kavrama basamağı. Öğrenilenlerin anlamlandırılması süreci başlar ve bu basamakta yapılan çalışmalar sonucunda bireyin zihninde yeni bir anlam ünitesi oluşur. Zihinde var olan bilgiler farklı biçimde ifade edilerek yeni yorumlar kazanır (Demir, 2011). Bu düzeyde öğrencilerden beklenenlerin temelinde bir önceki basamakta öğrenilen bilgilerin

içselleştirilmesi ve kendi sözcükleriyle yeniden ifade edilmesidir (Sönmez, 2007). Öğretim sürecinde veya değerlendirme kısmında sıklıkla karşılaşılan eylemler şu şekildedir: *“Sınıflandırmak, alıntı yapmak, dönüştürmek, tanımlamak, tartışmak, tahmin etmek, açıklamak, ifade etmek, genelleştirmek, örnekler vermek, belirlemek, örnekleme, belirtmek, yerini belirlemek, anlam çıkarmak, başka sözcüklerle ifade etmek, tanımak, rapor etmek, yeniden ifade etmek (kendi sözcükleriyle), gözden geçirmek, seçmek, özetlemek, izlemek, çevirmek, anlamak.”*

Uygulama basamağı. İlk iki basamak sonucunda öğrenilenler eyleme dökülerek içselleştirilir veya verilen konudaki problemlere yönelik uygulamalar yapılır. Edinilen bilgiler karşılaşılan yeni durumlara uyarlanır (Demir, 2011; Sönmez, 2014). Bu basamaktık sık kullanılan eylemler ise şu şekildedir: *“Eylem olarak gösterin, yönetin, uygulayın, ifade edin, değerlendirin, çizin, seçin, toplayın, hesaplayın, inşa edin, katkıda bulunun, kontrol edin, gösterin, belirleyin, geliştirin, keşfedin, dramatize edin, istihdam sağlayın, kurun, genişletin, örnekleyin, uygulayın, dâhil edin, bilgilendirin, talimat verin, işletin, katılın, uygulayın, hazırlayın, koruyun, sağlayın, raporlayın, programlayın, çözün, öğretin, aktarın, kullanın, yazın.”*

Analiz basamağı. Öğrenilenler kişi tarafından benzerlikler veya farklılıklar yönünden sınıflandırılır, parçalara ayrılır ve bu parçalar arasındaki ilişkiler incelenir ve bu inceleme daha derin bir düşünme becerisi gerektirir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Beyreli ve Sönmez, 2017; Vural, 2020). Bu basamağın eylem göstergeleri *“Analiz etmek, değerlendirmek, parçalamak, hesaplamak, kategorize etmek, karşılaştırmak, karşıtlık kurmak, ilişkilendirmek, eleştirmek, diyagram oluşturmak, ayırt etmek, incelemek, deney yapmak, odaklanmak, örnekleme, sonuç çıkarmak, sınırlamak, ana hatlarıyla belirtmek, işaret etmek, öncelik vermek, tanımak, ayırmak, alt bölümlere ayırmak, test etmek”* şeklindedir.

Sentez basamağı. Bir önceki basamakta yapılan sınıflandırmalara göre öğrenilen bilgiler birleştirilir. Söz konusu birleştirme davranışı belli kurallara göre yapılmalıdır ve özgün bir ürün ortaya konulmalıdır (Vural, 2020). Sentez basamağında kullanılan eylemler şunlardır:

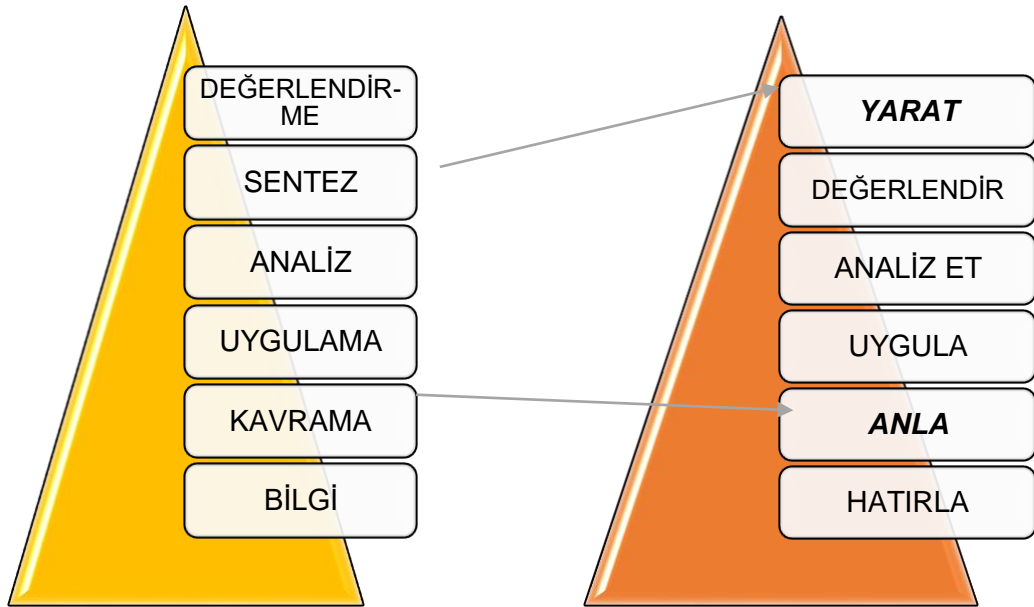
“Uyarlamak, tahmin etmek, düzenlemek, bir araya getirmek, işbirliği yapmak, toplamak, birleştirmek, iletişim kurmak, derlemek, oluşturmak, inşa etmek, yaratmak, tasarlamak, geliştirmek, ifade etmek, kolaylaştırmak, formüle etmek, hipotez kurmak, dâhil etmek, bireyselleştirmek, başlatmak, bütünleştirmek, müdahale etmek, icat etmek, yönetmek, modellemek, değiştirmek, müzakere etmek, organize etmek, planlamak, hazırlamak, ilerlemek, önermek, yeniden inşa etmek, pekiştirmek, yeniden düzenlemek, gözden geçirmek, kurmak, yapılandırmak, ikame etmek, doğrulamak, yazmak.”

Değerlendirme basamağı. Bireyin ilk beş basamağı tamamlayıp öğrendiklerine dair kendisinin belirleyeceği/belirlediği iç-dış ölçütler yardımıyla bir yargıya varmasıdır. Ölçüt geliştirme ile başlayan süreç eleştirme ve karar verme ile devam eder (Bayındır, 2023). Bilişsel alanın en üst seviyesidir ve bu seviyede eğitim öğretim sürecinde sıkça karşılaşılan eylemler şu şekildedir: *“Değerlendirin, tartışın, ekleyin, seçin, karşılaştırın, sonuca varın, karşıtlık kurun, eleştirin, karar verin, savunun, tahmin edin, yorumlayın, yargılayın, gerekçelendirin, tahmin edin, yeniden çerçeveleyin, destekleyin.”*

Yayımlandığı andan itibaren alanda sıkça kullanılan ve üzerine çalışmalar yapılan Bloom Taksonomisi, zaman içerisinde eksiklikleri olduğuna dair eleştiriler de almıştır. Bu eleştiriler sonucunda 2001 yılında taksonomi Bloom ve arkadaşları tarafından yenilenmiştir. Eksikliklerin giderilmiş ve daha güncel hâle gelmiş taksonominin güncel adı ise “Yenilenmiş Edilmiş Bloom Taksonomisi / Revised Bloom Taxonomy) olmuştur (Bekdemir ve Selim, 2008). Bu yenilenme sonucunda;

- İsim şeklinde yer alan ifadeler eylem olarak ifade edilmiş(hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma) ve böylelikle öğrenciler edilgen konumdan etkin bir konuma geçirilmiştir. Söz konusu fiillerle amacın bildirimini Bakker (2019), öğrencilere hedefin ve öğrenme odağının net ve somut bir şekilde bir şekilde iletildiğini belirtir.

- Orijinal taksonomide bilişsel alan tek boyutlu olarak ele alınmışken yenilenmiş şekli iki boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutlar, “Bilişsel Bilgi Boyutu” ve “Bilgi Birikim Boyutu” dur (Ünal, 2021). Eklenen ikinci boyut; kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, olgusal bilgi ve üstbilişsel bilgi olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır (Anderson ve Krathwol, 2001).
- İlk taksonomide örneklere ve uygulamaya yönelik bilgilere daha az yer verilirken yenilenmiş hâlinde bu konulara daha fazla ağırlık verilmiştir ve 19 bölümden oluşan taksonominin alt basamaklarının 11 bölümü uygulamaya yöneliktir (Anderson ve Krathwol, 2001).
- Güncel taksonomide yer alan altı basamaktan ikisinin adı ilk taksonomiden farklı olarak değiştirilmiş ve iki basamağın yeri miştir (Anderson ve Krathwol, 2001):



(Orijinal Taksonomi)

(Yenilenmiş Taksonomi)

Tablo 2

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Sınıflaması (Dündar, 2019)

	Bilişsel Basamak		Alt Basamaklar	
	ALT DÜZEY			
	1. (Remember)	Hatırlama	1.1 1.2 Anımsama	Tanıma
			2.1 2.2 Örneklendirme Sınıflama 2.4 2.5 Sonuç Çıkarma Karşılaştırma Açıklama	Yorumlama 2.3 Özetleme 2.6 2.7
	3. Uygulama.	(Apply)	3.1 3.2 Yararlanma	Yapma
ÜST DÜZEY				
	4. Analiz etme	(Analyze)	4.1 Ayrıştırma Örgütleme İrdeleme	4.2 4.3
	5. Değerlendirme (Evaluate)		5.1 Denetleme Eleştirme	5.2
	6. Yaratma	(Create)	6.1 Oluşturma Planlama Üretme	6.2 6.3

Tablo 1 ve 2' de taksonomide yer alan ana basamaklar ve her bir basamağın alt basamakları yer almaktadır. Araştırmamız çevirme alt basamağına yönelik olduğu için Orijinal Bloom Taksonomisi'ndeki "kavrama basamağı ve çevirme alt basamağı" üzerinde durulacaktır. Gerekli alanyazın taramasının ardından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki "anlama basamağı ve yorumlama alt basamağı" davranışlarının da çevirme davranışlarıyla benzer olduğu tespit edilmiş olduğundan dolayı bu basamak da çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

Kavrama veya anlama basamağı, anlamın oluştuğu ve öğrencinin öğrendiği yeni bilgiye kendinden izler bırakarak düzenlemeler, eklemeler yaptığı bir basamaktır. Bu basamakların alt basamaklarına göre yapılan işlemler değişmektedir. Öğrenilen bilgiyi kendi ifadeleriyle başka bir biçimde belirtme/ifade etme çevirme olarak alanda geçmektedir (Krathwol, 2002). Bireyin bilgiyi ya da öğrenme nesnesini sözlü, yazılı metinler ya da grafik, tablo ve şekil gibi yeni bir ifade biçimiyle anlamının gerçekleşip öğrenmenin başlamış olduğunun önemli göstergelerindedir ve bu sebeple önemli bir basamaktır.

Kavrama basamağının bu alt becerisi, bir biçimde sunulan bilgiyi yorumlayıp başka bir biçimde ifade etme yeteneğini içerir. Bu, yazılı metni konuşma diline çevirmeyi, tablo veya grafik gösterimlerini dönüştürmeyi, görsel kaynakları sözlü veya yazılı olarak dilsel açıklamayı kapsamaktadır. Temel olarak bilgiyi, anlamını ve özünü koruyarak farklı bir formatta veya ortamda aktarma kapasitesini içermektedir.

Alanyazına bakıldığında ortak paydada buluşan birçok tanıma yer verildiği görülmektedir. Verilen ya da hatırlanan bilgiyi; farklı temsillerle ifade etmek, içeriği değiştirmeden farklı formatta/biçimde sunumunu istemek, aynı nicelikteki bilginin farklı formatlarda anlatımı, öğrenilenlerin öğrencilerin kendi zihin süzgeçlerinden geçirerek farklı temsillerde sunulması çevirme becerisinin tanımları olarak alanyazında geçmektedir (Çepni, Ayaş, Johnson ve Turgut, 1997; Demir, 2023; Mayer, 2002; Mısırcı, 2023, Krathwol, 2002; Senemoğlu, 2018; Tan, 2019; Uğurlu, 2023). Aynı zamanda öğrencilerden, karşılaşılan içerikler ve bunların biçimleri üzerine derinlemesine düşünme ve bu düşünceleri farklı biçimlere çevirme yeterliği göstermeleri beklenmektedir (Bozkurt, 2016).

Bloom Taksonomisi' nin anlama basamağı kapsamında çeviri alt becerisini geliştirmek, öğrencilerin etkili iletişim kurma, materyali anladığını gösterme ve bilgiyi çeşitli bağlamlarda kullanabilme yetkinliklerini artırır. Öğrencileri, konuyla daha derin etkileşime teşvik eder ve öğrencilerin bilgiyi farklı şekillerde yeniden çerçevelemelerini gerektirerek eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.

Türkçe Eğitimi ve Çevirme Becerisi

Anne karnından itibaren ana diline maruz kalan insan yavrusu, doğumundan itibaren de içinde bulunduğu ortamdan dil girdilerini almaya devam eder ve bütün bu süreçler doğal şartlarda ilerler. İnsanlar için ilk zamanlar sestene ibaret olan dil, asırlarca süren düşünsel gelişimi ve iletişimde bulunma arzusu ile bu ses yapılandırılarak söze dönüşmüştür (Vardar, 1998; Aktaş, 2009). Aksan (2009) bu süreci, bizzat insana özgü, sözlü ve yazılı iletişimde kullanılan ve doğrudan sonra hazır olarak edinilen bir düzen olarak tanımlamaktadır. Tüm bu dil edinim süreci boyunca dil, yalnızca insanlar arasında iletişimi sağlama dışında; toplumsal ve ruhsal olmak üzere duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimin tamamlayıcısı olma, düşüncüyü oluşturma, dış dünyayla bütünleşme ve kültür aktarımı gibi önemli görevler de üstlenmektedir (Ergenç ve Uzun, 2020; Güneş, 2016). Aktaş ve Gündüz (2008), insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımladıkları dilin söz konusu bu işlevinin yanında, bir insanın yetişmesine, zihinsel bakımdan gelişmesine de yardımcı olduğunu; insanın dille düşünüp, dil aracılığıyla hissettiğini belirtmişlerdir.

Doğal yollarla edinim şekliyle kazanılan ana dilinin, bireyler tarafından mükemmel bir şekilde edinildiğini söylemek oldukça zordur (Aytaş ve Çeçen, 2007). Bilişsel gelişimin doğrudan yansımalarını izlenebileceği dilin edinme durumu her bireyde eşit şartlarda olmadığı bellidir. Bu durum da okul çağına gelindiğinde planlı ve istendik olan bir sürece yani ana dili eğitimine başlanmasını gerekli kılar.

Ana dili eğitimi, ilkokulda ilk okuma-yazma öğretimi ile başlayan, diğer tüm kademelerde üzerinde durulan bir eğitim – öğretim sürecidir. 2012-2013 eğitim- öğretim yılında

uygulanmaya başlayan 4+4+4 eğitim sürecinin ilk iki kademesinde “Türkçe”, son kademe ise “Türk Dili ve Edebiyatı” dersleri kapsamında ana dili eğitimi yapılmaktadır. Bu dersler kapsamında en genel anlamda dil bilinci ve sevgisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2019).

Ana dili olarak Türkçe öğretiminin amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) ise şu şekilde ifade edilmektedir: *“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.”*

Bireylerin kendi kişisel gelişimlerinde ana dili eğitiminin önemi oldukça fazladır. Ana dili eğitimiyle en başta kişilere etkin iletişim becerisi ve bununla birlikte gelen anlama ve anlatma becerilerinde yetkinlik kazandırılmaktadır. Çünkü kendi dillerinde sunulan duygu ve düşünceleri, tam ve doğru bir şekilde anlayıp zihninde yapılandırarak işleyebilen aynı zamanda kendi duygu ve düşüncelerini yine tam ve doğru anlatabilen bireyler dilde belli bir yetkinliğe sahip kişilerdir (Göçer, 2007; Sever, 2019). Bu noktada da Türkçe öğretimi kişilere doğru, net ve etkili bir iletişim kurabilecekleri dil becerileri oluşturabilme, düşünme gücünü yükseltebilme, yetkinleştirebilme ve topluma uyabilme süreçlerinde önemli katkılar sunmaktadır (Sever, 2004).

Türkçe derslerinde öğrencilerde çok boyutlu, bütüncül gelişimin sağlanması amaçlanmaktadır. Söz konusu gelişimler ise Türkçe eğitiminin temelinde yer alan öğrenme/beceri alanları aracılığıyla kazandırılmaktadır. Sawyer (2012), dil öğretiminin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmanın yanında düşünceye, yaşama ve çevreye anlam katmaya olanak sağlayan bir araç olduğunu söyler.

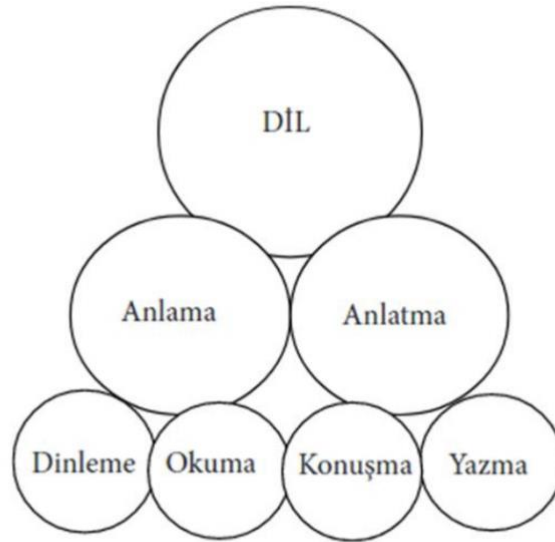
Anlama ve anlatma becerileri dil yeterliliğinin temel unsurlarındandır. Bireylerin hem sözlü hem de yazılı olarak etkili bir şekilde anlamalarını ve iletişim kurmalarını sağlar. Bu

becerilerdeki yeterlilik sadece akademik başarıyı kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal etkileşimleri, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme yeteneklerini de geliştirir.

Dil olarak çok bileşenli bütündür ve becerilerin birlikteliğinden ve etkileşiminde meydana gelir. Söz konusu beceriler “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” şeklindedir ve edinilirken bir aşamalılık söz konusudur. Tüm beceriler birbiriyle ilişkili ve dil dersleri için bütünlük içerisinde ele alınmalıdır. Doğan (2020) bu durumu şu şekilde görselleştirmiştir:

Şekil 1

Temel Dil Becerilerinin Birbiri ile İlişkisi



Şekilde de görüldüğü gibi dil, kendisini oluşturan beceriler ile birlikte ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır ve bu dil becerileri, dil eğitiminin temel bileşenleridir ve etkili iletişim için gereklidir.

Ana dili eğitiminde anlamada uzmanlaşmak, kelime bilgisi, dil bilgisi ve bağlam dahil olmak üzere konuşulan ve yazılan dili anlama yeteneğini bünyesinde barındırır. Anlatma becerisi ise düşüncelerin, fikirlerin ve duyguların konuşma ve yazma yoluyla etkili bir şekilde aktarılmasını içerir. Bu beceriler, öğrencilerin çeşitli metinlerle meşgul olmaları, düşüncelerini açıkça ifade etmeleri son olarak akademik ve sosyal ortamlara aktif olarak katılmaları için gereklidir.

Bireyde ilk gelişen dil becerisi olan dinleme, iletişim sırasında sözlü veya sözsüz mesajları etkili bir şekilde alma, yorumlama ve anlama yeteneğini ifade eden bu beceri, sadece kelimeleri duymaktan fazlasını içerir; konuşmacının mesajıyla aktif olarak ilgilenmeyi, bilgiyi işlemeyi ve uygun şekilde yanıt vermeyi gerektirir (Alperen, 2001; Buzan 2006; Demirel ve Şahinel, 2006); Güneş, 2016b; Özbay, 2012).

Diğer bir anlama becerisi olan okuma becerisi, eğitim hayatına başlanıldığında kazanılan bir beceridir. Yazılı metni anlama ve yorumlama yeteneğini ifade eden okuma becerisi; kod çözme, kelimeleri tanıma ve anlama, çıkarım yapma ve bilgiyi sentezleme gibi çeşitli bilişsel süreçleri içerir (Demirel ve Şahinel, 2006; Onan, 2015; Özbay, 2012; Uzun, 2009).

Okul öğrenmelerinden önce aile ortamında başlayan anlatma becerisi olan konuşma becerisi, eğitim hayatına başlanmasıyla birlikte planlı ve programlı şekilde hedeflerin ve öğrencilere kazandırılması gereken davranışların olduğu bir beceri hâline gelir. En genel anlamıyla konuşma becerisi düşünceleri, görüşleri ve duyguları açık ve tutarlı bir şekilde sözlü olarak ifade etme yeteneğini içermektedir (Çınarcı ve Kardaş, 2018; Keskendir, 2022; Lüle Mert, 2014; Onan, 2015). Sözlü ifade dışında jest ve mimikler, beden dili gibi unsurlar da konuşma becerisi açısından oldukça önemlidir ve bu becerinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Son temel dil becerisi olan yazma becerisi; duygu, düşünce veya bilgilerin zihinde yapılandırılarak gözden geçirilmesini ve ardından yazılı dil aracılığıyla çeşitli kodlarla etkili ve kurallı bir şekilde iletme yeteneğini ifade etmektedir (Güneş, 2007; Onan, 2015; Özbay, 2016; Sever, 2004).

Her biri ayrı ayrı oldukça önemli olan bu beceriler, Türkçe derslerinde bütünlük ve birbirleriyle güçlü etkileşimleri olacak şekilde yer almaktadır. Ana dili eğitiminde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, dilsel yeterliğin ve bilişsel gelişimin desteklenmesi açısından önemlidir. Öğretmenler, etkili stratejiler aracılığıyla öğrencilerin aktif etkileşimde bulunmaları için geniş fırsatlar sağlayarak; öğrencilerini kendi ana dillerinde kendine güvenen

ve yetkin iletişimciler hâline getirebilirler. Bu sayede öğrencilerde hem akademik hem de yaşam boyu başarı için sağlam bir temel oluşturulabilir.

Bu dört dil becerisinin bütünsel bir şekilde birleştirilmesi, öğrencilerin ana dillerinde kapsamlı bir yeterlik geliştirmelerini sağlayarak, çeşitli bağlamlarda etkili bir şekilde iletişim kurmalarına, anlamalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanır. Dahası, dil becerilerini farklı öğrenme etkinliklerine uyarlayan öğretmenler, anlamlı katılımı ve daha derin anlayışı teşvik eden kapsayıcı bir dil öğrenme ortamı ve deneyimi yaratabilirler.

Türkçe Eğitiminde Ders Kitabı ve Kullanımı

Ders kitapları, günümüz koşullarında geleneksel bir eğitim materyali hâlini almış olsa da hem öğrenciler hem de eğitimciler için temel başvuru kaynağı olarak kullanılmakta, ana dili eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Ders kitapları, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulmak üzere öğretim programları, öğrencilerin sınıf seviyeleri, gelişim düzeyleri ve ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmış; Bakanlık tarafından da onaylanmış ders materyalleridir (Çiftçi, 2024; Gülersoy, 2013; Göçer, 2008; Kaya Torun, 2020; Özbay, 2003; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2019).

Modern eğitim ortamlarında mevcut olan ve kullanılacak birçok kaynaktan sadece biri olan ders kitapları, ekonomiklik ve başvuru açısından öğretmenler tarafından tercih edilen ilk materyaldir. Ders kitapları; yapılandırılmış bir müfredat, kapsamlı içerik, özgün dil kullanımı, sınıflar arası tutarlılık, öğretmenler için rehberlik, değerlendirme araçları, bireysel çalışma kaynakları ve kültürel unsurlarla bağlantı sağlayarak ana dili eğitiminde oldukça önemlidir. Bu nedenle kitap yazarlarının da kitapları hazırlarken bu önemin farkında olmaları gerekmektedir.

Türkçe dersi özelinde hazırlanan ders kitaplarına bakılacak olursa, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan amaçlar ve belirlenen kazanımlar doğrultusunda Türkçe ders kitapları hazırlanmaktadır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen tutum, beceri ve davranışlar ise metinler aracılığıyla kazandırılmaktadır.

Metin kelimesi Fransızca'da dokumak veya örmek anlamına gelen "texe" kelimesinden türetilmiştir. En yalın tanımıyla metin için anlam bütünlüğü olan ve bu anlamı aktarmayı amaçlayan, belli bir dil sistemi içinde, belirli sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik kuralları takip eden yapılardır denilebilir (Dilidüzgün, 2010; Güneş, 2013; Karatay, 2014). Aksan (1993) ise metni "bir iletişim sırasında gerçekleşen, birbirleriyle ve dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözcükler bütünü" şeklinde tanımlamaktadır.

Göstergebilimsel bir yaklaşımla metin kavramını ele alacak olursak, göstergebilimde metin; anlamı aktaran ve yorumlanabilen herhangi bir ortamdır. Görüntüleri, sembolleri, sesleri ve hatta kültürel uygulamaları içerecek şekilde yazılı veya sözlü dilin ötesine geçer. Metin; edebiyat, reklamlar, filmler, moda ve sosyal davranışlar da dahil olmak üzere anlam açısından "okunabilen" her şeydir. Göstergebilimde "metin", yazılı belgeden daha fazlasını kapsar. Görüntüler, filmler, müzik, jestler ve hatta nesnelere gibi çeşitli iletişim biçimlerini içerir. İşaret olarak yorumlanabilecek her şey metin olarak kabul edilir. (Kıran ve Eziler Kıran, 2018).

Çalışmada da metin işleme sürecine, "dilsel" ve diğer kodlama araçları olan (afiş, görsel, sinema vb.) gibi "iletişim kuran" anlamlı bütünlüklerle desteklenen bir ortam şeklinde bir yaklaşım sergilenmiştir, bu sebeple verilen metin tanımı üzerinden hareket edilecektir. Tüm bu tanımlardan hareketle anlamsal bütünlüğe sahip yapılara metin diyebiliriz. Yani metin dediğinde yalnızca yazılı kodlarla işlenmiş yapıları düşünmek metin kavramında anlamsal daralmaya neden olabilmektedir. Bir haber kanalında görülen sunum, sosyal mecralarda paylaşılan içerikler, sembol veya levhalar vb. kavramlar da metin olarak çalışma kapsamına alınmıştır (Kıran ve Eziler Kıran, 2018; Tok ve Tüzel, 2013).

Geleneksel eğitim anlayışında metinler, ezberlenmesi gereken bilgiyi aktaran yapılar yani öğrencilere dili kavratmak yerine dille ilgili çeşitli bilgiler olarak görülmekteydi (Cohen ve Mauffrey, 1990). Günümüz eğitim anlayışında ise, yapılandırıcı yaklaşımın da benimsenmesiyle birlikte, metin dersin amacı olmak yerine dilsel, zihinsel ve sosyal bağımsızlık becerilerini kazandırmak adına bir araç olarak görülmektedir (Güneş, 2013b).

Dili somutlaştırma aracı olarak metinler Türkçe eğitiminde oldukça önemlidir (Çiftçi, 2024). Türkçe ders kitaplarında da her temada biri dinleme/izleme metni olmak üzere dört metin yer almaktadır. Dersin amaçları doğrultusuna eğitim-öğretim süreci ders kitaplarında yer alan metinler ve etkinlikler çerçevesinde ilerlemektedir. Dersin merkezinde yer aldığı için

Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin niteliği ve bu metinlerin öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanılmış olduğu oldukça önemlidir (Duman, 2003).

Kitaplara alınacak metinlerin özellikleri TDÖP'de (2019) on dört madde şeklinde açıklanmaktadır. Bu maddelere bakıldığında, ders kitabına alınacak metinlerin biçimsel özelliklerine, tür seçimine ve yazar seçimine dair bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda programda metin türlerine dayalı bir ayırım da bulunmaktadır. Türkçe dersi kapsamında ders kitaplarında yer alacak türlere üç ana biçim olarak "bilgilendirici", "öyküleyici" ve "şiiir" şeklindedir. Her başlığın altında da sınıf seviyelerine göre karşılaşılabacak metin türlerine yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu şekilde ayırım yapılırken uluslararası referans olarak kabul edilen PISA'nın metin türleri ayırımına ve okuryazarlık kavramına yaklaşımına dikkat çekmek bu noktada yararlı olacaktır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 15 yaşındaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirirken aynı zamanda ülkelerin eğitim sistemlerini de değerlendirme amacını güden dünya çapında yürütölen bir uygulamadır. PISA, öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki yeteneklerini değerlendirmeye yönelik kapsamlı yaklaşımının yanı sıra, modern toplumda başarı için gerekli olan gerçek dünya becerilerini ve yeterliliklerini ölçmeye odaklanmasıyla ünlüdür (MEB, 2023).

2000 yılında başlayan ve Türkiye'nin 2003 yılında katılmaya başladığı bu uluslararası sınav her üç yılda bir tekrar etmektedir. Her sınav senesinde okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığından biri ağırlıklı alan olmaktadır. Dokuz senelik döngünün tamamlanıp okuma becerilerinin ağırlıklı olduğu sınav seneleri 2000, 2009 ve 2018 yıllarıdır.

PISA raporlarına bakıldığında, burada yer alan okuryazarlık tanımlarının her sene değiştiği göze çarpmaktadır. Bu tanımlarda ortaklıklar öğrencilerin belirlenen alanlardaki bilgilerini günlük yaşamlarında karşılarına çıkan problemleri yorumlayıp çözebilmeleri ve etkili iletişim sürecinde bulunup mantıksal çıkarımlar yapabilmeleridir (MEB, 2005; MEB, 2010; Suna, Tanberkan, Taş, Eroğlu ve Altun, 2019). Bu genel tanıma bakıldığında okuryazarlık kavramının yalnızca harflerle kodlanan verileri çözme olarak algılanmadığı ilk dikkati çeken unsur olacaktır.

İnsanlık tarih boyunca kendini anlatma çabası içerisinde olmuştur. Yazının icadından bu yana her teknolojik dönüşüm ve gelişim içselleştirilir ve insan zekasının gücüyle düşüncenin ifade, zekanın kendini yansıtırma biçimi değişir (Ong, 2014). Okuma yazmanın uzlaşması sağlanan tanımları varken okuryazarlık için bunun mümkün olmadığı görülmüştür, bu da her dönemin kendi koşullarına, ihtiyaçlarına ve gelişimlerine göre farklı okuryazarlık tanımlarının yapılabileceğinden kaynaklanmaktadır (Çiçek ve Dilekçi, 2022; OECD, 2021; Keskindir, 2022; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Araştırma kapsamında ele alınan çevirme becerilerine yönelik etkinliklerin de birden çok okuryazarlık kavramına değinen etkinlikler olmasından ötürü oldukça önemlidir ve ilerleyen kısımlarda bu okuryazarlık çeşitlerine değinilmiştir.

PISA hakkında genel bilgi verildiğine göre başlangıçtaki metin türleri konusuna dönmek faydalı olacaktır. PISA sınavında metinler; düzeylerine, sunuluş şekillerine ve türlerine göre sınıflandırılmaktadır. Okuma becerilerine ağırlık verilen son sınav olan PISA 2018’de metin düzeyleri 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 ve 6 şeklinde belirlenmiştir. Bu düzeyler metin uzunluklarına, anlam olarak yoğunluklarına, bilişsel olarak katmanlılıklarına ve öğrencilerden beklenen performanslara göre oluşturulmuştur (MEB, 2019).

Sunuluş şekillerine göre yapılan ayırım sınav senelerine göre farklılık göstermekle birlikte okuma becerilerine ağırlık verilen ve ülkemizin katıldığı sınavlardaki tasnifler araştırma kapsamına alınacaktır. 2018 yılında metinler, birçok bileşene göre farklı sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar, “metnin sunumu -basılı ya da elektronik-”, “metnin sınırlılığı -bir ya da birden çok yazarlı-”, “metnin türü -betimleme, hikâye, açıklama, tartışma, yönerge ve etkileşim-”,

“metnin kaynağı -tek kaynaklı ya da çok kaynaklı”, “metnin etkileşim şekli -durağan metinler veya dinamik metinler” ve “metnin şekli -devamı olan metinler, devamı olmayan metinler ve karışık metin-” şeklindedir (MEB, 2019).

2009 yılında yapılan sınavda ise “metnin şekli – akıcı ve bağımsız; karışık ya da çoklu”, “metin sınırlılığı -tek yazarlı ve mesaj tabanlı-”, “metin türü -betimleme, hikâye, açıklama, tartışma, yönerge ve etkileşim yazıları” ve “metnin kullanım amacı -kişisel, kamusal, eğitimsel ve mesleki” olmak üzere sınıflandırılmıştır (MEB, 2010).

Söz konusu ayrımlara bakıldığında çok yönlü uyarılarla öğrencilerin karşılaşmalarını sağlamak ve yaşamsal deneyimlerini geliştirmek adına PISA gibi uluslararası bir sınavda tek tip metin tanımlarından uzaklaşmıştır. Türkçe eğitimi başlığında bakacak olursak hem sınava katılan ülkelerden biri olmak hem de ders kapsamında öğrencileri çağın gerekleri doğrultusunda gelişen ve değişen metinlerle karşılaşma olanakları yaratacak ortamlar oluşturma ve bu metinleri anlayacak şekilde okuryazarlık becerilerini kazandırmak açısından önemlidir.

Yazılı metin temelli ana dili eğitimi, okuma yazmayı teşvik etmek ve çok çeşitli yazılı materyallere erişim sağlamak gibi birçok fayda sunarken, tüm öğrenciler için uygun olmayabilir. Bazı öğrenciler öğrenmelerini güçlendirmek için ek işitsel veya görsel girdilerden yararlanabilirler. Bu nedenle, metne dayalı öğretimi diğer öğretim yöntemleriyle birleştiren dengeli bir yaklaşım, dil öğrenenler için en etkili yöntem olabilir.

Öğrencilerin metinleri anlayabilmeleri kadar metin üretebilmeleri de oldukça önemlidir. Bu üretim esnasında iletişim ve etkileşimde kalabilme donanımları edinmeleri gereklidir ve bu, iyi metin örnekleriyle karşılaşmaları ile doğrudan ilişkilidir (Türkben, 2018). Söz konusu durum, günümüzde hâkim olan, dilin sosyal etkileşim aracı olarak kabul edilmesi görüşüyle ilişkilidir. Bu görüşten hareketle eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirecek öğrenme yaşantılarına yani etkinliklere yer verilmelidir (Güneş, 2013a)

Bu çalışma kapsamında, Türkçe eğitimi sürecinde kullanılan etkinliklere öğrencilere öğrenme yaşantısı sunma fırsatı olarak bakılmaktadır. Ders kitaplarında yer alan/alacak nitelikli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin zihinsel bir çabaya girişmeleri, duygu ve düşüncelerini özgün ve özgür bir şekilde ifade edecekleri, yaşam ve insan gerçekliğini sezebilecekleri eğitim ortamları sağlanabilir. Tüm bu sebeplerden dolayı, öğrencilerin anlamaları ve anlatabilmeleri amacını taşıyan Türkçe derslerinde özellikle metinleri anlamaya yönelik etkinliklerin, alışlagelmiş ve birbirinin tekrarı olmaları yerine öğrencilere konuya farklı açıdan bakabilecekleri ve farklı ifade biçimlerini kullanabilecekleri özellikte olmaları gerekmektedir (Baş, 2003; Doğan Güldenoğlu, 2021).

Çalışmanın temelini oluşturan çevirme becerisi ve çevirme becerisine yönelik etkinlikler de bu noktada öğretmenlere dil becerilerini çok boyutlu, kapsamlı ve bütüncül bir şekilde kullanma fırsatı sağlamaktadır. Söz konusu kavramla ilgili doğrudan bir çalışma olmasa da değinilen çalışmalar incelenmiş olup Türkçe derslerinde kullanılacak çeşitli davranış göstergelerine ulaşılmıştır (Altun, 2021; Anderson ve Krathwohl, 2001; Çepni, 2016; Demir, 2023; Gürler-Göbekli, 2022; Mayer, 2002; Tan, 2019; Uğurlu, 2023). Bu çevirme biçimlerinden hareketle araştırmanın veri toplama kısmında kullanılacak olan veri toplama aracı geliştirilmiştir ve bu süreçte alan uzmanlarından uzman görüşleri alınmıştır. Çalışmanın ilgili bölümlerinde veri toplama aracı hakkında detaylar verilecektir. Söz konusu davranışlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 3

Türkçe Eğitimi'nde Kullanılabilecek Çevirme Davranış Biçimleri

Çevirme Görevine Esas Kaynak	Çevirmeye Esas Hedef
Sözel	Görsel
Görsel	Sözel
Sözel	Kinestetik
Kinestetik	Sözel
Yazılı	Görsel
Görsel	Yazılı
Görsel	Kinestetik
Kinestetik	Görsel
Yazılı	Kinestetik
Kinestetik	Yazılı

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Türkçe eğitiminde kullanılabileceği ya da karşılaşılabileceği düşünülen çevirme biçimleri görsel, kinestetik, sözel ve yazılı şeklindedir. Bu alt beceri alanları arasında da farklı kombinasyonlar yapılmıştır. Her biçim de kendi içerisinde öğretim programındaki kazanımlara ve ders kitabındaki etkinlik içeriklerine göre alt başlıklara ayrılmıştır, bu başlıklara ilerleyen kısımlarda yer verilecektir. Bahsi geçen beceri alanlarından herhangi biri çevirme biçimine esas kaynak olabilir yani bilgi bu biçimlerden herhangi biriyle sunulabilir. Sunulan bilginin öğrenci zihninde işlenmesi ve anlamlandırmanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Verilen bilgiyi başka bir biçimde ifade edebilecek yetkinliğe geldikten sonra hedef olarak istenen alanlardan biriyle sunuşu gerçekleştirebilir.

Türkçe Eğitiminde Yer Alan Çevirme Davranışı Biçimleri

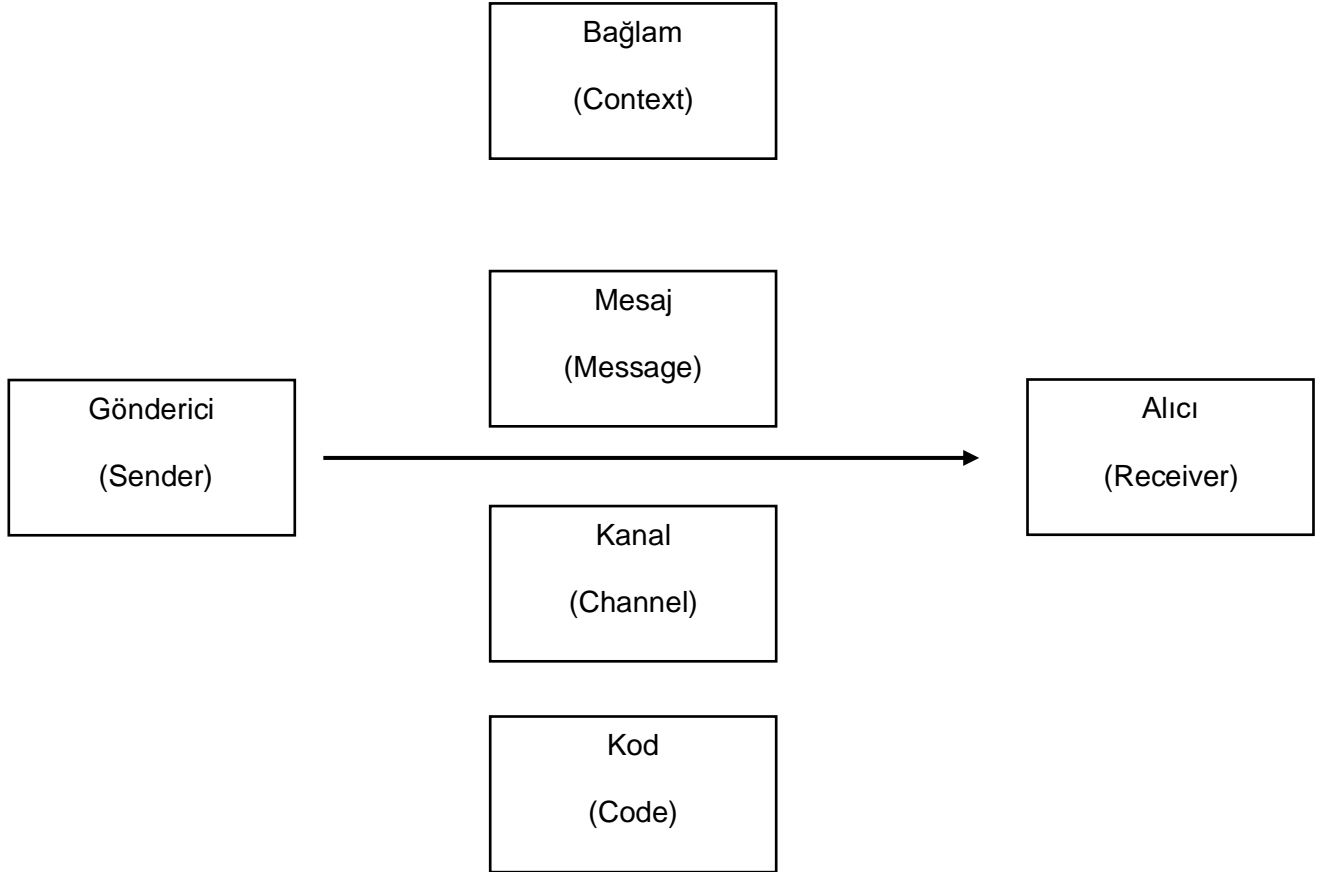
Çevirme becerisine yönelik etkinliklerde öğrencilerin karşılaşılabilecekleri çevirme davranışı biçimlerine yer verilmiştir. Bu biçimler yukarıdaki Tablo 3'te görüldüğü gibi hem çevirmeye esas kaynak olabilir hem de çevirmeye esas hedef olabilir. Kaynak ve hedef kavramlarını açmak bu noktada faydalı olacaktır.

Çevirme becerisinde iletinin aynı kalıp iletim şeklinin değiştiğine çalışmanın giriş bölümünde değinilmişti. Bu işlem Rus dilbilimci Roman Jakobson'un iletişim şemasındaki kodun değişmesi olarak ele alınabilir. Dilin işlevleri (function of language) üzerine çalışan

Jakobson (1987), ister sözlü olsun ister yazılı iletişim sürecinde mesajın iletilmesini sağlayan 6 unsur olduğunu belirtmektedir. Söz konusu unsurlar aşağıdaki şekilde yer almaktadır (Fiske, 2003):

Şekil 2

Jacobson İletişim Şeması



Jakobson yukarıdaki şemada iletişimde bulunması gereken unsurlara yer vermiştir. İletişimi başlatan bir gönderici vardır ve mesajı sözlü ya da yazılı bir kanal seçerek alıcıya iletir. Bu iletimin gerçekleştiği ortama ise bağlam denir. Altı unsurdan sonuncusu koddur, mesajın oluşturulduğu ve gönderici-alıcı arasındaki ortak dile denir (Jakobson, 2002). İletişim sürecinde iletiler yalnızca dilsel unsurlarla kodlanmamaktadır ve anlamı aktarmaya yarayan araçlar değişiklik gösterebilmektedir. Bu araçlar; görsel, işitsel, kavramsal ya da davranışsal olabilir (Fiske, 2003). Yürütülen bu araştırma da Türkçe dersi bağlamında iletilerin yalnızca

dilsel göstergelerden oluşmadığı ve anlamın oluşmasında farklı biçimlerde iletilerin sunulması durumundan yararlanılması ve önemini vurgulamak amacıyla tasarlanmıştır.

Saussure'e göre kod ileti ile bir aradalık gösterir ve dil ile sözün kesiştiği noktadadır (Saussure, 2001). Karşı tarafa verilmek istenen ileti yalnızca dilsel kodlarla kodlanmamaktadır. Çünkü temel aracı dil olan iletişimde yalnızca dil kullanılmamaktadır ve iletişim kapsamında kullanılan her şeyi inceleyen göstergebilime ihtiyaç vardır (Karacaoğlu, 2019). Kendilerinden başka şeylere gönderme yapan göstergeler, kodlarla yapılır ve bu yapılanma esnasında anlamlı mesajlar hâline gelirler. Bu kodların oluşumunda ve anlamın iletilmesinde farklı göstergelerden de yararlanılabilir (Erkman-Akerson, 2016). Dilbilim literatüründen bu davranışı ifade edecek olursak "semion" yani göstergenin değişmesi, gösterilenin aynı kalması durumu vardır. Gösterge, herhangi bir şeyin yerine geçen her şeydir (Eco, 1991; Ünal, 2016). Dilsel olmayan iletişim biçimlerinin bilimi olan göstergebilim, doğal dili de bünyesine alan iletişim biçimlerinin bilimidir (Guiraud, 1994 akt. Türkcan, 2013). Gösterge, gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkiden oluşur ve bu ilişki Saussure (2001)'e göre nedensiz, çizgisel ve değişmezdir.

Ünlü dilbilimci Saussure (2001), dil göstergesini kâğıdın iki yönü metaforuyla iki yönlü olarak ele almıştır. Gösteren – gösterilen ilişkisinden dil göstergelerinin oluştuğunu dile getirmiştir. Gösteren yani biçim sözcükleri, gösterilen ise içeriği ve kavramları işaret etmektedir.

Saussure ile eş zamanlı olarak Amerika'da göstergebilim üzerin çalışan Pierce, çalışmalarını mantık bilimi temeline oturtarak gerçekleştirmiştir ve *semyoloji* kavramsallaştırmasını yapmıştır (Cin Şeker, 2018).

Gündelik hayatta karşımıza çıkan dilsel ifadeler, trafik işaretleri, levhalar, logolar, el kol hareketleri, sağır- dilsiz alfabesi vb. gibi anlamı karşı tarafa iletmeye yarayan bütün unsurların üretilmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması semiyoloji alanının inceleme nesnesidir (Cin Şeker, 2018; Güneş, 2013c). Pierce göstergeyi ele alınan kavramın ya da nesnenin kendisi değil temsil biçimi olduğunu vurgulamıştır (Özmkas, 2009).

Pierce bu inceleme nesnelere yani göstergeleri “*sembolik gösterge*”, “*ikonik/simgesel gösterge*” ve “*dizinsel gösterge*” şeklinde sınıflandırmıştır. İlk grup olan sembolik göstergelerde kullanılan sembol, nesnesini geleneksel veya keyfi çağrışımlar yoluyla temsil eden bir işarettir. Bir sembol ile nesnesi arasındaki ilişki, doğuştan gelen benzerlik veya doğrudan bağlantıdan ziyade sosyal veya kültürel bağla kurulur. Sembol örneklerine kelimeler, sayılar, bayraklar ve logolar verilebilir. Simgesel göstergelerdeki simge kavramı, temsil ettiği nesneye benzeyen veya onu taklit eden bir işarettir. Simgeler benzerlik veya benzerlik yoluyla anlam verir. Örneğin bir kişinin fotoğrafı, görsel olarak tasvir ettiği kişiye benzediği için bir simgedir. Son olarak dizinsel göstergeler, nesnesine neden-sonuç veya bitişiklik yoluyla doğrudan bağlanan bir işaretlerdir. Bu bağlanma esnasındaki ilişki, bir tür fiziksel bağlantıya veya ilişkiye dayanır. Örneğin duman, yangından kaynaklandığı için yangının göstergesidir (Igene, 2007 akt. Karacaoğlan, 2019).

Ana dili eğitiminde göstergebilimden ve gösterge türlerinden yararlanmak ve bu türler arasındaki geçişi kullanmak, bu geçişler arasındaki incelikleri öğrencilere kavratmak oldukça önemlidir. Örneğin, “kapı” derken kapıyı işaret etmek öğrencilere kelimeler ve onların göndermeleri arasında doğrudan, gözlemlenebilir bağlantılar sağlar. İlk okuma-yazma sürecinden itibaren öğrencilerin dil öğretiminde kullanılabilecek bu gösterge çeşitleri, dilin öğretilmesi, akılda kalıcı olması ve sonrasında üretilmesi adına oldukça önemlidir. Jestler, yüz ifadeleri veya çevresel ipuçları gibi bağlamsal ipuçları da anlamaya yardımcı olacak gösterge niteliğindeki işaretler olarak hizmet eder. Bu farkındalık ve bilinç, öğrencilere iletişimin yalnızca sözlü olarak değil; birçok şekilde gerçekleşeceği farkındalığı yaratır. Aynı zamanda bu durum öğrencilere farklı öğrenme ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı olacak niteliktedir. Birçok farklı gösterge çeşidiyle ifade edilebilen dilin sınırlarını fark eden öğrencide dile karşı farklı bir tutum gelişebilir ve bu tutum öğrencide eleştirel düşünme becerisinin gelişimini de beraberinde getirecektir.

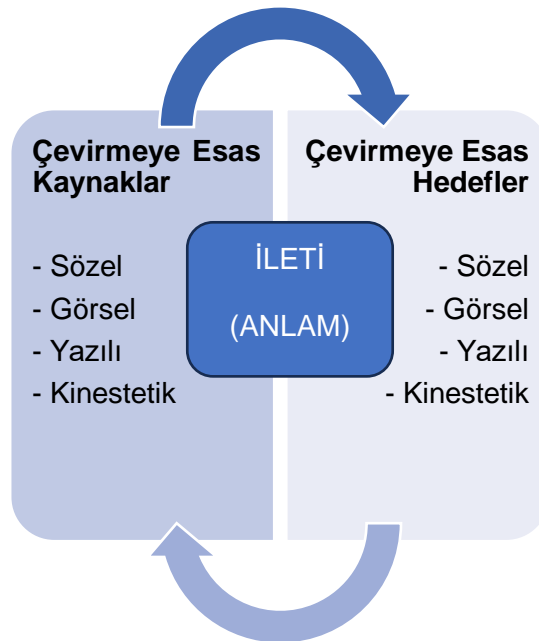
Eğitim sürecinde işlenen bir konunun tek yönlü değil de farklı yönlerle veya anlamlarla ele alınması hatta ele alınabildiğinin gösterilmesi adına göstergelerden yararlanılması kalıcı

öğrenmelere ve anlam oluşumuna katkı sağlayacaktır (Gardner Houston, 1986 akt. Batur, 2010). Tam da bu noktada kavrama basamağının alt becerisi olan çevirme becerisi ve bu beceriyi geliştirmeye yönelik etkinlikler amaca yönelik olacaktır. Öğrenciden konuyu farklı biçimlerde ifade etmesini istemek konunun özümsemesini sağlayacaktır.

İletişim sürecinde gönderici, alıcının çözebileceği her türlü sembol veya simgeyi kod olarak iletişim sürecinde kullanabilir (Nesterova Coşkun, 2023). Buradaki iletişim temel olarak iki insan arasındaki bir süreç olarak ele alınmıştır. Ancak bu araştırma kapsamında gönderici, ders kitabındaki etkinlikler olarak alınmış olup iletişim süreci öğrencinin zihinsel işleyişinde tek başına yaşanmaktadır (Parsa, 2004). Çevirme gerçekleştirilirken de öğrenciden öğrendiği bilgiyi öğrendiğinden farklı bir biçimde sunması, yani iletiyi aynı tutup kodu değiştirmesi beklenir. Çevirmeye esas bir biçim vardır ve bu biçim kaynak niteliğindedir. Söz konusu kaynağın belirlenen farklı bir beceri alanına (sözel, görsel, yazılı ve kinestetik) yani hedefe çevrilmesi beklenmektedir. İfade edilen çevirme biçimlerinin daha net anlaşılması için aşağıdaki şekilde görselleştirilmesi yapılmıştır:

Şekil 3

Çevirme Biçimleri



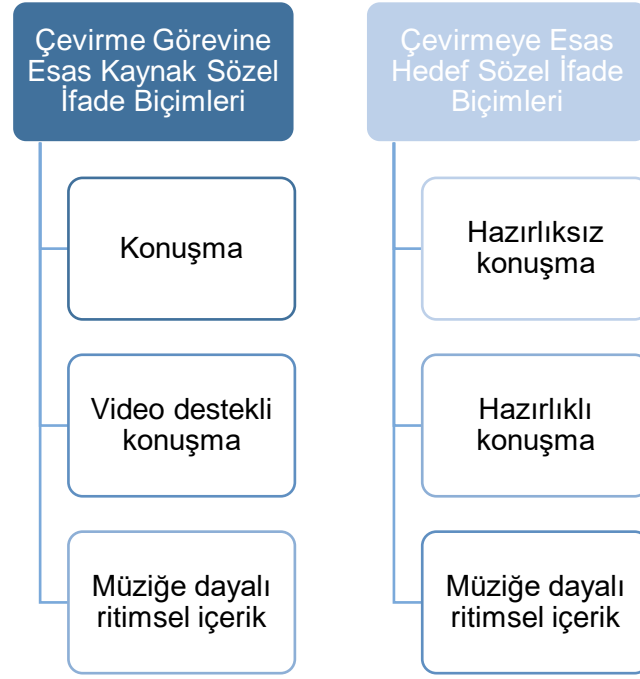
Sözel. Günlük iletişimde en çok kullandığımız sözlü ifade esnasında kişinin iletmek istediği içeriğin önce zihinde yapılandırılması ve uygun ifade biçimine dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu da zihinsel olarak bir sınıflama ve sıralama yapılmasını gerekli kılar (Temizkan, 2010). Öğrencilerin zihinlerindeki düşüncelerini tutarlı bir şekilde organize etmeleri ve mantıksal sıra içerisinde sunmalarını beklemek eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve problemleri analiz edip onlara çözüm üretmeye teşvik etmektedir.

Türkçe derslerinde bu beceriyi geliştirecek etkinliklere yer vermek aynı zamanda öğrencilere kendilerini ifade etme yeterliği sunacak ve zamanla söz konusu etkinliklerin tekrarlanması kendilerine güven becerisi kazandıracaktır. Görüşlerini paylaşma ve sınıf kültürü oluşturma açısından da oldukça önemlidir.

Çalışma kapsamında sözel ifade biçimleri, TDÖP'ten ve alanyazın taramasından hareketle belirlenmiştir. Ayrıca sözel davranış göstergeleri için çevirmeye kaynak ve esas olan biçimler arasında farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Çevirmeye esas kaynak olarak sözel ifade biçimleri, öğrencilere verilecek bir konuşma olabilir. Bu konuşma bir dinleme metni veya öğretmenin ve öğrencilerin konuşması olabileceği gibi görsel işitsel bir araç olan video ile desteklenebilir. Video ile desteklenen biçimlerde içerik önem arz etmektedir, görsel uyaran noktasında ayrımlara dikkat edilmelidir. Konuşma ve video dışında sözel bir diğer sunuş şekli ise müziğe dayalı ritimsel içeriklerdir. Müziğe dayalı ritimsel içerikler, Türkçe ders kitaplarında karşımıza genellikle bir türkü ya da şarkı olarak çıkmaktadır. Öğrencilerden hedef olarak istenen biçim sözel olduğunda ise sözel ifade biçimleri; hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma ve müziğe dayalı ritimsel şeklinde sınıflandırılmıştır. Bütüncül bir açıdan görmek için sözel biçimlere aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

Şekil 4

Çevirmeye Esas Sözel Biçimler



Sosyal bir varlık olan insanın sosyal hayatta kalabilmesi; birey olarak kendini sözel olarak ifade etme konusunda yeterli hissedip özgüven sahibi olması, bu ifade ediş esnasında bilişsel becerilerini geliştirmesi; kültürel anlamda farklı uyaranlarla karşılaşabilmesi adına bu beceri alanı oldukça önemlidir.

Görsel. Görsel dendiği zaman gözle görülen her şey bu kavram alanına girse de çalışma kapsamında farklı kodlarla işlenmiş, bir anlam yükü barındıran uyaranlar görsel sınıflandırması içerisine girmiştir. Konuşulan dilin sınırlılığına vurgu yapıp “görsel dili oluşturan imgelerin sözlüğü sınırsızdır” diyen Parsa (2004), on beş bin yıl önce duvara çizilen ilk resimlerden bu yana tarihsel süreçte görsellerin insanlığın hayatında olduğuna dikkati çeker. İnsan eliyle başlayan bu süreç daha sonra mekaniğe dönmüş ve artık günümüz koşullarında sayısal tabanlı bilgisayar verileriyle görseller üretilir olmuştur. Üretim şekli her ne olursa olsun her görsel bir anlam barındırmaktadır ve alıcıları tarafından anlamlandırılması farklı olmuştur. Ong (2014), “Bir görüntü, bin kelimeye değer.” deyişine yer vererek eserinin ilerleyen sayfalarında kişinin dile hakimiyetinin, dilin görsel dönüşümleriyle iç içe olduğuna vurgu yapar.

Çağımız koşullarında gündelik yaşamda yazılı metinlerden çok görsel metinlerle karşılaşıldığı düşünülürse tam da bu noktada görsel okuryazarlığın önemi devreye girmektedir

(Keskendir, 2022). Görme Biçimleri kitabına “Görme konuşmadan önce gelmiştir.” şeklinde giriş yapan Berger (1986) kişinin dünyaya geldiği ilk andan itibaren bakıp tanımayı öğrendiğine vurgu yapar. Okul öğrenmeleriyle birlikte bu bakıp tanıma eğitimin doğası gereği amaçlı olan görmeye doğru evrilir. İlkokul birinci sınıftan itibaren harf sistemiyle kodlanmış ifadeleri okuma ve yazma nasıl öğretiliyorsa ve öğreniliyorsa görsel ifadeleri alma, yorumlama ve bu tarzda ifade biçimleri oluşturma da öğretilmelidir. Görsel okuryazarlık kavramı görsel düşünme, görsel öğrenme ve görsel iletişim süreçlerini de içerisinde barındırmaktadır (Parsa, 2007; Pettersson, 1988 akt. Parsa, 2004).

Günlük yaşantısında denetimsiz olarak görsellere sık sık maruz kalan öğrencilerin Türkçe dersleri bünyesinde karşılaşacağı görsellerin; kontrollü, estetik gelişimlerini destekleyecek ve zenginleştirecek nitelikte olmaları gerekmektedir. Bu görsel unsurlar müstakil olarak önemli işlevlere sahip olduğu gibi, metinle beraber, anlamı tamamlayan, destekleyen ve kimi zaman da yeni anlamlar kazandıran niteliktedir (Kılıç, 2003; Sever, Kaya ve Aslan, 2013). PISA sınavında da süreksiz metinler başlığı altında görsel içerikli , tablo veya grafik gibi, metinlere yer verilmektedir (MEB, 2010). Aynı zamanda okuma anlama sürecinde bir strateji olarak da kullanılan görsellerle formüleleştirme ya da özetle bilginin kalıcılığını artırmaktadır (Ersoy-Kızıltepe ve Çetinkaya-Edizer, 2023).

Görseller zihinde simgesel bellekte depolanmakta, uzun yıllar saklanmakta ve istenildiğinde uzun zaman geçse de hatırlanmaktadır. Bu özelliğinden dolayı eğitim sürecinde görsellere yer vermek kalıcı öğrenmeler açısından da oldukça önemlidir (Güneş, 2013c). Ayrıca görseller öğrencilerde görseller aracılığıyla düşünme ve anlama becerilerinin geliştirilebileceği ve dil eğitiminde de görsel okuryazarlığın öğrenmeyi destekleyen ve kalıcı hâle getiren bir unsur olduğu Frey ve Fisher (2008) tarafından belirtilmektedir.

Görselle desteklenmiş veya doğrudan görsel kullanılan bir etkinlikte görsel, teknik ve yaratım sürecini başarılı bir şekilde tamamladıysa öğrencide anlamın oluşmasını ve inandırıcılığı olumlu şekilde etkileyebilir (Kılıç, 2003; Parsa, 2007). Görseller aracılığıyla zihinde görüntüler oluşturmak kolaydır ve anlamı tamamlar, aynı zamanda zihni yapılandırıcı

ve zihinde yer alan bilgileri düzenleyici bir uyarandır. Öğrencilerin anlamalarını desteklediğini gibi bilgi üretimini de canlandırmaktadır (Güneş, 2013c).

Çalışma kapsamında görsel çevirme etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerden, Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerde karşılaştıkları görselleri inceleyip anlamlandırmaları ve ardından buldukları anlamı koruyup yine etkinlikte istenen biçime çevirip ifade etmeleri beklenmektedir. Görseli ifade etmenin en iyi araçlarından biri dildir ve dil çalışma bağlamında sözel ve yazılı olarak kavramsallaştırılmıştır.

Dil aracılığıyla anlatan ve anlatılan arasında bir bağ kurulmaktadır, bu bağın farklı ifade biçimleriyle öğrencilere anlattırılması ile derse karşı güdüleme, merak uyandırma, görselleri inceleme ve oradaki kodları keşfetme gibi davranışların geliştirilmesinin yanında hem zihinsel becerileri hem de iletişimsel sosyal becerileri etkilemektedir (Güneş, 2013c).

Sözel kısmında olduğu gibi bu başlık altında da görsel çevirme davranış biçimleri belirlenmiştir. Ders kitapları, TDÖP ve alanyazın incelendikten sonra bu biçimler oluşturulmuştur. Aşağıdaki şekilde belirlenen biçimler yer almaktadır:

Şekil 5

Çevirmeye Esas Görsel Biçimler



Görsel şekilde ifade etme başlığının altında fotoğraf, resim, grafik, tablo, yazısız karikatür, video, poster/afiştir ve çizim yer almaktadır. Melanlıoğlu (2012), Türkçe eğitiminde sembol, şekil, grafik ve tablo vb. görsel araçların anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ve de gördükleri bu uyarılar aracılığıyla öğrencilerin; nesne, simge ve eylemleri okuyup anlamlandırabilme ve ardından bunları yorumlayabilme becerilerini kazanabileceklerini ifade eder.

Çalışma kapsamında kod değişimi olarak bu beceriye bakıldığı için görsel alanla ilgili belirlenen görsel ifade biçimlerinde sözel ya da yazılı unsurların olmaması önemli unsurlardan biridir. Örneğin bir karikatür görselinde yer alan dilsel girdi çevirme işlemi sonucundaki yeni ifade biçiminde yönlendirici olabilir. Bu sebeple karikatür için yazısız vurgusu yapılmıştır. Grafik

ve tablolarla ise yazılı ifadeler olsa da bilgilerin sunuluş biçimi ve bu bilgilerin işlenip ifade edilmesinde çevirme becerisinin etkileri görülmektedir. Diğer bir görsel materyal olan videolar hem sözel hem de görsel başlığı altında ele alınmıştır. Hangi çevirme biçimiyle ilgili olduğu araştırmacı tarafından yer aldığı etkinliğe ve etkinlik yönergesine göre belirlenmiştir.

Yazılı. Bir diğer çevirme davranışı biçimi olan yazılı biçimde duygu, düşünce ve izlenimlerin yazılı dil aracılığıyla iletilmesine odaklanılmıştır. Yazılı ifade ile sözlü kültür arasında öncelik sonralık ilişkisi aramak yerine onları birbiriyle ilintili şekilde ele almayı öneren Ong (2014), yazı aracılığıyla kelimelerin somut nesne görünüşlerine dönüştüğünü ifade eder.

Peçenek (1997) tarafından duygu, düşünce, istekler ve yaşananların özenli tümceleri bir araya getirerek ifade edilmesi yazma olarak tanımlanmıştır. Yazma, önceki bölümlerde değinilen dört temel dil becerisi içerisinde kazanılması en karmaşık ve zor olan beceridir. Çünkü bu süreçte dilsel, bilişsel, algısal ve psiko-motor olmak üzere birçok beceri eşgüdümü olarak işe koşulur (Altun, 2012; Calp, 2013; Dayan, 2024; Westwood, 2008 akt. Dayan, 2024; Özbay, 2016).

Türkçe derslerinde yer verilen yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler son zamanlara kadar ürün odaklı olmuştur ancak günümüzde benimsenen süreç odaklı yazma yaklaşımlarıdır. Öğrencilere sınırlı süre içerisinde yazma baskısı yapmak yerine, öğrencilerin yazma konusundaki önyargılarını ve engellerini ortadan kaldırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Yazma sürecini “hazırlık”, “taslak”, “gözden geçirme”, “düzeltme” ve paylaşma” olarak ele alır (Tabak ve Göçer, 2013).

Aktif iletişim sürecinde bireye eleştirel düşünme, kendini ifade edebilme ve sosyal etkileşim becerisi kazandıran; geliştirilmesi bir süreci kapsayan ve çok yönlü işleyişi olan yazma becerisinin geliştirilmesi için Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin de aşamalı şekilde öğrencileri yazılı anlatıma teşvik etmesi beklenir. Bir anlatma becerisi olan bu beceri için Türkçe dersi kapsamında, öğrencilere anlatabilecekleri durum, olay, olgu veya nesne vb. öğrenme deneyimleri yaşatmak oldukça önemlidir. Bu noktada da yalnızca dilsel uyarıların yer almadığı çevirme becerisine yönelik etkinliklere başvurulması söz konusu olmaktadır.

Türkçe ders kitabı taramalarının ve TDÖP (2019) incelemesi ardından Türkçe dersi kapsamında yazılı ifadenin metin türü temelli yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple çalışma kapsamında da yazılı çevirme biçimleri alt türlere yer verilmeden bu şekilde sınırlandırılmıştır. Aşağıdaki şekilde belirlenen biçimlere yer verilmiştir:

Şekil 6

Çevirmeye Esas Yazılı Biçimler



Etkinlikler kapsamında iletilmek istenen unsurların dil dışı unsurlarla kodlanıp öğrencilerden bunları algılamalarını ardından verilen iletinin çevrilip yazılı biçimde ifade edilmesi temeline dayanan bu etkinlikler öğrencilerde çok yönlü gelişimi sağlamaya yöneliktir. Ana dilinde etkin bir şekilde kendini yazılı biçimde ifade edebilmek dilsel yeterlik ve akıcılığın kazanılmasının yanında düşünceleri organize edebilme, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerileri de geliştirir.

Kinestetik. Araştırma kapsamında kinestetik şeklinde kısaltılmış hâliyle yer alan kinestetik öğrenme ya da dokunsal öğrenme, bireylerin fiziksel aktiviteye dayanan hareketler, uygulamalar veya deneyim yoluyla öğrendiği bir öğrenme biçimidir. “Grinder’a göre kinestetik öğrencinin dışarıdan gelen ses ve görüntüleri algılamak için bunları harekete dönüştürmeleri

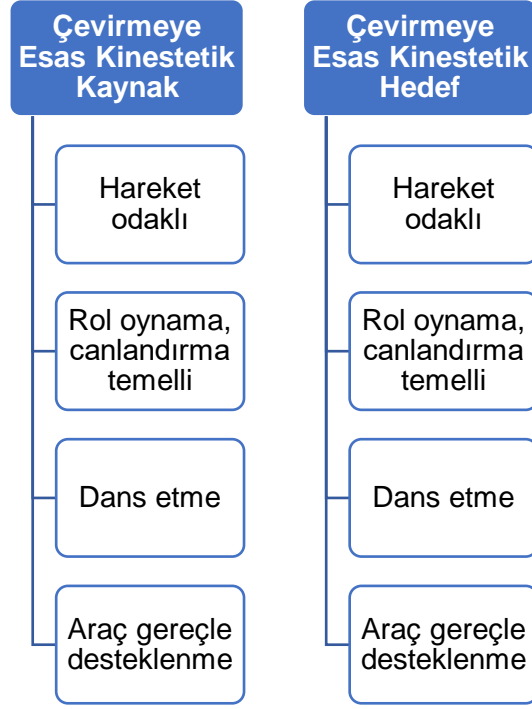
gerekmektedir” (Grinder, 1989; akt. Boydak, 2001). El kol hareketleriyle ya da beden dilimizi aktif olarak kullanarak da birçok şeyi ifade edebiliriz. Bu davranışlar da bir anlam taşır. Bu durumun farkındalığını öğrencilere yansıtma ve öğrencilerde bu becerinin geliştirilmesi adına öğretmenlerde bu bilincin/bilginin olması oldukça önemlidir. Bu bilincin geliştirilmesi noktasında da çevirme becerisine yönelik etkinlikler öğretim sürecinde faydalı olacaktır.

Öğrenme ortamında hareket ve dokunmaya yönelik eylemler ne kadar fazla olursa kinestetik öğrenmeye yatkın öğrencilerde öğrenme hızı ve kalıcılığı da o kadar fazla olmaktadır. Bu öğrenciler bilgiyi uygulamaya dayalı olarak deneyimleyerek öğrenme eğilimi gösterirler. Harekete dayalı öğrenmelerin yanında dersin işlenişine ve ortamına uygun araç gereç destek ve kullanımı da öğrenmeyi aynı derecede etkilemektedir. Bu öğrenciler için gezi çalışmaları, grup çalışmaları ve drama etkinlikleri gibi etkinlikler aktif katılım sağlayabilecekleri etkinliklerdir (Evin Gencel, 2016; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Yarlı, 2023).

Bedenlerini öğrenme sürecin dahil etme tercihi şeklinde özetleyebileceğimiz kinestetik biçim için Türkçe eğitimi sürecinde kullanılacak çeşitli davranış göstergeleri belirlenmiştir ve bunlar aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

Şekil 7

Çevirmeye Esas Kinestetik Biçimler



Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi bedenin aktif kullanımının görüldüğü davranışlar kinestetik biçimin temelini oluşturmaktadır. Diğer biçimlerden farklı olarak bu biçimde ders kitaplarında karşılaşılabilecek etkinliklerin içeriğini değerlendirmeye yönelik ifadeler de yer verilmiştir. Bulgular bölümünde de değinilecek olan ve TDÖP (2019)'da yer alan "Beden dilini aktif kullanır." ve "Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarının kavrar." kazanımları ve bu kazanımlara yönelik etkinlikler programda konuşma öğrenme alanının alt başlığında yer alsada çalışma kapsamında kinestetik biçimi altında değerlendirilmiştir. Sözel biçim yalnızca sözel ifade ile sınırlı tutulmuştur.

Dil eğitiminde bu tarz etkinliklere yer vermek öğrenme ortamında etkileşimi, aktif katılımı, derse ilgi ve motivasyonu artırıcı niteliktedir. Ayrıca canlandırma gibi etkinliklerle öğrencilere gündelik yaşam deneyimlerini yakalama fırsatı tanınmaktadır. Bu şekilde dili anlamlı şekilde kullanma gibi dilsel beceriler kazandırma dışında sosyal hayata hazırlama ve özgüven kazandırma şeklinde faydaları da bulunmaktadır.

Şimdiye kadar değinilen başlıklarda görüldüğü gibi alanda çevirme becerisi bir alt beceri olarak geçse de anlamın oluşmasına ve kontrol edilmesinde çok yönlü veri ve gelişim

sağlayan bir beceridir. Bu düzeyde öğrenciler, fikir, kavram ya da durumları kendi sözleriyle, biçim değiştirerek, ifade ederek anladıklarını gösterebilme fırsatı yakalayabilmektedirler.

Sınıf ortamları farklı bireyleri barındırmaktadır ve bu farklı bireylerin farklı öğrenme stilleri vardır (Evin Gencel, 2016; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Öğrenilenleri görsel araçlar, sözlü veya yazılı ifadeler veya uygulamalı harekete dayalı gösterimler gibi farklı araçlarla farklı biçimlerde ifade etmek sınıf ortamında bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya ve öğrenme nesnesinin daha kolay şekilde anlaşılıp zihinde tutulmasına kaynaklık eder.

Öğrencinin öğrendiği bilgiyi farklı bir biçimde ifade edebilmesi için bilgiyi anımsamaktan ziyade işleyecek kadar anlaması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle farklı biçimde bir bilgiyi sunabilmek için öğrencinin bilgiyi anlaması veya öğrenmesi lazımdır. Çünkü kişi kavradığı bilgiyi içeriğini değiştirmeden format değiştirerek sunabilir. Hatırlama kısmında kalmış bir bilginin ilk öğrenildiği şekilden farklı bir biçimde sunulması da zor olacaktır. Bu noktada çevirme becerisi, eğitim ortamlarında hem öğrencilerin anlamalarını kalıcılaştıracak hem de öğretmenler açısından öğrenmenin ölçülmesine yardımcı olacak bir beceridir.

İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazında çevirme becerisinin müstakil bir beceri olarak ele alınmasıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bloom Taksonomisi ile ilgili yapılan çalışmaların da birçoğunda alt beceri olarak değinilmemiştir. Değinilen çalışmalarda ise kuramsal olarak kısa ifadelerine yer verilmiş olup inceleme nesnelere üzerinde herhangi bir veri sonucunda kullanılmamıştır.

Tekercioğlu (2019), Türkçe ders kitaplarının bilişsel ve üst bilişsel işlevlerini kapsama durumunu belirlemek amacıyla yürüttüğü tez çalışmasında bu işlevlerin homojen bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Çevirme becerisi, bu yüksek lisans tezi kapsamında dönüştürme olarak ele alınmıştır ancak yürütülen bu tezdeki gibi kavram alanı çok boyutlu tutulmamıştır. Araştırma kapsamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde sırasıyla 4, 5, 10 ve 3 çevirme/dönüştürme etkinliği belirlenmiştir.

Çırak (2023), “Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti’ ndeki Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ ne Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde çevirme becerisine hatırlanan bilginin farklı biçimlerde ele alınması şeklinde yer vermiştir. Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe kitaplarının incelendiği çalışmada okuma ve dinleme metin altı sorularının bilişsel düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Betimsel araştırma modeliyle oluşturulan çalışmada, toplam 4627 soru incelenmiş olup soruların alt düzey bilişsel süreçlere ve bilgi boyutlarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uğurlu (2023), “Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom Taksonomisi Bilgi Türleri ve Bilişsel Süreç Basamakları Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı tezinde öğretim programını incelemiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesinin çizilmesi esnasında yorumlama başlığı altında çevirme becerileriyle ilişkilendirilecek davranışları tanımlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle oluşturulan çalışmada kazanımlar bilgi türleri ve bilişsel süreçler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda kazanımları bilgi boyutu yönüyle olgusal bilgide sınırlı kaldığı ve bilişsel süreç açısından alt düzey becerilerin programın geneline hâkim olduğu ve becerilerin orantılı bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürler Göbekli (2022), “Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Ünite Sonu Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre Değerlendirilmesi ve Kazanımlarla Olan İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin kuramsal kısmında çevirme becerisine değinmiştir. Çalışma kapsamında ünite değerlendirme soruları bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle oluşturulan çalışmada, soruların alt düzey becerilerde yoğunlaştığı; bilgi boyutunda ağırlığın olgusal ve kavramsal bilgi boyutunda olduğu; kazanım soru eşleştirmelerinde bazı sorularda kazanım dışına çıktığı sonucuna varılmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, veri toplama süreci, inceleme nesnesi, veri toplama araçları ve veri analizine yönelik süreçlere yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Bu çalışma, Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çevirme becerisini yansıtmaya yönelik durum çalışması amacıyla oluşturulmuştur ve bu sebeple durum çalışması deseni, nitel araştırma modellerinden olan doküman inceleme yöntemiyle yapılandırılmıştır.

Algıların, olayların, ilkelerin, etkinliklerin, durumların veya materyallerin doğal ortamlarında incelendiği ve araştırmacının verilere doğrudan ulaştığı araştırmalara nitel araştırmalar denmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Nitel araştırmalarda, araştırma yöntemlerinden biri olarak belirlenen doküman incelemesi, araştırmaya veri sağlayacak kaynaklara ait belgelerin elde edilmesi, incelenmesi sorgulanması ve analizi olarak ifade edilmektedir (Cresswell, 2015; Geray, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmaların genel amaçları, ele alınan konu ya da konuların kendisinden sonraki çalışmalar için de yol gösterici nitelikte olmalarıdır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021).

Eğitim ile ilgili yapılacak bir nitel araştırmada kullanılacak dokümanlar ders kitapları, öğretim programları, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ürünleri, yıllık ve günlük planlar şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca inceleme nesnelere yazılı materyallerin olması dışında konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar şeklinde de olabilir (Özmen ve Karamustafaoğlu 2019).

Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Yürütülen bu araştırmanın inceleme nesnelere, Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen Millî Eğitim Yayınları'nda çıkan 4 Türkçe ders kitabı ve 2023-2024 yılında öğretim materyali olarak kullanılan, farklı özel yayınevlerince hazırlanan 4 Türkçe ders kitabı olarak belirlenmiştir. Belirlenen kitaplar için ortaokul düzeyinde her seviye için hem Millî Eğitim Yayınları hem de özel yayınevleri tarafından hazırlanan kitapların incelenmesi amaçlanmıştır. Türkçe ders kitaplarında bulunan çevirme etkinlikleri incelenmiş olup, tema sonu değerlendirme çalışma soruları kapsam dışında tutulmuştur. Araştırmada inceleme nesnesi olarak kullanılacak ders kitaplarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4

Çalışmanın İnceleme Nesnesi

Sınıf Düzeyi	Yayınevi ve Basım Yılı	Karar Sayısı ve Tarihi	Yazarları	Sayfa Sayısı
5. Sınıf	Millî Eğitim Yayınları, 2017	25.06.2018 tarihli 12254648 sayılı yazı	Hülya AĞIN HAYKIR Hüseyin KAPLAN Ali KIRYAR Rasim TARAKCI Ercan ÜSTÜN	254
	Koza Yayınları, 2023	09.05.2022 tarih ve 36 sayılı yazı	Beşir SEVİM	255
6. Sınıf	Millî Eğitim Yayınları, 2019 (2.baskı)	28.05.2018 tarihli 78 sayılı karar	Sabri CEYLAN Kadir DURU Gülten ERKEK Murat PASTUTMAZ	288
	Anka Yayınları, 2019	18.04.2019 tarih ve 8 sayılı yazı	Deniz YAVUZ Gökmen KAHRAMAN	268

7. Sınıf	Millî Eğitim Yayınları, 2021	28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı karar	Tolga KIR Emine KIRMAN Seda YAĞIZ	272
	Dörtel Yayıncılık, 2023	18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı karar	Nihat ERDAL	254
8. Sınıf	Millî Eğitim Yayınları, 2019	25.07.2019 tarihli 99 sayılı karar	Hilal ESELİOĞLU Sıdıka SET Ayşe YÜCEL	296
	Ferman Yayınları, 2023	09.05.2022 tarihli ve 36 sayılı karar	Selahattin SAYGI	304

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya kaynaklık edecek, araştırma konusuyla ilgili bilgi içeren yazılı materyaller, verilerin toplanması doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016), söz konusu yöntemi olguyu yansıtacak dokümanlara ulaşıp incelenmesi ardından verilerin analiz edilerek kullanılması olarak belirtir.

Bu süreçte öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılarak çevirme becerisi davranışları belirlenmiştir. Söz konusu taramayla birlikte Türkçe ders işleme sürecinde öğrencilerden beklenen çevirme davranışları tasnifi yapılmıştır.

Çalışma kapsamında Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yer alan 5,6,7 ve 8. sınıf kazanımları incelenmiş ve çevirme becerisine yönelik olan kazanımlar tespit edilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan "Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerini Değerlendirme Ölçütleri Kontrol Listesi" oluşturulmuştur. Oluşturulan araç için alan uzmanlarından uzman görüşleri alınmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Dönüşler sonrasında veri toplama araçlarına son biçimleri verilerek inceleme nesnesini oluşturan Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler geliştirilen araç ile incelenmiştir. Öncelikle ders kitapları, sınıf düzeyleri ve çevirme biçimlerine göre incelenmiş ve bu incelemelerin ardından çevirme becerisine yönelik etkinlikler tespit edilmiştir. Sonrasında

çevirme etkinlikleri kendi içerisinde incelenmiş, doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanması için iki bölümden oluşan “Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerini Değerlendirme Ölçütleri Kontrol Listesi” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu kontrol listesi iki bölümden oluşmaktadır ve ilk bölüm, incelemeler ardından belirlenen çevirme etkinliğinin çevirmeye esas kaynak ve çevirmeye esas hedef olarak biçimlerini belirlemeye yöneliktir. İkinci bölüm ise çevirme etkinliğinin detaylandırılmış biçimde incelenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Geliştirilen veri toplama aracının maddeleri araştırmacı tarafından hazırlanmış olup Türkçe eğitimi alan uzmanı 4 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşlerden hareketle yapılan bazı değişiklikler aşağıda yer almaktadır:

- Veri toplama aracının ilk hâlinde yer alan sözel – yazılı ve yazılı – sözel çevirme biçimlerinde hem kaynağın hem hedefin aynı koda, dilsel, sahip olması nedeniyle bu biçimler kaldırılmış ve 12 çevirme biçimi 10 olarak nihai şekli verilmiştir.
- Kontrol listesinin ikinci kısmında yer alan 1C maddesi “Yönergeler açıktır.” şeklinde iken genel dönüşler doğrultusunda “Yönergeler açık ve anlaşılırdır.” olarak güncellenmiştir.
- Çevirme biçimlerinde yer alan kaynak ve hedeflerin ne olduğunu belirlemeye yönelik maddeler ders kitabında yer alabilecek türlere göre oluşturulmuştur. Araştırma öncesinde belirlenmeyen ancak sonradan karşılaşılabilecek türler için “Diğer.” maddesi uzman görüşleri doğrultusunda eklenmiştir.
- Yazılı biçim başlığı altındaki maddelere “Diyalog.” maddesi eklenmiştir.

Alan uzmanlarından gelen dönüşlerden sonra kontrol listesine son şekli verilmiş ve ortaokul Türkçe ders kitapları araştırmacı tarafından incelenmiştir. İncelemeler sonucunda ulaşılan verilerde, kontrol listesinin geliştirilmesi esnasında görüş alınan uzmanlardan farklı

olmak üzere yüksek lisans tezini Türkçe ders kitaplarının incelenmesi üzerine yapmış olan bir Türkçe eğitimi doktora öğrencisi ve MEB'e bağlı okullarda Türkçe öğretmenliği yapan ve Türkçe ders kitabını kullanan bir Türkçe öğretmeni ile puanlayıcı güvenilirliğinin hesaplanması adına farklı puanlamalar yapılmıştır. Söz konusu puanlamalar “(Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) * 100” formülü ile hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyum Türkçe eğitimi alanında doktorasını sürdürmekte olan uzman ile %86,95 oranında benzerlik göstermiştir. Türkçe öğretmeni ile ise %83,05 oranında benzerlik göstermiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre puanlayıcılar arasındaki uyumun geçerli sayılabilmesi için uyum katsayısının %70'in üzerinde olması gerekmektedir. İki puanlayıcı ile hesaplanan uyum katsayıları %70'in üzerindedir.

Verilerin Analizi

Araştırma yürütülürken ulaşılan verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen veriler araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalara göre sınıflandırılır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da hem Türkçe Dersi Öğretim Programı hem de Türkçe ders kitapları doküman sınıfına girdiği için betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında sıklık ve yüzdeler oranlara yer verilmiştir, bu sayısal bulgular betimsel analizi istatistiksel olarak güçlendirmek adına kullanılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sorularından hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin çevirme becerisine yer verme durumlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Çevirme Kazanımlarının Durumu ile İlgili Bulgular ve Yorum

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarında “çevirme” ye yönelik kazanımların durumu aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5

Çevirme Kazanımları (TDÖP, 2019)

Sınıf	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Düzeyi	Kazanımları	Kazanımları	Kazanımları	Kazanımları
5	T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	T.5.3.17. Metni yorumlar.	
	T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.		T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.	
	T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.		T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	

T.5.1.11.
Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

T.5.3.25.
Medya metinlerini değerlendirir.

T.5.3.34.
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

T.6.1.4.
Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.6.2.4.
Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.6.3.17.
Metinle ilgili soruları cevaplar.

T.6.4.5.
Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.

6

T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.6.3.30.
Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.6.3.32.
Medya metinlerini değerlendirir.

	T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.		T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	
	T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.	T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.	T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
7	T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.		T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	
	T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.		T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.	
8	T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.		T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	
	T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili	T.8.3.14. Metinle ilgili	T.8.4.5. Anlatımı desteklemek

bir şekilde soruları için grafik ve
kullanır. cevaplar. tablo kullanır.

T.8.1.8. Dinlediği/izlediği
hikâye edici metinleri
canlandırır.

T.8.3.27.
Görsellerle ilgili
soruları
cevaplar.

T.8.1.13. Konuşmacının
sözlü olmayan mesajlarını
kavrar.

T.8.3.32.
Grafik, tablo ve
çizelgeyle
sunulan bilgileri
yorumlar.

T.8.3.33. Edebî
eserin yazılı
metni ile medya
sunumunu
karşılaştırır.

Yukarıdaki tabloda TDÖP (2019)'da yer alan çevirme becerisine yönelik kazanımların beceri alanlarına göre dağılımları verilmiştir. Beşinci sınıf düzeyinde *dinleme/izleme beceri alanına* yönelik 4 adet kazanım belirlenmiştir; "T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.", "T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.", "T.5.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar." "T.5.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir." *Konuşma beceri alanına* yönelik "T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır." Şeklinde bir kazanım belirlenmiştir. *Okuma beceri alanına* ait açıklamalarıyla birlikte 5 adet kazanım belirlenmiştir; "T.5.3.17. Metni yorumlar.", "T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.- *Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.-*", "T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. -a) *Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.-*".

“T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.” ve “T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.” *Yazma beceri alanında* ise herhangi bir kazanım belirlenmemiştir.

Altıncı sınıf düzeyinde 4 adet *dinleme/izleme beceri alanına* ait kazanım belirlenmiştir. Bunlar, “T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.”, “T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” “T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” ve “T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.” şeklindedir. *Konuşma beceri alanına* yönelik 1 kazanım tespit edilmiştir, “T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.” *Okuma beceri alanında* 4 adet kazanım belirlenmiştir; “T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar. -*Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*”, “T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. -a) *Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.-*”, “T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.”, “T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” *Yazma beceri alanına yönelik* “T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.” kazanımı belirlenmiştir.

Yedinci sınıf düzeyinde çevirme becerisine yönelik *dinleme/izleme beceri alanına* ait 4 adet kazanım belirlenmiştir; “T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.”, “T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.”, “T.7.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.”, “T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” *Konuşma beceri alanına* yönelik “T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.” kazanımı olmak üzere 1 adet kazanım tespit edilmiştir. *Okuma beceri alanında* 4 adet kazanım belirlenmiştir; “T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. -*Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*”, “T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar -a) *Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur. -*”, “T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.” ve “T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” *Yazma*

beceri alanına yönelik “T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.” kazanımı belirlenmiştir.

Son sınıf düzeyi olan sekizinci sınıf düzeyinde de *dinleme/izleme beceri alanına* yönelik 3 adet kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar “T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.”, “T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” “T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” *Konuşma beceri alanına* yönelik “T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.” kazanımı olmak üzere 1 adet kazanım tespit edilmiştir. *Okuma beceri alanında* 4 adet kazanım belirlenmiştir; “T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. -Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.”, “T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar- a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur. -”, “T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.”, “T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.” *Yazma beceri alanına* yönelik “T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.” kazanımı belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda sınıf düzeyleri ve beceri alanlarına yönelik kazanım sayısı sunulmuştur:

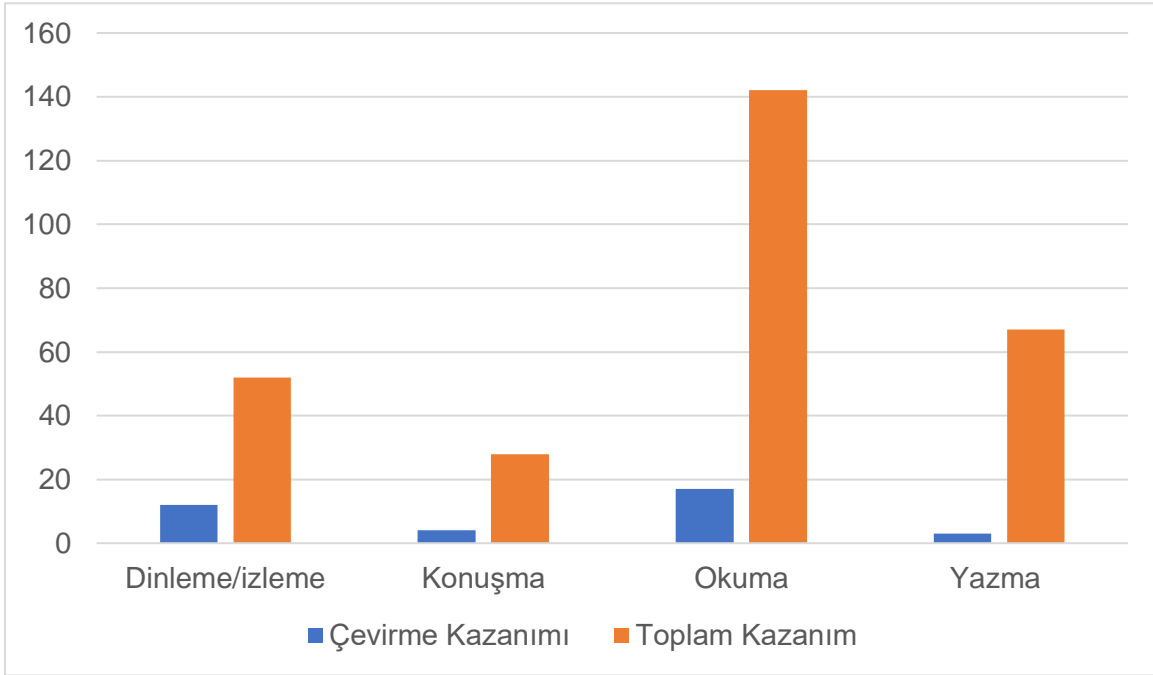
Tablo 6

Çevirme Kazanımları Sayısı ve Oranları (TDÖP, 2019)

Sınıf Düzeyi	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
	Kazanımları	Kazanımları	Kazanımları	Kazanımları
	Sayısı	Sayısı	Sayısı	Sayısı
5	4/12	1/7	5/34	-
6	4/12	1/7	4/35	1/14
7	4/14	1/7	4/38	1/17
8	3/14	1/7	4/35	1/20

Şekil 7

Beceri Alanlarına Göre Çevirme Kazanımlarının Durumu (TDÖP, 2019)



Şekil 8

Toplam Kazanımlara Çevirme Kazanımlarının Oranı (TDÖP, 2019)



Yukarıdaki tablo ve grafiklere bakıldığında TDÖP’de (2019) yer alan çevirme becerisine yönelik kazanım sayılarının oldukça az olduğu dikkati ilk çeken unsurlardan biridir. Bir diğer unsur ise çevirme kazanımlarının TDÖP’de (2019) yer alan toplam kazanımlara oranının düşük olmasıdır. Programda yer alan tüm kazanımlarla oranına bakıldığında çevirme becerisine yönelik kazanımlar programın %12’sine tekabül etmektedir. Sayısal verilerin az olmasının yanında belirlenen kazanımlar hem sınıf düzeylerine göre hem de beceri alanlarına göre eşit dağılım göstermemektedir. Konuşma beceri alanında olduğu gibi bazı alanlarda incelenen beceriye yönelik hiçbir kazanım tespit edilememiştir.

Kazanımların içeriklerine bakıldığında bazı kazanımların her seviyede aynı yönergeyle tekrar ediyor olduğu saptanmaktadır. Çevirme becerisine yönelik kazanım sayısının az olmasının yanında kazanım çeşitliliği yok denecek kadar azdır. Dinleme/izleme beceri alanına bakılacak olursa her kademe için birbirinin tekrarı olan 4 adet kazanım tespit edilmiştir. Konuşma beceri alanında da her kademede tekrar eden bir kazanım saptanmıştır. Okuma beceri alanına bakıldığında yine her sınıf düzeyinde tekrara düşen 4 adet kazanım vardır, burada farklılaşan nokta ise kazanımların açıklamalarıdır. Ayrıca “T.5.3.17. Metni yorumlar.” kazanımı yalnızca beşinci sınıf düzeyinde çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Bunun sebebi diğer kademelerde kazanımın “Metnin içeriğini yorumlar.” ifade edilmesidir. Yazma beceri alanında da beşinci sınıf düzeyi hariç diğer kademelerde aynı içeriğe sahip 1 adet kazanım tespit edilmiştir.

Dinleme/izleme kazanımlarının, dinlenen veya izlenen metinleri canlandırma ve konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrama üzerine odaklandığı gözlemlenmiştir. Hem dinleme hem de okuma kazanımlarında ortak olarak yer alan metinlere yönelik sorulara cevap verme kazanımı ders kitabındaki etkinliklerin araştırma kapsamında incelenmesi adına seçilmiştir. Çevirme becerisine yönelik okuma kazanımları ise görsellerle ilgili soruları cevaplama ve tablo veya grafikte verilen bilgileri yorumlamaya odaklanmıştır. Yazma kazanımları ise öğrencilerin yazdıkları yazıları tablo ve grafikte desteklemeleri üzerinedir.

Kazanımlarda konuşma beceri alanına yönelik yalnızca bir kazanımın olması diğer kazanımların da sınırlı tutulması programın eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Türkçe Ders Kitaplarında Çevirme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu kısmında Türkçe ders kitaplarında yer alan çevirme becerisine yönelik etkinliklerle ilgili bulgular yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda incelenen etkinliklerle ilgili sınıf düzeyi, yayınevi, çevirmeye yönelik etkinlik sayıları ve kitapta yer alan toplam etkinlik sayısına yer verilmiştir.

Tablo 7

Türkçe Ders Kitaplarında Çevirme Becerisine Yönelik Etkinliklerin Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Çevirme Becerisine Yönelik Etkinlik Sayısı		Toplam Etkinlik Sayısı
5. Sınıf (MEB)	16	%6,85	248
5. Sınıf (Koza Yayınları)	15	%5,23	287
6. Sınıf (MEB)	19	%8,19	232
6. Sınıf (Anka Yayınları)	17	%6,72	253
7. Sınıf (MEB)	11	%4,25	259
7. Sınıf (Dörtel Yayıncılık)	7	%2,76	254
8. Sınıf (MEB)	11	%4,74	253
8. Sınıf (Ferman Yayınları)	8	%3,14	255
Toplam (MEB)	58	%5,95	992
Toplam (Özel)	47	%4,48	1049
Genel Toplam	105	%5,14	2041

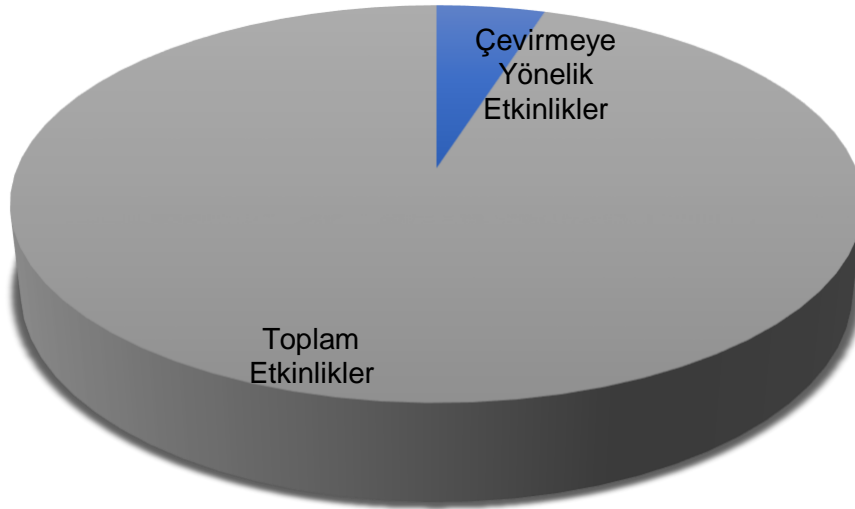
Tablo 7’de hem Millî Eğitim Yayınlarına hem de özel yayınevlerine ait 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere dair bulgular yer almaktadır. 8 kitabın incelenmesinin

ardından toplam 2.041 etkinliğin 105'inin çevirme becerisine yönelik olduğu görülmektedir ve bu da toplam etkinliklerin %5,14'üne tekabül etmektedir. Sınıf seviyelerine göre bakılacak olunursa 5. sınıf düzeyinde 535 (MEB 248, Koza Yayınları 287) etkinliğin 31'i (MEB 16, Koza Yayınları 15); 6. sınıfta 485 (MEB 232, Anka Yayınları 253) etkinliğin 36'sı (MEB 19, Anka Yayınları 17); 7. sınıfta 513 (MEB 259, Dörtel Yayıncılık 254) etkinliğin 18'i (MEB 11, Dörtel Yayıncılık 7) ve son olarak 8. sınıfta 508 (MEB 253, Ferman Yayınları 255) etkinliğin 19'u (MEB 11, Ferman Yayınları 8) çevirme becerisine yöneliktir.

Tabloda verilen sınıf düzeyleri arasında kitapların yayınevine yönelik de ayrıma gidilmiştir ancak ilerleyen kısımlarda elde edilen bulgular, sınıf düzeyi şeklinde bütüncül olarak ele alınacaktır.

Şekil 9

Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerinin Toplam Etkinlik Sayılarına Göre Oranı

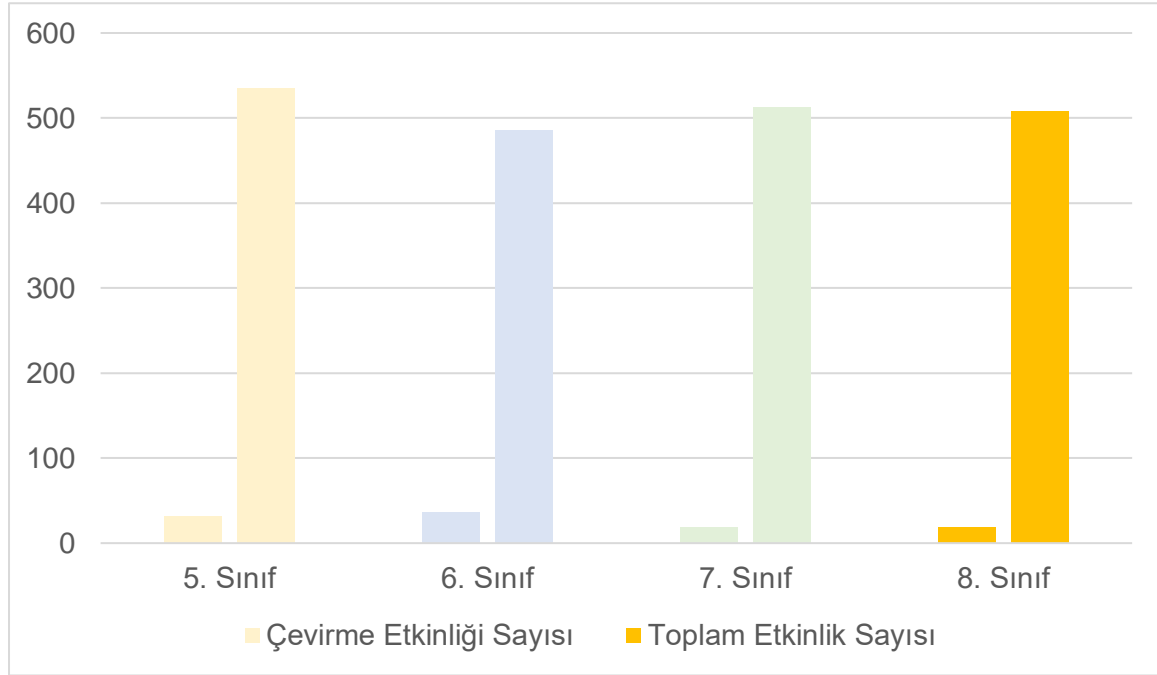


Yukarıdaki pasta grafiğinde hâlihazırda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan çevirme etkinliklerinin sayısının toplam etkinliklere oranı verilmiştir. Tüm düzeylerdeki toplam etkinlik sayısı $f=2041$ ile %94,86 iken çevirme etkinliklerinin oranı $f=105$ ile %5,14'tür. Şekle bakıldığında da veriler arasındaki oranın dengesizliği dikkati çekmektedir.

Tüm kademelerdeki durum bu şekilde iken söz konusu oranların sınıf düzeyi bazında nasıl bir görünümde olduğu aşağıdaki sütun grafiğinde sunulmuştur:

Şekil 10

Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerinin Sınıf Düzeylerine Göre Durumu



Şekil 10'da sınıf düzeylerine göre incelenen toplam etkinliklere çevirme etkinliklerinin oranı verilmiştir. Bu oranlar sırasıyla 32/535 , 36/485, 18/513 ve 19/508 şeklindedir. Oranları yüzdeler şeklinde ifade edecek olursak bu da %5,79, %7,42, %3,51 ve %3,94 şeklindedir. Oranlar arasında dengeli bir dağılım görülmemekle birlikte; en yüksek oran 6. sınıf düzeyinde, en düşük oran 7. sınıf düzeyinde izlenmiştir.

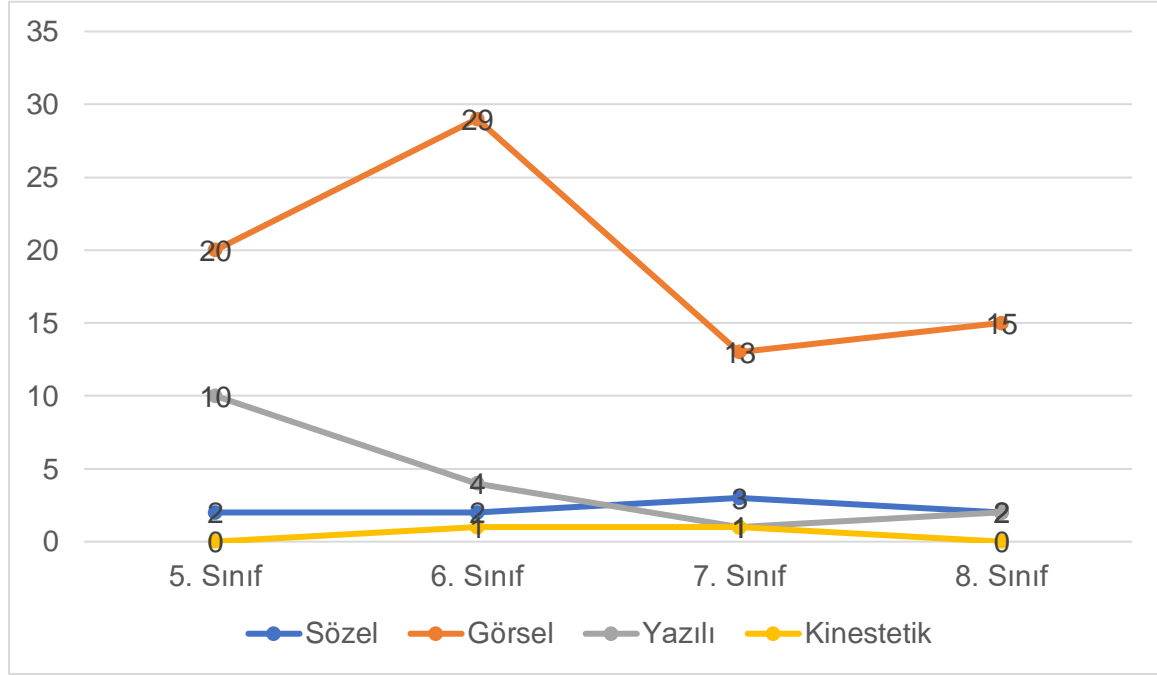
Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çevirme Becerisine Yönelik Etkinliklerin Çevirme Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe ders kitaplarında yer alan çevirmeye yönelik etkinliklerin çevirme biçimlerine göre incelenmesi bu başlık altında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu inceleme, çevirme biçimleri ve bu biçimlerin eşleşmeleri olmak üzere ayrı ayrı ele alınmıştır.

Kitapların incelenmesi sonucunda tespit edilen 105 çevirme etkinliğinin “sözel”, “görsel”, “yazılı” ve “kinestetik” olmak üzere belirlenen dört çevirme biçimine göre dağılımları aşağıdaki gibidir:

Şekil 11

Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Çevirmeye Esas Kaynak Biçimlerine Göre Görünümü

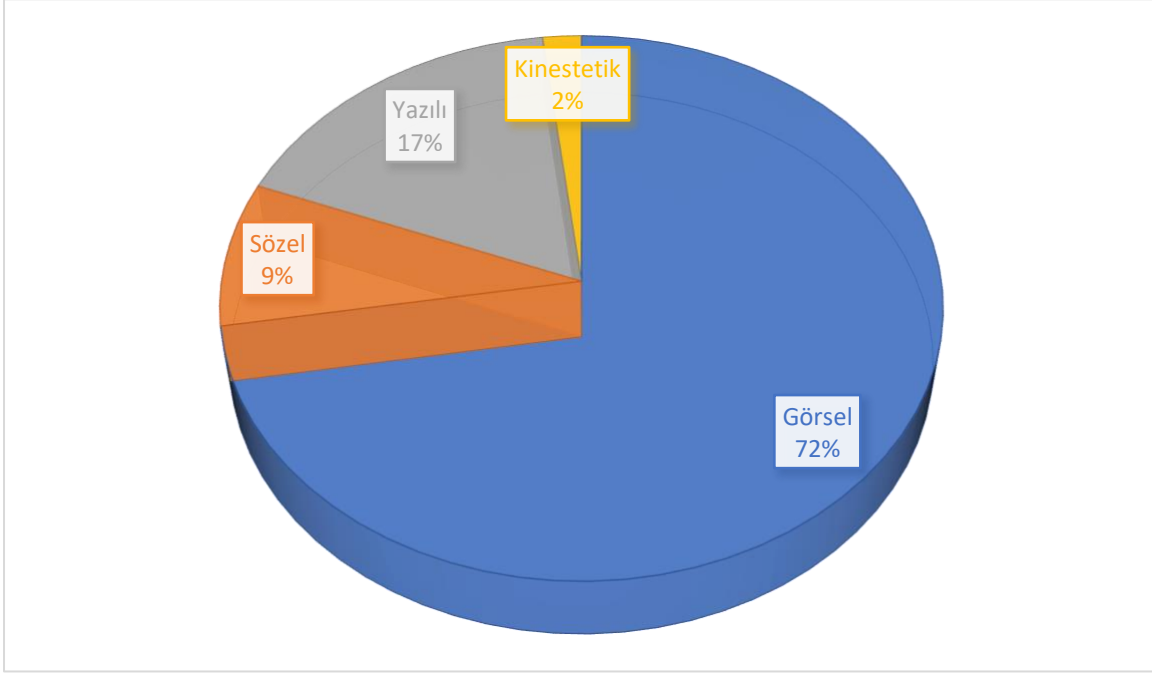


Yukarıdaki şekilde 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde belirlenen çevirmeye yönelik etkinliklerdeki çevirmeye esas kaynak olarak yer alan dört çevirme biçiminin dağılımı görülmektedir. Grafiğe bakıldığında ilk dikkati çeken unsur, çevirmeye esas kaynak olarak görsel biçimin diğer biçimlere oranla sayısının fazlalığıdır (f=76). f=29 ile en fazla görsel biçime 6. sınıf düzeyinde, en az ise f=13 ile 7. sınıfta yer verilmiştir. Görsel biçimi f=18 ile yazılı biçim takip etmektedir. En fazla f=10 ile yazılı biçime 5. sınıfta rastlarken en az f=1 ile 7. sınıfta görülmektedir. Sözel biçim (f=9) sınıf düzeylerinde sırasıyla f=2, f=2, f=3 ve f=2 şeklindedir. Görsel biçimin fazlalığının dikkat çekmesi gibi çevirmeye esas kaynak olarak verilen kinestetik biçimin azlığı ise dikkate değer diğer bir unsurdur (f=2). 5 ve 8. sınıfta kaynak olarak hiç yer verilmemiş, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde f=1 olacak şekilde yer verilmiştir. Grafikten de anlaşılacağı gibi çevirmeye yönelik etkinliklerdeki, çevirmeye esas kaynak biçimlerin

dağılımında dengeli bir dağılım görülmemektedir. Aşağıda verile pasta grafiği bu durumun daha net anlaşılmasına fayda sağlayacaktır:

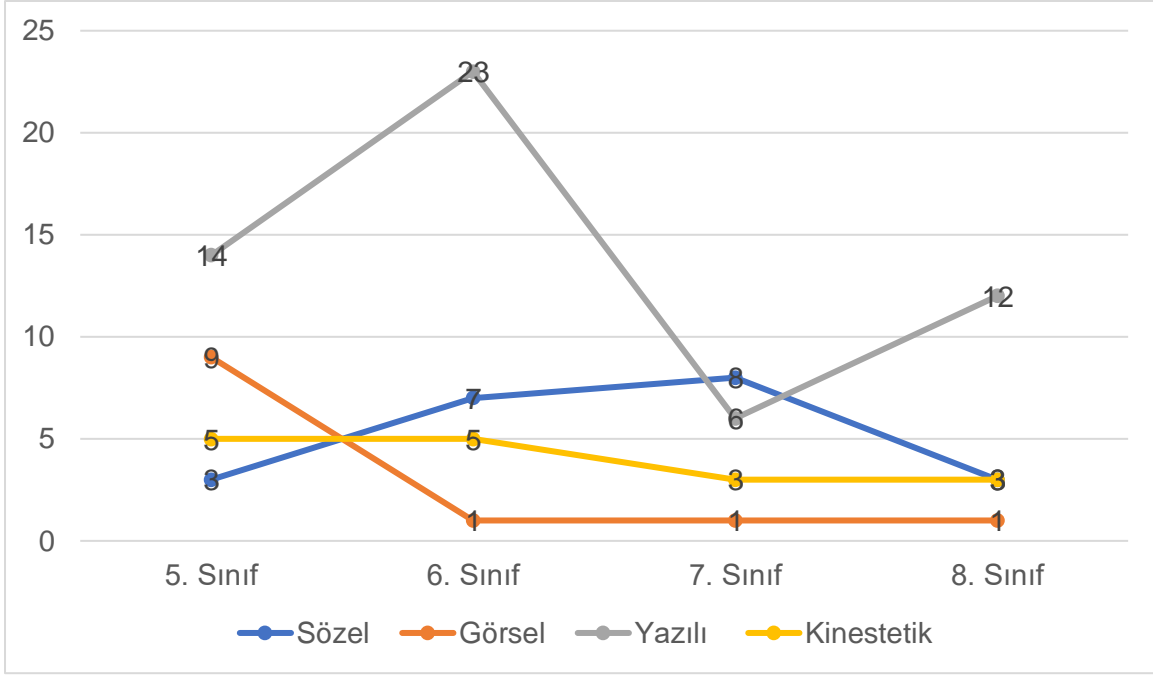
Şekil 12

Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Çevirmeye Esas Kaynak Biçimlerine Göre Oranı



Şekil 13

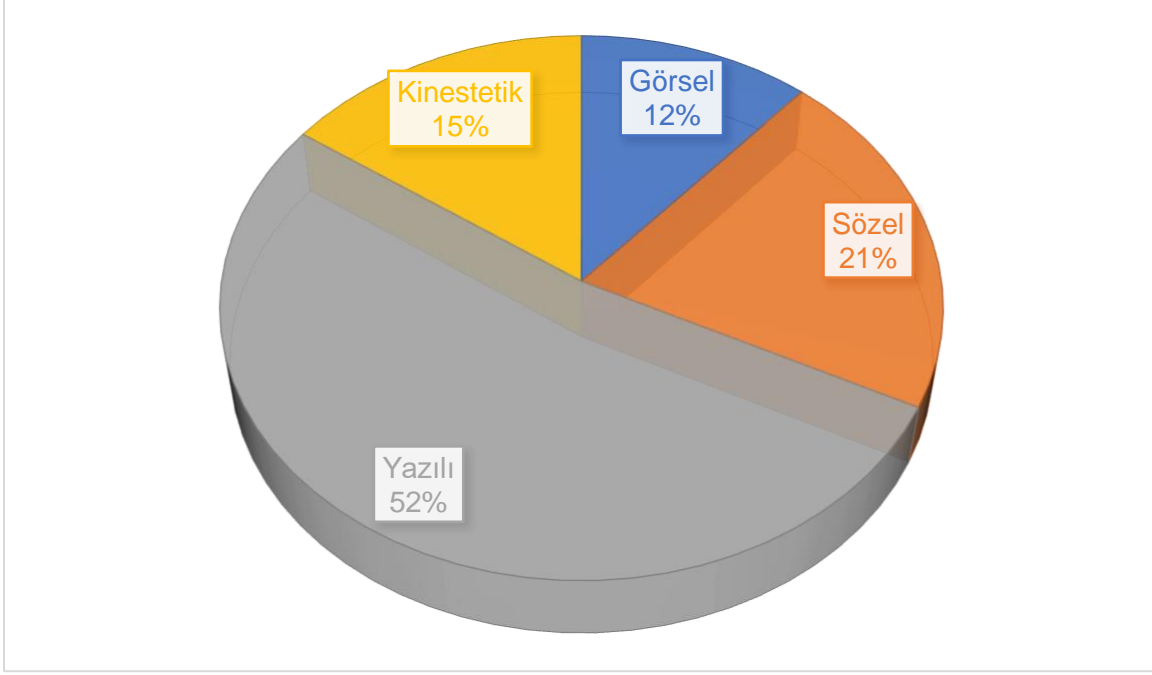
Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Çevirmeye Esas Hedef Biçimlerine Göre Görünümü



Yukarıdaki şekilde 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde belirlenen çevirmeye yönelik etkinliklerdeki çevirmeye esas hedef olarak yer alan dört çevirme biçiminin dağılımı görülmektedir. Sözel biçim ($f=22$), $f=8$ ile en fazla 7. sınıf düzeyinde olup en az $f=2$ ile 5. sınıftadır. $f=12$ ile görsel biçimin esas hedef olduğu etkinliklere en fazla $f=9$ ile 5. sınıfta rastlanmış olmakla beraber diğer üç düzeyde $f=1$ şeklindedir. Yazılı biçimin çevirmeye hedef olma durumu $f=55$ ile ilk sırada yer almaktadır. Bu sıklığın büyük çoğunluğu ise $f=23$ ile 6. sınıfta, en az $f=6$ ile 7. sınıftadır son biçim olan kinestetik biçim ($f=17$), $f=5$ ile en fazla 5 ve 6. sınıfta görülürken en az $f=3$ ile 7 ve 8. sınıf düzeyinde görülmektedir. Çevirmeye esas hedef olma durumunda da çevirme biçimleri arasında eşit bir dağılım olmadığı belirlenmiştir. Çevirme biçimlerinin esas hedef olarak dağılımı aşağıdaki şekilde yine pasta grafiği olarak verilecektir:

Şekil 14

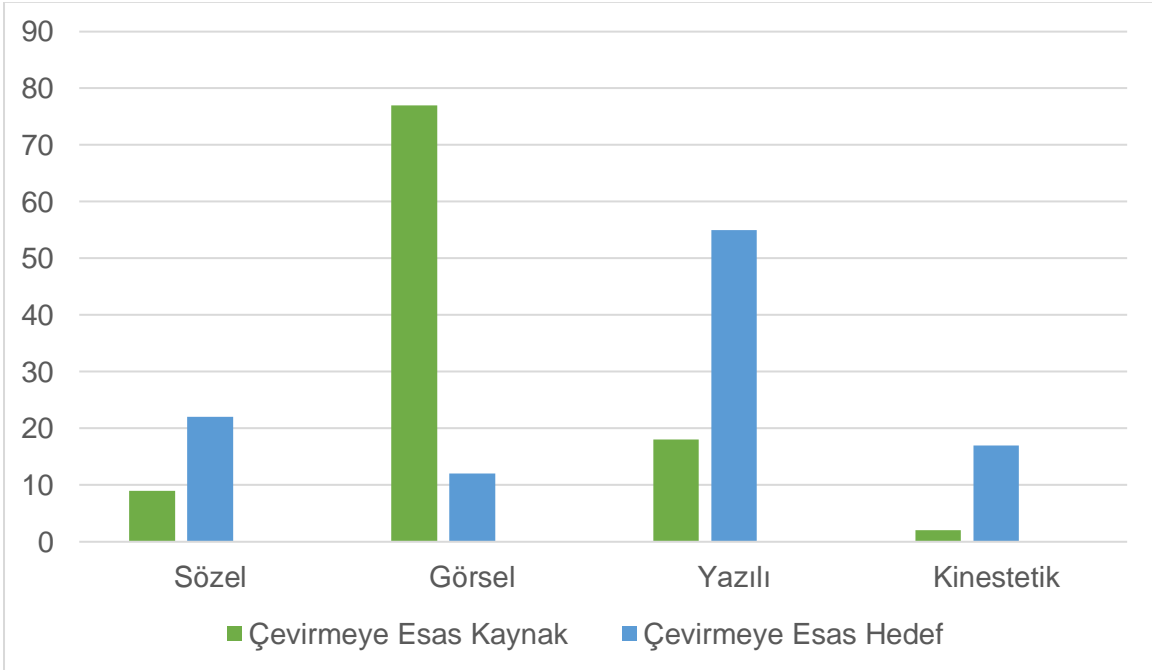
Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Çevirmeye Esas Kaynak Biçimlerine Göre Oranı



Şekilden de anlaşılacağı üzere biçimler arasında dengeli bir dağılım görülmemiştir, etkinliklerin yarısından çoğunda esas hedef yazılı biçim olacak şekilde istenmiştir.

Şekil 15

Çevirme Biçimlerinin Çevirmeye Esas Kaynak ve Hedef Olma Durumlarına Göre Görünümü



Yukarıdaki grafikte Türkçe ders kitaplarında belirlenen 105 çevirme etkinliğinin çevirme biçimlerine göre çevirmeye esas kaynak ve çevirmeye esas hedef olma durumları sunulmuştur. Çevirmeye esas kaynak olarak bu biçimler yorumlanacak olursa $f=77$ ile en fazla görsel biçim kullanılmıştır. Görsel biçimi $f=18$ ile yazılı biçim takip etmektedir ancak ikinci sırada yazılı biçim gelmesine rağmen aralarındaki farkın yüksekliği dikkat çekmektedir. Sözel biçimi $f=10$ ile yazılı biçimi takip etmektedir. Kaynak olarak biçimlerin kullanımında $f=2$ ile kinestetik biçim gelmektedir. Söz konusu kullanım sıklıklarına bakıldığında çevirme biçimleri arasında dengeli bir dağılım olmadığı, belli bir biçime çok fazla ağırlık verildiği gözlemlenmiştir.

Çevirmeye esas hedef olarak grafik incelendiğinde görsel biçim kaynak olarak en fazla kullanım sıklığı gösterirken, hedef olma durumunda $f= 12$ ile en az kullanılan biçim olmuştur. En fazla kullanım sıklığı görülen çevirme biçimi $f=55$ ile yazılı biçimdir. Yazılı biçimi $f=21$ ile sözel biçim takip etmektedir. Kinestetik biçim ise $f=17$ kullanım sıklığı göstermiştir. Kaynak olma durumunda olduğu gibi hedef biçim olma durumunda da çevirme biçimleri arasında eşit bir dağılım gözlemlenmemiştir.

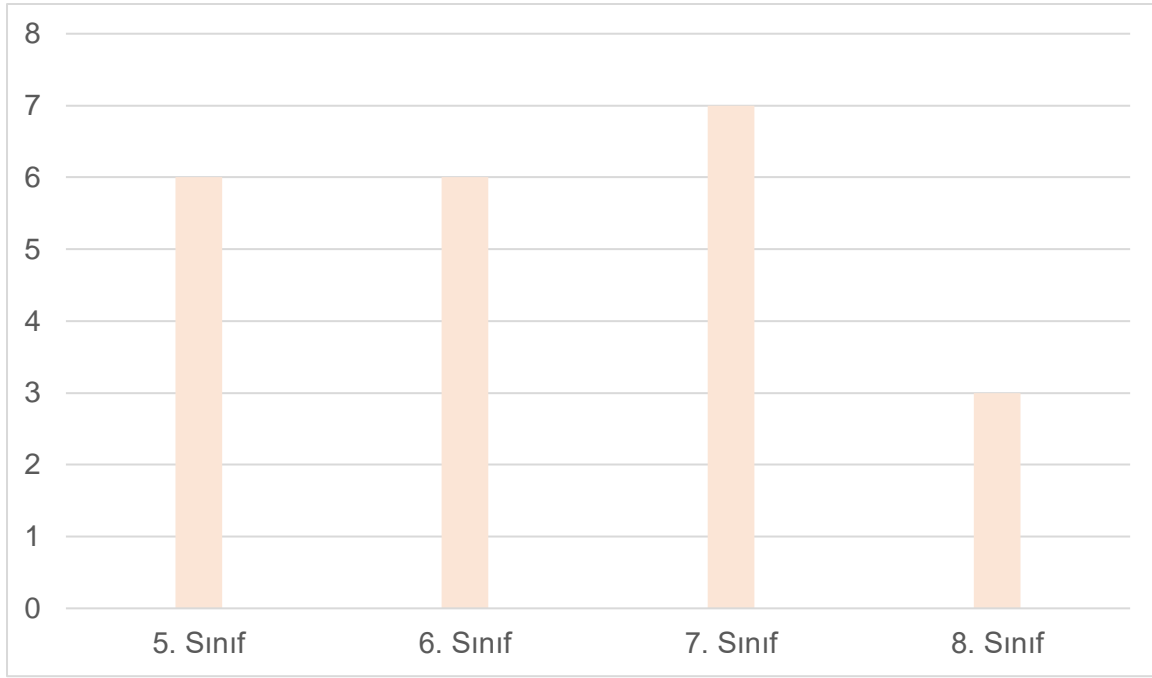
Aşağıdaki alt başlıklarda çevirme biçimleri arasındaki eşleşmelerin kaynak ve hedef olma şeklinin sınıf düzeylerine göre nasıl dağılım gösterdiği sunulmuştur.

Görsel-Sözel

Bu başlık altında incelenen 105 etkinlikte yer alan görsel-sözel biçimindeki çevirme etkinlikleri sınıf düzeylerine göre sunulacaktır:

Şekil 16

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel-Sözel Çevirme Etkinliklerinin Durumu



Yukarıdaki grafikte Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel-sözel çevirme etkinliklerinin kullanım sıklığına yer verilmiştir. Öncelikle tüm seviyelerdeki kullanımına bakılacak olunursa, incelenen toplam 2041 etkinliğin ve 105 çevirme etkinliğinin 22 tanesi görsel-sözel çevirme biçiminde oluşturulmuştur. Bu etkinliklerin sınıf seviyelerine göre dağılımı ise 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde sırasıyla 6, 6, 7 ve 3 şeklindedir. 7. sınıflarda en fazla rastlanırken en az 8. sınıflarda bu biçime rastlanmıştır. Sıklık olarak bakıldığında yakın sayılar olsa da dengeli bir dağılım yoktur yorumu yapılabilir.

Aşağıdaki tabloda görsel – sözel çevirme biçimlerine ait sınıf düzeyi, kitap ve etkinliğe dair yönerge ve sayfa-etkinlik numarası bilgileri yer almaktadır:

Tablo 8

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel-Sözel Çevirme Etkinliklerinin Durumu

Sıra	Sınıf Düzeyi	Kitap	Etkinlik	
			Sayfası ve Numarası	Yönergesi
1.	5. sınıf	MEB	s. 180/2	Aşağıdaki sorulardan ve karikatürden hareketle bir konuşma planlayınız.

				Karikatüristin bu karikatürle vermek istediği mesaj ne olabilir?
				Karikatüristin vermek istediği mesaja katılıyor musunuz?
2.	5. sınıf	MEB	s. 205/4	Görsellerden hareketle sınıf arkadaşlarınıza “sağlıklı yaşam” hakkında bir konuşma yapınız. Sorular sorarak arkadaşlarınızı da konuşmanıza dâhil ediniz.
3.	5. sınıf	MEB	s. 205/5	Aşağıdaki görselden hareketle teknoloji bağımlılığının insanlara verebileceği zararları söyleyiniz.
4.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 91/9	"Dostluk sizin için neler ifade ediyor? Dostlarınıza nasıl davranıyorsunuz?" sorularından hareketle aşağıdaki karikatürü inceleyiniz. Karikatürde verilen mesaj ile ilgili düşüncelerini arkadaşlarınızla paylaşınız.
5.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 152/10	Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Görsellerdeki durumların sebeplerini düşününüz? Küresel ısınmanın etkileri ve küresel ısınmayı engellemenin yolları hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz. Konuşmalarınızda uygun geçiş ifadeleri kullanınız.
6.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 233/10	“Sonraki Derse Hazırlık” aşamasında hazırlayarak sınıfa getirdiğiniz resimleri arkadaşlarınızla paylaşınız. Bu resimlerin sizde uyandırdığı duygular nelerdir? Ressamlar bu resimleri çizerken cetvel kullanmış olabilirler mi? Metinde cetvel kullanan ressamlar hakkındaki düşüncelere katılıyor musunuz? Arkadaşlarınızla konuşunuz. Konuşmalarınız esnasında arkadaşlarınızın sözünü kesmeyiniz.
7.	6. sınıf	MEB	s. 29/3	Aşağıdaki görseli inceleyiniz. Görselin sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri arkadaşlarınızla paylaşınız.
8.	6. sınıf	MEB	s. 128/9	Aşağıdaki görselin sizde çağırdığı duygu ve düşünceleri anlatacağınız bir konuşma yapınız.
9.	6. sınıf	MEB	s. 155/3	Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Bu üç görseli birbiriyle karşılaştırarak çevre temizliği konulu bir konuşma yapınız. Konuşmanızda beden dilinizi etkili şekilde kullanınız.
10.	6. sınıf	MEB	s. 194/4	Aşağıdaki görseli inceleyiniz. Görseldeki davranıştan hareketle bu davranışın kültürümüzdeki yerini ve önemini anlatacağınız bir konuşma yapınız.
11.	6. sınıf	MEB	s. 226/5	Aşağıdaki afişi inceleyiniz. Afişin hazırlanış amacı nedir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.
12.	6. sınıf	MEB	s. 260/4	Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Seçtiğiniz görselle ilgili bir konuşma yapınız.
13.	7. sınıf	MEB	s. 217/4	Aşağıdaki karikatürlerin sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlatınız.
14.	7. sınıf	MEB	s. 236/5	Aşağıdaki duvar resminin sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlatınız.
15.	7. sınıf	Dörtel Yayıncılık	s. 72/4	Aşağıdaki görselde insanlar ne yapmaya çalışıyorlar? Hangi duygular içinde olabilirler? Değerlendiriniz.
16.	7. sınıf	Dörtel Yayıncılık	s. 136/7	Vatandaşlık görevleriyle ilgili getirdiğiniz görselleri arkadaşlarınıza gösteriniz. Arkadaşlarınızdan, görsellerle ilgili hazırlıksız konuşmalarını isteyiniz. Konuşmalarınızı; yaratıcı, eleştirel, tartışmacı konuşma

				yöntemlerinden yararlanarak kelimeleri anlamlarına uygun biçimde, beden dilini etkili bir şekilde kullanarak sununuz.
17.	7. sınıf	Dörtel Yayıncılık	s. 178/4	Aşağıda verilen “sağlıklı beslenme piramidi”ni inceleyiniz. Piramitte gördüklerinizin tutarlılığını sorgulayınız. Piramitte gördüklerinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz. Bunu yaparken kelimeleri anlamlarına uygun kullanınız. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanmaya çaba harcayınız.
18.	7. sınıf	Dörtel Yayıncılık	s. 179/7	Yandaki karikatürü inceleyiniz. Verilmek istenen mesajı söyleyiniz.
19.	7. sınıf	Dörtel Yayıncılık	s. 190/5	“Ülkemizde tiyatronun yeri ve önemi” konusuyla ilgili güdümlü bir konuşma yapınız. Konuşmanızı yaparken güvenilir bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanınız. Konuyla ilgili -varsa- grafik, tablo ve çizelgelerle sunulan bilgileri yorumlayınız.
20.	8. sınıf	MEB	s. 204/8	Reklam filminden hareketle milli kültür unsurlarımız ile ilgili konuşma yapınız. Konuşmanızda günlük hayattan örnekler veriniz.
21.	8. sınıf	MEB	s. 230/5	Doğanın korunması ile ilgili düşüncelerinizi aşağıdaki görselden de yararlanarak anlatınız.
22.	8. sınıf	MEB	s. 245/7	Aşağıdaki karikatürlerin verdiği mesajlar nelerdir? Arkadaşlarınızla tartışınız.

Yukarıdaki tablodan hareketle 22 görsel–sözel çevirme etkinlikleri ile ilgili sırasıyla şunlar söylenebilir:

1. Bu etkinlikte öğrencilere bir karikatür verilmiştir ve karikatürün sözel biçimde yorumlanması istenmektedir. Yorumlanma esnasında da öğrencilere yönlendirici sorular sorulmuştur.
2. Bu etkinlikte öğrencilere sağlıklı yaşamla ilgili simge şeklinde görseller verilmiştir. Etkinlikte hedef kaynak görsellerdir ve bu kaynakları yorumlanıp sözlü ifadeye çevrilmesi beklenmektedir. Sözel biçimle ilgili herhangi bir sınırlandırma yapılmamıştır ancak önden herhangi bir hazırlık istenmediği için hazırlıksız konuşma olarak nitelenebilir.
3. Bu etkinlikte hedef kaynak, görsellerdir ve bu kaynakları yorumlanıp sözlü ifadeye çevrilmesi beklenmektedir. Etkinlikte yönergede de yer alan teknoloji bağımlılığı ifadesinin olumsuz yönlerini gösteren bir fotoğraf kullanılmıştır. Sözel biçimle ilgili

herhangi bir sınırlandırma yapılmamıştır ancak önden herhangi bir hazırlık istenmediği için hazırlıksız konuşma olarak nitelenmek mümkündür.

4. Etkinlik yönergesinde dostluk ve dostluk ilişkisi ile ilgili sorular sorulup ardından bir karikatür verilmiştir. Sorulardan hareketle karikatürün yorumlanması istenmiştir. Bu etkinliğin sözel ifade kısmı hazırlıksız konuşma şeklindedir. Farklı olarak konuşma kurallarına uygun şekilde yapılması belirtilmiştir ancak bu kurallarla ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir.
5. Öğrencilere küresel ısınma hakkında çeşitli fotoğraflar verilmiştir. Görsellerden ve etkinlikte yer alan yönergeden hareketle öğrencilerden bir konuşma yapmaları istenmiştir. Küresel ısınmanın üst başlık olması ve yönergede yer alması genel bir ifade olduğundan dolayı çevirme etkinliğini dilsel olarak eklememiştir. Konuşma diğer etkinliklerde olduğu gibi hazırlıksız konuşma şeklindedir. Ayrıca yönergede yer alan “küresel ısınmadan korunma yolları” görsellerden hareketle cevaplanacak bir ifade olmadığından dolayı çevirme etkinliği kapsamına alınmamıştır.
6. Derse hazırlık aşamasında öğrencilerden ünlü ressamın eserlerini araştırmaları ve sınıfa getirmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte de getirilen resimlerin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceler hakkında konuşma yapmaları istenmiştir. Söz konusu konuşma yine hazırlıksız konuşma şeklindedir.
7. Etkinlikte öğrencilere bir karikatür verilmiştir. Görselin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Karikatürün içeriği kitap okumanın kişinin düşünsel dünyasını renklendirmesiyle ilgilidir. Sözel ifade hazırlıksız konuşma biçimindedir.
8. Etkinlikte öğrencilere bir karikatür verilmiştir. Görselin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Hazırlıksız konuşma şeklinde söz konusu ifadenin gerçekleştirilmesi beklenmektedir.
9. Etkinlikte aynı sloganın da yer aldığı aynı ortamı farklı şekillerde gösteren üç görsel yer verilmiştir. Yönergede de yer verilen çevre temizliği fotoğraflarının da temasını oluşturmaktadır. Sözel ifade biçimi hazırlıksız konuşma şeklindedir. Yönergede yer

alan “Beden dilinizi etkili şekilde kullanınız.” ibaresi TDÖP (2019)’da yer alan konuşma kazanımının yönergeleştirilmiş hâlidir. Beden dilinin kullanımı araştırmada kinestetik beceri kapsamında değerlendirilmiştir ancak burada çevirme işleminde kullanılmadığından dolayı dahil edilmemiştir.

10. Etkinlikte öğrencilere büyüğünün elini öpen bir çocuk fotoğrafı verilmiştir. Bu fotoğraftan hareketle hazırlıksız konuşma şeklinde sözel biçimde söz konusu davranışın kültürümüzdeki yerini tartışmaları istenmiştir.
11. Etkinlikte öğrencilere spor yapma konulu bir afiş verilmiştir. Şimdiye kadar incelenen etkinliklerden farklı olarak ilk kez afişe bu etkinlikte yer verilmiştir. Etkinliğin iki yönergesi vardır. İlk yönergede afişin hazırlık amacının ne olacağı ile ilgili öğrencilerden görüşlerini sözel olarak ifade etmeleri beklenirken ikinci yönergede öğrencilere bir konuşma formu verilmiştir ve bu forma uygun yine afişin hazırlanma amacıyla ilgili hazırlıklı bir konuşma yapmaları istenmektedir. İki farklı yönerge vermek yerine tek bir yönerge ile de etkinliğin aynı amaca hizmet edeceği düşünülmektedir.
12. Etkinlikte öğrencilere yardımlaşma ve iyilik temalı üç fotoğraf verilmiştir, bunlardan birini seçerek görsel hakkında hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiştir.
13. Öğrencilere üç farklı karikatür verilmiştir ve bu karikatürlerin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri sözlü olarak ifade etmeleri beklenmektedir. Sözlü ifade ediş hazırlıksız konuşma biçimindedir.
14. Etkinlikte öğrencilere bir duvar resmi verilmiştir. Görselin incelenip kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşüncelerin sözlü biçimde ifade edilmesi istenmektedir. Sözel biçimle ilgili herhangi bir sınırlandırma yapılmamıştır ancak önden herhangi bir hazırlık istenmediği için hazırlıksız konuşma olarak nitelemek mümkündür.
15. Etkinlik yönerge olarak değerlendirme amaçlı olsa da öğrencilerin görselle ilgili değerlendirmeyi yapabilmeleri için çevirme becerisini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik günüyle ilgili verilen görseli sözel olarak ifade etmeleri istenmektedir.

16. Öğrencilerden vatandaşlık görevleriyle ilgili görseller getirmeleri, ardından bu görsellerle ilgili hazırlıksız konuşmalar yapmaları istenmiştir. Diğer etkinliklerden farklı olarak konuşma yöntemleri başlık olarak öğrencilere verilmiş bunlardan birini seçmeleri istenmiştir. Ancak öğrencilere bu yöntemlerle ilgili herhangi bir ön bilgi ya da ön çalışma verilmemiştir. Yönergede yer alan “Beden dilinizi etkili şekilde kullanınız.” ibaresi TDÖP’ te (2019) yer alan konuşma kazanımının yönergeleştirilmiş hâlidir. Beden dilinin kullanımı araştırmada kinestetik beceri kapsamında değerlendirilmiştir ancak burada çevirme işleminde kullanılmadığından dolayı dahil edilmemiştir.
17. Etkinlikte bir besin piramidi verilmiştir ve öğrencilerden piramidi inceleyerek görüşlerini sözlü biçimde bildirmeleri istenmektedir. Yönergede yer alan “Kelimleri anlamlarına uygun kullanınız.” ve “Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanınız.” ifadeleri TDÖP’de (2019) yer alan konuşma kazanımlarının doğrudan yönergeleştirilmiş hâlleridir.
18. Etkinlikte bir karikatür yer almaktadır ve öğrencilerden görseli inceleyip verdiği mesajı sözlü olarak ifade etmeleri beklenmektedir.
19. Yönergede öğrencilerden araştırma yapmaları ve varsa araştırma konularıyla ilgili buldukları grafik vb. materyalleri sınıfa getirip yorumlamaları istenmektedir. Buradaki sözel ifade biçimini hazırlıklı konuşma şeklinde ele alabiliriz, yönergede de güdümlü konuşma yapınız ibaresi yer almaktadır.
20. Etkinlikten önce ders öğretmenin Türkiye’yi tanıtan bir reklam filmi izletmesi gerekmektedir. Video şeklinde olan görsel biçimin izletilmesinin ardından öğrencilerden reklamla ilgili konuşma yapmaları gerekmektedir. Burada önemli ve çevirme davranışı için belirleyici unsur öğretmenin izleteceği reklam filmidir.
21. Öğrencilere doğayı koruma temalı bir görsel verilmiştir ve bu görselden hareketle bu konudaki düşüncelerini sözlü biçimde ifade etmeleri istenmektedir. Buradaki sözlü ifade biçimi yine hazırlıksız konuşma şeklindedir.
22. Etkinlikte öğrencilere doğayı koruma temalı iki adet karikatür verilmiştir ve öğrencilerden verilen karikatür hakkında konuşma yapmaları istenmektedir.

Verilen tablodaki yönergeler ve içeriği yukarıda incelenmiştir. Bu incelemelerin ardından görsel-sözel biçimdeki etkinliklerin birbirinin tekrarı şeklinde, kademe fark etmeksizin, Türkçe ders kitaplarında yer aldığı belirlenmiştir. Görsel başlığı altında fotoğraf (f=7) ve karikatür(f=6) en fazla yer verilen görsel araçlar olmuşlardır. Sözel ifade biçimlerinden ise etkinliklerin büyük çoğunluğu (f=19) hazırlıksız konuşma şeklindedir.

Görsel – Kinestetik

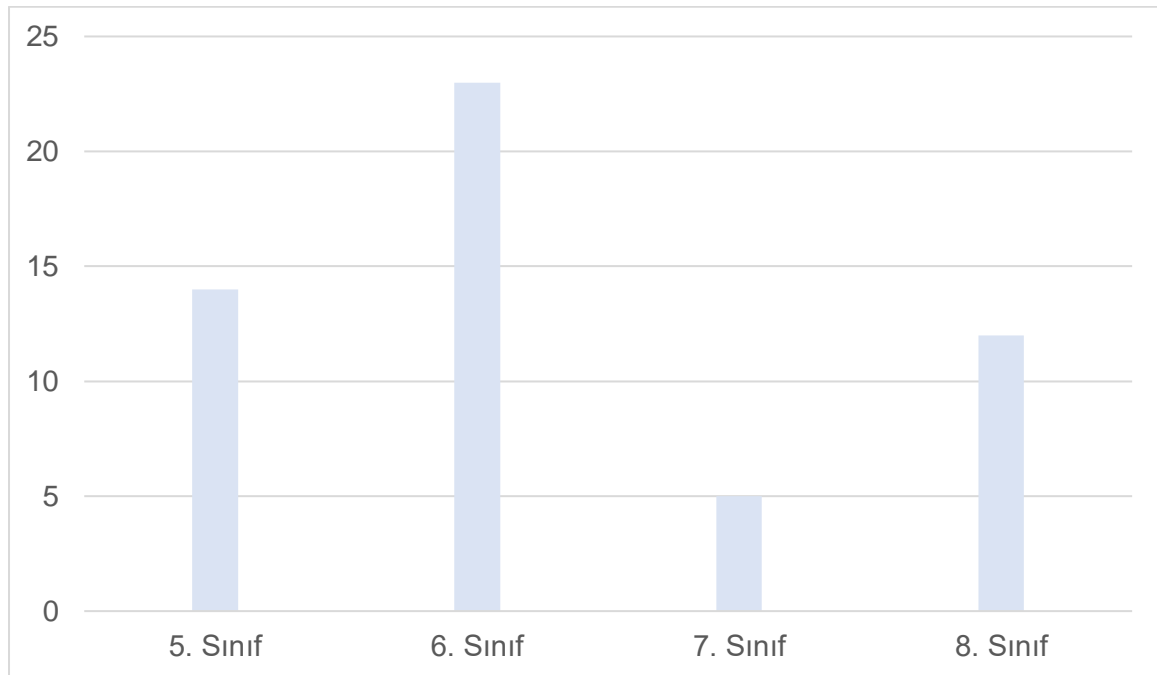
Araştırma kapsamında incelenen 8 Türkçe ders kitabından belirlenen 105 çevirme etkinliğinde; çevirmeye esas kaynağın görsel şekilde, çevirmeye esas hedefin ise kinestetik biçimde yer aldığı bir etkinliğe rastlanmamıştır.

Görsel – Yazılı

Bu başlık altında incelenen 105 etkinlikte yer alan görsel – yazılı biçimindeki çevirme etkinlikleri sınıf düzeylerine göre sunulacaktır:

Şekil 17

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel – Yazılı Çevirme Etkinliklerinin Durumu



Yukarıdaki grafikte Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel-yazılı çevirme etkinliklerinin kullanım sıklığına yer verilmiştir. Öncelikle tüm seviyelerdeki kullanımına

bakılacak olunursa, incelenen 105 çevirme etkinliğinin 54 tanesi görsel – yazılı çevirme biçiminde oluşturulmuştur. Bu oran toplam etkinliklerin %51,43’ünü oluşturmaktadır. Yarısından fazlasına denk gelen bu oran oldukça fazladır. Bu etkinliklerin sınıf seviyelerine göre dağılımı ise 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde sırasıyla 14, 23, 5 ve 12 şeklindedir. 6. sınıflarda en fazla rastlanırken en az 7. sınıflarda bu biçime rastlanmıştır. Sınıf düzeyleri arasında dengeli bir dağılım görülmemektedir.

Aşağıdaki tabloda görsel – yazılı çevirme biçimlerine ait sınıf düzeyi, kitap ve etkinliğe dair yönerge ve sayfa-etkinlik numarası bilgileri yer almaktadır:

Tablo 9

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel-Yazılı Çevirme Etkinliklerinin Durumu

Sıra	Sınıf Düzeyi	Kitap	Sayfası ve Numarası	Etkinlik	
				Yönergesi	
1.	5. sınıf	MEB	s. 15/8	Aşağıdaki karikatürden hareketle bir hikâye ya da duygu ve düşüncelerini anlatan bir metin yazınız.	
2.	5. sınıf	MEB	s. 31/3	Aşağıdaki simgeleri inceleyiniz.	
3.	5. sınıf	MEB	s. 59/7	(2.yönerge) İşaretlerin altındaki kutucuklara işaretlerin anlamlarını yazınız. Aşağıdaki karikatürden yararlanarak yurt dışında yaşayan ve Türkçe bilen birine Türkiye’de 15 Temmuz’da yaşananları anlatan bir e-posta yazınız. E-postanızı yazarken 6. etkinlikteki özdeyişlerden en az birini kullanınız.	
4.	5. sınıf	MEB	s. 151/5	Aşağıdaki karikatürden hareketle bir slogan yazınız.	
5.	5. sınıf	MEB	s. 168/5	“Okuma Kitaplarım” metninden ve aşağıdaki görsellerden hareketle yazarın okuma kitaplarında neler bulunduğunu yorumlayınız.	
6.	5. sınıf	MEB	s. 179/1	Aşağıdaki yönergeleri izleyerek karikatürleri yorumlayınız.	
7.	5. sınıf	MEB	s. 180/2	Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir? Karikatüre uygun bir slogan üretiniz.	
8.	5. sınıf	MEB	s. 180/3	Aşağıda verilen karikatürlerin konusundan hareketle uygun sözler yazarak kahramanları konuşturunuz.	

9. 5. sınıf MEB s. 182/4 d) Yandaki karikatürü inceleyiniz. Karikatürden çıkardığınız mesajları yazınız.
10. 5. sınıf MEB s. 186/5 Aşağıdaki afiş size neler çağrıştırmaktadır? Afişle ilgili duygu, düşünce ve hayallerinizi anlatan bir yazı yazınız.
11. 5. sınıf MEB s. 212/2 İzlediğiniz videodaki oyuncuların beden dilleri ile ne anlatmak istediklerini boşluklara yazınız.
12. 5. sınıf Koza Yayınları s. 16/6 Yandaki görseli inceleyiniz. Görselden hareketle defterinize iki dörtlükten oluşan kısa bir şiir yazınız. Şiirinizi yazmaya başlamadan önce konuyu belirleyiniz. Ardından hangi duyguları ele alacağınıza karar veriniz. Şiirinize uygun başlık koymayı unutmayınız.
13. 5. sınıf Koza Yayınları s. 47/8 "Sonraki Derse Hazırlık" aşamasında izlediğiniz çizgi film, film veya belgesellerden hareketle defterinize "Atatürk" konulu bir metin yazınız. Metnizi bitirdikten sonra aşağıdaki ölçütler göre kendinizi değerlendiriniz.
14. 5. sınıf Koza Yayınları s. 180/6 Melisa'nın bir gününü nasıl geçirdiğini gösteren aşağıdaki grafiği inceleyiniz. Grafikle ilgili soruları cevaplayınız.
15. 6. sınıf MEB s. 15/3 Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Yukarıdaki görseller arasındaki farkları açıklayınız. Yukarıdaki görsellerden hangisi sizin günlük yaşamınızı yansıtmaktadır. Hangi görseldeki ailenin bir üyesi olmak isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.
16. 6. sınıf MEB s. 30/5 Aşağıdaki grafikte bir kitaplıktaki kitap sayıları ve kitap türleri gösterilmiştir. Bu grafikten hareketle grafiğin altındaki cümlelerde yer alan boşlukları doldurunuz.
17. 6. sınıf MEB s. 63/7 Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Bu görsellerin çağrıştırdığı duygu ve düşüncelerinizi anlatacağınız hikâye edici bir metin yazınız.
18. 6. sınıf MEB s. 148/4 Afyon gezisine katılan yazar, Afyon'daki çiçekçilerden birine girerek annesi için bir buket hazırlatmıştır. Grafikteki sütunlar çiçek türlerini, grafiğin sol tarafındaki sayılar ise buket de yer alan çiçek sayılarını göstermektedir. Bukette bir tane kırmızı gül bulunmaktadır. Diğer sütunlardaki çiçek türlerini aşağıdaki bilgilerden hareketle siz yazınız.
19. 6. sınıf MEB s. 164/8 Ayşegül'ün yaşadığı şehrin haftalık hava durumu tahmin verileri aşağıdaki gibidir:
-Aşağıdaki yönergeleri uygulayarak tablo üzerinde boş bırakılan gündüz sıcaklıklarını yazınız.
-Tablo üzerindeki bilgilerden hareketle aşağıdaki soruları örnekteki gibi cevaplayınız.
20. 6. sınıf MEB s. 178/8 Aşağıdaki fotoğrafı inceleyiniz. Bu fotoğrafın sizde uyandırdığı duygu ve düşüncelerden hareketle hikâye edici bir metin yazınız.

21. 6. sınıf MEB s. 197/7 Yan sayfadaki haritada, ülkemizdeki demir yollarının bir bölümü ve demiryollarının geçtiği iller işaretlenmiştir. -Haritadaki illerin adlarını kitabınızın sonundaki Türkiye haritasından yararlanarak harita üzerine yazınız. -Bu haritaya göre aşağıdaki ifadelerde boş bırakılan yerleri doldurunuz.
22. 6. sınıf Anka Yayınları s. 40/5 Alttaki fotoğrafların her birinin vermek istediği iletileri düşününüz. Her bir fotoğrafla ilgili üç arkadaşınızı birbirlerinin düşüncelerinin devamı olacak nitelikte konuşturunuz. Konuşmalar sonunda vardığınız genel yargıyı fotoğrafın numarasının yazılı olduğu bölüme yazınız.
23. 6. sınıf Anka Yayınları s. 82/7 Aşağıdaki görselleri inceleyerek vermek istedikleri ortak iletilerle ilgili bir metin yazınız.
24. 6. sınıf Anka Yayınları s. 89/7 Aşağıdaki görselin vermek istediği mesajlar neler olabilir?
25. 6. sınıf Anka Yayınları s. 90/9 Aşağıdaki resimlerin vermek istedikleri iletilerle ilgili düşüncelerini anlatan bir yazı yazınız. Yazarken yazım kurallarına dikkat ediniz.
26. 6. sınıf Anka Yayınları s. 94/5 Görseli inceleyiniz. Görselin vermek istediği iletiyi öğretmeninizden söz alarak sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız.
- Daha sonra görselin vermek istediği iletiden hareketle konu, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleyiniz. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olmasına dikkat ederek bilgilendirici bir metin yazınız. Metni yazmayı tamamlayınca metnimize uygun bir başlık veriniz.
27. 6. sınıf Anka Yayınları s. 117/11 Aşağıda ülkemizde yetişen meyve çeşitlerinden bazılarının bölgelere göre yetiştirilme oranlarının grafikleri verilmiştir. Aşağıdaki soruları grafikleri inceledikten sonra cevaplayınız.
28. 6. sınıf Anka Yayınları s. 125/6 Aşağıdaki görselleri yorumlayınız ve bize vermek istedikleri iletileri belirleyip açıklayınız.
29. 6. sınıf Anka Yayınları s. 126/7 Aşağıdaki afişi inceleyiniz ve soruları cevaplayınız.
30. 6. sınıf Anka Yayınları s. 132/4 Aşağıda görselleri verilmiş Nasreddin Hoca fıkrasını anlatınız ve yazınız. Fıkraı anlatırken ve yazarken aşağıda verilen deyimlerden olay akışına uygun olanları kullanınız.
31. 6. sınıf Anka Yayınları s. 177/8 Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.
- Aşağıdaki soruları görsellerden hareketle cevaplayınız.
32. 6. sınıf Anka Yayınları s. 178/9 Yandaki karikatürü inceleyiniz. Karikatürden hareketle aşağıdaki yönergeyi dikkate alarak defterinize çevre kirliliği hakkında bilgilendirici bir metin yazınız.
33. 6. sınıf Anka Yayınları s. 189/6 Ülkemizde ormanların dağılımını gösteren haritayı inceleyiniz. Haritadan edindiğiniz bilgileri yorumlayarak aşağıya yazınız. Yazınızı, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek oluşturunuz. Metnizi arkadaşlarınıza okuyunuz.

34. 6. sınıf Anka s. 191/4 Aşağıdaki görselin vermek istediği iletiyi yazalım. Yazdıklarımızı arkadaşlarımızla paylaşalım.
35. 6. sınıf Anka s. 192/5 Aşağıdaki görsellerin zihninizde yaptığı çağrışımları boşluklara yazınız.
36. 6. sınıf Anka s. 218/1 Yukarıdaki görselleri inceleyiniz. Başlıktan ve bu görsellerden yola çıkarak izleyeceğiniz filmin konusunun ne olabileceğini yazınız.
37. 6. sınıf Anka s.245/6 Aşağıdaki grafikteki besin gruplarının oranlarına dikkat ediniz. Bu oranları incelediğinizde en az oranın tatlı grubuna, en fazla oranın tahıl grubuna ait olduğunu görüyorsunuz. Siz de grafikteki oranların azlık ve çokluğuna dikkat ederek haftalık beslenme çantası menünüzü oluşturunuz.
38. 7. sınıf MEB s. 79/9 Aşağıdaki karikatürlerin sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri boşluklara yazınız.
39. 7. sınıf MEB s. 95/6 Yukarıdaki grafikte 2015-2019 yılları arasında kütüphanelerde bulunan kitap sayıları verilmiştir. Grafikten yola çıkarak aşağıdaki yargılardan doğru olanların başına “D”, yanlış olanların başına “Y” yazınız.
40. 7. sınıf MEB s. 142/6 Aşağıdaki grafikte Buğra'nın Türkçe dersinden dört haftada çözdüğü testlerin konulara göre dağılımı verilmiştir. Grafikten hareketle aşağıdaki yargılardan doğru olanların başına “D”, yanlış olanların başına “Y” koyunuz.
41. 7. sınıf MEB s. 148/8 Aşağıdaki grafikte Elif, Yusuf, Ecem ve Ömer'in birleşik fiiller, söz sanatları ve zarflar ile ilgili çözdükleri soruların dağılımı verilmiştir. Buna göre aşağıdaki boşluklara örnekteki gibi grafikte ilgili dört doğru, dört yanlış yargı yazınız.
42. 7. sınıf Dörtel s. 48/8 Aşağıdaki renkler sizde hangi çağrışımları ve duyguları uyandırıyor? Duygu ve düşüncelerinizi açıklayan birer paragraf yazınız.
43. 8. sınıf MEB s. 84/6 “Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” ile ilgili grafiği inceleyiniz. Grafiğe göre doğru olan bilgilerin başına “D”, yanlış olanların başına “Y” yazınız.
44. 8. sınıf MEB s. 86/9 Aşağıdaki görseli yorumlayarak görselle ilgili görüşlerinizi bir paragraf şeklinde yazınız.
45. 8. sınıf MEB s. 161/7 Türkiye ile ilgili görselleri inceleyiniz. Görsellerin size hissettirdiklerini anlatan bir şiir yazınız. Şiirinize uygun başlık koyunuz.
46. 8. sınıf MEB s. 244/6 “Hava Kirliliği” videosundan alınan kişilerin yüz ifadelerini inceleyiniz. Görsellerdeki sözlü olmayan mesajları (kızgın, üzgün, mutlu...) boşluklara yazınız.
47. 8. sınıf MEB s. 260/9 Dünya Etik Haftası ve Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile ilgili afişi inceleyiniz. Dünya Etik Haftası ile ilgili bir kompozisyon yarışmasına katılacağınızı düşünün. Afişten yola çıkarak bir yazı yazınız.
48. 8. sınıf MEB s. 274/6 Aşağıda 2017 yılı itibari ile Türkiye’de ikamet eden yabancıların uyruklarına göre dağılımını gösteren grafik verilmiştir. Grafiği inceleyerek verilen bilgilerden doğru olanların başına “D”, yanlış olanların başına “Y” yazınız.

49.	8. sınıf	MEB	s. 279/7	Aşağıdaki haritayı ve tabloyu inceleyiniz. Haritadan ve tablodan yola çıkarak defterinize ülkemizdeki zeytin üretimi ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bilgilendirici metin yazınız.
50.	8. sınıf	Ferman Yayınları	s. 57/5	Aşağıdaki fotoğrafları inceleyiniz. Fotoğraflarla ilgili soruları cevaplayınız.
51.	8. sınıf	Ferman Yayınları	s. 58/6	Aşağıdaki tabloyu inceleyiniz. Tabloyla ilgili verilen soruları cevaplayınız.
52.	8. sınıf	Ferman Yayınları	s. 116/8	Bir şeyin, bir kişinin ya da bir olayın alaylı, insanı güldürecek ya da düşündürecek şekilde abartılı biçimde resmedilmesi karikatür olarak adlandırılır.
				Yandaki karikatürü inceleyiniz. Çizerin bu karikatürde ne anlatmak istediğini “duyulardan hareketle yazma” yöntemini kullanarak defterinize yazınız. Yazdığınız metni zenginleştirmek amacıyla atasözü, deyim ve özdeyişler kullanınız.
53.	8. sınıf	Ferman Yayınları	s. 201/5	Yazdığınız metni gözden geçirirken metindeki yazım ve noktalama hatalarıyla anlatım bozukluklarını düzeltiniz. Yazdığınız metni sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız. Günlük tüketmeniz gereken yiyeceklerin oranı aşağıdaki grafikteki gibi olduğunda yeterli ve dengeli besleniyorsunuz demektir. Grafiği inceleyerek soruları cevaplayınız.
54.	8. sınıf	Ferman Yayınları	s. 209/7	“ https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.898/index.html/main/curriculumResource?resourceID=ca89d54842cb76a7ecd50bd29bd29ff6&resourceTypeID=3&loc=-1&showCurriculumPath=true ” genel ağ adresinden milli güreşçimiz Taha Akgül’ün röportajını izleyiniz. İzlediğiniz videodan hareketle “bir metinden ve duyulardan hareketle yazma” yöntemini kullanarak aşağıya güreş konulu bir hikâyeye yazınız. Yazdığınız hikâyede mizahi öğeler kullanınız.
				Yazdığınız hikâyeyi gözden geçirirken varsa hikayenizdeki yazım ve noktalama hatalarıyla anlatım bozukluklarını düzeltiniz. Yazdığınız hikâyeyi sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

Yukarıdaki tablodan hareketle 54 görsel – yazılı çevirme etkinlikleri ile ilgili sırasıyla şunlar söylenebilir:

1. Hedef kaynak olan karikatürden hareketle içeriği yorumlamaları, anlamaları ve yazılı olarak ifade etmeleri istenmektedir. Hedef kaynak olan karikatürden hareketle içeriği

yorumlamaları, anlamları ve yazılı olarak ifade etmeleri beklenmektedir. Kuramsal çerçeve oluşturulurken araştırma kapsamında alınacak yazılı biçimler için türe dayalı bir ayırım yapılmıştır. Ancak incelenen etkinlikte doğrudan türe yönelik bir bilgi yer almamaktadır. Düşünce yazısı istendiği için bilgilendirici metin şeklinde yazılı biçim belirlenmiştir.

2. Etkinlikte RTÜK tarafından belirlenen ve yayıncılıkla ilgili çeşitli semboller verilmiştir. Öğrencilerden bu sembollerin adlarını yazmaları ardından da soruları cevaplamaları istenmiştir. Soruların cevapları yazılı şekilde istenmektedir ancak tek cümlelik yanıtlar şeklindedir, simgelerin anlamları da kelime düzeyindedir.
3. Etkinlikte, öğrencilere verilen karikatürden hareketle yönergede de belirtildiği gibi 15 Temmuz ile ilgili düşüncelerini e-posta şeklinde yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. E-posta tür olarak bilgilendirici metin formatındadır.
4. Söz konusu etkinlikte öğrencilere bir karikatür verilmiştir ve karikatürden hareketle bir slogan yazmaları istenmiştir. Sloganların genellikle cümle düzeyinde kaldığı düşünülürse yazılı biçim olarak araştırma kapsamındaki tür sınırlandırılmasına alınmamıştır.
5. Etkinlik yönergesinde hem metinden hem de verilen görsellerden hareketle yazılı metin oluşturmaları istenmektedir. Metin türü sınırlandırması bu etkinlikte de yapılmamıştır. Ancak yorumlayınız ifadesinin öğrencileri bilgilendirici metin yazmaya yönlendireceği düşünülmektedir.
6. Etkinlikte öğrencilere farklı iletisi olan üç adet karikatür verilmiştir. Öğrencilerden her bir karikatürün vermek istediği mesajı yazılı olarak ifade etmeleri istenmektedir. Birkaç cümlelik ifadelerin yazılması için bölümler verilmiş olduğunu da göz önünde bulundurarak kısa cevaplı şekilde yanıtlanması beklenmektedir.
7. Söz konusu etkinlikte öğrencilere bir karikatür verilmiştir ve karikatürden hareketle bir konuşma yapmaları istenmektedir. Görsel – sözel biçimde bir yönerge olsa da alt sorularda karikatürle ilgili bir slogan yazılması da istenmiştir. Bu sebeple bu etkinlik için iki çevirme biçiminin de kullanıldığı söylenebilir.

8. Yönerge ilk olarak bakıldığında görsel sözel şeklinde bir çevirme biçimi gibi görünse de öğrencilerden bu konuşurma işlemini yazılı olarak ifade etmeleri beklenmektedir. Geliştirilen veri toplama aracındaki diyalog sınıflandırması altında buradaki yazılı biçimi değerlendirmek mümkündür.
9. Etkinlikte öğrencilere bir adet karikatür verilmiştir ve karikatürün vermek istediği mesajın yazılı şekilde ifade edilmesi beklenmektedir. Yönergede yazılı biçimle ilgili bir sınırlandırma yapılmamıştır. Ancak etkinliğin cevabı için verilen kısım birkaç cümlelik bir paragraf içindir.
10. Öğrencilerden afişi yorumlayıp afişle ilgili düşüncelerini aynı zamanda da hayallerini yazılı biçimde ifade etmeleri beklenmektedir. Afişte dilsel kod içeren ifadeler bulunmaktadır ancak "Kütüphanesi Haftası" nı tanıtan ifadeler olduğundan öğrenciler için yönlendirici olmayacağı düşünülmektedir.
11. Öğrencilere hedef kaynak olarak görseller verilmiştir, bunlar video ve fotoğraf şeklindedir. Verili tüm ifadelerin yazılı şekilde ifadesi istenmektedir. Beden dilinin ve hareketin olduğu etkinlikler kinestetik başlığı altına alınmıştı ancak burada harekete dayalı bir unsurdan çok görselin yorumlanması olduğundan görsel – yazılı seçeneğinin daha uygun olacağı düşünülmüştür.
12. Etkinlikte öğrencilerden verilen görselle ilgili düşüncelerini yazılı şekilde çevirme yapıp ifade etmeleri istenmektedir. İstenen yazılı anlatım biçimi de şiir şeklindedir. Yönergenin devamında konuyu, ele alınacak duyguyu belirleyip en sonunda başlık koyulması öğrencilere hatırlatılmıştır.
13. Dersin başlangıcında öğrencilerden izlenmesi beklenen Atatürk konulu video içeriklerinden hareketle öğrencilerden metin yazmaları istenmektedir. Metnin değerlendirilmesi için verilen ölçüt formundan metnin bilgilendirici metin türü şeklinde yazılması beklendiği anlaşılmaktadır.
14. Etkinlikte, görsel başlığı altında incelenen ve kitapta oldukça az sayıda yer verilen bir grafik verilmiştir. Öğrencilerden grafiği incelemeleri, yorumlayıp ardından çevirme

yapmaları ve verilen soruların grafikten hareketle cevaplamaları beklenmektedir. Cevapları yine metinden ziyade kısa cevap şeklinde nitelenmek daha doğru olacaktır.

15. Etkinlikte öğrencilere iki farklı görsel verilmiştir. İncelemeleri ve görseller arasındaki farkı yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bunun dışında görsellerden hareketle cevaplanması istenen iki soru vardır. Cümle veya paragraf düzeyinde kalacak yazılı ifadeler beklenmektedir.
16. Etkinlikte öğrencilere bir grafik verilmiştir ve grafiğin altında yer alan cümlelerdeki boşlukları grafikten hareketle doldurmaları istenmiştir. Cümledeki boşluklar birer kelimelik olsalar da içerik olarak grafiğin yorumlanması ve dilsel koda çevrilmesine dayanan bir etkinliktir.
17. Etkinlikte milli mücadele ile ilgili üç fotoğraf verilmiştir. Bu görsellerden hareketle hikâye edici bir metin yazılması istenmiştir.
18. Etkinlikte öğrencilere bir grafik verilmiştir ve grafiğin altında yer alan cümlelerdeki boşlukları grafikten hareketle doldurmaları istenmiştir. Cümledeki boşluklar birer kelimelik olsalar da içerik olarak grafiğin yorumlanması ve dilsel koda çevrilmesine dayanan bir etkinliktir.
19. Etkinlikte öğrencilere görsel biçimlerden biri olan bir tablo verilmiştir ve tabloda oklar yer almaktadır. Okların yönüne göre ısı değişimlerini yazılı yönergelerden hareketle görsele işlemleri istenmiştir. Sayıların yazılması da dilsel kod olarak ele alınmaktadır.
20. Etkinlikte milli kültür öğelerimizden biri olan dokumayı yansıtan bir fotoğraf verilmiştir. Öğrencilerden bu fotoğrafın kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazılı şekilde ifade etmeleri istenmektedir.
21. Etkinlikte öğrencilere Türkiye haritası üzerine çizili demiryolu ağı verilmiştir. Ardından bu haritayla ilgili sorular sorulmuştur. Hem cümle düzeyinde hem de boşluk doldurma şeklinde sözcük düzeyinde yazılı cevaplar istenmiştir.
22. Öğrencilerden verilen görsellerdeki ortak iletiden hareketle fotoğraflar hakkında genel yargıları yazmaları istenmektedir. Söz konusu yazılı ifadeler yine metin oluşturma odaklı olmayıp cümle düzeyinde kalmıştır. Yönergede yer alan arkadaşlarınızı

konuŖturunuz ifadesi etkinliği yapan öğrenci için geçerli olmadığından dolayı sözel çevirme olarak ele alınmamıŖtır.

23. Etkinlikte yardımlaŖma temalı iki farklı fotoğraf yer almaktadır. Öğrencilerden fotoğrafların ortak iletisinin belirlenmesi ve bununla ilgili bir metin yazmaları istenmiŖtir. Metnin türüyle ilgili yönergede herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.
24. Öğrencilerden verilen görseli yorumlayıp ardından hedef kaynakta çevirme iŖlemi yapmaları ve yazılı biçimde ifade etmeleri istenmektedir. Yönergede yer alan “mesajlar” ifadesi öğrencileri bu mesajları cümle cümle yazmaya yönlendirebileceği düşünölmektedir.
25. Etkinlikte öğrencilere iki karikatür verilmiŖtir ve bu karikatürlerle ilgili düşöncelerini yazmaları istenmektedir. Düşönce yazısı olacağından dolayı bilgilendirici metin kategorisinde ele alınabilir.
26. Etkinlikte öğrencilere bir fotoğraf verilmiŖtir ve öncelikle fotoğrafın sözlü olarak incelenip yorumlanması, ardından görselin vermek istediği iletiden hareketle bilgilendirici bir metin yazılması istenmektedir. Yönergede ve etkinlikte yazma sürecine yönelik yardımcı olacak konu, ana düşönce ve baŖlık gibi ön çalıŖma bölümleri de yer almaktadır.
27. Etkinlikte öğrencilere pasta dilimi bir grafik verilmiŖtir ve grafiğin altındaki soruların grafiğe göre yanıtlanması istenmiŖtir. Öğrencilerden grafiklerde yer alan bilgilerde çevirme yapıp yazılı biçimde ifade etmeleri beklenmektedir. Yazılı ifadeler kısa cevaplar Ŗeklinindedir.
28. Etkinlikte farklı iletileri olan fotoğraflar verilmiŖtir. Öğrencilerden her görselin vermek istediği iletiyi yanındaki kutucuklara yazmaları istenmektedir. Yazılı biçim cümle düzeyindedir.
29. Etkinlikte öğrencilere bir afiŖ verilmiŖtir ve afiŖe yönelik soruların afiŖten hareketle cevaplanması istenmiŖtir. Etkinlikte yer alan altı sorudan bazıları afiŖ okuma becerisi ve afiŖin biçim özellikleriyle ilgilidir. Örneğin “AfiŖin amacı nedir?” sorusunun

cevaplanması için öğrencilerin afişi inceleyip genel bir kaniya varmaları gerekmektedir. Bu işlem için de çevirme becerisinin işe koşulması gerekmektedir.

30. Etkinlikte öğrencilere Nasreddin Hoca'nın kazan doğurdu fıkrasına ait dört görsel olay örgüsü sırasına göre verilmiştir. Öğrencilerden bu görselleri yazıya çevirmeleri istenmektedir. Öğrencilerin yazılı ifade edecekleri metni, olaya dayalı öyküleyici metin olarak nitelendirebiliriz.
31. Etkinlikte çevre kirliliğiyle ilgili üç görsel verilmiştir. Görsellerin incelenmesi ve ardından etkinlikte yer alan soruların görsellere göre cevaplanması istenmiştir. Sorular "Görsellerin ortak özelliği nedir?", "Görsellerden çıkarabileceğiniz yargılar nelerdir?" vb. şekildedir. Yazılı ifade biçimleri cümle düzeyindedir.
32. Etkinlikte bir karikatür verilmiştir ve görselin incelenip uyandırdığı duygu ve düşüncelerden hareketle öğrencilerden bilgilendirici metin yazmaları istenmektedir. Yazma süreciyle ilgili öğrencilere altı maddelik bir yönerge verilmiştir.
33. Etkinlikte Türkiye'nin orman varlığını gösteren bir harita yer almaktadır. Öğrencilerden haritanın incelenmesi ve haritadan hareketle bilgilendirici bir metin yazmaları istenmektedir.
34. Öğrencilerden verilen görseli inceleyip iletisinin belirlenmesi ardından hedef kaynakta çevirme işlemi yapmaları ve yazılı biçimde ifade etmeleri istenmektedir.
35. Etkinlikte öğrencilere çeşitli görseller verilmiştir. Bu görsellerin incelenmesi ve ardından yaptıkların çağrışımların yazılı şekilde ifade edilmesi istenmektedir. Çağrışımlar için verilen boşluklardan bir ya da birkaç kelimedenden oluşan yazılı yanıtlar beklendiği anlaşılmaktadır.
36. Etkinlikte metinle ilgili iki görsele yer verilmiştir ve öğrencilerden görselden ve metnin başlığından hareketle dinlenecek olan metnin konusunu tahmin etmeleri istenmiştir. Bir ya da birkaç cümlelik yazılı bir çevirme işlemi beklenmektedir.
37. Etkinlikte sağlıklı beslenme adına besin gruplarına dair bir grafik verilmiştir. Grafiğin dilimlerinde de besin maddeleri örnekleri vardır. Öğrencilerden bu grafikten hareketle kendilerine haftalık menü oluşturmaları istenmektedir.

- 38.** Etkinlikte kitap okumayla ilgili 2 farklı karikatür verilmiştir. Öğrencilerden bu karikatürlerin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazılı biçimde ifade etmeleri istenmiştir. Yazılı biçimin nasıl olacağı ile ilgili yönergede herhangi bir bildirimde bulunulmamıştır.
- 39.** Etkinlikte kütüphanelerde bulunan kitap sayılarına ait bir grafik verilmiştir. Öğrencilerden bu grafiği incelemeleri ve D/Y şeklinde verilen soruları cevaplamaları istenmiştir.
- 40.** Etkinlikte bir öğrencinin dört haftada çözdüğü Türkçe test sayılarına ait grafik verilmiştir. Öğrencilerden bu grafiği incelemeleri ve D/Y şeklinde verilen soruları cevaplamaları istenmiştir.
- 41.** Etkinlikte öğrencilere bir grafik verilmiştir. Grafikten hareketle doğru ve yanlış yargılar yazmaları istenmiştir. Cümle biçiminde yazılı ifadeler istenmektedir.
- 42.** Etkinlikte öğrencilere ana renkler verilmiştir ve renklerin yaptığı çağrışımları yazılı olarak ifade etmeleri beklenmektedir. Renkler görsel uyaran ve görsellerin biçimsel özelliklerinden biri olduğu için araştırma kapsamında bu etkinlik görsel hedefin kullanıldığı etkinlik başlığı altında ele alınmıştır. Yazılı biçimin nasıl olacağıyla ilgili herhangi bir sınırlandırmada bulunulmamıştır.
- 43.** Etkinlikte bir grafik verilmiştir. Öğrencilerden bu grafiği incelemeleri ve D/Y şeklinde verilen soruları cevaplamaları istenmiştir.
- 44.** Etkinlikte öğrencilere bir karikatür verilmiştir ve bu görselle ilgili görüşlerini yazılı biçimde ifade etmeleri istenmektedir. Etkinlik yönergesinde paragraf şeklinde bir sınırlandırmada bulunulmuştur.
- 45.** Etkinlikte Türkiye ile ilgili birden fazla görsel verilmiştir. Öğrencilerden bu görsellerin kendilerinde uyandırdığı hislerle ilgili bir şiir yazmaları istenmektedir.
- 46.** Öğrencilere hedef kaynak olarak görseller verilmiştir, bu görseller öncesinde izlenen videodaki kişilerin yüz ifadeleridir ve üzgün, mutlu gibi duygu durumlarının belirtilmesi istenmektedir. Beden dilinin ve hareketin olduğu etkinlikler kinestetik başlığı altına

alınmıştı ancak burada harekete dayalı bir unsurdan çok görselin yorumlanması olduğundan görsel – yazılı seçeneğinin daha uygun olacağı düşünülmüştür.

47. Etkinlikte öğrencilere Etik Haftası kapsamında bir afiş verilmiştir. Verilen afişin incelenmesi ardından etik ilkeler konusuyla ilgili bir kompozisyon yazılması istenmiştir. Kompozisyon, öğretim programında metin türü olarak yer almamaktadır. Ancak araştırma kapsamında içerik olarak bilgilendirici metin başlığı altında değerlendirilmiştir.
48. Etkinlikte öncül olarak pasta dilim grafik verilmiştir. Öğrencilerden bu grafiği incelemeleri ve D/Y şeklinde verilen soruları cevaplamaları istenmiştir.
49. Etkinlikte zeytin üretimiyle ilgili çeşitli bilgilerin yer aldığı bir tablo ve ülkemizde yetiştiği bölgeleri gösteren bir harita verilmiştir. Tüm bu görsel kaynaklardan hareketle bilgilendirici metin yazılması istenmiştir.
50. Etkinlikte öğrencilere çeşitli görseller verilmiştir ve görsellerden hareketle verilen soruları yazılı biçimde cevaplamaları beklenmektedir. Yanıtlar cümle biçimindedir.
51. Gezegenlerle ilgili görsel ve tablodan hareketle verilen soruların yazılı biçimde cevaplanması istenmektedir.
52. Etkinlikte görsel grubuna giren karikatür verilmiştir. Hedef kaynak olan karikatürden hareketle içeriği yorumlamaları, anlamaları ve yazılı olarak ifade etmeleri beklenmektedir.
53. Etkinlikte öğrencilerden grafiği incelemeleri ardından verilen soruları yazılı biçimde cevaplamaları istenmiştir.
54. Etkinlikte öğrencilere Taha Akgül'ün röportajı video şeklinde verilmiştir. Bu videoyu izlemeleri ardından hikâye edici metin şeklinde sporcunun yaşamını yazmaları istenmiştir.

Yukarıda verilen tabloda yer alan etkinlikler ve yönergeler çevirme becerisi kapsamında incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu incelemelerin ardından görsel – yazılı biçimdeki etkinliklerin birbirinin tekrarı şeklinde, kademe fark etmeksizin, Türkçe ders kitaplarında yer aldığı

sunulmuştur. İncelenen 54 etkinlik içerisindeki hedef kaynak olarak görsellere bakılacak olunursa, bu biçimlerin fotoğraf , karikatür ve grafik üzerine yoğunlaşmıştır. En az ise video, simge – sembol ve poster/afişe yer verilmiştir.

Sözel – Görsel

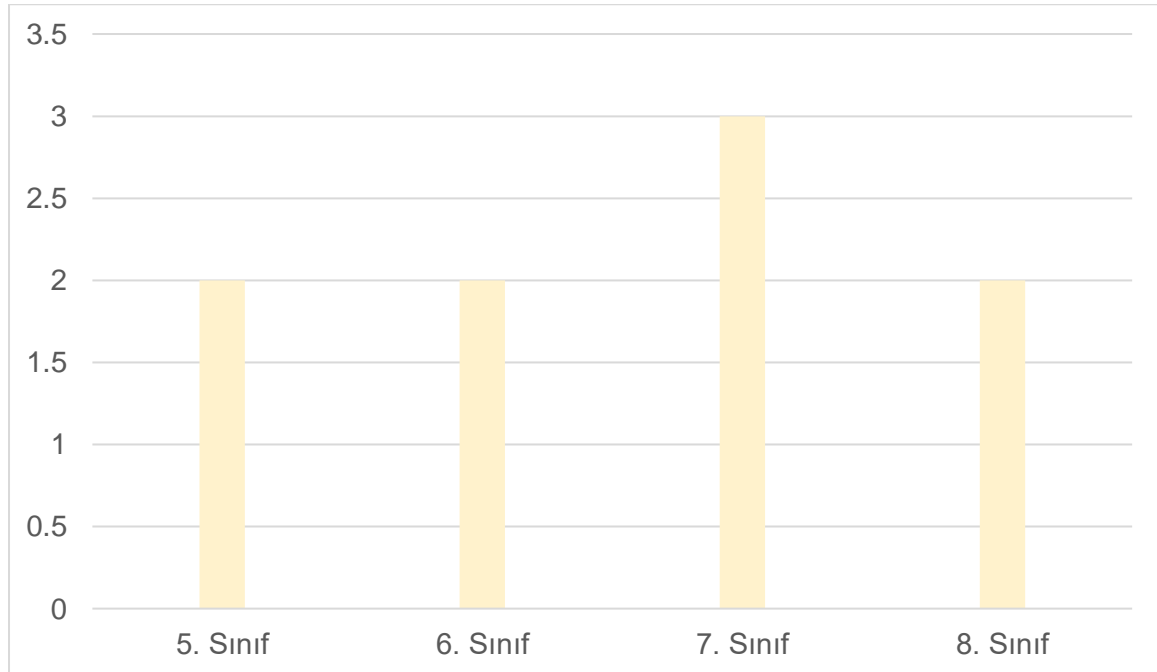
Araştırma kapsamında incelenen 8 Türkçe ders kitabında; çevirmeye esas kaynağın sözel şekilde, çevirmeye esas hedefin ise görsel biçimde yer aldığı bir etkinliğe rastlanmamıştır.

Sözel-Kinestetik

Bu başlık altında incelenen etkinlikler kapsamında belirlenen sözel-kinestetik çevirme becerisi etkinlikleri incelenecek ve yorumlanacaktır. Aşağıdaki grafikte bu etkinliklerin sınıf düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır:

Şekil 18

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sözel-Kinestetik Çevirme Etkinliklerinin Durumu



Yukarıdaki grafikte 105 çevirme becerisinin alt becerilerinden biri olan sözel – kinestetik çevirme etkinliklerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. Bu etkinliklerin toplam sayısı f=9 şeklindedir. Çevirme biçiminin kullanım sıklığının azlığı dikkat çekicidir. Sınıf

düzeylerine göre bakılacak olursa, 5, 6 ve 8. sınıflarda f=2 ile aynı oranda etkinliğe yer verilmiştir. 7. sınıf düzeyinde ise diğer kademelerden çok farklı olmayarak f=3 etkinlik bulunmaktadır.

Aşağıdaki tabloda yukarıda dağılımı verilen etkinliklere ait sınıf düzeyi, kitap ve etkinliğe dair yönerge ve sayfa sayısı-numarası bilgilerine yer verilmiştir:

Tablo 10

Türkçe Ders Kitaplarının Yer Alan Sözel-Kinestetik Çevirme Etkinliklerinin Durumu

Sıra	Sınıf Düzeyi	Kitap	Etkinlik	
			Sayfası ve Numarası	Yönergesi
1.	5. sınıf	MEB	s. 243/5	Dinlediğiniz metni canlandırmak amacıyla bir grup oluşturunuz. Metindeki kahramanları ve özelliklerini belirleyiniz. Rollerini paylaşarak sınıfta canlandırınız. Canlandırma esnasında beden dilinizi etkili kullanmaya gayret ediniz.
2.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 64/7	Öğretmeninizin yönlendirmesi ile gruplara ayrıldıktan sonra İngiliz komutan, Muhtar Memiş, Şikayetçi Rum ve Tercüman rollerinden birini seçiniz. Ardından gruplar hâlinde metindeki olayları canlandırınız.
3.	6. sınıf	MEB	s. 268/6	Arkadaşlarınızdan birinin anlattığı fıkrayı canlandırınız.
4.	6. sınıf	Anka Yayınları	s. 133/6	Dinlediğiniz metni canlandırınız.
5.	7. sınıf	MEB	s. 129/7	Dinlediğiniz metnin istediğiniz bir bölümünü arkadaşlarınızla görev dağılımı yaparak canlandırınız.
6.	7. sınıf	MEB	s. 223/7	Broşürün Ayşe Hanım'ın eline geçme süreciyle ilgili olan bölümünü arkadaşlarınızla canlandırınız.
7.	7. sınıf	Dörtel Yayıncılık	s. 147/6	Dinlediğiniz metindeki kişilerin rollerini paylaşarak metinde anlatılanları kendi cümlelerinizle sınıfta canlandırınız. Dinlediğiniz metinde geçen Mustafa'nın babasının Mustafa'yı okutmak istemeyişini jest ve mimiklerinizle konuşmadan ifade etmeyi deneyiniz.
8.	8. sınıf	Ferman Yayınları	s. 39/5	"Dostluğun Değeri" adlı metindeki varlık sayısı kadar öğrencinin bulunduğu gruplar oluşturunuz. Gruplarda rol dağılımı yaparak metni canlandırınız.
9.	8. sınıf	Ferman Yayınları	s. 185/2	Dinlediğiniz metindeki varlık sayısı kadar öğrencinin bulunduğu gruplar oluşturunuz. Grubunuzdaki öğrenciler arasında rol dağılımı yaparak dinlediğiniz metni canlandırınız.

1. Etkinlikte sözel biçim altında incelenen bir dinleme metni hedef kaynak olarak kullanılmıştır. Dinlenen metnin rol dağılımı yapılarak canlandırılması istenmektedir. Canlandırma esnasında beden dilinin kullanımına dikkat çekilmiştir.
2. Bu etkinlikte de yine dinleme metninin canlandırılması esastır. Farklı olarak canlandırılacak metinden karakterler de önceden yönergede yer almaktadır.
3. Söz konusu çevirme ifadesi aslında etkinliğin yönergelerinden biridir. Etkinlikte öğrencilere bir fıkra verilmiş ve kendilerinin de farklı fıkralar anlatmaları istenmiştir. Son olarak anlatılan fıkralardan birinin öğrenciler tarafından seçilip canlandırılması istenmiştir.
4. Etkinlikte öğrencilerden dinledikleri metni canlandırmaları istenmektedir.
5. Öğrencilerden dinledikleri metni canlandırmaları beklenmektedir. Diğer etkinliklerden farklı olarak öğrencilerden metnin istedikleri bir bölümünü canlandırmaları istenmektedir.
6. Etkinlik yönergesinde dinleme metninden bir kesit verilmiş ve bu kısmın canlandırılması öğrencilerden istenmiştir.
7. Etkinlik yönergesinde dinleme metninden bir bölüm verilmiş ve bu bölümün canlandırılması öğrencilerden istenmiştir. Bu etkinlikte diğerlerinden farklı olarak kinestetik başlığı altında çalışmaya dahil edilen canlandırma ile birlikte sözsüz şekilde yalnızca jest ve mimiklerin kullanılması da istenmiştir.
8. Etkinlikte öğrencilerden dinledikleri metni gruplar hâlinde canlandırmaları istenmektedir.
9. Etkinlikte öğrencilerden dinledikleri metni gruplara ayrılarak canlandırmaları istenmektedir.

Söz konusu beceri kapsamında değerlendirilen dokuz etkinlik için incelemeler yapılmış ardından etkinliklerle ilgili yorumlarda bulunulmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde, etkinliklerin sayısı kadar çeşitliliğinin de az olduğu yorumunda bulunulabilir. Kinestetik beceri yalnızca canlandırma üzerine değildir ancak etkinliklerin hepsinde canlandırma temel unsur

olarak ve neredeyse aynı yönergelerle her kademedede yer almıştır. Sekizinci sınıflarda olduğu gibi aynı kitapta aynı etkinlik çeşidi aynı yönergeyle bulunmaktadır.

Kinestetik – Sözel

Araştırma kapsamında incelenen 8 Türkçe ders kitabından belirlenen 105 çevirme etkinliğinde; çevirmeye esas kaynağın kinestetik şekilde, çevirmeye esas hedefin ise sözel biçimde yer aldığı 1 etkinliğe rastlanmıştır. Bu etkinlik için grafik oluşturulmayıp doğrudan tablo verilecektir:

Tablo 11

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kinestetik – Sözel Çevirme Etkinliklerinin Durumu

Sıra	Sınıf Düzeyi	Kitap	Etkinlik	
			Sayfası ve Numarası	Yönergesi
1.	6. sınıf	MEB	s. 64/3	İzlediğiniz “120” filminde çocukların mehter marşıyla cepheye uğurlanmasından sonraki sahnede sözlü olmayan bazı mesajlar verilmiştir. Bu mesajlar hakkındaki düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

- Öğrencilere “120” dinleme/izleme metni verilmiştir, metin görsel başlığı altındaki video olarak nitelendirilebilir ancak etkinlikte öğrencilerden görselin yorumlanmasından çok jest ve mimiklerin değerlendirilmesi istenmektedir. Ayrıca söz konusu sahne fotoğraflarla verilmemiş bağlamı içerisindeki incelenip yorumlanması beklenmektedir. Bu sebeple kinestetik biçim olarak değerlendirilmiştir. Kinestetik kaynağın sözel biçimde sınıfta paylaşılması istenmektedir.

Başlık altında belirlenen f=1 kinestetik-sözel çevirme etkinliği ile ilgili yorum yukarıda yer almaktadır. Yalnızca 1 etkinliğin olması söz konusu beceriye yeterince ağırlık verilmediğini gösterir niteliktedir.

Kinestetik-Yazılı

Araştırma kapsamında incelenen 8 Türkçe ders kitabından belirlenen 105 çevirme etkinliğinde; çevirmeye esas kaynağın kinestetik şekilde, çevirmeye esas hedefin ise yazılı biçimde yer aldığı 1 etkinliğe rastlanmıştır. Bu etkinlik için grafik oluşturulmayıp doğrudan tablo verilecektir:

Tablo 12

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kinestetik-Sözel Çevirme Etkinliklerinin Durumu

Sıra	Sınıf Düzeyi	Kitap	Etkinlik	
			Sayfası ve Numarası	Yönergesi
1.	7. sınıf	MEB	s. 257/4	“Yaşayan İnsan Hazineleeri” adlı belgeselde konuşmacıların sözlü olmayan mesajlarını (ses tonu ve vurgu, beden dili, jest, mimik, giyim kuşam...) belirleyerek anlatmak istediklerini boşluklara yazınız.

1. Yukarıdaki başlıkta incelenen sözel ifade etme etkinliğinin hedef kaynağın yazılı biçim şeklinde istenmiş hâlidir. Kinestetik başlığa altında değerlendirilen başlıklar açısından belgeselin incelenmesi ardından sözsüz olan bu kodların yazılı biçimde ifade edilmesi istenmektedir.

f=1 kinestetik – yazılı çevirme etkinliği ile ilgili yorum yukarıda yer almaktadır. İncelenen 2041 etkinlik içerisinde bu başlık altında yalnızca 1 etkinliğin olması söz konusu beceriye yeterince ağırlık verilmediğini gösterir niteliktedir.

Kinestetik – Görsel

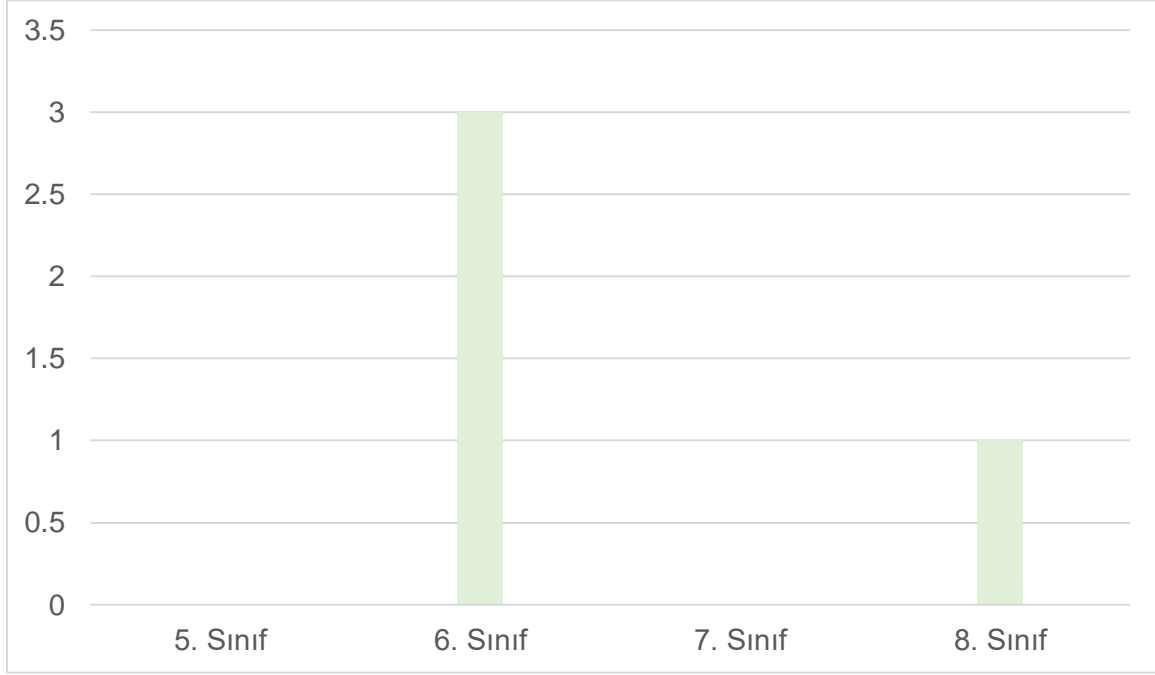
Araştırma kapsamında incelenen 8 Türkçe ders kitabından belirlenen 105 çevirme etkinliğinde; çevirmeye esas kaynağın kinestetik şekilde, çevirmeye esas hedefin ise görsel biçimde yer aldığı bir etkinliğe rastlanmamıştır. Biçimlerin yer değiştirdiği diğer bir eşleşmeye (görsel – kinestetik) dair de hiç etkinlik olmayışını tekrar hatırlatmakta fayda olduğu düşünülmektedir.

Yazılı – Kinestetik

Bu başlık altında incelenen 105 etkinlikte yer alan yazılı – kinestetik biçimindeki çevirme etkinlikleri sınıf düzeylerine göre sunulacaktır:

Şekil 19

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı – Kinestetik Çevirme Etkinliklerinin Durumu



Yukarıdaki şekilde incelenen 8 Türkçe ders kitabında yer alan hedef biçimin yazılı, çevirmeye esas kaynağın kinestetik olduğu çevirme etkinliklerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı görülmektedir. Toplam $f=4$ etkinlik tespit edilmiştir. Grafiğe ilk bakıldığında bazı sınıf seviyelerinde bu çevirme biçimine yönelik hiç etkinlik yer almadığı dikkati çekmektedir. 5 ve 7. sınıf düzeyin hiç etkinlik yokken, 6. sınıfta $f=3$, 8. sınıf düzeyinde ise $f=1$ şeklindedir. Sınıf düzeyleri arasında etkinliğe yer verme açısından dengeli bir dağılım gözlemlenememektedir yorumu yapılabilir.

Belirlenen 4 etkinliğe dair sınıf düzeyi, kitap ve etkinliğe ait yönerge ve sayfa sayısı-numarası bilgilerine yer verilmiştir:

Tablo 13

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı-Kinestetik Çevirme Etkinliklerinin Durumu

Sıra	Sınıf Düzeyi	Kitap	Etkinlik	
			Sayfası ve Numarası	Yönergesi
1.	6. sınıf	MEB	s. 49/5	Arıburnu Cephesinde savaşıyan ve İngiliz yüzbaşının yardım çağrısını duyan Türk askerleri arasında nasıl bir konuşma geçmiş olabilir? Öğretmeninizle oluşturacağınız grubunuzla karşılıklı konuşma metni yazarak bu konuşmayı sınıfta canlandırınız. Canlandırma sırasında beden dilinizi etkili bir şekilde kullanınız.
2.	6. sınıf	MEB	s. 52/3	Yaşlı kadının Atatürk ile karşılaştığı sahneyi sınıfınızda canlandırınız. Canlandırmanız sırasında uygun jest ve mimikler kullanmayı unutmayınız.
3.	6. sınıf	MEB	s. 247/4	Metni bir arkadaşınızla canlandırınız. Canlandığı karaktere uygun jest, mimik ve ses tonu kullanmaya özen gösteriniz.
4.	8. sınıf	MEB	s. 274/5	Ders hazırlık bölümünde yazdığınız tiyatro metnine uygun rol dağılımı yaparak oyununuzu sergileyiniz.

1. Öğrencilerden işlenen metinde hareketle diyalog şeklinde bir metin yazmaları istenmekte, ardından yazılan bu metnin sınıfta beden dilinin etkin şekilde kullanılarak canlandırılması beklenmektedir.
2. Etkinlikte işlenen ana metinden bir kesit verilmiştir. Bu kesitin öğrenciler tarafından uygun jest ve mimiklerle canlandırılması beklenmektedir.
3. Bu etkinlikte ise işlenen metnin öğrenciler tarafından canlandırılması beklenmektedir. Canlandırma eylemine yönelik olarak jest, mimik ve ses tonuna dikkat edilmesi gerektiği yönergede belirtilmiştir.
4. Etkinlikte öğrencilerden beklenen kinestetik biçim ders sürecinde işlenen ana metin değil de derse hazırlık bölümünde öğrencilerin yazmış oldukları tiyatro metnidir. Öğrenciler tarafından yazılan metnin rol dağılımı yapılarak sınıfta canlandırılması beklenmektedir.

Yapılan incelemeler doğrultusunda, kinestetik biçimin hedef biçim olduğu diğer başlıklarda olduğu gibi bu başlık altında yalnızca canlandırmadan ibaret olarak ele alınmış olduğu görülmektedir. 6. sınıf düzeyindeki etkinliklerin tümü işlenen metinle ilgiliyken 8. sınıf düzeyindeki 1 etkinlik öğrencilerin yazdıkları metnin canlandırılması temeline dayanmaktadır.

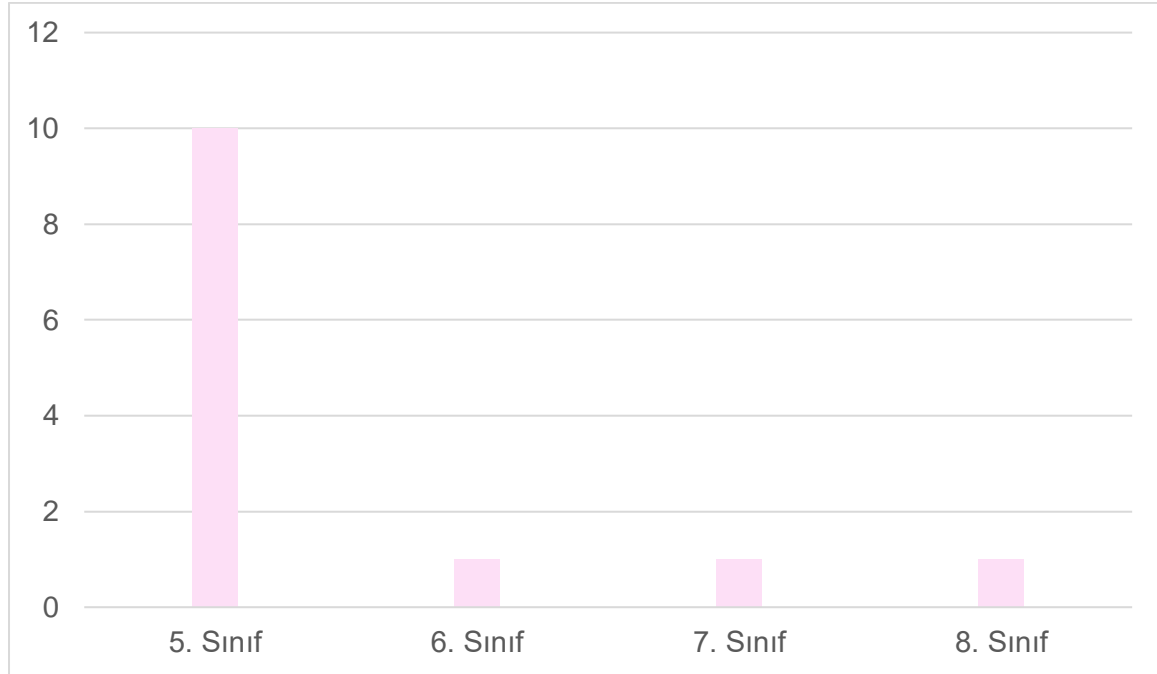
5 ve 7. sınıflarda bu beceriye ait hiçbir etkinliğin olmayışı etkinlikler arasında dengeli bir dağılım olmadığını gösterir niteliktedir.

Yazılı-Görsel

Çevirme biçimlerdeki eşleşmeler arasındaki son başlık çevirmeye esas kaynağın yazılı, çevirmeye esas hedefin görsel olduğu biçimdir. 8 Türkçe ders kitabının incelenmesinin sonucunda belirlenen 13 etkinlikle ilgili veriler incelenecek ve yorumlanacaktır.

Şekil 20

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı-Görsel Çevirme Etkinliklerinin Durumu



Yukarıdaki şekilde incelenen 8 Türkçe ders kitabında yer alan hedef biçimin yazılı, çevirmeye esas kaynağın görsel olduğu çevirme etkinliklerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı görülmektedir. Toplam f=13 etkinlik tespit edilmiştir. Bu 13 etkinliğin 10'u 5. sınıf düzeyinde görülmektedir. Geriye kalan 3 etkinlik ise her düzeyde 1 tanedir. Diğer sınıf kademeleri arasında eşit bir dağılım varmış gibi görünse de 2041 etkinlik içerisinde 13 etkinlik az bir sayıdır ayrıca bu 13 etkinliğin 10'unun (%83,33) yalnızca bir kademede olması dengesiz dağılımı gösterir niteliktedir.

Belirlenen 13 etkinliğe dair sınıf düzeyi, kitap ve etkinliğe ait yönerge ve sayfa sayısı- numarası bilgilerine yer verilmiştir:

Tablo 14

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yazılı-Görsel Çevirme Etkinliklerinin Durumu

Sıra	Sınıf Düzeyi	Kitap	Etkinlik	
			Sayfası ve Numarası	Yönergesi
1.	5. sınıf	MEB	s. 51/6	Kocabaş'ın öldüğünü gören Elif'in yüz ifadesi aşağıdakilerden hangisi ile uyumludur? İşaretleyiniz.
2.	5. sınıf	MEB	s. 205/3	Aşağıdaki görsellerden okuduğunuz broşürle ilgili olanları işaretleyiniz.
3.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 88/3	Metnin konusuna en uygun olan görseli işaretleyiniz
4.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 106/4	Şiirin ana duygusunu yansıtan görseli işaretleyiniz.
5.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 139/6	Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Metinle ilgili olanları işaretleyiniz.
6.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 143/2	Şiirin konusunu en iyi yansıtan görseli (X) ile işaretleyiniz.
7.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 146/10	İçinde "Güneş, yıldız ve Ay" kelimelerinin geçtiği bir şiir yazınız. Şiirinizin içeriğine uygun başlık koymayı unutmayınız. Çizim alanına şiirinize uygun bir görsel çizmeyi deneyiniz.
8.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 149/5	Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Metnin konusunu en iyi yansıtan görseli işaretleyiniz.
9.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 178/2	Metnin konusuyla ilgili görseli işaretleyiniz.
10.	5. sınıf	Koza Yayınları	s. 225/5	Aşağıda verilen alana metnin konusunu anlatan bir resim yapınız.
11.	6. sınıf	MEB	s. 49/6	Aşağıdaki yüz ifadelerini inceleyiniz. Bu yüz ifadelerinden hangisi, Arıburnu Cephesinde yaralanan Yüzbaşı'nın sipere getirilmesini emreden İngiliz Komutan' ın takındığı yüz ifadesi olabilir?
12.	7. sınıf	MEB	s. 76/5	a) Bir yıl boyunca hangi türde kaç kitap okuyacağınızı planlayınız. Planınızı yazılı hâle getiriniz. b) Yazılı hâle getirdiğiniz planı verilen grafikte destekleyiniz.
13.	8. sınıf	Ferman Yayınları	s. 175/8	Aşağıya "Çocuk olmak" konusunda yazma sürecine uygun bilgilendirici bir metin yazınız. Metinde günlük hayattan örnekler vermeye çalışınız. Yazdığınız metne anlatımı destekleyici tablo ve grafikler ekleyiniz. Metnin yazımını tamamladıktan sonra metni gözden geçiriniz. Metninizi gözden geçirirken varsa metninizdeki yazım, noktalama hatalarını ve anlatım bozukluklarını düzeltiniz. Yazdığınız

metne uygun bir başlık bulunuz ve metni sınıfta arkadaşlarınıza okuyunuz.

1. Etkinliğin yer aldığı yazılı metinde Elif'in yaşadığı durum/durumlar verilmiştir. Bunlardan hareketle öğrencilerden bu duyguları görsellere çevirmeleri istenmiştir. Daha doğrusu görsele çevrilmiş şeklinden uygun olanı belirleyip işaretlemeleri beklenmektedir.
2. Öğrencilerden metinde değinilen ifadeleri verili görsellerden seçmeleri istenen bir çevirme etkinliğidir. Yazılı metnin verilen fotoğraflardan hangisi ile ilgili olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu noktada da yazılı biçimden görsel biçime çevirme işlemi yapılmaktadır.
3. İncelenen etkinlikte, metnin konusunu en iyi yansıtan görselin öğrenciler tarafından işaretlenmesi istenmektedir. Yazılı olarak verilen kaynağın görsel bir hedef biçime çevrilmesi beklenmektedir.
4. Etkinlikte şiir şeklinde olan metnin ana duygusunu en yansıtan görselin verilen görseller arasından seçilip işaretlenmesi beklenmektedir.
5. Etkinlikte ana metinle ilgili birden fazla görsel verilmiştir. Metinle ilgili olan görsellerin seçilerek bir çevirme davranışı gösterilmesi beklenmektedir.
6. İncelenen etkinlikte, metnin konusunu en iyi yansıtan görselin öğrenciler tarafından işaretlenmesi istenmektedir. Yazılı olarak verilen kaynağın görsel bir hedef biçime çevrilmesi beklenmektedir.
7. İncelenen etkinlikte, öğrencilerden belli kavramlar verilip bir şiir yazılması istenmiştir. Ardından yazdıkları şiirlerle ilgili verilen bölüme resim çizmeleri beklenmektedir.
8. İncelenen etkinlikte, metnin konusunu en iyi yansıtan görselin öğrenciler tarafından işaretlenmesi istenmektedir. Yazılı olarak verilen kaynağın görsel bir hedefe biçime çevrilmesi beklenmektedir.
9. Etkinlikte öğrencilere dört adet görsel verilmiştir. Bu görseller içerisinde okunan metnin konusunu en iyi yansıtan görselin seçilip işaretlenmesi beklenmektedir.
10. Öğrencilerden okunan metnin konusuyla ilgili bir resim çizmeleri istenmektedir. Yazılı bir metinden görsele bir çevirme işlemi yapılması istendiği görülmektedir.

11. Etkinlikte öğrencilere metinden bir durum verilmiştir. Ve bu durum karşısında karakterin hangi yüz ifadesine sahip olabileceğini seçmesi istenmiştir. Söz konusu yüz ifadeleri görsel biçimde verilmiştir.
12. Etkinlikte öğrencilerden kendilerine kitap okuma planı yapmalarını ve yazılı şekilde ifade edilen bu planı sütun grafiğine çevirmeleri istenmektedir.
13. Yönergede öğrencilerden verilen konuyla ilgili araştırma yapmaları ve buldukları grafik vb. eklemeleri istenmektedir. Araştırmaları sonucunda oluşturdukları metnin görsel grubuna giren grafikle desteklenmesinin istenmesi etkinlik içerisinde bir çevirme işlemi olmasa da etkinliğin uygulanması esnasında çevirme eyleminin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir.

Belirlenen 13 etkinlik ile ilgili incelemeler yukarıda yer almaktadır. Etkinliklerin geneline bakılacak olunursa daha önce de değinildiği gibi sınıf düzeyleri arasında eşit bir dağılım olmamıştır. 7, 10,12 ve 13. etkinlikler dışında kalan 9 etkinlik birbirinin tekrarı niteliğindedir. Okunan metni içerik olarak en iyi yansıtan görselin seçilmesi temeline dayanmaktadır. Bu etkinliklerin büyük çoğunluğu da f=10 olan 5.sınıf düzeyine aittir. Aynı kitap içerisinde benzer etkinliklerin aynı yönerge ile yer alması öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Öğrenme

Süreci Örüntüsüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Önceki başlıklarda çevirme biçimlerine göre incelenen etkinliklerin bu başlık altında Türkçe dersi bağlamında nasıl bir öğrenim süreci oluşturacak şekilde düzenlendiğine dair bulgulara yer verilmiştir. Bu işlem sınıf seviyesi temelli yapılandırılmıştır.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma

Durumu

Tablo 15

MEB 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma

Durumu

Sıra	Çevirme Biçimi	Sayfa Numarası	Etkinlik Sırası	Tema (Sırası)	Metin Adı
1.	Görsel-Yazılı	15	8	Çocuk Dünyası (1)	"Oyuncak"
2.	Görsel-Yazılı	31	3	Çocuk Dünyası (1)	"Anlamak"
3.	Yazılı-Görsel	51	6	Millî Mücadele ve Atatürk (2)	"Mustafa Kemal'in Kağnısı"
4.	Görsel-Yazılı	59	7	Millî Mücadele ve Atatürk (2)	"Dersimiz Atatürk"
5.	Görsel-Yazılı	151	5	Millî Kültür (5)	"Dede Korkut – Boğaç Han"
6.	Görsel-Yazılı	168	5	Okuma Kültürü (6)	"Okuma Kitaplarım"
7.	Görsel-Yazılı	179	1	Okuma Kültürü (6)	"Karikatür"
8.	Görsel-Yazılı	180	2	Okuma Kültürü (6)	"Karikatür"
9.	Görsel-Yazılı	180	3	Okuma Kültürü (6)	"Karikatür"
10.	Görsel-Yazılı	182	4	Okuma Kültürü (6)	"Karikatür"
11.	Görsel-Yazılı	186	5	Okuma Kültürü (6)	"Küçük Şeylerin Hikayesi-Kütüphane"
12.	Yazılı-Görsel	205	3	Sağlık, Spor (7)	"Sağlıklı Yaşıyorum"
13.	Görsel-Sözel	205	4	Sağlık, Spor (7)	"Sağlıklı Yaşıyorum"
14.	Görsel-Sözel	205	5	Sağlık, Spor (7)	"Sağlıklı Yaşıyorum"
15.	Görsel-Yazılı	212	2	Sağlık, Spor (7)	"Bilinçsiz İlaç Kullanımı"
16.	Sözel-Kinestetik	243	5	Doğa ve Evren (8)	"Kuş Ağacı"

Bu ders kitabında çevirme becerisine yönelik 16 etkinlik yer almaktadır. Etkinlik sıraları, çevirme biçimleri, sayfa numaraları, etkinlikler içindeki sırası, temalar ve metin adları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Türkçe ders kitapları yapılanış olarak 8 tema ve her temada 3 okuma 1 dinleme olarak 4 metin barındıracak şekilde hazırlanmıştır. Tabloya bakıldığında incelenen kitapta bazı temalarda (3 ve 4. tema) herhangi bir çevirme etkinliğine yer verilmediği izlenmektedir. Bazı temalarda ise diğer temalara nazaran daha sık çevirme etkinliğine yer verildiği gözlemlenmektedir, 6. tema f=6 ile ilk sırada yer almaktadır.

Belirlenen çevirme etkinliklerine tema ve temalarda yer alan metin bazlı bakılacak olursa; 1. temada 2 farklı metinde, 2 çevirme etkinliğine; 2. temada 2 farklı metinde, 2 çevirme etkinliğine; 5. temada 1 metin ve 1 çevirme etkinliğine, 6. temada 3 farklı metinde, 6 çevirme

etkinliğine; 7. temada 2 metinde, 4 çevirme etkinliğine ve son olarak 8. temada 1 çevirme etkinliğine rastlanmaktadır.

Çevirme biçimleri açısından da etkinliklerde dengeli bir dağılım olmadığı görülmektedir. Bazı çevirme biçimlerine hiç yer verilmezken 16 etkinliğin 11'inde görsel – yazılı çevirme biçimine dair etkinliğe yer verilmiştir.

Tablo 16

Koza Yayınları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu

Sıra	Çevirme Biçimi	Sayfa Numarası	Etkinlik Sırası	Tema (Sırası)	Metin Adı
1.	Görsel – Yazılı	16	6	Birey ve Toplum (1)	“Dünya Çocukları”
2.	Görsel – Yazılı	47	8	Millî Mücadele ve Atatürk (2)	“Dersimiz: Atatürk”
3.	Sözel - Kinestetik	64	7	Millî Mücadele ve Atatürk (2)	“İngiliz Memiş”
4.	Yazılı - Görsel	88	3	Erdemler (3)	“Dostluğun Türleri”
5.	Görsel – Sözel	91	9	Erdemler (3)	“Dostluğun Türleri”
6.	Yazılı - Görsel	106	4	Millî Kültürümüz (4)	“Bayrağımın Türküsü”
7.	Yazılı - Görsel	139	9	Doğa ve Evren (5)	“Küçük Çam Ağacı”
8.	Yazılı - Görsel	143	2	Doğa ve Evren (5)	“Yıldızlar Gayet Memnun”
9.	Yazılı - Görsel	146	10	Doğa ve Evren (5)	“Yıldızlar Gayet Memnun”
10.	Yazılı - Görsel	149	5	Doğa ve Evren (5)	“Dünyanın Beyaz Devleri Buzulları”
11.	Görsel - Sözel	152	10	Doğa ve Evren (5)	Dünyanın Beyaz Devleri Buzulları”
12.	Yazılı - Görsel	178	2	Sağlık ve Spor (6)	“Uyku”
13.	Görsel - Yazılı	180	6	Sağlık ve Spor (6)	“Uyku”
14.	Yazılı - Görsel	225	5	Sanat (8)	“Çocukluğun Değeri”
15.	Görsel – Sözel	233	10	Sanat (8)	“Şiir Nedir?”

İncelenen bu ders kitabında çevirme becerisine yönelik 15 etkinlik yer almaktadır. Etkinlik sıraları, çevirme biçimleri, sayfa numaraları, etkinlikler içindeki sırası, temalar ve metin adları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tabloya bakıldığında 7. tema hariç tüm temalarda çevirme etkinliğine rastlanılmaktadır. Ancak etkinliklerin dağılımına dair dengeli bir dağılım söz konusu değildir. 1 ve 4. temada 1'er etkinlik yer alırken 5. temada 5 etkinliğe yer verilmiştir.

Temalarda yer verilen metinler şeklinde bakılacak olursa, 1. temada 1 çevirme etkinliğine; 2. temada 2 farklı metinde, 2 çevirme etkinliğine; 3. temada 1 metinde, 2 çevirme etkinliğine; 4. temada 1 çevirme etkinliğine, 5. temada 3 farklı metin ve 5 çevirme etkinliğine, 6. temada 1 metinde , 2 çevirme etkinliğine ve son olarak 8. temada 2 farklı metinde, 2 çevirme etkinliğine rastlanmaktadır.

Araştırma kapsamında belirlenen 10 çevirme biçimi bulunmaktadır, ancak etkinliklerde bu konuda da dengeli bir dağılım olmadığı görülmektedir. Bazı çevirme biçimlerine hiç yer verilmezken 15 etkinliğin 8'inde yazılı-görsel çevirme biçimine dair etkinliğe yer verilmiştir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu

Tablo 17

MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu

Sıra	Çevirme Biçimi	Sayfa Numarası	Etkinlik Sırası	Tema (Sırası)	Metin Adı
1.	Görsel-Yazılı	15	3	Okuma Kültürü (1)	"Bu da Benim Öyküm"
2.	Görsel-Sözel	29	3	Okuma Kültürü (1)	"Canım Kitaplığım"
3.	Görsel-Yazılı	30	5	Okuma Kültürü (1)	"Heykeli Dikilen Eşek"
4.	Yazılı-Kinestetik	49	5	Millî Mücadele ve Atatürk (2)	"Türk Askerinin Cesareti"
5.	Yazılı-Görsel	49	6	Millî Mücadele ve Atatürk (2)	"Türk Askerinin Cesareti"
6.	Yazılı-Kinestetik	52	3	Millî Mücadele ve Atatürk (2)	"Yaşlı Nine"
7.	Görsel-Yazılı	63	7	Millî Mücadele ve Atatürk (2)	"15 Temmuz"
8.	Kinestetik-Sözel	64	3	Millî Mücadele ve Atatürk (2)	"120"
9.	Görsel-Sözel	128	9	Erdemler (4)	"Balıkçıl"
10.	Görsel-Yazılı	148	4	Doğa ve Evren (5)	"Afyon"
11.	Görsel-Sözel	155	3	Doğa ve Evren (5)	"Su Kirliliği"
12.	Görsel-Yazılı	164	8	Doğa ve Evren (5)	"Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam"
13.	Görsel-Yazılı	178	8	Milli Kültürümüz (6)	"Anadolu"
14.	Görsel-Sözel	194	4	Milli Kültürümüz (6)	"Kara Tren"
15.	Görsel-Yazılı	196	7	Milli Kültürümüz (6)	"Kara Tren"
16.	Görsel-Sözel	226	5	Sağlık ve Spor (7)	"Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap"
17.	Yazılı-Kinestetik	247	4	Birey ve Toplum (8)	"Evet Efendim"

18.	Görsel-Sözel	260	4	Birey ve Toplum (8)	“Dostluğa Dair”
19.	Sözel-Kinestetik	268	8	Birey ve Toplum (8)	“Hacettepe”

İncelenen MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabında çevirme becerisine yönelik 19 etkinliğe yer verilmiştir. Etkinlik sıraları, çevirme biçimleri, sayfa numaraları, etkinlikler içindeki sırası, temalar ve metin adları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tabloya bakıldığında 3. tema hariç tüm temalarda çevirme etkinliğine rastlanılmaktadır. Ancak etkinliklerin temalara göre dağılımında dengeli bir dağılım söz konusu değildir. 4 ve 7. temada 1'er etkinlik yer alırken 2. tema olan “Millî Mücadele ve Atatürk” temasında 5 etkinliğe yer verilmiştir. 2. temayı 3'er etkinlikle 1, 5, 6 ve 8. temalar takip etmektedir. Bu üç tema arasında eşit bir dağılım gözlenirse de kitabın geneline bakıldığında dengeli bir dağılım yoktur yorumu yapılabilir.

Temalarda yer metinler şeklinde bakılacak olursa, 1. Temada 3 farklı metinde, 3 çevirme etkinliğine; 2. temada 4 farklı metinde, 5 çevirme etkinliğine; 4. temada 1 çevirme etkinliğine; 5. temada 3 farklı metin ve 3 çevirme etkinliğine; 6. temada 2 farklı metinde, 3 çevirme etkinliğine; 7. temada 1 çevirme etkinliğine ve son olarak 8. temada 2 farklı metinde, 2 çevirme etkinliğine rastlanmaktadır. Şimdiye kadar incelenen kitaplar içerisinde bir temadaki tüm metinlerde çevirme etkinliğine ilk kez bu kitapta, 2. tema ile karşılaşılmıştır.

Çevirme biçimleri açısından da etkinliklerde dengeli bir dağılım olmadığı gözlemlenmektedir. Bazı çevirme biçimlerine dair hiçbir örneğe rastlanılmazken 19 etkinliğin 7'sinde görsel – yazılı çevirme biçimine dair etkinliğe yer verilmiştir. bu biçimi 6 etkinlikle görsel – sözel biçim takip etmektedir.

Tablo 18

Anka Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu

Sıra	Çevirme Biçimi	Sayfa Numarası	Etkinlik Sırası	Tema (Sırası)	Metin Adı
1.	Görsel-Yazılı	40	5	Millî Mücadele ve Atatürk (2)	“Mehmet'in Merhameti”
2.	Görsel-Yazılı	82	7	Hak ve Özgürlükler (3)	“Küçük Prens”

3.	Görsel-Yazılı	89	7	Hak ve Özgürlükler (3)	“Adil Ülke”
4.	Görsel-Yazılı	90	9	Hak ve Özgürlükler (3)	“Adil Ülke”
5.	Görsel-Yazılı	94	5	Hak ve Özgürlükler (3)	“İnsan Hakları”
6.	Görsel-Yazılı	117	11	Milli Kültürümüz (4)	“Göç Destanı”
7.	Görsel-Yazılı	125	6	Milli Kültürümüz (4)	“Öyle Denmez”
8.	Görsel-Yazılı	126	7	Milli Kültürümüz (4)	“Öyle Denmez”
9.	Görsel-Yazılı	132	4	Milli Kültürümüz (4)	“Bir Fil Daha”
10.	Sözel-Kinestetik	133	6	Milli Kültürümüz (4)	“Bir Fil Daha”
11.	Görsel-Yazılı	177	8	Doğa ve Evren (6)	“Son Martı”
12.	Görsel-Yazılı	178	9	Doğa ve Evren (6)	“Son Martı”
13.	Görsel-Yazılı	189	6	Doğa ve Evren (6)	“Ormanlarımız”
14.	Görsel-Yazılı	191	4	Doğa ve Evren (6)	“Sakın Kesme”
15.	Görsel-Yazılı	192	5	Doğa ve Evren (6)	“Sakın Kesme”
16.	Görsel-Yazılı	218	1	Bilim ve Teknoloji (7)	“Siber Zorbalık”
17.	Görsel-Yazılı	245	6	Sağlık ve Spor (8)	“Kahvaltının Önemi”

İncelenen bu ders kitabında çevirme becerisine yönelik 17 etkinliğe yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında 1 ve 5. temalar hariç tüm temalarda çevirme etkinliğine rastlanılmaktadır. Ancak etkinliklerin temalara göre dağılımında dengeli bir dağılım söz konusu olmadığı gözlemlenmektedir. 2, 7 ve 8. temada 1'er etkinlik yer alırken, 4 ve 6. temada 5 etkinliğe yer verilmiştir.

Temalarda yer alan metinler şeklinde bakılacak olursa, 2. temada 1 çevirme etkinliğine; 3. temada 3 farklı metinde, 4 çevirme etkinliğine; 4. Temada 3 farklı metin ve 5 çevirme etkinliğine; 6. temada 5 farklı metinde, 5 çevirme etkinliğine; 6. temada 3 farklı metinde, 5 çevirme etkinliğine; 7. ve 8. temada 1'er çevirme etkinliğine rastlanmaktadır. Diğer kitaplarda olduğu gibi bu kitapta yer alan etkinlikler için de çevirme etkinlikleri arasında dengeli ve eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir şeklinde yorum yapılabilir.

Çevirme biçimleri açısından da araştırmada 10 farklı çevirme biçimi belirlenmiş olsa da bu kitapta yalnızca iki hatta bir biçime ağırlık verildiği dikkate değerdir. 4. tema “Bir Fil Daha” metninde yer alan sözel – kinestetik çevirme etkinliği hariç diğer 16 etkinliğin hepsinde görsel – yazılı biçiminde etkinlikler belirlenmiştir.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma

Durumu

Tablo 19

MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma

Durumu

Sıra	Çevirme Biçimi	Sayfa Numarası	Etkinlik Sırası	Tema (Sırası)	Metin Adı
1.	Görsel-Sözel	72	4	Okuma Kültürü (3)	“Okumanın İşlevi”
2.	Görsel-Sözel	76	5	Okuma Kültürü (3)	“Okumanın İşlevi”
3.	Görsel-Yazılı	79	9	Okuma Kültürü (3)	“Okumanın İşlevi”
4.	Görsel-Yazılı	95	6	Okuma Kültürü (3)	“Anne Frank’ın Hatıra Defteri”
5.	Sözel-Kinestetik	129	7	Erdemler (4)	“Akıllı Evlat”
6.	Görsel-Yazılı	142	6	Kişisel Gelişim (5)	“Adını Göklere Yazdıran Çocuk”
7.	Görsel-Yazılı	148	8	Kişisel Gelişim (5)	“Başarıya Gitmek mi Başarıyı Çekmek mi?”
8.	Görsel-Sözel	217	4	Sağlık ve Spor (7)	“Karlı Dağların Arkadaşı Ol”
9.	Sözel-Kinestetik	223	7	Sağlık ve Spor (7)	“Broşür”
10.	Görsel-Sözel	236	5	Sanat (8)	“Aşık Veysel Şatıroğlu”
11.	Kinestetik-Yazılı	257	4	Sanat (8)	“Yaşayan İnsan Hazine”

İncelenen bu ders kitabında çevirme becerisine yönelik 11 etkinlik tespit edilmiştir. Etkinlik sıraları, çevirme biçimleri, sayfa numaraları, etkinlikler içindeki sırası, temalar ve metin adları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tabloya bakıldığında 1, 2 ve 6. temalar hariç tüm temalarda çevirme etkinliğine rastlanılmaktadır. Ancak etkinliklerin temalara göre dağılımında dengeli bir dağılım söz konusu olmadığı gözlemlenmektedir. Bazı temalarda çevirme becerisine yönelik etkinlik yer almazken 3. temada 4 etkinliğe yer verilmiştir. 5, 7 ve 8. temada ise ikişer etkinlik yer almaktadır.

Temalarda yer alan metinler şeklinde bakılacak olursa, 3. temada 2 farklı metinde, 4 çevirme etkinliğine; 4. temada 1 çevirme etkinliğine; 5, 7 ve 8. temalarda 2 farklı metin ve 2 çevirme etkinliğine rastlanmaktadır. En fazla çevirme etkinliği tespit edilen 3. temada 4 etkinlik yer almaktadır ancak bu etkinliklerin 3’ü tek bir metinde bulunmaktadır. Diğer kitaplarda olduğu gibi bu kitapta yer alan etkinlikler için de hem temalara hem metinlere göre dağılım açısından

çevirme etkinlikleri arasında dengeli ve eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir şeklinde yorum yapılabilir.

Çevirme biçimleri açısından da eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir. Görsel – sözel ve görsel – yazılı olarak 2 biçim arasında 4'er etkinlikle bir eşitlik olsa da bazı biçimlere hiç yer verilmemiştir.

Tablo 20

Dörtel Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu

Sıra	Çevirme Biçimi	Sayfa Numarası	Etkinlik Sırası	Tema (Sırası)	Metin Adı
1.	Görsel-Yazılı	48	8	Milli Kültürümüz (2)	"Anadolu'da Kilim Demek"
2.	Görsel-Sözel	72	4	Millî Mücadele ve Atatürk (3)	"Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi"
3.	Görsel-Sözel	136	7	Vatandaşlık (5)	"Vatandaşlık Görevleri"
4.	Sözel-Kinestetik	147	6	Vatandaşlık (5)	"Özlem Yokuşları"
5.	Görsel-Sözel	178	4	Sağlık ve Spor (6)	"Yerli Besinlerimiz"
6.	Görsel-Sözel	179	7	Sağlık ve Spor (6)	"Yerli Besinlerimiz"
7.	Görsel-Sözel	190	5	Sanat (7)	"Tiyatrolar"

Dörtel Yayıncılık 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan çevirme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere dair etkinlik sıraları, çevirme biçimleri, sayfa numaraları, etkinlikler içindeki sırası, temalar ve metin adları bilgileri yukarıdaki tabloda verilmiştir. 1, 4 ve 8. temalarda herhangi bir çevirme etkinliğine rastlanmamıştır. Geriye kalan temalar arasında da etkinlikler açısından dengeli ve eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir.

Temalarda yer metinler şeklinde bakılacak olursa, 2 ve 3. temada 1'er çevirme etkinliği; 5. temada 2 farklı metinde 2 çevirme etkinliği; 6. temada 1 metinde, 2 çevirme etkinliği ve son olarak 7. temada 1 çevirme etkinliği tespit edilmiştir. Diğer kitaplarda olduğu gibi bu kitapta yer alan etkinlikler için de hem temalara hem metinlere göre dağılım açısından çevirme etkinlikleri arasında dengeli ve eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir şeklinde yorum yapılabilir. Ayrıca araştırmada en az çevirme etkinliğinin tespit edildiği ders kitabı da bu kitaptır.

Çevirme biçimleri açısından da eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir. Belirlenen 7 çevirme etkinliğinin 5'i görsel – sözel çevirme biçimine aittir. Geriye kalan 2 etkinlikte de görsel – yazılı ve sözel – kinestetik şeklinde 1'er etkinlik yer almaktadır.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu

Tablo 21

MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu

Sıra	Çevirme Biçimi	Sayfa Numarası	Etkinlik Sırası	Tema (Sırası)	Metin Adı
1.	Görsel-Yazılı	84	6	Bilim ve Teknoloji (3)	"Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar"
2.	Görsel-Yazılı	86	9	Bilim ve Teknoloji (3)	"Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar"
3.	Yazılı-Kinestetik	107	5	Bilim ve Teknoloji (3)	"Uzay Giysileri"
4.	Görsel-Yazılı	161	7	Zaman ve Mekân (5)	"Türkiye"
5.	Görsel-Sözel	204	8	Milli Kültürümüz (6)	"Kız Kulesi"
6.	Görsel-Sözel	230	5	Doğa ve Evren (7)	"Rüzgâr"
7.	Görsel-Yazılı	244	6	Doğa ve Evren (7)	"Hava Kirliliği"
8.	Görsel-Sözel	245	7	Doğa ve Evren (7)	"Hava Kirliliği"
9.	Görsel-Yazılı	266	9	Vatandaşlık (8)	"Yaşamaya Dair"
10.	Yazılı-Kinestetik	274	5	Vatandaşlık (8)	"Kalbim Rumeli'de Kaldı"
11.	Görsel-Yazılı	274	6	Vatandaşlık (8)	"Kalbim Rumeli'de Kaldı"
12.	Görsel-Yazılı	279	7	Vatandaşlık (8)	"Zeytinyağı Üretimi"

İncelenen bu kitapta yer alan çevirme becerisini geliştirmeye yönelik 12 etkinliğe dair etkinlik sıraları, çevirme biçimleri, sayfa numaraları, etkinlikler içindeki sırası, temalar ve metin adları bilgileri yukarıdaki tabloda verilmiştir. 1, 2 ve 4. temalarda herhangi bir çevirme etkinliğine rastlanmamıştır. Geriye kalan temalar arasında da etkinlikler açısından dengeli ve eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir. 5 ve 6. temada 1 etkinlik yer alırken 8. temada 4 etkinliğe yer verilmiştir.

Temalarda yer metinler şeklinde bakılacak olursa, 3. temada 2 farklı metinde, 3 çevirme etkinliği; 5 ve 6. temada 1'er çevirme etkinliği; 7. temada 2 farklı metinde, 3 çevirme etkinliği

ve son olarak 8. temada 3 farklı metin ve 4 çevirme etkinliği yer almaktadır. İncelenen bu kitapta yer alan etkinlikler için de hem temalara hem metinlere göre dağılım açısından çevirme etkinlikleri arasında dengeli ve eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir.

Çevirme biçimleri açısından da eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir. 12 çevirme etkinliğinin 7'sinde görsel – yazılı çevirme biçimine, 3'ünde görsel – sözel biçime ve 2'sinde de yazılı – kinestetik biçime yer verilmiştir.

Tablo 21

Ferman Yayınları 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Çevirme Etkinliklerinin Öğrenme Süreci Oluşturma Durumu

Sıra	Çevirme Biçimi	Sayfa Numarası	Etkinlik Sırası	Tema (Sırası)	Metin Adı
1.	Sözel-Kinestetik	39	5	Erdemler (1)	“Dostluğun Değeri”
2.	Görsel-Yazılı	57	5	Doğa ve Evren (2)	“Kızıl Renkli Komşumuz”
3.	Görsel-Yazılı	58	6	Doğa ve Evren (2)	“Kızıl Renkli Komşumuz”
4.	Görsel-Yazılı	116	8	Milli Kültürümüz (3)	“Atasözleri Üzerine”
5.	Görsel-Yazılı	175	8	Vatandaşlık (5)	“Bebeklerin Ulusu Yok”
6.	Sözel-Kinestetik	185	2	Vatandaşlık (5)	“Kurtla Köpek”
7.	Görsel-Yazılı	201	5	Sağlık ve Spor (6)	“Kahvaltının Önemi”
8.	Görsel-Yazılı	209	7	Sağlık ve Spor (6)	“Güreş”

İncelenen son ders kitabı olan Ferman Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan çevirme becerisini geliştirmeye yönelik 12 etkinliğe dair etkinlik sıraları, çevirme biçimleri, sayfa numaraları, etkinlikler içindeki sırası, temalar ve metin adları bilgileri yukarıdaki tabloda verilmiştir. 4, 7 ve 8. temalarda herhangi bir çevirme etkinliğine rastlanmamıştır. Geriye kalan temalar arasında da etkinlikler açısından dengeli bir dağılım gözlemlenmemektedir.

Temalarda yer alan metinler şeklinde bakılacak olursa, 1. temada 1 çevirme etkinliğine; 2. temada 1 metne ait 2 çevirme etkinliğine; 3. temada 1 çevirme etkinliğine; 5ve 6. temada 2 farklı metinde, 2 çevirme etkinliğine rastlanmaktadır. İncelenen bu kitapta yer alan etkinlikler için de hem temalara hem metinlere göre dağılım açısından çevirme etkinlikleri arasında dengeli ve eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir.

Çevirme biçimleri açısından da eşit bir dağılım gözlemlenmemektedir. Diğer bulgularda da olduğu gibi ağırlık görsel – yazılı biçimde olan etkinliklerde olacak şekildedir. İncelenen 8 etkinliğin 6'sında görsel – yazılı çevirme biçimine, 2'sinde de sözel – kinestetik biçime yer verilerek belirlenen 10 biçimin 8'ine yer verilmemiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yürütülen bu araştırma, ortaokul Türkçe dersi öğretim programının ve ders kitaplarının çevirme becerisini geliştirmeye yönelik içerik, kazanımlar ve metin işleme süreci açısından nasıl bir görünüm sergilediğini saptamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda TDÖP (2019) ve Türkçe ders kitapları incelenmiş ve incelemelerin ardından ulaşılan sonuçlar ve sonuçlar bu başlık altında tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Çevirme Kazanımlarının Durumu ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretim programları eğitim öğretimin merkezinde yer alır ve eğitimcilere ortak öğrenme standardı oluşturma, öğrencilere de bu standartlardan yararlanma fırsatı tanır. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini şekillendirme, onların akademik ve kişisel gelişimlerini destekleme, temel bilgi ve deneyimleri kazandırma, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim, 21. yüzyıl becerileri gibi çeşitli yönlerden donanımlı hâle getirme gibi hedeflerle inşa edilirler. Bu hedefler de programdaki kazanımlarla eşgüdümlü olarak planlı bir şekilde öğrencilerin gelişim seviyeleri de dikkate alınarak aşamalı bir şekilde eğitim ortamları ve materyallerinde yerini alırlar.

Günümüz okuryazarlık becerisi ve metin kavramları yeni boyut ve tanımlar kazanmıştır. Söz konusu bu farklı boyutlarla farklı göstergeleri ve işlevlerini tanıyan öğrenciler, mesajları nasıl iletecekleri konusunda bilinçli seçimler yapabilirler. Örneğin, amaçlanan anlamı daha açık ve ikna edici bir şekilde iletmek için uygun kelimeleri, jestleri ve görsel yardımcılarını seçebilirler. Öğretmenler öğrencilere yazma, konuşma, sunma ve performans gibi dil üretiminin çeşitli biçimlerini yaratma ve analiz etme fırsatları sunarak göstergebilimsel farkındalık geliştirme konusunda öğrencilere rehberlik edebilir. Bu noktada kuramsal çerçevesi çizilmiş olan çevirme becerisi eğitimcilere ve alan uzmanlarına yardımcı olacak bir beceri olarak yerini ve önemini göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında da Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan kazanımlar, çevirme becerisini geliştirmeye yönelik belirlenen başlıkları içerme ve ilişkili olma durumlarına göre incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar da sınıf düzeyi ve öğrenme alanları şeklinde ele alınmıştır.

Bulgular başlığı altında öğrenme alanlarına göre çevirme kazanımlarının durumu detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çevirme becerisine yönelik kazanımların, öğretim programında yer alan bütün kazanımlara oranı %12'ye tekabül etmektedir. Niceliksel olarak oranın azlığının yanında kazanımların beceri alanları ve sınıf düzeyleri arasındaki dengesiz dağılımı da dikkat çekmektedir. Belirlenen bu kazanımların büyük çoğunluğunun birbirinin tekrarı kazanımlar olduğu ve sınıf seviyesine göre bir farklılaşma göstermediği de dikkat çeken bir diğer unsurdur. Tüm bu sonuçlar çevirme becerisi açısından TDÖP'e bakıldığında bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Kazanımların sınıf düzeyleri arasında birbirini kapsayacak ve birebir tekrarı olacak şekilde olduğunu Karadağ (2012)' de anlama becerileri açısından öğretim programına baktığı çalışmasında vurgulamıştır.

Türkçe Ders Kitaplarında Çevirme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Dağılımına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ders kitapları öğretim ortamlarında hedeflenen davranışları belirten öğretim programlarının yansımadır. Hedeflenen davranışların oluşturulmasında eksikliklerin olması eğitim – öğretim ortamlarında ve ders kitaplarında da eksikliklerin olmasına sebebiyet verebilir. Aynı zamanda birbirinin tekrarı kazanımların programda yer aldığına değinilmiştir. Bu durum kazanımların çoğu zaman etkinlik yönergesi olarak yer aldığı ders kitaplarında, etkinliklerin de birbirinin benzeri veya tekrarı olma ihtimalini kaçınılmaz kılmaktadır. Araştırma sonucunda da Türkçe ders kitaplarında yer alan çevirme becerisine yönelik etkinliklerin bu şekilde olduğu sonucuna varılmıştır. Aşağıda bu sonuçlara detaylı şekilde yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde her kademedeki 2 adet olacak şekilde toplam 8 Türkçe ders kitabında yer alan 2041 etkinlik incelenmiştir. Bu etkinliklerin %5,14'lük kısmına denk gelen

105 etkinliğin çevirme becerisi kapsamında olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinlikler içerisinde yer alan çevirme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik sayısı ise yine aynı sırayla 31, 36, 18 ve 19 şeklindedir. Sayısal olarak etkinliklerin oranının az olduğu ve sınıf seviyeleri arasında dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıflarda yer alan öğrenciler birbirlerinden farklıdır ve bireysel olarak farklı oldukları gibi öğrenme süreçleri ve yöntemleri de farklıdır. Birbirini tekrarlayan kazanımlar ve etkinlikler öğrencilerdeki bu bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini gösterir niteliktedir. İlkın (2023) de “PISA 2018 Kıta Birincilerinin Ana Dili Öğretim Programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde programda yazılı olarak farklı öğrencilere hitap etme amacının olduğu yer olsa da kazanımların hazırlanmasında ve aktarılmasında bu durumun gerçekleştirilmediğine vurgu yapmıştır. Kazanımların bu şekilde tek boyutlu hazırlanmasının tek tip öğrenci modeli eğitime götürdüğünü belirtmiştir.

Öğretim programında olduğu gibi çevirme etkinliklerinin de sınıf seviyesi ve yayınevi fark etmeksizin sık sık tekrara düştüğü ve aynı yönergeyle aynı kitap hatta tema içerisinde birbirinin aynısı etkinlikler yer aldığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda varılan bu sonuca doğrudan benzer bir sonuç olmasa da Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin dengeli bir şekilde bilişsel alana göre dağılım göstermediğini doğrular araştırmalar alanyazında bulunmaktadır: Bayındır, 2023; Dolunay ve Savaş, 2016; Durukan ve Demir, 2017; Sallabaş ve Yılmaz, 2020.

Altun (2021), Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme sorularını incelediği çalışmada 74 tema değerlendirme sorusunun %51,35’inin anlama basamağı olduğu sonucuna varmıştır. Ancak anlama basamağına yönelik sorularının büyük çoğunluğunun okuduğunu anlamaya yönelik, metin altı sorular ve konu – ana fikir bulmaya dair olduğu belirtmiştir. Çevirme becerisine yönelik herhangi bir vurgu da bulunulmamıştır.

Altun’un araştırmasında olduğu gibi alanyazına bakıldığında ders kitabında yer alan etkinliklerin veya tema değerlendirme sorularının anlama düzeyinde sıklaştığı sonucuna varan daha birçok çalışma vardır (Eroğlu, 2019; Kurnaz, 2013; Savaş, 2014). Ancak bu çalışmalarda

da çevirme becerisiyle ilgili verilere rastlanmamaktadır. Kavrama/anlama düzeyi bilişsel olarak alt düzey beceriler kısmında kalıyor olsa da Tuğrul (2002), bu düzeyin üst düzey şeklinde anılan basamak uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının gerçekleştirilmesi ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin kuvvetli temellere dayanması açısından oldukça önemli olduğunu vurgular.

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çevirme Becerisine Yönelik Etkinliklerin Çevirme Biçimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında çevirme biçimleri görsel, kinestetik, sözel ve yazılı olmak üzere dört ana başlık şeklinde ele alınmıştır. Çevirme işlemi iki boyutlu olduğu için bu işlem esnasında çevirmeye esas bir kaynak ve çevirme işlemi sonucunda beklenen çevirmeye esas bir hedef olması gerekmektedir. Yukarıdaki bölümlerde değinildiği gibi kod değiştirmenin de odağa alınmış şekliyle çevirme biçimlerinden toplam 10 adet eşleşme oluşturulmuş ve etkinlikler bu şekilde incelenmiştir.

Öncelikle çevirmeye esas kaynak ve hedef şeklinde söz konusu biçimlere bakılacak olursa, çevirmeye esas kaynak olarak en fazla (f=76) ile görsel biçim kullanılmıştır. Görsel biçimin sınıflar arasındaki dağılımı sırasıyla 20, 29, 28 ve 15'tir. Yazılı biçim ise 2. sırada yer almaktadır, bu biçimin sınıf düzeylerindeki dağılımı 10, 4, 1 ve 2 şeklindedir. Çevirme becerisine esas kaynak olarak yer alan bir diğer biçim ise sözel biçimdir. Buradaki etkinliklerin sınıf seviyelerine göre dağılımı ise 2, 2, 3 ve 2'dir. Son biçim olan kinestetik biçime ise 2 etkinlik ile en az sayıda etkinlikte rastlanılmıştır. Bu 2 etkinlik, 6 ve 7. sınıf düzeyinde 1'er tane olacak şekildedir.

Etkinliklerde hedef olarak çevrilmesi beklenen biçimlerden ilki f=55 ile yazılı biçimdir. Yazılı biçimin sınıf seviyelerine göre dağılımı sırasıyla 14, 23, 6 ve 12 şeklindedir. İkinci sırada sözel biçim gelmektedir, bu biçimin dağılımı ise 3, 7, 8 ve 3'tür. Sözel biçimi kinestetik biçim takip etmektedir ve sınıf düzeylerine göre dağılımı 5, 5, 3 ve 3 şeklindedir. Son biçim olan görsel biçimin sınıf düzeylerine göre dağılımı 9, 1, 1 ve 1'dir. Her iki biçimde de etkinlikler ve çevirme biçimleri açısından eşit ve dengeli bir dağılım olmadığı saptanmıştır.

Biçimler arası eşleşmeler ve Türkçe ders kitaplarında yer alma durumlarına bütüncül bir şekilde bakılabilmesi adına elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi tablolandırılmıştır:

Tablo 22

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çevirme Biçimi Kombinasyonları

Çevirme Biçimi	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Görsel-Sözel	6	6	7	3
Görsel-Kinestetik	-	-	-	-
Görsel-Yazılı	14	23	5	12
Sözel-Görsel	-	-	-	-
Sözel-Kinestetik	2	2	3	2
Kinestetik-Sözel	-	1	-	-
Kinestetik-Yazılı	-	-	1	-
Kinestetik-Görsel	-	-	-	-
Yazılı-Kinestetik	-	3	-	1
Yazılı-Görsel	10	1	1	1

Yukarıdaki tabloda etkinliklerin dağılımının dengeli bir dağılım içermediği doğrudan göze çarpmaktadır. Bu eşit olmayan dağılım hem biçimler hem de sınıf düzeyleri arasında mevcuttur. Etkinlikler aracılığıyla öğrencilere farklı öğrenme yaşantılarının sunulması mümkünken kalıplaşmış etkinliklerle ana dili eğitiminin devam ettiği göze çarpmaktadır. Alanyazında doğrudan çevirme becerisiyle ilgili çalışma olmadığından dolayı bu çalışmayla benzer amaçları taşıyan ve sonuçların benzeşik olduğu bazı araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Çığrı (2023), 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görselleri incelediği çalışmasında resimlerin metinlerle ve öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle uyumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Görsellerin estetik yönüyle öğrencilerde olumlu duygusal tepkiler oluşturmasının yanında ders kitabındaki anlaşılması zor kavramları anlaşılır hâle getirme işlevleri olduğuna vurgu yapmıştır. Bu çalışmada daha çok metinleri anlam yönünden destekleyen resimlere

bakılmış olsa da etkinliklerde de görseller aynı işleve sahiptir. Ancak araştırmamız sonucunda etkinliklerdeki görsellerin çok uyaranlı ortamlar oluşturma yerine daha çok tekrara düşen görsellere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Görsellerle ilgili çalışmaların daha çok metni anlamlandırma süreciyle ilgili olduğu (Çakıcı ve Altunay, 2019; Çelik, 2023; Kayabekir, 2010) ve Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerdeki görsellerin incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da görsellerin niteliği incelenmemiş olsa da yer verme açısından etkinliklere baktığı için alana farklı bir yaklaşım getireceği düşünülmektedir.

Tekercioğlu (2019), Türkçe ders kitaplarının bilişsel ve üst bilişsel işlevlerini kapsama durumunu belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında bu işlevlerin homojen bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşmıştır. 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde sırasıyla 4, 5, 10 ve 3 çevirme/dönüştürme etkinliği belirlediği çalışmasında bu becerinin süreç içinde kazandırılması gereken bir beceri olarak ele alınmadığını; daha çok metnin türünü veya metin içindeki bir karakterin dönüşümünü ele aldığı sonucuna ulaşmıştır. Verilerden yola çıkarak tablo veya grafik oluşturma yoluna hiç gidilmediğine değinilmiştir. Ulaştığı sonuçlar kısmen araştırma sonucu ulaşılan bulgularla örtüşmektedir. İncelenen görsel biçimli etkinliklere bakıldığında yalnızca 7. sınıf düzeyinde 1 etkinlikte verilerin grafiğe çevrilmesinin istendiği sonucuna ulaşılmıştır. Tablo ve grafik içeren etkinliklerin çoğunda, görsel şekilde etkinlik verilmiş olup bu görsellerin öğrenciler tarafında yorumlanması ve sözel ya da yazılı olarak kısa cevaplar verilmesi istenmiştir.

Yürütülen bu tezde ise çevirme becerisinin kavram alanına metin türü çevirme alınmamıştır. Çevirme becerisine temelde kod değiştirme anlamına bir çevirme anlamı yüklenmiş dilsel kod içeren unsurlar sözel ya da yazılı biçimle ifade edilmiştir. Metin türleri arasındaki çevirmede öğrencilerin yapacakları çevirme işlemi sonucunda hedef biçim yine dilsel kod içermektedir.

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çevirmeye Yönelik Etkinliklerin Öğrenme

Süreci Örüntüsüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Biçimler ve sınıf düzeyleri açısından çevirmeye yönelik etkinliklerin kendi içerisinde bir dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin konuyu veya metni anlama sürecini oluşturma ve anlamayı ölçüp değerlendirme esnasında öğretmene ve öğrenciye kolaylık sağlayacak bu beceriye gerek öğretim programının hazırlanış esnasında gerekse kitap yazarları tarafından gerekli önemin verilmediği hatta bu becerinin üzerinde yeteri kadar durulmadığı görülmektedir.

5. sınıf Türkçe ders kitaplarından itibaren diğer kademelerde de kimi zaman ilk temalarda çevirme becerisine yer verilmiş kimi zaman da ilerleyen temalardaki metin etkinliklerinde karşılaşmıştır. Öğrencilerde kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin sağlanması için planlı bir öğrenme – öğretme süreci oluşturulmalıdır. Ancak incelenen etkinliklerin neredeyse hepsinde, bir öğrenme süreci oluşturma amacından ziyade öğrencinin davranışını ölçme odağında olduğu sonucuna varılmıştır. Etkinlik yönergelerinde öğrencilerden istenen davranışın detaylı açıklandığı veya örnekler sunulduğu etkinlik sayısı oldukça azdır. Birkaç etkinlikte örnek verilmiştir ama bu cevapların nasıl oluştuğuna dair bilgi bulunmamaktadır. Kitapların bu şekilde hazırlanmış olması öğrencilerde bilgiye ulaşma ve bilgiyi zihinde yapılandırma süreçlerinde eksik öğrenmelerin oluşmasına sebep olmaktadır.

İncelenen etkinliklerden hareketle bazı çevirme etkinliklerin doğrudan metin ile ilişkili oldukları bazılarının da metnin vermek istediği mesajlardan biriyle ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Zihinsel işleyiş açısından her iki etkinlik de aynı süreçleri bünyesinde barındırmamaktadır. Ancak bütün etkinlikler için aynı öğretim süreci oluşturulduğu daha doğrusu aynı davranışın öğrencilerden beklendiği tespit edilmiştir. Metne dair etkinliklerde süreç birkaç yönergeye bölünebilir, öncesinde daha farklı etkinliklerle hazırlık çalışmaları yapılabilir.

Çevirmeye esas hedef olarak öğrencilerden beklenen ifade biçimlerinin kullanım sıklığında ilk sıraları yazılı ve sözel biçimler almaktadır. Bu sonuç araştırma kapsamında beklenen bir sonuçtur, çünkü kitap yazım ve ders işleme sürecinde en ekonomik yol bu

beceriler olarak görülmektedir. “*Sözlü olarak ifade ediniz.*” ya da “*..... düşüncelerinizi verilen alana yazınız.*” şeklindeki yönergeler hem kazanımların doğrudan etkinlik yönergeseine çevrilmiş hâli hem de öğretmenlerin sonuç odaklı değerlendirme yapabilecekleri yönergelerdir. Öğrenciler açısından bakıldığında da – yönergelerin genişletilmiş hâlleri dışında – daha az çaba harcayarak cevaplayacakları ve de günlük hayatta sürekli kullandıkları biçimlerle kendi duygu ve düşüncelerinin ifade edilmesinin beklenmesi kolaylık sağlamaktadır. Uygulamanın bu şekilde olması öğrencileri çok yönlü geliştirme hedefinin teoride kalıyor olduğunun göstergesidir.

Günümüz eğitim süreçlerinde yer verilmesi önemsenen ve TDÖP’te de (2019) değinilen 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi açısından da çevirme becerisine yönelik etkinliklerin önemli olduğu düşünülmektedir. Dil eğitimini geleneksel dil yeterliliklerinin ötesine taşıyan bu beceriler, günümüz dünyasında başarılı olabilmek için gerekli bir dizi yeteneği kapsar. İletişim, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, dijital okuryazarlık vb. gibi birçok beceriyi bünyesinde barındıran bu yeteneklere Türkçe ders ortamlarında yer verilerek öğrencileri etkili iletişimciler ve yaşam boyu öğrenebilmeyi bilen bireyler olarak yetiştirmek mümkündür.

Öğrencileri bu amaçlar doğrultusunda yetkin bireyler olarak yetiştirme amacı olsa da alanyazına bakıldığında TDÖP’ün (2019) bu becerilere yer verme açısından incelendiği bir çalışmaya rastlanmadığını belirten Barası (2020), TDÖP’ü (2019) bu bakışla incelemiş ve 297 Türkçe öğretmeniyle görüşme gerçekleştirmiştir. Özel amaçlar, yetkinlikler ve kazanım tematik başlıklarıyla programı incelemiştir. Öğretmenlerle yaptığı görüşme sonucunda öğretmenlerin söz konusu becerileri geliştirmek adına yaptıkları çalışmalardan; rol oynama/ canlandırma, medya ve görsel okuryazarlığa yönelik etkinlikler çevirme becerisiyle ilişkilendirilebilir. Derslerde en az yer verdikleri etkinliklerde de karikatür yorumlama yine çevirme becerisi ile ilişkilidir. Araştırma sürecinde ders kitaplarında yer alan “*Aşağıdaki karikatürü inceleyiniz.*” veya “*Verilen karikatürü yorumlayınız.*” gibi yönergeler görsel çevirme biçimleri arasında ağırlıklı olarak yer almaktadır.

Aynı zamanda ders kitaplarının yapılanışı için PISA’ya bakılmasında fayda olduğu düşünülmektedir. PISA ‘nın uluslararası bir öğrenci değerlendirme sınavı olduğuna çalışmanın

kuramsal çerçeve bölümünde değinilmişti. Ülkemizde gerçekleştirilen sınavların da özellikle son yıllarda, bu sınava uygun ya da benzer şekilde sınavlar oluşturma odağında olduğu bilinmektedir. Bu sebepten ötürü ders kitaplarında da PISA'da belirtilen düzeylere uygun etkinliklere yer verilmektedir. Grafik yorumlama soruları bu duruma örnek olarak verilebilir. Ancak sistemin mantığının anlaşılmadan benzetmeye çalışılması uygulamada yetersiz kalmaktadır. Grafik okuma vb. gibi görsel okuryazarlık becerilerinin önemi kaçınılmazdır fakat bu becerinin öğrencilere kazandırılma sürecinin tam olarak oluşturulmadan doğrudan değerlendirme ile öğrencileri ders kitabındaki etkinliklere maruz bırakmak yetersiz kalmaktadır.

İnce ve Gözütök'ün (2017), ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını PISA formatına göre inceledikleri çalışmalarında, kitaplardaki metinlerin çeşitlilik bakımından yetersiz olduğunu ve karmaşık olmayan ve çoklu değerlendirmeye uygun olmayan metin seçimlerinin metin altı sorularının ve etkinliklerin düzeylerini de doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir.

Çevirme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler için de aynı durumun söz konusu olduğu ders kitaplarının incelenmesinin ardından varılan sonuçlardandır. Sınıf düzeyleri ve kitapların kendi iç yapılışında temalar ve metinler arasında çevirme becerisine yönelik etkinliklerin dengeli bir dağılım göstermediği çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlardandır. Ders kitaplarının yazılma süreçlerinde bilişsel sınıflama olarak Bloom Taksonomisi merkeze alınmaktadır. Çevirme becerisi de kavrama basamağının alt becerilerinden biridir, bu duruma taksonomiye uygun bir şekilde etkinliklerin kitaplarda yer almadığını gösterir niteliktedir şeklinde yorum getirilebilir.

Alanyazında hem Türkçe Dersi Öğretim Programı hem de Türkçe ders kitaplarının Orijinal Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi adına birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında yukarıda yer verilmiştir. Söz konusu çalışmaların hepsinde gerek kazanımlar gerek etkinlikler olsun kavrama/anlama basamağında bir yığılma olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu çalışmalarda bu basamağın alt becerilerine dair bir inceleme yapılmamıştır. Orijinal taksonomide çevirme becerisiyle birlikte üç alt beceri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde ise altı alt beceri bulunmaktadır. Bu çalışmanın oluşturulma amacı da giriş bölümünde belirtildiği gibi alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesi

hususunda adım niteliğinde bir çalışma oluşturabilmektir. Aynı zamanda öğretim programında yer alan kazanımlar ve bu kazanımlara bağlı olarak ders kitapları çevirme becerisi ve önemi gözetilerek oluşturulursa; bu süreç de planlı bir şekilde tasarlanılırsa söz konusu becerinin kazandırılması hususunda etkin bir öğretim sürecinin oluşacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Çalışma sürecinde elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda belirlenen öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Çalışma kapsamında TDÖP (2019) incelenmiş ve araştırma bunun üzerine oluşturulmuştur. Uygulamaya geçilmesi hedeflenen ve üzerine çalışmaların devam ettiği yeni öğretim programı ve kazanımları çevirme becerisine yer verme durumuna göre incelenebilir.
2. TDÖP'te yer alan kazanımlar, geliştirilmesi hedeflenen beceri/beceriler için daha detaylı ve kapsamlı şekilde ele alınmalıdır. Öğrencilerin gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıkları gözetilerek oluşturulmalıdır.
3. Ana eğitim materyali olan Türkçe ders kitapları planlı ve programlı şekilde oluşturulmalı bu esnada da çevirme becerisine yönelik etkinliklere de yer verilmelidir.
4. Öğretim programında yer alan kazanımların doğrudan ders kitaplarındaki etkinliklerde yönergeleştirilmesi yerine, yönergeler ölçülmek istenen duruma ve sınıf düzeyine uygun olacak biçimde kapsamlı olarak oluşturulmalıdır ve bu noktada ders kitaplarında yeniliklere gidilebilir.
5. Türkçe ders kitaplarında birbirinin tekrarı olmuş etkinlikler kullanmak yerine öğrencileri derse karşı güdüleyen farklı etkinliklere yer verilmelidir. Buradaki farklılığın sağlanması adına çevirme becerisine yönelik biçimler ve etkinlikler kitap yazarlarına yardımcı olacak niteliktedir.
6. Çevirme becerisi birden çok beceriyi eş güdümlü olarak işe koşma fırsatı verecek bir beceriyken yapılan incelemeler sonunda bu becerinin imkanlarından yararlanılmadığı

sonucuna varılmıştır. Türkçe dersleri için temel dil becerilerinin bir arada ele alınması gerektiği alanda sık sık vurgulanırken çevirme becerisinin göz ardı edilmesi bir eksikliklerdir. İlerleyen araştırmalarda veya çalışmalarda bu eksikliğin giderilmesi için adımlar atılabilir.

7. İlerleyen araştırmalar için ders kitaplarında çevirme becerisine yer verme durumunun incelenmesinin yanında, bir kademe seçilerek etkinliklerin ve biçimlerin niteliklerinin ölçülmesi amacıyla çalışmalar yürütülebilir.
8. Etkinliklerdeki kodun değişmesi üzerine dayanan bu inceleme, gösterebilimsel bir yaklaşımla tekrar irdelenebilir.
9. Çevirme becerisinin gerçekleştirilmesi esnasında yürütülen bilişsel süreçlerin detaylı şekilde incelendiği araştırmalar yürütülebilir. Örneğin verilen karikatürü yorumlamak ile metnin konusunu yansıtan bir görseli belirlemek ya da bu görseli oluşturmak aynı bilişsel yüklerle sahip olmayabilir.

Araştırmada Kullanılan İnceleme Nesneleri

Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2017). *Ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Yayınları.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6.sınıf ders kitabı (2.baskı)*. Milli Eğitim Yayınları.

Erdal, N. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7.sınıf ders kitabı*. Dörtel Yayınları.

Eseliöğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8.sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Yayınları.

Kır, T., Kıрман, E. ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7.sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Yayınları.

Saygı, S. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8.sınıf ders kitabı*. Ferman Yayınları.

Sevim, B. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5.sınıf ders kitabı*. Koza Yayınları.

Yavuz, D. ve Kahraman, G. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6.sınıf ders kitabı*. Anka Yayınları.

Kaynaklar

- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi*. Alperen Yayınları.
- Aksan, D. (1975). *Anlambilim* (5. baskı). Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1993). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Be-Ta Basım Yayım.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Aktaş, M. (2009). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altun, K. (2012). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Altun, K. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arı A. (2011). Bloom 'un gözden geçirilmiş, bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler, Educational Sciences: Theoryve Practice*. 11 (2), 749-772.
- Aytaş, G. ve Çeçen, Y. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 77-89.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, H. (2010). "Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi". *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayıncılık.
- Bakker, S. (2019). Creating measurable learning objectives. *Engaging Students: Essays in Music Pedagogy*, 7. <https://doi.org/10.18061/es.v7i0.7369>

- Barası, M. (2020). *2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 257-265.
- Baş, B. (2011). Sözlü ve yazılı kültür ilişkileri çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerine bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 109-117.
- Batur, Z. (2010). Ana dili öğretiminde göstergebilimin yeri: Ana dili ders kitaplarındaki yazılı metinlerle görsel metinlerin bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 174-200. doi: 10.7827/TurkishStudies.1713.
- Bayındır, Z. N. (2023). *Türkçe eğitiminde değerlendirme becerilerinin öğretimi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bekdemir, M., ve Selim, Y. (2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Berger, J. (1986). *Görme biçimleri*. (Çev. Y. Salman). Metis Yayınları.
- Bernstein, P. (2013). *The 3 Rules of Transmedia Storytelling from Transmedia Guru Jeff Gomez*,
<http://www.indiewire.com/2013/12/the-3-rules-of-transmedia-storytelling-from-transmedia-gurujeff-gomez-32325/>
- Bertucio, B. (2017). The Cartesian heritage of Bloom's taxonomy. *Studies in Philosophy & Education*, 36(4), 477–497. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9575-2>
- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom Taksonomisi ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education*, 5(2), 213–229. doi:10.18298/ijlet.1738

- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Edt.), *Matematik Eğitiminde Teoriler*. Pegem Akademi.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of education objectives: Handbook I, the cognitive domain*. New York.
- Boydak, H. A. (2001). *Öğrenme stilleri*. Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Buzan, T. (2006). *Aklını en iyi şekilde kullan*. (Çev. Banu Ergüder). Arion Yayınevi.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eşik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Cin Şeker, Z. (2018). *Göstergebilimsel metin çözümlmeye dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin hikâye çözümleme becerilerine etkisi: karma yöntem araştırması*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Cohen I., Mauffrey A. (1990). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Armand Colin.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (fifth edition). United States of America, Pearson.
- Çağlar, İ. ve Kılıç, S. (2011). *Genel iletişim*. Nobel Akademi Yayınları.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2019). Etkili okuma ve okuduğunu anlama. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 31(330). 40-46.

- Çelik, A. (2023). 7. sınıf Türkçe ders kitabında yapısal ve bilişsel ilkeler doğrultusunda tasarlanmış resimlemelerin öğrenme sürecine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S., Ayaş, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Çepni, S. (2016). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Çığrı, S. (2023). *Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyumu ve öğrenci yaş düzeyine uygunluğu üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çınarcı, M. N. ve Kardaş, M. N. (2018). "Dil ve edebiyat eğitiminde temel disiplinler". Mehmet N. Kardaş ve Raşit Koç (Ed.), *Dil ve Edebiyat Eğitiminin Temel Kavramları*. (s: 1-20). Pegem Akademi.
- Çiçek, S. ve Dilekçi, A. (2022). LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553.
- Çiftçi, H. (2024). *Mustafa Orakçı'nın "Levent" kitap dizisindeki değerler ile 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin içerdiği değerlerin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Dayan, G. (2024). *Yapılandırılmış yazma öğretiminin yazma güçlüğü olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. (2011). 5. ve 6. sınıf fen ve teknoloji dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 80-94.
- Demir, B. (2023). *Liselere geçiş sistemi (lgs) matematik soruları ile 8. sınıf matematik ders kitabı ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Pegem yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme* (21.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Morpa Kültür.
- Doğan, N. (2006). (Ed. H. Atılgan). *Davranışların ölçülmesi: Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi*. (7. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan Güldenoğlu, B. N. (2021). *Çokuyararlı Türkçe ders kitabının geliştirilmesine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 122-157.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Duman, A. (2003). "Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi." *Türklük Bilimi Araştırmaları* (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı). (13), 151- 154.
- Dündar H. (2019). *İlkokul üçüncü sınıf fen bilimleri ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme sorularının revize edilmiş Bloom taksonomisi bağlamında kapsam geçerliliği*. (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Elbay, S. (2023). *Sosyal bilgiler kazanımlarının ve ders kitaplarındaki soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergenç, İ. (1993). Yurtdışındaki Türk çocuklarının anadili sorunu. *Dilbilim Araştırmaları*, 62-70.
- Ergenç, İ. ve Uzun, İ. P. (2020). *Türkçenin ses dizgesi* (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Seçkin.

- Erkman-Akerson, F. (2016). *Göstergebilime giriş*. Bilge Kültür Sanat.
- Ersoy Kızıltepe, C. ve Çetinkaya Edizer, Z. (2023). Bilgiyi görselleştirme stratejisinin Türkçe ders kitaplarında kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 531-548.
- Evin Gencil, İ. (2016). *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* (Edt. G. Ekici). Pegem Akademi.
- Fiske, J. (2003). *İletişim çalışmalarına giriş*. Bilim ve Sanat.
- Frey, N. ve Fisher, D. (2008). Teaching visual literacy: using comic books graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills. *International Journal Of English Studies*. 9(2), 171-174.
- Geray, H. (2016). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 17-40.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(1), 197- 210.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2(1), 8-26.
- Günel, H. Ö. (2023). *LGS ve TEOG fen bilimleri sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ocak Yayıncılık.
- Güneş, F.(2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2013a). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğretim. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), doi: 603-637. doi.org/10.14520/adyusbd.454
- Güneş, F. (2013b). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, F. (2013c). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2016a). Türkçe öğretiminde beceri uyumsuzluğu sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 205–222.
- Güneş, F. (2016b). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64. <https://doi.org/10.16916/aded.286415>
- Gürler-Göbekli, B.(2022). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite sonu sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi ve kazanımlarla olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Huitt, W. (2009). Bloom et al.'s Taxonomy of the Cognitive Domain. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html> adresinden erişilmiştir.
- İnce, M. ve Gözütok, F. D. (2018). Türkçe 6,7,8. sınıf öğretim programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) yoklanan okuma becerileri açısından analizi (Zonguldak örneği). *Kastamonu Educational Journal*, 26(5), 1613 – 1621.
- Jakobson, R. (1987). "Linguistics and poetics", In K.Pomorska & S. Rudy (Ed.), *Language in Literature* (62-94). Cambridge-London: Belknap Press of Harvard University Press.

- Jakobson, R. (2002). Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. in Fundamentals of Language (69-97). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Karacaoğlu, Ç. (2019). Hildebrands tarafından 1900'lerin başında bastırılan görsellerin göstergebilimsel açıdan incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36(1), 97-110.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Yayıncılık.
- Kaya Torun, E. (2020). *Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kayabekir, T. (2010) *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı tasarımında yer alan illüstrasyonların metne uygunlukları açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Keskendir, K. (2022). *Ortaöğretim Türk edebiyatı ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, A. (2003). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında resimleme-içerik ilişkisi üzerine bir inceleme, ilköğretim ikinci sınıf için Türkçe ders kitabının tasarım ve resimlemesi*. (Sanatta yeterlik eseri çalışması raporu). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıran Z. ve Kıran Eziler A. (2018). *Dilbilime giriş* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: and overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.

Kurnaz, H. (2013). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilim Araştırmaları TÜBAR*, 28. 283-298.

Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilir etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41 (4), 226-232.

MEB. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2010). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve sınıflar).

MEB. (2023). PISA-uluslararası öğrenci değerlendirme programı.

<https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4>

Melanlıoğlu, D. (2012). İlköğretim ikinci kademe türkçe dersinde görsel okumanın yeri. *Türk Dili*, 102(725), 316-326.

Mısırcı, İ. (2023). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarındaki alan kavramı ile ilişkili etkinliklerin tür, amaç ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bakımından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.

- Nesterova Coşkun, S. (2023). Roman Jakobson'da dilin işlevleri ve işleyiş mekanizması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 326-339. DOI:10.29000/rumelide.1372353.
- OECD. (2021). *21st-century readers: developing literacy skills in a digital world*.
- PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Onan, B. (2015) Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 96-113.
- Ong, W. J. (2014). *Sözlü ve yazılı kültür*. (Çev.: Sema Postacıoğlu Banon). Metis Yayınları.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları TÜBAR-XIII*, 59-69.
- Özbay, M. (2012). *Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Yayınevi.
- Özmkas, U. (2009). Charles Sanders Peirce'in gösterge kavramı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 32-45.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Parsa, A. F. (2007). Görsel okuryazarlık: görselleri okuma değerlendirme ve yaratma süreci. *Yeni Düşünceler*, 2, 111-128.
- Parsa, A. F. (2004). İmgenin gücü ve görsel kültürün yükselişi. *Fotografya*, Sayı 19.
- Peçenek, D. (1997). *İletişimci yaklaşımda öğretim teknikleri*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Sallabaş, M. E. & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. Multilingual Yayınları.
- Sayılr, E. (2023). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe öğretim setindeki etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sawyer, W. E. (2012). *Growing up with literature*. Wadsworth Cengage Learning.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4.baskı). Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem.
- Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (3. baskı). Tudem.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. Bs). Anı Yayıncılık. Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Suna, H.E., Tanberkan, H., Taş, U. E., Eroğlu, E. ve Altun, Ü. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8.sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). Ders kitapları hakkında merak edilenler.

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26180800_ders_kitaplari_hakkinda_brsr.pdf adresinden alınmıştır.

Tan, Ş. (2019). Öğretim hedeflerinin belirlenmesi. Ş. Tan (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (15. Baskı) içinde (s. 30-58). Pegem Akademi Yayınları.

Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevler üzerine bir değerlendirme. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili II dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40 (187), 86-103.

Tok, M. ve Tüzel, S (2013) Türkçe öğretiminde metin antolojisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 88-96.

Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 267-274.

Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.

Türkcan, B. (2013). Çocuk resimlerinin analizinde göstergebilimsel bir yaklaşım. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1), 585-607.

Uğurlu, S. (2023). *Ortaöğretim İngilizce öğretim programı kazanımlarının Bloom Taksonomisi bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.

https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000104

Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (10), 188 – 201.

- Ünal, D. Ş. (2021). *Mühendis adayı öğrencilerinin integral problem çözüm süreçlerinin Bloom Taksonomisi ile kavramsal ve işlemsel bilgi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vardar, B. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. Multilingual Yayınları.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Vural, C. (2020). Son 10 yılda yapılan liselere giriş sınavlarında (SBS, TEOG ve LGS) yer alan Türkçe dersi sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yarlı, M. (2023). Kinestetik öğrenme ve Türkçe öğretimi. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, P. A. ve Şimşek, P. H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EK-A: Türkçe Ders Kitaplarındaki Çevirme Etkinliklerini Değerlendirme Ölçütleri

Kontrol Listesi

Sınıf Düzeyi	Sayfa, Etkinlik Numarası ve Görseli	Çevirme Biçimi	Açıklama
		Sözel → Görsel	
		Görsel → Sözel	
		Sözel → Kinestetik	
		Kinestetik → Sözel	
		Yazılı → Görsel	
		Görsel → Yazılı	
		Görsel → Kinestetik	
		Kinestetik → Görsel	
		Yazılı → Kinestetik	
		Kinestetik → Yazılı	

Çevirme becerilerine yönelik etkinlik bulunmakta mıdır?					
Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama	
1.	a.	Öğrenci bu tarz bir etkinlikte süreç içerisinde ilk kez karşılaşmaktadır.			
	b.	Etkinlik yönergesi açık ve anlaşılırdır.			
	c.	Yönergeyi destekleyici nitelikte örnek kullanılmıştır.			
	ç.	Öğrencilerden hatırlama etkinliklerini tamamlayıp üzerine farklı formda yeni bir anlam üretmeleri beklenmektedir.			
	d.	Etkinlik, kazanım ve yönerge uyumludur.			
Görsel biçimde verilen bilgiden anlam üretip yazılı ifade edilmesini bekleyen etkinlik bulunmakta mıdır?					
Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama	
	a.	Verilen görselin yazılı biçime dönüştürülmesinde anlam aynı kalıp araçlar ve sunuş olarak farklılaşmaktadır.			
	b.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir fotoğraftır.			
	c.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir resimdir.			

2.	ç.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir grafikdir.			
	d.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir tablodur.			
	e.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir yazısız karikatürdür.			
	f.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili videodur.			
	g.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir poster/afiştir.			
	ğ.	Çevirme görevine esas kaynak bir çizimdir.			
	h.	Diğer.			
	ı.	Çevirmeye esas hedef, bilgilendirici metin türündedir.			
	i.	Çevirmeye esas hedef, öyküleyici metin türündedir.			
	j.	Çevirmeye esas hedef, şiir şeklindedir.			
	k.	Çevirmeye esas hedef, diyalog şeklindedir.			
	l.	Diğer.			
3.	Yazılı biçimde verilen bilgiden anlam üretip görsel sunu şeklinde ifade edilmesini bekleyen etkinlik bulunmakta mıdır?				
	Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama
	a.	Verilen yazılı metnin görsel sunu biçime dönüştürülmesinde anlam aynı kalıp araçlar ve sunuş olarak farklılaşmaktadır.			
	b.	Çevirme görevine esas kaynak, bilgilendirici metin türündedir.			
	c.	Çevirme görevine esas kaynak, öyküleyici metin türündedir.			
	ç.	Çevirme görevine esas kaynak, şiir şeklindedir.			
	d.	Çevirme görevine esas kaynak, diyalog şeklindedir.			
	e.	Diğer.			
	f.	Çevirmeye esas hedef, bir fotoğraftır.			
	g.	Çevirmeye esas hedef, bir resimdir.			
	ğ.	Çevirmeye esas hedef, bir grafikdir.			
	h.	Çevirmeye esas hedef, bir tablodur.			
	ı.	Çevirmeye esas hedef, bir yazısız karikatürdür.			
	i.	Çevirmeye esas hedef, bir videodur.			
j.	Çevirmeye esas hedef, bir poster/afiştir.				
k.	Çevirmeye esas hedef, bir çizimdir.				

	I.	Diğer.			
4.	Görsel biçimde verilen bilgiden anlam üretip sözel olarak ifade edilmesini bekleyen etkinlik bulunmakta mıdır?				
	Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama
	a.	Verili görselin sözel ifade biçimine dönüştürülmesinde anlam aynı kalıp araçlar ve sunuş olarak farklılaşmaktadır.			
	b.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir fotoğraftır.			
	c.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir resimdir.			
	ç.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir grafiktir.			
	d.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir tablodur.			
	e.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir yazısız karikatürdür.			
	f.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir videodur.			
	g.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir poster/afiştir.			
	ğ.	Çevirme görevine esas kaynak, bir çizimdir.			
	h.	Diğer.			
	ı.	Çevirmeye esas hedef, hazırlıksız konuşmadır.			
	i.	Çevirmeye esas hedef, hazırlıklı konuşmadır.			
	j.	Çevirmeye esas hedef, müziğe dayalı ritimseldir.			
k.	Diğer.				
5.	Sözel biçimde verilen bilgiden anlam üretip görsel şekilde ifade edilmesini bekleyen etkinlik bulunmakta mıdır?				
	Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama
	a.	Verili sözel ifadenin görsel ifade biçimine dönüştürülmesinde anlam aynı kalıp araçlar ve sunuş olarak farklılaşmaktadır.			
	b.	Çevirme görevine esas kaynak, bir konuşmadır.			
	c.	Çevirme görevine esas kaynak, video ile desteklenmiştir.			
	ç.	Çevirme görevine esas kaynak, müziğe dayalı ritimseldir.			
	d.	Diğer.			
	e.	Çevirmeye esas hedef, bir fotoğraftır.			
f.	Çevirmeye esas hedef, bir resimdir.				
g.	Çevirmeye esas hedef, bir grafiktir.				

	ğ.	Çevirmeye esas hedef, bir tablodur.			
	h.	Çevirmeye esas hedef, bir yazısız karikatürdür.			
	ı.	Çevirmeye esas hedef, bir videodur.			
	î.	Çevirmeye esas hedef, bir poster/afiştir.			
	j.	Çevirmeye esas hedef, bir çizimdir.			
	k.	Diğer.			
6.	Görsel biçimde verilen bilgiden anlam üretip kinestetik ifade edilmesini bekleyen etkinlik bulunmakta mıdır?				
	Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama
	a.	Verili görselin, kinestetik ifade biçimine dönüştürülmesinde anlam aynı kalıp araçlar ve sunuş olarak farklılaşmaktadır.			
	b.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir fotoğraftır.			
	c.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir resimdir.			
	ç.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir grafikdir.			
	d.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir tablodur.			
	e.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir karikatürdür.			
	f.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir videodur.			
	g.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir poster/afiştir.			
	ğ.	Çevirme görevine esas kaynak, içerikle ilgili bir çizimdir.			
	h.	Diğer.			
	ı.	Çevirmeye esas hedef, hareket odaklıdır.			
	î.	Çevirmeye esas hedef, rol oynama – canlandırma şeklindedir.			
	j.	Çevirmeye esas hedef, dans etmedir.			
	k.	Çevirmeye esas hedef, araç gereçlerle desteklenmektedir.			
	l.	Diğer.			
	Kinestetik şekilde verilen bilgiden anlam üretip görsel şekilde ifade edilmesini bekleyen etkinlik bulunmakta mıdır?				
Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama	
a.	Verili kinestetik ifadenin, görsel ifade biçimine dönüştürülmesinde anlam aynı				

7.		kalıp araçlar ve sunuş olarak farklılaşmaktadır.			
	b.	Çevirme görevine esas kaynak, hareket odaklıdır.			
	c.	Çevirme görevine esas kaynak, rol oynama – canlandırmadır.			
	ç.	Çevirme görevine esas kaynak, dans etmedir.			
	d.	Çevirme görevine esas kaynak, araç gereçlerle desteklenmiştir.			
	e.	Diğer.			
	f.	Çevirmeye esas hedef, bir fotoğraftır.			
	g.	Çevirmeye esas hedef, bir resimdir.			
	ğ.	Çevirmeye esas hedef, bir grafikdir.			
	h.	Çevirmeye esas hedef, bir tablodur.			
	ı.	Çevirmeye esas hedef, bir karikatürdür.			
	i.	Çevirmeye esas hedef, bir videodur.			
	j.	Çevirmeye esas hedef, bir poster/afiştir.			
	k.	Çevirmeye esas hedef, bir çizimdir.			
l.	Diğer.				
8.	Sözel biçimde verilen bilgiden anlam üretip kinestetik ifade edilmesini bekleyen etkinlik bulunmakta mıdır?				
	Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama
	a.	Verili sözel biçimin, kinestetik ifade biçimine dönüştürülmesinde anlam aynı kalıp araçlar ve sunuş olarak farklılaşmaktadır.			
	b.	Çevirme görevine esas kaynak, bir konuşmadır.			
	c.	Çevirme görevine esas kaynak, video ile desteklenmiştir.			
	ç.	Çevirme görevine esas kaynak, müziğe dayalı ritimseldir.			
	d.	Diğer.			
	e.	Çevirmeye esas hedef, hareket odaklıdır.			
	f.	Çevirmeye esas hedef, rol oynama – canlandırma şeklindedir.			
	g.	Çevirmeye esas hedef, dans etmedir.			
	ğ.	Çevirmeye esas hedef, araç gereçlerle desteklenmektedir.			
	h.	Diğer.			

Kinestetik şekilde verilen bilgiden anlam üretip sözel şekilde ifade edilmesini bekleyen etkinlik bulunmakta mıdır?					
Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama	
9.	a.	Verili kinestetik ifadenin, sözel ifade biçimine dönüştürülmesinde anlam aynı kalıp araçlar ve sunuş olarak farklılaşmaktadır.			
	b.	Çevirme görevine esas kaynak, hareket odaklıdır.			
	c.	Çevirme görevine esas kaynak, rol oynama – canlandırmadır.			
	ç.	Çevirme görevine esas kaynak, dans etmedir.			
	d.	Çevirme görevine esas kaynak, araç gereçlerle desteklenmiştir.			
	e.	Diğer.			
	f.	Çevirmeye esas hedef, hazırlıksız konuşmadır.			
	g.	Çevirmeye esas hedef, hazırlıklı konuşmadır.			
	ğ.	Çevirmeye esas hedef, müziğe dayalı ritimseldir.			
h.	Diğer.				
Yazılı biçimde verilen bilgiden anlam üretip kinestetik ifade edilmesini bekleyen etkinlik bulunmakta mıdır?					
Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama	
10.	a.	Verili yazılı biçimin, kinestetik ifade biçimine dönüştürülmesinde anlam aynı kalıp araçlar ve sunuş olarak farklılaşmaktadır.			
	b.	Çevirme görevine esas kaynak, bilgilendirici metin türündedir.			
	c.	Çevirme görevine esas kaynak, öyküleyici metin türündedir.			
	ç.	Çevirme görevine esas kaynak, şiir şeklindedir.			
	d.	Diğer.			
	e.	Çevirmeye esas hedef, hareket odaklıdır.			
	f.	Çevirmeye esas hedef, rol oynama – canlandırma şeklindedir.			
	g.	Çevirmeye esas hedef, dans etmedir.			
	ğ.	Çevirmeye esas hedef, araç gereçlerle desteklenmektedir.			
h.	Diğer.				

Kinestetik şekilde verilen bilgiden anlam üretip yazılı şekilde ifade edilmesini bekleyen etkinlik bulunmakta mıdır?					
Sıra	İnceleme alt maddeleri	Var	Yok	Açıklama	
11.	a.	Verili kinestetik ifadenin, yazılı ifade biçimine dönüştürülmesinde anlam aynı kalıp araçlar ve sunuş olarak farklılaşmaktadır.			
	b.	Çevirme görevine esas kaynak, hareket odaklıdır.			
	c.	Çevirme görevine esas kaynak, rol oynama – canlandırmadır.			
	ç.	Çevirme görevine esas kaynak, dans etmedir.			
	d.	Çevirme görevine esas kaynak, araç gereçlerle desteklenmiştir.			
	e.	Diğer.			
	f.	Çevirmeye esas hedef, bilgilendirici metin türündedir.			
	g.	Çevirmeye esas hedef, öyküleyici metin türündedir.			
	ğ.	Çevirmeye esas hedef, şiir şeklindedir.			
	h.	Çevirmeye esas hedef, diyalog şeklindedir.			
	ı.	Diğer.			

**EK-B: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay
Bildirimi**



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-51944218-050-00003483969
Konu : Etik Kurul İzni (Prof. Dr. Nermin YAZICI)

18/04/2024

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIğINA

İlgi : 04.04.2024 tarihli ve E-51448586-101.02.02-00003478109 sayılı yazı.

Anabilim Dalmız Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Duygu ÇAPTUğ**'un **Prof. Dr. Nermin YAZICI** danışmanlığında yürüttüğü "**Türkçe Eğitiminde 'Çevirme' Becerilerinin İncelenmesi ve Türkçe Ders Kitaplarında Görünümü**" başlıklı tez çalışması Enstitümüz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun **05.04.2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan **uygun bulunmuştur.**

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmuştur.

Belge Doğrulama Kodu: 4FE4D921-AE75-4425-81DE-0C81BC1ABF52
Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 06800
Beytepe-ANKARA
E-posta: Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: Faks:
Kep:

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Bilgi için: Gülgün İLKDOğAN

Şef

Telefon: 2978571



EK-C: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Duygu ÇAPTUĞ

EK-Ç: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

19/07/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Türkçe Eğitiminde 'Çevirme' Becerilerinin İncelenmesi ve Türkçe Ders Kitaplarında Görünümü

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
19/07/2024	124	170669	26/06/2024	%16	2419169232

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Duygu ÇAPTUĞ

Öğrenci No.: N20132477

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Programı: Türkçe Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

İmza

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Nermin YAZICI)

EK-D: Thesis/Dissertation Originality Report

19/07/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Title: Examination of 'Translation' Skills in Turkish Education and Their Appearance in Turkish Textbooks

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
19/07/2024	124	170669	26/06/2024	%16	2419169232

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Duygu ÇAPTUĞ
Student No.: N20132477
Department: Turkish and Social Sciences Education
Program: Turkish Language Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

Signature

APPROVED
(Prof. Dr. Nermin YAZICI)

EK-E: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Duygu ÇAPTUĞ

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

