

# TÜRKÇE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Editör: Doç.Dr. Abdulkadir KIRBAŞ

# TÜRKÇE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

**Editör**

Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ

**yaz**  
yayınları

2024

## TÜRKÇE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Editor: Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ

---

### © YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

---

E\_ISBN 978-625-6642-72-0

Temmuz 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar/AFYONKARAHİSAR

[www.yazyayinlari.com](http://www.yazyayinlari.com)

[yazyayinlari@gmail.com](mailto:yazyayinlari@gmail.com)

[info@yazyayinlari.com](mailto:info@yazyayinlari.com)

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                                                                |          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi .....</b> | <b>1</b> |
| <i>Saliha Buket SERÇE, Mehmet ALVER</i>                                                                                        |          |

|                                                                                      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>In-Service Training for Teaching Turkish Evaluation of Their Activities .....</b> | <b>28</b> |
| <i>Murat KARAGÖL, Abdulkadir KIRBAŞ</i>                                              |           |

*"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."*

# **ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ GÖRSEL OKUMA ETKİNLİKLERİNİN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE İNCELENMESİ**

**Saliha Buket SERÇE<sup>1</sup>**

**Mehmet ALVER<sup>2</sup>**

## **1. GİRİŞ**

Okuma eylemi, yapılandırmacı bakış açısı çerçevesinde ele alındığında, pasif bir bilgi tüketimi eylemi olmaktan ziyade, okuyucunun aktif katılımını gerektiren karmaşık bir süreç olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre, okuyucu sadece metinde sunulan bilgileri alıp değerlendirmekle kalmaz aynı zamanda önceki bilgi birikimi ve deneyimleriyle etkileşime girerek yeni anlamlar oluşturur. Okuma süreci, görsel algılamadan işitsel işlemlere ve zihinsel yapılandırmaya kadar çeşitli mantıksal süreçleri içermektedir. Bu bağlamda, okuyucu metni sadece anlamakla kalmaz, aynı zamanda metindeki bilgileri yorumlar, analiz eder ve kendi bakış açısıyla sentezler. Bu etkileşimli süreç, bilgi edinme ve anlama sürecinin ötesine geçerek, okuyucunun bilgiyi içselleştirmesini ve kendi bilgi yapısını zenginleştirmesini sağlar (Güneş, 2009, s. 3). Okuma, yazılı veya basılı işaretlerin anlamının çözümlenmesi ve yorumlanması, duyarların zihinle iş birliği yaparak koordineli bir şekilde çalışmasıyla gerçekleşir (Ferah, 2001, s.18). Okuma faaliyeti, yazılı sembollerin anlamını

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, sercebuket4@gmail.com, ORCID:0009-0002-0329-2398.

<sup>2</sup> Doç. Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, mehmetalver2806@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4832-7363.

anlamlandırma sürecidir. Zihinsel ve fiziksel yeteneklerin etkileşimiyle gerçekleşir (Demirel, 2000, s.59). Okuma, bireye düşünme yetisi, anlama kabiliyeti, yorumlama becerisi ve eleştirel bakış açısı kazandıran bir öğrenme alanıdır (Ateş, 2017, s.307).

Okuma becerisi üzerine yapılan açıklamalar incelendiğinde, genellikle şekil, sembol ve yazılı ifadeler aracılığıyla iletilen duyguları, düşünceleri, istekleri ve hayalleri algılamak, anlamak ve yorumlamak olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar, okuma sürecinin temel özelliklerini vurgulamakta ve okumanın sadece metinsel içerikle sınırlı olmadığını, aynı zamanda içeriğin ötesindeki derin anlamları da kapsadığını belirtmektedir. Bu bağlamda, okuma becerisi sadece kelime ve cümleleri anlama yeteneği olarak değil, aynı zamanda metnin sunduğu görsel, sembolik ve semantik unsurları etkileşimli bir şekilde değerlendirme sürecini de içermektedir. Okuma sürecinde en önemli rol okuyucundur; çünkü görme, kavrama ve düşünsel düzenleme gibi esas işlemleri yerine getirir. Bu sebeple okuyucunun anlama ve içselleştirme yeteneklerini geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunlar; görme becerilerini arttırmak için göz hareketleri, bakış açıları, görüş alanı ve görsel okuma gibi faaliyetlerdir. Doğru ve etkili bir bakış açısına sahip olmak, etkileyici bir okuyucu olmanın temel şartıdır (Güneş, 2016, s.3). Okumak yalnızca metinsel sembolleri gözlemlemek anlamına gelmez; özellikle derin bir kavrayışla okuyabilmek için görsel algıdan daha fazlasını gerektiren çeşitli bilişsel süreçleri içerir (Dökmen, 1994, s.15).

Görsellerin geçmişten günümüze giderek artan önemiyle, görsel iletişim dili giderek daha belirleyici bir hale gelmiştir. Görsel dilin, içerdiği derin anlamlar ve iletişim gücüyle, sözcüklerin bazen ulaşamadığı noktalara erişebilme yeteneğiyle belirlenir. Görsel okuma becerisi, iletişimde keskin bir avantaj sağlar çünkü bazen bir resim binlerce kelimeye bedel olabilir.

Görsel ifade, kavramları somutlaştırma, duyguları aktarma ve hatta düşünceleri harekete geçirme yönüyle, iletişimdeki eksiklikleri giderir ve derin bağlantılar kurar. Bu nedenle görsel dilin anlamını kavramak ve kullanmak, modern iletişim çağında vazgeçilmez bir beceri haline gelmiştir (Eken, 2015, s.3) Teknolojinin gelişimiyle, okuma materyalleri artık görsel öğelerle zenginleşmiştir. Böylece metinlerin sadece kelimelerden ibaret olmaktan çıkarak grafikler, resimler, tablolar, videolar gibi öğelerle desteklenen çok yönlü içeriklere dönüşmesini sağlamıştır. Bu içerikler sadece yazıdan ibaret metinlere nazaran öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmektedir (Ateş, Sur ve Çelik, 2020, s.2). Yazılı materyallerin görsel unsurlarla birlikte sunulmasına olan ilgi giderek artmaktadır. Bu durum görsel materyallerin önemli olduğunu göstermektedir. Sözcüklerle ifade etmekte zorlandığımız bilgileri, duyguları ve karmaşık soyut konuları görsel araçlar kullanarak somut şekilde ifade edilebiliriz (Kuru, 2008, s.40).

Görsel materyallerin öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Bunu İşeri (2003), görsellerin metnin anlaşılmasına destek verdiğini ve metnin iletilsinin anlamlandırılmasına katkı sağladığını; Karadağ (2013), görsellerin öğrencilerin metnin içeriğine odaklanmalarını kolaylaştırarak anlamı hızlı bir şekilde elde etmesini sağladığını ifade etmektedir. Bilgiler sadece yazılı değil aynı zamanda resim, şekil, sembol, işaret, grafik gibi görsel olarak da çoğalmaktadır. Bu durum görsel bilgi kültürünü canlandırmakta, görsel okuma ve öğrenmeyi yaygınlaştırmaktadır.

Görsel okuma, okullarda da yayılmakta, öğrenciler yazılı metinlerle sınırlı kalmak yerine, görseller aracılığıyla yeni bilgi ve düşüncelere ulaşmaktadır. Böylece görsel okuma becerileri hızla gelişmektedir. Bu beceriler yenilikleri izlemek, kendini geliştirmek, öğrenme hızı ve niteliğini artırmak, hayal gücü ve

yaratıcılığını geliştirmek, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirmek isteyen bireyler için bir zorunluluk olmaktadır. Öğrenciler dinleme ve okumada olduğu kadar gözleyerek de bilgiler ve düşünceler edinirler. Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak ve bazı olayları zihinde canlandırmak daha kolaydır. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görsellere bakma, inceleme ve okuma fırsatı verilmesi eğitim öğretim açısından büyük önem taşımaktadır. Türkçe öğretiminde görsel okuma dil, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimi, öğrenme, anlama, hatırlama ve zihinsel bağımsızlık becerileri açısından büyük önem taşımaktadır. Görsel okuma sadece bilgi almak için değil aynı zamanda bakış eğitimi yapmak, gözlemek, etkileşim, iletişim kurmak için de kullanılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde görsel okuma, dil, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimi, öğrenme, anlama, hatırlama ve zihinsel bağımsızlık becerileri açısından büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2013, s.185).

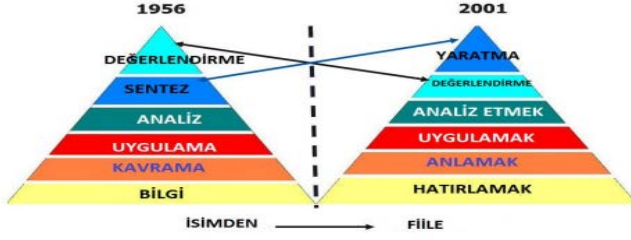
2004 yılında hazırlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar”da (MEB, 2005) ilk kez “görsel okuma” ve “görsel sunu” öğrenme alanlarına yer verilerek; “görsel okuryazarlık” kavramı ilk kez müfredatta kendine yer bulmuştur. Bu programda, bu öğrenme alanına yönelik bir dizi amaç ve kazanım belirlenmiştir. Ancak, 2006 yılında yayımlanan ortaokul 6-8. sınıflar için programda bu öğrenme alanına yer verilmemiş, ancak bazı kazanımlar diğer öğrenme alanlarına dâhil edilmiştir. Daha sonraki 2015, 2017, 2018 ve 2019 programlarında ise bu durum değişmemiş, “Görsel okuma ve Görsel Sunu” alanı ayrı bir öğrenme alanı olarak belirlenmemiştir. MEB tarafından 2005 yılında hazırlanan TDÖP 6-8 taslağında, öğrenme alanları arasında “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” başlığı bulunmasına rağmen, 2006 yılında yayımlanan son programda bu başlığa yer verilmediği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, ilgili öğrenme alanının programdan çıkarılmasına rağmen, “görsel okuma ve

görsel sunu” ile ilgili kazanımların programa aynen dâhil edildiği belirlenmiştir.

Türkçe öğretim programının ana amacı, sadece dilin doğru ve etkili kullanımını değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme yeteneklerini, analiz kabiliyetlerini, ilişki kurma becerilerini, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmektir. Öğrencilere yalnızca dilbilgisi ve iletişim becerileri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda bilgiyi sınıflandırma, sorgulama, ilişkilendirme ve sentezleme gibi daha üst düzey zihinsel süreçleri gerçekleştirebilme yeteneği kazandırarak onları çok yönlü düşünce yapısına sahip bireyler haline getirmeyi amaçlar (Ulum, 2017, s.86). Bu yüzden, Türkçe öğretimi sadece bir dilin öğrenilmesi süreci olmanın ötesine geçip öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağlayan bir araç haline gelir. Etkinlikler aracılığıyla bu becerilerin kazandırılması ve ölçülmesinde Bloom Taksonomisi basamakları önemli rol oynar.

Bloom tarafından 1956’da ortaya atılan kavram, bilişsel alan davranışlarını, zekâ, bilgi ve becerilerin bir bileşimi olarak tanımlar. Bu sınıflandırma, davranışların karmaşıklık derecesine, zorluk seviyesine ve somutluktan soyutluğa kadar değişen çeşitli faktörlere göre aşamalı bir yapıda düzenlenmiştir. Bu düzenleme, temelden karmaşığa, basitten zora, somuttan soyuta doğru bir ilerleme sağlayarak, birbirinin gelişiminde öncülük eden hedefleri ve davranışları içerir (Öztürk, Dilek, 2004, s.455). Bloom’un orijinal sınıflandırması ile Yenilenmiş sınıflandırma Şekil 1’de karşılaştırmalı şekilde görülebilir.

**Şekil 1. Orijinal ve Revize Bilişsel Alan Taksonomisi**



**Kaynak:** (Wilson, 2014; Forehand, 2015'ten akt. Tutkun vd., 2015).

Türkçe ders kitapları, dil bilgisi, anlama ve anlatma becerilerinden oluşan geniş bir etkinlik yelpazesine sahiptir. Bu etkinlikler öğrenciler için bilgileri tekrar etme ve pekiştirme aracıken öğretmenler için de ölçme ve değerlendirme aracıdır. Ders kitaplarında yer alan etkinlik grupları incelendiğinde anlama, yorumlama, analiz etme becerilerine önem verildiği ve bu bilişsel hedefler üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Sözsüz mesajları anlama, yorumlama, analiz etme becerilerinin geliştirilmesi ve ölçülmesi daha soyut bir bilgiye ulaşma unsuru olarak nitelendirilirse görsel okuma etkinliklerinin ders kitaplarında bulunması önemli bir nokta olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinliklerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin "bilişsel hedef" basamaklarına göre incelemektir. Çalışmanın görsel okuma etkinliklerinin ders kitaplarında yer almasının ve bilişsel hedeflere hitap etmesinin önemini göstermesi umulmaktadır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) 5. sınıf görsel okuma etkinliklerinin taksonomi basamaklarında yer alma durumu nasıldır?
- 2) 6. sınıf görsel okuma etkinliklerinin taksonomi basamaklarında yer alma durumu nasıldır?
- 3) 7. sınıf görsel okuma etkinliklerinin taksonomi basamaklarında yer alma durumu nasıldır?

- 4) 8. sınıf görsel okuma etkinliklerinin taksonomi basamaklarında yer alma durumu nasıldır?
- 5) Türkçe ders kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin taksonomi basamaklarında yer alma durumu nasıldır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1.Araştırmanın Modeli**

Araştırma ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinliklerini bilişsel hedef bakımından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür.” (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemesi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir.

### **2.2.Araştırma Materyali**

Araştırmanın materyalini, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun kararıyla hazırlanan 2023-2024 ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. 5. sınıf Koza Yayınevi Türkçe Ders Kitabı, 6. sınıf MEB Yayınevi Türkçe Ders Kitabı, 6. sınıf Anka Yayınevi Türkçe Ders Kitabı, 7. sınıf MEB Yayınevi Türkçe Ders Kitabı, 7. sınıf Dörtel Yayınevi Türkçe Ders Kitabı, 8. sınıf MEB Yayınevi Türkçe Ders Kitabı, 8. sınıf Ferman Yayınevi Türkçe Ders Kitabı olmak üzere toplamda 7 adet Türkçe ders kitabı incelenmiştir.

### **2.3.Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi**

Çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinliklerini tespit etmek için her kitapta bulunan 8 temaya ait etkinlikler incelenmiştir. Toplamda 56 temaya ait hazırlık çalışmaları, metne bağlı etkinlikler ve tema sonu değerlendirmede yer alan bütün görsel okuma etkinlikleri ele alınmıştır. Araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş, alt amaçlar ölçüt alınarak değerlendirilmiş, tablolastırılarak sayısal olarak ifade edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmesine ve gözlem ve mülakat süreçlerinde kullanılan soruların dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

## **3. BULGULAR**

### **3.1.Sınıf Görsel Okuma Etkinliklerinin Taksonomi Basamaklarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular**

Koza yayınevine ait 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. 5. Sınıf Ders Kitabındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ndeki Sayısal Dağılımı**

| <i><b>TAKSONOMİ</b></i> |    |
|-------------------------|----|
| <i>Yaratma</i>          | 1  |
| <i>Değerlendirme</i>    | 2  |
| <i>Analiz Etme</i>      | 2  |
| <i>Uygulama</i>         | -  |
| <i>Anlama</i>           | 17 |
| <i>Hatırlama</i>        | 3  |

Tablo 1’de görüldüğü üzere 5.sınıf ders kitabında toplam 25 adet görsel okuma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinliklerden en fazla anlama basamağında etkinliğin olduğu, en az yaratma basamağında etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Uygulama basamağında hiç etkinliğe yer verilmezken taksonominin üst düzey basamaklarından olan analiz etme ve değerlendirme basamaklarında 2 adet etkinliğe yer verildiği görülmektedir. 5. Sınıf ders kitabında yer alan etkinlik örnekleri Görsel 1 ve 2’de sunulmuştur.

### Görsel 1. Anlama Basamağına Yönelik Etkinlik Örneği



**Hazırlık**

1. Yaşam şekli sizden farklı olan insanlar hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Yandaki görselde verilmek istenen mesaj ne olabilir? Açıklayınız.





### Görsel 2. Yaratma Basamağına Yönelik Etkinlik Örneği



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.



### 3.2. 6. Sınıf (MEB) Görsel Okuma Etkinliklerinin Taksonomi Basamaklarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

MEB yayınevi 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. 6. Sınıf (MEB) Ders Kitabındaki Görsel Okuma  
Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Sayısal  
Dağılımı**

| <i>TAKSONOMİ</i>     |    |
|----------------------|----|
| <i>Yaratma</i>       | 3  |
| <i>Değerlendirme</i> | -  |
| <i>Analiz Etme</i>   | -  |
| <i>Uygulama</i>      | -  |
| <i>Anlama</i>        | 13 |
| <i>Hatırlama</i>     | 7  |

Tablo 2’de görüldüğü üzere 6. Sınıf MEB yayınevine ait Türkçe ders kitabında toplam 23 adet görsel okuma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinliklerin en fazla anlama basamağına hitap ettiği görülmektedir. Taksonominin en üst düzey basamağı olan yaratma basamağına ait 3 etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. uygulama, analiz etme ve değerlendirme basamaklarına hitap eden görsel okuma etkinlikleri bulunmadığı görülmektedir. MEB 6. Sınıf ders kitabında yer alan etkinlik örnekleri Görsel 3 ve 4’de sunulmuştur.

#### **Görsel 3. Anlama Basamağına Yönelik Etkinlik Örneği**



#### **Görsel 4. Sentez Basamağına Yönelik Etkinlik Örneği**



#### **3.3. 6. Sınıf (Anka) Görsel Okuma Etkinliklerinin Taksonomi Basamaklarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular**

Anka yayınevine ait 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. 6. Sınıf (Anka) Ders Kitabındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki Sayısal Dağılımı**

| <i><b>TAKSONOMİ</b></i> |    |
|-------------------------|----|
| <i>Yaratma</i>          | 5  |
| <i>Değerlendirme</i>    | -  |
| <i>Analiz Etme</i>      | 4  |
| <i>Uygulama</i>         | -  |
| <i>Anlama</i>           | 14 |
| <i>Hatırlama</i>        | 9  |

Tablo 3'te görüldüğü üzere Anka yayınevine ait 6. Sınıf Türkçe ders kitabında 32 adet görsel okuma etkinliğine yer verilmiştir. Kitapta yer alan görsel okuma etkinlikleri taksonomi basamakları açısından incelendiğinde en fazla anlama basamağında etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Etkinliklerin sayıca en fazla yer aldığı ikinci basamak ise hatırlama

basamağıdır. Uygulama ve değerlendirme basamaklarına ait görsel okuma etkinliklerine yer verilmezken taksonominin üst düzey basamakları olan analiz etme basamağında 4, yaratma basamağında 5 adet etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. MEB 6. Sınıf ders kitabında yer alan etkinlik örnekleri Görsel 5 ve 6'da sunulmuştur.

### Görsel 5. Anlama Basamağına Yönelik Etkinlik Örneği

**6. Etkinlik**

Aşağıdaki görselleri yorumlayınız ve bize vermek istedikleri iletileri belirleyip açıklayınız.

|                                                                                   |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

### Görsel 6. Analiz Basamağına Yönelik Etkinlik Örneği

**8. Etkinlik**

**a.** Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.

|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|

**b.** Aşağıdaki soruları görsellerden hareketle cevaplayınız.

1. Bu görsellerin ortak özelliği nedir?

.....

.....

.....

2. Görsellerden çıkarabileceğiniz yargılar nelerdir?

.....

.....

.....

### **3.4. 7. Sınıf (MEB) Görsel Okuma Etkinliklerinin Taksonomi Basamaklarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular**

MEB yayınevine ait 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. 7. Sınıf (MEB) Ders Kitabındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Sayısal Dağılımı**

| <b><i>TAKSONOMİ</i></b> |   |
|-------------------------|---|
| <i>Yaratma</i>          | 2 |
| <i>Değerlendirme</i>    | 1 |
| <i>Analiz Etme</i>      | - |
| <i>Uygulama</i>         | - |
| <i>Anlama</i>           | 6 |
| <i>Hatırlama</i>        | 3 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere 7. Sınıf MEB yayınevine ait Türkçe ders kitabında 12 adet görsel okuma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikler taksonomi basamaklarına göre incelendiğinde en fazla anlama basamağında etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Uygulama ve analiz etme basamaklarında hiç etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Taksonominin üst düzey basamaklarından olan değerlendirme basamağında 1, yaratma basamağında 2 etkinliğin olduğu görülmektedir. MEB 7. Sınıf ders kitabında yer alan etkinlik örnekleri Görsel 7 ve 8'de sunulmuştur.

### Görsel 7. Anlama basamağına yönelik etkinlik örneği

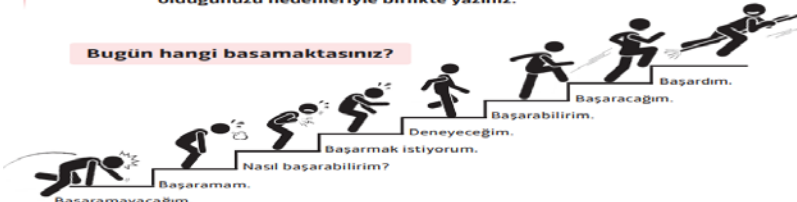
**9.Etkinlik** Aşağıdaki karikatürlerin sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri boşluklara yazınız.



### Görsel 8. Değerlendirme basamağına yönelik etkinlik örneği

**5.Etkinlik** Aşağıdaki görseli inceleyerek belirlediğiniz bir hedefte hangi basamakta olduğunuzu nedenleriyle birlikte yazınız.

**Bugün hangi basamaktasınız?**



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3.5. 7. Sınıf (Dörtel) Görsel Okuma Etkinliklerinin Taksonomi Basamaklarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Dörtel yayınevine ait 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. 7. Sınıf (Dörtel) Ders Kitabındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Sayısal Dağılımı**

| <b>TAKSONOMİ</b>     |   |
|----------------------|---|
| <i>Yaratma</i>       | 1 |
| <i>Değerlendirme</i> | 1 |
| <i>Analiz Etme</i>   | - |
| <i>Uygulama</i>      | - |
| <i>Anlama</i>        | 9 |
| <i>Hatırlama</i>     | 1 |

Tablo 5’te görüldüğü üzere 7. Sınıf Dörtel yayınevine ait Türkçe ders kitabında 12 adet görsel okuma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlikler taksonomi basamakları açısından incelendiğinde en fazla anlama basamağında etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Uygulama ve analiz etme basamaklarında görsel okuma etkinliği yer almazken; hatırlama, değerlendirme, yaratma basamaklarında 1’er adet görsel okuma etkinliğine yer verildiği tespit edilmiştir. Toplam sayının az olmasıyla birlikte basamaklar arası dağılımın eşit olmadığı görülmektedir. Dörtel 7. Sınıf ders kitabında yer alan etkinlik örnekleri Görsel 9 ve 10’da sunulmuştur.

**Görsel 9. Anlama basamağına yönelik etkinlik örneği**

**7. ETKİNLİK**  
Yandaki karikatürü inceleyiniz.  
Verilmek istenen mesajı söyleyiniz.



### Görsel 10. Bilme basamağına yönelik etkinlik örneği

**5. ETKİNLİK**



Yandaki görsellerden de yararlanarak “En çok hangi iletişim araçlarını kullanıyorsunuz?” sorusuna cevap olacak bir konuşma yapınız. Konuşmanızı sunarken yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanınız.

### 3.6. 8. Sınıf (MEB) Görsel Okuma Etkinliklerinin Taksonomi Basamaklarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

MEB yayınevine ait 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6. 8. Sınıf (MEB) Ders Kitabındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ndeki Sayısal Dağılımı**

| <i><b>TAKSONOMİ</b></i> |    |
|-------------------------|----|
| <i>Yaratma</i>          | 4  |
| <i>Değerlendirme</i>    | -  |
| <i>Analiz Etme</i>      | 1  |
| <i>Uygulama</i>         | -  |
| <i>Anlama</i>           | 12 |
| <i>Hatırlama</i>        | 2  |

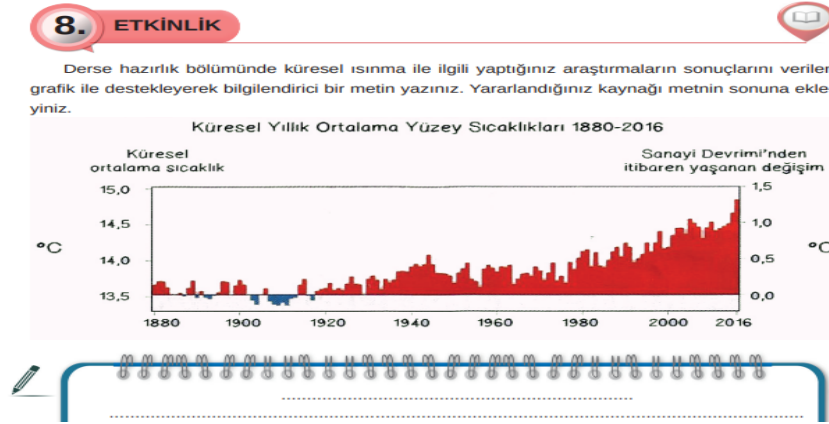
Tablo 6’da görüldüğü üzere 8. Sınıf MEB yayınevine ait Türkçe ders kitabında 19 adet görsel okuma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinliklerin Bloom Taksonomisi basamaklarına göre incelenmesi sonucunda en fazla anlama basamağında etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Sayısal olarak en fazla ikinci basamağın 4 etkinlik ile taksonominin en üst basamağı olan yaratma basamağı olduğu görülmektedir. Uygulama ve

değerlendirme basamaklarına ait görsel okuma etkinliklerine yer verilmediği belirlenmiştir. MEB 8. Sınıf ders kitabında yer alan etkinlik örnekleri Görsel 11 ve 12’de sunulmuştur.

### Görsel 11. Anlama Basamağına Yönelik Etkinlik Örneği



### Görsel 12. Analiz Basamağına Yönelik Etkinlik Örneği



### 3.7. 8. Sınıf (Ferman) Görsel Okuma Etkinliklerinin Taksonomi Basamaklarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Ferman yayınevine ait 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsel okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom

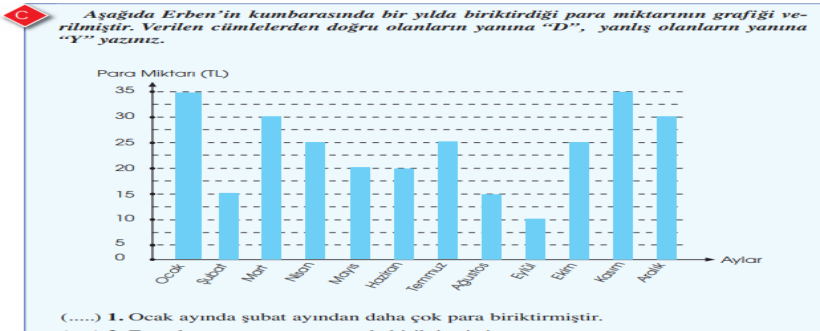
Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. 8. Sınıf (Ferman) ders kitabındaki görsel okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ndeki Sayısal Dağılımı**

| <b>TAKSONOMİ</b>     |   |
|----------------------|---|
| <i>Yaratma</i>       | 2 |
| <i>Değerlendirme</i> | 4 |
| <i>Analiz Etme</i>   | - |
| <i>Uygulama</i>      | - |
| <i>Anlama</i>        | 7 |
| <i>Hatırlama</i>     | 1 |

Tablo 7’de görüldüğü üzere 8. Sınıf Ferman yayınevine ait Türkçe ders kitabında 14 adet görsel okuma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikler Bloom Taksonomisi basamaklarına göre incelendiğinde en fazla anlama basamağında etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. Sayısal olarak en fazla ikinci basamağın 4 etkinlik ile değerlendirme basamağı olduğu görülmektedir. Uygulama ve analiz etme basamaklarına ait görsel okuma etkinliklerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Taksonominin en alt basamağına ait 1 etkinliğe, en üst basamağına ait 2 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Ferman 8. Sınıf ders kitabında yer alan etkinlik örnekleri Görsel 13’te sunulmuştur.

### **Görsel 13. Anlama basamağına yönelik etkinlik örneği**



### Görsel 14. Bilme basamağına yönelik etkinlik örneği

8. Osman Hamdi Bey'in "İstanbul Hanımefendisi" tablosu, Avusturya'nın başkenti Viyana'da açık artırma ile satıldı.

Yüklem : Y                      Zarf Tümlüğü : ZT  
Özne : Ö                      Nesne : N  
Dolaylı Tümlük : DT

Yukarıdaki cümleyi öğelerine ayıran öğrenciler öğe dizilimini labirente yerleştireceklerdir. Öğe dizilimini doğru yapan öğrenci kimdir?

A) Ayşe                      B) Emrah                      C) Gizem                      D) İrem

### 3.8. Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin Taksonomi Basamaklarında Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel Okuma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sayısal Verileri**

| TAKSONOMİ     | 5 Koza | 6 MEB | 6 Anka | 7 MEB | 7 Dörtel | 8 MEB | 8 Ferman |
|---------------|--------|-------|--------|-------|----------|-------|----------|
| Yaratma       | 1      | 3     | 5      | 2     | 1        | 4     | 2        |
| Değerlendirme | 2      | -     | -      | 1     | 1        | -     | 4        |
| Analiz Etme   | 2      | -     | 4      | -     | -        | 1     | -        |
| Uygulama      | -      | -     | -      | -     | -        | -     | -        |
| Anlama        | 17     | 13    | 14     | 6     | 9        | 12    | 7        |
| Hatırlama     | 3      | 7     | 9      | 3     | 1        | 2     | 1        |

Tablo 8’de görüldüğü üzere bütün ders kitaplarında görsel okuma etkinlikleri taksonomi basamaklarına göre incelendiğinde anlama basamağında 78, hatırlama basamağında 26, yaratma basamağında 18, değerlendirme basamağında 8, analiz etme basamağında 7, uygulama basamağında hiç etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Etkinlikler, bütün kitaplarda en fazla anlama basamağında yer almaktadır. Anlama basamağında en fazla etkinliğe yer veren kitap 5. Sınıf kitabı iken en az yer veren 7. Sınıf MEB kitabı olduğu tespit edilmiştir. Hatırlama basamağında en fazla etkinliğe 6. Sınıf Anka kitabında yer verilirken, en az 7. ve 8. Sınıf özel yayınevine ait kitaplarda yer verildiği görülmektedir. Analiz etme basamağında etkinliğe yer veren üç kitap olduğu tespit edilmiştir. Analiz etme basamağında en fazla etkinliğe 6. Sınıf Anka kitabı, en az 8. Sınıf MEB kitabı yer vermiştir, 5. Sınıf ders kitabı da 2 etkinlik ile analiz etme basamağına yer veren kitaplardan biri olarak belirlenmiştir. Değerlendirme basamağında 8. Sınıf Ferman kitabının en çok etkinliğe yer veren kitap olduğu görülmektedir.

#### **4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırma kapsamında 2023-2024 yılında ortaokul Türkçe ders kitabı olarak okutulan MEB ve özel yayınevlerine ait ders kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri incelenmiş, 7 ders kitabında toplam 137 adet görsel okuma etkinliği tespit edilmiştir. Her kitap için görsel okuma etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre ele alındığında ulaşılan dağılım ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5. Sınıflar için hazırlanmış Koza yayınevi ders kitabında toplam 25 adet görsel okuma etkinliğinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerin 17’sinin anlama, 3’ünün hatırlama, 2’sinin değerlendirme, 2’sinin analiz etme ve 1’inin de yaratma basamağına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Uygulama

basamağına ait etkinliğe yer verilmediği görülmüştür. Kitabın genel etkinlik sayısı içerisinde görsel okuma etkinliğinin çok az sayıda olduğu ve bu az sayıdaki etkinliğin alt düzey bilişsel basamaklarda yığıldığı, üst düzey bilişsel hedeflere yönelik oldukça az sayıda görsel okuma etkinliğine yer verildiği görülmüştür. Öğrencilerin görsel okuma sayesinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân tanıyacak etkinliklerin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Sınıflar için hazırlanmış MEB yayınevi ders kitabında toplam 23 adet görsel okuma etkinliğinin bulunduğu sonuca ulaşılmıştır. Etkinliklerin 13'ünün anlama, 7'sinin hatırlama, 3'ünün sentez basamağına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Toplam görsel okuma etkinliğinin sayısal azlığının yanında dağılımın da eşit olmadığı tespit edilmiştir. Etkinliklerin alt düzey bilişsel basamaklarda yığıldığı tespit edilmiştir. Taksonominin uygulama, analiz etme ve değerlendirme basamaklarına ait etkinliğe yer verilmediği görülmüş ve etkinliklerin alt düzey hedeflerde yığılarak görsel okumanın ezber, hatırlama, tahmin etme gibi temel seviye kazanımlara hitap ettiği saptanmıştır. Öğrencilerin görsel okuma etkinlikleri üzerinde çözümleme, bilgiyi transfer etme ve eleştirme becerilerine hitap etmelerine fırsat verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

6. Sınıf Anka yayınevine ait kitapta toplam 32 adet görsel okuma etkinliğinin yer aldığı ve bu etkinliklerin anlama basamağında sayıca fazla olduğu saptanmıştır. Anka yayınevi kitabı bütün kitaplar içerisinde taksonominin en üst basamağı olan yaratma basamağında en çok etkinliğe yer veren kitap olduğu belirlenmiştir. Üst düzey bilişsel hedefe yönelik etkinlikleri barındırmasının yanında toplam etkinliğin alt düzey hedeflere de yığıldığı görülmüştür. Bu kitabın görsel okuma etkinliklerini yaratıcılık becerisini geliştirme yönünde iyi kullandığı fakat uygulama ve değerlendirme becerilerini kazandırmakta eksik kaldığı söylenebilir.

7. Sınıflar için hazırlanmış MEB ve Dörtel yayınevine ait kitaplarının her birinde toplam 12 adet görsel okuma etkinliği bulunduğu görülmüştür. Her iki kitapta da Uygulama ve analiz etme basamaklarına ait etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Her iki kitapta etkinliklerin anlama basamağında çoğunlukta olduğu görülmüştür. Değerlendirme basamağına ait 1'er görsel okuma etkinliğine yer verilmiş, MEB kitabında 2 adet, Dörtel kitabında 1 adet yaratma basamağına yönelik etkinlik olduğu saptanmıştır. Her iki kitabın da görsel okuma etkinliklerinin toplam sayısı bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciye görsel okuma yolu ile uygulama ve ilişki kurma becerilerine yönelik etkinlikleri barındırmaması ve alt düzey basamaklarda yoğunlaşan bir dağılım göstermesiyle kitabın görsel okuma etkinliklerinin öğrenciye üst düzey becerileri kazandırma yolu olarak kullanılmadığını göstermektedir.

8. sınıf MEB kitabında toplam 19 adet görsel okuma etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Taksonominin uygulama ve değerlendirme basamağına ait görsel okuma etkinliği bulunmadığı görülmüştür. Görsel okuma sayesinde bilgiyi transfer etme ile görsel okuma üzerinden eleştirme, yargıya varma gibi becerilere yönelik bir çalışmaya yer vermesi bakımından eksik kaldığı söylenebilir. Bu kitapta da en fazla anlama basamağında görsel okuma etkinliğine yer verilmiştir. Toplam etkinlik içerisinde ikinci olarak en fazla, taksonominin en üst basamağı olan yaratma basamağına yönelik 4 etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Görsel okuma ile öğrencilere üretme, özgün tasarı yapma becerileri kazandırmaya yönelik çalışmaları barındırması yönüyle kitabın görsel okuma bağlamında işlevsel olduğu söylenebilir.

8. sınıf Ferman yayınevi kitabında toplam 15 adet görsel okuma etkinliğine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kitapta da en fazla taksonomin alt basamağı olan anlama basamağında etkinlik olduğu saptanmıştır. Uygulama ve analiz etme basamağına ait

görsel okuma etkinliğine yer verilmemesine karşın taksonominin üst düzey basamakları olan değerlendirmede 4, yaratmada 2 adet etkinliğe yer vermesi karmaşık bilişsel düzey hedeflerini kazandırmaya fırsat verdiğini göstermektedir.

2023-2024 yılı ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelenmesiyle bütün kitaplarda toplam etkinlik sayısına göre oldukça az sayıda görsel okuma etkinliğine yer verildiği ve yer verilen görsel okuma etkinliklerinin de alt düzey bilişsel hedef basamağı olan anlama basamağında yığıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgiyi aktarma, yeni durumlara transfer edebilme becerilerini kazandıran uygulama basamağına yönelik görsel okuma etkinliğine yer verilmemesi ders kitaplarını bu hususta eksik göstermiştir. Öğrencilerin sözsüz iletileri anlamasını, verilmek istenen mesajı görsel aracılığıyla algılayabilmelerine olanak tanıyan görsel okuma etkinliklerine kitaplarda gereken derecede önem verilmediği saptanmıştır. Görsel okumalar çözümle, ayırıştırma, karşılaştırma, ilişki kurma, örgütleme gibi becerileri kazandırmada hem en dikkat çekici hem de kalıcılığı sağlayan materyaller olarak düşünüldüğünde Bloom Taksonomisi'nin üst düzey bilişsel hedeflerine yönelik becerileri kazandırmak için daha sık başvurulması gereken etkinlikler olduğu düşünülmektedir. Bu alanda yapılan farklı yıllara ait çalışmalarda bu çalışmanın ulaştığı sonuçları destekler niteliktedir.

Akyol (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ilkokul 5. sınıf Türkçe kitaplarında yer alan okuma metinlerine ilişkin sorular analiz edilmiştir. Araştırma, soruların amaçlarına, hazırlanma yöntemlerine (klasik, deneme, vb.) ve cevap kaynaklarına (metin içi, metin dışı ve metinler arası) göre incelenmiştir. Veriler, çoğu sorunun öğrencileri ezber yaparak öğrenmeye yönlendirdiğini, düşünme ve değerlendirme yapmayı gerektiren sorulara ya hiç yer verilmediğini ya da çok az yer verildiğini ortaya koymaktadır.

Savaş'ın (2014) çalışmasında, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Güncellenmiş Bloom Sınıflaması'na göre bilişsel beceri basamaklarındaki dağılımı incelenmiştir. Araştırma sonucunda dağılım incelendiğinde belirgin bir düzensizlik saptanmıştır. Etkinliklerin alt düzeydeki bilişsel becerilerde yoğun şekilde bulunduğu tespit edilmiştir.

Kahramanoğlu (2013) çalışmasında, 6, 7 ve 8. sınıf fen ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme sorularının, öğrencilerin alt düzey düşünme becerilerini ölçtüğünü ortaya koymuştur.

Çevik (2010) Ortaöğretim 9., 10. ve 11. Sınıf Fizik Sorular ile 2000-2008 Yıllarında ÖSS'de Sorulan Fizik Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından İncelenmesi ve Karşılaştırılması adlı tez çalışmasında, 2000-2008 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 9, 10 ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında bulunan 1227 soru incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, kitaplardaki soruların %87'sinin temel düzey bilişsel becerileri gerektiren bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde olduğu, %13'ünün ise daha ileri düzey bilişsel becerileri gerektiren analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Görsel okuma etkinlikleri imgelerin derinliklerine dalmayı ve onların kodlarını çözmeyi sağlayan bir anahtardır. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel hedefleri barındırmaktadır. Bilişsel hedef kazanımlarını öğrencilere aktarmada görsel okuma etkinliklerinin çok çeşitli, çok kolay ve kalıcı malzemeler olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Bloom Taksonomisi üzerine yapılmış farklı konulardaki çalışmalardan da görüleceği üzere verilerin hep alt düzey basamaklarda kaldığı saptanmıştır. Görsel okuma etkinlikleri diğer konular arasında belki de sınırsız anlam, sınırsız sözcük, sınırsız hayal ve sınırsız düşünce zemininde yer

alan materyaller olması sebebiyle Bloom Taksonomisi'nin çeşitlendirilmesinde en işlevsel malzemeler olabilir. Çocukların kalıpların dışında öğrenme-yapılandırma-üretme yolunu sağlayacak görsel okuma etkinliklerinin bilişsel hedeflerin üst kazanımlarına ulaşmada daha çok kullanılması önemli görülmekte ve ders kitabı hazırlayıcıları ile öğretmenlere bu etkinliklere üst düzey bilişsel hedefler çerçevesinde daha sık kullanmaları önerilmektedir. Yapılandırıcı eğitim anlayışının amaçladığı yaratıcı düşünme-problem çözme- analitik düşünme-özgün üretim gibi becerilerin bir görsel üzerindeki birçok detay ile kazandırılması fırsatı eğitimde değerlendirilmesi gereken bir unsur olarak görülmektedir.

Çalışmada ulaşılan uygulama basamağına yönelik görsel okuma etkinliğine hiçbir kitapta yer verilmemesi sonucuyla ilgili kitap hazırlayıcılarına ve öğretmenlere bir görsel üzerinden bulmaca zemini ile bağdaştırılmış etkinlik tasarıları yapılması önerilebilir.

## **KAYNAKÇA**

- Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26(26), 169-178.
- Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (12), 306-317.
- Ateş, M. Sur, E. Çelik, H. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Görsel Okumayla İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6(1), 1-15.

- Çevik, Ş. (2010). Ortaöğretim 9., 10. ve 11. Sınıf Fizik Sorular ile 2000-2008 Yıllarında ÖSS’de Sorulan Fizik Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından İncelenmesi ve Karşılaştırılması Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Demirel, Ö. (2000). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir Araştırma, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Eken, S. (2015). Grafik Tasarımda Görsel Okuma Dili. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Ferah, A. (2001). Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma Yazma. İstanbul: MEB Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 1-18.
- İşeri, K. (2003). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler için Çizilen Resimlerin İncelenmesi. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz. Ankara Ticaret Odası.
- Kahramanoğlu, E. (2013). İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Bloom Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9 (2), 84-93.

- Kuru, A. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). MEB Yay., Ankara.
- Öztürk, C., Dilek, D. (2004), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım, Pegem Yayıncılık, 4. baskı, Ankara.
- Savaş, Ö. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tutkun, Ö.F., Demirtaş, Z., Erdoğan, D.G., Arslan, S., (2015). The Journal of Academic Social Science, 3(10), 350-359.
- Ulum, H. (2017). MEB İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders Ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

# IN-SERVICE TRAINING FOR TEACHING TURKISH EVALUATION OF THEIR ACTIVITIES<sup>1</sup>

**Murat KARAGÖL<sup>2</sup>**

**Abdulkadir KIRBAŞ<sup>3</sup>**

Education aims to develop individuals' cognitive, emotional, and physical behaviors in the desired direction. In the dictionary, education is defined as follows; “It is the ability to help individuals both directly and indirectly, both inside and outside of school, and to provide the necessary training, to show the way individuals live in society, to enable them to obtain the necessary knowledge, skills, and understanding, to develop their personalities, and to provide the necessary training” (TDK, 2005, 606). ). In addition, education transfers the culture existing in society from generation to generation, thus ensuring the continuity of the culture. Societies that have given importance to education from the past to the present have not lost their customs, traditions, and most importantly their existence. The most obvious indicator of the development of today's society is education. If the education system can provide the knowledge and skills our age requires, that country is rapidly progressing towards becoming a developed country.

---

<sup>1</sup> This study was produced from the Thesis Master's Seminar Study of Atatürk University Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education.

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, gssaray29@gmail.com, ORCID: 0009-0006-4020-0682.

<sup>3</sup> Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, akadirkirbas@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0733-0964.

The education system has multiple stakeholders. The most important stakeholders are teachers, who are indispensable for education. The quality of the education system is directly proportional to the way teachers are trained. Savolainen (2005) states that teachers play a very important role in ensuring quality education, Barber and Mourshed (2007) state that the quality of the education system is not greater than the quality of teachers, and Cardona (2009) states that teachers will implement education policies in the best way and that these policies will be realized in the desired way. He said that it will be provided with teachers who have new-generation skills. Kaur and Kumar (2008) also defended the idea that the effectiveness of social development is possible with the presence of teachers. Due to all these factors, it can be said that training teachers is a severe issue in the innovations to be made while planning the education system.

Science and technology, which exist in every aspect of our lives, have made change inevitable. This process, which affects almost every aspect of human life, has also caused changes in education and training elements. Therefore, concepts such as school, course, method and technique, equipment, and measurement needed to restructure themselves. These changes in education have directly affected teachers. Human beings have to renew themselves by nature. Especially people in working life are more affected by renewal. Regardless of the profession, renewing and specializing by improving oneself will bring success in business life. For individuals belonging to professional groups to specialize, they must undergo training that has been prepared within a previously planned plan. It will be possible for the teaching profession, which plays an important role in educating individuals, to keep up with the rapidly changing and developing world order by receiving this training (Bilasa and Arslangiray, 2013, 1059).

With the changes in the education system in recent years, it has become inevitable for teachers to renew themselves. Traditional education has been replaced by innovative, critical thinking, problem-solving skills, information literacy, and student-centered education (Yılmaz and Kocasaraç, 2010, 53).

With this innovative approach, the human profile expected from education has also changed. To reach the expected human profile, it is important to have an education system planned by the target, especially teachers who have adopted this target, are very well trained, and have eliminated their deficiencies in service. For this reason, it has become essential to attach importance to the education of all individuals within the Ministry of National Education (MEB), especially teachers. Because success in education is achieved through the efforts of all personnel working in the education community, especially teachers (Şahin, 1999, 221). All these elements show how important both pre-service and in-service training activities are when training teachers for the education system. Training teachers who are experts and skilled in their field include the whole professional life, starting from pre-service education. In other words, teaching is a profession that starts with pre-service education and continues until retirement, requires constant change, and always comes to life with in-service training (MEB, 2018).

In almost every country in the world, after vocational education is provided, the qualifications of employees are increased by providing in-service training at regular intervals. Especially with the Industrial Revolution, in-service training practices have become systematic. In our country, it was observed that in-service training was first given under the name of literacy mobilization with the Alphabet Revolution, which took place in 1928 with the proclamation of the Republic (Altınışik, 1996, 339). In-service training activities, which are given mostly to increase the productivity of the person in the professional sense,

are given to teachers to become more qualified. In some countries, in-service training has become mandatory for teachers and administrators. These countries; are Germany, England, Japan, and Finland. These countries attach great importance to teacher education and allocate serious budgets to education, especially in-service training. As a result of these studies, it is not a coincidence that these countries are ahead in education. Similarly, in our country, in-service training activities are organized both centrally and locally for teacher training. The National Education Fundamental Law No. 1739 and the decrees related to Law No. 657 legalize in-service training activities and make them compulsory. In Turkey, in-service training activities are planned and carried out to increase the qualifications and skills of teachers with the support of the General Directorate of Teacher Training and Development of the Ministry of National Education. In line with these legal frameworks, the purpose of in-service training is; "To ensure the harmony of the employees of the institution, to help them understand and interpret the goals and principles of the Turkish National Education System, to eliminate the deficiencies in their professional competence by providing in-service training, to provide them with the existing knowledge, skills and behaviors in the field of education, to ensure their self-confidence, to help them become motivated and It is expressed as "to support the development of the education system" (MEB, 2018). To achieve this goal, in-service training activities should be emphasized and deficiencies in professional development should be eliminated. The most important issue here is to be able to reach all the teachers who make up a community of more than 1 million in our country while organizing activities.

Countries around the world are making various innovations to increase the professional development of teachers within their means. It has been decided to establish teacher academies in our country to contribute to the personal and

professional development of our teachers. These academies will create centers by collaborating with various institutions and organizations, including formal, open, or distance education, to provide services in the field of education and training, and to offer lifelong learning opportunities for MEB personnel and their professional development (MEB, 2018).

It is known that when teachers first step into the profession, they are subjected to in-service training to increase the quality and quality of the teacher. It should not be forgotten that in-service training activities are a necessity rather than a requirement. The most important factor that can continue the development of teachers after they start their careers is structured in-service training (Öztürk, 2010).

Turkish lesson is the most important lesson in both primary and secondary schools. For this reason, Turkish language teachers need in-service training like other branch teachers. Turkish lessons directly affect the success of other courses. For this reason, IST activities to be offered to Turkish teachers are of particular importance. For Turkish teachers; The main competencies have been determined as planning and organizing the Turkish teaching process, developing language skills, monitoring and evaluating language development, cooperating with the school, family, and society, and ensuring professional development in the field of Turkish (MEB, 2017). The success of Turkish teachers in these areas will be possible by making the most of both pre-service and in-service training. Today, traditional teaching programs have been replaced by a student-centered education approach. As of 2005, a radical change was made in the Turkish course curriculum. These changes have required Turkish teachers to need more in-service training.

When we look at the research on in-service training; Susar (2000) stated that in-service training for Turkish teachers was

insufficient in terms of both quality and quantity, Nartgün (2006) stated that teachers who received in-service training were positively affected professionally, Özen (2006) stated that the majority of teachers were satisfied with the in-service training and also stated that the teachers who received in-service training were insufficient. It was determined that places and people were insufficient, Bilasa and Arslangiray (2016) found the in-service training that teachers and administrators attended to be productive, and Şahin (2013) found that teachers needed in-service training, especially in their fields and therefore they wanted a systematic and planned in-service training program. In his research, Seferoğlu (2001) found that 81% of those who participated in in-service training programs had an increase in their performance and professional development. Şengül (2011) states that in-service training should be given to Turkish teachers regarding renewed measurement and evaluation techniques, Menteşe (2013) states that in-service training is needed to eliminate the lack of knowledge that will occur in teachers due to the change in the Turkish teaching program, Gün (2011) states that Turkish teachers should be taught more than theory. Potur (2004) noted that in-service training should be provided by experts for many applications, a course called educational technologies should be given to Turkish teachers, and Yıldız (2018) stated that it is inevitable to organize in-service training activities since technological materials will be needed.

This research examines the in-service training activities (seminars and courses) for teaching Turkish organized by the Ministry of National Education (MEB) between 2019 and 2023. In line with this goal, in-service training activities carried out between 2019 and 2023 were scanned, and among them, the activities for teaching Turkish were identified and divided into themes.

### **1.1. Definition of In-Service Training**

In-service training is the continuous self-education or training of people who start their profession to ensure that they can carry out their profession in the best way from the first day to the last day (Başaran, 1960). HIE accelerates the adaptation of institutional personnel to the institution by providing them with knowledge, skills, and attitudes related to the work they will do (Nadler, 1965). IST is a process that is organized to provide short-term information to officials in institutions and increases the effectiveness and efficiency of people (Tezcan, 1992:13). In all of these definitions, it is emphasized that in-service training enables employees to reach the best point in their profession and to constantly improve themselves and reach the best level.

In-service training programs for teachers enable teachers to renew their existing knowledge, adapt to changing conditions, and improve their professional levels. The in-service training programs organized are generally comprehensive, but sometimes they are carried out within the school in a narrow scope. In our country, in-service training activities are planned by the Ministry of National Education, In-Service Training Department, and central and local training are left to the Provincial Directorates of National Education.

The education program is the activities that any educational institution aims to realize the education it plans for all individuals in line with the goals of national education and the institution (Varış, 1994: 18). The in-service training program is planned by the aims and duties of national education. For the training to be carried out to be planned, the objectives must be clear. HIE conveys to individuals the knowledge, skills, and attitudes necessary for their professional development (Yalaz-Atay, 2003).

The objectives of in-service training activities are planned in line with the objectives of the institution. The aims of in-service training in MEB are listed as follows (Ekinici et al., 1988: 35-36):

- Ensuring the adaptation of the staff to the institution
- To ensure the elimination of professional deficiencies
- To ensure that they are aware of the innovations and developments taking place in the field of education.
- Contributing to the training of personnel whose position is desired to be promoted.
- Contributing to the perception of Turkish National Education policy
- To ensure unity and solidarity in the activities to be carried out in education.
- Contributing to the development of the education system

In-service training has been in the literature for a long time. In-service training enables all working individuals to renew themselves. It ensures that all teachers follow the changes in their fields and improve their skills. Especially scientific developments require multi-targeted programs beyond the education provided in educational institutions (Taymaz, 1997). Many reasons make in-service training activities necessary. To give an example, rapid changes in the field of education can make pre-service training ineffective (Bayoumi, 1990). Therefore, if the institution does not keep the knowledge and skills of its staff up to date, the system will automatically become outdated (Aydın, 2010). It should not be forgotten that especially teachers will need in-service training activities to keep up with the system (Saban, 2000).

Today, it can be seen that many countries attach great importance to in-service training activities. The reasons why such importance is given to in-service training activities can be listed as follows:

Practices in the field of education have a positive impact on societies (Eraut, 1988).

- High failure rates of institutions that do not care about in-service training activities (Eraut, 1988).
- Especially teachers need this education more to keep up with the changes in society (Eraut, 1988).
- Being a positive activity in terms of improving the career stages of teachers (Eraut, 1988).
- Teachers need this training at every stage of their professional life (Feiman-Nemser, 2001).

Since teachers' professional careers last for a long time, there may be professional wear and tear, and problems with adaptation to new changes in the field of education may occur (Ryan, 1987:4). The fact that in-service training contributes to teachers' morale and motivation cannot be denied (Bayoumi, 1990). In addition, in-service training allows teachers to improve themselves, increases their self-confidence, and enables them to cope with stress and conflicts that may arise professionally (Sims, 1990).

### **1.2. In-Service Training for Teachers and In-Service Training Studies in Turkey**

Considering that education has always been important and has become more important today, it should not be forgotten that teachers guide society and the people who will manage society. Teachers fulfill these duties, especially in raising new generations (Kanlı and Yağbasan, 2002). Therefore, teachers have to constantly keep themselves up to date and renew themselves (Azar and Çepni, 1999; Erdem et al., 2002). Self-improvement of teachers is possible through in-service training activities (Saban, 2000). In-service training covers the professional development of teachers. Teachers are a professional group that implements the education policy determined by the state and raises the type of

people desired to exist in society (Varış, 1973: 48). For this reason, in-service training activities are organized for teachers to keep up with the requirements of the age and to keep themselves up to date professionally. With the changing conditions of the age, the expectations of society have also changed, and realizing these changes has become part of the scope of in-service training activities (Gültekin and Çubukçu, 2008). Teachers receive the necessary training before service, but they also need this training more during service. Therefore, in-service training is complementary to pre-service and in-service training (Gültekin, Çubukcu, and Dal, 2010).

It is observed that the school-age population in our country is increasing in parallel with the world population. This shows that the need for education has reached great levels. Therefore, it shows that more teachers are needed (Tanyel, 1999: 17). In the studies carried out to improve the teaching profession, vocational training must be provided to have more qualified teachers and schools. Professionally well-trained teachers will provide positive learning environments for their students. In addition, it should not be forgotten that teachers work with different student groups. Therefore, teachers will have to use different approaches and methods for different situations. Therefore, the support to be provided to teachers in terms of professional development for qualified teachers and quality education is of great importance (Seferoğlu, 2003).

In our country, MEB is responsible for the in-service training activities carried out for teachers. By the mandatory provisions of the Civil Servants Law No. 657, the duty of increasing the work efficiency of teachers affiliated with the Ministry of National Education, renewing their knowledge and skills, organizing, carrying out, and evaluating in-service training activities was assigned to the General Directorate of Teachers' Schools with the decision of the Ministry of National Education

dated 30.11.1960 and numbered 17891. It was given to the "Teacher On-the-Job Training Bureau" affiliated with (MEB, 2006: 7-8).

In-service training activities are carried out by the education board. The education board determines the Ministry's policy regarding in-service training activities. These activities to be organized every year are determined by this board and it is the responsibility of this board to carry out the activities regularly (Ministry of National Education in-service training Regulation).

## **2. METHOD**

### **2.1. Research Model**

In this study, a qualitative research approach was used. In qualitative research, the data obtained are read one by one and divided into groups, thus presenting the research results (Merriam, 1998, 58). In line with this framework, the data regarding in-service training activities carried out between 2019 and 2023 were evaluated and necessary interpretations were made.

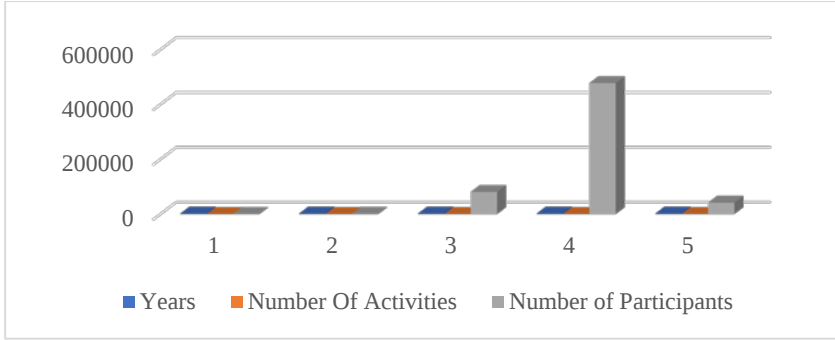
### **2.2. Sample**

Sampling is one of the most important elements of all research. For this reason, it is necessary to divide the subjects into sample sets while conducting research. While doing this, it is essential to limit the source of the sample. When making limitations, questions such as "Which content and which document" must be answered (Koçak and Arun, 2006, p. 24). The sample of this study consists of 7140 in-service training activities organized by the Ministry of National Education (MEB) for Turkish Language Teaching between 2019 and 2023. The distribution of in-service training activities organized by the

Ministry of National Education for teaching Turkish by years, number of activities, and number of participants is as follows:

**Table 1. Distribution of In-Service Training Activities Between 2019-2023**

| Years | Number Of Activities | Number of Participants |
|-------|----------------------|------------------------|
| 2019  | 6                    | 714                    |
| 2020  | 12                   | 1251                   |
| 2021  | 13                   | 80833                  |
| 2022  | 68                   | 477895                 |
| 2023  | 179                  | 41585                  |



### 2.3. Data Collection Method

This method is a technique used to collect information in research. This method is the most important part of the research method as it determines the validity and accuracy of the data obtained. While collecting data, the document review method was used. The data in this method is evaluated according to the document at hand. (Karasar, 2011: 183). The obtained data is rearranged and interpreted. (Yıldırım and Şimşek, 2005: 224). While conducting the research, in-service training activities for teaching Turkish held between 2019 and 2023 were accessed through the official network site of the Ministry of National Education General Directorate of Teacher Training and

Development. Data regarding the activities that constitute the study material were obtained by the document review method. It was observed that a total of 278 activities were identified for teaching Turkish.

#### **2.4. Analysis of Data**

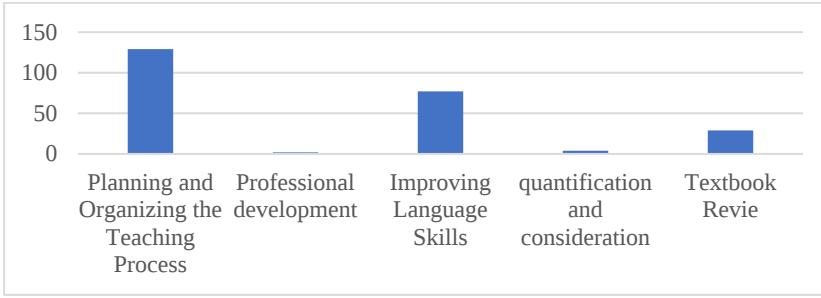
The data obtained in this section will be analyzed using the content analysis method. The accuracy of the content analysis method is indisputable and its accuracy is accepted by everyone. It has measurable quality and is a technique included in the qualitative research method. In the research conducted, the person analyzes the text, document, or document he/she has determined using this technique. Content analysis gives the message, is objective, and is a measurable and verifiable technique (Fiske, 1996, p. 176). While performing the analysis, the established order and rules are adhered to. At the end of the analysis, evidence regarding the meaning is created (Bilgin, 2006, p. 1). The main purpose of content analysis is to eliminate information pollution (Tavşancıl and Aslan, 2001, p. 48). 278 in-service training activities for teaching Turkish were subjected to the content analysis method. In-service training activities are divided into sections within the scope of the Turkish course curriculum (2019) and Turkish teaching special field qualifications. The data divided into sections are shown in tables and columns according to in-service training activity types (planning and organizing the teaching process, measurement and evaluation, textbook review, language skills development, and professional development).

### **3. CONCLUSION**

In this part of the research, information about the 278 IN-SERVICE TRAINING activities carried out for Turkish Language Teaching between 2019 and 2023, which constitute the study material, is presented in tables.

**Table 2. Distribution and Number of In-Service Training Activities by Subject**

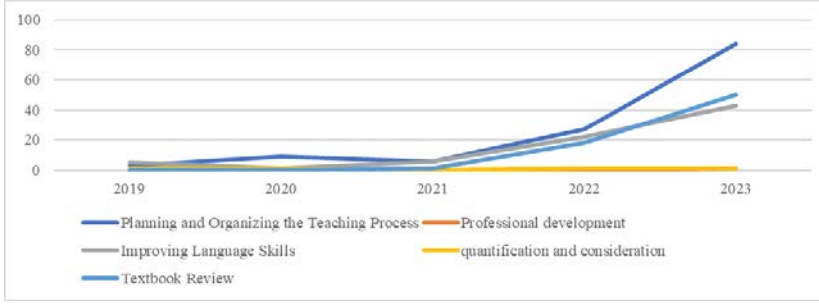
| Topics                                       | Number |
|----------------------------------------------|--------|
| Planning and Organizing the Teaching Process | 129    |
| Professional development                     | 2      |
| Improving Language Skills                    | 77     |
| quantification and consideration             | 4      |
| Textbook Revie                               | 29     |



As can be seen in Table 2, the most in-service training activities regarding Turkish teaching were carried out on the subject of Planning and Organizing the Teaching Process. In-service training activities related to improving language skills took second place. In third place are in-service training activities related to textbook review. When we look at the 5 years, it is seen that at least in-service training activities were carried out on measurement and evaluation and professional development.

**Table 3. Distribution of In-Service Training Activities by Year and Subject**

| TOPICS                                       | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|----------------------------------------------|------|------|------|------|------|
| Planning and Organizing the Teaching Process | 3    | 9    | 6    | 27   | 84   |
| Professional development                     | 0    | 1    | 0    | 0    | 1    |
| Improving Language Skills                    | 5    | 1    | 6    | 22   | 43   |
| quantification and consideration             | 1    | 1    | 0    | 1    | 1    |
| Textbook Review                              | 0    | 0    | 1    | 18   | 50   |



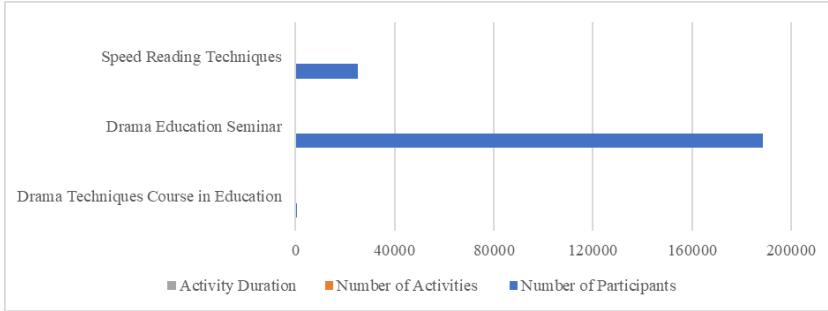
As can be seen in Table 3, the subject distribution of in-service training activities by year is given. Looking at the table, it can be seen that in-service training activities regarding Planning and Organizing the Teaching Process are carried out regularly every year. The year in which these in-service training activities were carried out the most was 2023, and the year in which they were carried out the least was 2019. It is understood that activities related to Planning and Organizing the Teaching Process are carried out regularly, lessons are carried out effectively and regularly, and importance is given to increasing the skills of teachers in teaching methods and techniques. This activity is followed by the topic of developing language skills. It is also seen that in this activity, in-service training is provided regularly every year. In other matters, disorganization is evident. It is noteworthy that it is not held every year.

### **3.1. In-Service Training Activities for Planning and Organizing the Teaching Process**

In-service training activities aimed at planning and organizing the teaching process are discussed under three headings. These are drama techniques courses in education, Drama training seminars, and Speed reading techniques.

**Table 4. Distribution of In-Service Training Activities for Planning and Organizing the Teaching Process**

| Name of the Activity                 | Participation Information                                        | Number of Participants | Number of Activities | Activity Duration |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------|-------------------|
| Drama Techniques Course in Education | Preschool, Classroom, Counselor, Turkish and Literature Teachers | 458                    | 7                    | 5 days            |
| Drama Education Seminar              | Turkish and Literature Teachers                                  | 188626                 | 119                  | 2-5 days          |
| Speed Reading Techniques             | All Teachers and Ministry Personnel                              | 25000                  | 3                    | 28 days           |



When the table above is examined, the first place among the in-service training activities aimed at planning and organizing the teaching process is the Drama Education Seminar, in which Turkish and Turkish Language and Literature teachers participated with 188626 people and the number of activities reached 119. It is seen that the duration of the activity is between 2-5 days. The Speed Reading Techniques course, in which all teachers and ministry personnel participated with 25,000 people, and the number of activities remained at around 3, ranks second. It is seen that the activity period extends over a long period, such as 28 days. In the last row, it can be seen that 458 people

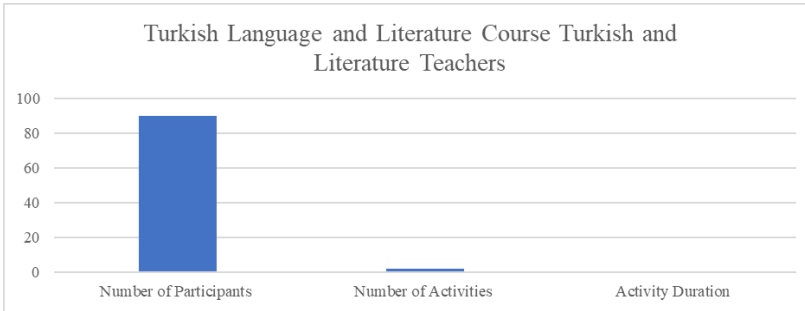
participated in Preschool, Classroom, Guidance, Turkish and Turkish language literature teachers and the number of activities was 7. The activity duration is 5 days. As can be seen from the table, the Ministry of Education has focused on in-service training activities, especially on drama. Because Drama is an activity that starts from pre-school education and continues until high school. Because drama develops critical and creative thinking skills. The reason why this training is given to teachers in so many fields is that drama supports contemporary educational approaches and increases success in teaching.

### **3.2. In-Service Training Activities for Professional Development**

In-Service Training activities for professional development are discussed under a single heading. This is the Turkish Language and Literature course.

**Table 5. Distribution of In-Service Training Activities for Professional Development**

| Name of the Activity                   | Participation Information       | Number of Participants | Number of Activities | Activity Duration |
|----------------------------------------|---------------------------------|------------------------|----------------------|-------------------|
| Turkish Language and Literature Course | Turkish and Literature Teachers | 90                     | 2                    | 5 days            |



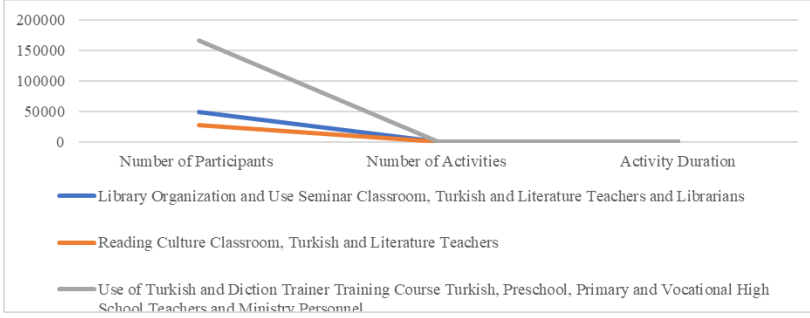
When the table above is examined, it can be seen that a course called Turkish Language and Literature has been opened to support the professional development of Turkish and Turkish Language and Literature teachers. It can be seen that the number of participants is 90 and the number of activities is 2. The activity duration is 5 days. In this organized in-service training activity, the desired number of activities were not opened, which caused very little participation. This situation has inevitably prevented training in which knowledge and skills regarding the professional development of teachers will be transferred.

### **3.3. In-Service Training Activities to Improve Language Skills**

In-service training Activities to Improve Language Skills are discussed under three headings. These include library organization and use seminars, reading culture, use of Turkish, and diction trainer training courses.

**Table 6. Distribution of In-Service Training Activities to Improve Language Skills**

| Name of the Activity                               | Participation Information                                                               | Number of Participants | Number of Activities | Activity Duration |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------------|-------------------|
| Library Organization and Use Seminar               | Classroom, Turkish, and Literature Teachers and Librarians                              | 48628                  | 32                   | 3 days            |
| Reading Culture                                    | Classroom, Turkish, and Literature Teachers                                             | 27418                  | 26                   | 2 days            |
| Use of Turkish and Diction Trainer Training Course | Turkish, Preschool, Primary, and Vocational High School Teachers and Ministry Personnel | 165792                 | 19                   | 5-139 days        |



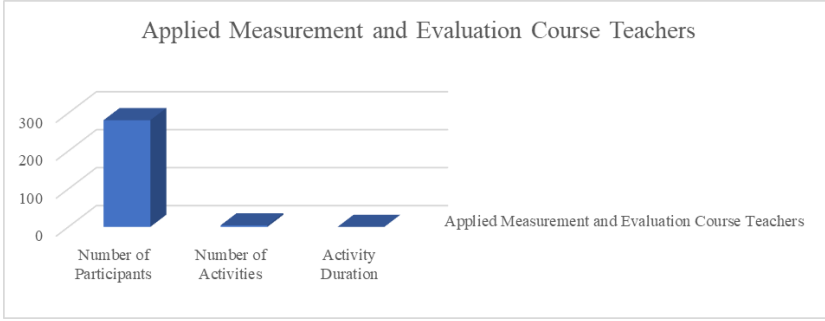
When the table above is examined, it can be seen that among the in-service training activities aimed at improving language skills, Turkish, Pre-School, Primary and Vocational High School Teachers and Ministry Personnel participated in first place with 165792 people, and the number of activities was 19. The duration of the activity spanned a long period of 5-139 days. In the second place, it is seen that Classroom, Turkish, Turkish Language and Literature Teachers and Library Officers participated with 48628 people and the number of activities was 32. The duration of the activity is 3 days. In the last row, it is seen that Classroom, Turkish, and Turkish Language and Literature Teachers participated with 27418 people and the number of activities was 26. The activity duration is 2 days. Considering the number of in-service training activities organized, it can be seen that there is a significant level of participation. As can be seen from the table, the Ministry of National Education, in particular, has given importance to the effective use of Turkish and diction training and has ensured the participation of teachers and ministry personnel seriously by emphasizing the ability to speak our language beautifully.

### **3.4. In-service training Activities for Measurement and Evaluation**

In-service training activities for Measurement and Evaluation are discussed under a single heading. This is the Applied Measurement and Evaluation Course.

**Table 7. Distribution of In-Service Training Activities for Measurement and Evaluation**

| Name of the Activity                      | Participation Information | Number of Participants | Number of Activities | Activity Duration |
|-------------------------------------------|---------------------------|------------------------|----------------------|-------------------|
| Applied Measurement and Evaluation Course | Teachers                  | 281                    | 4                    | 5 days            |



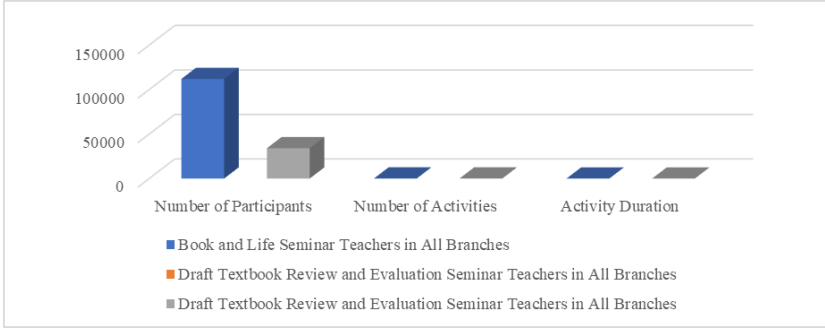
When the table above is examined, a course named Applied Measurement and Evaluation Course has been opened as an in-service training activity for Measurement and Evaluation. It is seen that 281 teachers participated in this activity and the number of activities was 4. The activity duration is 5 days. As can be seen from the table, this course covers all teachers. This is an indication that each branch and grade level has special needs for measurement and evaluation. However, the small number of activities aimed at measurement and evaluation, which are an indispensable part of education, shows that participation in this activity is not possible at the desired level.

### **3.5. In-service training Activities for Textbooks**

In-service training Activities for Evaluating Textbooks are discussed under two headings. These; Book and Life Seminar and Draft Textbook Review and Evaluation Seminar.

**Table 8. Distribution of In-Service Training Activities for Textbooks**

| Name of the Activity                         | Participants             | Number of Participants | Number of Activities | Activity Duration |
|----------------------------------------------|--------------------------|------------------------|----------------------|-------------------|
| Book and Life Seminar                        | Teachers in All Branches | 111903                 | 31                   | 2 days            |
| Draft Textbook Review and Evaluation Seminar | Teachers in All Branches | 34082                  | 38                   | 2-5 days          |



When the table above is examined, a book and life seminar come first as an in-service training activity for textbooks. 111903 teachers participated in this seminar and the number of activities was 31. The activity duration is 2 days. Later, an in-service training activity was opened under the name of the Draft Textbook Review and Evaluation Seminar. 34082 teachers participated in this seminar and the number of activities was 38. The activity duration is between 2-5 days. It is known that the curriculum for textbooks has changed many times. This also caused the textbooks to change. It is seen that in-service training activities for textbooks have been opened to inform teachers about these changes and to prepare them.

The success of our education system and the ability of the implemented curriculum to achieve the desired goals depend on the quality of teachers. Therefore, the investment in teachers will directly affect the quality of education. This means investing in

the future of a country. It is a basic necessity that our children, who will be the guarantee of our country, are raised in the hands of qualified and talented teachers. The essence of the teaching profession is not static, but dynamic. Teachers need to keep up with the changing and developing conditions of our age. The way to do this depends on the multitude of in-service training activities prepared and to be prepared by the Ministry of Education. The more teachers can benefit from these in-service training activities, the more quickly they will adapt to these changing conditions.

In this research, in-service training activities organized by the Ministry of National Education between 2019 and 2023 to increase the proficiency of Turkish teachers in their fields were discussed and these activities were divided into subjects and evaluated. As a result of these evaluations, the following conclusions were reached:

- It was observed that a total of 278 in-service training activities were carried out between 2019-2023.
- Between 2019 and 2023, most in-service training activities were organized for Planning and Organizing the Teaching Process.
- Secondly, in-service training activities were organized to improve language skills.
- Thirdly, in-service training activities were organized for Textbook Review.
- Fourthly, it is seen that in-service training activities for Measurement and Evaluation are organized.
- Finally, it is seen that in-service training activities related to Professional Development are organized.

When the in-service training activities carried out between 2019-2023 are examined, it is seen that in-service training activities for Planning and Evaluating the Teaching Process and Improving Language Skills are carried out regularly every year.

There is an irregularity in the remaining in-service training activities carried out for Professional Development, Textbook Review, and Measurement and Evaluation, and it has been observed that in-service training activities related to these subjects have not been opened in some years.

### **3.6. Suggestions**

Based on the results of the research, the following suggestions can be made:

- Before organizing in-service training activities, a needs analysis should be made and teachers' demands and opinions should be consulted.
- Scientific findings, especially regarding Turkish Language Teaching, should be taken into account in in-service training activities.
- In-service training activities should be organized accordingly, taking into account the Turkish Curriculum and the special field competencies of Turkish Language Teaching.
- In-service training activities for Turkish Language Teaching should be planned to include all teachers in the field and participation of all teachers should be ensured.
- In-service training activities should be organized through distance education so that teachers, especially those working in rural areas, can benefit from in-service training activities.
- Particular attention should be paid to ensure that in-service training activities are provided by experts in their field.

## REFERENCES

- Altınışik, S. (1996). Hizmet içi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 329-348.
- Aydın, İ. (2010). MEB *hizmet içi eğitim çalıştay kitabı*, MEB Yayınları: Ankara.
- Azar, A., Çepni S. (1999). Yeni öğretmenlerin iş basında gelişimini destekleyen modelleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 39-45.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top. Report September*, Available online at: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-comeout-on-top>
- Başaran, İ. E. (1960). *Hizmet içi eğitim araştırması*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Birimi Müdürlüğü Yayınları, Seri-B, Sayı:39,.
- Bayoumi, Tamim (1990), *Why are Saving and investment rates correlated across countries? Finances&development*. <https://www.elibrary.imf.org/view/journals/022/0027/002/article-A006-en.xml>
- Bilasa, P., ve Arslangilay, A. S. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerine ait görüşleri (Yalova-Erzurum hizmet içi eğitim örneği). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1058-1071.
- Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Cardona, C. M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10 (1), 33-41.
- Ekinci, Y. ve diğ.. (1988). Hizmet İçi Eğitim (Kuruluş, Gelişme, Faaliyetler). Ankara: Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları,
- Eraut, M. (1988). *The international encyclopedia of teaching and teacher education inservice teacher education*. In M. J. Dunkin (Ed.), (pp. 729- 748). NY: Pergamon Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation To Practice: Designing A Continuum To Strengthen And Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Fiske, J. (1996). İletişim çalışmalarına giriş. (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:19, Kırgızistan, 2008.
- Gültekin, M., Çubukcu, Z., Dal, Sibel (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin EğitimÖğretimle İlgili Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:29, S:131-152.
- Gün, M. (2011). *Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

<http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/7>

- <http://www.meb.gov.tr/ogretmenlere-yonelik-2023-vizyonubelirlendi/haber/13843/tr>
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b6bfdbc3a1bb9.67406502](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b6bfdbc3a1bb9.67406502)
- [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/06172441\\_Ygretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf)
- Kanlı, U., Yağbasan, R. (2002). 2000 Yılında Ankara’da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği. Millî Eğitim Dergisi. 153-154.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaur, S. & Kumar, D. (2008). Comparative study of government and nongovernment college teacher in relation to job satisfaction and job stress. ERIC online submission, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502218.pdf> adresinden 03.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(1), 25-36.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. Selçuk İletişim, 4(3), 21-28.
- MEB (2011). Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. <http://hedb.meb.gov.tr/net/index>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2006). Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını. Devlet Kitapları Basımevi.
- Menteşe, H. (2013). Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek

lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.

Metin, M., Özmen, H. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 18 No:3

Millî Eğitim Bakanlığı (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Yayınları.

Nadler, L. (1965). *Employee Training in Japan. Education and Training Consultants. California.*

Nartgün, Ş.S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu ili örneği), *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 57–178.

Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 141-160.

Öztürk, C. (2010). 21.yüzyılın eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme. (Ed. O. Oğuz vd.) *21.yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi içinde* ss. 179-224. Ankara: Pegem Akademi

Potur, Ö. (2004). *Dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe öğretiminde materyal geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ryan, R.L. (1987). The Complete Inservice Staff Development Program. Prentice- Hall, Inc. Englewood Clifs, New Jersey.

Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Millî Eğitim Dergisi. 145 (1), 25-27.

Şahin, M. (1999). Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler.Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 5(2), 221-227.

Şahin, Ü. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland.In Acedo C. (ed.) *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, 39: 281–292.Doi: 10.1007/s11125-009-9125-y

Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.

Seferoğlu, S.S. (2003). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu ,Sivas. Tekişik Yayıncılık Web Ofset Tesisleri, Ankara. 149–167.

Şengül, M. (2011). *Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sims, R.R. An Experiential Learning Approach To Employee Training Systems, 1990. New York: Quorum Books.
- Susar Kırmızı, F. (2000). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanyel, A. (1999). İlköğretim okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon.
- Taymaz, H. (1997). Hizmet içi Eğitim, Kavramlar İlkeler, Yöntemler. Ankara: Tapu ve Kadastro Matbaası.
- Tezcan, M. (1992). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Zirve Ofset.
- Uçar, İ., İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: III, Sayı: I. 34-53.
- Varış, F. (1973). Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Sorunlar 50. Yıla Armağan. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,36.
- Varış, F. (1994). Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yalaz-Atay, D. (2003). Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2018). *Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ders materyali geliştirme/kullanma durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, H. ve Kocasaraç, H. (2010). Hizmet içi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.

# TÜRKÇE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

**yaz**  
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com