

**YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLA HAZIRLANAN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE  
ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINDA METİN-ODAKLI  
GÖREVLERİN YERİ\***

Şükran DİLİDÜZGÜN\*

**ÖZ**

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe programında, anlama ve anlatma becerileriyle beraber sıralama, sınıflama, ilişki kurma gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesi de amaçlandığından öğretim sürecindeki çalışmalar bu doğrultuda düzenlenmelidir. Dil öğretim koşulları; dil kullanım ortamlarıyla buluşma, dili kullanma, güdüleme ve yapı çalışmalarıdır. Türkçe kitaplarındaki metinler dil çalışmaları için bir ortam ve başlangıç noktası oluşturmaktadır. Dilsel ve bilişsel becerilerin eşzamanlı gelişimi metin çalışmalarının görev (task) niteliği taşımasını gerektirmektedir. Görevler; belli amaçlarla, dili anlamlı şekilde kullanarak, bilişsel bir süreç sonunda, 'dilsel bir ürün'e ulaşılan etkinliklerdir. 'Öğrenme, anlam kurmaktır' prensibini benimseyen yapılandırmacı Türkçe öğretim programları, anlamın vurgulandığı görev-odaklı dil öğretimiyle bağdaşmaktadır. Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe metin çalışmalarının, Willis'in (1996) metinlerin anlamlarını (büyük ölçekli yapılarını) hedefleyen metin-odaklı görevleriyle örtüşme oranı saptanacak, bilişsel süreçlerin işletilmesindeki yeterlilikleri tartışılacak ve öneriler sunulmaya çalışılacaktır.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretimi, yapılandırmacı yaklaşım, bilişsel süreç, görev-odaklı dil öğretimi, metin-odaklı görevler, büyük ölçekli yapı.

**ABSTRACT**

Turkish Language Teaching Programme for Primary Education based on constructivist approach aims to equip learners with not only receptive and productive skills but also some cognitive skills such as sequencing, categorizing, classifying and relating. Therefore, practices in Turkish language teaching process ought to be organized in line with this. The conditions of language learning are exposure to comprehensible input of real spoken and written language in use, use of the language to do things, motivation to listen, read or to speak, write the language and instruction in language. The texts in Turkish coursebooks constitute an exposure and a starting point for language practices. The improvement of cognitive skills as well as language skills requires tasks as language activities. Tasks are activities where language is used by the learner for a communicative purpose in a cognitive process in order to achieve an outcome. Turkish Language Teaching programme adopting the principle that 'Learning is defined as forming meaning' and task-based language learning have a lot in common. In this context, the main

---

\* Bu bildiri, 1-3 Mayıs 2009 tarihleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde düzenlenen I. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş ve özeti bildiri özetleri kitabında yayınlanmıştır.

\* Okt. Dr. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü

aim of the study is to find out the proportion of text-based tasks by Willis (1996) designed for determining macro-structures of texts in Turkish language workbooks. The efficiency of text activities in involving cognitive processes will also be discussed. In the concluding part of the study aims to offer a range of text-based tasks.

Key Words: Turkish Language Teaching, constructivist approach, cognitive process, task-based language teaching, text-based tasks, macro-structure.

### 1. GİRİŞ

Gelecek nesillerin, yeni bilgi ve iletişim teknolojileri sonucu bilginin giderek arttığı ve bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı bu çağı yakalayabilmeleri, 'yaşam boyu ve kendi kendine öğrenme' becerilerini, Piaget'in yaklaşımıyla<sup>5</sup> 'öğretilmeden öğrenme' stratejilerini geliştirmelerini gerektirir. Yeni teknolojik ve sosyal gelişmelerin ürünü, 'öğrenme toplumu' olmalı, bu nedenle 'bilgi(*information*)' işlenerek, amaca uygun, anlamlı bir öğrenme sonucu 'içselleştirilmiş bilgi(*knowledge*)'ye dönüştürülmelidir. Bilgi işleme ve öğrenmeyi gerçekleştirme modelleri geleneksel bilgiyi iletme modelinin yerini almalıdır. Bu doğrultuda, son yıllarda öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında bazı radikal değişiklikler gözlemlenmiştir. Öğrencinin bilgiyi araştırdığı, analiz ettiği, bilişsel becerilerini geliştirdiği ve önbilgileriyle yenilerini bütünleştirerek yeniden yapılandığı, kendi kendine öğrenme kuramı olan 'yapılandırıcılık' da bunlardan biridir.

Bu çalışmanın amacı, 2006-2007 öğretim yılından itibaren Türkçe öğretiminde benimsenen yapılandırıcı yaklaşımın uygulamalara yansımalarını çalışmanın sınırları içinde saptayabilmektir. Türkçe öğretiminde dil çalışmalarının temelini, en küçük anlamsal iletişim birimleri olarak metinler oluşturmaktadır. Bu nedenle, Türkçe kitaplarındaki metin çalışmalarında yapılandırıcı yaklaşımın gerekleri olan grup çalışmasını, bilişsel süreçlerin işletilmesini ve anlam oluşturulmasını sağlayan metin-odaklı görevlerin varlığı ve yeterliliği araştırılacaktır.

### 2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMI VE GÖREV-ODAKLI DİL ÖĞRETİMİ

#### 2. 1. Yapılandırıcı Yaklaşım

Yapılandırıcı yaklaşım, Skinner'ın davranışçılığını<sup>6</sup> temel alan öğretmen-merkezli, ezber-eğilimli ve tebeşir-tahta ikilisinden oluşan bir eğitimden bilişsel teoriye dayalı bir eğitime olan paradigma değişimini gösterir. Öğrenme, aktif,

<sup>5</sup> Şimşek (2004), Piaget'nin kişinin öğrenmeyi, önbilgilerin yeni bilgi ile kaynaştığı *özümseme* ve yeni bilgi doğrultusunda önbilginin yapıcı değiştiği *uyarlama* işlemlerini *dengeleyerek* gerçekleştirdiği görüşünü vurgulamaktadır (s. 145).

<sup>6</sup> Bkz. Demircan (1990:109-113)

yaratıcı ve karşılıklı bir etkileşim süreci olmalı, uyarlayarak öğrenme üretken öğrenmeyle birleştirilmelidir. Dil öğretiminde de, bilginin idraki, üretimi ve eski bilgilere dayanılarak oluşturulmasında beceriler kadar dil süreci ve öğrenme edinci stratejileri geliştirme gereklidir. Yapılandırmacılık, öğrencilerin ilgi, istek ve geçmiş bilgileri temelinde, grup çalışmalarıyla kendi kendilerini ve stratejilerini sorgulayarak ‘uzman öğrenci’ durumuna geldikleri ideal sayılan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı eğitim durumlarının temel ilkelerini Yurdakul (2005) şöyle sıralamıştır:

1. Tüm öğrenme geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.
2. Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
3. Yeni öğrenmeleri oluşturmada önbilgiler dikkate alınmalıdır.
4. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
5. Anlamli öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
6. Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.
7. Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.
8. Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır.
9. Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır. (s. 49-52)

Yurdakul (2005), yapılandırmacı kuramı uygulamaya geçirmek için öğrenmenin bir görev/probleme dayandırılması; anlam-odaklı, bilişsel süreçler işletilebilecek çoklu gerçeklikler içeren ve bireysel anlamlar çıkarılabilecek öğrenme görevleri oluşturulması gerekliliğini vurgulamıştır. Yapılandırmacı Uygulama(*ConstructioNism*), görev-odaklı öğrenmeye(*Task-based learning*) büyük önem vermektedir (Rüschhoff, 2003).

## 2. 2. Görev-Odaklı Dil Öğretim Yöntemi

Bu yöntem, insanların dil öğrenim koşulları temel alınarak gerçek dil kullanım durumları oluşturulmadan, sadece dil odaklı/yapısal alıştırmalarla dilin öğrenilemeyeceğini savunmaktadır (Willis, 1996, s. 1). Dil; sosyal etkileşim içinde, bilişsel süreçlerle ‘anlam’ oluşturularak iletişimsel amaçları karşılayan bir araç olarak değerlendirilir. Bu nedenle, görev-odaklı dil öğretiminin kuramsal

ardalanını dil edinim kuramları, sosyal etkileşim kuramları ve bilişsel çalışmalar oluşturmaktadır (Günay, 2007, s. 6-7).

Öğrenme-odaklı yaklaşımın benimsendiği bu yöntemde kullanılan eğitsel görevler 'anlam odaklı etkinlik' niteliği taşımaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, s. 223). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde (MEB, 2006) de belirtildiği gibi "İletişime dayalı eğitim bilimsel ödevler (belirli bir bağlamı olmayan, biçimlerin öğretimini esas alan alıştırmaların tersine), öğrenenlerin etkin olarak anlamlı bir iletişime katılmalarını sağlamayı amaçlar ve bunun ders anında gerçekleştirilmesine önem verir"(s. 200). Görev-odaklı dil öğrenmenin ilk modelini Willis (1996), dört temel dil öğrenme koşulu çerçevesinde oluşturmuş, daha sonra Shekan (1998) ve Ellis (2003) bunu başka şekillerde biçimlendirerek geliştirmeye çalışmışlardır. Willis'in (1996) dil öğrenme koşulları şunlardır:

#### **"Temel olanlar**

- Zengin ama anlamlı, yazılı veya sözlü dil kullanımını sergileyen özgün bir girdiyle buluşma (*exposure*)
- Bir amaç için dili kullanma (*language use*)
- Dinleme, okuma, yazma ve konuşma için istek (*motivation*)

#### **Arzu edilen**

- Biçim ağırlıklı dil öğretimi (*instruction in language*)" (s. 11)

Dil derslerinde kullanılan *sözlü ve yazılı metinler* görevler için başlangıç noktası oluşturmakta, *dil kullanımı* için ortamlar yaratmaktadırlar. Öğretmenler öğrenci özerkliği doğrultusunda öğrencilerin ilgi, istek ve öğrenme stillerine uygun yönlendirmelerle *güdülemeyi* arttıracak, işbirliği ve etkileşim içinde öğrencilerin görevi tamamlamaları sağlanacaktır. Bu süreçte öğrenciler farklı çözüm yollarını tartışarak farklı düşünme ve öğrenme biçimlerini değerlendirebileceklerdir. Önemli olan, anlam oluşturarak iletişimi gerçekleştirmektir; iletişimsel amacı olmayan etkinlikler görev değildir. Örneğin "Resmi betimleyen dört tümce yazınız ve arkadaşınıza söyleyiniz" etkinliği görev niteliği taşımazken, "Resmi kapattıktan sonra resimle ilgili dört doğru, iki yanlış tümce yazıp arkadaşlarınıza okuyunuz, hatırlıyorlar mı" şeklinde belleği zorlayıcı, bilişsel süreç gerektiren bir etkinlik görevdir. (Willis, 1996, s. 24). Daha sonra anlamın dilsel olarak en iyi ifade edilme yolları incelenerek *anlam ve yapı* birleştirilebilmektedir. Bir etkinliğin görev niteliği taşıyabilmesi için nitelikli ve gerçek dilsel bir *girdi*, anlamlı bir *hedef*, *bilişsel ya da psiko-motor bir süreç* ve sonunda bir *ürün* gerekmektedir. (Günay, 2007, s. 34)

#### **2. 2. 1. Görev Türleri**

Görev-odaklı dil öğretiminde dil kullanımıyla beraber bilişsel süreçleri de işleterek bir anlam oluşturma ve bir sonuca ulaşma hedeflenmektedir. Bu olası sonuç tamamlanmış bir liste ya da sonlandırılmış bir öykü vb. bir *ürün* ya da 'seçme, sıralama, sınıflama, karşılaştırma vb.' işlemleri kapsayan dilsel ve bilişsel süreç olabilmektedir (Ellis, 2003, s. 21).

Richards ve Rogers (2001, s. 224), Feez'in dil öğretiminde odağın üründen ziyade süreçte olduğunu vurguladığını çünkü süreç içinde dil kullanımının kendiliğinden gerçekleştiğini belirtmektedirler. Aşağıda Willis'in belirlediği yedi görev türü (Akbal, 2008, s. 88) basitten zora doğru olası bilişsel süreç ve sonuçlarıyla listelenmiştir (Tablo 2).

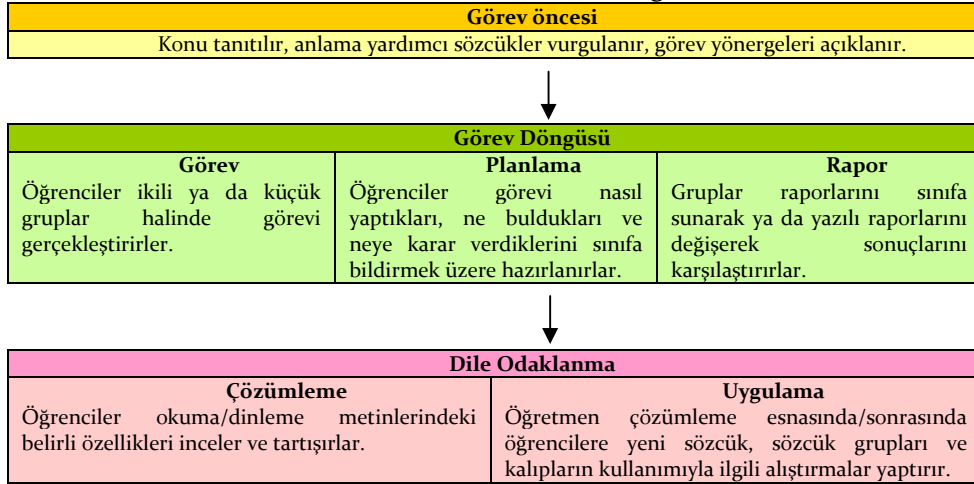
**Tablo 2: Willis'in Belirlediği Görev Türleri**

Görev türü	Bilişsel süreç	Olası ürün
Listeleme	Beyin fırtınası ve bilgi bulma	Tamamlanmış liste, taslak bir zihin haritası
Sıralama ve ayırma	Sıraya koyma, kişisel değerlere göre düzenleme, gruplara yerleştirme, sınıflandırma	Belli ölçüte göre düzenlenmiş bilgi listesi
Eşleştirme	Dinleme-eşleştirme, okuma-eşleştirme	Eşleştirilmiş öğeler
Karşılaştırma	Benzerlikleri/farklılıkları bulmaya dayalı oyunlar	Konular/resimler/metinler arasındaki benzerlik/farklılıkların tespiti
Sorun çözme	Çözümleme, akıl yürütme, karar verme	Çözüme ulaşma
Kişisel deneyimleri paylaşma	Öyküleme, betimleme, düşünce ve tutumları keşfetme ve ifade etmek	Sosyal bağlamda etkileşim
Projeler ve yaratıcı görevler	Beyin fırtınası, bilgi bulma, sıralama vb. süreçlerin bileşimi	Proje ya da sınıf dışı araştırmalar

### 2. 2. 2. Görev-Odaklı Dil Öğrenim Çerçevesi

Dil öğrenme ortamında, anlamlı ve anlaşılır bir girdinin, kişilerarası etkileşimin ve dil kullanım olanağının sağlanması öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir (Toksöz, 1998, s. 70). Bu nedenle Willis (1996, s. 38), Tablo 1'de gösterildiği gibi çeşitli aşamalarda bunların hepsini kapsayacak görev temelli bir ders süreci oluşturmuştur.

**Tablo 1: Willis'in Görev-Odaklı Dil Öğretim Modeli**



### 2. 3. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Görev-Odaklı Dil Öğretimi

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2005a, 2005b) öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda düzenlenmeye çalışılmıştır. "Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayanır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır" (MEB 2005a, s. 157). Öğrenme, öğrencinin kendi çabası ile olacağından öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde tartışma, açıklama, sorgulama yaparak ya da bilgilerini aktararak etkin bir rol üstlenmelidir. Bu bağlamda, Türkçe öğretimi etkinlikleri öğrenme-odaklı yaklaşımın gereği olarak anlam odaklı, öğrenci özerkliği gözetilen, dil kullanımı ile beraber bilişsel süreçlerin de işletilebileceği yeterlikte 'görev' niteliği taşımalı ve Türkçe öğretiminde görev-odaklı dil öğretim yönteminin uygulamaları bulunmalıdır. Türkçe Dersi Programları (2005a, 2005b) ile görev-odaklı dil öğretiminin *ilkeleri* ve *öğrenme-öğretme süreci* karşılaştırıldığında bu ilişki daha açık bir şekilde görülmektedir.

#### 2. 3. 1. Ortak İlkeler

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Görev-Odaklı Dil Öğretiminin öğrenme ilkeleri Tablo 3'te görüldüğü gibi bire bir eşlenebilmektedir.

**Tablo 3: Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Görev-Odaklı Dil Öğretiminin Ortak İlkeleri**

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	Görev-Odaklı Dil Öğretimi
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmelerini amaçlar.</li> <li>*Amaç; anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesidir.</li> <li>* Öğrenciler alıştırmayı yapmak yerine; gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunları ele almalı ve kendileri çözmelidir.</li> <li>* Okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanları bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.</li> <li>*Öğrenme anlam kurmaktır</li> <li>*Öğrenmenin anahtarı güdülemedir. .</li> <li>* Öğrenciler bir grup içerisinde çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmalıdırlar.</li> <li>* Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı bir alışkanlık haline getirir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Öğrencileri o zamana kadar edindikleri dil üzerine yapılandırma ve geliştirme için güdüler.</li> <li>*Listeleme, sıralama ve sınıflama, karşılaştırma, sorun çözme, kişisel deneyim paylaşımı, eşleştirme ve yaratıcı görev türleri bu bilişsel becerileri karşılamaktadır.</li> <li>* Görevler dil kullanımı için gerçek bir amaç yaratmakta ve doğal bir bağlam sağlamaktadır.</li> <li>* Dört dilsel beceri birbiriyle bütünleşmiştir. Dört dilsel beceri için ayrı çalışmalar gerekmemektedir.</li> <li>*Görevler anlam odaklı etkinliklerdir.</li> <li>* Güdüleme dil öğrenme koşuludur.</li> <li>*Grup çalışmaları öğrencilere dil kullanımı için güven ve cesaret vermektedir.</li> <li>*Öğrenenlerin kendi öğrenme yollarını bulmalarını, öğrenme süreçlerini yönlendirmelerini, kendi öğrenme stillerini/stratejilerini kullanmalarını sağlar.</li> <li>* Görevler bir 'ürün'e ulaşmak için dilin</li> </ul>

* Öğrenciler üretme ve tartışma etkinliklerine katılır, öğretmen öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler. *Öğrencinin öğretmen rehberliğinde, etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesi amaçlanmaktadır.	iletişimsel amaçlarla kullanıldığı etkinliklerdir. * Vurgu, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin bir ürün elde etmek için dili kullanarak bir şeyler yapması üzerinedir. Görevler öğretmenin baskınlığını kaldırır
--	--

### 2. 3. 2. Ortak Öğrenme ve Öğretme Süreçleri:

Öğrenme ve öğretme sürecini oluşturan aşamalarda da Türkçe Dersi Programı ve Görev-Odaklı Dil Öğretimi işlevsel benzerlikler göstermektedir (Tablo 4).

**Tablo 4: Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Görev-Odaklı Dil Öğretiminin Ortak Öğrenme ve Öğretme Süreçleri:**

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	Görev-odaklı Dil Öğretimi
* <b>Ön bilgilerin hareke geçirilmesi:</b> (öğrencinin yeni konu/işleme hazır bulunuşluğunu sağlamak, ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla sorular sorma, tahmin etme ve beyin fırtınası gibi çalışmalarla zihinsel hazırlık yaptırılabilir. * <b>Yeni Bilgilerin anlaşılması ve bilginin yapılandırılması</b> Dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlaşılabilir. * <b>Bilginin Uygulanması:</b> Öğrenci bilginin uygulamadaki durumunu görmeli, bilgiyi uygulamada daha zenginleştirmelidir. Eğer işlevsel bir bilgi ise öğrencinin bunu diğer arkadaşlarıyla paylaşımı bilginin kalıcılığını sağlar. * <b>Bilginin değerlendirilmesi:</b> Değerlendirme, bilginin eksik ve yanlış yönlerini, uygulamadaki durumunu/işlevselliğini gözden geçirir. * <b>Kendini ifade etme:</b> Öğrenciler yöntem ve teknikleri belirleyerek, kuralları uygulayarak konuşma, yazma, görsel sunu gibi uygulamalar yaparlar.	* <b>Görev öncesi:</b> Sözcükleri sınıflama, farklı olana bulma, eşleştirme, bellek görevleri, beyin fırtınası, zihin haritaları, soru çıkarma, benzer bir deneyimi paylaşma etkinlikleriyle görevin ilginç/özgün hale gelebilmesi için öğrencilerin zihinsel şemalarındaki bilgileri etkinleştirilir. * <b>Görev Döngüsü</b> içinde <b>Görev</b> aşamasında öğrenciler o zamana kadar edindikleri dil düzeyiyle eleme, seçme, sıralama, sınıflandırma, eşleştirme, karşılaştırma, akıl yürütme, değerlendirme, doğrulama gibi bilişsel süreçler işleterek görevi tamamlarlar. * <b>Görev döngüsü</b> içinde yer alan <b>Planlama</b> ve <b>Rapor</b> aşamasında öğrenciler görevi nasıl yaptıkları ve ne keşfedip neye karar verdiklerini diğer arkadaşlarına aktarırken öğretmen rehberliğinde doğru dil kullanımı ön planda tutulmaktadır. * <b>Planlama</b> aşamasında öğretmene danışarak dil kullanımındaki eksiklikler ve yanlışlıklar giderilmeye çalışılmaktadır. * <b>Rapor</b> aşamasında öğrenciler görevi yaparken nasıl bir yol izlediklerini ve hangi sonuçlara vardıklarını sözlü ve yazılı bir şekilde doğru dil kullanımı ile ifade ederler.

### 2. 4. Metin Aracılığıyla Öğrenme ve Metin-Odaklı Görevler

Sosyal etkileşim içinde iletişim kurmanın koşulu metin çözümlene ve oluşturma yetisini kazanmaktır; çünkü dilsel öğeler bağlama uygun olarak seçilip düzenlendiğinde iletişimsel bir anlam kazanıp metin oluşturabilirler. “Dil üretim sürecinin çıktısı metindir ki bu yazılı veya sözlü ifade edildiği anda üreticisinden bağımsız, belirli bir araç tarafından taşınan insan yapımı bir ürün olur. Sonra metin, dil alımlama sürecine girdi olarak işlev görür” (MEB, 2006, s. 114). Bir

metnin hangi bağlamda hangi iletişimsel amaç için oluşturulduğu, ancak metnin tabanını oluşturan dilsel/dilbilgisel bağıntıların bulunduğu küçük ölçekli yapısını çözümlyerek metnin mantıksal bağıntılarını, genel yapı ve anlamını oluşturan büyük ölçekli yapısına ulaşarak anlaşılır (Dilidüzgün, 2008, s. 53-57). Cook (1989, s. 105), öğrencilerin, önemsiz ve ilişkisiz ayrıntılarla zaman kaybetmemeleri için söylemin parçalarını oluşturan bu yapıları belirleyip bulmaları gerektiğini düşünmektedir. Metin türlerine göre, örneğin; raporlarda durum-problem-çözüm-değerlendirme, gazete haberlerinde temel gerçekler-kanıtlar gibi yapı farklılıklarının bilincinde olan bir birey metnin belirli bir noktasının öncesini/sonrasını tahmin edebilir. Keçik (2003, s. 102), Kintsch-V. Dijk anlama modelinde yapısal ve anlamsal işlemlenin aynı anda gerçekleştiğinin varsayıldığını, yani önce sözcüğü tanıma, sonra anlamını bulma ya da önce metni okuma, sonra anlama gibi sırayla yapılan bir işlemlenin söz konusu olmadığını ve metnin girdisi ile birlikte anlamlandırma sürecinin başladığını belirtmektedir.

Metin-odaklı görevler, öğrencilerin metinden seçilmiş bazı sözcükler ya da önermeler arasında yerel bağdaşıklık ilişkilerine odaklanmayıp metinlerin büyük ölçekli önermelerini belirleyebilmelerini ve genel anlamına ulaşmalarını sağlamaktadırlar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da (2005a), aynı amaç benimsenmiştir:

“Anlama sadece parçaların (kelimelerin, cümlelerin, paragrafların) anlamına ulaşma değil, metnin bütününe anlama demektir. Parçalar, bütünü içinde ele alınmalıdır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde birbirinden koparılmış parçalar üzerinde odaklanma yerine, bütününe odaklanılmalıdır”(s. 158)

Metnin anlaşılabilirliği ve görevin amacı birbirinden ayrılamaz. Metin-odaklı görevler metnin niçin anlaşılması gerektiğini tanımlamaktadır (Willis, 1996, s. 71). Görevin amacını yerine getirirken metin belli açılardan değerlendirildiği için doğal ve etkili okuma stratejileri geliştirilmekte hem metnin genel anlamına hem de yerel bağdaşıklık ilişkilerine bakılarak hem tepeden aşağıya (*top down*), hem de tabandan yukarı (*bottom-up*) süreçler gerçekleştirilmektedir (Willis, 1996, s. 75). Bu çalışmada, öğrenciye, anlam oluşturmak için metinlerin büyük ölçekli yapılarını belirleyerek metnin çözümlenme ve düzenleme yetisini kazandırma amacını taşıyan metin-odaklı görevlerin ilköğretim Türkçe uygulamalarındaki yeri araştırılacaktır.

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın evrenini ilköğretim 6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki metin etkinlikleri oluşturmaktadır. Çalışma, İstanbul'da kullanılan üç Türkçe ders kitabındaki metinler üzerine hazırlanan metin etkinlikleri örnekleminin taranmasıyla sınırlı tutulacaktır; çalışma kitaplarındaki diğer metinler genellikle dilbilgisi öğretimi için kullanıldığından değerlendirilmeye alınmamıştır.



Söz konusu metin etkinlikleri Tablo 5'te belirtilen Willis'in (1996, s. 75-76) metin-odaklı görev sınıflaması kapsamında değerlendirilecektir.

**Tablo 5: Metin-Odaklı Görev Türleri ve Olası Görevler**

Metin-odaklı Görev Türleri	Olası görevler
<b>Tahmin görevleri</b> ( <i>Prediction tasks</i> )	* Başlıktan ya da metnin ilk bölümlerinden * Seçilmiş bölümlerden * Resimlerden ya da sesli/sessiz filmlerden tahmin
<b>Sıraya koyma görevleri</b> ( <i>Jumbles</i> )	* Karıştırılmış metin bölümlerini sıralama * Karışık özet tümcelerini sıralama * Karışık resimleri metne göre sıralama
<b>Yeniden kurma görevleri</b> ( <i>Restoration tasks</i> )	*Metinde çıkarılan/eklenen sözcük, sözcük grubu ve tümceleri belirleyerek metni tamamlama
<b>Ayrık bilgi görevleri</b> ( <i>Jigsaw/split information tasks</i> )	*Metnin farklı bölümlerinin farklı gruplarca okunması/dinlenmesi daha sonra birleştirilerek bütüne varılması.
<b>Karşılaştırma görevleri</b> ( <i>Comparison tasks</i> )	* Aynı olayın iki ayrı anlatımının * Diyagram/resim ile yazılı metnin karşılaştırılması
<b>Bellek görevleri</b> ( <i>Memory challenge tasks</i> )	* Metine kısa bir süre baktıktan sonra, hatırlananları listeleme, anlatma ya da sorular sorma.

#### 4. BULGULAR

Araştırmanın sonucunda Türkçe dersi çalışma kitabı etkinlikler 'görev nitelikli etkinlikler', 'metin-odaklı görevler' ve 'diğer metin etkinlikleri' olarak üç ana başlık altında değerlendirilmiş ve Ek 1'de bu etkinlik sınıflamasındaki alt türler sayıları ve oranları ile ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde;

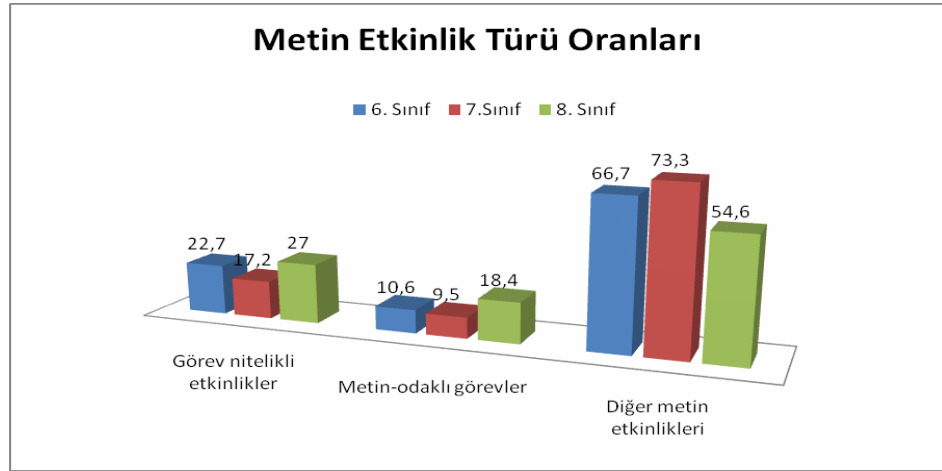
- Metin etkinliklerinin büyük çoğunluğunu; öğrencilerin metnin tür özelliklerini, kurgusunu ve genel anlamını kendi başlarına çıkarmalarını gerektiren sorular, metnin anlamını yapılandırma işlevlerine bakılmaksızın yapılan sözcük, deyim ve bağlaç çalışmaları oluşturmaktadır.

- Çoklu gerçeklikler arasında bilişsel çelişki ortamı yaratabilecek sıralama, sınıflama, listeleme, eşleştirme gibi görev nitelikli etkinlikler az sayıda yer alırken kişisel deneyimleri paylaşma görevi bulunamamıştır. Diğer taraftan, farklı biçimlerde yaratıcı yazma çalışmaları olduğu görülmektedir.

- Metinlerin büyük ölçekli yapılarını belirlemeyi ve genel anlamını çıkarmayı hedefleyen metin-odaklı görevler 'yok' denebilecek sayıdadır. Kazanımlarda belirtildiği için resim/başlıktan metnin konusunu ve verilen tümce/kıta/dize/anahtar sözcüklerden ana düşünceyi tahmin etme görevleri bulunmakla beraber bellek görevleri saptanamamıştır. Metinlerin planını/özetini çıkarmaya yönelik sıraya koyma ve metinde eksiltelen/eklenen sözcükleri/tümceleri bularak metni yeniden kurma görevleri ya çok az sayıda ya da hiç yoktur. Ayrık bilgi görevleri 'yazarla ya da Atatürk'le ilgili araştırma' ile

sınırlı kalmakta, metni gruplara bölme çalışmaları öğretmen kitabında yer almaktadır (Kurt, Altay&Kara, 2008, s. 56, 137, 152). Karakterlerin kişilik özelliklerini, metnin öncesi ve sonrasını, farklı metin türlerinin özelliklerini karşılaştırma etkinlikleri olmakla beraber bunlar çoklu seçeneklerle sunulmadığından görev değil anlamayı sına niteliğindedirler.

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular aşağıda oluşturulan grafikte daha kolay anlaşılabilen ve daha görsel olarak ifade edilebilmektedir.



### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu genel değerlendirmeden sonra bulgular (B) ayrıntılarıyla incelenerek yeni öneriler (Ö) geliştirilmiştir.

**B. 1.** Metin çözümleme amaçlı etkinliklerin, genellikle aynı tipte olan anlamayı sına soruları (konu/ana fikir/başlık buldurma ya da 5N 1K) çalışma kitabında, anlama soruları öğretmen kitabında olmak üzere ayrı kitaplarda olduğu saptanmıştır. Bu durumun, hem öğretmenin kitaplar arasında gidip gelirken düzeni ve motivasyonu koruyamamasına hem de öğrencinin etkinliklerle metin arasında yeterli ve etkili bir ilişki kuramamasına yol açacağı düşünülmektedir.

**Ö. 1.** Amaç, 'girdi' işlevli bir metin üzerine yapılan çalışmalarla metin çözümlemeyi ve oluşturmayı öğretmek olduğu için, tüm metin etkinlikleri ders kitabında metinlerle birlikte yer almalıdır. Çünkü öğrenci etkinliği yapmak için devamlı metne dönmek zorundadır.

**B. 2.** Dile odaklanma çalışmaları ders kitabında bulunan metinler üzerinde değil, çalışma kitaplarında ayrı metinler üzerinde ya da çoğunlukla tümce düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

**Ö. 2.** Çağımız dil öğretiminde, dilbilgisi, iletişim birimi olarak metinleri oluşturma ve çözümleme aracıdır. Bu nedenle dilsel/dilbilgisel özellikler metni anlama aşamasında işlevsel olarak metin içinde irdelenmelidir. Dilbilgisel yapıyı öğretmek için ayrı metin ve tümceler gerekmeceğinden kitap sayfalarının sayısı da azalacaktır. Çalışma kitabı ise dilsel/dilbilgisel özelliklerin örneklendirildiği ve pekiştirildiği ayrı bir kitap olarak hazırlanabilir.

**B. 3.** Sözcük çalışmaları genellikle ilk metin çalışmaları olarak, bağlamdan anlamı tahmin etme ya da sözlükten anlamı bulma şeklinde tek düzedir. Üstelik sözcüklerin satır sayıları verilmediğinden öğrenci zamanını metnin bağlamını belirleme yerine sözcüğün metinde nerede geçtiğini bulmaya harcayacaktır. Çoğu kez metinde geçen sözcüklerin metin dışı tümcelerde irdelendiği görülmüştür.

**Ö. 3.** Sözcüklerin anlamları, okuma amacı ve metinlerin içeriksel özelliklerine göre, çözümlemenin farklı aşamalarında, resimlerle/tanımlarla eşleştirme, sıralama ve sınıflama gibi farklı görevlerle ve satır sayıları belirtilerek ya da koyu renkle yazılarak metin içinde irdelenebilir.

**B. 4.** Etkinliklerde, metinlerin yalnızca bazı tümceleri/bölümleri kullanılarak sözcüklerin anlamları, bağlaçların/ilgeçlerin işlevleri, bakış açıları ve örtülü anlam gibi yerel bağdaşıklık ilişkileri sorulmaktadır.

**Ö. 4.** Öğrencilerin sözcüklerin, tümcelerin anlamlarını, bağlayıcıların işlevlerini metnin bütünü içinde değerlendirebilmeleri için metinde eksiltelen veya eklenen öğeleri belirleme gibi yeniden kurma görevleri oluşturulabilir. Özel/nesnel bakış açıları ve örtülü anlam gibi biçimsel özellikler karşılaştırma ve eşleştirme görevleri ile irdelenebilir.

**B. 5.** Metnin genel anlamını kavramayı sağlayan metnin planını (üstyapı kategorilerini) ve içerik şemasını çözümlenmeye yönelik yeterli etkinlikler yapılmadan öğrenciye anlamayı sınavıcı, konu/ana ve yardımcı düşünceleri/ anahtar sözcükleri bulma, başlık ve içeriği sorgulama soruları yöneltilmektedir.

**Ö. 5.** Metnin bir bütün olarak anlamlandırılabilmesi için paragraflar/kıtalar ile duyguları/konuları/ana düşünceleri/soruları, metin türüne özgü üstyapı kategorileri ile bölümleri eşleştirme ve paragrafları sıraya koyma görevleri uygundur.

**B. 6.** Öğrencinin hangi bilişsel süreci işletebileceğini bilmeden ve yalnızca aradığı bilgiye odaklanıp metnin anlamını göz ardı ederek defalarca okumasını gerektiren “Metinde ..... bulunuz” ya da “nedir, nelerdir, hangisi” soru sözcüklerini bulunduran etkinlikler çok sayıdadır.

**Ö. 6.** Çalışma kitaplarındaki belli dilsel/dilbilgisel ve anlamsal öğeleri metinde buldurma etkinlikleri, ‘girdi’ niteliği taşıyan bir şekilde sıralanan öğeleri metindeki olaylara, ilişkilere, kişilere ve olgulara göre eşleştirme, sıralama,

sınıflama ve karşılaştırma gibi bilişsel süreçler gerektiren görevlere dönüştürülebilir.

**B. 7.** Metni anlama ve çözümleme kazanımı kapsamında “Metni okuyarak arkadaşlarınıza soru sorun” gibi konu ve ana düşünceden sapmadan metnin genel anlamını ve büyük ölçekli önermelerini belirlemeyi gerektiren bir etkinlik türü bulunmaktadır.

**Ö. 7.** Görsellerden, başlıktan ve ilk satırlardan metinde yanıtları olabilecek soruları tahmin etme görevleri metni anlamayı ve çözümlemeyi güdüleyecek ve kolaylaştıracaktır.

**B. 8.** Metin türü göz ardı edilip her metin için 5N 1K kapsamlı çözümleme soruları oluşturulmuştur.

**Ö. 8.** Metindeki konu gelişimi metin türünün içerik bileşenlerine uygun sorularla açıklanabilir. Örneğin bir makalede bilgi ile beraber kanıtlar, denemede yazarın özel görüş ve düşünceleri, yazınsal metinlerde ise anlamın nasıl oluşturulduğu irdelenmelidir. Bu nedenle metinlerden alınan tümceler/bölümler ile eşleştirme, yeniden kurma, sıraya koyma ve ayırık bilgi görevleri oluşturulabilir.

**B. 9.** Anlatıcı bakış açısı, anlatım biçimi, yolu ve planı gibi metin türlerine özgü biçimsel ve içeriksel özellikler metinlerde örneklendirilmeden öğrencilerin bunları belirlemeleri, hatta bu soruları kendilerinin hazırlamaları beklenmektedir.

**Ö. 9.** Öğrenciler bir metni diğerine dönüştürme gibi yaratıcı, aynı konudaki farklı metin türlerinin karıştırılmış bölümlerini ayırma gibi karşılaştırma ya da metin türleri ile metinleri/başlıkları/özellikleri eşleştirme gibi görevlerle metin türü edinci kazanabilirler.

**B. 10.** Okuma-anlama ve dinleme-anlama becerileri farklı stratejiler gerektirmesine karşın aynı etkinlik biçimlerinin kullanıldığı gözlemlenmemiştir.

**Ö. 10.** Dinleme metinleri; karakterler ile sözleri eşleştirme, olayları/resimleri/özet tümcelerini sıraya koyma, metnin sonrasını tahmin etme ve her grubun farklı soruları yanıtlaması için metnin farklı bölümlerini dinlemesini gerektiren ayırık bilgi görevleri için ortam yaratmaktadır.

**B. 11.** Metinlerin uzunlukları etkinlik biçimlerinde bir değişiklik yaratmamıştır.

**Ö. 11.** Uzun metinler/şiiirlerle, bölümlerin/kıtaların gruplara dağıtılıp ana düşünce/duyguları belirlendikten sonra metnin ana düşüncesi/duygusu için bilgilerinin birleştirildiği ayırık bilgi görevleri oluşturulabilir.

Metin çözümleyebilme ve oluşturabilme, diğer bir deyişle Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme yetisi bilişsel süreçler gerektiren bu tür metin-odaklı

görevlerle kazanılabilir. Metnin küçük ölçekli yapısında dilsel/dilbilgisel öğelerle kodlanan metnin anlamını bilişsel süreçler sonucu bireysel olarak kavrama hazzını tatmayan bir bireyin hem bilgiyi yapılandırma becerisini hem de okuma alışkanlığını kazanması olanaksızdır. Bu düşünce doğrultusunda bu araştırmanın, Türkçe dersi metin çalışmalarının yapılandırma yaklaşımın gerekleri bağlamında ölçülebilir ve denetlenebilir bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesine ve düzenleme/uygulama aşamalarında Türkçe öğretimine kendi sınırları içinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKLAR

- AKBAL, B.** (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde Görev Odaklılık Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, İstanbul.
- COOK, G.** (1989). *Discourse*. Oxford University Press, Oxford
- DEMİRCAN, Ö.** (1990). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul.
- DİLİDÜZGÜN, Ş.** (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- ELLIS, R.** (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- GÜNAY, D.** (2007). *The exploration of Tasks in the 4th Grade ELT Coursebook Used in State Primary Schools in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, İstanbul.
- KEÇİK, İ.** (2003). Dinleme Edimi. *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. (Ed. : Canan İleri). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- MEB** (2005a). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB** (2005b). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB** (2006). *Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- RICHARDS, J. & RODGERS T.** (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

- RÜSCHOFF, B.** (2001) Construction of knowledge as the basis of foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*. Volume 14. Issue 3 & 4 October . 219 - 232
- SHEKAN, P.** (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Pres, Hong Kong.
- ŞİMŞEK, A.** (2004). Önbilgi. In Y. Kuzgun&Deryakulu (Eds). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* ( pp. 137-165), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- TOKSÖZ, N.** (1998). Ödev Odaklı Dil Öğretim Yöntemi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi YDEB (II)*, 65-74. Çantay Kitabevi, İstanbul.
- WILLIS, J.** (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman. Essex.
- YURDAKUL, B.** (2005)Yapılandırmacılık. *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed. : Özcan Demirel). Pegema Yayıncılık, Ankara.

#### İncelenen Ders Kitapları:

- KAPULU, A. VE DİĞ** (2007). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6. Sınıf*. Koza Yayın Dağıtım AŞ, Ankara.
- KAPULU, A. VE DİĞ**. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6. Sınıf*. Koza Yayın Dağıtım AŞ, Ankara.
- KAPULU, A. VE DİĞ** (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 6. Sınıf*. Koza Yayın Dağıtım AŞ, Ankara.
- Yangın, B. ve diğ (2007). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf*. Pasifik Yayınları, Ankara.
- Yangın, B. ve diğ (2007). *İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 7. Sınıf*. Pasifik Yayınları, Ankara.
- Yangın, B. ve diğ (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 7. Sınıf*. Pasifik Yayınları, Ankara.
- KURT, M. VE DİĞ** (2008). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8. Sınıf*. Batı, İstanbul.
- KURT, M. VE DİĞ** (2008). *İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 8. Sınıf*. Batı, İstanbul.
- KURT, M. VE DİĞ M.** (2008). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 8. Sınıf*. Batı, İstanbul.

#### Ek 1: İlköğretim Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Metin Etkinliklerinin Oranları

Türkçe Ders Kitabı:	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	Adet	%	Adet	%	Adet	%
Görev nitelikli etkinlikler						

Listeleme:	7	5, 3%	1	0, 9%	2	1, 0%
Sıralama ve Sınıflama:	4	3, 0%	1	0, 9%	0	0, 0%
Eşleştirme:	8	6, 1%	2	1, 7%	15	7, 7%
Problem Çözme:	3	2, 3%	0	0, 0%	2	1, 0%
Kişisel Deneyimleri Paylaşma:	0	0, 0%	0	0, 0%	0	0, 0%
Yaratıcı Görevler:	8	6, 1%	16	13, 8%	34	17, 3%
<b>Bölüm Toplamı:</b>	<b>30</b>	<b>22, 7%</b>	<b>20</b>	<b>17, 2%</b>	<b>53</b>	<b>27, 0%</b>
<b>Metin -odaklı görevler</b>						
Tahmin görevleri:	3	2, 3%	2	1, 7%	23	11, 7%
Sıraya koyma görevleri:	2	1, 5%	0	0, 0%	5	2, 6%
Ayrıık bilgi görevleri:	0	0, 0%	3	2, 6%	2	1, 0%
Yeniden kurma görevleri:	2	1, 5%	0	0, 0%	1	0, 5%
Karşılaştırma görevleri:	7	5, 3%	6	5, 2%	5	2, 6%
Bellek görevleri:	0	0, 0%	0	0, 0%	0	0, 0%
<b>Bölüm Toplamı:</b>	<b>14</b>	<b>10, 6%</b>	<b>11</b>	<b>9, 5%</b>	<b>36</b>	<b>18, 4%</b>
<b>Diğer metin etkinlikleri</b>						
Metin türüyle ilgili sorular	10	7, 6%	14	12, 1%	5	2, 6%
Metin-dışı sözcük çalışmaları	19	14, 4%	18	15, 5%	32	16, 3%
Yerel bağdaşıklık çalışmaları	17	12, 9%	12	10, 3%	18	9, 2%
Genel anlamı sınaıma soruları:	33	25, 0%	28	24, 1%	27	13, 8%
Metni özetleme:	1	0, 8%	5	4, 3%	3	1, 5%
Anahtar kelimeleri buldurma:	1	0, 8%	2	1, 7%	2	1, 0%
Soru sözcükleri ile soru oluşturma:	1	0, 8%	2	1, 7%	4	2, 0%
Metne bağılı dil çalışması:	6	4, 5%	4	3, 4%	16	8, 2%
<b>Bölüm Toplamı:</b>	<b>88</b>	<b>66, 7%</b>	<b>85</b>	<b>73, 3%</b>	<b>107</b>	<b>54, 6%</b>
<b>Toplam:</b>	<b>132</b>	<b>100%</b>	<b>116</b>	<b>100%</b>	<b>196</b>	<b>100%</b>

### SUMMARY

Turkish Language Teaching Programme for Primary Education based on constructivist approach aims to equip learners with not only receptive and productive skills but also some cognitive skills such as sequencing, categorizing, classifying and relating. Therefore, studies in Turkish Language Teaching ought to be organized in line with this. The conditions of language learning are exposure to comprehensible input of real spoken and written language in use, use of the language to do things, motivation to listen, read, speak or write the language and instruction in language. The texts in Turkish coursebooks constitute an exposure for language practices and the improvement of cognitive skills as well as language skills requires tasks for language studies. Tasks are activities where language is used by the learner for a communicative purpose through a cognitive process to achieve an outcome. The types of tasks are listing, ordering and sorting, comparing, matching, problem solving, sharing personal experiences and creative tasks.

Turkish Language Teaching programme shaped with the principle that 'Learning is understanding' and task-based language learning have a lot in common. Both have the same principles such as to provide natural context for language study, to integrate four language skills naturally, help students to build on whatever language they already have and to use their learning strategies, to support meaning rather than form-focused exercises and remove teacher domination. From learning and teaching process point of view they also follow similar phases. During the pre-task phase students are prepared for the new topic by brain storming, mind mapping, dictionary search or other activities. In the task cycle phase students do the task and construct knowledge studying in pairs or groups, prepare reports about tasks and their discoveries and present their reports to the class. The last phase allows a closer study of linguistic features of the texts.

Texts as representative examples of real language use are the starting points for language studies. People must be able to analyse and produce texts in order to communicate. Texts have macro-structures and explicit linguistic markers. Students must recognize these structures to get the global meaning and avoid wasting time on details. In this context, this study aims to find out the proportions of text-based tasks, which focus on retrieval of sufficient relevant meaning, in Turkish Language workbooks. Therefore, the text-based tasks, which are designed by Willis (1996) as prediction tasks, jumbles, restoration tasks, jigsaw/split information tasks, comparison and memory challenge tasks, have been taken as criteria. As a result of the research the text activities in the workbooks have been categorized into three groups: activities in task quality, text-based tasks and other text activities. It has also been determined that on average in % 65 of the activities students are required to comprehend the text and to decide on the features of their types and styles by themselves. On the other hand, activities which involve cognitive processes are in a small number with %22, that is not convenient for Turkish Language Teaching Programme, which has adopted constructivist approach and the text-based tasks have the smallest percentage with %13. These findings show that text activities in workbooks are not sufficient to help students to recognize particular patterns of texts and the linguistic markers that signal them. The study ends with some suggestions on how to turn some activities into text-based tasks.