



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 – 5067

### TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ANLAYIŞ VE UYGULAMA DEĞİŞİMLERİ: İKİ DERS KİTABI ÖRNEĞİ

#### UNDERSTANDING AND APPLICATION CHANGES IN TURKISH TEACHING: SAMPLE OF TWO COURSE BOOKS

**Mehmet SOYUÇOK\***

\*Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, MEB, Öğretmen  
[mehmetsoyucok@gmail.com](mailto:mehmetsoyucok@gmail.com), Orcid: 0000-0001-8388-2130

Referans: Soyucok, M. (2020). Türkçe Eğitiminde Anlayış ve Uygulama Değişimleri: İki Ders Kitabı Örneği. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 68-83.

*Gönderilme Tarihi: 16.09.2020*

*Kabul Tarihi :23.12.2020*

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, 1986 ve 2019 yıllarında kullanılan yedinci sınıf düzeyindeki iki Türkçe ders kitabındaki farklılıklardan hareketle Türkçe eğitimindeki anlayış ve uygulama değişimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada veriler belgesel tarama yöntemiyle toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında “Ortaokullar için Türkçe 2” ve “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7” ders kitapları biçim, kelime çalışmaları, etkinlikler ve öğrenmeyi değerlendirme etkinlikleri bakımından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda 2019 yılında kullanılan kitabın 1986 yılında kullanılan kitaba göre biçim bakımından daha nitelikli olduğu belirlenmiştir. Kelime çalışmaları, etkinlikler ve öğrenmeyi değerlendirme uygulamaları bakımından da yine 2019’daki kitabın daha zengin bir içeriğe ve öğrenciyi aktif kılacak bir yaklaşıma sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmada incelenen ders kitaplarından elde edilen verilerden hareketle, zaman içinde (1986-2019) Türkçe eğitimindeki anlayış ve uygulamaların öğrenci merkezli, birden çok duyuya hitap eden, zengin öğrenme ortamları sunan, farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına yer veren bir hâl aldığı söylenebilir.

---

**Anahtar Kelimeler:** Ana dili, eğitim, müfredat, ders kitabı, öğretmen

---

**Abstract:** The aim of this study is to reveal the understanding and application changes in Turkish teaching based on the differences in the two Turkish textbooks at seventh grade used in 1986 and 2019. In the study, the data were collected and analyzed by document analysis. Within the scope of the study, textbooks “Turkish for Secondary Schools 2” and “Secondary School and Imam Hatip Secondary School Turkish Textbook 7” were examined and compared in terms of form, vocabulary studies, activities and learning assessment activities. As a result of the study, it was determined that the book used in 2019 was more qualified in terms of form than the book used in 1986. Also, in terms of vocabulary studies, activities and learning assessment practices, the book in 2019 has a richer content and an approach that will make the student active. Based on the data obtained from the textbooks examined in the research, it can be said that the understanding and practices in Turkish teaching have become more student-centered, appealing to multiple senses, providing rich learning environments, and featuring different assessment and evaluation practices over time (1986-2019).

---

**Keywords:** Native language, education, curriculum, textbook, teaching.

---

## 1. Giriş

Teknik ve bilimsel ilerlemeler, anlayış değişiklikleri, değişen hayat şartları bütün sosyo-ekonomik unsurları olduğu gibi eğitimi de derinden etkilemektedir. Bu bakımdan eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel şartları şekillendirdiği gibi bu şartların da eğitimi şekillendirdiği söylenebilir. Toplumun ve kurumların eğitim sisteminden beklentileri, çağın gerekleri ve bireylerin ihtiyaçları ile birlikte değişir. Bu yüzden dönemsel olarak eğitim anlayış ve uygulamalarında farklılıklar yaşanması beklenen bir durumdur.

Devlet tarafından kurulan ve kamunun geneline hitap eden okullardan ilk zamanlarda beklenenler okuma, yazma, aritmetik becerileri ve vatandaşlık bilinci öğretimi (Cubberley, 2004, 306) iken şu an beklentiler daha karmaşık düzeydeki sosyal ve bilişsel becerilere evrilmiştir. Toplumun bir parçası olan eğitim kurumları (Apple, 2017, 38; Bircan, 2018, 166) da bu beklentileri karşılamak üzere güncellemelere gitmekte, sistemsel olarak yeni uygulamalar ortaya koymaktadır. Ülkemizde kullanılmaya başlanan akıllı tahtalar buna iyi bir örnektir. Teknolojik gelişmeler ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarındaki değişimler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı, akıllı tahtaları kullanıma sokmuş ve bu yolla eğitim öğretimin niteliğini arttırmaya çalışmıştır. Yine öğrencilerin hizmetine sunulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı), bütün dünyayı derinden etkileyen Covid-19 virüsü salgını dolayısıyla okullar açılmadığı için bir telafi aracı

olarak hizmet vermiştir. Bu iki örnekte de toplumsal şartların eğitimi nasıl şekillendirdiği açıkça görülmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinde her ders önemli olmakla birlikte, diğer derslerdeki başarıyı da etkilemesi ve kazanımlarının günlük hayatta yoğun olarak kullanılması dolayısıyla, ana dili eğitimi derslerinin kritik bir konumda olduğu söylenebilir. Bütün öğrenmelerin temelinde ana dilini kullanma becerisi olduğundan (Bloom, 1979, 2) akademik anlamda başarılı olmak için ana dili becerilerine hâkim olmak gerekir. Yine çağın gereklerine uygun birey yetiştirmek için de öncelikle öğrencilere ana dilini kullanma yeterlilikleri verilmelidir. Çünkü 21. yüzyılda bilgi ve bilişim becerileri büyük önem taşımaktadır, bunları elde etmek ise ana dili becerilerine bağlıdır (Çifci, 2006, 57). Ayrıca ana dili düşünceyi şekillendirici ve ifade edici olduğu için ana dili eğitimi demek aynı zamanda düşünce eğitimi demektir (Batur, 2008, 145). Keza, bilgi okuryazarlığı, dijital yetkinlik, görsel okuryazarlık gibi önemli becerilerin Türkçe dersleri yoluyla verilmesi mümkündür. Bunun için ise basit düzeyde değil etkili ve işlevsel bir ana dili eğitimi gereklidir. Çünkü becerilerin kullanılamaması ve yokluğu arasında pek fark yoktur (Çifci, 2013, 85). Bu bakımdan, bahsedilen güncelleme ve yeni uygulamaların Türkçe dersinde de görülmesi beklenen bir durumdur.

Eğitim öğretim süreçlerinin başarılı olması ve istenen hedeflere ulaşılabilmesi için önemli etkenlerden biri de öğretim programıdır (Temizkan ve Balcı, 2015, 2). Öğrencilere ilgili disipline ait istenen becerilerin kazandırılması amacıyla ayrıntılı şekilde hazırlanmış düzeneğe öğretim programı denir (Demirel, 2014, 6). Öğretim programı kanun, tüzük ve yönetmeliklerden sonra derslerin içeriğini ve pratiğini şekillendiren temel belgedir. Egan'a (1978, 65) göre öğretim programı ilgili dersin hedeflerini, bu hedeflerin açıklamalarını, hedefe yönelik yapılması gerekenleri, ölçme değerlendirme süreçlerini vb. içerir. Öğretim programlarıyla eğitim politikaları, çağın gerekleri, toplumsal şartlar gibi hususlar göz önünde bulundurularak hedef ve kazanımlar, öğretim yöntemleri, içerik, ölçme değerlendirme süreçleri belirlenir. Bunların gözden kaçması veya gereken dikkatle ele alınmaması programı sorunlu hâle getirecektir (Harden, 1999, 141). Programda teori ve pratik arasında ilişki kurulmaya çalışılır (Pacheco, 2012, 26). Eğitim öğretim etkinlikleri boyunca bir pusula görevi gören öğretim programları, sahada kendini daha çok ders kitapları şeklinde gösterir. Çünkü ders kitapları öğretim programlarında istenenlerin büyük oranda somutlaşmış hâlidir (Alkış-Küçükaydın ve İşcan, 2017, 2; Richards, 2001, 12).

Ders kitapları, öğretim programına uygun olarak kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış metinler, etkinlikler, değerlendirme süreçleri vb. içeren basılı veya bilgisayar tabanlı öğretim materyalleridir. Günümüzde teknik gelişmeler ve bilişimdeki ilerlemeler eğitim öğretim uygulamalarında alternatifleri çoğaltsa da ders kitapları hâlâ önemli ders materyalleridir. Ders kitapları sınıfın geneli için uygun olacak şekilde tasarlanır, konuların önceden incelenmesine veya sonradan tekrarlanmasına imkân sağlar, ders işleme sürecinde öğretmene kılavuzluk eder (O'Neill, 1982, 105) ve aynı zamanda kültür aktarımı ve öğretimi sağlar (Aslan, 2010, 216). Ders kitapları geçerli öğretim programındaki yönergelerle uygun hazırlanmalı, dil, anlatım ve görseller bakımından dört dörtlük olmalıdır (Baştuğ ve Demirgüneş, 2016, 22-23; Batur, 2010, 179-182, Cemiloğlu, 2015, 225-228). Çünkü ders kitapları, nitelikli örnekler yer

vermeleri hâlinde ana dili öğretimi için ideal araçlar olarak kabul edilir (Aytan, Güneş ve Uysal, 2018, 3). Ayrıca, ders kitaplarında yer alan kahramanların olumlu özellikleriyle ön plana çıkmaları gerekir çünkü çocuklar bu kahramanlarla özdeşlik kurabilirler (Aytan, Çalıcı, Erdem, 2016, 649; Yılmaz ve Yakar, 2018, 62).

İlgili literatür incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarıyla ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Nurlu ve Sarıca (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmaları incelenmiş ve bu çalışmaların daha işlevsel, etkili ve çeşitli hâle getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çevik ve Güneş (2017) tarafından yapılan çalışmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler incelenmiş ve bunların dil becerilerini ve zihinsel becerileri kullanma açısından beklentiyi karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deniz ve Karagöl (2018) tarafından yapılan çalışmada ders kitapları değerler eğitimi açısından incelenmiş ve ders kitaplarında değerlerin dağılımında bir denge olmadığı, birkaç değere çok fazla yer verilirken bazı değerlere az yer verildiği; hatta hiç yer verilmeyen değerler olduğu görülmüştür. Ünveren-Kapanadze (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ders kitapları kültür aktarımı ve değerler açısından incelenmiş, kitapların milli ve evrensel kültür öğeleri ile değerlere yeterince yer verdikleri belirlenmiştir. Karagöl ve Tarakçı (2019) tarafından yapılan çalışmada Türkçe kitapları söz varlığı açısından incelenmiş ve 2018 programına göre hazırlanan ders kitaplarının söz varlığı öğretimi açısından çeşitlilik sunmadıkları ve yetersiz oldukları görülmüştür. Batur ve Soyucok (2019) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki atasözlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yöneltmediği belirlenmiştir. Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019a) tarafından yapılan çalışmada incelenen Türkçe ders kitaplarının hem kendi içinde hem de kullanılan diğer Türkçe ders kitaplarıyla okuma kazanımlarının sayıları bakımından uyum göstermediği görülmüştür. Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019b) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme becerileriyle ilgili kazanımlara yönelik etkinliklerin zor olduğu ve metinlere dengeli dağıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer (2019) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların PISA'daki üst düzey okuma becerilerini yeterince temsil edemediği belirlenmiştir.

Ders kitapları, bir ülkenin eğitim politikalarının somutlaşmış ve eğitim öğretim ortamına girmiş hâlidir. Bu bakımdan eğitim anlayış ve uygulamalarındaki değişimin en net şekilde ders kitapları üzerinde görülebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın konusu olarak 1986 ve 2019 basımı kitapların seçilmesinin iki temel sebebi vardır. Bu sebeplerden birincisi bu kitapların ilgili olduğu öğretim programlarıdır. 1986 basımı kitabın ilgili olduğu 1981 programı, yirmi beş sene yürürlükte kalmış bir programdır ve yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmamış son programdır; 2019 basımı kitabın ilişkili olduğu program ise 2019 programıdır ve yürürlükteki programdır, yapılandırmacılık yaklaşımına uygun hazırlanmıştır. Bu sebeplerden ikincisi ise 1986 ve 2019 yılları arasında yaşanan teknik ve teknolojik gelişmelerdir. Eğitim öğretim anlayış ve uygulamalarında geçmişte yaşanan değişimlerin incelenmesi, bundan sonra hazırlanacak ders programları ve dolayısıyla ders kitapları için bir yol gösterici olabilir. Bu bakımdan çalışmanın Türkçe eğitimine katkı sağlaması umulmaktadır.

## **2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

### **2.1. Problem Cümlesi**

1986 ve 2019 yılları arasında Türkçe eğitimi anlayış ve uygulamalarda nasıl değişimler olmuştur?

### **2.2. Alt Problemler**

1. 1986 ve 2019 tarihli Türkçe ders kitaplarında biçim açısından nasıl değişimler vardır?
2. 1986 ve 2019 tarihli Türkçe ders kitaplarında kelime çalışmalarıyla ilgili nasıl değişimler vardır?
3. 1986 ve 2019 tarihli Türkçe ders kitaplarında metin sonrası etkinliklerle ilgili nasıl değişimler vardır?
4. 1986 ve 2019 tarihli Türkçe ders kitaplarında öğrenmeyi değerlendirme çalışmalarıyla ilgili nasıl değişimler vardır?

## **3. Yöntem**

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı olarak nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalara” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39) nitel araştırma denmektedir. Doküman analizinde araştırma konusuyla ilgili dokümanların yüzeysel olarak incelenmesi, derinlemesine okunması ve yorumlanması söz konusudur (Bowen, 2009, 32).

### **3.2. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmaya veri sağlamak için “Ortaokullar için Türkçe 2” (MEGSB, 1986) ve “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7” (MEB, 2019) ders kitapları biçim, kelime çalışmaları, etkinlikler, ölçme değerlendirme uygulamaları bakımından incelenmiştir.

### **3.3. Verilerin Analizi**

Çalışmaya veri toplanırken ders kitapları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Doküman incelemesine başlanmadan önce kitapların hangi açılardan karşılaştırılması gerektiğini belirlemek için Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olan ve doktora öğrenimlerine devam eden iki Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Ders kitapları, alınan uzman görüşleri doğrultusunda biçim özellikleri, kelime çalışmaları, metin sonrası etkinlikler ve değerlendirme çalışmaları açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular bu başlıklar altında verilmiş ve yorumlanmıştır.

#### 4. Bulgu ve Yorumlar

Alt problemlere geçmeden önce iki ders kitabının kullanıldığı dönemlerin de önemli farklılıklar taşıdığını belirtmek gerekmektedir. Öncelikle kitaplar, en azından isim olarak, farklı bakanlıklar tarafından basılmıştır. Kitaplardan biri Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından diğeri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılmıştır. Bu iki bakanlık eğitim açısından aynı görevlere sahip olmakla birlikte isimlerinden de anlaşılacağı gibi farklı görev alanlarına sahiptir. Bir diğeri önemli farklılık ise sistemeldir. İlk kitap kullanıldığı dönemde ortaokullar, ilkokullardan ayrı ve müstakil bir yapıya sahiptir. Diğeri kitabın yayınlandığı tarihte ise ilk kitaba göre iki defa sistem değişikliğine gidilmiştir. Bu dönemde önce ilkokul ve ortaokullar birleştirilerek ilköğretim okulları tesis edilmiş, ardından iki okul türü tekrar müstakil hâle getirilmiş, bu sefer de öğretim süreleri değiştirilmiştir. İlkokulların öğretim süreleri azalarak 5 yıldan 4 yıla düşmüş, ortaokulların öğretim süreleri ise artarak 3 yıldan 4 yıla çıkmıştır.

##### 4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Ders kitaplarının ikisinde de kitapların yasal dayanağına yer verilmiştir. Birinci kitapta Talim Terbiye Kurulunun 10.2.1986 tarih ve 53 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kullanılabilceğinin belirtildiği ve 21.3.1986 tarih ve 2633 sayılı yazı ile beşinci defa 400.000 adet basıldığı belirtilirken ikinci kitapta ise 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı karar ile ders kitabı olarak kabul edildiği, 28.05.2019 tarih ve 104440888 sayılı yazı ile ikinci defa 103.125 adet basıldığı belirtilmektedir. İki ders kitabı karşılaştırıldığına biçimsel olarak aşağıdaki farklılıkların bulunduğu görülmektedir:

**Tablo 1. Türkçe Ders Kitaplarının (1986-2019) Biçimsel Karşılaştırmaları**

	Ortaokul-2 Türkçe Ders Kitabı	Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı
Basım Tarihi	1986 (5. Baskı)	2019 (2. Baskı)
Sayfa Sayısı	200	272
Hazırlayan Bilgileri	Yazar ve resimleyen bilgileri	Yazarlar, editör, program geliştirme uzmanı, rehberlik uzmanı ve görsel tasarım uzmanı bilgileri
Kitap Bölümleri	6 bölüm	8 tema
Metin Sayısı	44	32 (+8 serbest okuma parçası)
Sunum Biçimine Göre Metin Türleri	Okuma metinleri	Okuma ve dinleme metinleri, görsel metinler
Ders Dışı Unsurlar	İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Türkiye Haritası, Okunacak Kitaplar, Öğretmen Marşı, Sözlük, İndeks	İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Kaynakça, Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları Cevap Anahtarı
Görseller	Her metinde bir tane	Metinlerde ve etkinliklerde çok sayıda

İki kitabın basım tarihleri arasında 33 yıl vardır, bu yüzden de kitaplarda hem anlayış hem de uygulama olarak farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar kendini öncelikle nicel olarak göstermektedir, ilk kitap 200 sayfayken diğeri 272 sayfadır. Hâlbuki metin sayılarında durum tam tersidir, yani birinci kitapta diğeri kitaba göre daha çok metin bulunmaktadır. Bunun sebebi, üçüncü alt probleme yönelik bulgu ve yorumlarda geniş şekilde ele alınacağı gibi, etkinlik sayılarıdır. İkinci kitapta daha çok etkinliğe ayrıntılı olarak yer verildiği için sayfa sayısı daha fazladır. Sunum biçimlerine göre metin türlerine bakıldığında 1986'daki kitapta sadece okuma metinleri yer alırken 2019'daki kitapta okuma ve dinleme metinleriyle görsel metinlere yer verildiği görülmektedir. Bu farklılığın temelde iki sebebi vardır. Birincisi medya teknolojilerindeki gelişme, ikincisi ise eğitim yaklaşımındaki farklılaşmadır. Çünkü 2005 öğretim programından itibaren Türkiye'de yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiş, öğrencilerin sürece etkin katılımının sağlanması ve birden çok duyunun aktif olarak kullanılması düşüncesi öne çıkmıştır (Arslan, 2007, 46). Bu durum, Türkçe derslerine de yansımış, metinler öğrenciye farklı biçimlerde sunulmaya başlanmıştır. İkinci sebep ise medya teknolojilerindeki gelişmelerdir. 1980'li yıllarda öğrenciye bir metin dinletmek veya kısa bir video izletmek hem külfetli hem de yorucudur ve çoğu okuldaki teknik donanım bunun için yeterli değildir. Günümüze bakıldığında MEB'e bağlı okulların büyük çoğunluğunda bulunan akıllı tahta donanımları sayesinde işitsel ve görsel etkinlikleri yapmanın kolay olduğu görülmektedir. Yani her iki kitapta da dönemin şartlarına uygun olarak davranıldığı, doğru tür ve biçim seçimi yapıldığı söylenebilir. Ders dışı unsurlara bakıldığında her iki kitapta da İstiklal Marşı'na ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'ne yer verildiği, diğeri ders dışı unsurların ise farklı olduğu görülmektedir. Türkiye Haritası, Okunacak Kitaplar, Öğretmen Marşı, Sözlük ve İndeks 1986'daki kitapta bulunurken 2019'daki kitapta bulunmamaktadır. Bunlardan Öğretmen Marşı, öğretmenlere ait bir marş olduğu için öğrenci ders kitabında yer verilmesine gerek yoktur. Diğerleri ise öğrencilere fayda sağlayabilecek unsurlardır. Türkiye haritasından görsel ve harita okuma becerisinin öğretiminde yararlanılabilir, okunacak kitaplar bölümü öğrencilere rehberlik yapabilir ve indeks bölümü öğrenciye araştırma yaparken yol gösterebilir. Metin sözlükleri ise öğrencinin karşılaştığı ve anlamını bilmediği kelimenin metin içinde hangi anlamda kullanıldığını kavramasını sağlar (Çıfci, 2013, 125). 2019'daki kitapta yer alan kaynakça bölümü gerekliken tema sonu değerlendirme cevap anahtarının verilmesi, tema sonu çalışmalarının güvenilirliğini düşürür. Görsellere bakıldığında 2019'daki kitabın diğeri göre hem nicelik hem de nitelik bakımından daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Görseller dikkat çekmeleri, konuları somutlaştırmaları, metnin anlatımını desteklemeleri gibi sebeplerle eğitimde önemli yer tutmaktadır (Ünal, 2001, 326). 1986'daki kitapta görsellere her metnin üst tarafında ve bir tane olmak üzere yer verilmiştir, çizimler çok basittir, adeta süsleme amacıyla kullanılmışlardır. 2019'daki kitapta ise hem metinlerde hem de etkinliklerde çok sayıda görsel kullanılmıştır, görsellerin diğeri kitaba göre daha net olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, otuz üç yıllık süre içinde Türkçe ders kitaplarında biçimsel olarak ilerleme olduğu; bunun da eğitim anlayış ve uygulamalarındaki değişimlerin bir yansıması olduğu söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar

1986 ve 2019 yıllarında basılan kitaplarda kelime çalışmaları bakımından büyük bir anlayış ve uygulama farklılığı bulunduğu görülmektedir. Kelime çalışmaları 1986'daki kitapta anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazınız veya aşağıdaki kelimelerin anlamlarını bulunuz şeklinde doğrudan sözlük çalışması yapmaya yönlendirmektedir. Sorular tek tiptir, öğrencinin ilgisini çekecek herhangi bir uygulama söz konusu değildir. Bu da ilginin dağılmasına ve öğrenilenlerin kalıcı olmamasına yol açabilir. 2019'daki ders kitabında ise kelime çalışmalarında sözlük kullanmadan önce anlamların tahmin edilmesi istenmektedir. Ayrıca 2019'daki kitapta çok sayıda kelime üzerinde durulurken diğer kitapta sayı azdır. Doğru olan da çok sayıda kelime öğretimidir. Kelimeler hem anlama hem de anlatma araçları oldukları ve düşünce süreçlerinde aktif olarak kullanıldıkları için öğrencilerin kelime servetinin gelişmiş olması gerekir (Duran ve Bitir, 2018, 16; Karatay, 2007, 143). Diğer kelime çalışmalarında ise bulmaca, eşleştirme gibi etkinlikler yaptırılmıştır. Bu iki etkinlik türü de hem öğrencilerin dikkatini çekebilir hem de ipucu verdikleri için doğru cevabı bulurken yol gösterici olabilir. Böylece kalıcı öğrenme ve farklı ilgilere sahip öğrencilerin derse etkin katılımı sağlanır (Gürdal ve Arslan, 2011, 1). İki kitapta da yeni öğrenilen kelimelerin cümle içinde kullanılması istenmiştir. İki kitapta da eksik olan yön ise planlı bir kelime tekrarı yapılmamasıdır. Çünkü öğrenilenlerin kalıcı hâle getirilmesi, bir defa görmek veya kullanmaktan ziyade arada tekrar etmeye bağlıdır, yoksa öğrenilenler unutulabilir. Bu bulgulara göre, 1986'daki kitapta doğrudan öğretim ve kaynağa yönlendirme yapıldığı; 2019'daki kitapta ise sezdirme yönteminin uygulandığı, öğrencinin etkin katılımının ve düşünme süreçlerinin kullanması sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar

İki kitap yer verdikleri etkinlikler bakımından incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

**Tablo 2. Türkçe Ders Kitaplarının (1986-2019) Etkinlikler Açısından Karşılaştırılması**

	Ortaokul-2 Türkçe Ders Kitabı	Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı
Metin altı soruları	Var	Var
Dilbilgisi çalışmaları	Var	Var
Yazılı anlatım	Var	Var
Sözlü anlatım	Var	Var
Yazım kuralları	Var	Var
Metin türüyle ilgili çalışmalar	Var	Var
Söz sanatları	Var	Var
Noktalama işaretleri	Var	Var
Alan dışı bilgi soruları	Var	Yok
Sen de yap etkinlikleri	Yok	Var
Görsel okuma	Yok	Var
Ekrana yazma etkinlikleri	Yok	Var



Karşılaştırarak okuma	Yok	Var
izleme etkinlikleri	Yok	Var

Kitaplar, 14 etkinlik türüne göre incelenmiş; 8 etkinlik türünün aynı, 6 etkinlik türünün farklı olduğu görülmüştür. Öncelikle, iki kitapta da var olan etkinlikler üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü bu etkinlikler içerik olarak aynı görünmekle birlikte uygulama bakımından büyük farklılıklar taşımaktadır. Örneğin metin türü ile ilgili çalışmalarda 1986'daki kitapta düz bir cümleyle anlatım yapıp türün adı söylenirken 2019 kitabında genellikle özellikler tablo hâlinde verilmiş ve öğrencinin metinden hareketle tabloyu doldurması istenmiştir. Böylece sezdirme yöntemi kullanılarak öğrencinin türün adından önce özelliklerini öğrenmesi sağlanmıştır. Aynı olan diğer etkinlikleri de 1986'daki kitapta bir cümleyle veya birkaç kelimeyle cevaplamak mümkünken 2019 kitabında ayrıntılı ve çok yönlü olarak düşünerek yapmak gerekmektedir. Bu yüzden aynı gibi görünen etkinliklerin de aslında çok farklı olduğunu söylemek mümkündür. Tablodaki alan dışı bilgi sorularından kasıt, metnin hiçbir yerinde geçmeyen ve Türkçe dersiyle doğrudan ilgisi olmayan sorulardır. Bu tip sorular az sayıda olmakla birlikte 1986'daki kitapta yer almaktadır. Bu tür sorular, dersin doğal akışını bozabilir ve dikkati dağıtabilir. 2019'daki kitapta bulunan sen de yap etkinlikleri hem farklı zekâ türlerini devreye sokması hem de işlevsel okuma yaptırması bakımından önemlidir. Bu tarz bir etkinliğin 1986'daki kitapta bulunmaması eksiklikler, çünkü 1981 programı işlevsel okuma becerileri açısından güçlü sayılabilecek bir programdır (Çıfci ve Soyuçok, 2018, 468). Bu da program ve kitap arasında bir uyumsuzluk olduğunu düşündürmektedir. 2019'daki kitapta yer alan izleme ve karşılaştırarak okuma etkinlikleri, kitabı güçlü kılan niteliklerdir. Ekran yazma etkinliklerine yer verilmesi çağın gereklerine uygun bir düşünce olmakla birlikte etkinliklerin uygulanma yöntemi yanlıştır. Çünkü ekrana yazma etkinlikleri basılı sayfa üzerinde yaptırılmaya çalışılmaktadır. Bunun için akıllı tahtalara veya bilgisayar laboratuvarlarına yönlendirme yapılması etkinliğin özüne daha uygun bir yaklaşım olacaktır. 1986'daki kitapta hazırlık çalışmalarına yer verilmemiştir. 2019'daki kitapta ise ders içinde yapılacak hazırlık çalışmalarının yanı sıra gerekiyorsa sonraki derse hazırlık için yapılacak araştırma görevlerine de yer verilmiştir. Etkinlik kısımları 1989'daki kitapta birkaç sayfadan oluşan düz metinler hâlindeyken 2019'daki kitapta etkinlikler görsellerle desteklenmiştir ve en az beş altı sayfadır. Ayrıca 2019'daki etkinlikler eşleştirme, boşluk doldurma, bulmaca gibi farklı biçimlerde sunulmuştur. Öğrencilerin gerçek hayatta uygulayabilecekleri etkinliklerle günlük hayatla ilişki kurulmuştur. 1986 kitabında kısa kısa konu anlatımları yapılmıştır, bu da doğrudan öğretim yönteminin benimsendiğini göstermektedir, 2019 programında ise sezdirmeye dönük etkinlikler vardır. Bu bulgular ışığında 2019 kitabının etkinlikler bağlamında daha başarılı olduğu söylenebilir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Öğrenmeyi değerlendirme uygulamaları bakımından iki ders kitabı arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. 1986'daki kitapta değerlendirme çalışmaları bölüm sonlarındaki testlerle yapılmaktadır. Her test yirmi sorudan oluşmaktadır. Bu testlerde kelime, cümle ve paragraf düzeyinde anlam soruları ile dil bilgisi ve imlâ noktalama soruları yer almaktadır. Ayrıca doğrudan doğruya metnin içeriği ile ilgili sorular da

vardır. Örneğin 5. test 15. soruda (s.155) metin içindeki diyalogun tamamlanması istenmiştir. Bu tarz soruların kullanılması, öğrencileri ezberciliğe yöneltebileceği için, yanlıştır. Test olması dolayısıyla yazma ve konuşma etkinliklerine de yer verilmemiştir. 2019'daki kitapta ise öğrenmeyi değerlendirme, tema sonu değerlendirme çalışmalarıyla yapılmaktadır. Bu çalışmalarda bir metin okunması ve metinle ilgili soruların cevaplanmasının yanı sıra test, bulmaca, eşleştirme, boşluk doldurma ve doğru/yanlış sorularına da yer verilmektedir. Ayrıca, bazı tema sonu değerlendirme çalışmalarında konuşma ve yazma etkinlikleri de vardır. Soru sayısı ve tipleri standart değildir. Etkinliklerde söz konusu olan çok sayıda görsele yer verme, birden çok duyuya seslenme ve öğrenciyi aktif kılma değerlendirme süreçlerinde de vardır. İki ders kitabı arasındaki önemli farklılıklardan biri de öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamalarıdır. 2019'daki kitapta yoğun olarak yer verilen bu değerlendirme türleri diğer kitapta yoktur. Bu bulgular ışığında 2019'daki kitabın öğrenmeyi değerlendirme uygulamaları bakımından daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında iki ders kitabı arasında büyük farklılık olduğu görülmektedir. Biçimsel özellikler bakımından 2019'daki kitabın daha ayrıntılı ve nitelikli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 1986'daki kitapta görseller sadece metin başlarında verilmiş; 2019'daki kitapta ise hem metinlerde hem de etkinliklerde bulunan çok sayıda görselin yanı sıra sadece görselden oluşan metinlere de yer verilmiştir. Bunda eğitim anlayışındaki değişimlerin yanı sıra medya teknolojilerindeki gelişmelerin de etkisi vardır. 1986'daki kitapta kelime öğretimi doğrudan yapılırken 2019'daki kitapta sezdirme yöntemi uygulanmıştır. 1986'daki kitapta tekdüze ifadeler ve dikkat çekici olmayan bir sunum varken 2019'daki kitapta bulmacalar, harfleri yer değiştirmiş kelimeler, eşleştirmeler, tahmin etme uygulamalarıyla ve dikkat çekici, görsel destekli bir şekilde kelime öğretimi yapılmaya çalışılmıştır. Bu yolla yapılan bir kelime öğretiminin daha kalıcı öğrenmeyi sağlaması, beklenen bir durumdur. İncelenen etkinliklerin çoğu aynı gibi görünmesine rağmen, bu etkinlikler uygulama ve anlayış bakımından önemli derecede farklıdır. 1986'daki kitapta sadece soru-cevap yöntemi benimsenirken 2019'daki kitaptaki etkinlikler farklı duyulara hitap eden, öğrenciyi süreçte aktif kılacak, ilgi çekecek ve dikkati canlı tutacak şekilde dizayn edilmiştir. Etkinliklerde açık uçlu soruların yanı sıra eşleştirme, boşluk doldurma, görsel okuma gibi yöntem tekniklere yer verilmiştir. Bu durum, tamamen anlayış farklılığının sonucudur. Çünkü sözelimi dinleme metinlerine yer verip vermeme şartlar ve imkânlarla ilgiliyen sayılan etkinlik türlerinde böyle bir durum yoktur. Bu tip etkinlikler için donanıma gerek yoktur. Öğrenmelerin değerlendirilmesi 1986'daki kitapta bölüm sonlarındaki 20 soruluk testlerle yapılmaktadır ve sorular genellikle üst düzey düşünme becerilerini kullandırmaya yönelik değildir. 2019'daki ders kitabında ise öğrenmeler tema sonu değerlendirme çalışmalarıyla değerlendirilmektedir. Bu çalışmalarda çok sayıda soru tipinden yararlanılmış, yazılı ve sözlü ifade becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca 2019'daki kitapta görülen öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamaları 1986'daki kitapta yoktur. Bu farklılıkları 2005 yılından itibaren benimsenen yapılandırmacı eğitim anlayışına bağlamak mümkündür. Yapılandırmacı anlayıştaki zengin öğrenme ortamları ve öğrencinin bilgiyi alıcı değil

keşfedici olması, program ders kitaplarını şekillendirdiği için ders kitabında da kendini göstermiştir. Yapılandırmacı anlayışın yanı sıra medya teknolojilerindeki hızlı gelişme de 2019'daki kitapta görülen metin türü ve yöntem teknik zenginliğinde etkilidir. Medya araçlarının ucuzlaması ve yaygınlaşması, bunların derslerde aktif olarak kullanılmasını ve ders kitaplarında yer verilmesini sağlamıştır. Bu durum, eğitim anlayış ve uygulamalarının ders kitaplarından takip edilebileceği savını desteklemektedir. Sonuç olarak, incelenen ders kitaplarının kullanımları arasında geçen sürede (1986-2019) Türkçe eğitimindeki anlayış ve uygulamaların öğrenci merkezli, birden çok duyuya hitap eden, zengin öğrenme ortamları sunan ve farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına yer veren bir hâl aldığı söylenebilir.

Çalışma bağlamında;

1. Ders kitaplarındaki etkinliklerin çeşitli duylara hitap edecek ve öğrenciyi aktif kılacak şekilde hazırlanması,
2. Ders kitaplarının biçimsel olarak nitelikli olması ve görsel düzenleme ilkelerine uygun tasarlanması,
3. Ders kitaplarındaki öğrenmeyi değerlendirme uygulamalarının konuları kapsayıcı ve üst düzey düşünmeye yöneltici olması,
4. Ders kitabındaki etkinliklerin teknik imkânlar dâhilinde mümkün olduğunca fazla medya aracına yönlendirmesi,
5. Ders kitaplarında türün seçkin örneklerinin yanı sıra günlük hayatta kullanılan işlevsel metinlere yer verilmesi,
6. Görülen değişimlerin gelecekteki ilerlemelere rehberlik edeceği düşüncesinden hareketle, benzer çalışmaların farklı sınıf seviyeleri ve zaman dilimleri için de yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi (3. baskı)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alkış Küçükaydın, M. ve İşcan, A. (2017). İlköğretim 3.Sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Appke, M. W. (2017). *Eğitim Toplumunu Değiştirebilir mi? (Çev. Ed.: Şakir Çınkır)*. Ankara: Anı.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231.
- Aytan, T., Çalıcı, M. A., & Erdem, A. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin kahramanlarının rol model olma durumları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 634-652.
- Aytan, T., Güneş, G., & Uysal, G. (2018). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin söz varlığına etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Baştuğ, M. & Demirgüneş, S. (2016). *Türkçe öğretiminde ders işleme süreci*. Türkçe öğretimi içinde, 17-60 (Ed: F. Susar Kırmızı). Ankara: Anı.
- Batur, Z. (2008). Ana dili eğitiminde hafıza-kelime ilişkisinin önemi ve hafızanın güçlendirilmesinde ezgili ürünlerin rolü. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 145-157.
- Batur, Z. (2010). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Batur, Z., & Soyucok, M. (2019). Atasözlerinde eleştirel düşünme unsurları: Türkçe ders kitapları. *Folklor/Edebiyat*, 25(100), 1119-1132.
- Bircan, H. H. (2018). Eğitim ve felsefe-eğitimin doğal/insanî, toplumsal ve felsefî temeli. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 157-172.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Çev.: Durmuş Ali Özçelik)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27.
- Cemiloğlu, M. (2015). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Aktüel.
- Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim tarihi (Çev.: Engin Noyan)*. Ankara: Yeryüzü.

- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 55-80.
- Çifci, M. (2013). *Okuma terimleri sözlüğü*. İzmir: Elik.
- Çifci, M. & Soyuçok, M. (2018). Ortaokul Türkçe öğretim programlarının işlevsel okuma açısından incelenmesi (1924-2015). *International Journal of Languages' Education and Teaching* (6)4, 455-476.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (14. baskı)*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.
- Deniz, K., Tarakcı, R., & Karagöl, E. (2019a). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Deniz, K., Tarakcı, R., & Karagöl, E. (2019b). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32.
- Duran, E., & Bitir, T. (2018). Bulmaca tekniği ile kelime öğretimi. *The Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, 2(2), 14-40.
- Egan, K. (1978). What is curriculum?. *Curriculum Inquiry*, 8(1), 65-72.
- Gürdal, A., & Arslan, M. (2011). Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe kelime öğretim yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics May 5-7 2011 Sarajevo*.
- Harden, R. M. (1999). What is a spiral curriculum?. *Medical teacher*, 21(2), 141-143.
- Karagöl, E., & Tarakcı, R. Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul türkçe ders kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Nurlu, M., Sarıca, A. (2015). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretimi kazanımları açısından incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 19-38.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks?. *ELT Journal*, 36(2), 104-111.
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum studies: What is the field today?. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* (8), 1-16.

- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. *RELC Guidelines*, 23(2), 12-16.
- Temizkan, F. & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları (2. baskı)*. Ankara: Nobel.
- Ünal, F. (2001). Eğitim iletişimde görsel ileti tasarımı. *Kurgu Dergisi*, 18(1), 325-336
- Ünveren-Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1575-1592.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, O., Yakar, Y. M. (2018). Türkçe ders kitapları ve çocuk karakterler. *International Journal of Social Science*, 69(2), 49-64.

### Extended Abstract

Technical and scientific advances, change of understanding, changing life conditions affect education profoundly as well as all socio-economic factors. In this respect, education can be said to shape social, political, economic and cultural conditions shape and vice versa. The expectations of the society and institutions from the education system change with the requirements of the age and the needs of individuals. Therefore, it is expected that there will be differences in educational understanding and practices periodically. While each course is important in educational activities, it can be said that mother language education courses are crucial because they affect the success in other courses and their objectives are used intensively in daily life. In this regard, it is expected that the mentioned updates and new practices will be seen in the Turkish course. The objectives and achievements, teaching methods, content, assessment and evaluation processes are determined through the curriculum by taking into consideration the educational policies, requirements of the age, social conditions, etc. The curriculum, which acts as a guide during the educational activities, is represented by textbooks. Textbooks are printed or computer-based teaching materials including texts prepared in line with the curriculum, activities, evaluation processes, etc. Although technical developments and advances in informatics increase the alternatives in education practices today, textbooks are still important course materials. Textbooks are the embodiments and representatives of a country's education policies in educational environment. In this respect, it is thought that the change in the understanding and practices of education can be clearly seen on the textbooks. There are two main reasons for choosing the 1986 and 2019 edition books as the subject of this study. The first reason is the curriculum that these books are related to. The 1981 curriculum, which the 1986 edition of the book is related to, is a curriculum that has remained in force for twenty-five years and is the last curriculum that has not been prepared in line with the constructivism approach; 2019 edition book is related to 2019 curriculum. This curriculum is in force and prepared in line with the constructivism approach. The second reason is the technical and technological developments between 1986 and 2019. Examining the changes in educational understanding and practice in the past can be a guide for the curriculum and for the textbooks to be prepared from now on. In this respect, it is hoped that the study will contribute to Turkish teaching. In this descriptive study, the data were collected by document analysis. Textbooks "Turkish for Secondary Schools 2"(MNE, 1986) and "Secondary School and Imam Hatip Secondary School Turkish Textbook 7"(MNE, 2019) were examined and compared in terms of form, vocabulary studies, activities and learning assessment activities. Opinions of two experts were taken for the findings. The findings were finalised with corrections made after expert opinions and the findings were interpreted and presented as sub-problems. The results of the study indicate that there are big differences between two textbooks. It was determined that the book used in 2019 was more detailed and qualified in terms of form. Also, in the book in 1986, the visuals are given only at the beginning of the text; in the book in 2019, there are many visuals in both texts and activities, as well as texts consisting only of visuals. Besides changes in the understanding of education, developments in media

technologies have an impact on this. While vocabulary is given directly in the book in 1986, the method of intuition is applied in the book in 2019. In the book in 1986, there are monotonous expressions and an inconspicuous presentation, whereas in the book in 2019, it is tried to teach vocabulary through puzzles, scrambled words, matchings, guessing practices and with a conspicuous and visual support. It is presumable that a vocabulary teaching in this way provides more permanent learning. Although most of the activities reviewed look the same, they are significantly different in terms of implementation and understanding. While only question-and-answer method is adopted in the book in 1986, the activities in the book in 2019 are designed to appeal to different senses, make the student active in the process, attract attention and keep attention alive. In addition to open-ended questions, methods such as matching, gap filling, and visual reading are included in the activities. This is entirely the result of the change of understanding. While using listening texts depends on the circumstances and feasibilities, the activities mentioned don't necessitate any equipments. Assessment of learning is done in the book in 1986 with 20-question tests at the end of the chapter and the questions are generally not aimed at using high-level thinking skills. In the textbook in 2019, learning is evaluated by end-of-theme assessment activities. In these studies, many question types are used, and activities for written and verbal expression skills are included. In addition, the self-assessment and peer assessment practices seen in the book in 2019 are not included in the book in 1986. It is possible to connect these differences to the constructivist education approach adopted since 2005. The rich learning environments in constructivist approach and the fact that the student is discoverer rather than receptive to knowledge can also be seen in the textbooks, as the curriculum shapes textbooks. In addition to the constructivist approach, the rapid development in media technologies is also effective in the richness of methods-techniques and text type seen in the book in 2019. The cheaper and widespread use of media tools enabled them to be used actively in the lessons and to be included in the textbooks. This supports the argument that educational understanding and practices can be followed from textbooks. As a result, it can be said that the understanding and practices in Turkish teaching has become a student-centered, appealing to multiple senses, offering rich learning environments and featuring different assessment and evaluation practices between 1986 and 2019.