ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2020 Yaz, Cilt:8 Sayı 3
2020 Summer, Volume 8 Issue:3

Genel Yayın Yönetmeni
Editor in Chief
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Yayın Yönetmenleri
Editors
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Özay KARADAĞ
Doç. Dr. Bayram BAŞ

English Language Editors

Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Doç. Dr. Filiz METE
Dr. Öğr. Üyesi. Kadir Vefa TEZEL
Öğr. Gör. Fatma KARACA

Yayın Yönetmeni Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

Indexed by,

Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Index Copernicus (IC), Modern Language Association (MLA) ve ERIHPLUS tarafından dizinlemektedir.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2020 Yaz, Cilt:8 Sayı:3 / 2020 Summer, Volume:8 Issue:3

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Duygu UÇGUN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Özay KARADAĞ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ARI	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2020 Yaz, Cilt:8 Sayı:3 / 2020 Summer, Volume:8 Issue:3

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Bilginer ONAN (Üç makale hakemi)
Prof. Dr. Celal DEMİR
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Hakan ÜLPER
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM (Dört makale hakemi)
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Prof. Dr. Özay KARADAĞ (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Ahmet AKKAYA
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN
Doç. Dr. Başak UYSAL
Doç. Dr. Bayram BAŞ (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Erhan DURUKAN
Doç. Dr. Erkan ÇER (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR
Doç. Dr. Gülnur AYDIN (İki makale hakemi)
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Mesut GÜN
Doç. Dr. Ruhi İNAN
Doç. Dr. Salim PİLAV
Doç. Dr. Seyit ATEŞ (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Ülker ŞEN
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN
Doç. Dr. Yusuf UYAR
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
Dr. Öğr. Üyesi Erhan YEŞİLYURT
Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÖZÇAKMAK
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL (İki makale hakemi)

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2020 Yaz, Cilt:8 Sayı:3 / 2020 Summer, Volume:8 Issue:3

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Papers

Eğitim Fakültelerindeki Çocuk Edebiyatı Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 646-656
Evaluation of Children's Literature Course in the Faculties of Education According to Preservice Teachers' Opinions
Özlem KANAT

Masallarda Yer Alan Çatışmalara İlişkin Bir İnceleme: Aytül Akal'ın Okul Öncesi Masallar Dizisi Örneği 657-674
An Investigation about the Conflicts in the Fairy Tales: The Sample of Aytül Akal's Preschool Fairy Tales Series
Pınar AKSOY

Kök Değerlerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Erdemler Temasıyla İlişkisi 675-693
Relatedness of Root Values to the "Virtues Theme" in Turkish Coursebooks
Gözde DURHAT, Celile Eren ÖKTEN

Türkçe Derslerinde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri 694-707
The Opinions of Teachers Regarding the Usage of Interactive Whiteboard in Turkish Classes
Yakup ALAN

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Yazım Hatalarının Sınıflandırılması 708-719
Classification of Turkish Spelling Errors Made by Fourth Grade Elementary School Children
Treysi Lusi TERZİYAN, Gözde DEMİREL

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Betimlenmesi 720-731
Describing the Writing Skills of the First Grade Elementary School Students
Özlem OKATAN, Derya ARSLAN ÖZER

Türkçe ve İngilizce Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: 7. Sınıf Örneği 732-752
A Comparative Analysis of Turkish and English Course Books: 7th Grade Sample
Sedat MADEN, Aydın ÖNAL

İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir? 753-776
Primary School Perception: Does It Differ with Respect to Print Awareness?
Keziban Büşra KAYNAK EKİCİ, Hatice Merve İMİR, Zeynep Fulya TEMEL

Okur-Tepki Teorisi: Küçük Kara Balık Örneği 777-796
Reader-Response Theory: Example of The Little Black Fish
Pınar KANIK UYSAL, Seyit ATEŞ

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2020 Yaz, Cilt:8 Sayı:3 / 2020 Summer, Volume:8 Issue:3

İÇİNDEKİLER
CONTENT

Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde Yayınlanan Makalelerin Anahtar Kelimeleri Üzerine Betimsel Bir Analiz 797-811
A Descriptive Analysis on the Keywords of Articles Published in the Journal of Mother Tongue Education
Zeynep CİN ŞEKER

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanma Sıklıkları; Ana Dili Açısından Bir Karşılaştırma 812-828
Secondary School Students' Usage of Listening / Viewing Strategies; A Comparison in terms of Mother Tongue
Burak DELİCAN, Osman GEDİK

Miyase Sertbarut'un Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri 829-842
The Readability Levels of the Books of Miyase Sertbarut
Keziban TEKŞAN, Enes ÇİNPOLAT

Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin ve Yapılarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma 843-867
An Investigation on the Expository Texts Types and their Structural Analyses in Turkish Course Books
Merve MÜLDÜR, Nil Didem ŞİMŞEK

Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi 868-885
Examining Written Expression Skills of Low Vision, Visually Impaired and Sighted Students in the Context of Text Types
Cem ASLAN, Salih ÇAKMAK

Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi 886-904
Investigation of the Concept of Digital Competence in Terms of Different Variables in Turkish Education
Hulusi GEÇGEL, Fatih KANA, Duygu EREN

Okuma Kültürünün Bir Göstergesi Olarak Kitaplık ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir Araştırma 916-930
A Study on the Use of Library as an Indicator of Reading Culture
Müzeyyen ALTUNBAY, Aliye USLU ÜSTTEN

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi 931-949
Analysis of Texts in Open Education Secondary School Turkish Textbooks for Themes and Text Types
Kenan BULUT

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2020 Yaz, Cilt:8 Sayı:3 / 2020 Summer, Volume:8 Issue:3

İÇİNDEKİLER
CONTENT

Okuma Yazmayı Farklı Yazı Türleriyle Öğrenen Öğretmen Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri 972-985
Opinions of Prospective Teachers Who Have Learned to Read and Write with Different Methods Regarding Cursive Handwriting
Gözde GÜNEŞ, Mehmet Kaan DEMİR

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Etkililiğine Dair Görüşleri 986-1000
Views of Turkish Teachers on the Use of Technology and the Effectiveness of Technology-Assisted Turkish Teaching
Fatma Nur YÜREKTÜRK, Hatice COŞKUN

Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Türk Dili Dersinin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi 1001-1027
Comparative Evaluation of the Distance and Face-to-face Education Practices in the Required Turkish Language Course at Universities
Fahriye EROĞLU, Nurdan KALAYCI

Çocuk Edebiyatında Bir Anlatı Türü Olarak Mektup 1028-1040
Letter as a Type of Narrative in Children's Literature
Evren KARATAŞ

Derlemeler / Reviews

Türkçe Öğretiminde Virgül ve Noktalı Virgül İşareti Kullanımı Sorunu 905-915
The Problem of Using Comma and Semicolon Sign in Turkish Teaching
Mahir KALFA

Türkçe Eğitiminde Geliştirilmesi Gereken Bir Üst Düzey Düşünme Becerisi: Analitik Düşünme 950-971
A Higher Order Thinking Skill to be Developed in Turkish Language Teaching: Analytical Thinking
Osman ÖZDEMİR

Kanat, Ö. (2020). Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 646-656.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 18.06.2019 Kabul/Accepted:27.06.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Eğitim Fakültelerindeki Çocuk Edebiyatı Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* **

*Özlem KANAT****

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşlerini saptamaktır. Bu amaçla ülkemizdeki eğitim fakültelerinde (yedi coğrafi bölgeden toplam 14 üniversite) öğrenim gören ve çocuk edebiyatı dersini almış olan 1431 öğretmen adayının bu derse ilişkin görüşleri alınmıştır. Veriler; araştırmacının geliştirdiği, dörtlü Likert tipi maddelerden ve açık uçlu sorulardan oluşan sormacayla toplanmıştır. Sormacanın Likert tipi maddeleriyle toplanan verilerin sıklık değerleri belirlenmiş, açık uçlu soruların yanıtlardan elde edilen verilere ise betimsel kodlama işlemi uygulanmıştır. Betimsel kodlama sonucunda "çocuk edebiyatı dersine ilişkin değiştirilmek istenenler", "çocuk edebiyatı dersine ilişkin öneriler" ve "çocuk edebiyatı dersi kapsamında nitelikli bulunan çocuk edebiyatı yapıtları" temalarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adayları, çocuk edebiyatı dersinin içeriğine ilişkin eleştirilerini; eğitim durumlarına dönük beklentilerini ve mevcut durumdan memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre temel sorunlar arasında güncel çocuk edebiyatı yapıtlarını yeterince tanımamaları da bulunmaktadır. Bunun yanında ders saatlerinin yetersizliği, derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan sorunlar, öğretmen adaylarının nitelikli kitapları tanımadaki yetersizliği elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı öğretimi, öğretmen adayları, eğitim programı.

Evaluation of Children's Literature Course in the Faculties of Education According to Preservice Teachers' Opinions

Abstract

This study evaluate the status of children's literature course based on the opinions of preservice teachers. For this purpose, preservice teachers studying at education faculties in Turkey (1431 participants) expectations regarding data related to children's literature course and suggestions were collected with four Likert type data collection tool and open-ended questions. The data collected with the Likert type part of the questionnaire were evaluated as percentage and frequency, and as a result of the descriptive coding process of open-ended questions, the themes of "those who want to be changed regarding the children's literature course", "suggestions about the children's literature course" and "children's literature works qualified within the scope of the children's literature course" were reached. In this context, the preservice teachers stated their criticisms about the content of the children's literature course, they expressed their expectations regarding learning experience and dissatisfaction with the current situation. Accordingly, the preservices teachers expressed their expectations for changing the course content in particular and learning experience as to children's literature course as well as dissatisfaction due to existing situation. According to the preservice teachers, one of the major problems is that they do not have

---

*Bu makale araştırmacının "Eğitim Fakültelerindeki Çocuk Edebiyatı Öğretiminin Değerlendirilmesi (Bir Ders Tasarımı Örneği)" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Araştırmanın etik kurulu izni: Ankara Üniversitesi Etik Kurulu, 06/06/2016, 180.

*** Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, ozlemktkanat@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9071-2700

sufficient knowledge of actual children literature works. In addition, the inadequacy of the course hours, the problems arising from the teaching methods and techniques used in the course, the inadequacy of the preservices teachers in recognizing qualified books are among the results obtained. According to the opinions of the preservices teachers, the main problems include not being adequately introduced to the current children's literature works. In addition, the inadequacy of the course hours, the problems arising from the teaching methods and techniques used in the course, the inadequacy of the preservices teachers in recognizing qualified books are among the results obtained.
Keywords: Children's literature, children's literature education, preservice teachers, curriculum.

Giriş

Bireyin okuma kültürü edinme süreci eğitim-öğretim yaşamının niteliğini etkileyen değişkenler arasında yer alır. Çocuğun okuma kültürü edinme sürecindeki birincil kaynaklar ise çocuk edebiyatı yapıtlarıdır (Sever, 2010). Çocuk edebiyatı yapıtları çocukları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel anlamda etkileyebilen nitelikli metinlerdir (Aslan, 2007, Dilidüzgün, 2004a; Kantemir, 1979; Nas, 2014; Neydim, 2006; Sever, 2010). Çocuk edebiyatı metinlerinin eğitimde kullanılması, eğitim-öğretim sürecini olumlu yönde etkiler (Aslan, 2006; Russel, 2009; Sever, 2011; Sever, 2007; Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Bu nedenle okulöncesi dönemden başlayarak eğitimin birçok aşamasında çocuklara seslenen nitelikli metinlerden yararlanılması gerekir (Backer, 2003; Baş, 2015; Dilidüzgün, 2004; Sever, 2010; Şirin, 2000; Yalçın ve Aytaş, 2016).

Çocuk edebiyatı metinleri eğitim-öğretim etkinlikleri için nitelikli materyallerdir; anadili dersleri dışında başka derslerde de kullanılabilir (Büyükkavas, Kuran ve Ersözlü, 2009). Matematikten fen bilgisine; sosyal bilgilerden felsefeye değin birçok derste çocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanılmaktadır (Campbell, 2014; Rief ve Heimburge, 2006; Shavit, 1986: ix; Slavin, 2014, Wartenberg, 2009). Yabancı dil öğretiminde de yazınsal metinler kullanılmaktadır (Erişek ve Yücel, 2002; Kudat, 1996).

Öğretmenler için çocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanmanın birçok yolu vardır (Rudman, 1995). Öğretmenlerin çocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanma konusunda çeşitli olanaklarının olduğunu bilmesi ve kendi gereksinimleri doğrultusunda yeni kullanım yolları geliştirebilmesi önemlidir. Bu bağlamda derslerde öğretmen adaylarının farklı metinleri nasıl okuyacakları, okuduklarını anlamaları için nasıl bir yol izleyecekleri konusunda bilinçlendirilmeleri gerekir (Dilidüzgün, 2004a).

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Çocuk Edebiyatı Dersi

Ülkemizde çocuk edebiyatının tarihi Tanzimat'a dayanır (Çıkla, 2005). Çocuk edebiyatı bir ders olarak ancak ilk kez 1953'te Köy Enstitülerinin eğitim programında yer alır (Demircan, 2007). Köy Enstitüleri eğitim programına göre çocuk edebiyatı dersi, öğretmen adayının çocuklara seslenen kitap ve dergileri tanımasına ve değerlendirebilmesine; ayrıca tekerleme, masal örneklerini bilmesine olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır (MEB, 1953). Buna karşın çocuk edebiyatının eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştiren programlarda bir ders olarak yer alması 1998'de gerçekleşir (Sever, 2013). 1999'dan itibaren eğitim fakültelerinde okutulan çocuk edebiyatı dersinin, konumunda 2006-2007 yapılanmasıyla büyük bir değişikliğe gidilmiştir (Sever, 2013). Eğitim fakülteleri programlarının yeniden yapılandırılması sonrası çocuk edebiyatı dersinin eğitim fakültelerindeki ulusal kredisi ve süresi değiştirilmiş; bu değişiklik uyarınca eğitim fakültelerinin yalnızca okul öncesi, sınıf ve Türkçe öğretmenliği programlarında bir yarıyıl okutulan 3 kredilik bir ders (zorunlu) olarak tanımlanmıştır (YÖK, 2007). Öte yandan 2018'de bir başka eğitim fakülteleri programlarında yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Anılan yeniden yapılanmayla çocuk edebiyatı dersi, amaç, içerik, süre ve yer aldığı programlardaki ağırlığı bağlamında değiştirilmiştir (YÖK, 2018). Çocuk edebiyatı dersi Türkçe öğretmenliği programı için iki kredilik alan eğitimi dersine (zorunlu) dönüştürülmüş dersin içeriği şu şekilde düzenlenmiştir:

> "Dünyada ve Türkiye'de çocuk edebiyatı tarihi, çocuk edebiyatı ve okuma alışkanlığı/kültürü; çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken nitelikler (tasarım, içerik

ve eğitsel); yazınsal çocuk edebiyatı türleri (şiir, öykü, roman vb.), bilgilendirici-öğretici çocuk edebiyatı türleri; çocuk klasikleri; çocuklara seslenen diğer yazınsal türler (destan, masal, efsane) ve dilsel gereçlerin (sayışmaca, tekerleme, bilmece vb.) çocukların gelişimlerine katkıları; çocuk edebiyatı ürünlerinin yaş gruplarına göre seviyelendirilmesi; görsel medya ve çocuk (çocuklar için çizgi film/çizgi sinema/animasyon); çocuk edebiyatı ürünleri üzerine incelemeler." (YÖK, 2018).

Aynı düzenlemeyle çocuk edebiyatı dersi ilkokul öğretmenliği programında 2 kredilik alan eğitimi seçimlik ders olarak konumlandırılmış ve dersin içeriği şu şekilde düzenlenmiştir:

"Dünyada ve Türkiye'de çocuk edebiyatının gelişimi; çocukluk evresinde, nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışmanın önemi ve okuma kültürü edinmiş düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi; çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özelliklerin (tasarım, içerik ve eğitsel) örneklerle incelenmesi; niteliksiz çocuk kitaplarının örneklerle gösterilmesi ve bunların çocukların gelişim özellikleri üzerindeki olumsuz etkilerinin tartışılması; öğretmen adaylarının, okuduğu-incelediği kitapların yaş gruplarına göre çocuklara uygunluğunun ve bunların çocukların hangi gelişimlerine katkı sağlayacağının belirlenmesine yönelik çalışmalar; çocuklara seslenen çeşitli yazınsal türlerin (destan, masal, şiir, öykü, roman, vb.) ve dilsel gereçlerin (sayışmaca, tekerleme, bilmece vb.) çocukların gelişimlerine olan katkılarının belirlenmesi." (YÖK, 2018).

Okul öncesi öğretmenliği programında ise çocuk edebiyatı dersinin adı "erken çocukluk dönemi edebiyatı" olarak değiştirilmiş; ilgili ders, alan eğitimi dersi (zorunlu) olarak tanımlanmış, ilkokul öğretmenliği programıyla aynı çerçeve içerik kullanılmıştır. Üç programdaki çocuk edebiyatı dersinin yeni ve eski içeriğinde öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitaplarını seçebilmeleri önemli bir yer tutmaktadır.

Öğretmen adaylarının çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda duyarlı olduğu söylenebilir (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013). Buna karşın birçok çalışmada öğretmenlerin/öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitaplarını nasıl seçeceklerini bilmedikleri; çocuk edebiyatı yapıtlarını tanımadıkları görülmüştür (Celepoğlu ve Çetindağ, 2012; Maltepe, 2009; Sever, 2013; Yazıcı-Okuyan, 2009). Bu durum çocuk edebiyatı dersine ve öğretimine ilişkin birçok sorunun varlığını gösterir. Sorunun tanımlanması için çocuk edebiyatı dersinin birçok değişkeniyle ele alınması gerekir. Eğitim programı, program ile hedef (amaç), içerik, öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumu) ve değerlendirme ögeleri (ölçme-değerlendirme) arasındaki devingen ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015). Herhangi bir ders yapılandırılırken eğitim programın dört temel öğesi temel alınır (Demirel, 2015). Anılan dört temel öğe, amaç, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirmedir (Demirel, 2015). Bu nedenle bu çalışmada da programın temel değişkenlerine odaklanılarak "Ülkemizdeki eğitim fakültelerinde çocuk edebiyatı dersinin durumu programın dört öğesi (dersin amaçları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme) bağlamında öğretmen adaylarının görüşlerine göre nasıl değerlendirilebilir?" sorusuna yanıt oluşturmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, araştırmanın problemini daha derinlemesine incelemek amacıyla "temel nitel araştırma deseni" tercih edilmiştir. Temel nitel araştırmalar, en yaygın nitel araştırma deseni olarak değerlendirilmekte ve eğitim başta olmak üzere yönetim, sağlık, danışma gibi çeşitli alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Merriam, 2009). Temel nitel araştırma deseninin seçilmesinde bir başka etken ise çalışmanın hem nitel hem de nicel veriler içermesidir. Bir başka nedense temel nitel araştırma deseninin sağladığı olanaklarla araştırmacıya ele alınan konuda derinlemesine çözümleme yapma olanağı tanımasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu ülkemizdeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan, çocuk

edebiyatı dersini almış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adayları (n= 1431) oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden "maksimum çeşitlilik" örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı dersinin eğitim fakültelerindeki durumuna ilişkin görüşlerini maksimum çeşitlilik bağlamında saptayabilmek amacıyla çalışma grubu; farklı coğrafi bölgelerdeki (Ege, Marmara, İç Anadolu, Akdeniz, Karadeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) üniversiteler, farklı bölümler (okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği), öğrenci ve öğretim elemanı sayısı bağlamında farklı büyüklükteki üniversiteler (öğrenci sayısı 50.000 ve üzerinde olanlar; öğrenci sayısı 50.000'in altında olanlar) gibi değişkenler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler *Tablo 1* ve *2*'de sunulmuştur:

Tablo 1.
Öğretmen Adayı Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	*f*	*%*
Erkek	365	25.5
Kadın	1066	74.5
Toplam	1431	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırma kapsamında eğitim fakültelerinin farklı programlarında öğrenim gören ve çocuk edebiyatı dersini almış 1431 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %74.5'i kadın, % 25.5'i ise erkektir. Araştırmanın veri toplama aşamasında çalışma grubuna dâhil edilecek öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımı dengesinin sağlanması amaçlanmış olmasına karşın çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmen adaylarının dâhil edilmesi durumu öncelenmiştir.

Tablo 2'de çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının devam ettikleri lisans programlarına ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının "Çocuk Edebiyatı" Dersini Aldıkları Lisans Programları

Öğretmen Eğitimi Lisans Programı	*f*	*%*
Okul Öncesi Öğretmenliği	247	17.3
Sınıf Öğretmenliği	491	34.5
Türkçe Öğretmenliği	645	45.3
Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	34	2.4
Diğer (Sosyal Bilimler, İlköğretim)	7	0.5
Belirtilmemiş	7	
Toplam	1431	100

Tablo 2'ye göre, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının çoğu sırayla; Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarına devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Sormaca, eğitim programlarının temel öğeleri olan amaçları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme süreçlerine (Demirel, 2017; Gürkan, 2000) göre yapılandırılmıştır. Bu bağlamda çocuk edebiyatı dersini alan öğretmen adayları için "Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşlerini Belirleme Sormacası" geliştirilmiştir. Sormacaların geliştirilmesi aşamasında ilk olarak, alanyazın taraması doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuş, daha sonra taslak olarak hazırlanan sormacalar Türkçe eğitimi (4), eğitim programları ve öğretim (2), ölçme ve değerlendirme (2) alanlarında 8 kişiden oluşan uzman ekibin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Pilot çalışma için sormaca, çalışma grubunda yer almayan öğretmen adaylarına uygulanmış; bu doğrultuda işlemeyen maddelerde gerekli düzenlemeler yapılarak sormacaya son biçimi verilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Veriler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılının sonunda eğitim fakültelerinden toplanmıştır. Öğretmen adaylarından; çocuk edebiyatı dersinin amaçları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin maddeler içeren sormacanın sorularına yanıt vermeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Temel nitel araştırmalarda bulgulara dayalı olarak yapılan çözümleme ve yorumlar, araştırmacının, katılımcıların incelenen olguyu ya da süreçleri anlamlandırmalarına yönelik belirlemelerini içerir (Merriam, 2009). Bu amaçla şu basamaklar izlenmiştir:

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla akran bilgilendirmesi, denetleme kayıtları, uzman görüşüne başvurma ve pilot deneme yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler, Lincoln ve Guba'nın (2013) nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan geçerlik ve güvenirlik stratejilerinden inanılabilirlik ve onaylanabilirlik boyutları bağlamında açıklanmış; çalışmanın geçerlik ve güvenirlik boyutları sağlanmıştır.

Akran bilgilendirmesi: Çalışmanın veri toplama aşamasından sonuna değil nitel araştırma alanında deneyimli iki uzman araştırmacının çalışmaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Anılan iki araştırmacı, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde uzman görüşü sunarak çalışmanın en iyi şekilde yürütülmesi için araştırmacıya destek olmuştur. Bu süreç, araştırmacının yürütmekte olduğu araştırmayla ilgili daha derinlemesine düşünmesini; araştırma sürecinde yaşanan sıkıntılar olduğunda araştırmacıya görüş ve önerilerle yol gösterilmesini sağlamıştır. Alanyazında akran bilgilendirmesi olarak adlandırılan bu süreç, çalışmanın inanılabilirlik boyutuna da katkı sağlamıştır.

Denetleme kayıtları: Araştırmanın veri toplama ve veri analizi süreçlerinde ne tür işlemler yapıldığı ve bu işlemlerin sırasına ilişkin bilgiler kayıt altına alınmıştır. Denetleme kayıtlarının açıkça belirtilmesi, araştırmanın onaylanabilirliği açısından önemli bir aşama olarak değerlendirilmektedir.

Uzman görüşüne başvurma ve pilot deneme: Sormaca, 8 kişiden oluşan uzman ekibin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlenerek maddelerin anlaşılabilirliğini ve ölçme tekniği açısından uygunluğunu değerlendirmek üzere dahil olmayacak öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu şekilde gerçekleştirilen pilot deneme, ölçme araçlarının geçerliğinin sağlanması amacıyla yapılmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünden 50 öğretmen adayına ve okul öncesi öğretmenliği bölümünden 30 öğretmen adayına 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı bahar yarıyılının Nisan ayında pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğretmen adayları tarafından yeterince anlaşılmadığı düşünülen maddeler, daha açık ve anlaşılır biçimde yazılmış ve sormacanın son hali tekrar uzman görüşüne sunulduktan sonra veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Etik Kurulu İzni

Veri toplama araçları Ankara Üniversitesi Etik Kurula sunulmuş; aşağıda bilgileri sunulan karar ile çalışmanın araştırma ve yayın etiğine uygun olduğu belirtilmiştir:

Kurul adı = Ankara Üniversitesi Etik Kurulu
Karar tarihi= 06/06/2016
Belge sayı numarası= 180

Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler çözümlendiğinde dersin amaçları, içeriği, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme açısından aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Öğretmen Adaylarının Dersin Amaçları Bağlamındaki Görüşleri Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık %60'ının dersin çerçeve amaçları olan "çocuk edebiyatı yapıtlarının tasarım ve içerik tanıtılması; okuma kültürünün ve çocuğun dilsel gelişim

süreçlerinin kavratılması" bağlamında derste yürütülen süreçleri yeterli buldukları görülmüştür. Maltepe (2009)'nin gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının çocuğa göre kitap seçiminde zorlandıkları görülmüştür. Öte yandan İnce Samur (2018)'un çalışmasında öğretmen adayları "çocuğa göre" ve "nitelikli" kitap seçebilmeyi dersin önemli amaçları olarak tanımlamışlardır. Yılmaz (2016)'ın çalışmasında Türkçe öğretmen adayları, çocuk edebiyatı dersinde edindiklerinin çocuklara uygun kitapları seçmelerine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda İnce Samur'un ve Yılmaz'ın çalışmasının bulgularıyla bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının %44.2'si dersin amaçları arasında yer alan okuma kültürü edindirme kavramının yeterince açıklanmadığını; bu kavrama daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğretmen Adaylarının Dersin İçeriği Bağlamında Görüşleri Nelerdir?

Öğretmen adaylarının %59.3'ü çocuk edebiyatı alanına ilişkin kuramsal bilgilere derste yeterince yer verildiğini düşünmektedir. "Çocuklara seslenen yazınsal metinlerin özelliklerinin yeterince anlatılmadığını düşünüyorum." maddesine ise öğretmen adaylarının % 47.6'sı katılmamaktadır.

Öğretmen adaylarının %57.9'unun "Dünya çocuk edebiyatına ilişkin temel bilgilere yeterince yer verildiğini düşünüyorum." maddesine olumlu yanıt verdiği görülmüştür. Adayların %54.6'sı, "Çocuk edebiyatının ülkemizdeki gelişimine ilişkin ayrıntılı bilgi verildiğini düşünüyorum." maddesine olumlu; % 45.4'ü ise olumsuz yanıt vermiştir. Bu oranlara bakıldığında öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersinde, dünya çocuk edebiyatına ilişkin temel bilgilere daha fazla yer verildiğini düşündükleri görülmektedir. Adayların %54.8'i çocuklar için yazılmış öğretici-bilgilendirici metinlerin özelliklerinin yeterince anlatılmadığını düşünmektedirler. Oysa bu metinler, çocuk edebiyatı yapıtlarının yanı sıra eğitimde sıklıkla yararlanılan kaynaklardır. Öğretici metinler, öğretmen adaylarının belli bir konuda bir kavramı, olguyu ya da kavramlar/olgular bütününü öğreten, yazınsallık boyutu olmayan, öğretme işlevine odaklanmış metinlerdir (Güneş, 2013). Bu bağlamda öğretmen adaylarına bu kitapların özellikleri ve eğitim süreçlerinde nasıl yararlanılabileceğine ilişkin bilgi sunulması beklenir. Ayrıca dersin içeriğinde çocukların yaş gruplarına göre dilsel gelişim özelliklerine yeterince yer verildiği (%58.3) de elde edilen bulgular arasındadır. Kolaç, Demir ve Karadağ (2012)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının çocukların dilsel beceri düzeylerine dönük bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamdan anılan sonuçlar, bu çalışmanın bulguları uyumludur.

Öğretmen Adaylarının Dersin Eğitim Durumları Bağlamında Görüşleri Nelerdir?

Öğretmen adaylarının yaklaşık %60'ı, çocuk edebiyatı yapıtlarının nasıl inceleneceğinin örneklerle yeterince açıklandığını düşünmektedir. Öğretmen adaylarının yaklaşık %40'ı ise bu görüşe katılmamakta; %53'ü, çocuk edebiyatı dersinde yeterince telif ya da çeviri çocuk kitabı örneği gösterilmediğini düşünmektedir. Yapılan birçok çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmen adayları, çocuk edebiyatı dersinde örnek uygulamaların yetersiz olduğunu düşünmekte ve dersin uygulamaya dayalı yürütülmesini beklemektedir (Bağcı, 2007; Kan, 2011; Uçgun, 2010; Ulutaş ve Kıymaz, 2012, Yazıcı Okuyan, 2009). Bu bulgular, çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öte yandan bu bulguları destekleyen başka sonuçlar da elde edilmiştir. Örneğin, öğretmen adaylarının yarısından çoğunun (%53.5) çocuk edebiyatı yapıtlarını sınıf ortamında nasıl kullanacağını bilmedikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, çoğunlukla çocuk edebiyatı yapıtlarını eğitim uygulamalarında kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriyi kazanamadıklarını dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının çok çeşitli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulması beklenmektedir. Bu yapıtların sınıf ortamında nasıl kullanılacağını örnekleyen ders içi uygulamalar konusunda dersin eğitim durumu yeterli bulunmamıştır. Çalışmada elde edilen bir başka bulgu ise çocuk edebiyatı dersinin süresinin yetersiz olduğudur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %47.8'i ders süresinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Yılmaz (2016)'ın çalışmasının sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Yılmaz (2016)'ın çalışmasına katılan öğretmen adayları da çocuk edebiyatı dersinin süresinin yetersiz olduğu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin beklentileri arasında dersin süresinin artırılması, dersin bir dönemden çok okutulması da yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının %54'ü çocuk edebiyatı dersinde alandaki bilimsel çalışmalarla buluşturulduğunu belirtmiştir. Buna karşın öğretmen adaylarının yaklaşık %46'sının bu yargıya katılmadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaklaşık %60'ı çocuk edebiyatı dersinin genel kültürlerine önemli katkısının olmadığını; buna karşın yaklaşık %70'i dersin öğretmenlik alan bilgisine katkısı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %46.8'i ders yönergesinin içeriğinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Buna karşın çocuk edebiyatı dersinin yönergesinin öğretmen adaylarının %53,2'si tarafından ise yeterli bulunduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından ders kapsamında buluştukları çocuk kitaplarından nitelikli buldukları üç ya da daha fazla kitabın adını yazmaları istenmiştir. 1431 katılımcının 1023'ü (%71.5) en az bir kitap adı anımsarken; iki veya daha fazla kitap adı yazan öğretmen adayı sayısı 896 (%62.6)'da kalmıştır. Üç ve daha fazla sayıda kitap adı yazın öğretmen adaylarının sayısı ise 730 (%51) olarak tespit edilmiştir. Toplamda 1431 öğretmen adayı 2882 kitap önermiştir. Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarınca 10'dan daha çok tekrarlanan kitapların dağılımı gösterilmiştir[1]:

Tablo 3.
Öğretmen Adaylarının Ders Kapsamında Buluştukları ve Nitelikli Buldukları Çocuk Kitapları

Kitap	*f*	%	Kitap	*f*	%
Küçük Prens	354	12.28	*Ökkeş Dizisi*	21	0.73
Şeker Portakalı	133	4.61	*Benim Minik Kırmızı Balığım*	19	0.66
Vanilya Kokulu Mektuplar	65	2.26	*Alice Harikalar Diyarında*	18	0.62
Küçük Karabalık	105	3.65	*Charlie'nin Çikolata Fabrikası*	32	1.11
Uyurgezer Fil	54	1.87	*Çavdar Tarlasında Çocuklar*	17	0.59
Fadiş	49	1.70	*Ece ile Yüce*	16	0.56
Gülibik	46	1.60	*Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan*	16	0.56
Martı	46	1.60	*Kaşağı*	15	0.52
Aç Tırtıl	37	1.28	*Dört Kardeştiler*	14	0.49
Pal Sokağı Çocukları	37	1.28	*Sineklerin Tanrısı*	14	0.49
Momo	49	1.70	*Emile*	13	0.45
Çıtır Çıtır Felsefe	35	1.21	*İnci*	13	0.45
Çocuk Kalbi	32	1.11	*İnsan Ne ile Yaşar?*	13	0.45
Güneşe Tırmanan Çocuk	28	0.97	*Üç Kedi Bir Dilek*	13	0.45
Bilyeler	27	0.94	*Cömert Ağaç*	12	0.42
Kırmızı Fili Gördünüz mü?	26	0.90	*Frederick*	12	0.42
Martıya Uçmayı Öğreten Kedi	26	0.90	*Kim Takar Salatalık Kralı*	12	0.42
Küçük Mor Balık	24	0.83	*Mış Gibi*	12	0.42
Heidi	23	0.80	*Benim Küçük Kırmızı Balığım*	11	0.38
Bir Öykü Yazalım mı?	22	0.76	*Farklı Ama Aynı*	11	0.38
Bunun Adı Findel	22	0.76	*Kedi Adası*	11	0.38
Lollipop	22	0.76	*Uçan Sınıf*	11	0.38
Toplam: 1588					

Öğretmen adaylarının nitelikli buldukları kitaplar arasında Küçük Prens, Şeker Portakalı, Vanilya Kokulu Mektuplar, Küçük Karabalık, Uyurgezer Fil, Fadiş ve Gülibik yer almaktadır. Öte yandan öğretmen adaylarından bazılarının nitelikli çocuk edebiyatı yapıtı olarak Kuyucaklı Yusuf, Kürk Mantolu Madonna, Emile gibi yetişkinlere yönelik seslenen yapıtları yazması dersin içeriğine dönük bazı sorunların varlığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının (%51) nitelikli bulduğu üç kitap adını anımsaması ve yazması, çocuk edebiyatı dersinin amaçlarından olan öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitaplarını tanıması bağlamında olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Buna karşın derse ilişkin bir başka sorunun varlığını çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısına yakınının çocuklara seslenen nitelikli herhangi bir kitap adı anımsayamamaları göstermektedir.

[1] Yanlış ya da eksik yazım nedeniyle kimliği açıkça anlaşılamayan kitaplar sayıma katılmamıştır.

Öğretmen Adaylarının Dersin Ölçme ve Değerlendirmesi Bağlamında Görüşleri Nelerdir?

Öğretmen adaylarının yaklaşık %60'ı çocuk edebiyatı dersinde değerlendirme sürecinin nasıl işlediğini tam olarak bilmemektedir. Örneğin öğretmen adayları, yaptıkları sunumların ve ödevlerin geçme notuna katkısını bilmemektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının beklentileri; geçme notu ve sunumun geçme notuna katkısı vb. konulardaki belirsizliğin giderilmesi yönündedir. Kıymaz (2012)'ın çalışmasına göre öğretmen adayları uygulamanın ölçme ve değerlendirmede önemli bir yer tutmasını beklemektedirler. Kıymaz (2012)'ın çalışmasının sonuçlarıyla bu çalışmanın bulguları birbirini desteklemektedir.

Bir bütün olarak verilere bakıldığında okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarından elde edilen bulgular genel olarak benzerlik göstermektedir. Buna karşın bazı konularda programlar bağlamında anlamlı farklılıklar vardır. Örneğin, "İncelediğim kitapları derste sunmam için olanak yaratıldığını düşünüyorum." maddesine okul öncesi öğretmenliği %54.1; sınıf öğretmenliği %47,7; Türkçe öğretmenliği %47,6 oranında olumsuz yanıt vermiştir. Bir başka örnek ise dersin içeriğine ilişkin bölümlere göre farklılaşan görüşleri ortaya koymaktadır: "Yazınsal metin türlerine yeterince yer verildiğini düşünüyorum." Maddesine okul öncesi öğretmenliği %61.4; sınıf öğretmenliği %59.4; Türkçe öğretmenliği %52 oranında olumlu yanıt vermiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, üç lisans programında da özellikle, içerik ve eğitim durumu bağlamında sorunların olduğunu somutlamaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular da öğretmen adaylarının beklentileri açıkça görülmektedir. Bir bütün olarak beklentiler değerlendirildiğinde sorunlarda olduğu gibi öğretmen adaylarının beklentilerinin de özellikle içerik ve eğitim durumu başlıklarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak öğretmen adayları, çocuk edebiyatı dersinin içeriğinin zenginleştirilmesi, amaçların dersin okutulduğu programa göre yeniden düzenlemesi, derste öğrencinin daha etkin olmasına olanak tanınması, dersin süresinin arttırılması ve ölçme/değerlendirmede şeffaflık beklemektedir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçlarına dayanarak çocuk edebiyatı dersinin geliştirilmesine ilişkin şu öneriler getirebilir:

-Çocuk edebiyatı dersi, amaçlar, içerik eğitim durumları ve ölçme/değerlendirme bağlamında öğrenci görüşleri de dikkate alınarak geliştirilmeli,

-Çocuk edebiyatı dersinin içeriğinin daha çok telif ve çeviri çocuk edebiyatı yapıtı örneği gösterecek şekilde düzenlenmeli,

-Öğretmenlik programlarının gereksinimlerine göre çocuk edebiyatı yapıtlarının eğitim durumlarından nasıl kullanılacağının uygulama örnekleriyle gösterilmeli,

-Bunların gerçekleştirilebilmesi için ders saatlerinin ilgili programın gereksinimine göre arttırılmalı,

-Ölçme/değerlendirme bağlamında birçok ölçme aracının birlikte kullanılmalıdır (yazılı sınavlar, sunumlar vb.).

Kaynaklar

Aslan, C. (2006). *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aslan, C. (2007). Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri. S. Sever (Ed.), *2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 189-200). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Baş, B. (2015). *Türkçe Öğretimi Açısında Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Pegem.

Backer, B. (2003). *The weekly curriculum- 52 complete preschool themes.* Beltsville MD: Gryphon House.

Büyükkavas Kuran, Ş. Ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* VI*(I),* 1-17.

Campbell, S. C. (2014). *Mysterious patterns: finding fractals in nature.* Pennsylvania: Honesdale.

Celepoğlu, A. ve Çetindağ, Z. (2012). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Üzerine Bir Çalışma. *VII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri.* Ankara: Bilkent Üniversitesi Yayınları, 284-292.

Creswell, J. W., Plano Clark V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları-Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Ankara: Anı.

Çıkla, S. (2015). Tanzimattan Günümüze Çocuk Edebiyatı ve Bazı Öneriler. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı,104* (105), 89-107.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem.

Demircan, C. (2007). Köy Enstitüleri Eğitim-Öğretim Programlarında Çocuk Edebiyatı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*, 17-26.

Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dilidüzgün, S. (2004a). *Çağdaş Çocuk Yazını-Yazın Eğitimine Atılan İlk Adım.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Erişek, Ö., Yücel, F. (2002). Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3*(2),* 63-76.

Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1*(1),* 1-12.

Gürkan, T. (2000). Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.

İnce Samur, A. Ö. (2018). Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6*(2),* 231-243.

Kan, O. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı ile İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Ed. S. Sever, *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri* Kitabı (ss.109- 118). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kantemir, E. (1979). *Yazılı ve Sözlü Anlatım.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Kıymaz, M. S. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Beklentileri (Adıyaman İli Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5*(3),* 69-81.

Kolaç, E., Demir, T. ve Karadağ, R. (2012). Öğretmen Adaylarının Dil Eğitiminde Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 161,* 195-213.

Kudat, C. (1996). Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metinleri Kullanımı. *Dil Dergisi*, *43*, 32-42.

Kurdayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya ve Okuma Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4), 109-138.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo.* California: Left Coast Press.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1947). *Köy Enstitüleri Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass: San Francisco.

Nas, R. (2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı.* Bursa: Ezgi Yayınevi.

Neydim, N. (2006). *Çeviri Çocuk Edebiyatı.* İstanbul: Bu Yayınevi.

Rief, S. F., Heimburge, J. A. (2006). *How to reach and teach all children in the inclusive classroom: practical strategies, lessons, and activities.* Jossey-Bass.

Rudman, M. K. (1995). *Children's literature: an issues approach.* New York: Longman.

Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. Athens and London: University of Georgia Press.

Sever, S. (2007). Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyaran Olarak Karikatürün Kullanılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı.* (ss.222-22*9)* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat.* İzmir: Tudem.

Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü.* İzmir: Tudem.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi.* İzmir: Tudem.

Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Uçgun, D. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersi ve Çocuk Edebiyatı Ürünlerine İlişkin Tutumları. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* (ss. 472-477). Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Wartenberg, T. E. (2009). *Teaching philosophy through children's literature.* Maryland: The Rowman&Littlefield.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2016). *Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(18), 135-159.

Yılmaz, O. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Düşünceleri Üzerine Olgubilimsel Bir Araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (31), 33-59.

Yüksek Öğretim Kurulu (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* Ankara: YÖK.

Yüksek Öğretim Kurulu (2018). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari (25.12.2019 tarihinde erişildi).

Extended Abstract

Introduction

Children's literature works are not just material for the preservices teachers, but also an important part of their professional development. Concordantly, the course with which the preservices teachers would get acquaintance with quality children books is the course on "children's literature". On the other hand, children's literature course has also a important position due to its artistic content. It is also a course contributing to the overall cultural background of the preservices teachers. Having been taught in the curriculum of preschool teaching, primary school teaching, and Turkish teaching, how this course in taught at the faculties of education in Turkey should be evaluated through the opinions of the preservices teachers. Accordingly, status of children's literature course and expectations of the preservices teachers are evaluatead based on four variables of the curriculum in accordance with the opinions of the preservices teachers

Method

In this study, the "basic qualitative research design" was preferred for examining the problem of the research more profoundly. Study sample group of this study is composed of the preservices teachers (n= 1431) volunteered for participating to the research, having taken children literature course in the curriculum of the faculties of education, preschool teaching, primary school teaching, and Turkish teaching in Turkey. The study group was determined by the "maximum diversity" sampling methodology. This study group was composed in consideration of such variables as universities and departments in different geographic regions in order for determining the status of children's literature education at the faculties of education. To begin with, the "Questionnaire for determining opinions of the preservices teachers on children's literature course" was drawn up for the preservices teachers taking the "children's literature" course for a due diligence and analysis of requirements. In the process of preparing questionnaire, firstly, a material pool was formed in line with the literature review, and afterwards, a draft questionnaire was drawn up. This draft was formed in line with the opinions of a team of eight experts in the fields of Turkish teaching (4), curriculum and education (2), assessment and evaluation (2). As a pilot study, the questionnaire was applied to candidate teachers not included in the study group; accordingly, having revised any items not functioning properly, the questionnaire was rendered for application. The data collected in the academic year of 2015-2016, Spring Semester.

Result and Discussion

Children literature course taught at the faculties of education in Turkey was studied in the context of four variables of the curriculum based on the opinions of the preservices teachers. It is found out that according to the opinions of the preservices teachers, there are notable problems in terms of children's literature course, which contributes to professional development of the preservices teachers in many aspects as utilization of quality material by the preservices teachers being a major skill, up to the creation a multidimensional learning environment. Such problems are valid for four elements of the curriculum (aims, content, learning experineces, and evaluation). Nonetheless, the most important

problems are in course content and learning experineces. Particularly, and some literary works for adults given as an example for kids books examples are construed as “confusion” by the preservices teachers. On the other hand, children’s literature course does not support only professional development of the preservices teachers, but also provides substantial contributions to general knowledge for personal development thereof. Literature (written whether for children or adults) deeply influences those coming across with it by its very nature since it is a artistic production. Based on the opinions of the preservices teachers, Mostly, children’s literature course is much more far away from such influence. Yet, the preservices teachers are expected to understand the impact an artistic work may have on human being in children’s literature course. This may be accomplished only inclusion of texts of artistic children’s literature in the course content. Accordingly, it is necessary to increase the course hours.

Aksoy, P. (2020). Masallarda yer alan çatışmalara ilişkin bir inceleme: Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisi örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 8(3), 657-674.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 17.10.2019 Kabul/Accepted:27.06.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Masallarda Yer Alan Çatışmalara İlişkin Bir İnceleme: Aytül Akal'ın Okul Öncesi Masallar Dizisi Örneği

Pınar AKSOY[*]

Öz
Bu çalışmanın amacı, Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisindeki masallarda öne çıkan çatışmalara ilişkin bir inceleme yapmaktır. Çalışma kümesi, Aytül Akal tarafından yazılmış okul öncesi masallar dizisindeki 20 masal kitabından oluşmaktadır. Çalışma verilerinin toplanmasında doküman inceleme tekniği kullanılmış ve elde edilen çalışma verilerinin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Çalışma sonuçları, çalışma kümesindeki masallarda yer alan ana karakterlerin bir kısmının insan, hayvan ve bitki şeklinde canlı varlıklardan oluşurken, bir kısmının da cansız varlıklardan oluştuğunu göstermiştir. Çalışma kümesindeki masallarda öne çıkan çatışmaların yaşanma nedenleri değerlendirildiğinde; masallarda en fazla farklı değer algısı, ardından eğlenme isteği ile güç gereksinimi ve sonrasında özgür olma ve kaynak kısıtlılığı nedeniyle çatışmaların yaşandığı ortaya konmuştur. Masallarda öne çıkan çatışmaların çözümlenmesi sürecinde ise davranışın sonucuyla yüzleşme, başka fikirlerle uzlaşma, işbirliği içerisinde olma ve duruma uyum sağlama şeklinde değişen çözüm biçimlerine başvurulduğu saptanmıştır. Çalışmada, Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisinden incelenmiş olan masalların çatışmaya ilişkin unsurlarının okul öncesi dönem çocuklarına salık verilebilecek bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, masal, karakter, çatışma, çatışma çözümü

An Investigation about the Conflicts in the Fairy Tales: The Sample of Aytül Akal's Preschool Fairy Tales Series

Abstract
The purpose of this study is to make an investigation about the conflicts that stand out in the Aytül Akal's preschool fairy tales series. The study set is comprised of 20 fairy tale books in the preschool fairy tales series, written by Aytül Akal. The document analysis technique was used to collect study data and the content analysis was used to analyze the data of the study obtained. The study results showed that some of the main characters in the fairy tales in the study set were composed of living creatures in the form of humans, animals and plants, while some of them were composed of non-living things. Evaluating the reasons why the conflicts stand out in the fairy tales in the study group occur, it was revealed that the conflicts occur due to different perception of values at the most, then the desire to have fun, and power requirement, followed by being free and limitation of sources. It was found that the conflict resolution manners varying in the form of facing the result of the behavior, agreement with other opinions, being in cooperation, and adaption to the condition were addressed in the process of resolution of the prominent conflicts in the fairy tales. In the study, it was concluded that the factors related to conflicts in the fairy tales among the Aytül Akal's preschool fairy tales series, which were analyzed within the scope of this study, can be recommended to the preschool children.
Keywords: Preschool, fairy tale, character, conflict, conflict resolution

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat-TÜRKİYE, aksoypnr@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6107-3877.

Giriş

Sosyal yaşam içerisinde, bireyler birbirleriyle kurdukları iletişim ve etkileşimle bir öğrenme süreci içerisine girmekte ve kişilerarası yaşamın gerektirdiği çeşitli durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu süreçte birey kendi yetkinliklerini geliştirmeye yönelik fırsatlar elde ederken, kendisi için zorluk oluşturabilecek veya yaşamında bir engel teşkil edebilecek birtakım durumları da keşfetme gücünü kazanmaktadır. İnsan ilişkilerinde bireylerin birbirlerinin ihtiyaçlarına gerekli olmayan müdahalelerde bulunması veya birbirleriyle değerlerinin uyuşmaması durumunda; zıtlaşma, sürtüşme veya uyuşmazlık yaşanmaktadır. Bu durumlar karşısında ortaya çıkan durum çatışma olarak açıklanmaktadır (Bilgin, 2008). Çatışma sözcüğü, Türk Dil Kurumu'nda [TDK] yapılan bir tanımla, görüş ve kanıların aykırılığından doğan karşıtlık olarak açıklanmaktadır. Başka bir anlatımla, aynı anda ortaya çıkan birbirlerine karşıt ya da eşit derecede çekici dilek ve isteklerin bireyde yarattığı ruhsal durum ile birbirleriyle uyuşmayan dilek, istek veya amaçların yarışmasından ortaya çıkan üzücü bilinç durumu olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). Çatışma, bir eserde yer alan karakterle karşılıklı olarak birbirini geliştiren ve tamamlayan bir unsurdur. Bir eserde karakterin arzusunu gerçekleştirmek üzere harekete geçilmekte ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar ile birlikte bir çatışma başlatılmaktadır. Çatışmalar algılar, düşünceler veya değerler ile ilgili durumların bir sonucu olarak da sergilenebilmektedir. Kişilerarası ilişkilerdeki kavga, şiddet, yıkım, uyumsuzluk gibi anlamlara çağrışım yaptığı için genel olarak olumsuz bir durum olarak ele alınmaktadır (Mayer, 2000; Nabokov, 2017; Türnüklü, 2006). İyi yönetilmediği zamanlarda yıkıcı özellikleri olan çatışmaların, olumlu bir süreç olarak ele alınması ve etkili bir şekilde yönetilmesi durumunda, bireysel yaşama ve toplumsal gelişime katkı sağlaması olasıdır (Ozan Demir, 2009). Çatışmaların insan ilişkilerinin ileriye taşınması noktasında önemli bir araç görevi gördüğünün kabul edilmesi sayesinde, çatışmaya yönelik algıların değişmesi mümkündür.

Bireylerin çatışma çözme anlayışına sahip olmaları durumunda yaşadıkları çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmeleri ve dolayısıyla çatışma sürecini daha sağlıklı ve verimli yönetmeleri söz konusu olacaktır (Schrumpf, Crawford & Bodine, 1997). Bireyin/ bireylerin tedirginlik/ rahatsızlık yaşaması, bir durumun yanlış anlaşılması, bireyler arasında gerilimin olması, olumsuz duyguların veya saldırgan davranışların sergilenmesi, içerisinde bulunulan ortamda çatışmanın var olduğunun ipuçları olarak gösterilebilir (Cornelius & Faire, 1994). Çatışmaların çözüme ulaştırılması noktasında doğasının anlaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çatışmaların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutunun olması da çatışmaların varlığının kestirilmesinde farklı durumların önem arz ettiğini ortaya koymaktadır. Buna göre; çatışmalara ilişkin nesnel ve öznel algılar çatışmaların bilişsel boyutunu, bu süreçteki etkileşim sırasında ortaya çıkan duygular da çatışmaların duyuşsal boyutunu ortaya koyarken, çatışmaların duygulara ve algılara ilişkin durumları ise davranışsal boyutunu ifade etmektedir (Mayer, 2000). Yaşanan çatışmaların iyi yönetilmesiyle birlikte, bireyin kavram, beceri ve davranış edinim süreçleri de desteklenebilmektedir. Bu doğrultuda gözlemle tanık olunan çatışmalardan okuyarak duyumsanan çatışmalara kadar yaşam sürecinde içerisinde bulunulan her bir çatışma durumu, olumlu veya olumsuz yönde bir işleve sahiptir. Bu doğrultuda, sosyal yaşamda gözlenen bir çatışma, televizyonda izlenen bir çatışma, kitapta okunan/dinlenen bir çatışma veya bireyin kendi iç dünyasında yarattığı bir çatışma çocuğun olay ve durumlar karşısında benimseyeceği tutum, davranışlar ve beraberinde öğrenme örüntüleri üzerinde belirleyici konumundadır.

Çocuğun çatışmanın yer aldığı olay kurgusuna tanık olduğu ve ilerideki yaşamına ilişkin tavır ve davranışları öğrenme olanağı bulduğu bir kaynak olan çocuk edebiyatı eserlerinin bu noktadaki payı da oldukça büyüktür. Çocuklara seslenen edebiyat yapıtlarında yazarlar, konuyu oluşturabilmek için yaratıcı güçlerini kullanarak bir olay kurgulamakta iken; kurgulanan her olayda bir çatışmanın yaşanması da kaçınılmaz olmaktadır. Çocuk edebiyatı eserlerinde çatışmaların ele alınış biçimleri, eserlerin yaşamsal durumlar üzerindeki rolü açısından önem taşımaktadır. Bu noktada, çocukları eğitmeye çalışmaktan öteye geçen ve özgürleştirerek bilgilendiren çatışma biçimlerine sahip eserlere ihtiyaç duyulmaktadır (Sartre, 1988). Lukens (2007) çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan karakterlerin davranış ve eylemlerle, konuşma yoluyla, fiziksel özelliklerle, diğer karakterlerin yorumuyla ve anlatıcının yorumuyla geliştirilebildiğini ortaya koymuştur. Çocukların bir edebiyat eserinde yer alan metnin çekim alanına girmesinde, kurgulanan olayda yer alan çatışmaların niteliği belirleyici bir etken konumundadır. Çocukların bir edebiyat eserini okuma eyleminden zevk alabilmesi için, çatışmayı

yaşayan kahramanla özdeşim kurması ve öykülenen olaydaki gerilimi duyumsaması gereklidir (Sever, 2006). Eserin içerisindeki senaryoda dengesi iyi kurulmuş bir çatışmanın yer almasıyla birlikte, dinleyicinin/okuyucunun eserin sonuna kadar ilgisinin canlı tutulması sağlanabilmektedir (Nabokov, 2017). Bu kapsamda, metnin içerisine giren çocuğun metinle iletişiminin sağlıklı bir biçimde yürümesi ve anlamasına engel bir durumun oluşmaması da eserde yer alan somut göstergelerden kendince soyut anlamlar üretmeye başlamasını ve sezgisel olarak metine yönelttiği sorulara yanıt alarak kendi iletişim ortamını yaratma fırsatı bulmasını sağlamaktadır (Dilidüzgün, 2005). Bu nedenle, çocuk okura seslenen eserlerin olay dizisi boyunca bir gerilim oluşturarak merak duygusunu canlı tutacak biçimde çatışmalar içermesi yanında, çatışma biçimlerinde yer alan iletilerin seslenilen yaş düzeyine uygun öğeleri taşıması gerekir.

Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özelikleri ve doğası gereği, gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda; çocuğun gülmece dünyasına seslenen, dil ve anlatım özellikleriyle çocuğun düş kurmasını sağlayan masalların bu süreçteki yeri önemlidir. Masallar, geçmişte bir zamanda yaşayan insanların genellikle gerçeküstü güçlerle donanmış özellikteki olağan veya olağanüstü varlık ve olaylarla mücadelesinin anlatıldığı ve gerçekle gerçeküstünün harmanlandığı eserler olarak açıklanmaktadır (Güzel & Torun, 2010). Diğer bir ifadeyle, masallar genellikle olağanüstü kişilere, olaylara yer verilen, anlattıklarına inandırmak için iddiası olmayan, ağızdan ağıza, kuşaktan kuşağa anlatılarak veya yazar tarafından sanat yapmak amacıyla zengin hayal ürünleriyle süslenmiş yazı türleridir (Oğuzkan, 1997). Yaşayan gerçekliği bilmece gibi sunan masallar, çocuğun ruhunu besleyen ve zenginleştiren, çocuğu geleceğe hazırlayan ve gerçeği dolaylı olarak anlatan kaynaklardır (Güneş, 2006). Masallar daha çok olayların geçtiği yer ve zamanı belirli olmayan ve karakterleri genellikle hayvan ve olağanüstü varlıklardan oluşan eserler olarak bilinmektedir. Tür & Turla'ya (1999) göre, masallarda yer ve zamanlar için; "uzak ülkelerin birinde, yıllar öncesinde ve kaf dağının ötesinde" gibi betimlemelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu bakımdan, masalların olayın geçtiği yer ve zamanı belli olmayan ve gerçek olayların veya olağanüstü olayların hayal ürünleriyle süslenmiş bir şekilde ortaya konduğu eserler olması da masalları diğer yazı türlerinden ayıran belirgin özelliklerdir. Masalların dünya folklar tarihindeki yerinden (Abalı, 2013), çocukların becerileri üzerindeki rolüne (Ilıcak & Bal, 2019) kadar birçok noktada büyük önem taşıdığı belirtilmektedir. Masallara yedirilmiş önermeler içerisinde bulunulan döneme özgü özelliklerin ve toplumsal cinsiyete yönelik bakışın görülmesi de mümkündür (Sezer, 2004). Masallar kuşaktan kuşağa değerlerin aktarımında önemli rol oynayan eserler olmanın yanı sıra, barındırdıkları çatışmalar yoluyla da yaşamda sorun olabilecek durumların görülmesine, olay ve durumlar karşısında farklı bakış açılarından değerlendirilmesine ve istendik bir şekilde sorun çözme becerilerinin desteklenmesine katkı sağlayacak türden eserler olmaktadır.

İyi ile kötü arasında çatışmaların yer aldığı masalların sonucunda; iyilerin galip gelmesiyle birlikte çocukların belleklerinde iyiliğin ve haklılığın her daim üstün geleceği düşüncesi yer bulmaya başlarken, iyi ve doğru kavramlarını öğrenmeleri de desteklenmektedir. Masal karakterlerinin doğru ve haklı olduğu takdirde zafere ve başarıya ulaşması, iyilik ettiğinde iyilik bulması ve sabrettiğinde mutlaka mutluluğa ulaşması, çocukların bu durumları öğrenmesinde ve bu çerçevedeki toplumsal değerlerin çocuklara aktarılmasında önemli olmaktadır (Karatay, 2007). Bu durumun aksine, henüz nesnel düşünemeyen ve düşle gerçeği ayıramayan okulöncesi dönem çocuğu üzerinde dil ve anlatımı uygun olmayan ve çocuk gerçekliğinden uzak olan masalların olumsuz bir etki yaratması olasıdır. Örneğin; Grimm masallarında olumlanan ceza ve şiddet öğelerinin çocukların olumsuz davranışları üzerinde rolünün olduğu ortaya konmuştur (Güneş, 2006). Ulusal düzeyde yürütülen birkaç çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan hikâye/masal kitaplarının bir kısmında emir verme/küçümseme, alay etme, ad takma, eleştirme/suçlama ve tehdit etme/gözdağı verme şeklinde iletişim engellerinin yer aldığı ortaya konurken, bahsi geçen iletişim engellerinin çocukta korku, aktif direnç, suçluluk ve bağımlılık gibi durumlara neden olduğu ve çocuğun kendini yetersiz hissetmesine ve benlik saygısının zedelenmesine yol açtığı belirlenmiştir (Kıran, 2008; Tanju Aslışen, 2017). Bu kapsamda çatışmalar kadar bu çatışmaların çözüm biçimleri de önemli olmaktadır. Johnson & Reed (1996) tarafından çocuk edebiyatı eserleri kullanılarak çocukların çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yürütülen sürecin sonunda, çocukların bir çatışmanın ortaya çıkma durumunu net bir şekilde açıklayabildiği ve çatışma çözme biçimlerini tartışabildiği saptanmıştır. Bu durumlar

masal gibi edebi eserlerin içerisinde yer alan öğelerin okul öncesi dönem çocuğunun nasıl bir yetişkin olacağı noktasında yönlendirmelere sahip olması itibariyle önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamdaki alanyazın çalışmalarında, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hikâye/masal kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet olgusunun (Köseler, 2009) veya toplumsal cinsiyet rollerinin (Kaynak & Aktaş, 2017), söz varlığının (Örge Onuk, 2012), değerlerin (Cengiz & Duran, 2017; Senek, 2018), iletişim engellerinin (Kıran, 2008) ve çocuk haklarına ilişkin görünümün (Turan, 2011) incelendiği görülmüştür. Alanyazın çalışmaları arasında daha çok öykülere odaklanılmış olmakla birlikte, çocuklara yönelik öykülere ilişkin tercihlerin (Kuzu Sarar, 2002; Yükselen, Yumus & Işık, 2016) veya çocuk kitaplarına yönelik görüşlerin (Tuğrul, 2002) değerlendirildiği de belirlenmiştir. Okul öncesi döneme seslenen masallarda yer alan kişilerarası çatışmaları inceleyen sadece bir çalışmaya (Ozan Demir, 2009) rastlanmıştır. Dökmen (2010) kişilerarası iletişim çatışmalarının çözümlenmesinde reddedici, yargılayıcı veya önyargılı süreçlerden daha ziyade, empatik bir anlayışın içerisinde olunması gerektiği üzerinde durmaktadır. Masallardaki karakterlerin özdeşim öğesi olarak çocuğun yaşamında önemli olduğu gerçeğinden hareketle, masalda kurgulanmış olan olayların etrafında döndüğü ve çocuğun masal içerisinde konuşması, davranışı veya görünüşü ile tanış olduğu kişi olarak ana karakterlerin bu noktadaki payı büyüktür. Masallarda ele alınan konuların karakterler aracılığıyla çocuğa aktarılması ve olay kurgusu içerisinde bir gerekçeye/nedene dayalı olarak çatışmaların gün yüzüne çıkarılması söz konusu iken, masalların sona ermesiyle birlikte yaşanan çatışmalara ilişkin bir çözüm biçiminin ortaya konması da kaçınılmaz bir durumdur. Buna koşut olarak, masallarda öne çıkan çatışmaların ana karakterlerinin, yaşanma nedenlerinin ve çözüm biçimlerinin birlikte ele alınmasının gerek masallarda benimsenen yapıların görülmesi gerekse de çocuklar üzerindeki olası etkilerinin tespit edilmesi noktasında önemli görülmektedir. Bu noktalar ışığında, Aytül Akal tarafından kaleme alınmış olan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik masallardaki çatışmalara ilişkin durumların ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin gerekli olduğuna ilişkin bir görüşten hareketle bu çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda elde edilecek bulguların okul öncesi dönemden başlayarak çocuk edebiyatı alanında verilen hizmetlerin niteliğinin artırılması noktasında katkı sağlayıcı olacağı öngörülmektedir.

Çalışma Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisindeki masallarda öne çıkan çatışmalara ilişkin bir inceleme yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisindeki masallarda öne çıkan çatışmaların ana karakterleri nelerdir/kimlerdir?
2. Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisindeki masallarda öne çıkan çatışmaların yaşanma nedenleri nelerdir?
3. Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisindeki masallarda öne çıkan çatışmaların çözüm biçimleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma Modeli

Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisindeki masallarda öne çıkan çatışmaların incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisindeki masallarda yer alan çatışmaların belirlenmesi amacıyla kullanılan temel nitel araştırma desenindeki bu çalışmada, çatışmaların ana karakterleri, nedenleri ve çözüm biçimleri ile ilgili olarak ne tür durumlar/anlamlar ortaya koydukları üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın veri kaynaklarını, Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisindeki masallar oluşturmaktadır. Bu kapsamda, çalışma kümesindeki masallarda yer alan çatışmaların ayrıntılı bir şekilde ortaya konması söz konusudur.

Çalışma Kümesi

Çalışma kümesini, Uçanbalık Yayınları tarafından yayımlanan ve Aytül Akal tarafından yazılan okul öncesi kategorisi altındaki kitaplardan masallar dizisinde yer alan 52 masal kitabından araştırmacı tarafından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle temin edilen 20 masal kitabı oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi araştırmacının yakın çevresinde yer alan ve erişilmesi mümkün olan bir durumu/kaynağı seçmesi ile yürütülen, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Patton, 1987). Bu doğrultuda, Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisindeki kitaplarda yer alan çalışmaları inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamış olması sebebiyle, çalışma kümesindeki masalların çalışmada incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen masallar; (1)*Bu Dünya Kimin?,* (2)*Ben Büyüküm,* (3)*Buruşuk Kâğıt Parçası,* (4)*Bütün Oyuncaklar Benim,* (5)*Büyük Yatakta Kim Yatacak?,* (6)*Cadı Burunlu Fabrika,* (7)*Canı Sıkılan Aydede,* (8)*Çikolata Çocuk,* (9)*Denizin Altını Merak Eden Vapur,* (10)*Dünyanın En Güzel Ağacı,* (11)*Gezmeyi Seven Ağaç,* (12)*Işıkları Dolaşan Çocuk,* (13)*Işığını Yitiren Yıldız,* (14)*İki Kavgacı Ağaç,* (15)*Kızamık Olan Fil,* (16)*Ormanın Renkleri Kimde,* (17)*Park Yiyen Robot,* (18)*Rengini Arayan Top,* (19)*Şımarık Fil* ve (20)*Yaramaz Trafik Lambası*'dır. Bu masal kitaplarında yer alan sayfaların bir kısmı resimden ve bir kısmı yazıdan oluşmakta iken, her bir masal toplamda 16 sayfadan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yöntemi doğrultusunda yürütülen bu çalışmanın verilerinin toplanmasında, doküman incelemesi tekniğinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesinde, araştırılması hedeflenen bir olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi yapılmaktadır. Bu bakımdan dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak bir görev yapmaktadır. Araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek olmadan, dökümanlar yoluyla elde edebilmektedir (Creswell, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmanın dokümanlarını Aytül Akal tarafından yazılmış olan okul öncesi döneme seslenen masallar dizisinde yer alan 20 masal kitabı oluşturmaktadır. Çalışmanın dokümanlarını oluşturan masallar araştırmacı tarafından birebir gözden geçirilmiş ve her bir masalın içerisinde yer alan çatışma durumları, çalışma amacı doğrultusunda analiz edilmek üzere düzenlenmiştir.

Araştırmacı Rolü

Bu çalışma, Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisindeki masallar kapsamındaki metinlerde yer alan çatışma durumlarının tespitine ilişkin adımların eksiksiz bir şekilde takip edilmesi ve önyargıdan uzak bir şekilde değerlendirilmesi üzerine kurgulanmıştır. Bu doğrultuda, çalışma sürecinin başında çalışma kümesinde yer alan masallar, araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde ikişer defa okunmuş ve masallardaki çatışmaların incelenmesi sürecinde her bir alt amaç sorusuna cevap olacak şekilde masallar gözden geçirilmiştir. Bu sayede elde edilen verilerin değerlendirilme sürecinde oluşabilecek herhangi bir veri kaybının önlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın Aytül Akal'ın masallar dizisinden bir küme masal eşliğinde, eşit sayfa sayısına sahip masallar üzerinde yürütülmesi de masalların seçiminde bir yanlılığın yaşanmaması için bir adımdır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilerin, daha derin bir işleme tabi tutulması ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temaların ortaya konması söz konusudur. Buna göre içerik analizinde çalışmada elde edilen verilerin kavramlaştırılması ve ardından ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenleme yapılması ve buna dayanarak da veriyi açıklayan temaların ortaya konması izlenen adımlardır. İçerik analizinde verilerin tanımlanması ve verilerin içinde gizli olabilecek gerçeklerin açığa çıkarılması sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda içerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlara ve temalara dayanarak bir araya getirilmesi esasına dayanmakta ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmasını içermektedir (Creswell, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çerçevede çalışma verilerinin içerik analizi ile analiz edilmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. *Verilerin kodlanması:* Bu aşamada araştırmacı çalışma kümesinde yer alan her bir masal için okuma, inceleme ve çalışma soruları ışığında bölümlere ayırma sürecini yürüterek, her masalın kavramsal olarak ifade ettiği anlamları tespit etmeye çalışmıştır. Bu kapsamda masallarda çatışma içerikli tümceler gözden geçirilmiş ve her bir masalda esas olarak öne çıkan çatışma durumları belirlenmiştir. Masallarda yer alan çatışma durumları çalışma amacında yer alan soruların cevaplandırılmasına yönelik olarak ana karakter, yaşanma nedeni ve çözüm biçimi şeklinde isimlendirilmiş ve bunların her biri masallardaki çatışma kodları olarak kaydedilmiştir. Çalışma kümesinde yer alan 20 farklı masalın her biri için bu kapsamda kodlamalar yapılmıştır. Masallarda öne çıkan çatışmalar için ana karakteri, yaşanma nedeni ve çözüm biçimi şeklinde başlıklar altında kodlama yapılarak, farklı masallarda yer alan benzer durumların bir araya getirilmesi sağlanmıştır. Çalışma kapsamında oluşturulan kodlar verilerin değerlendirilmesinde ve düzenlenmesinde anahtar liste olarak kullanılmıştır.
2. *Temaların bulunması:* Bu aşamada verilerin kodlanması aşamasında belirlenmiş olan kodlardan yola çıkarak, verileri genel düzeyde açıklanabilen ve kodları belirli kategori altında toplayabilen temalar ortaya konmuştur. Masallardaki çatışma durumlarına ilişkin öncesinde belirlenmiş olan kodların bir araya getirilmesinden sonra, çalışma amacında yer alan sorulardan oluşan kodları kapsayacak şekilde temaların oluşturulması sağlanmıştır. Masallarda yer alan tümceler eşliğinde öne çıkan çatışmalar ortaya konurken, bahsi geçen durumu en iyi şekilde temsil eden kavram/sözcük eşliğinde temaların oluşturulmasına özen göstermiştir. Bunu sağlamak üzere alanyazınında çatışma nedeni (Öğülmüş, 2006; Schrumpf, Crawford & Bodine, 1997; Türnüklü, 2006) ve çatışma çözme biçimi (Öğülmüş, 2006; Johnson & Johnson, 1991) bağlamında geçen kavramlar/sözcükler gözden geçirilmiş ve tümevarımcı bir yaklaşımla çalışmaya dâhil olan masallarda öne çıktığı saptanan kavramlara göre araştırmacı tarafından tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu aşamada çalışma kümesinde yer alan masallar isimlerine göre alfabetik sıraya dizilmiş ve veriler bu sıraya göre işlenmiştir. Verilerin işlenmesine ilişkin örneklere bakıldığında, birinci kodla (ana karakteri) ilgili temalara yönelik olarak *Ben Büyüküm* adlı masalın küçük olduğunu kabul etmeyen bir çocuk etrafında şekillenmesi ile birlikte, canlı varlık (insan) teması altında ve *Şımarık Fil* masalında kendini çok beğenmiş davranışlar sergileyen bir filin ana rolü üstlenen kişi olması ile canlı varlık (hayvan) teması altında bir değerlendirme yapılmıştır. İkinci kodla (çatılma nedeni) ilgili temalara yönelik olarak *Yaramaz Trafik Lambası* adlı masalda bir trafik lambasının canının sıkılması ve muziplik yapmak istemesi ile eğlence isteğinden ve *Gezmeyi Seven Ağaç* masalında bir ağacın yerinde sabit durmaktan yakınarak, hareket etme gereksinimi yola çıkarak çatışma yaratması özgür olma isteğinden kaynaklı çatışma durumu teması altında değerlendirme yapılmıştır. Üçüncü kodla (çözüm biçimi) ilgili temalara yönelik olarak da *Kızamık Olan Fil* masalında okula gitmek istemeyen filin üzerine uğur böceklerini kondurması ve bunu gören annenin kızamık olduğunu düşünmesi ile filin okula gitmemesi üzerine akşama kadar evde kalarak sıkılması davranışın sonucuyla yüzleşme teması altında ve *Rengini Arayan Top* masalında renksiz bir topa farklı renklerdeki topların biraz kendi renklerinden vermesi ile topun rengârenk olması işbirliği içerisinde olma teması altında ele alınmıştır. Bu kapsamda, çalışmadan elde edilen bulguları güçlendirmek adına ilgili bölümde sunmak üzere incelenen masallardan doğrudan alıntı tümceleri ve araştırmacı tarafından yapılacak örnek aktarımlar da belirlenmiştir.
3. *Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması:* Bu aşamada masallarda öne çıkan çatışmalara ilişkin olarak verilerin düzenlenmesi yapılırken, elde edilen verilerin açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması üzerinde durulmuştur. Çalışma amacı doğrultusunda elde edilen veri seti ilgili tema altındaki kodlara işlenmiş ve bu hali araştırmacı tarafından farklı bir zamanda gözden geçirilmiştir. Bu çerçevede araştırmacı tarafından yapılan analizin sonuçları değerlendirilerek, güvenilir verilere ulaşılması hedeflenmektedir. Bu çerçevede farklı zamanlarda yapılan değerlendirmeler arasında, çatışmanın yaşanma nedeni teması altında yer alan kodun (*İki Kavgacı Ağaç ve Işığını Yitiren Yıldız* adlı) iki masalda farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu masallara ilişkin yapılan değerlendirmeler araştırmacı tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve uygun görülen kodlama altında düzenlenmiştir. Ardından masallarda

incelenen çatışmalar için güvenilir verileri ortaya koymak üzere okul öncesi eğitimi alanında öğretim üyesi olarak görev yapan ve çocuk edebiyatı üzerine çalışmalar yürüten bir alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Alan uzmanı tarafından çalışma amacına göre her bir masalın çözümlemesi yapılmış ve elde edilen kodların araştırmacı kodlarıyla güvenirliği korelasyon tekniği ile incelenmiştir. Tavşancıl ve Aslan'ın (2001) kodlayıcılar arası güvenirlik= uzlaşma sayısı / uzlaşma + uzlaşmama sayısı şeklindeki formülü kullanılarak; kodlayıcılar arası tutarlılık yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda, araştırmacılar arasında ana karakter temasında % 100 (eşit), çatışma yaşanma nedeninde % 90 (iki masalda farklılaşma) ve çatışma çözme sürecinde % 85 (üç masalda farklılaşma) oranında bir tutarlılığın olduğu tespit edilmiştir. Tavşancıl ve Aslan'a (2001) göre; güvenilir bir ölçüm için araştırmacılar arası ortalama % 70'in üzerinde olmalıdır. Çalışmada yer alan temalar altındaki sonuçların bu oranın üzerinde olması ile kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlandığı, bir diğer ifadeyle çalışmada güvenilir verilere ulaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. *Bulguların yorumlanması:* Bu aşamaya kadar ayrıntılı bir biçimde açıklanmış olan bulguların raporlaştırma ilkeleri doğrultusunda ortaya konması ile birlikte, ilgili alanyazın çalışmaları ışığında araştırmacı tarafından yorumlaması yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen çalışma bulgularına neden-sonuç ilişkileri bağlamında açıklık getirilmiştir.

Bulgular

Çalışma amacı doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olan masallarda öne çıkan çatışmaların ana karakterlerine, yaşanma nedenlerine ve çözüm biçimlerine ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulgular tablolar dâhilinde ortaya konmuştur.

Tablo 1.
Masallarda Öne Çıkan Çatışmaların Ana Karakterleri

Çatışmaların Ana Karakterleri		Masallar
Canlı varlıklar	İnsan	Ben Büyüküm, Bütün Oyuncaklar Benim, Çikolata Çocuk, Işıkları Dolaşan Çocuk, Işığını Yitiren Yıldız.
	Hayvan	Büyük Yatakta Kim Yatacak, Kızamık Olan Fil, Ormanın Renkleri Kimde, Şımarık Fil.
	Bitki	Dünyanın En Güzel Ağacı, Gezmeyi Seven Ağaç, İki Kavgacı Ağaç.
Cansız varlıklar		Buruşuk Kâğıt Parçası, Cadı Burunlu Fabrika, Canı Sıkılan Aydede, Denizin Altını Merak Eden Vapur, Park Yiyen Robot, Rengini Arayan Top, Yaramaz Trafik Lambası.
Canlı ve cansız varlıklar		Bu Dünya Kimin?.

Tablo 1 incelendiğinde, Aytül Akal'ın çalışma kümesinde yer alan masallarında öne çıkan çatışmaların ana karakterlerinin canlı ve cansız varlıklardan oluştuğu görülmektedir. Bu kapsamda masallardaki ana karakterlerin bir kısmının insan (f=5), hayvan (f=4) ve bitki (f=3) şeklinde canlı varlıklardan ve bir kısmının (f=7) da cansız varlıklardan oluştuğu saptanmıştır. Canlı ve cansız varlıkların bir arada ana karakter olduğu bir masala da rastlanmıştır. Masallarda canlı varlıklardan oluşan ana karakterlere bakıldığında; Ben Büyüküm masalında küçük olmak istemeyen bir çocuk, Bütün Oyuncaklar Benim'de oyuncakları paylaşmayan bir çocuk, Çikolata Çocuk'ta çikolataları çok seven ve perinin dileğini duyması ile her şeyi çikolataya dönüşen bir çocuk, Işıkları Dolaşan Çocuk'ta uyumak istemeyip ışıkları dolaşan bir çocuk ve Işığını Yitiren Yıldız'da sokak lambasını yıldız diye izleyen bir çocuk şeklinde insan kategorisi altındaki ana karakterlerin yer aldığı görülmüştür. Buradaki ana karakterlerinin hepsinin aynı zamanda çocuk olması da dikkat çekici olmuştur. Ayrıca Büyük Yatakta Kim Yatacak?'ta gece olunca kendi yatağında yatmak istemeyip annesiyle babasının yatağında yatan yavru fil, Kızamık Olan Fil'de canı yataktan kalkmak ve okula gitmek istemediği için üzerine

uğurböceklerini konduran fil, Ormanın Renkleri Kimde'de boş durdukları ve bir işe yaramadıkları için ormandaki hayvanlara kızan ve faydalı işler yapmak için ormandaki bütün çiçekleri toplayıp bir çiçekçi dükkânı açan ayı ve Şımarık Fil'de ormandaki arkadaşlarından çok büyük olduğu için kendini çok beğenmiş davranan bir fil şeklinde hayvan kategorisi altındaki ana karakterlerin yer aldığı saptanmıştır. Dünyanın En Güzel Ağacı'nda bir gün canı çok sıkılan ve saç modelini değiştiren bir ağaç, Gezmeyi Seven Ağaç'ta yemyeşil bir bahçede yaşayan bir ağaç ve İki Kavgacı Ağaç'ta her konuda kavga çıkarıp, huysuzluk eden iki çocuğun diktiği günlerini birbirleriyle çekişip kavga ederek geçiren iki ağaç ise bitki kategorisi altındaki ana karakterler olarak ortaya çıkmıştır.

Masallarda cansız varlıklardan oluşan ana karakterlere bakıldığında ise; Buruşuk Kağıt Parçası'nda yol kenarına bırakılan kâğıt parçası, Cadı Burunlu Fabrika'da fabrikanın peri masallarındaki cadının burnuna benzer koskocaman bir baca, Canı Sıkılan Aydede masalında gökyüzünde canı sıkıldığı için gökyüzünden inip Dünya'da yaşamaya karar veren bir ay, Denizin Altını Merak Eden Vapur'da kıyıdan karşı kıyıya gidenleri taşıyan küçük bir vapur, Park Yiyen Robot'ta çocukların çöpleri karıştırarak yaptıkları ve kendisinin en güzel yerinin çöplük olduğunu sanan bir robot ve Rengini Arayan Top'ta renk seçme gününe geç kalan renksiz bir top ve Yaramaz Trafik Lambası'nda yaptığı işten canı sıkılan biraz da muziplik yapmak isteyen bir trafik lambası şeklinde karakterlerin ana karakter olarak masallarda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu Dünya Kimin? adlı masalda da arabalardan başlayarak ağaçlar, yağmur, hava, toprak ve hayvanlar şeklinde canlı ve cansız varlıkların masallara dâhil olduğu görülmüştür.

Tablo 2.
Masallarda Öne Çıkan Çatışmaların Yaşanma Nedenleri

Çatışmaların Yaşanma Nedenleri	Masallar
Güç gereksinimi	Ben Büyüküm, Bu Dünya Kimin?, İki Kavgacı Ağaç, Rengini Arayan Top, Şımarık Fil.
Eğlenme isteği	Canı Sıkılan Aydede, Denizin Altını Merak Eden Vapur, Dünyanın En Güzel Ağacı, Işıkları Dolaşan Çocuk, Kızamık Olan Fil, Yaramaz Trafik Lambası.
Özgür olma isteği	Büyük Yatakta Kim Yatacak, Gezmeyi Seven Ağaç.
Farklı değer algısı	Buruşuk Kâğıt Parçası, Bütün Oyuncaklar Benim, Çikolata Çocuk, Işığını Yitiren Yıldız, Ormanın Renkleri Kimde, Park Yiyen Robot.
Kaynak kısıtlılığı	Cadı Burunlu Fabrika.

Tablo 2'de çalışma kümesindeki masallarda öne çıkan çatışmaların yaşanma nedenleri görülmektedir. Bu kapsamdaki nedenler değerlendirildiğinde; masallarda en fazla farklı değer algısı (f=7), akabinde eğlenme isteği (f=5) ile güç gereksinimi (f=5) ve sonrasında özgür olma (f=2) ve kaynak kısıtlılığı (f=1) nedeniyle çatışmaların yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Masallarda yer alan anlatımlara bakıldığında, çatışmaların yaşanma nedenlerinin çeşitli şekillerde dile getirilebildiği görülmektedir. Masallarda öne çıkan çatışmaların farklı değer algısından kaynaklı olarak görüldüğü durumlara ilişkin bir örnek olarak; Buruşuk Kâğıt Parçası masalında yere düşen bir kâğıt parçası için arkadaşının "*Haydi kaldırıp çöpe atalım*" demesi üzerine, çocuğun *"Peki ama neden biz kaldırıyormuşuz ki? Büyüklerin işi değil mi bu?"* (s.15) diye karşı çıkması da çocuğun çevreyi temiz tutmaya ilişkin sorumluluklarının yetişkin ile çocuk arasında farklılık olduğunu düşündüğünün, bir diğer ifadeyle farklı değer algısına sahip olduğunun bir göstergesidir. Park Yiyen Robot masalında da Robot'un sokak lambalarının aydınlattığı etrafındaki ağaçların şarkı söylediği parkı ve çiçekleri gördüğünde *"Ay ne kötü, ne çirkin bir yer burası!"* demesi ve *"Kendisi paslı teneke ve plastik çöplerden oluştuğu için en güzel yerin çöplük olduğunu sanıyormuş"* (s.9) şeklinde açıklamanın yapılması ile çocuklara yardım etmek için etrafı çöplüğe çevirmeye çalışması robotun insanlardan farklı değerlere sahip olduğunu ortaya koyan durumlardır. Burada robotun çocuklara yardımcı olmak için parklara, çiçeklere, ağaçlara, salıncaklara zarar vererek

oraları çöplüğe çevirmeye çalışması, ancak çocukların bu durumdan memnun olmaması farklı değer algısından kaynaklı olarak yaşanan çatışmaya ilişkin bir örnektir.

Masallarda güç gereksinimi nedeniyle yaşanan çatışma örneklerine bakıldığında; İki Kavgacı Ağaç masalının içeriğinde önce çocukların *"Hayır, sen erik ağacını dik! Kiraz ağacını ben dikeceğim!"* (s.5)…, *"Benim fidanım daha uzun!, Hayır, benimki daha uzun!"* (s.5) ve sonra da ağaçların *"Hayır, orası benim yerim! Sen çekil!"* (s.9) …, *"En kötü yalancı sensin"* (s.9) gibi ifadelerle kavga çıkarıp, huysuzluk etmesi güç gereksiniminin karşılanmasına yönelik yaşanan çatışma durumlarını göstermektedir. Yine Şımarık Fil masalında küçük file ait *"Ben herkesten büyüğüm!" diye böbürleniyormuş. Büyük olduğu için de kendisini herkesten güçlü, herkesten akıllı ve üstün görüyormuş. Bir gün, "Kimse benim içtiğim yerden su içemez!" diye bağırmış. "Bu göl benim gölüm! Herkes kendine başka bir göl bulsun!"* (s.5) tümceleri güç ihtiyacına ilişkin olarak yaşanan çatışmayı ortaya koymaktadır. Çatışmanın eğlenme ihtiyacı nedeniyle öne çıkarıldığı masallardan biri olarak Canı Sıkılan Aydede masalında *"Dünyadaki çocukların ne güzel oyuncakları var. Canları hiç sıkılmaz. Ama benim?... Benim hiçbir şeyim yok! Burada can sıkıntısından patlıyorum..."* (s.15) gibi ifadelerle gökyüzünde yalnız olduğunu, yapacak bir şey bulamadığını ve arkadaşı olmadığı için canı sıkıldığını dile getiren gökyüzündeki Ay'ın eğlenme ihtiyacını gidermesine ilişkin çabaları anlatılmaktadır. Kızamık Olan Fil masalında okula gitmek istemediği için uğur böceklerini üzerine konduran filin halini gören annesinin kızamık olduğunu düşünerek file okula gidemeyeceğini söylemesi ve akşama kadar evde sıkılarak zaman geçireceğini düşünmeye başlayan filin *"Anneciğim, ben aslında kızamık değilim. Hemen okula yetişmeliyim, zaten çok geç kaldım…"* (s.15) diyerek ve annesinin yanağına hortumuyla tatlı bir öpücük kondurarak yeni bir durumla karşı karşıya kaldığı görülmüştür. Kalabalık iki caddenin kesiştiği bir dört yol ağzında, taşıtlara ve yayalara yol gösteren bir trafik lambasının yer aldığı Yaramaz Trafik Lambası'nda *"Bütün günü böyle geçermiş trafik lambasının. Yeşil yandı GEÇ, kırmızı yandı DUR, sarı yandı HAZIRLAN. Sonunda bu işten canı sıkılmış. Aklına biraz da muziplik yapmak gelmiş. Herkese kırmızı ışık yaksa, ne olurmuş acaba?... Belki can sıkıntısı da geçermiş o zaman"* (s.5) gibi tümcelerle can sıkıntısını gidermek üzere merak ettiği şeyi deneme ve eğlenme isteği ile bir serüven başlatılmıştır. Özgür olma isteğinden yola çıkarak yaşanan bir çatışmanın yer aldığı masal için de Gezmeyi Seven Ağaç masalı bir örnektir. Burada yemyeşil bahçede yaşayan ağacın bütün diğer ağaçlar gibi, toprağa bağlı, yerinden hiç kıpırdamadan büyümek zorunda olduğunun ve bunun aksine ağacın da çocuklar gibi koşup oynamak, dağlara tırmanmak, denizde yüzmek istediğinin ve çevresindeki evlerin içini merak ettiğinin anlatıldığı görülmüştür. Yine masalın içerisinde rüzgarın bu ağaca neden üzgün olduğu sorulduğunda "*Nasıl üzgün olmayayım ki?, Dünyadaki bütün canlılar yüzüyor ya da uçuyor. Ya ben?... Ben burada toprağa çakılıp kalmışım. Oysa dünyayı gezip dolaşmak, yeni yerler görmek isterdim*" (s.7) şeklindeki tümcelerle verilen yanıt, ağacın özgür olma isteğinden hareketle yaşadığı duyguyu ortaya koymaktadır.

Çalışma kümesindeki masallar arasında düşük bir oranla yaşanan çatışma durumuna ilişkin bir örnek olarak, Cadı Burunlu Fabrika masalı dikkat çekicidir. Burada dere kenarındaki evlerde oturan ve birlikte oyun oynayan çocukların olduğu ülkede fabrikalardan çıkan zehirli atıkları temizleyen makinelerin olmamasından kaynaklı olarak derenin ve havanın kirlendiği; çiçeklerin, ağaçların, çocukların ve diğer insanların da pis havayı soluduğu, buna karşın uzaylı çocuğun olduğu ülkede fabrika kurulmadan önce, ilk iş olarak temizleme makinalarının yapıldığı anlatılmaktadır. Uzaylı ile Dünya'lı çocuğun ülke kaynaklarında farklılık olduğu iletisi uzaylı çocuğun dere buharı ile kara dumana *"Sizin burada işiniz ne?, Bulutlar hiç bu kadar yükseğe çıkmazlardı! Şimdiye kadar çoktan yağmur olup dünyaya dönmüş olmanız gerekirdi"* (s.9) şeklinde kurduğu tümce ile de pekişmektedir. Buna göre; bir ülkenin kaynaklarında sınırlılıkların olmasının bir çatışma yaşanmasının nedeni olduğu, başka bir deyişle kısıtlı kaynakların bir çatışma durumunu ortaya çıkardığı yönünde bir ileti sunulmuştur.

Tablo 3.
Masallarda Öne Çıkan Çatışmaların Çözüm Biçimleri

Çatışmaların Çözüm Biçimleri	Masallar
Davranışın sonucuyla yüzleşme	Ben Büyüküm, Bütün Oyuncaklar Benim, Canı Sıkılan Aydede, Çikolata Çocuk, Denizin Altını Merak Eden Vapur, Dünyanın En Güzel Ağacı, Işıkları Dolaşan Çocuk, İki Kavgacı Ağaç, Kızamık Olan Fil, Ormanın Renkleri Kimde, Yaramaz Trafik Lambası.
Başka fikirlerle uzlaşma	Bu Dünya Kimin?, Buruşuk Kâğıt Parçası, Cadı Burunlu Fabrika, Park Yiyen Robot.
İşbirliği içerisinde olma	Gezmeyi Seven Ağaç, Rengini Arayan Top, Şımarık Fil.
Duruma uyum sağlama	Büyük Yatakta Kim Yatacak, Işığını Yitiren Yıldız.

Tablo 3'te masallarda öne çıkan çatışmalar için davranışın sonucuyla yüzleşme (f=11), başka fikirlerle uzlaşma (f=4), işbirliği içerisinde olma (f=3) ve duruma uyum sağlama (f=2) şeklindeki çatışma çözüm biçimlerine başvurulduğu görülmektedir. Masallardaki çatışmaların çözüm biçimleri arasında en fazla, davranışın sonucuyla yüzleşme yer almıştır. Buna ilişkin örneklere bakıldığında; Ben Büyüküm masalında küçük olmak istemeyen çocuk, cama vuran bir kuşun dileğini yerine getirmesi ile önce abi, sonra da baba olmayı deneyimlemiştir. Abi olduğunda derslerinin çok olduğunu ve baba olduğunda erkenden işe gidip akşam geç saatlerde yorgun eve döndüğünü ve bu deneyimlerinde oyun oynayamadığını görmesinin ardından çocuk olup oyuncaklarıyla oynamanın daha doğru bir seçim olduğuna karar verdiği görülmüştür. Sonuç olarak da çocuğun kendisinin çok istediği bir durumla birebir yüzleşerek içerisinde bulunduğu durumu gönüllü olarak kabul etmesi sağlanmıştır. Bütün Oyuncaklar Benim masalında bütün oyuncakları isteyen çocuğun oyuncaklarını odasında görememesi, oyuncaklarını çok özlemesi ve artık oyun oynayamaması sonucunda "*Bir daha kimsenin eşyasını izinsiz almayacağım*" (s.15) diye kendi kendine söz vermesi yüzleşme becerisini işleten durumlardır. Canı Sıkılan Aydede masalında gökyüzünden ayrılma isteğinde olan Ay'ın; önce tarladaki ayçiçeği, sonra pastanede ayçöreği olmayı denediği ve ayçiçeği iken toplanıp kamyona doldurulacağını, ayçöreği iken birilerinin onu yiyeceğini gördüğü, akabinde ise kapağında yıldızların olduğu masal kitabını aydınlatan Ay olmayı seçerek hiç sıkılmadığı anlatılmıştır. Dünyanın En Güzel Ağacı masalında; can sıkıntısını geçirmek için saç modelini değiştirmeye karar veren ağaç, saçlarını yana doğru savurmayı, saçlarını dimdik havaya kaldırmayı, saçlarını kendi çevresinde bir kez dolamayı, perçem bırakıp saçlarını gövdesinden aşağıya salmayı denemiş ve nihayetinde yeni yapraklar açarak saçlarını çiçeklerle süsleyerek dünyanın en güzel ağacı olmuştur. Böylelikle ağacın verdiği kararların sonucuyla yüzleşmesiyle, soruna herkesi mutlu eden bir çözüm bulunmuştur. Işıkları Dolaşan Çocuk masalında uyumak istemediği için ışıkları dolaşan çocuk uçağın içine, bir delikanlının kullandığı çok güzel bir arabaya ve kavga eden iki çocuğun olduğu soluk ışıklı eve giderek buradaki durumlarla karşı karşıya kalmıştır. Çocuğun uçakta konuşulan yabancı dili anlamaması, arabayı delikanlının hızlı kullanması ve çocukların birbirlerinin eşyalarına zarar vermesi sonucunda yaşanan durumlardan dersler çıkartarak uyumaya karar vermesi de davranışın sonucuyla yüzleşerek sorunu çözmeye yönelik süreçler olmuştur.

İki Kavgacı Ağaç masalında çocukların itişe kakışa yan yana diktikleri fidanların ağaç olduğunda birbirleriyle çekişip kavga etmeleri, çiçek açmaması ve meyve vermemesi kavganın ve rekabetin salık verilmeyen bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Ardından, doktorun ağaçlara "*Kavgacılığınız yüzünden birbirinizin güneşini engellemiş, köklerinizi aynı yere uzatıp birbirinizin besinini almışsınız. Bu nedenle yardımlaşarak büyüyen diğer ağaçlar gibi gelişememiş, çiçek açamamışsınız?"* (s.10) demesinin ardından iki kavgacı ağacın en çok istediklerinin artık çok iyi geçinmek, dost olmak olduğunun belirtilmesi ve artık kavga etmediklerini gören hayvanların onlara yardım etmeye başlaması da davranışın sonucuyla yüzleşmenin etkili bir çözüm yaklaşımı olduğunun göstergesidir.

Çatışma karşısında işbirliği yapmanın önemli olduğu iletisi de masallarda geçen tümcelerle ortaya konmuştur. Örneğin; Gezmeyi Seven Ağaç masalında ağacın koşup oynamak, dağlara

tırmanmak, denizde yüzmek istemesi ve çevresindeki evleri merak etmesi üzerine rüzgarın *"Üzülme, bir çaresini buluruz elbet. Yapraklarından birini bana ver*" (s.9) demesi ile kuvvetli esen rüzgârın ardından bir yaprağının evin içine girmesi, bir yaprağın derenin suyuna bırakıldığı, arabanın sileceklerine sıkışan yaprakların çok uzun bir geziye çıktığı ve kamyonun kasasına dolan yaprakların çok uzaklardaki başka ülkelere doğru yola koyulduğu görülmüştür. Rüzgârın ağaç ile yaptığı işbirliği sonucunda ağacın dünyayı gezip dolaşma ve yeni yerler görme isteğinin karşılanmaya çalışıldığı aktarılmıştır. Rengini Arayan Top masalında renklerin seçildiği güne geç kalan bir topa mavi, yeşil, sarı ve kırmızı topların kendi renginden biraz vererek renksiz topu rengârenk boyamaları ve renksiz topun güzel ve canlı olmasını sağlamaları, sorunun çözümü için işbirliği içerisinde olunması gerektiğini örneklendiren bir durumdur. Yine Şımarık Fil masalında filin kendini beğenmiş davranışları karşısında diğer hayvanların çaresiz evlerini toplayıp ormandan ayrıldığının ve kendilerine yeni bir ev bulduğunun, ancak hiçbirinin yeni evinden memnun olmadığının anlatılması kaçınma/çatışma ile sorunun çözümlenemeyeceğini gösteren durumlardır. Sonuçta bir çocuk tarafından onların birlik olmak yerine, kendi çıkarlarına dokunmadığı sürece filin istediği şımarıklığı yapmasına göz yumduklarının ifade edilmesi eşliğinde, bütün hayvanların el ele verip eski ormanlarına doğru yürümeye başlaması ve ardından filin de onları görünce korkup şımarıklıktan vazgeçmesi işbirliğini destekleyen bir durum olmuştur.

Masallarda yer alan çatışmaların bir kısmında ise başkalarının ileri sürdüğü fikirlerle uzlaşma yoluyla sorunların çözümlenebileceği iletisi verilmiştir. Buna ilişkin bir örnek olarak; **Bu Dünya Kimin?** adlı masala bakıldığında; burada geçen *"Söylesene, bu Dünya kimin? Sence hangimizin bu Dünya'da en çok hakkı var?"* (s.13) sorusu üzerine çocuğun üzgün üzgün arabalara, ağaçlara, yağmura, havaya, toprağa, hayvanlara bakması ve *"Ağabeyimin dediğine göre, Dünya, yalnızca kendini düşünenler yüzünden zaten yaşanmaz hale gelecekmiş,", "Ben öyle bir Dünya'yı ne yapayım? Çok istiyorsanız, alın hepsi sizin olsun!"* demesi sonucunda, *"Dünya'ya sahip olmak isteyenler şaşkınlıkla birbirlerine bakmışlar. Çocuğun sözlerinden çok utanmışlar. Hepsi sessizce yerlerine dönmüş, Arabalar parkta beklemiş, yapraklar sokaklarda uçuşmuş, yağmur çiselemiş, kuşlar uçmuş…"* (s.15) şeklinde ifadeler yer almıştır. Bu durumların akabinde Dünya'nın şimdi çok güzel olduğunun belirtilmesi ile de Dünya'ya sahip olmak isteyenlerin (araba, ağaç, yağmur, hava, toprak ve hayvanlar) çocuğun fikirleri ile uzlaşmaya vardığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Çalışma kümesindeki bir masalda ise çatışmaların süreç içerisinde duruma uyum sağlayarak da çözümlenebileceği iletisi verilmiştir. Büyük Yatakta Kim Yatacak masalında kendi yatağında yatmayıp anne ve babasının yanında yatan filin kendi yatağında yatması için anne-babanın çok şişmanlayıp, file yer kalmadığı için onların yatağında uyumaktan vazgeçmesini ve sonrasında bir deri bir kemik kalacak kadar zayıflayarak kemiklerinin küçük file battığı için filin rahat uyuyamayarak yatağına dönmesini denediğinden, filin ise yine anne babasının yatağında uyumaya devam ettiği ve sonrasında her akşam horlayarak küçük fili yataktan kaçırmayı, her akşam yatağında ona masal okumayı ve belki rahat değildir diye yatağını değiştirmeyi denedikleri bahsedilmiştir. Bu durumların hiçbiri çözüm olmazken, bir gece küçük filin artık kendisinin büyüdüğünü düşündüğünde kendi yatağında uyumak istediğini iletmesiyle çatışmanın çözümlendiği görülmüştür. Buna göre; anne-baba filin davranışları karşısında yavru filin geri çekilmesi şeklinde sonuçlanması beklenen çözüm yollarının etkili olmadığına ilişkin iletilerle birlikte süreç içerisinde duruma uyum sağlama stratejisinin işlevselliği öne çıkarılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; masallarda yaşanan çatışmaların çözüm sürecinde yüzleşme, uzlaşma, işbirliği ve uyum gibi yollara başvurulduğunun görülmesi, aynı zamanda güç kullanma, geri çekilme, bedel ödeme, şiddet gösterme gibi olumsuz süreçlere yer verilmediğinin de göstergesi niteliğindedir. Bu durum, çalışma kümesinde yer alan Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizindeki masalların çatışma çözme biçimlerinin tarafların sonuçta mutlu hissetmesini sağlar şekilde ve olumlu yapıdaki çözümler olduğunu göstermektedir. Çatışmaların çözüm biçimlerine bağlı olarak sonuçta tarafların kazanmasının veya kaybetmesinin söz konusu olacağı görüşünden hareketle, çalışma kapsamındaki masalların hepsinin çatışmadaki tarafların çıkarlarını göz önünde bulunduran ve ortak kazanç düzeyini en üst düzeyde tutan kazan-kazan şeklinde bir yaklaşımla sonuçlandırıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede, Bu Dünya Kimin? masalında *"Dünya şimdi çok güzelmiş. Ya çocuk büyüdüğünde?..."* (s.16), Buruşuk Kâğıt Parçası'nda *"Kâğıdı çöpe atmışlar. Buruşuk kâğıt parçası çok*

mutlu olmuş" (s.16), Dünyanın En Güzel Ağacı'nda *"O güzel ilkbahar gününü ve sonraki günleri, mutluluk ve dostluk içinde, neşeyle geçirmişler"* (s.16), Işığını Yitiren Yıldız'da "*Işıklara bakıp gülümsemiş. Bir dilek dilemiş içinden. Onlar da ışıklarını kırpıştırıp çocuğa selam göndermişler*" (s.16), Ormanın Renkleri Kimde? masalında "*O güzel ve renkli ormanda, tüm hayvanlar, dostluk ve beraberlik içinde mutlu mutlu yaşamışlar"* (s.16) ve Park Yiyen Robot'ta *"O günden sonra hep o parkta, diğer ağaçlarla birlikte yaşamış. Çöplükleri değil, ağaçları, çiçekleri ve güzel doğayı sevmiş*" (s.16) şeklinde tümcelerle masalların sona erdiği görülmüştür. Bu doğrultuda yaşam içerisinde çatışmalarla karşılaşıldığında bir şekilde uygun bir çözüm bulunabileceği ve nihayetinde dostluk, yardımlaşma, işbirliği, barış vb. ile yaşama devam edilebileceği iletisi verilmektedir.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Çalışma kümesinde yer alan masallardaki çatışmaların farklı farklı ana karakterden yola çıkarak birtakım nedenler eşliğinde başlatıldığı ve çeşitli süreçlerle birlikte çözümlenmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Çalışmada incelenen masallarda öne çıkan çatışmaların ana karakterlerinin canlı ve cansız varlıklardan oluştuğu görülürken, insan kategorisini temsilen çocuk ile birlikte bitki ve hayvan kategorisinden karakterlere de yer verildiği tespit edilmiştir. Masallarda kurgulanan çatışmaların içeriğinde ağaç, fil, top, ay, vapur, araba/yağmur/hava/toprak ve trafik lambası gibi ana karakterlerin yer alması, bu karakterlere insana özgü özelliklerin yüklenerek bu karakterlerin kişileştirildiğinin bir göstergesidir. Okul öncesi dönem çocuklarına seslenen kitaplarda yer alan karakterler genellikle fiziksel özellikleriyle (dış görünüşleriyle) ön plana çıkarılmakta, sözleri ve hareketleri ile bir kişilik kazandırılmakta ve resim yoluyla da görselleştirilmektedir. Çocukların yetişkinlerin aksine birçok şeyi ilk kez duyduğunda ve gördüğünde öğrenmeye başlıyor olması nedeniyle, çocukların gördüklerinin ve duyduklarının onların hoşuna gitmesi ve duyu algılarını devindirmesi gerekmektedir (Sever, 2006). Bu kapsamda çocukların hayvan karakterleriyle karşılaşmasının onların dünyasına yeni ve farklı bir duyarlılığın kapılarını aralayacağı ve çocuğun süreç içinde bilişsel, duygusal ve eğitimsel yetilerinin gelişiminde etkin bir araç olacağı belirtilmektedir (Uğurlu, 2013). Bu doğrultuda, masallarda geçen çatışmaların ana karakterlerinin çoğunlukla (f=15) eserin yazarı tarafından yüklenen özelliklere sahip varlıklar (bitki, hayvan veya cansız varlıklar) olduğu ve böylece çocuğu yaratıcı düşünmeye teşvik ederek, çatışmaları etkili bir çözümleme sürecine ulaştırdığı ileri sürülebilir.

Çalışma kapsamına dâhil olan masallardaki çatışmaların kimi zaman çocukların merakını besleyecek kimi zamanda gülme isteklerini yanıtlayacak şekilde yalın bir anlatımla ortaya konduğu ve beraberinde düşünen ve sorgulayan bireylerin yetişmesi noktasında katkı sağlayıcı olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Sever'e (2006) göre, okuduğu veya dinlediği karakter ile etkileşim kuran çocuk, kendisi gibi duyan, düşünen ve davranan başka karakterlerin de olabileceğini düşünerek, insan ve toplum yaşamını belirleyen kural ve değerleri tanıma ve anlama bilinci edinmeye başlamaktadır. Yakın bir zamanda Aytül Akal'ın masalları üzerinde yapılan bir çalışmada (Senek, 2018) masallarda adaletli olma, arkadaşlık, barış, cesaret, çalışkanlık, dayanışma, doğruluk, duygudaşlık, fedakârlık, kanaatkârlık, özgürlük, sabırlı olma, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, şükretme, tasarruf etme, temiz olma, yardımlaşma gibi değerlerin yer aldığı saptanmıştır. Bu değerleri duyumsatan/sezdiren masallarla büyüyen çocukların sevginin her kapıyı açabileceğine, iyi ile doğrunun er ya da geç kazanacağına, dünyanın adaletle ve saygıyla daha da yaşanılabilir hale geleceğine yönelik inancının güçleneceği bir gerçektir. Çocuğun kendisinin de toplumun bir bireyi olduğunu sezmesi, topluma karşı bazı sorumluluklarının olduğunun farkına varması ve kendisinin de doğru adımları takip ederek dünya barışına katkı sağlayabileceğini anlaması olası olacaktır. Öte yandan; çalışma kapsamındaki masallarda öne çıkan çatışmaların ana karakterleri arasında padişah, kral, cadı gibi efsunlu varlıkların yer almaması çocuğu eşitlikçi olmayan bir anlayıştan koruyan bir durum olurken, kadına veya erkeğe yüklenen rollerin geleneksel bir bakış açısıyla oluşturulmamış olması da çocuğu kalıpyargısal yaklaşımdan uzak tutan bir durumdur. Masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusunu inceleyen Köseler'in (2009) çalışmasında, masallarda kız çocukların ev işlerinde ve erkek çocukların alışveriş işinde yardım etmesi şeklinde örneklerin yer aldığı belirlenmiştir. Değişen modern yaşam düzeninde eşitlikçi olmayan yaklaşımların varlığı da özgün düşünme, esnek bir bakış açısına sahip olma ve yansız değerlendirme gibi durumlar üzerinde engelleyici bir etmendir.

Çalışma kümesindeki masallarda farklı nedenlerden kaynaklı çatışmaların yaşandığı iletisi verilirken, ortaya konan nedenlerin de çocuğa görelik ilkesine uygun olarak yapılandırıldığı dikkat çekmektedir. Buna göre; incelenen masallar arasında en fazla "farklı değer algısı" nedeniyle (*Buruşuk Kâğıt Parçası, Bütün Oyuncaklar Benim, Çikolata Çocuk, Işığını Yitiren Yıldız, Ormanın Renkleri Kimde, Park Yiyen Robot*) çatışma yaşandığının görülmesi, çocukluk döneminde farklı hayal gücü ve farklı düşünce yapısının hâkim olduğunun bir ifadesi niteliğindedir. Buna ilişkin örneklerde; (*Park Yiyen Robot*'ta) dünyanın çöpe dönüştürülmesinin güzel olduğu gibi yanlış bir algının somut bir şekilde ortaya konması veya (*Buruşuk Kâğıt Parçası*'nda) kâğıt parçasını çöpe atmanın çocuklardan çok yetişkinlerin sorumluluğunda olduğuna ilişkin bir görüşün de mevcut olabileceğinin sezdirilmesi "değer algısındaki farklılıkları" açıklayan durumlardır. Çatışmanın yaşanmasına neden olan bu gibi farklı değer algılarının yargılanmadan ortaya konması, çocukların kendilerini ve çevresini sorgulama sürecini de başlatmaktadır. Diğer bir açıdan, bu durumlar çocukların yetişkinden farklı bir bakış açısına sahip ve aynı zamanda öğrenme deneyimleri desteklenmesi gereken kişiler olduğunu göstermektedir. Çalışma kümesinde yer alan kimi masallardaki çatışmaların eğlenme isteğinden kaynaklı olarak (*Canı Sıkılan Aydede, Denizin Altını Merak Eden Vapur, Dünyanın En Güzel Ağacı, Işıkları Dolaşan Çocuk, Kızamık Olan Fil, Yaramaz Trafik Lambası*) çıktığının belirlenmesi ise okul öncesi dönem çocuğunun doğası gereği beklenilen bir durumdur. Örneğin; bir masalda (*Canı Sıkılan Aydede*) karakterin oyuncaklarının olmadığı ve arkadaş edinemediği, bu nedenlerle canının sıkıldığı vurgulanmıştır. Bir diğer masalda (*Işıkları Dolaşan Çocuk*) da çocuğun uyumak istemediği ve başka yerlerde olmak istediği, neticede eğlenceli olabileceğini düşündüğü durumları yerine getirmeyi denediği görülmüştür. Bu süreçler, okul öncesi dönem çocuklarının yaşamında sıklıkla karşılan durumların eserin yazarı tarafından duyarlılıkla kaleme alınmış hali olarak değerlendirilebilir.

Güç gereksiniminden dolayı yaşanan çatışmaları öne çıkaran masallarda *(Ben Büyüküm, Bu Dünya Kimin?, İki Kavgacı Ağaç, Rengini Arayan Top, Şımarık Fil)* kendisinin küçük olduğunu kabul etmek istememe (*Ben Büyüküm*), dünyanın sahibi olduğunu düşünme (*Bu Dünya Kimin?)* ve kendi isteklerini ön planda tutma (*İki Kavgacı Ağaç*) gibi durumların duyumsatılması okul öncesi dönem çocuğunun olay ve durumlara bakış açısı ile örtüşen durumlardır. Nitekim Freud'un bilişsel gelişim kuramında, okul öncesi dönem çocuğunun egosantrik düşünme ve benmerkezci davranma gibi özelliklerin görüldüğü işlem öncesi dönemde olduğu vurgulanmaktadır. İçerik bakımından sözü edilen bu masallar, çocuk okurun masalın yarattığı sezgisel dünyada kendinden örnekler bulmasını ve masalın içine girmesini sağlayacak masallardır. Özgür olma isteğinden yola çıkarak yaşanan çatışmaları öne çıkaran masallarda *(Büyük Yatakta Kim Yatacak* ve *Gezmeyi Seven Ağaç)* da buna koşut durumlara rastlanmaktadır. Örneğin; masalın birinde (Gezmeyi Seven Ağaç) olduğu yerde sabit durmadan başka yerlere gitme ve dünyayı gezip dolaşma isteğinde olduğunu dile getiren ağacın, bu isteğinin yerine getirilememesinden dolayı üzüntü duyması ve aynı şekilde bir başka masalda (*Büyük Yatakta Kim Yatacak)* yavru filin anne-babasının yatağından onlar istediği zaman değil de kendisi buna hazır olduğunda ayrılarak kendi yatağında uyumaya başlaması özgürlük gereksinimi adına duyarlılık uyandıran durumlardır. Dolayısıyla, sözü edilen masallarda çatışmaların yaşanması büyük oranda temel gereksinimlere (güç, eğlenme ve özgür olma isteği) veya farklı değer algısına dayandırılırken, nadiren de kısıtlı kaynaklar nedeniyle gerçekleştirilmiştir. Bu durum, incelenen masallardaki çatışmaların kin, nefret, öfke, kıskançlık gibi uygun olmayan nedenlere dayandırılmadığının bir ifadesi olarak değerlendirilirken, çocukların sevgi gereksinimlerinin yanıtlanması noktasında da etkili metinler olduklarını göstermektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine karşılık olarak okul öncesi dönem çocuklarının biyolojik ihtiyaçları ile güvenlik ihtiyacından başlayarak, ait olma, saygınlık, kendini kanıtlama, entellektüel, duygusal ve estetik gereksinimlerine kadar devam eden gereksinimleri bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğu için hareket etme, eğleneceği şeylerle meşgul olma ve kendini ifade etme gibi gereksinimlerin olması da doğal bir süreçtir. Bu süreçlerin nitelikli eserler aracılığıyla etkili bir şekilde çocuğa duyumsatılması çocukların eserle duyuşsal açıdan sağlıklı bir etkileşim içerisinde olabilmesi noktasında önemlidir. Çünkü çocuğa haz veren ve doyum sağlayan etkinliklerin çocuk tarafından tekrar edilmesi çok daha olası olacağı için okuma kültürünün edinilmesi noktasında da böylesi eserlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Çatışmaların çözümlenme biçimi sağlıklı bir şekilde çözümlenip çözümlenemediğini ortaya koyarken, çatışma sonucunda tarafların hissettiği duyguyu ve çatışmadan elde edilebilecek iletileri de açığa çıkarmaktadır. Bu nedenle, çalışma kapsamında incelenen masallardaki çatışmaların şiddet gösterme, güç kullanma, geri çekilmesini sağlama gibi yollarla değil, problem durumunu görme-onunla yüzleşme ve sorunu çözmek için uzlaşma-işbirliği yapma şeklindeki yapıcı sorun çözme stratejileri ile çözüme kavuşturulduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışmadaki masallarda çatışmaların kazan-kazan şeklinde bir yaklaşımla çözüme kavuşturulmuş olması ve sonuçta tarafların mutluluğa ulaştığının anlatılması çocukların gelişimlerini destekleyebilecek türden masallar olduğunun da bir ifadesidir. Masalların mutlu sonla bitirilmesiyle, çocukların dünyasında olumlu etkilerin yaratılması, zihinlerine adalet ve dürüstlük düşüncesinin yerleştirilmesi ve ahlak gelişimlerinin desteklenmesi mümkün olmaktadır (Yalçın & Aytaş, 2005). Masallarda yer alan olaylardaki olağanüstü durumlar çocuklar için ilgi çekici bir şekilde sunulurken, onların hayal gücünün ötesinde de kalmamalıdır. Sihir, büyü gibi yollarla değişimin meydana geldiği olaylar yerine, hayal öğeleri ile bezenmiş olaylara yer verilmesi uygundur (Tür & Turla, 1999). Bu kapsamda incelenen masallarda insan olmayan ana karakterlere çocuğun hayal gücünü destekleyecek şekilde insana özgü özelliklerin yüklenmesi ile düşünme ve konuşma gibi yetilerin kazandırıldığı ve bunun sonucunda ulaşılan bir yargıyla çözüm yoluna karar verilmesinin söz konusu olduğu görülmüştür. Örneğin; kavgacı ağacın meyve vermemesi ve ters çalışan trafik lambasının düzeni bozması sonucunda, efsunlu yollara başvurulmasına gerek olmadan uygun olmayan davranıştan vazgeçilmesinin karakterleri birlik-beraberliğe ve huzura götüren bir yol olduğu ortaya konmuştur. Bir bakıma kişileştirme sanatından faydalanılarak, çocuk okurun yaşanan çatışmanın sonucunu görmesi ve uygun davranışa yönelmesi desteklenmiştir. Bu kapsamda, incelenen masallardaki çatışmaların yaşanma ve çözümlenme sürecinin gerçek yaşamdan kesitler içermesi ile çocuğun yaşam deneyimlerinin geliştirilmesi noktasında katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir. Masallarda çocukları boş (batıl) inançlara, uyuşukluğa ve kaderciliğe yönelten telkinlerden kaçınılması şarttır. Çocuklara benimsetilmek istenen değerlerin masallarda yer alan iletiler aracılığıyla masalın içerisine serpiştirilmesi gerekmektedir (Oğuzkan, 2000). Yaşam süreci içerisinde bireyin çatışmalar yaşamaması veya sorunla karşılaşmaması neredeyse imkânsızdır. Masallarda çocuklara duyumsatılan çatışmaların korkutucu veya zedeleyici olmaması da çocukların sorunla baş etme yetisine sahip güçlü karakterlerde yetişkinler olmaları noktasında önemli bir adımdır. Ilıcak & Bal'ın (2019) çalışmasında, masal terapisine katılan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal iletişim becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumla birlikte, çalışma kapsamında incelenen masalların bu anlamda katkı sağlayıcı bir şekilde kullanımının uygun olabileceği yönünde bir sonuca ulaşılmaktadır.

Masalların çocuğun dünyasında kendine yer bulabilmesi ve çocukta okuma isteği uyandırabilmesi için gerek karakterleri gerekse içeriği bağlamında çocuk için çekici türden çatışmalarla kurgulanmış olması gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına seslenen masallardaki çatışma unsurları çocukların sorunlarını şiddete başvurmadan çözebilen, başkalarının sorunlarına karşı duyarlı davranabilen, başkalarının kendini iyi hissetmesine yardımcı olmaya çalışan ve kendi sorumluluklarının ve sınırlarının bilincinde olan bireyler olarak yetişmesi noktasında büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte; okul öncesi öğretmenlerine, ailelere, yayınevlerine, ilgili bakanlıklara (Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı gibi), çocuk edebiyatı yazarlarına ve sivil toplum örgütlerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Çalışma bulgularından hareketle, Aytül Akal'ın masallar dizisi içerisinde incelenmiş olan kitapların çatışmaya ilişkin öğeler bakımından okul öncesi dönem çocuklarına salık verilebilecek bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının çalışma kapsamında yer alan Aytül Akal'ın masallar dizisindeki eserler gibi çocuğa görelik ve çocuk gerçekliği ilkesine uygun yapıdaki eserlerle buluşturulması son derece önemlidir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimin paydaşları arasında yer alan öğretmenlerin ve ebeveynlerin yazılı, sözlü ve görsel iletişim kaynaklarından faydalanılarak, nitelikli çocuk edebiyatı eserleri konusunda yüksek bilinç ve duyarlılık seviyesine ulaştırılması şarttır. Yazarlar tarafından kaleme alınan eserlerde yer alan çatışmaların sahaya sunulmadan önce ilgili birimler tarafından gözden geçirilmesini sağlayan bir denetim mekanizmasının oluşturulmasının yanında, öğretmenlerin ve ebeveynlerin dinleyici veya okuyucu çocuk için yetkince yapılandırılmış yapıtları seçebilme yetkinliğine sahip olması son derece gerekli bir durumdur. Bu durumlar sayesinde

çocuklarda okuma isteğinin uyandırılması ve akabinde çocukların kendini geliştiren, eğiten ve yenileyen karakter özelliklerine sahip bireyler olarak toplumda var olması noktasında masalların katkı sağlayıcı olması söz konusu olacaktır.

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına seslenen Aytül Akal'ın masallar dizisinde yer alan kitaplarda öne çıkan çatışmaların ana karakterleri, çatışma nedenleri ve çözüm biçimleri odağında bir değerlendirmesi yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda, farklı yayınevleri tarafından yayımlanan masal ve öykü kitaplarında öne çıkan çatışma durumları karşılaştırılabilir ve bu çatışma durumlarının belirlenmesine ilişkin öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılabilir. Masallarda öne çıkan çatışmaların çözüm biçimlerinin çocukların sorun çözme becerileri üzerindeki etkisi, deneysel bir çalışma ile incelenebilir. Masallarda yer alan çatışma durumlarının çocuklar üzerindeki etkisi, çocukların yaptıkları resimler ve ürün dosyaları (portfolyoları) aracılığıyla boylamsal olarak analiz edilebilir.

Kaynaklar

Abalı, İ. (2013). Yapısal folklor kuramı bağlamında bir masal incelemesi örneği. *İdil, 2*(8), 26-40.

Bilgin, A. (2008). *Okullarda şiddeti önlemede bir yöntem çatışma çözme.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Cengiz, Ş., & Duran, E. (2017). Analysis of values on preschool period children story and tale books. *Education and Science, 42*(191), 205-233.

Cornelius, H., & Faire, S. (1994). *Everyone can win. How to resolve conflict.* Australia: McPherson's Printing Group.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Dilidüzgün, S. (2005). Çocuk edebiyatı ve eğitsel özellikleri. M. Sevinç (Yay. Haz.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar-1* içinde (ss.197-203). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dökmen, Ü. (2010). *Sanatta ve günlük yaşamda: İletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Güneş, H. (2006). *Grimm masallarının çocuklar üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Güzel, A., & Torun, A. (2010). *Türk halk edebiyatı el kitabı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Ilıcak, N. G., & Bal, F. (2019). Masal terapinin anaokulu öğrencilerinin sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 517-533.

Johnson, D. W., & Johnson, F. P (1991). *Joining together.* Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, J., & Reed, F. (1996). *Improving students ability to resolve conflict.* Unpublished Master's Thesis, Saint Xavier University IRI/Skylight Field Based, Chicago.

Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), *463-475.*

Kaynak, D., & Aktaş, E. (2017). Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *EKEV Akademi Dergisi, 21*(72), 67-85.

Kıran, S. (2008). *Okulöncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kuzu Sarar, T. (2002). Öykünün çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısı bağlamında öykü seçimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(ÖS-III), 95-105.

Lukens, R. J. (2007). *A critical handbook of children's literature* (6th edition). Boston: Allyn & Bacon.

Mayer, B. *(*2000*). The dynamics of conflict resolution: A practitioner's guide.* San Francisco*:* Jossey-Bass*.*

Nabokov, V. (2017). *Edebiyat dersleri.* A. L. Batur & F. Özgüven (Çev.), (4. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Oğuzkan, A. F. (1997). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı* (5. baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.

Oğuzkan, A. F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Örge Onuk, E. (2012). *Adapazarı merkez ölçesindeki okul öncesi kurumlarında okutulan masalların söz varlığının 6 yaş çocukları düzeyine uygunluğu (Sakarya örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ozan Demir, Y. (2009). *Çocuk masallarında kişilerarası çatışma çözme süreci.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Sartre, J. P. (1988). *"What is literature?" and other essays.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools.* Champaign, Illinois: Research Press.

Senek, S. (2018). *Aytül Akal'ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Sever, S. (2006). *Çocuk ve edebiyat.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Sezer, Ö. (2004). *Masallarda toplumsal cinsiyetin işlenişi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tanju Aslışen, E. H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli hikâye kitaplarındaki iletişim engelleri ve çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi/International Journal of Early Childhood Education Studies, 2*(10), 10-25.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Tuğrul, B. (2002). 4–10 yaş grubunda çocukları olan ailelerin çocuk kitapları hakkındaki görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(22), 21–30.

Tür, G., & Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Turan, S. (2011). *Masalların çocuk hakları bağlamında çözümlenmesi ("Her güne bir masal" adlı kitap üzerine bir inceleme).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2019). Sözlük'te çatışma. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=70892 'den alınmıştır. Erişim Tarihi: 20.09.2019.

Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım- onarıcı disiplin: Okullarda yaşanan kişiler arası çatışmaları yapıcı ve barışçıl olarak yönetmek için çağdaş bir model.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Uğurlu, S. B. (2013). Resimli çocuk kitaplarında hayvan karakter kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(4), 1381-1393.

Yalçın, A., & Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı* (3. baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayın Pazarlama.

Yıldırım, A., & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükselen, A., Yumuş, M., & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent Unıversity Journal of Education, 3*(2), 161-168.

Extended Abstract

Purpose and Significance

The general purpose of this study is to make an investigation about the conflicts that stand out in the Aytül Akal's preschool fairy tales series. In line with this general purpose; answers to the following questions were sought: (1) What/who are the main characters of the prominent conflicts in the fairy tales included in the Aytül Akal's preschool fairy tales series?, (2) What are the reasons for the occurrence of the prominent conflicts in the fairy tales included in the Aytül Akal's preschool fairy

tales series?, and (3) What are the manners of solutions for the prominent conflicts that stand out in the fairy tales included in the Aytül Akal's preschool fairy tales series?

Method

In this study the case study design, among the qualitative research methods, was used to analyze the conflicts in the fairy tales included in the Aytül Akal's preschool fairy tales series. The study set is comprised of 20 fairy tale books procured according to the sampling method available to the researcher, among the 52 fairy tale books in the fairy tales series written by Aytül Akal and published by Uçanbalık Publishing Company, under the category of preschool books. These fairy tales are (1) *Who Does This World Belong To? (Bu Dünya Kimin?),* (2) *I Am Big (Ben Büyüküm)*, (3) *A Creased Piece Of Paper (Buruşuk Kâğıt Parçası),* (4) *All Toys Are Mine (Bütün Oyuncaklar Benim),* (5) *Who Will Sleep In The Big Bed? (Büyük Yatakta Kim Yatacak?),* (6) *The Witch Nosed Factory (Cadı Burunlu Fabrika),* (7) The *Bored Moon (Canı Sıkılan Aydede),* (8) *The Chocolate Kid (Çikolata Çocuk),* (9) *The Steamer That Wonders The Undersea (Denizin Altını Merak Eden Vapur),* (10) *The Most Beautiful Tree Of The World (Dünyanın En Güzel Ağacı),* (11) *The Tree That Likes Wandering (Gezmeyi Seven Ağaç),* (12) *The Kid Wandering Around The Lights (Işıkları Dolaşan Çocuk),* (13) *The Star That Loses Its Light (Işığını Yitiren Yıldız),* (14) *The Two Aggressive Trees (İki Kavgacı Ağaç),* (15) *The Elephant With Measles (Kızamık Olan Fil),* (16) *Who Has The Colors Of The Forest (Ormanın Renkleri Kimde)*, (17) *The Robot Who Eats Parks* (*Park Yiyen Robot*), (18) *The Ball Looking For Its Color (Rengini Arayan Top),* (19) *The Spoiled Elephant (Şımarık Fil)* and (20) *The Naughty Traffic Light (Yaramaz Trafik Lambası)*. The technique of document review was used to collect the data of this study, which was conducted according to qualitative research method. Content analysis was also used to analyze the data obtained in line with the purpose of the study.

Results, Discussion and Recommendations

It was found in the study that some of the main characters in the Aytül Akal's fairy tales in the study set were composed of living creatures as humans (f=5), animals (f=4), and plants (f=3), while some of them were composed of non-living things (f=7). A fairy tale in which both living and non-living things are the main characters was also found. For example, the main character is a piece of paper left on the roadside in *A Creased Piece of Paper*, a child who wanders around the lights as he does not want to sleep in *The Kid Wandering Around The Lights*, a baby elephant that does not want to sleep in its own bed and sleeps in its parents' bed in *Who Will Sleep In The Big Bed?*, a small streamer that carries people from one coast to the other coast in *The Streamer That Wonders The Undersea*, a tree that gets so bored and changes its hair style one day in *The Most Beautiful Tree Of The World*, and a colorless ball that is late for the color choosing day in *The Ball Looking For Its Color*. Evaluating the reasons why the prominent conflicts in the fairy tales in the study group occur, it was detected that the conflicts occur due to different perception of values at the most (f=7), then the desire to have fun (f=5) and power requirement (f=5), followed by being free (f=2) and limitation of sources (f=1). Accordingly, the fact that the conflicts occurring due to different perception of values (*A Creased Piece Of Paper, All Toys Are Mine, The Chocolate Kid, The Star That Loses Its Light, Who Has The Colors Of The Forest, The Robot Who Eats Parks*) are high is an expression indicating that a different imagination and a different mentality dominate in the childhood period. In the fairy tales that highlight the conflicts occurring due to power requirement (*I Am Big, Who Does This World Belong To?, The Two Aggressive Trees, The Ball Looking For Its Color, and The Spoiled Elephant*), giving the impression of the situations such as refusing to accept oneself small (*I Am Big*), thinking oneself as the owner of the world (*Who Does This World Belong To?*), and prioritizing one's own desires (*The Two Aggressive Trees*) corresponds to the preschool children reality. Situations parallel to these conditions are also found in the fairy tales that highlight the conflicts occurring based on the desire to be free (*Who Will Sleep In The Big Bed?, The Tree That Likes Wandering*). Meanwhile, It was also detected that the conflict resolution manners varying in the form of facing the result of the behavior (f=11), agreement with other opinions (f=4), being in cooperation (f=3), and adaption to the condition (f=2) were addressed in the process of resolution of the prominent conflicts in the fairy tales. Thus, it was determined that the conflicts in the

fairy tales that are analyzed within the scope of the study are not solved by means of use of violence, use of force, ensuring withdrawal, but are solved by means of constructive problem-solving strategies such as seeing/facing the problem condition and coming to an agreement-cooperation to solve the problem. For example, the aggressive tree does not yield fruits (in *The Two Aggressive Trees*) and the traffic light that works reverse disturb the order (in *The Naughty Traffic Light*), but it was revealed as a result of these, giving up the improper behavior is a way that takes the characters to unity and solidarity and peace, without using any magical ways. In this scope, the fact that the conflicts in the fairy tales in the study are solved with a win-win aspect and it is expressed that the parties find happiness at the end is an expression that they are the kind of fairy tales that can support the development of children. Correspondingly, it is mandatory that preschool teachers and parents reach at a high level of awareness and sensitivity in terms of qualified children's literature works, benefiting from written, verbal, and visual sources of communications.

Durhat, G. ve Ökten, C. E. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 22.01.2020 Kabul/Accepted:05.06.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kök Değerlerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Erdemler Temasıyla İlişkisi

Gözde DURHAT[*]
Celile Eren ÖKTEN[**]

Öz
Eğitim sistemi akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmeyi hedeflemekle birlikte, önceliğini temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmeye vermektedir. Türkçe dersleri de ders kitapları aracılığıyla değerleri öğrencilere aktarmakta, dünden getirilenlerle bugüne ve yarınlara ışık tutmaktadır. Bu çalışmanın amacı 2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Erdemler temasında yer alan kök değerleri tespit etmek ve kök değerlerin temadaki metin ve etkinliklerle ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışma doküman incelemesi kapsamında yürütülmüş olup ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan Erdemler teması araştırmanın inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Veriler doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış görüşme (18 kız, 24 erkek öğrenci), alan taraması kullanılarak toplanmış; verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi esas alınmıştır. Araştırmayla kök değerlerin dengeli bir dağılımının olmadığı, yardımseverlik ve sevgi değerine sıkça yer verilirken öz denetim ve vatanseverlik değerinin temada yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdemler temasının öğrencilere nasıl bir kişilik kazandırmaya yöneldiği ve kök değerlerin öğrenciler üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, kök değerler, Erdemler teması.

Relatedness of Root Values to the "Virtues Theme" in Turkish Coursebooks

Abstract
The aim of this study is to determine the fundamental values found in the Secondary Turkish language courseboks, which were studied in 2018-2019 academic year, and also to show the relationship among the fundamental values, texts and activities. The research was conducted through document analysis. The Virtues theme, which was repeated respectively in every grade of Turkish language coursebook, was chosen as an analysis unit. The data were collected through document analysis, literature review, semi-structured interviews (18 females, 24 males); The data were coded and classified with using descriptive analysis and content analysis. In conclusion, the study showed that there was no equal distribution of fundamental values; such as values of helpfulness and love were mentioned more, values of self-control and patriotism were skipped in the theme. It was determined that what type of affect the fundamental values have on the students, and the Virtues theme tends to make the students gain their personalities.
Keywords: teaching of values, fundamental values, the theme of Virtues.

Giriş

Dil, bir toplumu var eden ve varlığını devam ettiren en önemli etmenlerden biridir. Toplum, dil sayesinde kültürünü ve değerlerini gelecek kuşaklara aktarabilir. Yaşanılan çağda uygun görülen veyahut görülmeyen davranışlar yıllar sonrasına dille ulaşabilir. "Sosyal varlık olan insan, hayatında bulunan birçok denklem arasında ahenk yaratmak ve kendi devamlılığını sağlamak amacıyla hem içinde

[*]Öğretmen, YL öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, İstanbul, gozde.durhat@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5068-6210
[**]Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, İstanbul, celile@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5541-648X-

bulunduğu kültürle hem dünyadaki diğer toplumlarla bağını bazı kurallar ve kültürel unsurlar aracılığıyla sürdürmektedir. Bu unsurlardan bir tanesi de değerlerdir" (Ergül, 2019: 1). "Değerler, toplumu yapı taşı olan bireylere, nelerin önemli olduğunu, hangi durumlarda nasıl bir davranışın tercih edilmesi gerektiğini kavratmaya çalışan mana yüklü kavramlardır" (Topal, 2019: 248). Değerler her ne kadar toplumsal süreç içerisinde dil yoluyla edinilse de bunların kalıcı hâle gelmesi ve sürdürülebilir olması için sistematik bir öğretime ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç da okulla birlikte giderilir. "İyi ve erdemli insan olmak, sağlam karakterli bireyler yetiştirmek, okulun ve toplumun en önemli hedeflerinden biridir. Bu hedefi gerçekleştirmek toplumsal kültür değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasına bağlıdır" (Karatay, 2011: 1441).

Değerler geniş yelpazelidir ve bir sınıflamaya tabi tutulduğunda öznel bir bakış açısıyla değerlendirilir. Evrensel olarak kabul edilen değerler bile zaman zaman tartışma konusu olmaya devam etmektedir. "Bilim dünyasınca en çok kabul gören sınıflama Spranger (1928) tarafından yapılmıştır. Daha sonraki yıllarda bu sınıflandırma Allport ve Verno (1931), Lindzey (1960) tarafından ölçeğe dönüştürülmüştür. Allport ve Vernon, çalışmalarında değerleri; bilimsel, ekonomik, siyasî, sosyal ve dinî olmak üzere kategorize etmişlerdir" (Ecerkale ve Bayrak, 2018: 278). Keskin (2016) Spranger'in de benzer bir sınıflama kullanarak değerleri dinî, ekonomik, estetik, siyasî, sosyal ve teorik olmak üzere altı grupta ele aldığını belirtmiştir. Rokeach (1968) değerler üzerinde en uzun süreli çalışmayı yaparak on sekiz amaç ve on sekiz araç değer ortaya çıkarmıştır. "Schwartz'a ait olan değerler ölçeğinde ise on temel değer yer almıştır: Başarı, evrenselcilik, geleneksellik, güç, güvenlik, hazcılık, iyilikseverlik, öz yönelim, uyarılım, uyma" (Schwartz, 1992; Akt. Keskin, 2016: 1492). Alanyazın incelendiğinde Schwartz ve Rokeach'ın değerler sınıflandırması ölçüt alınarak hazırlanmış tezlere ulaşılmıştır. Bunlara "Bulgular" bölümünde yer verilmiştir.

Eğitim alanında henüz 21. yüzyılda önem kazanan değerler ve normlar, evrensel bir ortak akıl oluşturma çabasının getirisidir. Değerlerin eğitim alanında kendisini göstermesi, UNESCO'nun desteklediği Yaşayan Değerler Eğitimi Programı adı altında BM'nin 1995'teki 50. yıl dönümü kutlamaları için hazırlanan uluslararası bir projeye dayanır. "Yaşayan Değerler Eğitimi adı verilen projede, evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkinlik temelli yaklaşımlar yaygın olarak kullanılmıştır. 'Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım.' yaklaşımından yola çıkan proje; iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçak gönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik olmak üzere 12 evrensel değere odaklanmıştır" (Cihan, 2014: 433).

"Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanan Türkçe öğretim programlarında değerlere vurgu yapılmış, Türkçe öğretiminin amaçları içerisinde birtakım değerlere yer verilmiştir" (Mutlu ve Dinç, 2019: 1050). Türkiye'de değerler eğitiminin daha programlı şekilde uygulanmaya başlanması ise MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2010-2011 eğitim öğretim yılında valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara; değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili bir yönerge yollamasıyla başlamıştır. Bu yönergede değerler eğitiminin amacı ve kapsamı şu şekilde ifade edilmektedir: "Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlâkî, insanî, sosyal, manevî değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimdir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimini oluşturmaktadır" (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010).

MEB 2018 yılında 51 müfredat ekseninde bir yenileme çalışması gerçekleştirmiştir. Müfredatlarda yapılan yenileme çalışmalarına ek olarak öğretim programlarının ana felsefesini içeren metinde de güncellemeye gidilmiştir. Daha önceki yıllarda değerler eğitimine verilmeye başlanan önem, bu güncellenmeyle birlikte daha da belirginleşmiştir. Eğitim sisteminin salt bilgi aktarımının ötesinde bir işlevi olduğu vurgulanan metinde, toplumun geleceğini oluşturan bireylerin; birtakım bilgi, beceri ve davranışlarla değerleri bütünleştirerek günlük yaşamına dâhil etmesinin eğitimin temel amacı olduğu ifade edilmiştir. "Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir" (MEB, 2018: 4). Değerlerin ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmediği, tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi olduğu, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer alması gerektiği vurgulanarak on kök değer belirlenmiştir.

"Değerler eğitimi, karakterli, ahlâklı ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Değerlerin çocuğa aktarılması süreci olan değerler eğitiminde, başta aile olmak üzere okul, çevre, medya ve sosyal medya gibi unsurlar etkin rol oynamaktadır" (Deniz ve Karagöl, 2018: 246). Okul, değerlerin sistemli olarak öğrencilere kazandırılmasını ders kitapları vasıtasıyla sağlar. "Türkçe derslerinde yer alan metinler aracılığıyla öğrencilere bu değerlerin kavratılması ve bunları hayatlarında uygulamalarına imkân sağlanması öğrencilere daha etkili ve daha nitelikli bir şekilde değerler eğitiminin verilmesini sağlayacaktır" (Güven, 2014: 89). Öğrencilerin kendisini sorgulamasını sağlayan, dikkat çekici ve merak uyandırıcı, millî ve manevî yönlerini geliştiren nitelikte eserlerin seçilmesi değerlerin öğrenciye daha kolay şekilde aktarılması açısından oldukça önemlidir.

Türkçe Öğretim Programı'nın *Temalar ve Konu Önerileri* başlığı altında ders kitaplarında yer alması istenen üç zorunlu, on üç seçmeli tema bulunmaktadır. Bu seçmeli ve zorunlu temaların konu önerilerinde kök değerlere yer verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde MEB'in kök değerleri daha çok Erdemler temasında işlenmesini önerdiği görülmektedir. Erdemler temasındaki konu önerileri altı kök değer içermekle birlikte her bir konu da bir değeri içermektedir. Diğer zorunlu temalarda ise kök değerlerden sadece vatanseverliğe yer verilmiştir. Zorunlu tema olması nedeniyle her sınıf seviyesinde takip edilebilmesi, Erdemler ile değerler arasındaki ilişki ve temalardaki konu dağılımları göz önünde bulundurulduğunda Erdemler temasıyla daha sistemli bir değerler eğitimi verilebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple zorunlu temalar içerisinde Erdemler teması seçilmiş ve kök değerlerle arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 1.
2018 Türkçe Öğretim Programı Zorunlu Temalar ve Konu Önerileri

ERDEMLER
ahlâk, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.
MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ
aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıla, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.
MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK
15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut'ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.

Araştırmayla Erdemler temasındaki metin (12 okuma, 4 dinleme metni) ve etkinliklerin Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik" olarak belirlenen on kök değerle ilişkisi, değerlerin/kök değerlerin kazanımlarda ne düzeyde yer aldığı incelenmiştir. Verilerin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edip araştırmanın geçerliğini artırmak için İstanbul Pendik Nurettin Topçu İmam Hatip Ortaokulunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören 18 kız, 24 erkek öğrenci seçkisiz olarak belirlenmiş, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmayla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Erdemler temasında kök değerler nasıl bir dağılıma sahiptir?
2. Temada öğrencilere hangi değerlerin kazandırılması amaçlanmıştır?
3. Kök değerlerin bulunduğu metin ya da etkinlikler söz konusu değerin kazanılması konusunda yeterli düzeyde midir?
4. Kök değerler, etkinliklerde ne sıklıkta işlenmektedir?

MEB, 2018 yılında değişen müfredatın ana metninde yaptığı güncelleme ile kök değerlere vurgu yapmış ve eğitim sisteminin temel amacının yalnızca bilgi ve beceriden ibaret olmadığını, değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmenin de hedeflenmekte olduğunu belirtmiştir ancak öğretim programında yer alan on kök değerin; temalardaki yeri, dağılımı, kazanımlardaki sıklığı, kök değerlerin dışında hangi değerlere yer verildiği, bunların öğrencilerin üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğuyla ilgili

çalışmalar oldukça az sayıdadır. Bu çalışmanın getirdiği bulgu ve öneriler tartışmaya açık olup bu alanla ilgili yeni çalışmaların yapılmasına zemin hazırlaması hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kapsamında yürütülmüştür. Buna göre Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitapları Erdemler temasında yer alan kök değerler incelenmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilirler" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Araştırmanın geçerliğini artırmak için 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, Pendik Nurettin Topçu İmam Hatip Ortaokulu öğrencileriyle (18 kız, 24 erkek) yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, her sınıf seviyesini temsil edecek şekilde 19 sınıf içerisinden seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Çalışma Dokümanı

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. "Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122). MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarında zorunlu tema olarak yer alan Erdemler teması, Türkçe Dersi Öğretim Programı Kök Değerler listesi ölçüt alınarak incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ulaşılan sonuçların birkaç yönden kontrolünü yaparak çalışmayı değerli kılmak için doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış görüşme ve alan taramasından yararlanılmıştır. Zorunlu tema olan Erdemler temasının her sınıfta takip edilebilmesi, daha geçerli ve kapsamlı bir veri elde edebilmek için 5. sınıf Türkçe ders kitabı (Haykır vd., 2018), 6. sınıf Türkçe ders kitabı (Ceylan vd., 2018), 7. sınıf Türkçe ders kitabı (Kır, Kırman ve Yağız, 2018) ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında (Mete vd., 2018) yer alan Erdemler temasındaki kök değerler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2018) kök değerler listesinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Değerler eğitimi ve Erdemler temasıyla ilgili alan taraması yapılıp eksiklikler ve uzman görüşleri tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz ve içerik analizine göre çözümlenmiştir. "Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır; neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239-240). Erdemler temasındaki metin ve etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programı Kök Değerler listesine göre çözümlenmiştir. Bu bağlamda temadaki metin ve etkinliklerde kök değerlere ne sıklıkta yer verildiği, kök değerlerin nasıl bir dağılım gösterdiği ve öğrencilerin değerlerle ilgili nasıl bir kazanım elde ettiğiyle ilgili betimlemeler yapılmış, bunlar neden sonuç çerçevesinde yorumlanmıştır. "Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242).

İçerik analizi kapsamında temada yer alan metin ve etkinlikler incelenerek kodlamalar yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılmış olan kodlamanın tutarlılığını belirlemek için, incelenen tüm metin ve etkinlikler altı hafta arayla iki kere kodlanmıştır. Bu sayede araştırmacının kendi içindeki tutarlılığı da test edilmiştir. Kodlamalar neticesinde "değerler" ve "kök değerler" olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Belirlenen temaların altında yer alan veriler, bulgular bölümünde tablo ve grafik hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. 42 öğrenciyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yazıya

aktarılmış, veriler incelenip kodlamalar yapılarak belirli temalara ulaşılmış ve bulgular bölümünde bu veriler yorumlanmıştır.

Alan taramasına yönelik olarak Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimiyle ilişkisini inceleyen tezler araştırılmıştır. Değerlerin geçmişten günümüze ders kitaplarına nasıl yansıdığı, hangi değerlerin kitaplarda sıklıkla yer aldığı tespit edilmiştir.

Bulgular

Türkçe ders kitaplarının her bir temasında üç okuma, bir dinleme/izleme metni yer almaktadır. Araştırma kapsamında Erdemler temasında bulunan 12 okuma metni, 4 dinleme izleme metni incelenmiş, serbest okuma metinleri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Tablo 2'de temada yer alan metinler verilmiştir.

Tablo 2.
Sınıf Düzeyine Göre Erdemler Temasında Yer Alan Metinleri

Sınıf	Metin	Yazar	Metin Türü
5. Sınıf	Güvercin	Beydaba	Fabl
	Karagöz ile Hacivat- İncelik	Suat Batur	Tiyatro
	Püf Noktası	Süleyman Bulut	Hikâye
	Adsız Çeşme (Dinleme/İzleme Metni)	Hasan Âli Yücel	Şiir
	Tema Değerlendirme Soruları / Güler Yüze ve Gülmeye Dair	Şevket Rado	Sohbet
6. Sınıf	Vermek Çoğalmaktır	Göksu Birol	Hikâye
	Sevgi Diyen Çağlar Aşar	Bestami Yazgan	Şiir
	Gümüş Kanat	Cahit Uçuk	Hikâye
	Balıkçıl (Dinleme/İzleme Metni)	Jean de La Fontaine	Fabl
	Tema Değerlendirme Soruları / Güler Yüze ve Gülmeye Dair	Şevket Rado	Sohbet
7. Sınıf	Tahta Bisiklet	Hidayet Karakuş	Mektup
	Kaplumbağayla İki Ördek	Jean de La Fontaine	Fabl
	Kızgın Bir Lira	İ. Zeki Burdurlu	Anı
	Akıllı Evlat (Dinleme/İzleme Metni)	Naki Tezel	Masal
	Tema Değerlendirme Soruları / Güler Yüze ve Gülmeye Dair	Şevket Rado	Sohbet
8. Sınıf	Yunus Emre'nin Mezarları	Nezihe Araz	Gezi Yazısı
	Gülü İncitme Gönül	Bestami Yazgan	Şiir
	Emine Teyzenin Çilek Reçeli	Miyase Sertbarut	Hikâye
	Yürekdede ile Padişah (Dinleme/İzleme Metni)	Cahit Zarifoğlu	Hikâye
	Tema Değerlendirme Soruları – Merhamet	Nurettin Topçu	Deneme

Bu metin, etkinlik ve Tema Sonu Değerlendirme sorularının içerik analizi yapıldığında metinlerin içerdiği ağırlıklı değer/kök değerler Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.
Erdemler Temasındaki Metinler ve İçerdiği Değerler - Kök Değerler

Sınıf	Metinler	Değerler - Kök Değerler
5. Sınıf	Güvercin	Birlik, yardımseverlik, fedakârlık
	Karagöz ile Hacivat- İncelik	Görgülü olmak, sevgi
	Püf Noktası	Sabır, saygı, birlik
	Adsız Çeşme	Yardımseverlik, cömertlik, alçak gönüllülük, hoşgörü, iyilik
	Tema Sonu Değerlendirme	Güler yüzlü olmak, hoşgörü, birlik, çalışkanlık, iyilik

6. Sınıf	Vermek Çoğalmaktır	Fedakârlık, yardımseverlik, cömertlik, saygı, adalet, dostluk, sevgi, vefa, alçak gönüllülük
	Sevgi Diyen Çağlar Aşar	Sevgi, hoşgörü
	Gümüş Kanat	Fedakârlık, yardımseverlik, sevgi
	Balıkçıl	Hoşgörü, kanaatkârlık, dürüstlük, sabır
	Tema Sonu Değerlendirme	Güler yüzlü olmak
7. Sınıf	Tahta Bisiklet	Sevgi
	Kaplumbağayla İki Ördek	Dostluk, yardımseverlik
	Kızgın Bir Lira	Dürüstlük
	Akıllı Evlat	Misafirperverlik, dürüstlük, alçak gönüllülük, yardımseverlik
	Tema Sonu Değerlendirme	Güler yüzlü olmak, dostluk
8. Sınıf	Yunus Emre'nin Mezarları	Dürüstlük, saygı, sevgi, vefa, sorumluluk, alçak gönüllülük
	Gülü İncitme Gönül	Sevgi, hoşgörü, yardımseverlik, güven
	Emine Teyzenin Çilek Reçeli	Dayanışma, saygı, yardımseverlik
	Yürekdede İle Padişah	Cömertlik, misafirperverlik, saygı, sevgi, yardımseverlik
	Tema Sonu Değerlendirme	Merhamet, adalet, yardımseverlik

Tablo 3'te yer alan değer ve kök değerler, Türkçe Öğretim Programı Kök Değerler listesine göre düzenlendiğinde sınıf bazında şu bulgular elde edilmiştir:

Tablo 4.
5. Sınıf Ders Kitabı Erdemler Temasında Yer Alan Kök Değerler

Metin	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam (f)
Güvercin	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	2
Karagöz ve Hacivat	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	1
Püf Noktası	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	2
Adsız Çeşme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1
Tema Sonu Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	-	1	-	-	1	1	1	-	-	2	6

5. sınıf Erdemler temasındaki metin ve etkinliklerde 5 farklı kök değer bulunmaktadır, yardımseverlik kök değeri ise iki metinde geçmektedir. *Güvercin* metninde dostluk ve yardımseverlik; *Karagöz ve Hacivat* metninde sevgi; *Püf Noktası*'nda sabır ve saygı; *Adsız Çeşme*'de yardımseverlik kök değerleri tespit edilmiştir. Adsız Çeşme metninden sonra yer alan dört etkinlikte ise salt iyilik kavramı üzerinde durulmuştur. Ayrıca etkinliklerden birinde Mevlânâ'nın 7 öğüdüne yer verilerek cömertlik, yardımseverlik, şefkat, merhamet, alçak gönüllülük ve hoşgörü değerlerine de dikkat çekilmesi sağlanmıştır. Bu sebeple temanın değerler eğitimine dikkat çeken en belirgin metni Adsız Çeşme'dir. Tema Sonu Değerlendirmede (TSD) Şevket Rado'ya ait Güler Yüze ve Gülmeye Dair metnine yer verilmiştir fakat bu metinde kök değerlere rastlanmamıştır. Etkinliklerde de kök değerlerin yer almadığı

fakat birlik, çalışkanlık, hoşgörü ve iyilik gibi değerlere yer verildiği görülmektedir. Temada yer almayan kök değerler ise adalet, dürüstlük, öz denetim, sorumluluk, vatanseverliktir.

6. sınıf Türkçe ders kitabı Erdemler temasında yer alan metin ve kök değerler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
6. Sınıf Ders Kitabı Erdemler Temasında Yer Alan Kök Değerler

Metin	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam (f)
Vermek Çoğalmaktır	+	+	-	-	-	+	+	-	-	+	5
Sevgi Diyen Çağlar Aşar	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	1
Gümüş Kanat	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	2
Balıkçıl	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	2
Tema Sonu Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	1	1	1	-	1	1	3	-	-	2	10

6. sınıf Erdemler temasında 7 farklı kök değer bulunmaktadır; yardımseverlik iki, sevgi değeri ise üç metinde geçmektedir. *Vermek Çoğalmaktır* metninde adalet, dostluk, sevgi, saygı ve yardımseverlik; *Sevgi Diyen Çağlar Aşar* metninde sevgi; *Gümüş Kanat* metninde sevgi ve yardımseverlik; *Balıkçıl* metninde dürüstlük ve sabır kök değerleri tespit edilmiştir. TSD'de Şevket Rado'ya ait Güler Yüze ve Gülmeye Dair metnine yer verilmiştir. Değerlerin en belirgin olarak işlendiği metin Vermek Çoğalmaktır metnidir. Metin sonrası etkinlikler de birçok değere yer verildiği görülmüştür. Temada yer almayan değerler öz denetim, sorumluluk ve vatanseverliktir.

7. sınıf Türkçe ders kitabı Erdemler temasında yer alan metin ve kök değerler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
7. Sınıf Ders Kitabı Erdemler Temasında Yer Alan Kök Değerler

Metin	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam (f)
Tahta Bisiklet	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	1
Kaplumbağayla İki Ördek	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	2
Kızgın Bir Lira	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	1

Akıllı Evlat	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	2
Tema Sonu Değerlendirme	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Toplam	-	2	2	-	-	-	1	-	-	2	7

7. sınıf Erdemler temasındaki metin ve etkinliklerde 4 farklı kök değer bulunmaktadır; yardımseverlik, dostluk ve dürüstlük değerleri farklı metinlerde ikişer kez geçmektedir. *Tahta Bisiklet* metninde sevgi; *Kaplumbağayla İki Ördek* metninde dostluk ve yardımseverlik; *Kızgın Bir Lira* metninde dürüstlük; *Akıllı Bir Lira* metninde dürüstlük ve yardımseverlik kök değerleri tespit edilmiştir. TSD'de 5 ve 6. sınıf TSD'de de yer verilen Şevket Rado'ya ait Güler Yüz ve Gülmeye Dair metni bulunmaktadır. Aynı zamanda etkinliklerde dostluk kök değerine yer verilmiştir. Temada yer almayan değerler adalet, öz denetim, sabır, saygı, sorumluluk, vatanseverliktir.

8. sınıf Türkçe ders kitabı Erdemler temasında yer alan metin ve kök değerler Tablo 7'de gösterilmiştir.

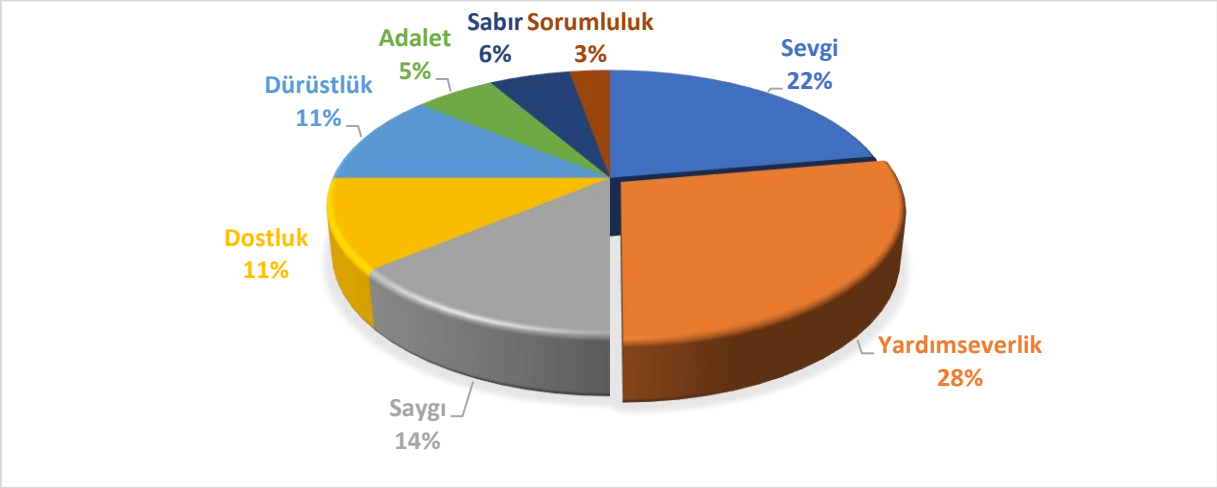
Tablo 7.
8. Sınıf Ders Kitabı Erdemler Temasında Yer Alan Kök Değerler

Metin	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam (f)
Yunus Emre'nin Mezarları	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	4
Gülü İncitme Gönül	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	2
Emine Teyzenin Çilek Reçeli	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	2
Yürekdede ile Padişah	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	3
Tema Sonu Değerlendirme	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2
Toplam	1	-	1	-	-	3	3	1	-	4	13

8. sınıf Erdemler teması kök değerlerin en fazla bulunduğu sınıf seviyesidir. 6 farklı kök değere yer verilmiştir. Yardımseverlik dört, sevgi ve saygı değeri ise üç metinde geçmektedir. *Yunus Emre'nin Mezarları* metninde dürüstlük, sorumluluk, sevgi ve saygı; *Gülü İncitme Gönül*'de sevgi, yardımseverlik; *Emine Teyzenin Çilek Reçeli* metninde saygı, yardımseverlik; *Yürekdede ile Padişah* metninde saygı, sevgi ve yardımseverlik; TSD etkinliklerinde ise adalet ve yardımseverlik kök değerleri tespit edilmiştir. TSD'de Nurettin Topçu'ya ait Merhamet metnine yer verilmiştir. Temada yer almayan değerler dostluk, öz denetim, sabır ve vatanseverliktir.

Temada kök değerlerin haricinde yer alan değerler Tablo 3'te gösterilmiştir. Buna göre 5. sınıfta birlik (3) değeri ön plana çıkmakla birlikte fedakârlık, görgülü olmak, cömertlik, alçak gönüllülük, güler yüzlü olmak ve hoşgörü; 6. sınıfta fedakârlık(2), hoşgörü(2), cömertlik, güler yüzlü olmak ve kanaatkârlık; 7. sınıfta misafirperverlik, alçak gönüllülük, güler yüzlü olmak; 8. sınıfta ise vefa, alçak gönüllülük, hoşgörü, güven, dayanışma, cömertlik, misafirperverlik ve merhamet değerleri tespit edilen diğer değerlerdir. Buna göre Erdemler temasında on kök değerden sekizine yer verildiği görülmüştür:

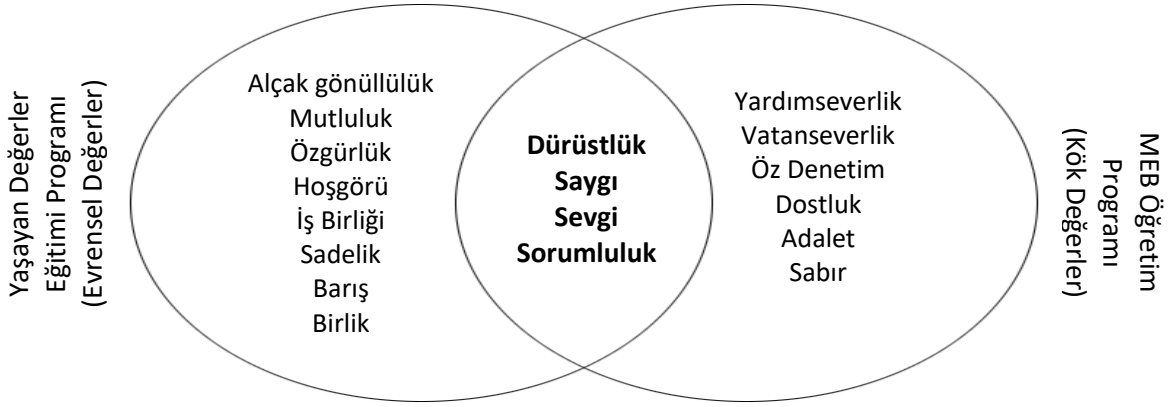
Adalet (f:2), dostluk (f:4), dürüstlük (f:4), sabır (f:2), saygı (f:5), sevgi (f:8), sorumluluk (f:1), yardımseverlik (f:10). Öz denetim ve vatanseverlik değerleri ise Erdemler temasında yer almamaktadır. Yardımseverlik kök değeri en fazla yüzdelik paya sahip olan kök değerdir.



Şekil 1. *Erdemler Temasında (5, 6, 7, 8) Yer Alan Kök Değerlerin Yüzdelik Dağılımı*

Kök değer olmamasına rağmen cömertlik, birlik, hoşgörü, alçak gönüllülük, güler yüzlülük değerleri de metin ve etkinliklerde sıkça görülmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda kök değerlerin ilişkili olduğu alt değerlerle birlikte alınabileceği ifade edilmiştir fakat bu değerlerin ne olduğu programda yer almamaktadır. Bu sebeple tespit edilen değerlerin hangi kök değer ile ilişkili olduğu açık değildir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise 5, 6 ve 7. sınıf Tema Sonu Değerlendirmede Şevket Rado'ya ait *Güler Yüz ve Gülmeye Dair* metnine yer verilmiş olmasıdır. Temadaki metinlerin birçoğu somutlaştırmaya imkân tanımaktadır fakat metin sonrası etkinlikler uygulamaya dönük değildir. Bu da öğrencinin, değerleri günlük hayatla ilişkilendirebilmesine daha az olanak sağlamaktadır.

UNESCO tarafından Yaşayan Değerler Eğitimi Programı'nda 12 evrensel değer benimsenmiştir. MEB Talim ve Terbiye Başkanlığınca hazırlanmış olan öğretim programında ise evrensel olarak verilen on iki değerden dördü (dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk) yer almaktadır. Bunun nedenleri üzerinde durduğumuzda her milletin kendine göre öncelikli tuttuğu değerleri vardır ve kök değerlerin haricinde diğer evrensel değerlere de Türkçe ders kitaplarında yer verilmektedir, verilmelidir. Hatta bazı evrensel değerler (alçak gönüllülük, birlik, hoşgörü) Erdemler temasında, kök değerlerden daha sık şekilde ele alınmaktadır. Evrensel değerlerle ortak olan dört değer bulunmaktadır. Bunlardan saygı ve sevgi temada çokça ele alınmaktayken sorumluluk ve dürüstlük geri planda kalmaktadır.



Şekil 2. Evrensel Değerler ile Kök Değerlerin Karşılaştırılması

Erdemler temasındaki metin ve etkinliklerde yer alan değerlerin öğrenciler (18 kız, 24 erkek) üzerindeki etkilerine yönelik olarak üç açık, üç kapalı uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmeler neticesinde şu çıkarımlarda bulunulmuştur:

Öğrencilerin arkadaş seçiminde kendi değer yargıları etkili olduğu kadar ebeveynlerinin de rolü büyüktür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu *(f:33)*, ailelerinin arkadaş seçimlerine müdahil olduklarını belirtmişlerdir. Arkadaş seçimlerinde özellikle sevgi *(f:39),* dürüstlük *(f:36)*, yardımseverlik *(f:33)*, alçak gönüllülük *(f:28),* empati *(f:12)*, cömertlik *(f:10)* belirleyici değerlerdir. Öğrencilerin bir kısmı *(f:9)* toplumsal kurallara göre hareket ettiğini düşünmemektedir. Bu öğrencilerin 6'sı 7. sınıf öğrencisi, 3'ü 8. sınıf öğrencisidir. Büyüklerinin öğütlerini önemseyen öğrenci sayısı fazladır, bir kısmı *(f:12)* ise sıkıcı bulmaktadır. Sıkıcı bulanların ifadelerinden, büyüklerinin rol model olamamasından dolayı bu tutumu sergiledikleri belirlenmiştir. Niçin ahlâklı olmamız gerektiğiyle ilgili soruya ise genel olarak *(f:37)* dinî gerekçeler sunulmuştur. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, ilgi çekici ve eğitici olmadığını ifade eden sınıf seviyesi çoğunlukla 7 ve 8. sınıftır. Bu düşüncelerinin nedeni ise metin ve etkinliklerin ders kitabının dışında uygulamaya yönelik olmaması ve ders kitaplarının öğrencilerin kişisel özelliklerini değiştirme konusunda yeterli olmayacağı konusundaki ön yargıdır. "Ders kitaplarındaki metinler hem içerik hem de tür açısından ne kadar çeşitli tutulursa millî, manevî birçok değerin işlenmesi de o kadar etkili olur. Çünkü değer kazanımında gerek duyguya gerekse olay ve düşünceye dayanan türlerden yararlanılabilir" (Fırat ve Mocan, 2014: 40).

Günümüzde eğitim çağındaki öğrencilere benimsetilmek istenen değerler, güncel insanî değerler eğitimi programı uygulaması ders ortamında teknolojik imkânları kullanarak değerlerin özümsenmesi, çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ürünleri ile değerlerin benimsenme isteğidir (Karacaoğlu, 2018: 23). Çünkü "Farklı becerilerin kullanıldığı bir ders ortamında öğrenciler doğrudan yaparak yaşayarak öğrendikleri için zamanla değer öğretiminde devamlılık sağlanabilir" (Kahya, 2018: 15).

YÖK Tez Merkezinden gelişmiş tarama ile yapılan alan araştırması sonucunda Türkçe ders kitaplarının değerlerle ilişkisine değinen 25 teze ulaşılmıştır. Bunlardan 17'si ortaokul, 8'i ise ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan değerleri konu edinmiştir.

Tablo 8.
Değerler ile Türkçe Ders Kitapları Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Tez Çalışmaları

Tez Adı	Yıl	Tez Türü
İlköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarında değerlerin incelenmesi	2005	Yüksek Lisans
İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi	2008	Yüksek Lisans
Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma	2008	Yüksek Lisans
Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi	2009	Yüksek Lisans
İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi	2010	Yüksek Lisans
İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi	2010	Yüksek Lisans
1997- 2005/sekiz yıllık kesintisiz eğitim süresince ilköğretim ikinci kademe sınıflarında okutulan Türkçe ders kitaplarında ulusal ve dinsel değerler	2010	Yüksek Lisans
Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve serbest okuma metinlerinin dini ve ahlaki değerler açısından incelenmesi	2012	Yüksek Lisans
8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesi	2013	Yüksek Lisans

2012-2013 öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi ve duygular temalarının değerler eğitimi açısından incelenmesi	2013	Yüksek Lisans
Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler	2014	Yüksek Lisans
Ortaokul Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından incelenmesi	2015	Yüksek Lisans
İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi	2015	Yüksek Lisans
İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerler ile ilgili algılarının incelenmesi	2015	Yüksek Lisans
Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi	2018	Yüksek Lisans
5. sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi	2018	Yüksek Lisans
Türkiye ve Kazakistan'da okutulan 6. sınıf Türkçe, Kazak edebiyatı ve Rus edebiyatı ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi	2018	Yüksek Lisans
Türkiye ve Kazakistan'da 5. sınıfta okutulan Türkçe, Kazak edebiyatı, Rus dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesi	2018	Yüksek Lisans
Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin değerler bakımından incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki halk edebiyatı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
İlkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin değerler yönünden incelenmesi	2019	Yüksek Lisans
6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi	2019	Yüksek Lisans

Ortaokul Türkçe ders kitaplarının değerlerle ilişkisine değinen ilk tez 2005 yılında değişen Türkçe Öğretim Programına göre hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi tezidir. Somuncu'nun (2008) tezinde 19 metin eğitsel açıdan değerlendirilip edebî, sanatsal ve evrensel değerler açısından incelenmiştir. Evrensel değer olarak 11 değer (adalet, ahlaklılık, ana babaya yardım ve aile içi dayanışma, barış, demokrasi, eşitlik, insan hakları, öz saygı, haklara saygı, sevgi, uygarlık) belirlenmiştir. Araştırma sonucunda 18 metinde evrensel değerler tespit edilirken yalnızca 1 metinde bu değerlerden herhangi birine rastlanmamıştır. Kitapta yer alan metinlerin evrensel değerler açısından düzey üstü metinler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma" adlı 2008 yılında yayımlanan tezde MEB Yayınları tarafından hazırlanan 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan on dokuz metin incelenmiş ve buradaki değerler tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda saygı, sevgi, bağımsızlık, dini değerler ve vatanseverlik değerlerinin metinlerde fazlaca yer aldığı; sağlıklı olmaya önem verme ve hoşgörü değerlerinin ise tespit edilemediği ortaya konmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi adlı tezde, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile İlköğretim Kurumlarının Amaçlarından

hareketle 73 değerin yer aldığı Değer İnceleme Formu oluşturularak 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 48 metin, değerler bakımından incelenmiştir. Karagöz'ün (2009) çalışması sonucunda, ders kitaplarında en çok "sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik, sabır, yaratıcılık, çalışkanlık, mücadeleci olma, öğrenmeye meraklı ve istekli olma, çalışma bilincini taşıma, yapıcı eleştirel düşünceye sahip olma, bireysel/toplumsal sorunları tanıma ve çözebilme, araştırmacı olma ve okuma alışkanlığı kazanma" değerleri olduğu tespit edilmiştir. "Tarihî eserlerimizi koruma/sevme, ağırbaşlılık, bayrağa saygılı olma, kanunlara itaat etme, misafirperverlik" değerlerine ise yer verilmemiştir.

İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Akyol, 2010) adlı tezde, iki farklı yayınevine ait 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki sevgi temasının etkinlik ve kazanımları değerler eğitimine uygunluğu bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda doğrudan sevgi değeriyle ilgili bir kazanımın olmadığı görülmüştür. "Temada, genel olarak değer kazandırmaya dönük etkinlikler, dil becerisi ve metin çözümlemesine dönük etkinliklerden daha azdır. Her iki ders kitabı da drama, rol yapma, empati etkinlikleri, tartışma, işbirlikçi öğrenme, örnek olay, eğitsel oyun gibi yöntem ve tekniklere daha çok ağırlık vermesi gerektiği belirlenmiştir" (Akyol, 2010).

8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesi (Koç, 2013) tezinde 2006-2007 eğitim-öğretim yılında kullanılan 8. sınıf MEB Türkçe ders kitabındaki metinler ile 2011-2012 eğitim-öğretim yılında kullanılan 8. sınıf MEB Türkçe ders kitabındaki metinler değerler bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda 2006-2007 eğitim-öğretim yılında kullanılan 8. sınıf MEB Türkçe ders kitabındaki metinlerde 36 (saygı, sorumluluk, vatanseverlik, sabır, doğruluk, dostluk, paylaşma, dayanışma, millet sevgisi, hayvan sevgisi, doğa sevgisi, memleket sevgisi, millî birlik, öz saygı, bağımsızlık, empati, barış, fedakârlık, güven, bilimsellik, hediyeleşme, hoşgörü, çalışkanlık, istişare, din, kahramanlık, misafirperverlik, nezaket, kanaatkârlık, sanat, merhamet, ödüllendirme, vefa, takdir etme, tarih, Türk büyükleri) diğer ders kitabında 28 değere (sorumluluk, doğruluk, dostluk, dayanışma, paylaşma, öz saygı, öz güven, doğa sevgisi, memleket sevgisi, millet sevgisi, millî birlik, kültürel miras, Türk büyükleri, tarih, bağımsızlık, misafirperverlik barış, bilimsellik, sanat, çalışkanlık, din, empati, nezaket, güven, vefa, kahramanlık, kanaatkârlık, merhamet) yer verildiği görülmüştür.

2012-2013 öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi ve duygular temalarının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Atalay, 2013) tezinde, iki farklı yayınevine ait 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında yer alan sevgi ve duygular temalarının hedefler, kazanımlar ve etkinlikler bakımından değerler eğitimine uygunluğu incelenmiştir. İncelenen her iki kitapta da doğrudan sevgi ve duygu değeri ile ilgili hiçbir kazanımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen temalarda genel olarak değer kazandırmaya dönük etkinlikler, diğer etkinliklere oranla daha azdır.

Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler (Çapoğlu, 2014) tezinde 8. sınıflarda okutulan 7 tane Türkçe ders kitabındaki 33 şiir metni değerler eğitimi açısından incelenmiştir. 4 Türkçe öğretmeni, Güngör'ün (1993) değer sınıflandırmasından, Rokeach'ın (1968) araç değerler ve amaç değerler tablosundan, Yaman-Taflan-Çolak'ın (2009) ders kitaplarındaki değerler formundan yararlanılarak oluşturulmuş olan 28 adet değerin oluşturduğu bir listeden hareketle şiirleri incelemiştir. Her öğretmenin ortak olarak işaretlediği değerler tablolaştırılmıştır. Araştırma sonucunda 17 adet değer başlığıyla 104 tane değer bulunmuştur. En fazla işlenen değer insan sevgisidir, ardından Türk büyüklerine saygı ve doğa sevgisi gelmektedir. Bulunan diğer değerler; yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk, vatanseverlik, hayvan sevgisi, hoşgörülü olma, çalışkanlık, barış, kültürel ve milli bilinç, yurttaşlık, akılcılık, dil bilinci, duyarlılık değerleridir. Bulunmayan değerler ise büyüklere saygı, aile bilinci, toplumsal kurallara uyma, dini bilinç, tutumlu olma, cesaret, misafirperverlik, ahlak bilinci, görgü kurallarına uyma, demokrasi değerleridir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından incelenmesi (Aytekin, 2015) tezinde 2014 yılında okullarda okutulan MEB Yayınlarının ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki değerler Schwartz'ın değerler ölçeğine (1992) göre çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda göre en sık rastlanan değerler sırasıyla şöyledir: İlk sırada başarı ve geleneksellik bulunmaktadır, ardından hazcılık, güç, öz yönelim, evrenselcilik, uyarılım, uyma ve iyilikseverlik, son sırada güvenlik değerleri yer almaktadır. 5. sınıf ders kitabındaki değerler sırasıyla başarı, güç, uyarılım ve hazcılık, öz yönelim ve iyilikseverlik, evrenselcilik ve uyma, güvenlik geleneksellikdir. 6. sınıf ders kitabında hazcılık,

evrenselcilik, güç ve başarı, geleneksellik, öz yönelim, iyilikseverlik ve uyma, güvenlik; 7. sınıf ders kitabında geleneksellik, güç, uyum ve öz yönelim, hazcılık, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik, başarıdır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise geleneksellik, başarı, hazcılık ve öz yönelim, güç, uyma, evrenselcilik ve uyma, uyarılım, iyilikseverlik ve güvenliktir. Schwartz değerlerinin en fazla 7. sınıf, en az ise 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer aldığı tespit edilmiştir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi (Kahya, 2018) adlı tezde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki (MEB, Ez-De, Başak, Dörtel Yayınları) etkinlikler değerler eğitimi bakımından incelemiştir. Talim Terbiye Kurulunca belirlenmiş olan 27 değerin (sevgi, saygı, yardımlaşma/dayanışma, sorumluluk, adil olma, dürüstlük/doğruluk, dostluk, vatanseverlik, hoşgörü/duyarlılık, alçakgönüllülük, şefkat/merhamet, bağımsız ve özgür düşünebilme, aile birliğine önem verme, misafirperverlik, paylaşımcı olmak, özgüven, empati, çalışkanlık, iyimserlik, iyilik yapmak, fedakârlık, cesaret/liderlik, nazik olmak, estetik duyguların geliştirilmesi, temizlik, selamlaşma, kültürel mirasa sahip çıkma) etkinliklerde ne düzeyde yer aldığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda belirlenen değerlerin 5. sınıfta 223; 6. sınıfta 214; 7. Sınıfta 78; 8. sınıfta 110 kere geçtiği tespit edilmiştir. Değerlerin sınıf seviyelerinde ve temalara göre belli bir plan dâhilinde yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi (Gerekten, 2018) adlı tezde, 2017-2018 yılında kullanılan MEB yayınlarına ait 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki kök değerleri yansıtan atasözlerini belirlenmiştir. Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri Sözlüğü incelenmiş kök değerleri yansıtan 552 atasözüne rastlanmıştır. Bu sözlükteki atasözlerinden 27'si ders kitabında tespit edilmiştir. Bunlardan 18 tanesinin 10 kök değeri de kapsadığı görülmüştür. Sonuç olarak atasözlerinin değerler eğitiminde etkili bir yöntem olduğu çıkarımında bulunulmuştur.

Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin değerler bakımından incelenmesi (Sarı, 2019) adlı tezde 2018-2019 yılında MEB yayınlarına ait ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan 28 şiir Schwartz'ın değer sınıflandırması açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda en fazla gelenek; en az başarı ve uyma değerlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki halk edebiyatı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi (Işık, 2019) tezinde 2005-2006'dan başlayarak 2018-2019 eğitim öğretim yılına kadar okutulan Türkçe ders kitapları (29 ders kitabı) incelenmiş, halk edebiyatı metinleri Talim Terbiye Kurulu'nun belirlemiş olduğu 27 değer ve MEB tarafından belirlenen 10 kök değer içerisinde taranmıştır. Araştırma sonucunda 29 ders kitabı içerisinde halk edebiyatına ait 120 metin tespit edilmiş ve bu metinlerde 318 değer bulunmuştur. Metinlerde en fazla yer alan değerler sevgi (64), vatanseverlik (44), dostluk (23), cesaret-liderlik (21), yardımseverlik (16) ve saygı (16) dır.

6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi (Derse, 2019) adlı tezde 2018-2019 yılında okutulan 6. sınıf Eksen Yayınları Türkçe ders kitabındaki metinler değerler eğitimi açısından incelenmiş ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda 40 metinde 247 değer cümlesi tespit edilmiştir. Metinlerde en fazla yer alan değer sorumlulukken alçakgönüllülük ve estetik duyguların geliştirilmesi değerlerine hiç rastlanmamıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde hoşgörü, sevgi ve yardımseverliğin öğretmenler için ön plana çıkan değerler olduğu, saygı değerinin ise metinlerde en fazla yer verilmesini istedikleri değer olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan Erdemler temasının kök değerlerle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Erdemler temasının, kök değerlerden sekizini içerdiği tespit edilmiştir. 5. sınıf ders kitabında dostluk, sabır, saygı, sevgi, yardımseverlik; 6. sınıfta adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, yardımseverlik; 7. sınıfta dostluk, dürüstlük, sevgi, yardımseverlik; 8. sınıfta ise adalet, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik kök değerlerine yer verilmiştir. Her sınıf seviyesinde yer alan değerler yardımseverlik ve sevgidir. Kök değerlerin en sıklıkla yer aldığı sınıf seviyesi 8. sınıftır. Toplamda 13 kez kök değere ait bulguya rastlanmıştır. Kök değer çeşitliliği bakımından en zengin sınıf seviyesi on kök değerden 7'sinin yer aldığı 6. sınıf seviyesidir. Öz denetim ve vatanseverlik kök değerlerinin Erdemler temasındaki hiçbir sınıf seviyesinde yer almadığı tespit

edilmiştir. Diğer değerlerin dağılımı ise şöyledir: Adalet (f:2), dostluk (f:4), dürüstlük (f:4), sabır (f:2), saygı (f:5), sevgi (f:8), sorumluluk (f:1), yardımseverlik (f:10). Bundan hareketle kök değerlerin metin ve etkinliklere dağılımında planlanmış bir değerler eğitiminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. "Değerlerin ders kitabı içerisine dağılımı homojen olmalıdır. Ders kitapları içerisindeki temalar oluşturulurken tema-değer uyumunun olmasına önem verilmelidir" (Gül, 2017: 76).

Kök değerlerin Erdemler temasındaki metin ve etkinliklerdeki oranlarına Şekil 1'de yer verilmiştir. Buna göre temada en fazla yüzdeliğe sahip olan değerler sırasıyla %28 yardımseverlik, %22 sevgi, %14 saygı, %11 dostluk ve dürüstlük, %6 sabır, %5 adalet, %3 sorumluluk değerleridir. Yardımseverlik ve sevgi değerlerine daha fazla yer verilmesi, Erdemler temasının öğrencilere yardımsever ve sevgi odaklı bir kişilik eğitimi verdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerle (18 kız, 24 erkek) yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, ailenin değerleri kazandırmada çok etkili olurken Türkçe ders kitaplarının bu konuda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı değerleri daha fazla içeren ve öğrencilerin bu değerleri içselleştirebileceği metinlerin seçilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Etkinliklerde yer alan kök değerlerin uygulamaya dönük olmadığı tespit edilmiştir. Konfüçyüs'ün "Okudum, unuttum; gördüm, hatırladım; yaptım, öğrendim." düşüncesine uygun olarak etkinliklerin uygulanabilir olması öğrencileri daha çok güdüleyecek, değerlerin günlük yaşantıda nasıl yer aldığını göstermesi bakımından birer örnek teşkil edecektir. Öğretmenler de temaya canlılık katmak, öğrenciyi sürece dâhil edebilmek için uygulamaya önem vermelidir. Teknolojik alt yapısı bulunan sınıflarda metne hazırlık bölümlerinde öğrencileri güdüleyebilmek ve değerleri somutlaştırabilmek için kısa film, video, görsel vb. çoklu medya araçlarıyla tema desteklenmelidir.

Öğrencilerin arkadaş seçimini en fazla etkileyen değerlerin başında sevgi (f:39), dürüstlük (f:36), yardımseverlik (f:33) gelmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe toplumsal kuralların daha az önemsendiği, büyüklere saygı ve sevginin azaldığı 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin verdiği cevaplar neticesinde belirlenmiştir. Bu nedenle bu sınıf seviyelerinde öz denetim, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine ağırlık verilmesi öngörülmektedir. Ebeveynler tarafından öğrencilere en çok saygı değerinin benimsetilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Bunda sosyoekonomik, sosyokültürel, eğitim, çevre gibi faktörlerin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Yine 7 ve 8. sınıf öğrencileri Türkçe ders kitabındaki metin ve etkinliklere güdülenme konusunda diğer sınıf seviyelerinin gerisinde kalmaktadır. Bu konuda öğrenciler, seçilmiş olan metin ve etkinliklerin ilgi çekici, merak uyandırıcı, güncel, uygulanabilir olmaması; öğretmen faktörü gibi sebepleri öne sürmüştür.

Öğrencilerin çoğu (f:37) ahlâkın dinî sebeplerden dolayı gerekli olduğunu düşünmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin üzerinde inancın ve çevrenin daha etkili olduğu, metin ve etkinliklerde verilmeye çalışılan değerler eğitiminin öğrencileri daha az etkisi altına aldığı varsayımında bulunulmaktadır.

Araştırma sonucunda bazı kök değerlerin daha geri planda kaldıkları (öz denetim, vatanseverlik, adalet, sabır, sorumluluk) bazılarının ise (yardımseverlik, sevgi, saygı) sık şekilde metin ve etkinliklerde yer aldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra kök değer olmamasına rağmen cömertlik, birlik, hoşgörü, alçak gönüllülük ve güler yüzlülük değerleri de metinlerde sıklıkla yer alan değerlerdir. Öğretim programında yer alan kök değerlerin hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı ifade edilmektedir fakat bu değerlerin ne sıklıkta ders kitaplarında yer alacağıyla ilgili takip yapılmamaktadır. Öyle ki araştırma sonucunda Erdemler temasında, kök değerlerden ikisine yer verilmediği görülmüştür. Araştırmadaki sınırlılığın Erdemler teması olmasından dolayı diğer temalarda kök değerlerden hangilerinin olup olmadığı soru işaretidir. Bu sebeple Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan temalarda hangi kök değer ya da alt değerin işlenmesi gerektiği belirtilmelidir. Bu sayede belli başlı ya da sürekli olarak tekrarlanan değerler yerine, göz ardı edilen değerlere de söz hakkı tanınacak; öğrencilerin her değerin önemini kavraması ve uygulayabilme imkânı bulması sağlanacaktır. Erdemler temasında yer alan değerlerin, öğrencilerin günlük yaşantılarında kalıcı öğrenmelerin oluşmasına zemin hazırlaması ve daha kapsamlı bir ölçme değerlendirmeye tâbi tutulabilmesi için kitaptaki etkinliklerin yeterli olmadığı yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilmiştir. Okul içi ve dışında gerçekleştirilebilecek, öğrencilerin etkin rol oynadığı, farkındalık kazanabilmelerini sağlayan çeşitli etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir. Bu noktada

2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki Erdemler temasında yer alan metinler için bazı örnek etkinlik ve uygulamalar şunlar olabilir:

- Gülü İncitme Gönül metni sonrasında doğa *sevgisini* ve bir bitki yetiştirirken *sabırlı* olmanın önemini gösterebilmek için Tarım ve Orman Bakanlığı Orman İşletme Genel Müdürlükleriyle iletişime geçilip okullara yönelik olarak yapmış oldukları etkinliklere dâhil olunması,
- *saygı* değeri için Emine Teyzenin Çilek Reçelleri metninden sonra huzurevine ya da muhtarlıklarla iş birliği yapıp yakın çevrede bulunan yaşlılara ziyaretlerin gerçekleştirilmesi,
- *yardımseverlik* değerinin işlendiği Adsız Çeşme metninden sonra öğrencilerin karşılıksız iyilik yapmanın önemini görebilmeleri için yardıma ihtiyaç duyan bir okulla kardeş okul projesi gerçekleştirilip eksikliklerinin giderilmesi,
- Yunus Emre'nin Mezarları metninden sonra okul içerisinde herhangi bir etkinlik, pano çalışması vb. gerçekleştirilip görev dağılımı yapılarak olabildiğince fazla öğrenciye *sorumluluk* verilmesi,
- *dürüstlük* değerine dikkat çekmek amacıyla Kızgın Bir Lira metni sonrasında bu konuyla ilgili kısa film ya da çizgi filmlerin imkânlar dâhilinde seyrettirilmesi,
- Kaplumbağayla İki Ördek metni sonrasında hayvan *dost*larımızın yiyecek, su, barınak gibi ihtiyaçlarının karşılanması,
- *vatanseverlik* değeri için bu konuyla ilgili tiyatro, oratoryo vb. yaptırılması,
- *adalet ve öz denetim* değeri için kantin, okul bahçesi veya oyun alanlarında sergilenmek üzere pankart, afiş, döviz çalışmaları yapılması.

Aynı zamanda değerleri kazandırmada teknoloji desteği de alınmalıdır. Bu konuda SEDEP'in (Selçuklu Değerler Eğitimi Programı) değerler eğitimine yönelik olarak hazırlamış olduğu çizgi filmler, on kök değerden sekizine yer vermesi ve eğlendirerek öğretmesi bakımından oldukça kıymetlidir. 5 ve 6. sınıf ders kitapları Erdemler temasındaki dinleme metinlerinin bu çizgi filmlerden seçilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrası görüşlerini içeren bölümler de metinlerden sonra kitaba dâhil edilmelidir.

Yapılan alan taramasında değerler eğitiminin Türkçe ders kitabıyla ilişkisini inceleyen 25 teze ulaşılmıştır. Bu taramada değerler eğitimiyle ilgili yapılan tez çalışmalarının son yıllarda, özellikle 2018'den itibaren arttığı gözlemlenmiştir. Bunun nedeninin değişen öğretim programında değerler eğitimine verilen önemin artarak 10 kök değerin belirlenmesi ve bu kök değerlerin eğitim programının birer parçası olduğunun vurgulanmasıdır. Tezlerin içeriklerinden hareketle ders kitaplarında geçmişten günümüze en fazla yer alan kök değerlerin saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik ve sorumluluk olduğu sonucuna varılmıştır. MEB tarafından belirlenen kök değerler listesinden önce hazırlanan tezlerde ise "Evrensel değerler, Erol Güngör'ün (1993) değerler sınıflandırması, Rokeach'ın araç değerler ve amaç değerler tablosu (Rokeach, 1973; Akt. Akbaş, 2004). Schwartz'ın değerler ölçeği (Schwartz, 1992; Akt. Keskin, 2016) Talim Terbiye Kurulunun değerler tablosu" ölçüt alınarak ders kitaplarındaki değerler incelenmiştir. Hazırlanan tezlerin yararlandıkları kaynakların çoğunun yabancı menşeli olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ve yaratıcı drama yöntemlerini kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin değerlere daha çok dikkatini çekebilmek için tartışma, drama, benzetim tekniği, rol yapma gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanmasının öğrencilerin değerleri algılamasında ve değerlere olan tutumunda büyük bir etkisi vardır. Öğrencilerin temada yer alan değerler hakkında ne gibi donanımlara sahip olduğu, temanın farklı bir etki yaratıp yaratmadığı, okul içi ve dışındaki hareketlerinde gözlemlenebilir değişikliklerin meydana gelip gelmediğine yönelik olarak ölçme ve değerlendirme genellikle gözlemle sınırlı tutulmaktadır. Akranların, ailelerin ve diğer öğretmenlerin görüşleri de ölçme değerlendirme sürecine dâhil edildiği zaman ölçme değerlendirmede daha doğru veriler elde edilebilmektedir. Aynı zamanda öğretmen ve ailelerin rol model olması, değerlerin kazandırılmasında büyük etki sahibidir. Değerler eğitimine geniş bir zaman ayrılarak aileleri de kapsayan bir boyutuyla derinlemesine kazandırılması gerekir. Bu nedenle veli-okul iş birliği çok önemlidir. "Aile seminerleri ile anne ve babalar okullarda toplanarak temelden bir sistem oturtulabilir" (Gökalp vd., 2016: 100). Değer kazanımının, öğrencilerin toplumda bir yer edinebilmeleri için gerekli olduğu fark ettirilmelidir. "Amaçları sadece okulun maddi ihtiyaçlarını gidermek olarak düşünülen ya

da uygulamaları itibarıyla öyle görünen okul-aile birlikleri" (Ergin ve Karataş, 2014: 44) bu sürecin içerisine dâhil edilerek aileler için uzman kişilerce konferans düzenlenmesine aracı olabilir. "Programda kazandırılması amaçlanan kök değerler, değerler eğitiminde izlenebilecek yöntemler ve bu yöntemlerin uygulanışı hakkında öğretmen adayları ve öğretmenler eğitilmelidir" (İşcan, 2007: 313).

Türkçe Öğretim Programı'nda yapılan inceleme neticesinde değerlere yönelik hiçbir kazanımın yer almadığı görülmektedir. "Program değerlerin ayrı bir öğrenme alanı veya bir program olarak görülemeyeceğini dile getirmekte bu nedenle de kazanımlarda değerlere yönelik ifadelere yer verilmediği düşünülmektedir" (Ergül, 2019: 104). "Programlarda verilen bu değerlerin kazanım olarak verilmemesi bütün okullarda tutarlı bir değerler eğitimi verilmesini engellemektedir" (Elbir ve Bağcı, 2013: 1323). Metinlerin içerisinde aynı anda birden fazla kök değere yer vermektense bütün metinlere kök değerlerin eşit düzeyde dağıtılması önerilmektedir. Seçilecek metinlerde çocuk edebiyatı metinlerinde dikkat edilecek kriterler de göz ardı edilmemeli, kazandırılması istenen değerler aleni şekilde metinde yer almamalıdır. "Temel öğrenme alanları gözetilerek hangi sınıf seviyesinde, hangi değerlerin aktarılacağı belirlenmelidir" (Türkben, 2019: 522).

Kök değerlerin, ilişkili olabileceği alt değerlerle birlikte ele alınabileceği Türkçe Öğretim Programında belirtilmiştir. Yine programın Temalar ve Konu önerileri başlığı altında da Erdemler temasında yer alması beklenen her konunun bir değer içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla ders kitabı yazarlarının seçilen metinlerde öğretim programında ifade edildiği üzere hareket etmesinin daha sistemli bir değerler eğitimini beraberinde getireceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G., Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı.* Z. Batur ve S. Ceylan (Ed.) Ankara: MEB Yayınları.

Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies, 9(2),* 429-436.

Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2),* 244-255.

Ecerkale, N. ve Bayrak, Ö. (2018). Türkçe 7. sınıf ders kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 4(2),* 277-287.

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 8(1),* 1321-1333.

Ergin, E. ve Karataş, S. (2014). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Educational Science, 2(2),* 33-45.

Ergül Özkul, Z. (2019). *Haldun Taner'in öykülerinde tespit edilen değerlerin Türkçe Öğretim Programında (1-8. Sınıf) yer alan kök değerlerle uyumu.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*, 25-49.

Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education, 1 (1)*, 59-78.

Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı.* Konya: Palet Yayınları.

Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı.* B. Bayram ve E. Aktaş (Ed.) Ankara: MEB Yayınları.

İşcan, D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği.* (Yayınlanmış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kahya, A. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uşak Üniversitesi, Uşak.

Karacaoğlu, H. (2018). *Dijital hikâyelerin Türkçe dersi değerler eğitimine yönelik etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Karataş, S., Gökalp, H., Tüzün, F. & Korkut, G. (2016). Değerler eğitimi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. Z. Kaya, E. Demiray (Ed.), *Yaşam Boyu Eğitim Dünya Kongresi Kitabı* (ss. 91-108). Antalya.

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies, 6(19),* 1439-1454.

Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *Turkish Studies, 11(3),* 1485-1510.

Kır, T., Kırman, E., Yağız, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı.* E. Kırman (Ed.) Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2018). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. 20.02.2019 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332 adresinden alınmıştır.

Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş., Özdemir D. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı.* İ. Erdem (Ed.) Ankara: MEB Yayınları.

Mutlu, H. ve Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4),* 1048-1062.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas, 7(1),* 245-254.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(3),* 508-526.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

There exist thirteen particular themes (three of which are compulsory), which should be included in the Turkish Language Lesson Syllabus under the title of Themes and Topic Recommendations. From the mandatory themes, it is observed that each topic in the subject of Virtues contains a value, whereas two values cover the essential value of patriotism only. Because of its compulsory nature, the theme is considered to be followed on every class level. It is also thought that the incorporation of the virtue theme may provide a more systematic value teaching when topic distribution among the themes and the relationship between values and virtues are taken into account. For this reason, it is necessary to examine every each text and activity (under the theme of Virtues) within this context, identify the teaching of the theme by Turkish language teachers, how the texts and activities are perceived by students and to what extent the activities overlap with praxis. This study examines the relationship between the textual and skill-based activities in the theme of Virtues and the ten basic values of ''justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and philanthropy'' (Turkish Language Education Syllabus, 2018:4).

Method

The research was carried out within the scope of the document review, which is one of the qualitative research patterns. The relationship between the texts and activities in the Virtues theme (12 reading, 4 listening texts) and the ten fundamental values determined in the Turkish Education Program (2019) as "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence" was examined with the research. 18 female and 24 male students studying at Istanbul Pendik Nurettin Topçu Imam Hatip Secondary School were selected randomly and semi-structured interviews were held with these students. With this research, answers to the following questions were investigated:

1. How is the distribution of fundamental values in the Virtues theme?
2. What values are aimed to be taught to the students in the theme?

3. Are the texts and the activities which take place in fundamental values sufficient to gain those values?
4. How often are fundamental values mentioned in the activities?
5. Can the fundamental values in the texts be related to real life?

In the research, criteria sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. The theme of Virtues, which is included in the MEB Publications Middle School and Imam Hatip Secondary School Turkish Coursebooks as a compulsory theme, has been examined by taking the criteria of Turkish Course Curriculum Fundamental Values. Document control, semi-structured interview, and field screening were used to make the study valuable by controlling the results obtained in the research in several ways. A field scanning was conducted on the values education, and the Virtues theme and deficiencies and expert opinions were determined. The fundamental values in the Turkish Curriculum (2019) were used while conducting the document analysis. Data were collected through document review in the research. The collected data were analyzed according to descriptive analysis and content analysis. The texts and activities in the Virtues theme have been analyzed according to the Turkish Language Curriculum Fundamantal Values list. The texts and activities in the theme were examined, and codings were made within the scope of content analysis. Two themes, namely "values" and "fundamental values," were determined as a result of the codings. Semi-structured interviews with 42 students were transcribed, the data were examined and coded, specific themes were reached, and the data were interpreted in the findings section. Dissertations which investigate the relationship between Turkish coursebooks and values education were investigated for field scanning. It has been determined that how the values are reflected in the coursebooks from past to present and which values are frequently included in the books.

Result and Discussion

As a result of the research, it is determined that the theme of Virtues includes eight fundamental values. The fundamental values given in the coursebooks according to their levels are as follows: friendship,patience,respect,love,helpfulness in fifth grade;justice, friendship, patience, respect, love, helpfulness in the sixth grade; friendship, honesty,love,helpfulness in the seventh grade;justice,honesty,respect ,love,responsibility,helpfulness in the eighth grade. The values which take place in every class level are helpfulness and love. The 8th grade is the class level in which fundamental values often take place. The findings of fundamental values are encountered for thirteen times in total. Self-control and patriotism values are not determined in the Virtues theme at any class level. The frequency of the other values is as follows : Justice(f:2), friendship(f:4), honesty (f:4), patience (f:2), respect (f:5), love(f:8), responsibility (f:1), helpfulness (f:10). Based on these findings, it is concluded that there is no planned value education in the distribution of texts and activities. The values that have the highest percentage in the theme are %28 helpfulness, %22 love, %14 respect, %11 friendship and honesty, %6 patience, %5 justice , %3 responsibility, respectively. The primary values that affect students' choice of friends are love(f:39), honesty(f:36), helpfulness(f:33) As a result of the responses given by 7th and 8th-grade students it was determined that social rules were less important and respect and love for adults decreased as the grade level increased. Therefore, it is envisaged to focus on self-control, respect, love, patriotism and helpfulness values at these class levels. It is determined that parents try to adopt the most respect value for students. It was observed that factors such as socioeconomic, sociocultural, education, and environment were effective here. Again, the 7th and 8th-grade students fall behind other grade levels in terms of motivation for the text and activities in the Turkish coursebook. The reasons stated by students in this regard are teacher factor and the selected texts and activities' being not interesting,appealing , up-to-date, and applicable. Most of the students think that morality(f:37) is necessary for religious reasons. Hence, it is assumed that belief and environment are more effective on students thanvalues education given in text and activities.

In the field survey, 25 dissertations were examined and analyzed within the relationship between values education and the Turkish coursebook. In this field screening, it was observed that studies on values education increased in the last years. Based on the content of the dissertations, it has been concluded that the most important values in the coursebooks from past to present are

respect, love, patriotism, helpfulness, and responsibility. In the dissertations prepared before the list of fundamental values specified by Ministry of National Education,'' the criteria of Universal values, Erol Güngör's (1993) classification of values, Rokeach's (1973) vehicle values and purpose values table, Schwartz's values scale, Board of Education Board's value criteria'' were taken as criteria and the values in the coursebooks were examined. It has been determined that most of the sources used by the prepared dissertations are of foreign origin.

Ek

Ek-1. Görüşme Soruları

Öğrenci Görüşme Soruları
Arkadaş seçimlerinizde hangi özellik ve değerler sizin seçiminizi etkilemektedir?
Büyüklerinizin öğütlerini sıkıcı mı bulursunuz, önemser misiniz?
Ebeveynleriniz size hangi konularda uyarılarda bulunur?
Niçin ahlâklı olmamız gerektiğini düşünüyorsunuz?
Toplumsal kurallara uygun hareket eder misiniz?
Türkçe ders kitaplarını değerleri kazandırmada yeterli buluyor musunuz?

Alan, Y. (2020). Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 694-707.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 24.01.2020 Kabul/Accepted:06.05.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Derslerinde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

*Yakup ALAN**

Öz
Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Araştırma, 2019 yılında 15 farklı ilde görev yapan 30 Türkçe öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve alanında uzman akademisyenlerden (3 Türkçe eğitimi uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı) görüş alınarak son hâli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden kodlamalar yapılmış ve veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerden hareketle; Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımının öğretmen ve öğrenci performansına etkisi, sınıf yönetimine etkisi, akıllı tahtaların Türkçe dersine katkısı, ders kitabı ile uyumu, en çok kullanıldığı beceri ve kullanılmadığı becerilere yönelik görüşler sunulmuştur. Çalışma sonucunda; akıllı tahta kullanımının öğretmen ve öğrencilerin performansını artırdığı, akıllı tahtaların ders kitabı ile uyumlu olduğu, akıllı tahta kullanımının Türkçe dersine katkı sağladığı ve tüm becerilerin öğretiminde akıllı tahtaların büyük oranda kullanıldığı ortaya çıkmıştır.
Anahtar Kelimeler: Türkçe, akıllı tahta, öğretmen görüşü, beceri

The Opinions of Teachers Regarding the Usage of Interactive Whiteboard in Turkish Classes

Abstract
In this study that aimed to determine the opinions of Turkish course teachers on the use of smart boards in Turkish classes, the phenomenological method, which is one of the qualitative research methods, was used. The study was carried out with 30 Turkish course teachers working in 15 different cities in 2019. The data were collected through a semi-structured interview form which was prepared by the researcher and given its final form in the light of the feedback received from field experts (3 Turkish language experts and 1 assessment and evaluation expert). The obtained data were coded and subjected to content analysis. The obtained data captured the teachers' opinions on the effects of the use of smart boards on teachers' and students' performance, their effect on classroom management, their contribution to the Turkish course, their compatibility with the textbooks used, and the language skills for which they were used the most and those for which they were not used. The results showed that the use of smart boards improved the teachers' and students' performance, that they were compatible with the textbooks used, that their use contributed to the teaching of Turkish course, and that they were widely used in the teaching of all language skills.
Keywords: Turkish, interactive whiteboard, teacher opinion, skill

Giriş

Günümüz dünyasında teknoloji, çok hızlı bir gelişme göstermektedir. İnsanlar da bu hızlı gelişimi takip etme ve gelişen teknolojik unsurlara ayak uydurabilme çabasına girmektedirler. Teknolojik gelişmelerden etkilenen alanlardan biri de şüphesiz ki eğitimdir. Eğitim alanı, her dönemde

*Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, alanyakup@gmail.com, ORCİD: 0000-0002-9888-1357

teknolojinin geliştirmiş olduğu farklı araçları bünyesine kabul etmiş ve onları kendisinin birer parçası hâline getirmiştir. Tate'ye (2002) göre teknolojinin gelişimi eğitimi de etkilemekte ve eğitime yön vermektedir. Bu yön verme hem farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını sağlamakta hem de eğitim ortamlarını zenginleştirmektedir. "Geçmişten günümüze doğru televizyon, tepegöz, bilgisayar, projeksiyon cihazı gibi araçlar yaygın bir şekilde eğitim uygulamalarında kullanılmaktadır." (Altun, Gülay ve Siyambaş Mazlum, 2018, s. 635). Bu araçların her biri yerini daha teknolojik veya daha işlevsel bir araca bırakıncaya kadar eğitimi destekleyici birer parça olarak öğretmenler tarafından yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Yeni çıkan ve eğitimde kullanılan her teknolojik araç kendisinden önceki araçların özelliklerini taşımasının yanında bunlara ek olarak yeni özellikleri de bünyesinde barındırmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında televizyon, bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internetin işlevlerini gerçekleştirebilen ve hepsini içinde barındıran akıllı tahtalar, eğitimde kullanılmaya başlanan son teknolojik aletlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ateş, 2010).

Levy'e (2002) göre akıllı tahta kullanılarak gerçekleştirilen eğitimlerin üç tane genel yararı vardır: Birincisi bilginin sunumunu sağlaması, ikincisi genel kavramları ve düşünceleri açıklamaya fırsat vermesi, üçüncüsü ise etkili iletişim ortamı yaratması ve etkinliklerin kolaylaşmasını sağlamasıdır. Bunların dışında akıllı tahtaların eğitim ortamlarına dâhil edilmesi ve derslerde kullanılması birçok fayda sağlamaktadır: konuları somutlaştırma, zamandan tasarruf sağlama ve ders içi etkileşimi artırma (Ekici, 2008), bilgiyi yapılandırma, bilgiyi görsel hâle getirme, pekiştirme, eksik öğrenmeleri tespit etme, görsel ve işitsel materyaller sunma ve deney yapma imkânı sunma (Cogill, 2002) bunlardan bazılarıdır.

Literatürde akıllı tahtaların derslerde kullanımı ile ilgili çok sayıda çalışma karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu çalışmalardan Türkçe dersi ile alakalı olanların sayısı azdır. Türkçe dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik çalışmalardan biri Tayfa (2018) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezidir. Çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarında ve derse karşı tutumlarında akıllı tahtaların etkisi ortaya konmuştur. Sevim ve Sayır (2017) öğrenci ve öğretmen görüşlerinden hareketle akıllı tahtaların konuşma becerisi etkinlikleri üzerindeki etkisini tespit etmişlerdir. Diğer bir çalışmada ise Yalap ve Yılmaz (2017) Türkçe öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına yönelik metaforik algılarını incelemiştir. Türkçe dersi dışında farklı disiplinlerde akıllı tahta kullanımına veya öğretmenlerin görüşünü almaya yönelik çalışmalar da mevcuttur. Özkan (2019) çalışmasında etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımını, Dikmen (2015) akıllı tahtaların ders başarısına etkisini; Demir (2014) tarih derslerinde akıllı tahta kullanım durumunu, Polat ve Özcan (2014) sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımıyla ilgili görüşlerini, Kutluca ve Tum (2018) matematik öğretiminde akıllı tahtaların kullanımında yaşanan sorunları; Altun, Gülay ve Siyambaş-Mazlum (2018) ilk defa etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerin algılarını, Karakuş ve Karakuş (2017) akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerini, Tosuntaş (2017) ise akıllı tahta kullanımına etki eden faktörleri ve akıllı tahtaların öğretmen performansına etkisini incelemiştir. Literatürde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersinde akıllı tahta kullanımıyla ilgili görüşünü almaya yönelik çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, akıllı tahta kullanımının hem öğretmen hem de öğrenci performansını artırdığını ve akıllı tahta kullanımının Türkçe dersini daha zevkli/kolay hâle getirdiğini ortaya çıkarması yönüyle, öğretmenlere fikir sunacağı da düşünülmektedir.

2012 yılında hayata geçirilen Türkiye'de Fırsatları Araştırma ve Teknolojiyi Geliştirme (FATİH) projesi kapsamında birçok okul, akıllı tahtalar ile tanışmıştır. Aynı yıl 4 ilköğretim, 48 ortaöğretim olmak üzere toplam 52 okulun 5 ve 9. sınıflarında pilot uygulamasına başlanılan projenin temel amacı eğitim ve öğretimde teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasıdır (Pamuk, Çakır, Ergun ve Ayas, 2013). Takip eden yıllarda ise proje genişletilmiş ve birçok okul proje kapsamına dâhil edilmiştir. Temel amacı teknolojiyi eğitimde etkin bir şekilde kullanmak olan projenin etkililiğine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada da Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Akıllı tahtaların öğretmen performansına nasıl bir etkisi vardır?
- Akıllı tahtaların öğrenci performansına nasıl bir etkisi vardır?
- Akıllı tahta kullanımı sınıf yönetimini nasıl etkilemektedir?
- Akıllı tahtaların Türkçe dersine katkısı nedir?

- Ders kitapları, akıllı tahtalar ile uyumlu mudur?
- Türkçe dersinde akıllı tahtaya en çok ihtiyaç duyulan dil becerisi/becerileri hangileridir?
- Türkçe dersinde akıllı tahtaya ihtiyaç duyulmayan dil becerisi/becerileri hangileridir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. "Olgubilim çalışmalarında veri kaynakları, çalışmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bunları dışa vurabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgulara yönelik yaşantıları ve anlamları belirleyebilmek amacıyla görüşmeler yapılır." (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 22).

Araştırma grubu

Çalışma, 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve sınıflarında akıllı tahta olan Türkçe öğretmenleriyle yürütülmüştür. Çalışma için 30 Türkçe öğretmeni seçilmiş ve görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma grubunun seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemeye göre; "Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşabilir. Bu gibi durumlarda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınırlar."(Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 94-95). Bu bağlamda, çalışma grubu belirlenirken ölçüt örneklemeye uygun olarak Türkçe öğretmeni olma ve sınıflarında akıllı tahta bulunması ölçütleri dikkate alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin özelliklerine yönelik veriler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1.
Çalışma Grubunun Özellikleri

		f	%	*N*
Cinsiyet	Erkek	19	63.3	30
	Kadın	11	36.7	
Mesleki Tecrübe	1-5 yıl	14	46.7	30
	6-10 yıl	9	30	
	11-15 yıl	3	10	
	16 yıl ve üstü	4	13.3	
Eğitim Durumu	Lisans	25	83.3	30
	Yüksek Lisans	5	16.7	
Görev Yaptığı İl	Erzincan	2	6.6	30
	Eskişehir	3	10	
	Gaziantep	3	10	
	Giresun	1	3.3	
	Gümüşhane	1	3.3	
	İstanbul	2	6.6	
	Kilis	3	10	
	Manisa	1	3.3	
	Mardin	2	6.6	
	Mersin	2	6.6	
	Ordu	1	3.3	
	Osmaniye	2	6.6	
	Şanlıurfa	3	10	
	Şırnak	2	6.6	
	Uşak	2	6.6	

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde akıllı tahta kullanımına ve akıllı tahtanın derslere etkisine yönelik görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler aracılığıyla görüşülen kişilerin anlam dünyaları, duyguları ve düşüncelerine yönelik veriler elde edilerek daha derin bilgiler edinilir (Kuş, 2012). Görüşme formu oluşturulurken Türkçe eğitimi alanında uzman 3 akademisyenden ve 1 ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmış ve formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler sonucunda son şekli verilen form katılımcılara internet aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırmada katılımcı görüşleri kod isimlerle ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Türkçe öğretmenleri tarafından doldurulan yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinde kodlamalar yapılmış ve veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. "İçerik analizinde asıl amaç, elde edilen verilerin açıklanabilmesini sağlayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler, derinlemesine bir işleme tabi tutulur." (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, kodlama güvenirliğini sağlayabilmek için araştırmacının dışında Türkçe eğitimi alanında görev yapan başka bir öğretim elemanı tarafından da kodlama yapılmıştır. Çıkarılan ortak kodlar ile ilgili görüşleri desteklemek ve örneklendirmek amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Kodlama verilerinin güvenirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından hazırlanan "Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Formül ile elde edilen hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki güvenirliğin .87 olduğu belirlenmiştir. Uyum yüzdesinin .70 ve üzeri olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994) yapılan analizin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin derslerde akıllı tahta kullanımına ve akıllı tahtaların derslere etkisine yönelik görüşlerine yönelik bulgular; akıllı tahtanın öğretmen performansına yönelik etkisi, öğrenci performansına yönelik etkisi, sınıf yönetimine yönelik etkisi, Türkçe dersine katkısı, ders kitaplarıyla uyumu, en çok hangi becerinin geliştirilmesinde kullanıldığı ve akıllı tahta kullanımına ihtiyaç duyulmayan beceri olup olmadığı şeklinde ayrı başlıklar altında toplanmıştır.

Akıllı tahtaların öğretmen performansına yönelik etkisine ilişkin öğretmen görüşleri alınmış ve buna ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.
Akıllı Tahtaların Öğretmen Performansına Etkisi

	f	*%*
Performansımı artırdı	16	45.71
Etkili ve verimli olmamı sağlıyor	7	20
Zamandan/emekten tasarruf sağlıyor	6	17.14
Aktif olmamı sağlıyor	2	5.71
Daha fazla etkinlik sunmamı sağlıyor	2	5.71
Bazı durumlarda olumlu bazı durumlarda olumsuz etkisi oldu	1	2.85
Olumsuz etkiledi	1	2.85
Toplam	35	100

Tablo 2'de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin %94.27'si akıllı tahtaların öğretmen performansını olumlu etkilediğini, %2.85'i olumsuz etkilediğini, yine %2.85'i de hem olumlu hem de olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Akıllı tahtaların öğretmen performansını olumlu etkilediğini

düşünen öğretmenlere göre akıllı tahtalar en çok öğretmen performansının artmasını (%45.71) sağlamıştır. Bunu sırasıyla etkili ve verimli bir ders süreci geçirmelerini sağlaması (%20), zamandan ve emekten tasarruf etmelerini sağlaması (%17.14), aktif olmalarını sağlaması (%5.71) ve daha fazla etkinlik sunmalarına imkân vermesi (%5.71) takip etmektedir. Olumsuz etkisi olduğunu düşünen öğretmenin gerekçesi ise hazırlık gerektirmesi ve bunun da çok zaman aldığı için performansı olumsuz etkilemesi olarak verilmiştir. 1 öğretmen ise neden belirtmeksizin hem olumlu hem de olumsuz etkilediğini bildirmiştir. Elde edilen bulgular göstermektedir ki; akıllı tahta kullanımı öğretmenlerin çok büyük kısmında performans artırıcı bir özelliğe sahiptir. Bu görüşlerden hareketle, öğretmenlerin performansını artırmak ve böylece daha verimli bir ders süreci geçirmelerini sağlamak amacıyla derslerde akıllı tahta kullanmak gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Derslerde akıllı tahta kullanımının olumlu bir etkiye sahip olduğuna yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

"K4: *Derslerde daha etkin ve hareketli olmamı sağlıyor. Örneklerin hazır olması zaman tasarrufuna yardımcı oluyor."*

"K13: *Ders anlatırken verdiğim örnekleri somutlaştırmamda bana yardımcı oluyor."*

"K23: *Akıllı tahta öğretmenlerin performansını olumlu etkilemektedir. Çünkü derslerin daha verimli geçmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca derslerde video, resim, sunum gibi materyallerin kullanılmasına da katkı sağlamaktadır. Bu da öğretmenlerin daha az performans sergileyerek işlerini daha kolay ve etkili yapmasını sağlamaktadır."*

"K24: *Performansımı olumlu etkiledi. Bazen yorulmama neden oluyor ancak bu yorgunluk önemli değil. Çünkü akıllı tahtayı kullanabilmek için materyal hazırlamam veya araştırıp bulmam gerekiyor. Bu zaman harcamam gerektiğini gösteriyor. Fakat ders sürecinde hazırladığım bu etkinlikler öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırınca mutlu oluyorum. Yani performansımı olumlu etkiliyor."*

Akıllı tahtanın öğretmen performansını olumsuz etkilediğine yönelik öğretmen görüşü ise şöyledir:

"K30: *Olumsuz. Çünkü çok fazla uğraşmama neden oluyor. Sürekli bir şeyler hazırlamak zorunda kalıyorum. Bu nedenle bazı günler uykusuz bile kalıyordum. Öyle olunca da performansım olumsuz etkileniyordu. Bu nedenle çok kullanmıyorum artık."*

Akıllı tahtaların öğrenci performansına yönelik etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.
Akıllı Tahtaların Öğrenci Performansına Etkisi

	f	*%*
Performansı artırıyor	12	35.29
Öğrenmeyi kalıcı hâle getiriyor	9	26.47
İlgiyi artırıyor	5	14.70
Öğrenmeyi kolaylaştırıyor	4	11.76
Eğlenceli vakit geçirmeyi sağlıyor	1	2.94
Derslerde aktif olmayı sağlıyor	1	2.94
Zamandan tasarruf sağlıyor	1	2.94
Dersten daha çabuk koparıyor	1	2.94
Toplam	34	100

Tablo 3'e göre öğretmenlerin neredeyse tamamı (%97.04) akıllı tahtaların öğrenci performansını olumlu etkilediğini düşünmektedir. Akıllı tahtaların öğrenci performansını olumsuz etkilediğine yönelik ise sadece bir öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlere göre akıllı tahtalar öğrenci performansını artırmaktadır (%35.29). Bu olumlu etkisinin yanında kalıcı öğrenmeye imkân vermesi (%26.47), derse olan ilgiyi artırması (%14.70), öğrenmeyi kolaylaştırması (%11.76), eğlenceli bir ders süreci geçirmeyi sağlaması (%2.94), derslerde aktif olmayı sağlaması (%2.94) ve zamandan tasarruf sağlaması (%2.94) da öğretmenlerin ortaya koydukları görüşlerdir. Öğrenci performansını olumsuz etkilediğini düşünen öğretmen ise bu düşüncesinin nedenini "Öğrencilerin dersten

kopmalarına sebep olduğu" olarak bildirmiştir. Buna göre; akıllı tahtaların öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Derslerde kullanımıyla kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeye katkı sağlaması, daha kolay öğrenmeyi sağlaması, derslerde aktif olmayı sağlaması ve dikkat çekmesi gibi özellikleri bile akıllı tahta kullanımının ne denli önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Akıllı tahtaların öğrenci performansını olumlu etkilediğine yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:
"K2: *Olumludur çünkü öğrenciler derste daha eğlenceli vakit geçirebiliyorlar."*
"K5: *Öğrenci için hem algıda istek uyandıran bir etkisi var hem de öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkisi var."*
"K7: *Derste aktif olmalarını sağlar ve performansı arttırır."*
"K25: *Olumlu etkisi vardır. Öğrencilerin daha fazla duyu organına hitap ettiği için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşiyor."*

Akıllı tahtaların öğrenci performansını olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenin görüşü ise şöyledir:
"K9: *Akıllı tahta kullanıldığında öğrencilerin dersten kopmaya daha yatkın olduğunu düşünüyorum."*

Akıllı tahtaların sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.
Akıllı Tahtaların Sınıf Yönetimine Etkisi

	f	*%*
Olumlu yönde etkilemiştir	15	45.45
Dersi ilgi çekici hâle getirdiği için olumludur	5	15.15
Kargaşaya neden olabildiği için olumsuzdur	5	15.15
Herhangi bir etkisi olmamıştır	3	9.09
Öğrenciyi etkin kıldığı için olumludur	2	6.06
Motivasyonu artırdığı için olumludur	1	3.03
Disiplin sorunlarını azalttığı için olumludur	1	3.03
Sınıf yönetimini zorlaştırdığı için olumsuzdur	1	3.03
Toplam	33	100

Tablo 4'e göre öğretmenlerin %69.69'unun akıllı tahtaların sınıf yönetimini kolaylaştırdığını, %18.18'inin sınıf yönetimini zorlaştırdığını, %9.09'unun ise sınıf yönetiminde herhangi bir etkisinin olmadığını düşündüğü görülmektedir. Sınıf yönetimini kolaylaştırdığını düşünen öğretmenler bu görüşlerini; konuları ilgi çekici hâle getirmesi, öğrencilerin etkin olmasını sağlaması, motivasyonu artırması ve disiplin sorunlarını azaltması gibi nedenlere dayandırmaktadır. Olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenler ise görüşlerini; kargaşaya ve gürültülü bir ortam oluşmasına neden olması gibi gerekçelere dayandırmıştır. Hem Tablo 2'de elde edilen bulgulara hem de Tablo 3'te elde edilen bulgulara bakıldığında akıllı tahta kullanımının öğretmen ve öğrenci performansını büyük oranda olumlu etkilediği görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde de öğretmenlerin büyük kısmı sınıf yönetimini olumlu etkilediği veya sınıf yönetiminde bir etkisinin olmadığını savunmaktadır. Bu verilerden hareketle akıllı tahtaların sınıf yönetimine yönelik olumsuz etkileri giderilmeye çalışılmalı ve derslerde akıllı tahta kullanılmalıdır sonucuna varılabilir. Akıllı tahta kullanımının sınıf yönetimini olumlu etkilediğini düşünen öğretmenlerin bazılarının görüşleri şöyledir:
"K4: *Öğrencinin derse ilgi göstermesini ve etkin olmasını sağladığı için sınıf yönetimi kolaylaşıyor."*
"K10: *Sınıfta beklenmeyen olayların oluşması çok doğal. Sınıfta her an her şey olabilir beklenmeyen sürprizler yaşanabilir. Bunu en aza indirgemek için de öğretmen derse hazırlıklı gelmelidir. Akıllı tahtayı da önceden yaptığı hazırlığa göre uygun zamanda uygun şekilde kullanmalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin dikkatini akıllı tahta sayesinde her zaman diri tutar."*
"K11: *Dikkat çektiği için olumlu yönde etkiliyor. Motivasyonu arttırıyor."*
"K13: *Ders saatini etkili kullanma, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu arttırma ve disiplin sorunlarını azaltma yönünden etkilediğini düşünüyorum."*

Akıllı tahtaların sınıf yönetimini olumsuz etkilediğine yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları da şöyledir:
"K2: *Kargaşalara neden olabilmekte."*
"K9: *Tahta ile ilgilenirken öğrenciler çok çabuk dersten kopuyor."*
"K20: *Gürültülü ve dikkat dağıtıcı olabilir."*

Sınıf yönetimine herhangi bir etkisinin olmadığını düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şöyledir:
"K1: *Herhangi bir etkisi yok."*
"K15: *Sınıf yönetiminde akıllı tahta bence nötr bir unsurdur."*
"K30: *Herhangi bir etkisi olmamıştır."*

Akıllı tahtanın Türkçe dersine katkısına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5.
Akıllı Tahtaların Türkçe Dersine Katkısı

	f	*%*
Becerilerin geliştirilmesine katkı sağlıyor	12	32.43
Farklı etkinliklerin sunulmasına katkı sağlıyor	9	24.32
Zamandan ve emekten tasarruf sağlıyor	6	16.21
Dersi anlaşılır hâle getiriyor	5	13.51
Öğretilenleri pekiştiriyor	4	10.81
Uygulama imkânı sunuyor	1	2.70
Toplam	37	100

Tablo 5'te verilen öğretmen görüşlerine göre akıllı tahtalar Türkçe dersinde en çok becerilerin geliştirilmesi noktasında katkı sunmaktadır. Bu katkıyı sırasıyla; farklı etkinlikleri sunma imkânı vermesi, zamandan ve emekten tasarruf sağlaması, dersin öğrenci tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlaması, pekiştirme ve öğrencilere uygulama imkânı vermesi izlemektedir. Öğretmenlerden hiçbirisi akıllı tahtaların Türkçe dersine katkı sunmadığına yönelik fikir bildirmemiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:
"K6: *Hızı artırmakta, zaman tasarrufu sağlamaktadır."*
"K8: *Türkçe derslerinde en az üzerinde durulan dinleme becerisi üzerinde olumlu katkısı olmuştur. Türkçe derslerini gramer dersi olmaktan çıkarmıştır."*
"K17: *Dinleme izleme metinleri ve etkinlikler açısından kolaylık sağlıyor."*
"K23: *Dil becerilerinin öğretiminde özellikle dinleme becerisinde ve konuşma becerisinde Türkçe dersini olumlu yönde etkilemiştir. Çünkü öğrenciler akıllı tahta aracılığıyla dinleme metinleriyle buluşmaktadır. Konuşma becerisinde de öğrencilere fotoğraf, video vb. aracılığıyla konuşmalarına yardımcı olabilecek materyaller gösterilebilmektedir."*

Türkçe ders kitaplarının akıllı tahtalar ile uyumuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6.
Ders Kitaplarının Akıllı Tahtalar ile Uyumu

	f	*%*
Uyumludur	14	53.33
Uyumlu değildir	16	46.66
Toplam	30	100

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin ders kitaplarının akıllı tahtalar ile uyumu konusundaki görüşlerine yönelik oranlar birbirine çok yakındır. 16 öğretmen akıllı tahta ile ders kitaplarının uyumlu olmadığını bildirmiş, 14 tanesi ise uyumlu olduğundan bahsetmiştir. "Uyumludur" diyen öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde de genelinin ders kitabının PDF'sini akıllı tahtaya yükleyerek kullanma imkânı

vermesinden dolayı uyumlu olduğunu söyledikleri görülmektedir. "Uyumlu değildir" diyen öğretmenlere göre ise PDF yüklemek öğrencinin önündeki kitabı sadece yansıtmaktan öteye geçmemektedir. Akıllı tahtaların performansa ve ders ile uyumuna ilişkin verilerin sonucunda ortaya çıkan olumlu etkilerine yönelik sonuçlara burada ulaşılamamaktadır. Dersin daha etkili olabilmesi için ders kitapları akıllı tahtalar ile uyumlu hâle getirilmeli ve öğrencilerin buradan etkinlik yapmaları sağlanabilmelidir. Akıllı tahtalar ile ders kitaplarının birbiriyle uyumuna dair öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

"K8: *Kitapların pdfsi de olduğu için akıllı tahta için gayet uyumlu."*

"K10: *Milli Eğitim Bakanlığının eğitim bilişim ağı (eba) sayesinde Talim ve Terbiye Kurulunun uygun gördüğü ders kitaplarını pdf ya da başka formatlarda olduğu gibi akıllı tahtalara indirme ve kullanma imkânı olmuştur. Bunların uyumlu olması dersi daha etkili ve verimli hale getirir."*

"K15: *Ders kitaplarının pdf'leri akıllı tahtada açılıp oradan işlenerek etkinliklerin cevaplanması daha cazip oluyor."*

Akıllı tahtalar ile ders kitaplarının uyumlu olmadığını düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

"K4: *Akıllı tahtada uygulanabilir ders kitabı etkinlikleri hazırlanmıyor. Bu büyük bir eksiklik. Ders kitabını akıllı tahtada açmak da öğrencinin elindekini tahtaya yansıtmaktan öteye gidemiyor. Öğrenci yapılan etkinlikleri sadece görsel olarak takip ediyor."*

"K13: *Ders kitaplarının hâlihazırda akıllı tahtayla tam olarak uyumlu olduğunu düşünmüyorum."*

"K20: *Uyumsuz. Hala aynı tipte öğrenciyi okumaktan soğutan tekdüze sorular var. Teknoloji ile basılı yayın arasında uçurum var."*

Akıllı tahtaların en çok kullanıldığı beceriye yönelik veriler Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7.
Akıllı Tahtaların En Çok Kullanıldığı Beceri

	f	*%*
Dinleme / İzleme	19	57.57
Konuşma	6	18.18
Okuma	4	12.12
Yazma	4	12.12
Toplam	33	100

Tablo 7'deki verilere göre Türkçe dersinde akıllı tahtaya en fazla ihtiyaç duyulan beceri dinleme/izleme becerisidir. En az ihtiyaç duyulan beceri ise okuma ve yazma becerileridir. 19 öğretmen en çok dinleme/izleme becerisinde, 6 öğretmen konuşma becerisinde, 4 öğretmen okuma becerisinde ve yine 4 öğretmen de yazma becerisinde akıllı tahtaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

"K4: *Dinleme ve izleme. Bunun dışında dil bilgisi etkinlikleri, metin örnekleri (Hikâye, masal, vb.) Sesli ve görüntülü etkinlikler vb. Çünkü daha fazla örnek sunmuş oluyorum ve öğrencilerin karşılaştırma yeteneklerini geliştiriyor. Bu da etkili öğrenme sağlıyor."*

"K5: *Yazma becerileriyle ilgili etkinliklerde kullanıyorum çünkü yazmada istek uyandırıyor."*

"K8: Dinleme becerisi ses kayıtlarını dinletmek için. Dil bilgisi konularını metin içinde hissettirirken kullanıyorum."

"K10: *Akılı tahtayı en çok konuşma ve dinleme becerilerinde kullanıyorum. Akıllı tahta edinilen bilgiyi kullanma imkânı sağladığı için ve bu iki beceri de teoriden sonra uygulamada faydalı olacağı için en çok bu iki beceride kullanıyorum."*

"K28: *Dinleme becerisinde kullanıyorum. Çünkü dinlemelerin okunması değil dinletilmesi gerekiyor. Bunu da akıllı tahta ile yapabiliyorum."*

"K29: *Tüm becerilerle kullanılabilir. Ancak özellikle dinleme becerisinde daha fazla kullanıyorum. Çünkü dinleme etkinliklerini yapabilmeleri için bir araca ihtiyaç var ve akıllı tahta bu ihtiyacı karşılıyor."*

Türkçe dersinde akıllı tahtaya ihtiyaç duyulmayan bir beceri olup olmadığına dair veriler Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8.
Akıllı Tahta Kullanımına İhtiyaç Duyulmayan Beceri

	f	*%*
Akıllı tahtaya ihtiyaç duyulmayan beceri yoktur	17	53.12
Okuma	8	25
Yazma	5	15.62
Konuşma	2	6.25
Dinleme / İzleme	0	0
Toplam	32	100

Tablo 8'e göre öğretmenlerin yarısından çoğu akıllı tahta kullanımına ihtiyaç duyulmayan bir beceri olmadığını ve tüm becerilerde akıllı tahta kullanıldığını bildirmişlerdir. Buna karşın 8 öğretmen okuma becerisinde, 5 öğretmen yazma becerisinde ve 2 öğretmen de konuşma becerisinde akıllı tahtaya ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Dinleme/izleme becerisinde ise hiçbir öğretmen akıllı tahtaya ihtiyaç duymadığını belirtmemiştir. Akıllı tahtaya ihtiyaç duyulmayan bir beceri olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:
"K6: *Tüm becerilerde akıllı tahta rahatlıkla kullanılabilir."*
"K10: *Akıllı tahtada Türkçenin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi de dâhil tüm becerilerinde kullanıyorum. Ancak en az okuma becerisinde kullanıyorum. Çünkü okuma becerisini birebir tüm sınıfın katılımıyla ders kitaplarındaki metinlerde yapıyorum."*
"K21: *Tüm becerilerde kullanıyorum. Kullanılması gerektiğini de düşünüyorum."*

Akıllı tahta kullanımına ihtiyaç duymadığı beceriler olduğunu söyleyen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları ise şöyledir:
"K19: *Okuma ve yazma konusunda akıllı tahtaya gerek yok. Basılı yayın yeterli."*
"K24: *Belki okuma becerisi. Çünkü ders kitabındaki okuma metinleri yeterli zaten. Ek bir okuma materyaline çok ihtiyaç duymuyorum."*
"K27: *Yazma. Çünkü ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri bu beceri için yeterli bence. Zaten yazma becerisinde zaman da yeterli olmuyor ek etkinlik için."*

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarıldığı çalışmada, öğretmen görüşleri 7 başlık altında incelenmiştir.

Türkçe dersinde akıllı tahta kullanımının öğretmen performansına etkisi çerçevesinde alınan görüşlere göre öğretmenlerin çok büyük kısmı (%93.33) akıllı tahtaların; dersleri daha aktif ve eğlenceli hâle getirmesi, zamandan ve emekten tasarruf sağlaması, pratik ve hızlı olması, somutlaştırmaya yardımcı olması, öğrenmeleri kolaylaştırması gibi nedenlerle öğretmen performansını artırdığını belirtmişlerdir. Kutluca ve Tum (2018) da yaptıkları çalışmada akıllı tahtaların motivasyonu artırdığına dair sonuçlara ulaşmıştır. Tosuntaş (2017) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde, akıllı tahta kullanımının öğretmenlerin performansına olumlu yönde yansıdığını; Polat ve Özcan (2014) akıllı tahtaların motivasyonu olumlu yönde etkilediğini; Çoklar ve Tercan (2014) da verimliliği artırma, zamandan tasarruf sağlama gibi etkilerinin olduğunu bildirmişlerdir. Akıllı tahtaların öğretmen performansını olumsuz etkilediğine yönelik de öğretmen görüşü vardır. 1 öğretmen; hazırlık gerektirmesi ve çok zaman alması gibi nedenlerle akıllı tahtaların öğretmen performansını olumsuz etkilediğini bildirmiştir. Akıllı tahtaların öğretmen performansını hem olumlu hem de olumsuz etkilediğine dair de 1 öğretmen görüş bildirmiştir. Yapılan diğer çalışmaların sonuçları ve bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenler akıllı tahtaların motivasyonu artırdığı ve öğretmen performansını olumlu etkilediğini düşünmektedir. Bu sonuçlar derslerde akıllı tahta kullanmanın gerekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe dersinde akıllı tahta kullanmanın öğrenci performansına etkisi üzerine alınan görüşlere göre; öğretmenlerin neredeyse tamamı (%96.66) zamandan tasarruf sağlaması, eğlenceli öğrenmeler gerçekleştirmeye olanak vermesi, derse olan ilgiyi artırması, derste aktif olmayı sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması, farklı duyu organlarına hitap etmesi gibi nedenlerle akıllı tahtaların öğrenci performansını olumlu etkilediğini düşünmektedir. Benzer sonuçlara literatürde de rastlanmaktadır: Kutluca ve Kum (2018) yapmış oldukları çalışmada, akıllı tahtaların öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığı; Tayfa (2018) Türkçe derslerinde kullanılan akıllı tahtaların öğrenci başarısını artırdığı; Sancak (2017) derse katılım isteğini artırdığı, motivasyonu artırdığı, ilgi ve merak uyandırdığı; Sevim ve Sayır (2017) akıllı tahtaların öğrencilerin kendilerini ifade etme sürecine katkı sağladığı; Dikmen (2015) akıllı tahtalar ile gerçekleştirilen eğitimin daha kalıcı öğrenmeler sağladığı; Çiçekli (2014) işbirlikçi öğrenmeye imkân tanıdığı ve yaratıcı öğrenme fırsatı sunduğu; Polat ve Özcan (2014) akıllı tahtalar sayesinde öğrencilerin daha iyi odaklandıkları ve derste daha aktif oldukları; Sünkür, Bakır ve Önder (2012) de öğrencilerin akıllı tahta ile öğrenmekten keyif aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Akıllı tahtaların öğrenci performansını olumsuz etkilediğine yönelik ise 1 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu öğretmene göre akıllı tahta, öğrencilerin dersten çok çabuk kopmalarına neden olmaktadır. Bu da öğrenci performansını olumsuz etkilemektedir. Hem yapılan diğer çalışmaların hem de bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde; akıllı tahtaların öğrenci performansını olumlu etkilediği ve bundan dolayı da derslerde akıllı tahta kullanmanın öğrenci açısından da faydalı olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Akıllı tahtaların sınıf yönetimine etkisi üzerine alınan görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %70'i akıllı tahtaların sınıf yönetimini kolaylaştırdığını; %16'sı sınıf yönetimini zorlaştırdığı; %13.33'ü ise sınıf yönetiminde bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Akıllı tahtaların sınıf yönetimini olumlu etkilediğini düşünen öğretmenler bu düşüncelerini öğrenci motivasyonunu artırması ve böylece disiplin sorunlarını ortadan kaldırması gibi nedenlere dayandırmaktadırlar. Olumsuz etkisi olduğunu düşünen öğretmenler ise bu görüşlerini kargaşaya neden olması ve öğrencilerin dersten kopmalarına neden olması gibi nedenlere dayandırmışlardır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının akıllı tahtaların sınıf yönetimini olumlu etkilediğini düşünmesi ve buna dayanak olarak sundukları nedenler yine derslerde akıllı tahta kullanımının faydalı olabileceğini göstermektedir. Ancak sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenlerin görüşleri yok sayılmamalı ve onların ileri sürdükleri nedenler ortadan kaldırılmalıdır. Böylece daha etkili akıllı tahta kullanımı sürece dâhil edilebilir.

Akıllı tahtaların Türkçe dersine katkısı ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının akıllı tahtaların Türkçe dersine olumlu katkılar sunduğuna yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir. Katkı sunmadığına ya da olumsuz etkilediğine yönelik öğretmen görüşü yoktur. Sevim ve Sayır (2017) da akıllı tahtaların konuşma becerisine yönelik etkilerini inceleyen çalışmalarında, akıllı tahtaların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye katkı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki, akıllı tahtaların farklı disiplinlere etkisine yönelik çalışmalar incelendiğinde (Çoklar ve Tercan, 2014; Demir, 2014; Kutluca ve Tum, 2018; Polat ve Özcan, 2014; Sünkür vd., 2012) de benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Akıllı tahta ile ders kitaplarının uyumuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, akıllı tahta ile ders kitapları uyumludur diyen öğretmenlerle uyumlu değildir diyen öğretmenlerin oranlarının oldukça yakın çıktığı görülmektedir. 16 öğretmen uyum vardır cevabını verirken 14 öğretmen ise uyum yoktur demiştir. Öğretim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için ders kitapları akıllı tahtalar ile uyumlu hâle getirilmeli ve öğrencilerin buradan etkinlik yapmaları sağlanabilmelidir.

Akıllı tahtaların Türkçe dersinde en çok hangi beceride kullanıldığına dair öğretmen görüşlerine bakıldığında; öğretmenlerin 19'unun akıllı tahtayı en çok dinleme/izleme becerisinde, 8'inin dil bilgisi öğrenme alanında, 6'sının konuşma becerisinde, 4'ünün okuma beceresinde ve yine 4'ünün de yazma becerisinde kullandıklarını ve akıllı tahtaların bu becerilerin öğretilmesini kolaylaştırdığını, öğrencilere katkı sağladığını bildirdikleri görülmektedir. Sevim ve Sayır (2017) da yaptıkları çalışmada, akıllı tahtaların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede ve bu beceriyi kullanmaları hususunda katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Akıllı tahta kullanımına ihtiyaç duyulmayan beceri olup olmadığına yönelik elde edilen görüşler incelendiğinde; öğretmenlerin 17'si akıllı tahtaya ihtiyaç duyulmayan beceri olmadığını belirtirken 8'i

ders kitaplarındaki metinlerin yeterli olmasından dolayı okuma becerisinde, 5'i kitaplardaki yazma etkinliklerinin yeterli olması ve zamanın yetersiz olmasından dolayı yazma becerisinde, 2 öğretmen de neden belirtmeksizin konuşma becerisinde akıllı tahtaya ihtiyaç duymadıklarını bildirmişlerdir. Dinleme/izleme becerisinde akıllı tahtaya ihtiyaç duyulmadığına yönelik öğretmen görüşüne rastlanmamıştır.

Çalışmanın ve literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları incelendiğinde akıllı tahtaların derslerde kullanılması gerektiği ve bu aracın dersleri olumlu etkilediğine yönelik görüşlerin ağır bastığı görülmektedir. Buna karşın hazırlık gerektirmesi, bunun da çok zaman alması, kargaşa ve gürültüye neden olması ve öğrencilerin dersten kopmalarına neden olması gibi gerekçelerle olumsuz etkilerinin olduğuna yönelik görüşlerin de olduğu görülmektedir. Literatürdeki diğer çalışmaların bir kısmında da teknik sorunlar, materyal hazırlamayı gerektirmesi, gölge problemi (Çoklar ve Tercan, 2014); öğretmenlerin akıllı tahta kullanımı konusunda yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmaması (Altun, Gülay ve Siyambaş Mazlum, 2018); derse uygun materyal bulunmaması, fiziksel ortamın uygun olmaması, internete erişim problemi (Keser ve Çetinkaya, 2013); içeriklerin yeterli olmaması, akıllı tahta programlarının güncel olmaması (Karakuş ve Karakuş, 2017) gibi nedenlerden dolayı akıllı tahta kullanımının ders sürecini olumsuz etkilediğine yönelik görüşler de mevcuttur. Ancak bu çalışmalarda veri toplanan katılımcıların bir kısmı her ne kadar eksiklikler olsa da akıllı tahta kullanmanın gerekli olduğunu (Altun vd., 2018; Özkan, 2019) belirtmişlerdir.

Çalışmada elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda, öğretmenlerin çok büyük bir kısmının akıllı tahta kullanımının dersi ve performansı olumlu etkilediğine yönelik düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımıyla ilgili şu öneriler sunulabilir:

- Akıllı tahtalar hem öğretmen performansını hem de öğrenci performansını olumlu etkilemektedir. Bu nedenle derslerde performansı olumsuz etkileyecek durumlar ortadan kaldırılarak akıllı tahtaların etkili bir şekilde kullanılmasında yarar vardır.
- Sınıf yönetimi, derslerde istenilen başarıya ulaşma noktasında en önemli unsurlardan biridir. Akıllı tahtaların da sınıf yönetimini olumlu etkilediği düşünüldüğünde disiplin sorunlarını ortadan kaldırma ve motivasyonu artırma amacıyla akıllı tahtalardan faydalanılabilir
- Türkçe dersinde temel dil becerilerinin tam olarak kazanılmasını sağlamak öncelikli hedeftir. Akıllı tahtaların bu konudaki katkısı da dikkate alınarak bu araçlardan destek almak etkili bir yol olabilir.
- Bu çalışmada 30 öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmacılar daha fazla öğretmenin görüşünü alarak yeni sonuçlar ortaya koyabilirler.

Kaynaklar

Altun, T., Gülay, A. ve Siyambaş Mazlum, P. B. (2018). İlk defa etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 634-654. doi:10.17240/aibuefd.2018..-431404

Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (22), 409-427.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cogill, J. (2002). How is the interactive whiteboard being used in the primary school and how does this affect teachers and teaching? 4 Aralık 2019 tarihinde http://www.juliecogill.com/IFS_Interactive_whiteboards_in_the_primary_school adresinden erişildi.

Çiçekli, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin FATİH projesi kapsamında akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çoklar, A. N. ve Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, *13*(1), 48-61.

Demir, S. B. (2014). Tarih derslerinde akıllı tahta kullanım durumunun incelenmesi (Bir durum çalışması). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 15-38.

Dikmen, S. (2015). *Akıllı tahtaların ders başarısına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ekici, F. (2008). *Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakuş, İ. ve Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, *4*(2), 1-37.

Keser, H. ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, *8*(6), 377-403.

Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kutluca, T. ve Tum, A. (2018). Matematik öğretiminde akıllı tahtaların kullanımında karşılaşılan zorluklar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(40), 183-207. doi:10.31795/baunsobed.492520

Levy, P. (2002). *Interactive whiteboards in learning andteaching in two Sheffield schools: A development study*. Sheffield: University of Sheffield.

Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Özkan, H. (2019). *Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının değerlendirilmes*i. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pamuk, S. Çakır, R. Ergun, M. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH projesi değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1799-1822.

Polat, S. ve Özcan, A. (2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 439-455.

Sancak, E. (2017). *Eğitimde akıllı tahta kullanımı üzerine derleme çalışması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.

Sevim, O. ve Sayır, F. (2017). Türkçe derslerinde akıllı tahta ile yapılan konuşma becerisi etkinliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(8), 160-172.

Sünkür, M., Arabacı, İ. B. ve Şanlı, Ö. (2012). Akıllı tahta uygulamaları konusunda ilköğretim II. kademe öğrencilerinin görüşleri (Malatya ili örneği). *Education Sciences*, *7*(1), 313-321.

Tate, L. (2002). *Using the ınteractive whiteboard to ıncrease student retention, attention, participation, ınterest, and success in a required general education college course*. Shepherd College, Shepherdstown, West Virginia.

Tayfa, H. (2018). *Etkileşimli tahtanın Türkçe dersinde kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tosuntaş, Ş. B. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yalap, H. ve Yılmaz, A. (2017). Türkçe öğretmenlerinin akıllı tahta kavramına ilişkin metaforik algıları. *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD), 1*(1), 13-24.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Today's world where the technology develops rapidly affects people technologically from many aspects. People try following up this rapid change and keeping up with the developing technological elements. Education is definitely one of the fields which is under the effect of technological developments. The field of education adopts new tools developed by the technology in each semester and makes them a part of the education. According to Tate (2002), the development of the technology affects the education as well and shapes the education. It both enables education to employ different methods and techniques and enriches the education environments. Devices such as

television, overhead projector, computer, projectors have been used in education until today (Altun, Gülay ve Siyambaş Mazlum, 2018: 635). Each of these devices have been commonly used by teachers to support the education until they give their place to a device which is more technological and functional. Each new technological device which is used in education embodies the features of the previous devices as well as the additional new features. In this regard, the interactive whiteboards which are able to perform and include the features of television, computer, projector and internet are one of the cutting-edge technology devices. (Ateş, 2010).

Method

Phenomenological method which is among the qualitative research methods was employed in the study which got the opinions of teachers regarding the usage of interactive whiteboard in Turkish lessons. The study was conducted with Turkish-Language teachers who work in different provinces of Turkey within The Ministry of National Education and have interactive whiteboards in their classes. We chose and asked the opinions of 30 teachers who graduated from Turkish Teaching Program and work in schools affiliated to the Ministry of National Education. Teleological sampling method was employed in the selection of the sample group of the study. Teachers who had interactive whiteboards in their classes were chosen since the aim of the study is to get the opinions of teachers regarding the usage of interactive whiteboards in Turkish-Language lessons. We asked the opinions of teachers working in 15 provinces in order to get the opinions of teachers working in different provinces regarding the usage of interactive whiteboard. In the study, the researcher prepared semi-structured interview form in order to ask the opinions of Turkish-Language teachers regarding the usage of interactive whiteboard in their classes and its effect. The semi-structured interview form which was filled by the Turkish-Language teachers was coded and the data was put to content analysis. We used the formula of "Consensus / (Consensus + Disagreement) x 100" which was prepared by Miles and Huberman (1994) to measure the reliability of coding data. The reliability among the coders was detected to be 87 as a result of the measurement acquired with the formula. It was concluded that the conducted analysis was reliable since it was regarded adequate for the percentage of agreement to be 70 or above (Miles and Huberman, 1994).

Result and Discussion

It is known that teachers have some opinions on using interactive whiteboards to improve the basic language skills of students and to provide a grammar learning medium. This study revealed and evaluated the opinions of Turkish-Language teachers about using interactive whiteboard. In this regard, the opinions of teachers were examined under 7 titles.

According to the opinions taken regarding the effect of using interactive whiteboard in Turkish-language classes on the performance of the teachers, the majority (93.33%) of the teachers stated that it enhances the teacher's performance since it makes the lessons more active and fun, saves time and effort, it is practical and fast, it helps concretion and facilitates learning.

According to the teacher's opinions taken regarding the effect of using interactive whiteboard in Turkish-language classes on the performance of the students, nearly all of the teachers (96.66%) think that interactive whiteboards positively affect the student performance since they save time and effort, enable fun learning, they increase their interest into the class, enable them to be active in class, facilitate learning, appeal to different sense organs.

When the teacher opinions regarding the contribution of interactive whiteboards to Turkish-Language classes are examined, it is clear that all the teachers expressed that the interactive whiteboards positively contribute to the Turkish-Language classes. There is no teacher opinion stating that it has no contribution or affects negatively.

When the teacher opinions regarding for which skill the interactive whiteboards are used most in Turkish-language classes are examined, it is observed that 19 of the teachers stated that they used interactive whiteboard mostly for listening/watching skill, 6 for speaking skills, 4 of them for reading skills and 4 of them for writing skills, and they also stated that the interactive whiteboard facilitates teaching these skills and contributes to the students.

When the opinions regarding whether there are any skills for which the interactive whiteboard is not required are examined, 17 of the teachers stated that there are no skills for which the interactive board is not required, 8 of them stated that they do not need it for reading skills since the texts in the books are adequate, 5 of them for writing skills since the writing activities in the books are adequate and the time is not enough, 2 of them for speaking skills without stating a reason. There was no teacher opinion stating that the interactive whiteboard is required for listening/watching skills and teaching grammar.

As a result of the interpretation of the data acquired in the study, it is observed that the majority of the teachers think using interactive whiteboard positively affects the class and the performance. Pursuant to the acquired results, the following can be recommended for using the interactive whiteboard in Turkish-Language classes:

- The interactive whiteboards positively affect the performance of both the teachers and the students. Therefore, the interactive whiteboards should be used effectively by eliminating the situations which may negatively affect the performance in classes.
- Classroom management is one of the most important elements to reach the required success in classes. The interactive whiteboards positively affect the classroom management; therefore, the interactive whiteboards should be exploited to eliminate the discipline problems and to boost the motivation.

Terziyan, T. L. ve Demirel, G. (2020). İlkokul Dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe yazım hatalarının sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 708-719.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 24.01.2020 Kabul/Accepted:19.05.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Yazım Hatalarının Sınıflandırılması*

*Treysi Lusi TERZİYAN***
*Gözde DEMİREL****

Öz
Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi olan ilkokul çocuklarının yaptığı yazım hataları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu düşük ve orta gelirli ailelerden gelen toplam 148 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Çocukların yazım hataları sesbilimsel hatalar, biçimbilimsel hatalar, ortografik hatalar, ortografik imge hataları, yer değiştirme hataları ve diğer hatalar olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları çocukların yaptığı hataların çeşitlilik gösterdiği ve çocuklar tarafından yapılan yazım hatalarının, ortografik imge hataları, biçimbilimsel hatalar ve diğer hatalar gruplarında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu durum ise öğrencilerin yazılı Türkçe ile konuşma dili arasındaki ayrıma dair farkındalıklarının düşük olmasıyla açıklanmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları ilgili bilimsel literatür bağlamında tartışılmış ve gerekli önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: İlkokul Türkçe eğitimi, yazım kuralları, yazım hataları, konuşma

Classification of Turkish Spelling Errors Made by Fourth Grade Elementary School Children

Abstract
In this study, spelling mistakes made by fourth grade elementary school children were examined. The participants of the study consisted of 148 primary school children from low and middle income families. Children's spelling errors are classified as phonetic errors, morphological errors, orthographic errors, orthographic image errors, displacement errors and other errors. The results of the research revealed that the mistakes made by children vary and that the spelling mistakes made by children are included in orthographic image errors, stylistic errors and other errors groups. This situation was explained by the low awareness of students about the distinction between written and spoken Turkish. The results of the research obtained were discussed in the context of the relevant scientific literature and suggestions were made.
Keywords: Primary school Turkish education, spelling rules, spelling errors, spoken language

Giriş

Genel olarak okuryazarlık üzerine yapılmış çalışmalar ve bu çalışmalara ilişkin olarak geliştirilmiş olan teoriler, çoğunlukla İngilizce üzerinedir (Caravolas, 2004; Ziegler ve Goswami, 2006). Çok sayıda çapraz dilli çalışma ise böylesi sınırlı bir perspektifin olası olumsuz sonuçlarına işaret etmektedir. Örneğin, İngilizce konuşan çocukların İngilizce hecelemeyi öğrenme hızı, diğer dillere

* Bu makalede incelenen veriler "Reading Proficiency and Acculturation Orientations of Turkish Students in Netherlands, Germany and France" adlı doktora tezinde analiz edilmek üzere (Türkiye'deki öğrencileri referans noktası olarak almak amacıyla) 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Kasım 2015'te, İstanbul'un Avcılar ilçesinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki farklı devlet okulunda bulunan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.

** Doktora öğrencisi, Tilburg Üniversitesi, İnsani Bilimler Fakültesi, Dil, Kimlik ve Eğitim Bölümü, Tilburg, t.terziyan@uvt.nl, ORCID: orcid.org/0000-0002-8470-5432

*** Dr. Öğr. Gör., İstanbul Üniversitesi, Dil Merkezi, Yabancı Diller Bölümü, İstanbul, demirelg@istanbul.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4138-5528

oranla oldukça yavaştır (Caravolas, 2004). Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıftaki Türk çocuklarının yaptığı yazım hatalarının, İngilizce konuşan çocukların yaptığı yazım hatalarına nasıl ve ne ölçüde denk geldiğini ele alarak Türkçede okuryazarlık üzerine yapılmış çalışmaların her geçen gün büyüyen literatürüne katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu araştırma İngilizcede ve Türkçede yapılan yazım hataları arasındaki farklar ve benzerlikler ele alınmıştır.

Bu çalışma kapsamında Türkçe, ortografik olarak "şeffaf" (Kartal, Babür ve Erçetin, 2016) olan, diğer bir deyişle, "yazıldığı gibi okunan" (Kansızoğlu, 2012) bir dil olarak kabul edilmesi nedeniyle özellikle seçilmiştir. Öte yandan, İngilizce, ortografik şeffaflık bakımından oldukça tutarsız bir dildir (Caravolas, 2004), ve böylesi bir tutarsızlık, okuryazarlık becerilerinin gelişmesi bakımından önemlidir (Seymour, Aro ve Erskine, 2003; Caravolas, 2004). İngilizce ortografisine dair tutarsızlıklar, yazılı bir sözcüğün nasıl sesletileceğini (örn. "duck" ve "luck" sözcükleri birbirine uyaklıyken "beard" ve "heard" sözcükleri arasında bir uyak söz konusu değildir) ve bir sesletim örneğinin nasıl yazılacağını ("buy" ve "bye" sözcüklerinin yazımları farklı, sesletimleri ise aynıdır) kapsar (Ziegler, Stone, ve Jacobs, 1997). Öte yandan, birkaç istisna dışında Türkçe, sözcüklerin yazılışları ile okunuşlarının eşleşmesi bakımından oldukça tutarlı bir dil olarak kabul edilir (Taylan-Erguvanli, 2015). Bu bakımdan tutarsızlık gösteren sınırlı sayıdaki istisna (örn. "kar" [khar] ve "kar" [char]), ilgili sözcüklerin başka dillerden alınmış olmasından kaynaklanmaktadır (Taylan-Erguvanlı, 2015).

Diller, ortografik olarak şeffaflık bakımından farklı derecelere ve özelliklere sahip olabilir. Ancak temel okuryazarlık becerileri, tüm diller için ortaktır ve şöyle sıralanabilir: morfofonolojiye dair farkındalık, harflerin tanınması ve harflerle seslerin hızlıca eşleştirilmesi (Caravolas ve Samara, 2015). Bu temel becerilerden her birinin ne denli bir ağırlığa sahip olduğu, diller arasında farklılık gösterir ve ilgili dilin, ortografik şeffaflık ölçeğinde nereye denk geldiğine bağlıdır (Ziegler ve ark., 2010). Temel okuryazarlık becerilerinin İngilizce ve Türkçe için aynı olması nedeniyle, iki dilde de yapılan yazım hatalarına yol açan bilişsel süreçlerin benzer olması beklenebilir.

Yazım Hatalarının Sınıflandırılması

Yazım hataları, literatürde iki farklı yolla sınıflandırılmaktadır. Türkçe yazım hatalarını ele alan çoğu çalışmanın da yer aldığı grup, yazım hatalarını, yüzeydeki temsil biçimlerine (Beers ve Beers, 1992; Babayiğit, 2019) göre sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırma, harf düşürme, harf değiştirme ve hece düşürmeyi içermektedir. Diğer çalışmalar ise yazım hatalarını, hatanın temelinde yatan bilişsel süreçlere göre sınıflandırmıştır (Ehri, 1980; Arndt ve Foorman, 2010). Masterson ve Apel (2000) ile Treiman'ı (1993) esas alan Arndt ve Foorman'ın (2010) sınıflandırması ise sesbilimsel hatalar, ortografik hatalar, ortografik imge hataları, biçimbilimsel hatalar ve yer değiştirme hatalarından oluşmaktadır. Belli bir sese denk gelen bir harfin eksik olması nedeniyle "dog" yerine "do" yazmak, sesbilimsel hatalara örnek olarak gösterilebilir. "Back" yerine "bick" yazmak ise ortografik bir hata örneğidir ve kastedilen sese denk gelmeyen bir harfin kullanılmasından kaynaklanır. Ortografik imge hatalarına örnek olarak da "boil" yerine "boyl" yazmak gösterilebilir. Bu örnekte ise kullanılan harfler, kastedilen seslere başka kelimelerde denk gelebilirken mevcut kelimede denk gelmediği için hata bulunmaktadır. Biçimbilimsel hatalara verilebilecek bir örnek ise "planning" yerine "planing" yazmaktır. Bu durumda hata, kelimenin kökünün veya kelimedeki bir ekin eksik ya da yanlış yazılmasından kaynaklanmaktadır. Yer değiştirme hatalarına ilişkin bir örnek ise "and" yerine "nad" yazmaktır. Bu örnekte de iki harf, aynı sözcük içinde yer değiştirmiştir. Dikte edilenin yazılması yoluyla yapılan bir değerlendirmede, İngilizce konuşan ikinci sınıf öğrencilerinin yazım hatası yapma sıklığı, en yüksekten en düşüğe doğru olmak üzere şöyledir: biçimbilimsel, ortografik, ortografik imge, sesbilimsel, yer değiştirme.

Türkçe yazım hatalarının, temelde yer alan bilişsel süreçlere göre sınıflandırılması, fazla çalışılmamış bir konudur. Ancak, yazım hatası türlerini yüzeydeki temsil biçimlerine göre ele alan birkaç çalışma bulunmaktadır. Bunların çoğu, yazım hatalarını diğer analizlerin içinde değerlendiren, nispeten geniş çaplı araştırmalardır. Bu geniş çaplı çalışmalar şu şekilde üç alt başlığa ayrılabilir: normal gelişen çocuklarda yazı becerilerini araştıranlar, normal gelişen çocuklarda yazı becerilerini geliştirmeye çalışanlar, ve yazma güçlüğü çeken çocuklarda yazı becerilerini geliştirmeye çalışanlar. Bu alt başlıklardan her biri için iki örnek çalışma aşağıda ele alınmıştır.

Çocuklarda Yazma Becerisinin Gelişimi

Normal gelişen çocuklardaki yazı becerilerinin gelişimi ile ilgili araştırmalara örnek olarak Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) ve Öğüt'ün (2018) çalışmaları verilebilir. Türkçe okuryazarlığa ilişkin bozuklukların tespitini zorlaştıran bir olgu olan normatif veri eksikliğini gidermeyi hedefleyen çalışma, Erden, Kurdoğlu ve Uslu tarafından (2002), birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmacıların tespit ettiği yazım hatalarının sıklık bakımından sıralaması şöyledir: harf değiştirme, harf düşürme, sözcükler arasındaki boşluğu düşürme, hece düşürme, bir sözcüğü tamamen yanlış yazma, harflerin yerini değiştirme ve heceleri sözcüklerden ayırma. Bu sıklık değerlerinin zamana bağlı olarak değişiklik göstermediği tespit edilmiştir (Erden, Kurdoğlu, ve Uslu, 2002). Öğüt (2018) ise normal gelişen çocuklardaki yazım hatalarının oranlarına bakmış ve bu oranlar üzerinde etkisi olabilecek faktörleri araştırmıştır. Öğüt ilkokuldaki çocukların yarısından fazlasının eksik harf yazma, gereksiz harf yazma ve nokta gibi harflere eklenen işaretleri (diacritics) kullanmada zorluk çektiklerini ve hata yaptıklarını tespit etmiştir. Cinsiyeti olası bir faktör olarak incelediğinde hem kızların hem erkeklerin benzer derecede bu hataları yaptığını ama kızların nitekim daha az bu hataları yaptığını gözlemlemiştir. Aynı şekilde her sosyo-ekomik düzeydeki çocukta bu hatalara rastlamışken üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklarda bu hataların daha az olduğunu gözlemlemiştir.

Normal bir gelişme süreci içinde olan öğrencilerin yazma performanslarının nasıl geliştirilebileceği üzerine yapılan çalışmalara örnek olarak Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) ile Kurtlu ve Korucu'nun (2015) çalışmaları verilebilir. Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) diktasyon odaklı altı haftalık bir okuryazarlık programının normal bir gelişme süreci içinde olan beşinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin, bu programa katılmadan önce, "da" ve "ki" bağlaçlarının yanı sıra "mı" soru ekine, büyük harflerin kullanımına ve ünsüz uyumuna ilişkin hatalar yaptığı gözlemlenmiştir. Müdahale programının ardından tüm hata türleri gözlenmeye devam edilmiştir; ancak bu hataların tekrar sıklığı önemli ölçüde azalmıştır. Diğer taraftan, Kurtlu ve Korucu (2015), farklı yazım stillerinin öğrencinin yazım performansını etkileyip etkilemediğini ele almıştır. Araştırmacılar, altıncı sınıf öğrencilerinin düz yazı esnasında ve bitişik el yazısını kullanırken yaptığı hataları ayrı ayrı incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, çocukların yaptığı hatalar şöyle sıralanabilir (en sıktan en nadire doğru olmak üzere): Büyük harflerin yanlış kullanımı, "da" bağlacının yanlış kullanımı, tamlamaların ayrılması, sözcüklerin yanlış yazımı, harflerin düşürülmesi, harflerin yanlış yazımı, iki sözcük arasında boşluk bırakmamak, ünsüz uyumu kurallarına uymamak, "ki" bağlacının yanlış kullanımı, "mı" soru ekinin yanlış kullanımı, eklerin düşürülmesi, eklerin yanlış yazımı ve fazladan ek kullanımı. Araştırma, öğrencilerin bitişik el yazısı ile yazarken daha az sayıda yazım hatası yaptığını göstermiştir.

Yazma güçlüğü çeken çocuklarda yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara örnek olarak Calp (2013) ve Demirkol'un (2012) araştırmaları verilebilir. Calp'in (2013) çalışmasında, yazma becerisi yetersiz olan bir ikinci sınıf öğrencisine müdahale edilmiştir. 30 saatlik bu müdahaleden önce öğrenci, şu yazım hatalarını yapmaktadır: yazım biçimi bakımından birbirinin yansıması olan harfleri karıştırmak ("b" ile "d" ya da "s" ile "z" gibi), harfleri eksiltmek, fazladan harf eklemek, sözcükler arasında boşluk bırakmamak ve nokta gibi harflere eklenen işaretleri (diacritics) kullanmada zorluk çekmek. Müdahaleden sonra öğrencinin yazısında sadece yazım biçimi bakımından birbirinin yansıması olan harfleri karıştırmak ve nokta gibi harflere eklenen işaretleri kullanmada yapılan hatalar gözlenmiştir. Demirkol'un (2012) çalışmasında ise yazma güçlüğü çeken iki tane ikinci sınıf öğrencesine müdahale edilmiştir. Bu öğrencilerle 70 saatlik genel yazma becerilerini geliştirme amaçlı müdahaleler yapılmıştır. Bu öğrenciler, müdahalelerden önce harf veya hece eksikliği gibi nedenlerden dolayı neredeyse hiç doğru kelime yazmazken müdahalelerden sonra yapılan dikte çalışmasında bütün kelimeleri doğru yazmışlardır. Ancak, bu iki çalışmanın hata türlerine ilişkin bulgularını genellemek mümkün değildir çünkü bu hatalar, yazma becerisi eksikliği çeken öğrenciler üzerinde gözlemlenmiştir; normal bir gelişim süreci geçirmekte olan Türk bir öğrenci, aynı hataları yapmayabilir.

Yazma becerilerine genel olarak bakan bu altı çalışmanın yanı sıra, okul yaşındaki Türk çocuklarının yaptığı yazım hatalarına özel olarak odaklanan iki önemli çalışma daha vardır: Sönmez, Babür ve Haznedar (2015) ve Babayiğit (2019). Sönmez, Babür ve Haznedar'ın çalışması (2015) birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar olan çocukları ele alırken Babayiğit (2019), altıncı sınıf öğrencilerini ele almıştır. Ayrıca, bu iki çalışmanın öğrenci yazılarını irdeleme amacıyla kullandığı yöntemler de farklıdır.

Sönmez, Babür ve Haznedar (2015), diktasyon ve metin kopyalama yöntemlerini kullanmaktadır. Babayiğit (2019) ise daha işlevsel bir yaklaşım benimsemiş ve kompozisyon çalışmalarındaki yazım hatalarını incelemiştir. Sönmez, Babür ve Haznedar'ın çalışması (2015), daha çok sayıda yazım hatası kategorisi içermektedir. Ancak bu durum, çalışmaya katılanların yaşlarının küçük olması sebebiyle daha çok yazım hatası yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sönmez, Babür ve Haznedar (2015), ilkokul öğrencilerinin özellikle "b", "k", "r", "a", "z" ve "ğ" gibi harflerin yazılışı konusunda sorun yaşadığını tespit etmiştir. Dahası, öğrenciler hem harf hem de hece değişikliği, düşürmesi ve eklemesi yapmışlardır. Tespit edilen hatalardan bir diğeri de nokta gibi harflere eklenen işaretlerle (diacritics) ilgilidir. Öğrenciler, "i" ve "ç" gibi harflerdeki noktaları eklemeyip, "ı" ve "c" gibi harflere de fazladan noktalar eklemiştir. Toplamda gözlemlenen hatalardan en yaygın olanı, açık ara farkla harf değiştirme olmuştur. Gözlemlenen diğer hatalar, sıklık sırasına göre harf düşürme, "b" harfinin yanlış yazımı ve harf eklemedir. Diğer taraftan, Babayiğit (2019), çalışmasında tespit ettiği yazım hatalarını sadece yedi farklı kategoride ele almıştır. Bu hataların en yaygından en nadire olacak şekilde sıralaması ise şöyledir: harf düşürme, harf değiştirme, sözcükler arasında boşluk bırakmama, hece düşürme, nokta gibi harflere eklenen işaretlere dair sorunlar, büyük harflerin yanlış kullanımı ve harf ekleme.

Bu çalışmalar Türk öğrencilerin harf değiştirme/ekleme/çıkarma, sözcükler ve bağlaçlar arasında boşluk bırakmayı hatırlama, nokta gibi harflere eklenen işaretleri doğru bir biçimde kullanabilme, hece değiştirme/ekleme/çıkarma ve belli harfleri yazabilme gibi konularda zorluk yaşadığı yönünde özetlenebilir. Ancak, böylesi bir sınıflandırma, bu hataların altında yatan bilişsel sebepleri ortaya çıkarmamaktadır. Örnek olarak, aşağıda verilen ve Babayiğit (2019) tarafından ele alınmış olan harf değiştirme hatalarına bakılabilir.

1. "mesela" yerine "mesala"
2. "aile" yerine "ayle"
3. "hayatta" yerine "hayatda"
4. "olmazsa" yerine "olmasza"

Bu örneklerin tümünde öğrenciler, bir harfin yerine yanlış bir harfi kullanmışlardır. Öğrencilerinin harf değiştirme hatası yaptığını bilen bir öğretmenin yapabileceği tek şey, öğrencilerine daha dikkatli olmalarını söylemektir; çünkü öğrencileriyle beraber sözlükte yer alan her bir sözcüğün üzerinden geçmesi beklenemez. Hâlbuki bu yanlış yazılmış sözcükler Arndt ve Foorman'a (2010) göre sınıflandırıldığında tablo daha net bir biçimde ortaya çıkmaktadır:

1. "mesala" ortografik bir hatadır çünkü Türkçede "e" hiçbir zaman "a" harfinin sesi ile eşleşmez.
2. "ayle" bir ortografik imge hatasıdır çünkü "ayle" ve "aile" sözcüklerinin okunuşları aynıdır.
3. "hayatda" biçimbilimsel bir hatadır çünkü -DA eki, sözcüğe eklenirken hem ünlü hem de ünsüz uyumuna göre değişikliğe uğramalıdır ama bu örnekte ünsüz uyumu yoktur.
4. "olmasza" bir yer değiştirme hatasıdır çünkü iki bitişik harfin yer değiştirmesi söz konusudur.

Öğretmen, bu sınıflandırma sayesinde öğrencilerine yardım edebilir; sözcüklerin yazımında neye dikkat etmeleri gerektiğini vurgulayabilir ve yanlış harf kullanımı ya da harf değişikliği örnekleri verebilir. Dahası, alternatif ortografik yazımları olan, sesletimiyle kulağa doğru gelmesine rağmen yazım kurallarına aykırı olan sözcükleri irdeleyebilir. Son olarak, eklerin tâbî olduğu ünlü ve ünsüz uyumu kurallarına dikkat çekebilir. Mevcut çalışma, yazım hatalarının altında yatan bilişsel süreçleri tespit etmek amacıyla, okul yaşındaki Türk çocukların yazım hatalarını Arndt ve Foorman'ın (2010) hata sınıflandırması yöntemine göre değerlendirmeyi hedefleyen bir ön çalışma niteliğindedir.

Arndt ve Foorman'ın (2010) sınıflandırma yönteminin Türkçeyle çelişiyormuş gibi görünen bir yönü, ortografik imge hataları kategorisidir çünkü Türkçe, şeffaf bir ortografiye sahip bir dil olarak kabul edilir (Kartal, Babür ve Erçetin, 2016; Öney ve Durgunoglu, 1997; Raman, 2006; Güldenoglu, 2017; Ziegler ve Goswami, 2006). Ortografik imge hatası kavramı, şeffaf bir ortografiye sahip olan diller için tezat oluşturan bir noktadır. Harfleri ve sesleri arasında bire bir korelasyon olan bir dilde, tek bir sözcüğün iki farklı yazımını gerektiren ortografik imge hatası nasıl söz konusu olabilir? Daha önce de bahsedildiği gibi Türkçede, bazı sözcüklerin aynı biçimde yazılıp farklı biçimde sesletilmesi nedeniyle Türkçenin tamamıyla şeffaf bir otografiye sahip olduğu söylenemez. Bu özellikten kaynaklanan hatalar, ortografik imge hatası olarak sınıflandırılamaz çünkü ilgili sözcüklerin yazımı, tam olarak aynıdır. Ancak, iki farklı yazım örneğinin aynı biçimde sesletildiği örnekler de mevcuttur; bu örneklerin çoğu "ğ" harfini,

diğer bir deyişe "yumuşak g"yi barındırır. Bu harf, "yarı soyut" (Kornfilt, 1997, s. 488) ya da "soyut" (Taylan-Erguvanlı, 2015, s. 30) sesbirim olarak kabul edilir. Bu harf, belli durumlarda bir ünsüz harf gibi davranmasına rağmen kendisine doğrudan karşılık gelen bir ünsüz sese sahip değildir (Göksel ve Kerslake, 2005). Bu harf, kendisinden önce gelen ünlü harfi uzatmak ya da ünlüler arasında yarı ünlü olan "y" sesi olarak belirmek gibi "sesbilimsel etkilere" (Kornfilt, 1997, s. 488) sahiptir (Taylan-Erguvanlı, 2015). Türkçenin ortografisine dair bu özellik, ortografik imge hatalarına yol açabilir. Örneğin, öğrenci "düğüm" sözcüğünü, sesletiminin de öyle olması nedeniyle "düyüm" olarak yazabilir ya da "ğ" harfinin kullanımından etkilenerek "geyik" yerine "geğik" yazabilir. Fakat bu örneklerin özü itibariyle İngilizcedeki örneklerden farklı olduğu unutulmamalıdır. İngilizcedeki "boil" sözcüğünde yer alan "oi" harfleri ile "boy" sözcüğünde yer alan "oy" harfleri, aynı şekilde sesletimlenmektedir. İngilizcedeki doğal sesbilimsel süreçlerin bu durum üzerinde bir etkisi yoktur. Diğer taraftan, Türkçedeki böylesi ortografik imge hataları, yukarıdaki örneklerde de bahsedildiği gibi, "ğ" harfine dair sesbilimsel süreçlerden kaynaklanmaktadır.

Bu çalışmada, yazım hatalarında çift dilliğin etkisini engellemek amacıyla sadece tek dilli Türk çocukları incelenmiştir. Bu araştırmanın cevaplamayı amaçladığı sorular şunlardır:

1. Arndt ve Foorman (2010) tarafından ortaya koyulan çalışmada İngilizcedeki yazım hatalarının sınıflandırılması, Türkçede yapılan yazım hatalarını sınıflandırmak için de kullanılabilir mi?
2. İngilizcede olan ama Türkçede olmayan yazım hataları var mıdır?
3. Türkçede olan ama Arndt ve Foorman'ın (2010) ortaya koyduğu yazım hatası türlerinden birine dâhil edilemeyen yazım hataları mevcut mudur?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli betimsel nicel araştırmadır. Birçok katılımcıdan toplanılan veri sadece betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma grubu

Bu çalışmada yer alan katılımcılar, her biri dördüncü sınıf öğrencisi olan ve normal bir gelişim süreci göstermekte olan 73'ü kız öğrenci olmak üzere toplam 148 kişilik bir öğrenci grubundan oluşmaktadır. Katılımcı yaşları 8 ile 10 arasında değişiklik göstermektedir; ortalama yaş ise 9 yıl 4 aydır. Katılımcılar, İstanbul'da yer alan rastgele seçilmiş iki farklı devlet okulunda okuyan öğrencilerdir. okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğu, alt ya da orta sınıf ailelerin çocuklarıdır. Ayrıca, bu öğrencilerin anne ve babalarının çoğu, aldıkları en yüksek eğitim düzeyinin lise eğitimi olduğunu bildirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilere dikte yaptırmadan daha özgün bir yolla benzer kelimeleri ve yapıları kullanarak cümleler kurmalarını sağlamak amacıyla okudukları metin hakkında açık uçlu sorular sorma metodu kullanılmıştır. Bir hikâye edici metin ("Uç Kartal Uç") üzerinden beş ve bir bilgilendirici metin ("Doğa Yürüyüşü Rehberi") üzerinden beş olmak üzere toplam 10 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu ölçek, öğrencilerin okuma saatinde yapılan çalışmalara benzemektedir. Bu sorulara verilen yanıtlar, çalışmada analiz edilen yazım örneklerini teşkil etmektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın yapılması için gereken izinler, okullardan, ailelerden ve İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Ardından, okullarda katılımcıların seçimi gerçekleşmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler, öğretmenlerinin de yardımıyla, 2015 yılının Kasım ayında, kendi sınıflarında bir grup hâlinde test edilmişlerdir. Her bir katılımcının verilen ölçekleri tamamlaması ortalama 45 dakika sürmüştür. Bu çalışmanın amaçları gereği, sadece açık uçlu sorulara verilen yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu yanıtlar, sözcüklerin yazımına göre analiz edilmiştir. Yazım hatası barındıran tüm sözcükler not edilmiş ve hata türleri tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, Arndt ve Foorman'ın (2010) yazım hatası sınıflandırması yöntemi benimsenmiştir. Arndt ve Foorman'ın sınıflandırmasında beş kategori vardır: Sesbilimsel hatalar, ortografik hatalar, ortografik imge hataları, yer değiştirme hataları, ortografik imge hataları ve biçimbilimsel hatalar. Bu kategoriler, aşağıda detaylandırılmıştır.

Örnek sözcük: iğneler

A. Sesbilimsel hatalar: iğeler (kelimede temsil edilmesi gereken bir sesin harfi eksik yazılmış)

B. Ortografik hatalar: iğmeler (kelimede temsil edilen bir ses Türkçedeki yazım kurallarına aykırı bir harf ile temsil edilmiş)

C. Ortografik imge hataları: iyne (sözcüğün sesletimi doğru olmasına rağmen Türkçedeki yazım kurallarına aykırı bir şekilde yazılmış)

D. Biçimbilimsel hatalar: iğnelar (sözcük, biçimbilimsel kurallar ve sınırlamalar dikkate alınmaksızın yazılmış)

E. Yer değiştirme hataları: inğeler (bitişik olan iki harf yer değiştirmiş)

Bulgular

Açık uçlu soruların toplam sayısı 1480'dir (148 katılımcının her biri için 10 soru). Yanıtlanan toplam soru sayısı ise 1353'tür. Katılımcıların çoğu (102), soruların 10'unu da yanıtlamıştır. 14 katılımcı soruların 9'unu, 9 katılımcı soruların 8'ini ve 10 katılımcı soruların 7'sini yanıtlamıştır. Sadece 13 katılımcı, 7'den daha az sayıda soruya yanıt vermiştir. Verilen yanıtlardaki ortalama sözcük sayısı 6 ilâ 10 arasında değişiklik göstermektedir (Ortalama= 7.66). Veri setinde yer alan toplam sözcük sayısı 10362'dir. Katılımcıların yarısı, verdikleri yanıtlarda hiç yazım hatası yapmamıştır. Yanlış yazılan sözcüklerin toplam sayısı 168'dir ve toplam hata oranı %1,62'dir (Tablo 1).

Tablo 1.
Hata türleri ve gerçekleşme sayıları

Hata türü	*f*	*%*
Sesbilimsel hatalar	1	0,6
Ortografik hatalar	0	0
Ortografik imge hataları	61	36,3
Biçimbilimsel hatalar	72	42,9
Yer değiştirme hataları	0	0
Sınıflandırılmamış hatalar	34	20,2

Sesbilimsel Hatalar

Çalışmanın veri setinde, sadece bir sesbilimsel hataya rastlanmıştır ("eğlenceyi" sözcüğünün "eğleceyi" olarak yazılması). Bu hata, Türkçe günlük konuşmadaki ya da standart sesbilimsel süreçlerle ilişkili bir sebep olmaksızın yapılan ve eksik bir harf nedeniyle sözcüğün hatalı yazıldığı tek örnektir.

Ortografik Hatalar ve Yer Değiştirme Hataları

Çalışmanın veri setinde hiç rastlanmayan iki hata türü, ortografik hatalar ve yer değiştirme hataları olmuştur.

Çalışmada gözlemlenen yazım hatalarının çoğu ya ortografik imge hatası ya da biçimbilimsel hatadır. Ayrıca, bu kategorilerden hiçbirine uymayan çok sayıda yazım hatasına rastlanmıştır.

Ortografik İmge Hataları

Veri setinde rastlanan ortografik imge hatalarından çok sayıda hata örüntüsü ve spesifik olarak sorunlu sözcük ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu kategoride, aşağıdaki hataları yaptığı saptanmıştır.

1. Sözcük sonundaki "r"nin düşürülmesi: Günlük Türkçe konuşmada sözcük sonundaki "r" sesi, belli sözcüklerde ya da durumlarda düşürülür. Bu örüntüye ilişkin en çok öne çıkan iki örnek, "bir" sözcüğünün "bi" olarak, tamamlanmamış eylemler için kullanılan "-yor" ekinin ise "-yo" olarak

sesletilmesidir. Çalışmanın veri setinde “bir” sözcüğü, dört farklı katılımcı tarafından toplam beş kez “bi” olarak yazılmıştır. Bir kez de “duruyor” yerine “duruyo” yazıldığı tespit edilmiştir.
2. Çift ünsüzü tek ünsüze düşürmek: “illaki” yerine “ilaki” ve “dikkatli” yerine “dikatli” yazılması, bu duruma örnektir. Ayrıca, “dönemezsek” sözcüğünün “dönemesek” olarak yazıldığı ilginç bir örnek de mevcuttur çünkü günlük konuşmada bu sözcük, ünsüz benzeşimi nedeniyle “dönemessek” olarak seslenilir.
3. “s” ve “z” seslerini birbirlerinin yerine kullanmak: Yukarıdaki “dönemesek” örneğinde ya da çalışmanın veri setinde tespit edilen “ayarlamazsak” yerine “ayarlamassak” yazılması örneğinde olduğu gibi, bu iki ses yan yana geldiğinde gerileyici ses benzeşmesi söz konusu olabilir (Taylan-Erguvanli, 2015). Ayrıca, “herkes” sözcüğünün “z” ile yazıldığı iki örnek de tespit edilmiştir: “herkeze” ve “herkezin”.
4. Ardışık ünsüz harflerin benzeşmezliği: Çalışmada birkaç farklı ötümlüleşme (voicing) benzeşmezliği (“ispat” sözcüğü dört kez “isbat” olarak yazılması) örneğine, bir de çıkış yeri (place of articulation) benzeşmezliği (“pembe” yerine “penbe” yazılması) örneğine rastlanmıştır.
5. “h” sesinin düşürülmesi: “tercih” yerine “terci” yazıldığı bir örnek tespit edilmiştir. Türkçe günlük konuşmada “h” sesi, çeşitli koşullar altında düşürülebilir (Taylan-Erguvanli, 2015).
6. Ünlü harfin düşürülmesi: Bunlar, Türkçede sınırlı sayıda bulunan ve iki farklı biçimde sesletilen sözcüklerdir. Örneğin, “heyecan” sözcüğü “heycan” olarak ya da “iddia” sözcüğü “idda” olarak sesletilebilir. Bu sözcüklerden her birinin söz konusu ünlü harf olmadan yazıldığı birer örnek mevcuttur.
7. Ünlü harfin düzleştirmesi: Çalışmaya dâhil olan çocuklardan biri, iki kez “çünkü” yerine “çünki” yerine yazmıştır. Bu hata, başka bir çocuk tarafından yapılmamıştır ancak “çünkü” sözcüğünün bu alternatif sesletimine Türkçe günlük konuşmada rastlanabilir.
8. Ünlü harfin yükseltilmesi: Bu sesbilimsel süreç, fiillere takılan eklerde sıklıkla görülebilir (Taylan-Erguvanli, 2015). Çalışmada bu hataya, “yaşamayacaksın” yerine “yaşamıyacaksın” yazılması durumundaki gibi, “ma” olumsuzluk ekinin bulunduğu sözcüklerde rastlanmıştır. Bu süreç, “değil” yerine “diğil” yazılması örneğinde de görüleceği gibi belli başlı sözcük köklerinde de gözlemlenebilir.

Ortografik imge hatalarının 22’si, ardışık ünlülerden, ünlü uzunluğundan, “ğ” harfinden ve “y” harfinden kaynaklanmaktadır. Çalışmada, bu unsurları içeren birkaç farklı örgü saptanmıştır.
1. Ardışık ünlülerin “y” harfiyle ayrılması: “Ait” yerine “ayit” yazılan sekiz farklı örneğe rastlanmıştır.
2. Ardışık ünlülerin “ğ” harfiyle ayrılması: “Ait” yerine “ağit” yazılan bir örnek mevcuttur.
3. Bir ünlü harfin yerine “y” kullanılması: “Aile” yerine “ayle” yazılan bir örneğe rastlanmıştır.
4. “ğ” harfi Yerine “y” harfinin kullanılması: “Değil” sözcüğünün “deyil” olarak yazıldığı iki örnek mevcuttur. Ayrıca, bu hatanın iki farklı örneği daha vardır. “Eğlenceli” sözcüğü yerine “eylenceli”, “eğilerek” yerine “eyilerek” yazılmıştır.
5. “y” harfi yerine “ğ” harfinin kullanılması: “Tüylerinde” sözcüğünün “tüğlerinde” olarak yazıldığı bir örnek mevcuttur.
6. “ğ” harfiyle onu takip eden ünlü harfin beraber düşürülmesi: Bu hatanın altı farklı örneği mevcuttur. Örneğin, “karardığında” yerine “karardında” ya da “kurbağa” yerine “kurba” yazılması.
7. Hece sonunda bulunan “ğ” harfinin düşürülmesi: “Uğraştı” sözcüğünün “uraştı” olarak yazıldığı bir örnek tespit edilmiştir.

Biçimbilimsel Hatalar

Çalışmada en çok rastlanan yazım hatası grubu, biçimbilimsel hataları içeren gruptur. Bu hatalar ya eklerin kullanımına ilişkin sesbilimsel süreçlere ya da doğru ekin kullanılmasına ilişkindir. Çalışmada elde edilen veride, sesbilimsel süreçlere ilişkin olan hatalara dokuz kez rastlanmıştır. Bunlar, ünsüz benzeşimine dair hatalardır (örn. “kümeste” yerine “kümesde” yazmak). Doğru ekin kullanımına ilişkin hatalar ise, biçimbilimsel hataların geri kalanını teşkil etmektedir (63 örnek). Kullanılması gereken bir ekin düşürülmesi (örn. “onun” yerine “o” yazmak), bir ekin başka bir ekle değiştirilmesi (örn. “verdiğini” yerine “verdiğinden” yazmak) ve sözcüğe hatalı bir ek ilâve etmek (örn. “çiftçi” yerine “çiftçinin” yazmak), bu hatalara dahildir.

Diğer Hatalar

Çalışmada ele alınan kategorilerin dışında kalan yazım hataları, aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Sözcükler arasında boşluk bırakmamak: Bu hata türünün 14 farklı örneğine rastlanmıştır. Bunların çoğu, "mı" soru ekinin ya da "da" ve "ki" bağlaçlarının bitişik yazılmasını içerir. Bu üç unsur, hatalı bir biçimde bir önceki sözcüğe bitiştirilmiştir. Ayrıca, söz konusu hataların bir kısmı "bir" sözcüğünü içerir. Bu örneklerde, "r" harfi düşürülmüş ve sonraki sözcük, arada boşluk bırakılmadan yazılmıştır (örn. "bir şey" yerine "bişey" ya da "bir yerler" yerine "biyerler" yazılması).
2. Birleşik sözcüklerin arasına boşluk eklemek: Bu hata türünün çalışmadaki tek örneği, "yardımsever" yerine "yardım sever" yazılmasıdır.
3. Nokta gibi harflere eklenen işaretlerin (diacritics) kullanılmaması: Çalışmadaki bir örnekte "ğ" yerine "g" yazılarak "eğer" sözcüğü "eger" hâlini almıştır.
4. Hecelerin düşürülmesi: Sözcük ortasından bir hecenin düşürüldüğü tek örnek mevcuttur. Bu örnekte "gelmememizi" yerine "gelmemizi" yazılmıştır.
5. Sözcüklere gereksiz harfler ekleme: Sözcüklere fazladan harflerin eklendiği üç örnek vardır (örn. "kurbağa" yerine "kurabağa" yazmak).
6. Ölçünlü olmayan dil unsurlarının kullanılması: Çalışmada elde edilen veride 14 farklı gündelik konuşma örneğine rastlanmıştır. Bunlar, ortografik imge hatalarıyla benzerdir ama tam olarak aynı değildir. Ortografik imge hataları, günlük konuşmadaki doğal sesbilimsel süreçlerle ilgiliyken, bu başlık altındaki hatalar sözcüklerin daha ziyade ölçünlü olmayan dil unsurlarının kullanımına benzeyen versiyonlarının kullanılmasıyla ilgilidir. Örneğin, doğru yazımı "geleceğiz" olan sözcük, günlük konuşmada "gelicez", ölçünlü olmayan bir konuşmada ise "gelcez" olarak sesletilebilir. Bu çalışmanın veri setinde "gelcez" örneğine bir kez rastlanmıştır. Çalışmada tespit edilen bir başka ölçünlü olmayan dil kullanımı örneği ise "ne yapacağını" yerine "napıcağını" yazılmasıdır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, Arndt ve Foorman'ın (2010) geliştirdiği yazım hatalarını sınıflandırma yönteminin Türkçede yapılan yazım hatalarının sınıflandırılmasına ne denli uygun olduğunu saptamak ve hataların yüzeydeki temsillerinden ziyade, hataya yol açan bilişsel süreçleri dikkate alan yeni bir sınıflandırma yöntemini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar, Arndt ve Foorman'ın (2010) yazım hatalarının sınıflandırılmasına yönelik olarak geliştirmiş olduğu yöntemin, Türkçede yapılan yazım hatalarının çoğunu kapsadığını göstermektedir.

Arndt ve Foorman (2010), normal bir gelişim gösteren ve İngilizce konuşan çocukların en çok biçimbilimsel hatalar yaptığını saptamıştır. Onların çalışmasında, öğrenciler tarafından yapılan biçimbilimsel hataların sıklık değerinin, bir sonraki en sık karşılaşılan hata olan ortografik hataların görülme sıklığından yedi kat daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sıklık bakımından üçüncü olan ortografik imge hataları ise, ikinci olan ortografik hatalara oldukça yakın bir sıklık değerine sahiptir. Diğer taraftan, sesbilimsel hataların görülme sıklığı oldukça düşüktür; yer değiştirme hataları ise neredeyse hiç gözlemlenmemiştir. Bu dağılım, biçimbilimsel hataların en sık görülen hata türü olduğu, sesbilimsel hataların ve yer değiştirme hatalarının ya çok nadir görüldüğü ya da hiç görülmediği Türkçe yazım hataları veri setiyle benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmanın bulgularıyla Arndt ve Foorman'ın (2010) elde ettiği bulgular arasındaki en çok göze çarpan fark, ortografik hataların görülme sıklığına ilişkindir. Bu hata tipine, Arndt ve Foorman'ın sahip olduğu veriye göre ikinci en sık görülen hata tipi olmasına rağmen bu çalışmada elde edilen veri setinde rastlanmamıştır. Bu fark, Türkçenin şeffaflık özellikleriyle açıklanabilir. Daha önce de bahsedildiği gibi, Türkçenin ortografik şeffaflık özelliklerine dair belli istisnalar söz konusu olsa da, dilimiz, İngilizceye oranla ortografik olarak çok daha şeffaftır ve ortografik şeffaflığa aykırı olan istisnaların sayısı oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, çocukların belli bir sesi ifade etmek için yanlış bir harf kullanması olasılığı nispeten düşüktür.

Türkçedeki yazım kuralları açısından önem taşıyan üç tür sesbilimsel süreç vardır. Bunlardan birincisi, eklerin ünlü ve ünsüz uyumu nedeniyle sözcüğe eklemlenmesi esnasında karşılaşılan kaçınılmaz bir durumdur. Bunun gibi işlemleri içeren hatalar, biçimbilimsel hatalar grubundadır. Bir diğer sesbilimsel süreç ise yüksek ince düz ünlünün damaksıllaşması ya da "h" sesinin düşürülmesi gibi

günlük konuşmada meydana gelen sesbilimsel işlemlerdir. Bu çalışma, bunun gibi hataları "ortografik imge hatası" sınıfında ele alır çünkü çocuk, neticede bir yazım hatası yapıyor olsa bile doğru bir örüntüyü takip etmektedir. Bu süreçlerden sonuncusu ise ölçünlü olmayan dil ya da günlük konuşma unsurlarını kullanırken ortaya çıkabilir. Hece düşürme ya da kaynaşık sözcüklerin (iki sözcüğün ve anlamlarının karışımından türetilen yeni sözcüklerin) kullanımı, bu işlemlere örnek olarak gösterilebilir. Bunlar, mevcut çalışmada "diğer" yazım hataları grubunda ele alınmıştır.

Sözcük kökünü ya da eki değiştirirken yapılan hatalar, İngilizcede görülen biçimbilimsel hata grubunda sıklıkla karşılaşılan bir alt türdür (Arndt ve Foorman, 2010). Düzensiz geçmiş zaman formları gibi biçimbilimsel düzensizlikler İngilizcede nadir olarak görülse de böylesi sözcükler, çocuklara yöneltilen ifadelerde sıklıkla kullanılabilmekte, bu durum da çocukların bunun gibi düzensiz formları önce ezberleyip ilgili sözcüklerin özelliklerine göre bir genellemeye ulaşmayı sonraya bırakmalarına sebep olmaktadır (Bybee ve Slobin, 1982). Diğer taraftan, Türkçedeki düzensiz biçimbilimsel işlemler oldukça sınırlıdır. Türkçenin biçimselliğine ilişkin daha çok göze çarpan husus, ünlü ve ünsüz uyumunun gerektirdiği eklerin kullanılmasından kaynaklanan zorunlu sesbilimsel işlemlerdir. Türkçenin bunun gibi ses uyumu kurallarını anlamak, Türkçe konuşmayan insanlar için zor olabilir. Ancak, İngilizcede de benzer işlemler mevcuttur (örn. "cats" sözcüğündeki çoğul eki, /s/ olarak sesletilir ancak "dogs" sözcüğündeki aynı çoğul eki, /z/ olarak söylenir). Temel fark, Türkçenin aksine, İngilizcede bunun gibi süreçler ortografiye yansımaz.

Zorunlu olan sesbilimsel süreçler Türkçenin ortografisine yansımışken, zorunlu olmayanlar (günlük konuşma ve ölçünlü olmayan dille ilişkili olanlar) yansımamıştır. Bu durum, ortografik imge hatalarının ve bu çalışmada "diğer hatalar" olarak sınıflandırılan hataların temelini teşkil eder. %100 oranında şeffaf olan bir dilde ortografik imge hataları olamaz çünkü yazılı ve sözlü dil, kusursuz bir şekilde örtüşür. Çalışmanın veri setinde yer alan çok sayıda ortografik imge hatası, Türkçenin şeffaflığına en büyük sekteyi vuran "ğ" harfiyle ilişkilidir. Ancak, "r" harfinin düşürülmesi, "h" harfinin düşürülmesi ve ünsüz benzeşimi/ayrışımı gibi, katılımcıların yazım hatası yapmasına yol açan zorunlu olmayan sesbilimsel süreçler de mevcuttur.

Günlük konuşma ve ölçünlü olmayan dil nedeniyle yapılan "diğer" yazım hatalarının yaygınlığı, "textese" adı verilen ve insanların mesajlaşırken sıklıkla başvurduğu gayriresmî dil ve uygulamalarla açıklanabilir ("textese" ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki için bkz. Verheijen, 2013 ya da Zebroff, 2018). Türkçedeki "textese", sözcüklerin günlük/ ölçünlü olmayan dil versiyonlarının kullanımını destekliyor olabilir, çünkü Türkçedeki "textese", bazı özel niteliklere sahip olsa da, sözcüklerin günlük/ ölçünlü olmayan dil versiyonlarından önemli ölçüde etkilenmiştir (Akbıyık, Karadüz ve Seferoğlu, 2013). Türk çocuklarının yazım becerileri üzerine yapılmış olan diğer çalışmalarda da günlük konuşma ve ölçünlü olmayan dil temelli hatalara rastlamıştır (İlanbey ve Can, 2016).

Mevcut çalışmanın bir sınırlılığı, verinin açık uçlu sorulardan elde edilmiş olmasıdır. Böylesi bir yöntem, dikte çalışmalarından daha doğal bir veriye ulaşılmasını sağlasa da katılımcıların fazlaca özgür kalmasına sebep olmaktadır. Katılımcılar, rahatlıkla kullanamadıkları sözcüklerden ve cümle yapılarından kaçınıp aşina oldukları sözcükleri ve cümle yapılarını tercih edebilir. Bu durum ise Türk çocuklarının yazma becerilerine ilişkin yanıltıcı sonuçlara yol açabilir. Dikte çalışmasında ise öğrencilerin yaptığı yazım hataları artış gösterebilir. Ayrıca, bunun gibi doğal yöntemler, sesbilimsel süreçlerle alakası olmayan biçimbilimsel hataların sınıflandırılmasını sekteye uğratır. Eklerin düşürülmesi, değiştirilmesi ve gereksiz olarak eklenmesi, bu hatalara örnek gösterilebilir. Veride bulunan bu hataların her birini açıkça tanımlamak imkânsızdır çünkü bu hatalar, eklerin kurallara aykırı olarak kullanıldığı cümlelerde meydana gelmiştir ve burada yapılan hatanın, ekin düşürülmesinden mi, değiştirilmesinden mi ya da gereksizce kullanılmasından mı kaynaklandığını saptamak mümkün değildir. Benimsenecek başka bir yöntem, Türk çocuklarının bunun gibi biçimbilimsel hataları yapma konusundaki eğilimini ortaya çıkarabilir.

Öğrencilerinin yazım hatalarının ardında yatan olası nedenlerini yorumlamaları istendiğinde altıncı sınıf Türkçe öğretmenleri, bu çalışmanın bulgularıyla da paralel olarak, yazılı Türkçe ile günlük konuşma arasındaki farka dair bilinç eksikliğini ileri sürmüşlerdir (Akkaya, 2013). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin alt sınıflarda yazma üzerinde yeterince zaman geçirmemiş olduklarını, öğrenci hatalarının ise yeterince irdelenmeden düzeltildiğini ifade etmişlerdir (Akkaya, 2013). Öğretmenlerin, öğrencilerin

yaptığı yazım hatalarını irdeleme konusundaki yetersizliğinin olası bir nedeni, Türkçedeki yazım hatalarının sınıflandırılmasına dair eksikliktir. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencinin belli bir yazım hatasını neden yaptığını ortaya çıkarmak suretiyle öğretmenlere kılavuzluk edebilir.

Bu çalışma, sonuç olarak, on yaşındaki Türk çocukların açık uçlu soruları yanıtlarken yaptığı yazım hatası oranının %2'den az olduğunu saptamıştır. Mevcut çalışma, Türkçedeki yazım hatalarının sınıflandırılmasına dair yeni bir yöntem önermektedir. Bu hataların çoğu, eklerle ve günlük konuşmanın etkileriyle ilgilidir. Sonuçlar, yazma öğretimi sırasında bu hususlara vurgu yapılmasının faydalı olacağını ortaya koymaktadır.

Kaynaklar

Akbıyık, C., Karadüz, A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğrencilerin internet ortamında kullandıkları yazılı sohbet dili üzerine bir araştırma. *Bilig*, *64*, 1-22.

Akkaya, A. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(4), 33-52.

Arndt, E. J. ve Foorman, B. R. (2010). Second graders as spellers: What types of errors are they making? *Assessment for Effective Intervention, 36*(1), 57-67.

Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük düzeyinde yazım yanlışlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 94-114.

Beers, C. S. ve Beers, J. W. (1992). Children's spelling of English inflectional morphology. S. Templeton ve D. R. Bear (Ed.), *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy* içinde (s. 231–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bybee, J. L. ve Slobin, D. I. (1982). Rules and schemas in the development and use of the english past tense. *Language, 58*(2), 265-289.

Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 1-28.

Caravolas, M. ve Samara, A. (2015). Learning to read and spell words in different writing systems. A. Pollatsek ve R. Treiman (Ed.), *The Oxford handbook of reading* içinde (s. 326-343). New York, NY: Oxford University Press.

Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European Psychologist, 9*(1), 3-14.

Demirel, G. (2019). *Reading proficiency and acculturation orientations of Turkish bilingual students in the Netherlands, Germany and France*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tilburg University, İnsani Bilimler Enstitüsü: Tilburg.

Demirkol, N. (2012). *2. Sınıfa devam eden iki öğrencinin yazım hatalarının düzeltilmesi üzerine bir durum çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Ehri, L. C. (1980). The development of orthographic images. U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* içinde (s. 85–116). San Diego, CA: Academic Press.

Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(1), 5-13.

Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. New York, NY: Psychology Press.

Güldenoğlu, B. (2017). The effects of syllable-awareness skills on the word-reading performances of students reading in a transparent orthography. *International Electronic Journal of Elementary Education, 8*(3), 425-442.

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 133-143.

İlanbey, Ö. ve Can, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında konuşma dili unsurlarının incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 8*(2), 241-256.

Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 217-235.

Kartal, G., Babür, N. ve Erçetin, G. (2016). Training for phonological awareness in an orthographically transparent language in two different modalities. *Reading and Writing Quarterly, 32*(6), 550-579.

Kornfilt, J. (1997) *Turkish*. London/New York: Routledge.

Kurtlu, Y. ve Korucu, S. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin dik temel ve bitişik eğik yazılarının yazım yanlışları ve noktalama işaretleri bakımından karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*, 167-190.

Masterson, J. J. ve Apel, K. (2000). Spelling assessment: Charting a path to optimal intervention. *Topics in Language Disorders, 20*(3), 50-65.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L. ve Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011: Assessment framework*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Öğüt, A. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazım hatalarının ve yazı okunaklılık düzeylerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.

Öney, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics, 18*(1), 1-15.

Raman, I. (2006). On the age-of-acquisition effects in word naming and orthographic transparency: Mapping specific or universal?. *Visual Cognition, 13*(7-8), 1044-1053.

Seymour, P.H., Aro, M. ve Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in european orthographies. *British Journal of Psychology, 94*, 143–74.

Sönmez, E., Babür, N. ve Haznedar, B. (2015). Learning how to spell in Turkish. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 32*(1), 34-50.

Taylan-Erguvanlı, E. (2015). *Turkish phonology and morphology*. İstanbul: Boğaziçi University Press.

Treiman, R. (1993). *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.

Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessan, A. ve Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science, 21*(4), 551-559.

Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. *Developmental Science, 9*(5), 429-436.

Ziegler, J. C., Stone, G. O. ve Jacobs, A. M. (1997). What is the pronunciation for -OUGH and the spelling for /u/? A database for computing feedforward and feedback consistency in English. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers, 29*(4), 600-618.

Extended Abstract

Introduction

Research on literacy in general and the consequent theories developed are largely based on English (Caravolas, 2004; Ziegler Goswami, 2006). The current study aims to contribute to the growing literature on literacy in non-English languages by investigating types of spelling mistakes made by monolingual primary school Turkish children. Turkish provides an interesting contrast to English since Turkish has a highly consistent relationship between its letters and sounds, which has led to its orthography had been described as transparent (Kartal, Babür, and Erçetin, 2016; Öney and Durgunoglu, 1997; Raman, 2006; Guldenoglu, 2017; Ziegler and Goswami, 2006), while English has an inconsistent relationship between its letters and sounds (Caravolas, 2004). However, there are several exceptions to the “transparent” nature of Turkish orthography. For example, some words are spelled identically but they are pronounced distinctly (e.g. “kar” [khar] ‘snow’ and “kar” [char] ‘profit’) and some words are spelled differently but may be pronounced identically (e.g. “çiy” [tʃhij] ‘dew’ and “çiğ” [tʃhi:] or [tʃhij] ‘raw’)

Spelling errors in Turkish made by school-aged children have been mostly categorized in terms of whether phonemes or syllables are omitted, added or substituted (Erden, Kurdoğlu, and Uslu, 2002; Sönmez, Babür, and Haznedar, 2015; Babayiğit, 2019). In the current study, on the other hand, the spelling errors in Turkish are categorized with respect to possible cognitive factors behind these

mistakes. In order to do so, the current study has adopted Arndt and Foorman's (2010) categorization of spelling errors into Turkish and classified the errors made by Turkish children into the following categories: phonological, morphological, ortographic, ortographic image, transposition and uncategorized errors. The current study questioned whether such a classification encompasses the spelling errors made by Turkish children.

Method

The participants in the current study were composed of 148 typically developing fourth grade students. The ages of the participants ranged from 8;2 to 10;10 with a mean of 9 years and 4 months. The participants were students in two public schools in Istanbul. The parents of most of the students in these schools reported high school as their highest level of education. Writing samples from these participants were obtained via open-ended questions in a reading comprehension assessment. In the assessment, there were two types of text (narrative text named "Fly Eagle Fly" and expository text named "Day Hiking") and included 24 questions (14 of which were multiple-choice questions and 10 of which were open-ended questions). The students were tested as a group in their classrooms with the help of their teachers. The participants took, on average, 45 minutes to complete the reading assessments. For the purposes of the current study, only the answers to the open-ended questions were analyzed. These answers were evaluated according to the spellings of the words. All the misspelled words were noted and the type of the error for each misspelled word was determined.

Result and Discussion

The current study has found that the rate of spelling errors made by fourth-grade Turkish children when answering open-ended questions was less than 2%. The current study provides a novel method of categorization of spelling errors in Turkish. There was only a single instance of a phonological error in the data. This was the only incorrect spelling of a word missing a phoneme without there being a reason related to a regular phonological process in Turkish casual speech or Turkish slang or to a morphological issue. Two categories that were not observed at all in the data were orthographic errors and transposition errors. The most of the spelling errors in the data were either orthographic image errors (e.g. spelling "ait" 'belonging' as "ayit" or "ağit") or morphological errors (e.g. spelling "kümeste" 'at the chicken coop' as "kümesde"). There were also numerous spelling errors that did not fit into any of these categories (e.g. spelling "eğer" 'if' as "eger"). The morphological errors were primarily due to use of incorrect suffix and secondarily due to problems with morphophonological processes (e.g. neglecting consonant harmony). In a 100% transparent language, there would not be any orthographic image errors since oral and written languages would be matching perfectly; however, these errors were highly frequent in the data. These types of errors in the data were associated with the letter ğ and the optional phonological process used in casual speech (e.g. r-deletion). In short, most of the errors made were related to suffixation, to letter ğ and to the influence of casual speech. These results suggest that emphasizing these issues during spelling instruction might prove to be fruitful.

Okatan, Ö. ve Özer, D. A. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 28.01.2020 Kabul/Accepted:14.07.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Betimlenmesi

Özlem OKATAN[*]
Derya ARSLAN ÖZER[**]

Öz
Bu araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı okunaklılığını ve hızını incelemek amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Burdur'da bir devlet okulunda eğitim gören 13'ü kız, 12'si erkek olmak üzere 25 birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Dikte Çalışması Takip Formu" ve "İlkokullar İçin Hikâye Yazmaya Yönelik Bütüncül Puanlama Yönergesi" birinci sınıflara uyarlanarak kullanılmıştır. Öğrencilerin yazıları üç aralıklı boş satırlardan oluşan kâğıtlara alınmıştır. Öğrencilere dikte ve bakarak yazma çalışması için 3 dakika, serbest yazma için 20 dakika süre verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukla eksik harf ve yanlış harf yazma hataları yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler bakarak yazma çalışmasında dikte ve serbest yazmaya göre daha hızlı yazmaktadırlar. Öğrencilerin serbest yazmada metne uygun başlık koyabilme becerileri yeterli düzeydeyken olay örgüsü, yer, zaman, kişiler ve ana fikir belirtme becerileri yetersiz düzeydedir.
Anahtar Kelimeler: Yazı, okunaklılık, yazma hızı, birinci sınıf, dikte.

Describing the Writing Skills of the First Grade Elementary School Students

Abstract
In this research, descriptive survey method was used to examine the legibility and speed of manuscript handwriting of the first-grade students. The study was applied to 25 first-grade students, 13 female and 12 male, from a public school in Turkey, Burdur province in the first semester of the 2019-2020 academic year. "Dictation Study Follow-Up Form" and "Holistic Rubric for Writing a Story for Elementary School" were adapted for first-grade students and used as data collection tools. Students were given 3 minutes for dictation and rewriting, and 20 minutes for free writing. According to the findings, it was observed that students mostly misspelled and missed a letter. Students wrote faster in rewriting sentences than dictation and free writing. While the ability of students to write appropriate titles in the free writing was sufficient, the storyline, place, time, people and main idea expression skills were observed as insufficient.
Keywords: Writing, legibility, writing speed, first-grade, dictation.

Giriş

İletişim yöntemlerinden biri de yazmaktır. Yüz yüze iletişimin mümkün olmadığı durumlarda yazı bilgi akışını sağlamada başvurulan önemli bir araçtır. Dijital dünyanın gelişmesiyle de yazılı iletişim ve bilgiyi kayıt altına alma imkânı doğmuş, böylece yazı bilgi saklamada ve bilgiyi iletmede önemli bir araç haline gelmiştir. Akyol ve Yıldız'a (2018) göre tarih boyunca oynadığı rol dikkate alındığında yazı, insanlık tarihinin en önemli buluşu olma özelliğini korumaktadır. Kimine göre tarihin başlangıcı, kimine göre medeniyetin anahtarı, kimine göre de insanlığın belleğidir.

[*] Öğretmen, Atatürk İlkokulu, Burdur, ogencer15@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1862-719X
[**] Prof. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Burdur, deryaarslan@mehmetakif.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4555-5435

Yazmak, duygu ve düşünceleri sembollerle belli bir zemin (kâğıt gibi) üzerine kodlama sürecidir ve amaç anlatmak istediklerimizi kendimiz ya da başkaları için kayıt altına almaktır. Zamanla yazı yazmak öğrenmenin de bir aracı olmuştur. İlkokul birinci sınıfta öğrenilen yazı, okuma kadar olmasa da hayat boyunca devam eden bir eylemdir.

İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı öğrencilerin; okula gelene kadarki yaşamış olduğu yaşantılarıyla kendiliğinden edindiği görsel okuma becerisi, dinleme becerisi, konuşma dili ve görsel sunu becerilerinden yola çıkılarak yaşam boyu kullanacağı nitelikli okuma yazma bilgi ve becerisini kazanabilmesidir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde birinci sınıf öğretmeninin hedeflerinden biri, hızlı, akıcı, çağın gerekliliklerine uygun, eleştirel ve kurallarına uygun estetik, işlek ve okunaklı güzel yazma bilgi ve becerisi kazandırmak olmalıdır (Yılar, 2015). Yazı yazma öğretiminin temelinde çocukların hızlı ve okunaklı bir yazı yazması yatmaktadır. Öğrencilerin yazılarında sıkça karşılaşılan sorunlardan biri de öğrencilerin yazısının okunaklı olmayışıdır (Coşkun, 2013). Okunaklılık harflerin eğimi, biçimi, aralarındaki boşluğu, boyutu ve satır çizgisine göre durumu ile ilgilidir ve yazma öğretiminin önemli bir unsurudur (Tok ve Erdoğan, 2017). Okunaklılık, yazılan yazının okuyucu tarafından doğru şekilde algılanmasıdır. Yazının güzel olması ile okunaklılık aynı şey değildir. Güzel yazı okunaklı olabilir fakat okunaklı yazı güzel yazı olmayabilir (Arslan Özer ve Bağcı, 2018).

İlkokul birinci sınıfta okuma yazma öğrenilirken yapılan yazı çalışmalarında öğrencilerden hem seviyelerine uygun yazılı ürünler ortaya koymaları hem de harfleri okunaklı ve doğru yazmaları beklenmektedir (Tok ve Erdoğan, 2017). Erdoğan'ın (2012) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma süreçlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin yazılarının okunaklılık bakımından gelişim göstermediği ancak yazma hızı bakımından gelişim gösterdiği ortaya konulmuştur. Savaş (2017) el yazısı kullananlar ile dik temel yazı kullananların yazı okunaklılığının orta düzeyde olduğunu belirtmektedir. Kuşdemir, Katrancı ve Arslan'a göre (2018) öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerinin yazısını okunaklı kabul ederken, önemli bir kısmı da öğrencilerinin yazısını okunaklı olmadığını düşünmektedir. Bu araştırmada yer alan velilerin yarısından fazlası çocuğunun yazılarını okunaklı bulurken, bir kısmı da çocuğunun yazılarını okunaklılık açısından geliştirmesi gerektiği görüşünü belirtmiştir.

Yazının okunaklı olması kadar, uygun hızda yazılması da önemlidir. Bireyin yazma hızı yavaş olursa düşünce hızına yetişemez ve düşünülen bilgiden daha azı yazıya geçirilmiş olur. Ayrıca öğrencilerin öğrenim süresi boyunca yapılan birçok yazılı sınavda, var olan bilgisini ve düşüncesini sınırlı bir süre içinde, yazılı aktarması söz konusudur. Bu nedenle okuma yazmanın temelini oluşturan birinci sınıfta öğrencinin okuma yazmayı öğrendikten sonra, yazma becerisini belirli oranda hızlandırması beklenmektedir. Höbek ve Taşkaya'nın (2018) araştırmasında, ilkokul öğrencilerinin bitişik eğik yazı kullanırken yazma hızı bazı değişkenler bakımından araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ilkokul öğrencilerinin yazma hızı; okul öncesine gidip gitmeme durumu, okulun bulunduğu bölge ve yazılan metnin türü açısından anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yazı hızı araştırmalarında hız, dakikada yazdığı doğru harf sayısına göre belirlenmektedir.

Yazma görevi için ayrılan süre, araştırmalarda farklılık göstermektedir. Yazı hızı ve okunaklılık çalışmalarında 1 dakika (Erdoğan, 2012), 1,5 dakika (Graham, Weintraub & Berninger, 1998, Graham, Weintraub, Berninger & Schafer, 1998, Graham, Weintraub & Berninger, 2001), 2 dakika (Ziviani & Elkins,1984, Ziviani & Watson-Will, 1998), 5 dakika (Blöte & Hamstra-Beltz, 1991; Hamstra-Bletz & Blöte, 1993; Bara & Morin, 2013; Roston, Hinojosa, & Kaplan, 2008) gibi süreler belirlenerek, öğrencilerden bu süre içinde yazmaları beklenmektedir. Graham, Struck, Santoro, & Berninger (2006), kompozisyon yazma için 5 dakika süre vermiştir.

Eğitim öğretimin temeli olan ilkokul yıllarında yazma becerilerini uygun düzeyde geliştiremeyen öğrenciler ileriki yıllarda yazma hızında düşüklük ve sınavlarda süreyi etkili kullanamama, bildiklerini yazılı aktaramama veya kendini yazılı ifade edememe gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir. Ayrıca yazıda yaşanan problemler; yazı yazmayı sevmeme ve yazılı ürün ortaya koymaktan kaçınmaya neden olabilir. İlkokullarda 2005 yılından 2018 yılına kadar bitişik eğik yazı kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkçe Programının değişmesiyle yazı stili tercihi sınıf öğretmenlerine bırakılmış, 2018-2019 eğitim öğretim yılında çoğunlukla dik temel harfler kullanılmaya başlanmıştır. On iki yıl boyunca ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı uygulaması olmasından

dolayı, alan yazında bu araştırmanın da konusu olan ilkokullarda okunaklılık ve yazma hızı, bitişik eğik yazı yazmalar üzerinde ölçülmüştür (Coşkun, 2013; Erdoğan, 2012; Höbek ve Taşkaya, 2017; Höbek ve Taşkaya, 2018; Kuru, 2014; Kuşdemir vd., 2018). Yazı araştırmaları 2018 yılından bu yana dik temel yazı uygulamalarını incelemektedir. Alanda birinci sınıflar öğrencilerinin dik temel yazılarını inceleyen çalışmalar sınırlıdır (Gök ve Baş, 2020; Ulu, 2019).

Yazma becerilerini kazanmanın bu denli önemli olması ve yazma becerisinin temelinin ilkokul yıllarında atılıyor olması, dik temel yazı uygulamalarının yeniden uygulanmaya başlamasından dolayı bu araştırma, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bakarak yazma, duyduğunu yazma (dikte) ve serbest yazma becerilerinin okunaklılık düzeyini ve yazma hızını ortaya koymayı amaçlamıştır. Okuma ve yazma becerileri birbirini destekleyen, çok önemli kazanımların ön şartı kabul edilen becerilerdendir. Alan yazına bakıldığında okuma üzerine çok fazla çalışmanın yer aldığı ancak yazma ile ilgili okumaya göre daha az çalışmanın bulunduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırmanın konusu olan birinci sınıflarda okunaklılık ve yazma hızı daha çok eğik el yazısı üzerinde çalışılmıştır. Dik temel harflerle yapılmış benzer çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dikte ve bakarak yazma çalışmalarındaki yazılarını okunaklılık ve hız açısından incelemek, serbest yazı çalışmalarını ise okunaklılık, hız ve içerik açısından incelemektir. Araştırmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini yazma (dikte), bakarak yazma ve serbest yazı okunaklılığı nasıldır?
2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini yazma (dikte), bakarak yazma ve serbest yazı hızı nedir?
3.İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin serbest yazılarının içeriği ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık düzeyini ve yazma hızını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada "betimleyici tarama modeli" kullanılmıştır. "Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır" (Karakaya, 2011, s.59). Tarama modeli, halen var olan bir olayın ya da geçmişte olmuş bir olayın araştırılarak betimlenmesi imkanını sunar. Bu modelde araştırmacı olayı etkileme, değiştirme amacı gütmez. Var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Burdur ilinin Gölhisar ilçesinde bir devlet okulunda okuyan 13'ü (%52) kız, 12'si (%48) erkek toplam 25 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 3'ü (%12) solak, 22'si (%88) sağlaktır. Öğrenciler farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahiptir. Öğrencilerin tümü okul öncesi eğitimi almıştır. Öğrencilerin yaş aralığı birbirine yakındır (1 yıldan daha büyük fark içermemektedir). Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay erişilebilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma yapılan sınıfta, sınıf öğretmeninin ve öğrencilerin gönüllü katılımı dikkate alınmıştır. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci dönem sonunda (aralık ayında) yaklaşık bir hafta içinde toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç aralıklı kılavuz çizgili çalışma kâğıdı dikte, bakarak yazma ve serbest yazma çalışmalarında veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bakarak yazma çalışmasında kullanılan 7 cümleden oluşan "Limonata" adlı metin, öğrencilerin düzeyine uygun olarak araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından hazırlanmıştır. Ancak öğrencilere metnin uzun ve yorucu geleceği düşünülerek sınıf öğretmeni ile araştırmacının ortak kararı ile metnin yalnız ilk dört cümlesi çalışmada kullanılmıştır. Dikte çalışmasında ise öğrencilerin sınıf öğretmeninin belirlediği 4 cümlelik bir metni, belirtilen süre içinde duyarak yazmaları istenmiştir. Hem bakarak yazma metni hem de dikte çalışması metni belirlenirken, seçilen metinlerin o güne kadar öğrenilen tüm harfleri içermektedir. Serbest yazma konusu olarak "Ormandaki Hayvanlar" konusu belirlenmiştir.

Dikte çalışması, bakarak yazma çalışması ve serbest yazma çalışmalarının okunaklılık değerlendirilmesi için "Dikte Çalışması Takip Formu" (Kuşdemir, Bulut, 2018) kullanılmıştır. Form hakkında ilgili uzman görüşü alınarak, 2 madde birinci sınıf öğrencilerinin seviyesinin üzerinde bulunduğu gerekçesiyle formdan çıkarılmıştır. Çıkarılan iki madde "Paragraf başı bırakma" ve "Yanlış yerde paragraf bırakma"dır. Ayrıca forma "Harfleri dik temel harf kurallarına uygun yazmama" maddesi eklenmiştir. Dikte Çalışma Takip Formuna toplam 10 maddelik son hali verilmiştir.

Serbest yazma için "İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri İçin Hikâye Yazmaya Yönelik Bütüncül Puanlama Yönergesi" (Kuşdemir, Bulut, 2018) birinci sınıflara uyarlanarak kullanılmıştır. Mevcut form üzerinden "Hikâye Taslağı Oluşturma" ve hikâyede giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin değerlendirildiği "Anlatım Düzeni" başlıkları birinci sınıf seviyesinin üzerinde bulunduğu için araştırmacılar ve sınıf öğretmeninin ortak kararı ile formdan çıkarılmıştır. "İlkokullar İçin Hikâye Yazmaya Yönelik Bütüncül Puanlama Yönergesi" uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir ve 6 maddeden oluşmaktadır.

Alanda yapılan yazı hızı ve okunaklılık çalışmalarında farklı süreler verilmiştir (Erdoğan, 2012; Graham, Weintraub & Berninger, 1998, Graham, Weintraub, Berninger & Schafer, 1998, Graham, Weintraub & Berninger, 2001; Ziviani & Elkins,1984, Ziviani & Watson-Will, 1998; Blöte & Hamstra-Beltz, 1991; Hamstra-Bletz & Blöte, 1993; Bara & Morin, 2013; Roston, Hinojosa, & Kaplan, 2008; Graham, Struck, Santoro, & Berninger, 2006). Bu çalışmada öğrencilere dikte ve bakarak yazma için 3 dk., serbest yazma için 20 dk. süre verilmiştir. Dikte ve bakarak yazma çalışmasında 3, serbest yazma çalışmasında 20 dakika verilmesinin nedeni öğrencilerin birinci sınıf olması, yazı yazmayı yeni öğrenmeleri ve yazma deneyimlerinin sınırlı olmasıdır. Metinlerin seçilmesinde ve veri toplama araçlarının düzenlenmesinde ilk okuma yazma eğitimi alanında çalışan bir uzmanın ve iki sınıf öğretmeninin (mesleki kıdemi 20 ve 14 yıl) görüşleri alınmış ve görüşler doğrultusunda yukarıda belirtilen düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama araçlarının kullanımı ile ilgili geliştiren araştırmacılardan izin ileti yoluyla alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde uygulamanın yapılacağı birinci sınıfın sınıf öğretmeni ile, yapılacak çalışmanın günü görüşülüp uygulama saatleri belirlenmiştir. Yapılacak olan uygulamanın uygulanma şekli ve süre ile ilgili kıstaslar, sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat ve doğal bir ortamda hissetmesi açısından uygulamanın sınıf öğretmeni tarafından yapılmasına karar verilmiştir.

Bakarak yazma uygulaması ile ilgili öğrencilere açıklama yapıldıktan sonra, üstte metin altta üç aralıklı boş çizgilerden oluşan veri toplama aracı dağıtılmıştır. Öğrencilerin üstte yazan metni sayfanın aşağısında yer alan boş satırlara metne bakarak yazmaları istenmiştir. Üç dakika sonunda tüm kağıtlar toplanmıştır. Dikte çalışması için aynı öğrencilere başka bir ders saatinde üç aralıklı boş satırlardan oluşan veri toplama aracı dağıtılmış, öğretmenin söylediği cümleleri dinleyerek kâğıda yazmaları istenmiştir. Üç dakika sonunda tüm kağıtlar toplanmıştır. Serbest yazma uygulaması için aynı öğrencilere başka bir ders saatinde üç aralıklı boş satırlardan oluşan veri toplama aracı dağıtılmış ve "Ormandaki Hayvanlar" temalı bir yazıyı tasarlayarak verilen kâğıda yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik için öğrencilere yirmi dakika süre verilmiştir. Süre sonunda dileyen öğrencilere iki dakika ek süre verilebileceği sınıf öğretmenine belirtilmiştir. Çalışmada öğrencilerden ek süre isteği gelmemiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce öğrencilerden toplanan dikte, bakarak yazma ve serbest yazma ile ilgili çalışma kağıtları kendi içlerinde Ö1, Ö2 olarak kodlanmıştır. Dikte ve bakarak yazma çalışmalarında, öğrencinin yazma hızı belirlenirken 3 dakikada doğru yazılan harf sayısı 3'e bölünerek 1 dakikada doğru yazdığı harf sayısı hesaplanmıştır. Serbest yazma çalışmasında öğrencinin yazma hızını belirlemek için, 20 dakikada doğru yazdığı harf sayısı dikkate alınmıştır. Doğru yazılan harf sayısı 20'ye bölünerek 1 dakikada doğru yazdığı harf sayısı hesaplanmıştır. Serbest yazma çalışmalarında "İlkokullar İçin Hikâye Yazmaya Yönelik Bütüncül Puanlama Yönergesi" kullanılmıştır. Ölçekteki maddelere göre öğrencilerin serbest yazı çalışmaları 1-3 arası puan verilerek değerlendirilmiştir (1=Yetersiz; 2= Geliştirilmeli, 3= Yeterli).

Bakarak yazma, dikte ve serbest yazma çalışmalarında öğrencilerin yazı okunaklılığı, "Dikte Çalışması Takip Formu" ile değerlendirilmiştir. Formda yer alan ölçütler doğrultusunda öğrencilerin yazılarında hata tespiti yapılmıştır. Serbest yazma, bakarak yazma ve duyduğunu yazma (dikte) çalışmalarının okunaklılık açısından değerlendirilmesi ve serbest yazıların içerik analizi için dört ayrı puanlayıcının görüşüne başvurulmuş, güvenirlik analizi yapılmıştır. Puanlayıcılar; iki sınıf öğretmeni (mesleki kıdemi 20 ve 14 yıl), bir akademisyen ve araştırmacının kendisidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre nitel çalışmalarda inandırıcılık ile ilgili alınan önlemlerden birisi de uzman görüşüdür. Bu araştırma araştırmanın desenini belirlemede, veri toplama araçlarını belirlemede, veri toplama süreçlerinde, verilerin analizinde ve çalışmanın raporlaştırılmasında ilk okuma yazma alanında uzman bir akademisyenin geri bildirimleri ile yürütülmüştür.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sınıflandırılmış olup aşağıdaki gibidir.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Yazma (Dikte), Bakarak Yazma ve Serbest Yazma Yazı Okunaklılığı

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini yazma (dikte), bakarak yazma ve serbest yazma yazı okunaklılığı ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

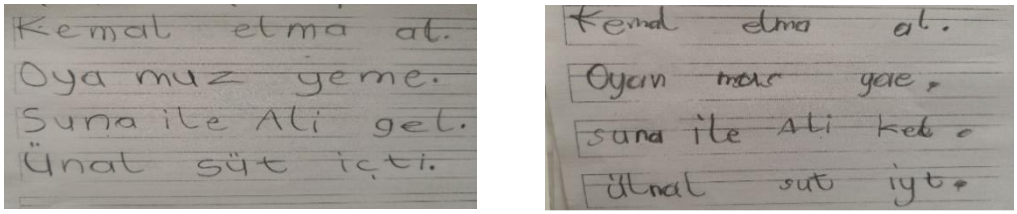
Tablo 1.
Öğrenci Yazılarının Okunaklılık Düzeyi

Okunaklılık Maddeleri	Dikte	Bakarak Yazma	Serbest Yazma
Büyük harfle yazması gerekirken küçük harfle yazma	6	0	16
Küçük harfle yazması gerekirken büyük harfle yazma	1	0	13
Birlikte yazılması gerekirken ayrı yazma	0	0	9
Ayrı yazılması gerekirken bitişik yazma	0	2	17
Eksik harf yazma	8	4	21
Fazla harf yazma	3	0	11
Yanlış harf yazma	8	3	18
Kelimeler arası gereğinden fazla boşluk bırakma	0	0	4
Fazladan kelime yazma	0	1	7
Harfleri dik temel harf kurallarına uygun yazmama	6	6	15
Toplam	32	16	131

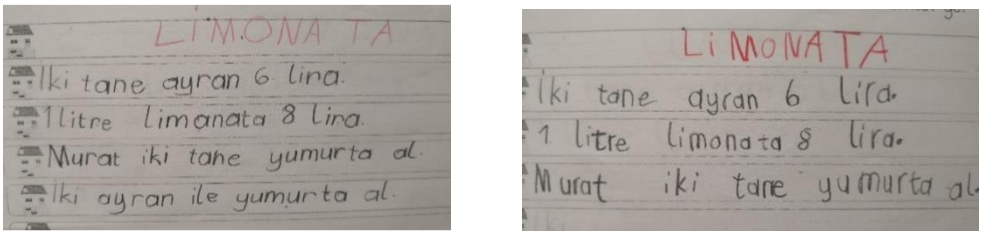
Tablo 1 incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin dikte, bakarak yazma ve serbest yazmada yaptıkları hatalar görülmektedir. Öğrencilerin bakarak yazma (f=16) ve dikte çalışmasında (f=32) az hata yaptıkları görülmektedir. Serbest yazmayı yeni yeni öğrendikleri için hata sayısının fazla (f=131) olduğu görülmektedir. Çalışma sırasında yapılan hatalar büyük harfle yazması gerekirken küçük harfle yazma hatasını yapan dikte çalışmasında 6 öğrenci, serbest yazmada 16 öğrenci vardır. Bakarak yazmada ise bu hata hiçbir öğrencide gözlenmemiştir. Küçük harfle yazması gerekirken büyük harfle yazma hatasını yapan dikte çalışmasında 1 öğrenci, serbest yazmada 13 öğrenci vardır. Bakarak yazmada ise bu hata hiçbir öğrencide gözlenmemiştir. Birlikte yazılması gerekirken ayrı yazma hatasını yapan serbest yazmada 9 öğrencidir, dikte ve bakarak yazmada ise bu hatayı hiçbir öğrenci yapmamıştır. Ayrı yazılması gerekirken bitişik yazma hatasını yapan bakarak yazmada 2, serbest yazmada 17 öğrenci olup, dikte çalışmasında ise bu hata hiçbir öğrencide gözlenmemiştir. Eksik harf yazma hatasını dikte çalışmasında 8 öğrenci, bakarak yazmada 4 ve serbest yazmada 21 öğrenci yapmıştır. Fazla harf yazma hatasını dikte çalışmasında 3 ve serbest yazmada 11 öğrenci yapmıştır. Bakarak yazmada ise bu hata hiçbir öğrencide gözlenmemiştir. Yanlış harf yazma hatasını dikte çalışmasında 8 öğrenci, bakarak

yazmada 3 ve serbest yazmada 18 öğrenci yapmıştır. Kelimeler arası gereğinden fazla boşluk bırakma hatasını yapan serbest yazmada 4 öğrencidir. Dikte ve bakarak yazmada ise bu hata hiçbir öğrencide gözlemlenmemiştir. Fazladan kelime yazma hatasını bakarak yazmada 1, serbest yazmada 7 öğrenci yapmıştır, dikte çalışmasında ise bu hata hiçbir öğrencide gözlenmemiştir. Harfleri dik temel harf kurallarına uygun yazmayan dikte çalışmasında 6 öğrenci, bakarak yazmada 6 ve serbest yazmada 15 öğrenci vardır.

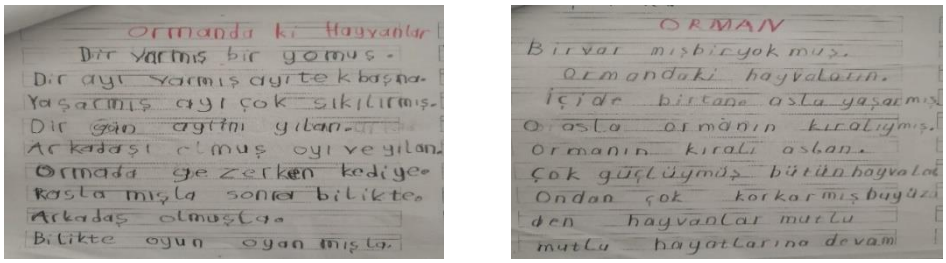
Araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencilerine ait yazı örnekler Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 1. Dikte çalışması yazı örnekleri (Ö11 ve Ö19'a ait)



Şekil 2. Bakarak yazma çalışması yazı örnekleri (Ö18 ve Ö16'ya ait)



Şekil 3. Serbest yazma çalışması yazı örnekleri (Ö5 ve Ö2'ye ait)

Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te verilen örneklerde de görüldüğü gibi öğrencilerin daha çok eksik harf yazma ve yanlış harf yazma gibi hataları göze çarpmaktadır. Bunun dışında göze çarpan bir hata da büyük harf kullanımı ile ilgilidir. Ayrıca her üç yazma çalışmasında da yazıların satır çizgisine denk getirmede sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Bunun yanında harfler arasındaki boşluklar geniş bırakılmıştır.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Yazma (Dikte), Bakarak Yazma ve Serbest Yazma Hızı

Yazma hızı belirlenirken duyduğunu yazma (dikte) ve bakarak yazmada öğrencilerin bir dakikada yazdığı doğru harf sayısı belirlenmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin dikte, bakarak yazma ve serbest yazma hızı ile ilgili bulgular Tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2.
Öğrencilerin Dikte, Bakarak Yazma ve Serbest Yazma Hızı

Öğrenci	Dikte	Bakarak yazma	Serbest Yazma

Ö1	15	14,3	6,9
Ö2	15	14,6	16,4
Ö3	15	17,3	7,5
Ö4	15	8,6	1,5
Ö5	15	16,3	5,5
Ö6	15	29,3	19,3
Ö7	15	21	17
Ö8	15	20	9,2
Ö9	8	21,7	12,7
Ö10	14	22,7	8,1
Ö11	12	21,7	17,5
Ö12	13,3	16	7,9
Ö13	12,3	21,3	8,5
Ö14	6,3	24,7	6,5
Ö15	7,3	11	6,1
Ö16	15	21,7	4,1
Ö17	14	14	1
Ö18	14,6	8,3	2,6
Ö19	15	28,3	9,4
Ö20	15	8,3	10,4
Ö21	15	18,3	6,4
Ö22	15	20,7	6,2
Ö23	4	26,3	6,3
Ö24	14,6	13,7	14

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun bakarak yazma hızı, dikte çalışmasındaki yazma hızından daha yüksektir (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23). Bazı öğrencilerin dikte çalışmasındaki yazma hızı, bakarak yazma çalışmasındaki yazma hızından daha yüksektir (Ö1, Ö2, Ö4, Ö18, Ö20, Ö24). Bir öğrencinin ise dikte çalışmasındaki yazma hızı, bakarak yazma çalışmasındaki yazma hızına eşittir (Ö17). Ö6 dikte, bakarak ve serbest yazma hızı en yüksek öğrencidir. Öğrencilerin genel olarak bakarak yazma hızları dikte yazma hızı ve serbest yazma hızından daha yüksektir. Dikte çalışmasında öğrencilerin dördü dışında (Ö9, Ö14, Ö15 ve Ö23) dikte çalışmasının sınıf tarafından birlikte yürütüldüğü söylenebilir.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Serbest Yazma Düzeyleri

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin serbest yazılı anlatım becerileri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
Öğrencilerin Serbest Yazı Analizi Tablosu

Yazı unsurları	Öğrencilerin Yazı Düzeyleri		
	Yeterli (3)	Geliştirilmeli (2)	Yetersiz (1)
Başlık	19	5	0
Olay Örgüsü	5	6	13
Yer	1	8	15
Zaman	0	7	17
Kişiler	0	15	9
Ana fikir	0	4	20

Tablo 3 incelendiğinde tüm öğrencilerin hikâye başlığı kullandığı görülmektedir. Hikâye başlığını hikâye içeriğine uygun yazan 19 öğrenci, içerikle uyumsuz başlık yazan 5 öğrenci bulunmaktadır. Olay örgüsü bakımından incelendiğinde hikâye bir ya da iki olay çerçevesinde ilerleten

ve öncelik-sonralık, sebep-sonuç ilişkisi kurabilen 5 öğrenci, hikâyede bir olaydan kısaca bahseden 6 öğrenci, herhangi bir olay örgüsüne yer vermeyen 13 öğrencidir. Hikâyede olayın geçtiği yeri detaylarıyla veren 1 öğrenci, sadece olay yerini belirten 8 öğrenci ve hiçbir yer belirtmeyen 15 öğrenci bulunmaktadır. Hikâyede zaman belirten 7 öğrenci, zaman belirtmeyen 17 öğrenci bulunmaktadır. Olayın zamanını oldukça açık ve detaylarıyla veren öğrenci görülmemektedir. Hikâyede olayı yaşayan esas kişi ve yardımcılar sadece isimleri ile veren 15 öğrenci, kişi bilgisi vermeyen 9 öğrencidir. Olayı yaşayan esas kişi ve yardımcıları tasvirleri ile veren öğrenci bulunmamaktadır. Hikâyede bir ana fikir işleyen 4 öğrenci, herhangi bir ana fikir işlemeyen 20 öğrencidir. Bir ana fikri hikâyenin geneline yayarak işleyen öğrenci bulunmamaktadır. Tablo 3 incelendiğinde özetle; çalışmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin serbest yazma düzeylerinin "hikâyeye uygun başlık koyabilme" ölçütü dışındaki ölçütlerin geliştirilmeli ve yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul birinci sınıf yazı gelişiminde önemli bir sınıftır. Yazının temeli atılır ve bireyin yazı ile iletişiminin olumlu ya da olumsuz başlangıcı yapılır. Bütün eğitimlerin amacı bireylerde olumlu etkiler bırakmaktır. Bunu başarmak, sürece bırakarak, kendiliğinden olmasını bekleyerek değil, yazı eğitiminin birinci sınıftan başlayarak iyi analiz edilmesi ile olabilir. Yazı öğretiminde etkili bir yol haritasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın amacı, bireyin yaşamı boyunca etkin olarak kullanacağı temel becerilerden biri olan yazı okunaklılığını, yazma hızını ve serbest yazı düzeyini ilkokul birinci sınıflarda belirlemektir. Arslan Özer ve Bağcı (2018)'ya göre yazıda okunaklılık önemli bir etkendir, yazının anlatmak istediği duygu ve düşüncelerin net olarak okuyucuya aktarılmasını sağlamaktadır. Okunaklılık, anlamdır. Bu nedenle yazıdaki anlamın okuyucuya aktarılması, okunaklı bir yazı ile mümkündür. Bu araştırma sonuçlarına göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bakarak yazma yazı okunaklılığı, bakarak ve serbest yazmanın okunaklığından yüksektir. Dikte çalışmasındaki yazı okunaklılığı ise serbest yazma çalışmasındaki yazı okunaklığından daha yüksektir. Buradan hareketle okuma ve yazmayı henüz yeni öğrenmiş olan birinci sınıf öğrencileri, bakarak yazmada yazıyı aynen kopyalama konusunda başarılıdır. Ancak dikte çalışmasında sadece duymakla yetindikleri için yazıya aktarırken öğrendiği yazma bilgilerini de devreye sokması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin söyleyeceği yeni cümleye yetişebilmek için yazdığı cümleye odaklanamadıkları ya da öğrencilerin yolun başında olması sebebiyle zaman ile gelişebilecekleri söylenebilir. Okunaklılık puanları serbest yazma çalışmasında ise oldukça düşüktür. Serbest yazma çalışmasında öğrencinin tamamen kendi hayal ürünü olan hikâyeyi tasarlayıp cümleye dökmesi gerekmektedir. Burada birçok zihinsel süreç devreye girmektedir. Öğrenciden hem olayı kurgulaması hem yazım kurallarına uygun okunaklı yazması, hem de süreyi etkin kullanması beklenmektedir. Öğrencilerin çok azı bu süreci yönetebilmiştir. Henüz 3 ay önce okula başlamış olan ve harf öğrenme sürecini yeni tamamlayan birinci sınıf öğrencileri için bu sonuç şaşırtıcı değildir. Ayrıca sınıf öğretmeni sınıfta sık sık dikte ve bakarak yazma çalışması yaptığı, ancak ilk kez serbest yazma çalışması yaptığını belirtmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, serbest yazma çalışmasında 4 öğrenci kelimeler arası uygun boşluk bırakmamıştır. Coşkun (2013) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ürettiği yazılarını Türkçe ve Bulgarca okuma yazma öğretim sürecinde okunaklılık açısından araştırdığı bir çalışmada Türkiye'de 3 Bulgaristan'da 3 öğrencinin yazılarında kelimeler arasında yeterince boşluk bırakılmadığını belirlemiştir. Ayrıca Bulgaristan'daki 5 öğrencinin ve Türkiye'deki 7 öğrencinin kelimeler arası boşluk bırakma konusunda desteğe ihtiyacı olduğu sonucu bulunmuştur. Türkiye'deki 15 öğrencinin 5'i ve Bulgaristan'daki 15 öğrencinin 7'si yazı yazarken kelimeler arası uygun boşluk bırakmıştır. Genel olarak araştırmaya katılan 30 öğrencinin 12'sinin, yazdıkları yazılarda kelimeler arası yeterince boşluk bırakma becerisine sahip olduğu görülmüştür.

Öğrenciler yanlış harf kullanma, eksik harf kullanma ve fazla harf kullanma gibi yazma hataları yapmıştır. A. F. Özcan ve A. Özcan'ın (2016) çalışmalarında; öğretmenler, birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenirken sesleri ve yazılışları benzeyen harfleri hem dikte çalışmasında hem de okuma sırasında karıştırdıklarını belirtmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin yazı okunaklılığının belirlendiği bu çalışmada yazma hataları tespit edilmiştir. Okumayı yeni öğrenen bu öğrencilerin okuma yaptıkça yazma hatalarının da azalacağı düşünülmektedir. Tağa ve Ünlü'nün (2013) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre yazma eğitiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlarda, öğrencilerin yeterince okuma alışkanlığının olmayışı öne çıkmaktadır.

Bu araştırmada öğrencilerin dikte, bakarak yazma ve serbest yazma sürecinde yazma hızları belirlenmiştir. Öğrencilerin genel olarak bakarak yazma çalışmasında diğer çalışmalardan daha hızlı yazdığı, dikte yazmada ise serbest yazma etkinliğinden daha hızlı yazdığı sonucuna ulaşılmıştır. Höbek ve Taşkaya (2017) öğretmenlerin öğrencilerinin yazma hızını önemsediklerini belirtmektedir. Öğrencilerin en azından orta düzeyde bir hıza sahip olmasının önemli ve gerekli olduğunu ve bunun için öğretmenlerin yazma hızını artırmaya yönelik daha fazla etkinlik yapması gerektiğini vurgulamışlardır. Demiroğlu Memiş'in (2018) ilkokul öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada okunabilirlik arttıkça, yazma eğilimi puanlar da artmaktadır. Yazma eğilimi açısından tüm okunabilirlik boyutlarında, öğrenciler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada yazı stili ile yazma hızı arasında orta seviyede pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çalışmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin serbest yazma çalışmasında içeriğe uygun başlık yazabilme becerisi yeterli düzeydedir. Ancak öğrencilerin serbest yazıları olay örgüsü, yer, zaman, ana fikir açısından yetersiz, kişiler açısından geliştirilebilir düzeydedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yazı çalışmalarının başında olduğu düşünüldüğünde, yazı becerilerinin doğru şekilde kazanılması için yazma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılabilir. Graham ve Rijlaarsdam'a (2016) göre çocuklar yazı yazmayı öğrenmek için mücadele eder ancak zorlanır. Şahin'in (2018) de belirttiği gibi öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır. Bunun sonucunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ayrıntılı yazı geliştirme programları hazırlanabilir.

Yapılan çalışma sonucunda öğretmenler, öğrencilerin yazıları ile ilgili yazı öğretiminde okunaklılık çalışmalarına ve serbest yazma etkinliklerine ağırlık verebilir. Ayrıca yazma hızının farklı metin türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir. Aynı çalışma grubunun ileriki dönemlerde yazı okunaklılığındaki değişimi ve yazma hızını inceleyen yeni araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akyol, H. ve Yıldız, M. (2018). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Arslan Özer, D. ve Bağcı, H. (2018). İlköğretim öğrencilerinin (2-7. Sınıf) yazı okunaklılığı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,6* (11), 2148-2314.

Bara, F. & Morin, M.F. (2013). Does the handwriting style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in the Schools*, 50 (6), 601-617.

Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (3), 08-22.*

Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 (1), 69-86.*

Blöte, W. A., Hamstra-Bletz, L. (1991). A longitudinal study on structure of handwriting. *Perceptual Motor Skills*, 72, 983-994.

Coşkun, İ. (2013). Türkiye ve Bulgaristan'da ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin ürettikleri yazıların okunaklılık bakımından incelenmesi. *International Periodical For The Languages, 8 (8), 357-378.*

Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,* 22-43.

Demiroğlu Memiş, A. (2018). Examination of legibility and writing speeds of primary school students with respect to writing disposition and writing style. *Universal Journal of Educational Research, 6, (5),* 1050-1059.

Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13 (1)*, 5-13.

Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37 (165*), 93-103.

Graham, S. ve Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe:introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing*, *29*, 781-792.

Graham, S., Struck, M., Santoro, J., & Berninger, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibilityin first and second graders: Motor programs, visual-spatial arrangement, and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology*, *29* (1), 43-60.

Graham, S., Weintraub, N. & Berninger, V. (2001). Which manuscript letters do primary grade children write legibly? *Journal of Educational Psychology*, *93* (3), 488-497.

Graham, S., Weintraub, N. & Berninger, V.W. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *Journal of Educational Education*, *91* (5).

Graham, S., Weintraub, N., Berninger, V.W. & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1-9. *Journal of Educational Research*, *92* (1), 42-51.

Gök, B. ve Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 572-585.

Hamstra-Bletz, L., Blöte, W. A. (1993). A Longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary School. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (10), 689- 699.

Höbek, G. ve Taşkaya, S. M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızına İlişkin Görüşleri. *Çukurova Araştırmaları Dergisi, 3 (2), 117-125.*

Höbek, G. ve Taşkaya, S., M. (2018). İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(3), 2433-2445. doi: 10.17218/hititsosbil.356223.

Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Abdurrahman Tanrıöğen, (ed.). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuru, O. (2014). Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (1).

Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). Yazmada ölçme ve değerlendirme. Edt. H. Akyol, M. Yıldız Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi içinde (s.285-320), Ankara: Pegem Akademi.

Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018). Veli ve Öğretmen Gözüyle İlkokul Öğrencilerinde Yazı Okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6 (2),* 455-476.

Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İGÜSBD, 3* (1), DOI: http://dx.doi.org/10.17336/igusbd.61470.

Roston, K. L., Hinojosa, J., & Kaplan, H. (2008). Using Minesota Handwriting assessment and handwriting checklist in screening first and second graders' handwriting legibility. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, *1* (2), 100-115.

Şahin, A. (2018). Türkiye'deki bitişik eğik yazı uygulamalarının bilimsel araştırma sonuçlarına göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *13*(4), 1083-1096.

Savaş, B. (2017). Yazma öğretiminin ilkokul öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi: dilbilimsel bir yaklaşım. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (13), 120-140.*

Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *International Periodical For The Languages, 8 (8),* 1285-1299.

Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty), 14 (1),* 1003-1024.

Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *IJOFE*, *5* (2), 195-211.

Yılar, Ö. (2015). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ziviani, J. & Elkins, J. (1984). An evaulation of handwriting performance. *Educational Review*, 36(3), 49-261.

Ziviani, J. & Watson-Will, A. (1998). Writing speed and legibility of 7-14 –year –old school students using modern cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45.

Extended Abstract

Introduction

People use different ways to communicate with other people around them. One of the most frequently preferred ways of communication is writing. They transfer what they know by writing skills and express themselves. Elementary school years when learning to read and write are the basis of writing skills. The general aim of the first literacy education is to gain necessary skill set that will be used throughout life, based on visual reading, listening, speaking and visual presentation skills which all have been acquired spontaneously with its experiences until the school. One of the goals of the first grade teacher in the process of teaching how to read and write should be to gain the knowledge and skills of aesthetic, legible and good writing which is fast, fluent, in accordance with the rules and requirements of the age, and critical (Yılar, 2015). In the process after the first literacy is learned, students are expected to have the ability to write at a certain speed. It is also expected to produce legible, understandable written products. Students who cannot improve their writing skills in the elementary education, which is the basis of education, may encounter problems such as low writing speed in the following years and being unable to use the time effectively in exams, failing to transfer what they know in writing or failing to express themselves in writing. Therefore, these students do not like to write in the following years and refrain from producing written products. This study aims to investigate the legibility and writing speed of elementary school first grade students by rewriting, writing, hearing (dictation) and free writing skills, since gaining writing skills is very important and the foundation of writing skill is formed in elementary school years. In accordance with this goal in the research, the research was intended to answer the following questions;

1. How legible is the writing (dictation), rewriting and free writing of elementary school first grade students?
2. What is the speed of writing (dictation), rewriting and free writing of elementary school first grade students?
3. What is the content of the free writings of elementary school first year students?

Method

In this research, descriptive survey model was applied. Survey researches that are frequently used in social sciences are the studies conducted on large groups, where the individuals in the group have their opinions, attitudes about a case and event, and cases and events are tried to be described (Karakaya, 2011, p.59). The survey model provides the opportunity to investigate and describe an existing event or a past event. In this model, the researcher is not intended to influence or change the event. It aims to describe the current situation as it is. The data required for the research were obtained from 25 first year students studying at a public school in Gölhisar district of Burdur province at the end of the first semester (December) of 2019-2020 academic year. 13 girls and 12 boys participated in the research. In the research, three-spaced guideline worksheet was used as data collection tool. “Dictation Study Follow-Up Form” developed by Akyol and Yıldız (2018) was used for dictation work, writing by looking and free writing. Upon having taken the field expert opinion about the form, 2 items were removed, and one item was added. The form consisted of 10 items in total. The " Holistic Rubric for Writing a Story for Elementary School" developed by Akyol and Yıldız (2018) for free writing was adapted to the first grades. During this process, the opinions of two first grade teachers (20 years and 14 years of professional experience) were taken. Students were given 20 minutes for free writing. Regarding the texts, two class teachers and a field expert of first literacy were consulted and the texts were edited in line with their feedback. Legibility and free writing content analysis were examined by three different raters, and reliability analysis was administered. Two class teachers (20 years and 14 years of professional experience) and the researcher were decided as scorekeepers. Worksheet about dictation, rewriting, writing and free writing were collected from students and were coded as Ö1, Ö2.

Result and Discussion

According to the results of this research, the writing speed of the students in free writing was generally lower than the writing speed in dictation and rewriting speed. In addition, according to the

research findings, students made spelling errors such as missing out letters and adding extra letters. The aim of this study is to determine the readability and writing speed of first grade students with vertical basic letters. If a student does not learn to write correctly, s/he may find it difficult to produce something, as s/he focuses on the rules of writing. Likewise, if a student cannot improve his/her writing speed at the speed appropriate for the level, s/he may not enjoy writing. These situations may affect academic success, negatively. Therefore, teachers should focus on legibility studies and free writing activities in writing instruction. In addition, it can be investigated whether the writing speed differs according to different text types. Further research can be conducted to examine the change in the legibility of writing and the speed of writing of the same working group. How both the legibility and writing speed differ in preschool education can also be examined.

Maden, S. ve Önal, A. (2020). Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir analiz: 7. sınıf örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 732-752.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 25.02.2020 Kabul/Accepted:06.05.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe ve İngilizce Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: 7. Sınıf Örneği

Sedat MADEN[**]
Aydın ÖNAL[***]

Öz
Araştırmada, Türkiye'de ve Amerika'da ana dili öğretiminde kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının öğrenme alanlarına göre karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yaklaşımına göre yürütülmüştür. Veri toplama aşamasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veriler dil becerilerine / öğrenme alanlarına göre tasnif edilmiş ve her iki ders kitabı bu doğrultuda karşılaştırılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan 7. sınıf Türkçe ders kitabı ile Amerika'da 7. sınıf düzeyinde kullanılan Prentice Hall Literature Bronze Level adlı kitap oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, İngilizce ders kitabının okuma öğrenme alanı hazırlık çalışmalarında ön bilgi ve deneyimleri harekete geçirme, yaşamla ilişkilendirme ve düşünme becerilerini kullandırma yönleri ile Türkçe ders kitabından farklılaştığı tespit edilmiştir. Bunun yanında okuma, dinleme-konuşma ve yazma becerilerinin eğitimine dair Türkçe ve İngilizce ders kitapları arasında önemli farkların olduğu da ortaya konulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, Türkçe, İngilizce, ders kitabı, karşılaştırma.

A Comparative Analysis of Turkish and English Course Books: 7th Grade Sample

Abstract
In the research, it is aimed to compare the Turkish textbooks in secondary schools and the English textbooks used in mother tongue teaching in America according to their learning areas. For this purpose, qualitative research approach has been adopted in the study. Document review technique has been used in data collection stage. The data source of the study is composed of the 7th grade Turkish textbook of the secondary school published by the Ministry of National Education and the Prentice Hall Literature Bronze Level which is used at the 7th grade level in the USA. As a result of the study, it has been determined that the English textbook differs from the Turkish textbook in terms of using pre-knowledge and experiences, associating with life and using thinking skills in the preparatory works of the reading learning area. In addition, there are significant differences between Turkish and English textbooks in the education of reading, listening, speaking and writing skills.
Keywords: Mother tongue education, Turkish, English, textbook, comparison.

Giriş

Dil gelişimi ve eğitimi, anne karnında başlar ve ömür boyu devam eder. Çocuklar okul öncesi dönemde dili konuşarak ve dinleyerek kazanır. Okul sıralarına geldiklerinde ise öğretmen rehberliğinde okuma, yazma ve ana dilin diğer inceliklerini edinir. Ana dili öğretiminde dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) temele alınmaktadır. Bu becerilerin kazanılmasında ise çeşitli kaynaklara ihtiyaç vardır. Bu noktada devreye giren ders kitapları hem öğretim programının uygulamaya dönük yüzü hem de dil becerilerinin öğretiminde temel kaynak konumundadır. Bu yönüyle ana dili eğitimi,

[**] Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedat.maden@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8024-8182
[***] Öğretmen, Giresun 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip Ortaokulu, aydnonall@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0930-9122

ders kitaplarına bağlı yapılmaktadır. Özellikle "Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim öğretime ayrılan zamanın %75-90'ının ders kitapları çerçevesinde organize edildiği; Norveç ve İspanya'daki sınıflarda yapılan ders gözlemlerinde de ders kitaplarına oldukça bağımlı ders işlendiği" (Kurt, 2018: 1171), Türkiye'de ise "öğretmenlerin ders araç gereçlerden en çok ders kitaplarını (%98), öğrenci çalışma kitabını (%95), öğretmen kılavuz kitabını (%90) kullandıkları tespit edilmiştir" (Gün, 2013: 565). Eğitimin ana aracı olan ders kitapları öğretim programlarında belirlenen kazanımlara göre hazırlanmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarına öğretim programlarının uygulamaya dönük yüzü denilebilmektedir.

Ders kitapları, "hem eğitim hem de öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır. Öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleridir" (Çeçen, Çiftçi ve Melanlıoğlu, 2007: 206). Nitekim "Ana dili öğretimi olarak Türkçenin başarıyla yürütülmesi ilk elden çok iyi düzenlenmiş bir programla ve bu programa bağlı kalınarak hazırlanmış Türkçe ders kitaplarıyla gerçekleştirilebilir" (Demirel, 2007: 11). Tarihsel olarak bakıldığında da yüzyıllarca eğitim yapılan ortamlarda temel kaynak kitaplar olmuştur. Günümüzde ise "teknolojinin sunduğu sınırsız alternatiflere rağmen ders kitapları eğitimde kullanılan en önemli araç olma özelliğini korumaktadır" (Coşkun ve Taş, 2008: 60). Öğretmenler "Türkçe dersinde birçok etkinliği kitap ile başlatıp kitap ile sürdürmektedir" (Yurt ve Arslan, 2014: 318). Öğrenciler de aynı şekilde Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler sayesinde temel dil becerilerini geliştirmektedir.

Türkçe ders kitaplarının 21. yüzyılın insanlardan beklediği becerileri kazandırmada yeterli olması ayrıca dikkat edilmesi gereken bir husustur. Bu nedenle ders kitapları öğrencinin eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve diğer üst düzey becerileri kazanmasında rehber olması gerekir. Nitekim "Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir" (MEB, 2018: 7). Bu açıdan öğretmen için kılavuz, öğrenci için bilgi kaynağı olan ve alıştırma imkânı sunan ders kitaplarının içerik olarak zengin olması önemlidir.

Günümüzde Türkçe dersi kitapları tematik anlayışla oluşturulmaktadır. Tema, aynı duygu ya da düşünceyi içeren konuların bir araya toplanmasından oluşan gruplara verilen ad olarak tanımlanabilir. Türkçe dersi öğretim programında her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Bu temalardan; Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur (MEB, 2018: 16). Bunun dışında eklenecek temalar yazarların isteğine bırakılmıştır. Tematik yaklaşım sayesinde "farklı disiplinlerin aynı temayla ilgili kazanımlarının bir bütün olarak ele alınması, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, ilişkilendirmesi ve üst düzey zihinsel becerilere ulaşması" (Demirbaş 2006: 29) mümkün olabilmektedir. Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe ders kitabında, öğrenci her temada, temanın farklı yönlerini ele alan metinlerle karşılaşır. Temada yer alan metinler işlendikçe öğrenci, öğrendiği kavramlarla yeni kavramlar arasında ilişki kurar. Böylelikle, metinler aracılığı ile öğrenme gerçekleşir." (Arhan ve Gültekin, 2013: 9). Temalarda farklı türlerde bulunan metinler sayesinde öğrenci dil becerilerini geliştirir. Bu nedenle seçilecek metinlerin öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlayacak nitelikte olması önemlidir. Öğrencinin sadece dil becerilerini değil aynı zamanda ruh dünyasını, ahlaki yönünü, hayal gücünü geliştirebilecek ve sosyalleşmesi için toplum hayatında gerekli becerileri içeren metinlerin ders kitaplarında olması gerekmektedir.

Metinler hem eğitim ortamında hem de günlük hayatta sık kullanılmaktadır. Coşkun (2014: 60) metni, belirli bir iletişim ortamında üreticisi ve alıcısı olan, sözlü ya da yazılı anlamlı dil birlikleri olarak tanımlamaktadır. Güneş (2016: 247) ise bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapı olarak görmekte ve bu yapıların da tesadüfen bir arada olmadığını belirtmektedir. Metinler gerek elektronik gerekse basılı olarak hayatımızda yer edinmiştir. Eğitimin vazgeçilmez unsuru olan metinler, yapılandırmacı anlayışla birlikle öğrencinin üst düzey beceriler kazanmasında, bilgiyi organize edip üretmesinde önemli bir unsur halini almıştır. Eğitim ve öğretim sürecinde yoğun olarak kullanılan metinler ana dil eğitiminde en önemli araçtır. Çünkü öğrenciler dil becerilerini metinler yoluyla edinmektedir. Bu yüzden metinlerin birtakım özellikleri taşıması gerekir. Alanyazında Beaugrande ve Dressler (1981) metinlerde bulunması gereken ölçütleri şu şekilde sıralamaktadır: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik, öğreticilik, duruma uygun olma, metinlerarasılık. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda

(s.56) da ders kitaplarında yer alacak metinlerin dersin amaçlarına, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun olma; Türkçenin zenginlik ve güzelliklerini, türün özelliklerini yansıtma; dil bilinci, hayal gücü, estetik zevk ile okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma gibi niteliklere sahip olması tavsiye edilmiştir. Dolayısıyla bu özellikleri taşıdığı takdirde metinlerin etkili bir öğretim aracı olabileceği açıktır.

Metinlerin ders kitabındaki yerleşimi, yazı büyüklüğü ve kelime sayısı öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır. Metnin kenarlarında bulunan resimler metne uygun ve sanatsal nitelikte olması önemlidir. Öğrencide edebî zevki geliştirecek resimlerin metne yönelik ilgiyi artıracağı bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle gerek kültürü yansıtan resimlerin gerekse dünya çapında sanatçıların eserlerinin metne uygun bir şekilde, Türkçe ders kitaplarında bulunması gerekmektedir. Bunun yanı sıra metnin anlaşılması ve öğrenciye değer kazandırması için okuma stratejilerinin öğretimi esastır. Metnin öncesinde veya metin okunurken strateji bildiren ifadelerin olması öğrenci için faydalıdır. Her metne uygun farklı stratejilerin kullanılmasını sağlamak öğrencinin metni derinlemesine anlaması için gereklidir. Metne hazırlık çalışması, metin sonrası etkinlikler, metnin etrafındaki resimler, metne yönelik stratejiler vb. metni öğretilir kılan unsurlardır.

Metinler, türlerine göre sınıflandırılır ve adlandırılır. Güneş (2016: 248) konuşma veya sözle aktarılanları sözlü metin, yazıyla aktarılanları yazılı metin, resim, şekil, grafik vb. görsel sembollerden oluşanları da görsel metin şeklinde sınıflandırmaktadır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metin türleri; *bilgilendirici*, *hikâye edici* ve *şiir* olarak 3'e ayrılmaktadır. Hazırlanacak Türkçe ders kitaplarının programda belirtilen türleri içermesi gerekmektedir. Bu türlere uygun olarak ders kitabına seçilecek metinlerde öğrencinin yaş ve ilgi seviyesi dikkate alınmalıdır. Zamanla ortaya çıkan yeni metin türlerinin öğrencilerle buluşturulması da ayrı bir önem taşımaktadır. Hazırlanan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda *Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler) e-posta, Haber Metni, Reklam, Sosyal Medya Mesajları* gibi türlerin olması olumlu bir durumdur. Ancak teknolojik gelişmeler, iletişim ve edebiyat alanındaki yeni değerlendirmelerle bunların dışında birçok türün de ortaya çıktığı görülmektedir. Bu nedenle bu türlerin de ders kitaplarında yer bulması gerekmektedir.

Metnin daha iyi anlaşılması ve metinden hareketle dil becerilerinin geliştirilmesi için metin sonlarında etkinlikler bulunmaktadır. Bu sayede öğrencinin dil becerilerine yönelik alıştırma yapması ve metni ne düzeyde anladığı ölçülebilmektedir. Metin bittikten sonra sorulan "sorular, bilimsel ilkeler doğrultusunda alanında uzman kişilerce hazırlandıysa, bir yandan öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarına ilişkin sağlıklı bir biçimde saptama yapabilmeye, diğer yandan ise öğrencilerin metne çok yönlü bakabilmelerini sağlar." (Ülper ve Yalınkılıç, 2010: 451). Üst düzey becerileri geliştirecek soruların bulunması öğrencinin çok yönlü gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle "metin soruları özellikle 5, 6, 7 ve 8. sınıflar açısından ele alındığında, okul eğitimindeki hedeflere ulaşılması için belirli özellik ve niteliklere sahip olmalıdır. Gerek 5. sınıf gerekse 6. sınıf öğrencilerinin anlama, anlam kurma, fikir ve değer oluşturma kazanımları ele alındığında ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ve sorularının öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunacak türden olması gerekir" (Tüm, 2016: 736). Nitekim Türkçe ders kitaplarında metin sonlarında da sorular bulunmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi ile, Türkçe ders kitapları birçok değişikliğe uğramıştır. Ancak yeterliliği tartışma konusu olmuştur. Gerek fiziki gerek içerik gerekse ölçme ve değerlendirme boyutuyla ders kitaplarının yapılandırmacı anlayıştan uzak bir görüntü çizdiği araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir. Nitekim Kırkkılıç ve Maden (2010: 479) ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyesi dikkate alınmadan seçildiğini belirtmektedir. Yaylı ve Solak (2009) tarafından metin türleri açısından ders kitaplarını incelediği araştırmada, türlerin dengeli dağıtılmadığı, önemli türlere yer verilmediği, öğrenci seviyesinin göz ardı edildiği, gerçek hayatın ders kitabına aktarılamadığı ifade etmişlerdir. Aytan ve arkadaşları (2018) ise, ders kitabında yer alan metinlerin sadece %50'sinin öğrencilere rol model olabilecek kahramanlar barındırdığından bahsetmiştir. Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi (2013: 31) de dinlemeye yönelik ölçme ve değerlendirmenin sürece değil sonuca odaklı olduğunu tespit etmiştir.

Ders kitaplarının önemi ve var olan durum birlikte değerlendirildiğinde, Türkçe dersi kitaplarının geliştirilmesi için diğer ülkelerde yararlanılan ve yaygın kullanıma sahip kitaplarla arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasında fayda bulunmaktadır. Bu kapsamda,

Türkiye'de ve dünyada kullanılmakta olan ana dili öğretimi ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılarak etkili olabilecek yanların belirlenmesi gereklidir. Alanyazında konuyla ilgili bazı çalışmalar mevcuttur: Örneğin Şimşek (2015) ile Karakuş ve Turgut'un (2017) Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını metin, tema ve türlere göre karşılaştırdığı çalışması dikkat çekmektedir. Ayrıca, Kurt'un (2018) Türkiye ve Macaristan'daki dil öğretimi ders kitaplarını karşılaştırdığı çalışma da burada örnek gösterilebilir. Buna karşın ders kitaplarını dil becerileri ya da öğrenme alanlarına göre karşılaştıran, bu yönde ayrıntılı analizler sunan araştırmaların (Güleç ve Demirtaş, 2013; Kalaycı ve Durukan, 2019 gibi) sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile Türkçe ve İngilizce ders kitapları arasında dil becerilerini geliştirme, çağdaş yaklaşımlara uygunluk, öğrenci seviyesine görelik gibi açılardan ne tür farklılıkların ve benzerliklerin olduğu ortaya konulacaktır. Böylece ders kitabı hazırlayanlara yol gösterici tespitler sunulması öngörülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ve Amerika'da ana dili öğretiminde kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını öğrenme alanlarına göre karşılaştırmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımına göre yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda veriler teker teker okunur, kod ve kategorilere ayrılır ve bu şekilde araştırma sonuçlarının sunulması sağlanır (Merriam, 1998: 58). Bu desende, araştırılacak konu ya da konular doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül biçimde anlamlandırılmaya ve yorumlanmaya çalışılır (Ekiz, 2009: 31). Nitekim araştırmada da ana dili öğretiminde kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitapları incelenmiş, belirli başlıklar altında elde edilen veriler gruplandırılmış ve bu şekilde karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı ile Amerika'da 7. sınıf düzeyinde kullanılan *Prentice Hall Literature Bronze Level* (2000) adlı kitap oluşturmaktadır. Türkiye'de kullanılan Türkçe ders kitaplarından 7. sınıf ders kitabının seçilmesinde, MEB tarafından yayınlanmış ve güncel bir eser olması etkili olmuştur. *Prentice Hall Literature Bronze Level* adlı eserin belirlenmesinde ise 50 yılı aşkın süredir kullanılan bir kaynak olması dikkate alınmıştır. Ayrıca, öğrenme alanları ve ölçme-değerlendirme özelliklerini örneklendirebilecek, benzer iki tema seçilmiştir: Bunlar Türkçe ders kitabından *Kişisel Gelişim*, İngilizce ders kitabından ise *Kendini Keşfetme* temalarıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, nitel araştırmada başvurulan yöntemlerden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi alanyazında "araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren, yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187-188). Bu doğrultuda çalışmada, veri kaynağı olarak belirlenen ders kitaplarının 1. temaları öğrenme alanları bakımından karşılaştırılmaktadır. Ders kitaplarından elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarına ilişkin tespitler aşağıda ayrı başlıklar altında sunulmuştur. Bulguların sunulmasında ders kitaplarındaki sıralamaya uyulmuştur:

Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarında Metin Dağılımı

Türkçe ders kitabında, her temada 3 okuma, 1 serbest okuma ve 1 dinleme metni vardır. Parça ve tema sonlarında ise ölçme ve değerlendirme yönelik etkinlikler mevcuttur. Amerika'da birden fazla eyalette okutulan İngilizce ders kitabında ise toplam 10 tema vardır. Bu temaların içinde 2-8 arasında okuma metni bulunmaktadır. Dinleme metni, serbest okuma metni gibi bir ayrım yapılmamıştır. Parça ve tema sonlarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler öğrenme alanlarına göre yer almaktadır.

Okuma Öğrenme Alanı

Türkçe ve İngilizce ders kitapları okuma öğrenme alanında, *hazırlık, akıcı okuma, söz varlığı* ve *anlama* bölümlerine göre incelenmiştir. Hazırlık çalışmalarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Hazırlık

Tablo 1.
Okuma öncesi hazırlık çalışmaları

İngilizce Ders Kitabı	Türkçe Ders Kitabı
Connect Your Experience (Ön Bilgileri Harekete Geçirme)	Gelecek Derse Hazırlık Çalışmaları (Araştırma ödevi)
Background For Understanding (Geçmişi Anlama)	Ön Bilgileri Harekete Geçirme
Thematic Focus (Temaya Odaklanma)	
Literary Focus (Metne Odaklanma)	

Tablo 1'de görüleceği üzere, İngilizce ders kitabında 4 farklı başlıkta okuma öncesi bir hazırlık çalışması vardır. Bu etkinlikler, temalara bağlı olarak yer verilmiş okuma metinlerinden önce yapılmaktadır. Aynı şekilde Türkçe ders kitaplarında da hazırlık çalışmaları ve ön bilgileri harekete geçirici etkinlikler mevcuttur. Bu yönüyle İngilizce ve Türkçe ders kitapları benzerdir. Ancak İngilizce ders kitabında, geçmişi anlama, odaklanma, metne yönelik bilgilendirici paragraf oluşturma gibi birçok üst düzey düşünme becerisi işe koşan etkinliklere de yer verilmektedir.

İngilizce ders kitabında hazırlık çalışmaları geniş yer tutmaktadır. Kitapta *Ön Bilgileri Harekete Geçirme* başlığı altında öğrencinin metinde geçen konuyla geçmiş deneyimleri arasında bağlantı kurulması hedeflenmektedir. Yine *Geçmişi Anlama* kısmında metinde verilecek mesajın daha iyi anlaşılmasına yönelik tarih ile bağlantı kurularak disiplinler arası bir yaklaşım sergilenmiştir. Metin öncesi bu çalışmalar sayesinde öğrencinin bilişsel yönden metne ısınması, kendini hazır hâle getirmesi daha kolay olacaktır.

İngilizce ders kitabında etkinlik veya çalışma adı altında olmasa da metin öncesinde görseller mevcuttur. Bu görseller sayesinde öğrenci, zihninde metne yönelik imgeler oluşturabilecektir. Görsel zekâya sahip öğrenciler için bu görseller daha da büyük öneme sahiptir. Bu açıdan İngilizce ders kitabının metin öncesi çalışmalarında çoklu zekâ kuramının da dikkate alındığı söylenebilir.

İngilizce ders kitabında öğrencinin okuyacağı metinle ilgili gerçek yaşamı, farklı disiplinlere dair bilgileri ve deneyimleri arasında bağ kurması ve böylece içeriği net olarak kavraması hedeflenmektedir. Bu bulgu, İngilizce ders kitabında öğrenci merkezliliğin hâkim olduğunu göstermektedir.

Türkçe ders kitabında metin öncesi hazırlık çalışmaları olduğu belirlenmiştir. Ders kitabının tümünde "*Derse Hazırlık*" kısmında bu şekilde sorular sorulmaktadır. Bu sorularla günlük hayata yönelik bağlantılar kurulmak istenilmektedir. Bazı metinlerden önce de *Gelecek Derse Hazırlık* başlığı altında araştırma ödevleri verilmektedir. Ancak elde edilen bilgilerin nasıl kaydedileceği, dersle nasıl ilişkilendirileceği ve sunulacağı net değildir.

İngilizce ders kitabının okuma öncesi hazırlık çalışmaları sorulardan ziyade öğrencileri düşünmeye, ilişkilendirme ve hayal etmeye yöneltecek parçalar ve görseller içermektedir. Yine Türkçe ders kitabında metni okuma ve etkinlik çalışmaları bittikten sonra gelecek derse hazırlık için birtakım ödevler ve görevler verilmektedir. Ancak İngilizce ders kitabında gelecek derse hazırlık gibi bir bölüm bulunmamaktadır. Ders kitabında bunu karşılayacak birçok metin öncesi etkinlik vardır.

İngilizce ders kitabının okuma öncesi hazırlık çalışmalarının öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerini harekete geçirme, yaşamla ilişkilendirme ve düşünme becerilerini kullandırmaya yönleri öne çıkmaktadır. Türkçe ders kitabında ise, sadece açık uçlu sorularla metne hazırlığın sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Akıcı Okuma

İngilizce ders kitabındaki okuma stratejileri Tablo 2'de belirtilmiştir:

Tablo 2.
İngilizce Ders Kitabındaki Okuma Stratejileri

Strateji	Açıklama
Break Down Long Sentences (Uzun Cümleleri Bölme)	Bu strateji, cümleyi kelime kelime değil sözcüklerin grup olarak okunması gerektiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde metinde geçen anahtar kelimelerin tespit edilmesi anlamayı kolaylaştıracağını ifade etmektedir.
Apply Word Identification (Kelime Tanıma)	Anlamı bilinmeyen kelimeler hecelere bölündüğünde kelimenin anlamı ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir.
Spelling Strategy (Heceleme Stratejisi)	Bağlamdan Hareketle Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Bulma
Use Context to Determine Meaning (Bağlamdan Hareketle Anlamı Belirleme)	Dil Bilgisi Etkinlikleri Yapma
Reread or Read Ahead (Tekrar Oku ya da Okumaya Devam Et)	Metinde geçen ifadeler anlaşılmazsa tekrar okunmalı veya metinle ilgili bir soru sorulduğunda okumaya devam edilip okurken cevap bulunabileceği belirtilmiştir.

İngilizce ders kitabında okuma stratejileri geniş yer tutmaktadır. Her temada farklı okuma stratejileri mevcuttur. Her metin öncesinde stratejiler *Reading Strategy* başlığı altında verilmektedir. Aynı zamanda bu stratejiler metnin yanında da verilmektedir. Okuma stratejilerinin ayrıntılı ve tema-metinlere göre yapılandırılması metnin daha iyi anlaşılmasına hizmet etmektedir.

İngilizce ders kitabında her metne yönelik farklı stratejilerin (sözcük tanıma, yeniden okuma vb.) verildiği görülmektedir. Kitapta dikkat çeken hususların başında, metnin öncesinde okuma stratejilerinin verilmesi, açıklanması ve gerektiğinde örnekler verilmesidir. Bunun yanında metnin kenarlarında bulunan okuma stratejileri ile metnin daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir.

Türkçe ders kitabındaki okuma stratejileri Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3.
Türkçe ders kitabındaki okuma stratejileri

Okumaya Yönelik Stratejiler
Metni okurken kendinizi ana kahramanın yerine koyarak onun hislerini anlamaya çalışınız. (Empatik okuma)
Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz. (Sesli okuma)

Türkçe ders kitabında her temada okuma ve dinleme metinleri içinde stratejilere rastlanmaktadır.Türkçe ders kitabında "Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz." ve "Metni okurken kendinizi ana kahramanın yerine koyarak onun hislerini anlamaya çalışınız." şeklinde empatik ve sesli okuma stratejilerine ilişkin yönergeler bulunmaktadır. Bu okuma stratejileri metin öncesinde verilmektedir. Metnin okunduğu sırada bu stratejiler metnin bulunduğu sayfanın kenarlarında verilmemektedir. Ayrıca bu stratejilerin nasıl kullanılacağına yönelik metin öncesinde açıklayıcı ifadeler ve örneklendirmeler de yoktur. Türkçe ders kitabı bu yönüyle İngilizce ders kitabından farklılık göstermektedir.

Her iki ders kitabında okuma stratejisi kullanılmaktadır. İngilizce ders kitabında stratejiler için metin öncesinde ayrı bir bölüm ayrılmakta ve örneklerle nasıl kullanılacağı anlatılmaktadır. Yine bu ders kitabında strateji öğretimi, metin öncesinde olduğu gibi sayfa kenarlarında verilmek suretiyle okuma

esnasında da sürdürülmektedir. Her metne göre farklı stratejiler verilmekte ve strateji verilmeyen metin de bulunmamaktadır.

Türkçe ders kitabında ise, okuma metinlerinde stratejiler var iken, serbest okuma metinlerinde yoktur. Stratejiler bakımından İngilizce ders kitabının Türkçe ders kitabından daha zengin ve süreç temelli olduğu söylenebilir. Yine Türkçe kitabından farklı olarak bu stratejilerin nasıl kullanılacağının örneklerle açıklanması da dikkat çeken bulgulardandır.

Söz Varlığı

Söz varlığına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.
Söz varlığı çalışmaları

İngilizce Ders Kitabı	Türkçe Ders Kitabı
Word Bank (Kelime Bankası)	Anlamı Bilinmeyen Kelimeyi Bulma Çalışması
Prefixes (Kelime Türetme)	Atasözü, Deyim, Özdeyiş Bulma Çalışmaları
Spelling Strategy (Heceleme Stratejisi)	Bağlamdan Hareketle Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Bulma
	Dil Bilgisi Etkinlikleri Yapma

İngilizce ders kitabında söz varlığına yönelik çalışmalar *Kelime Hazinesi Oluşturma* başlığı altında metin öncesinde verilmektedir. Yine okuma metninden sonra da söz varlığına ilişkin etkinliklerin olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitabında ise, metin öncesinde söz varlığına yönelik etkinlik yoktur. Bunun yerine metin sonunda etkinliklerin içinde çalışmalar mevcuttur.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, İngilizce ders kitabında söz varlığına yönelik *Word Bank (Sözcük Bankası-Anahtar Kelime), Önekler-Kelime Türetme ve Heceleme Stratejisi* gibi etkinlikler vardır. Türkçe kitabında ise, *Anlamı Bilinmeyen Kelimeyi Bulma, Tahmin, Atasözü, Deyim, Özdeyiş Bulma Çalışmaları, Bağlamdan Hareketle Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Bulma* gibi etkinlikler vardır.

İngilizce ders kitabında söz varlığına yönelik etkinlikler; anahtar kelimleler, ek-kök ilişkisi ile anlamı bulma, kelime ağı gibi çalışmalar üzerine inşa edilmiştir. Bu etkinlikler metin öncesinde ve metin sonrasında bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, anlamı bilinmeyen kelimelerin metnin alt kısmında verildiği kelime ağı yöntemi kullanılarak kelime köklerinden türeyen sözcüklerin metinden bulunmasına çalışılmaktadır.

Türkçe ders kitabındaki söz varlığına ilişkin etkinlikler, metinden sonra yani etkinlikler kısımında yer almaktadır. Metin öncesinde ve metnin kenarlarında İngilizce ders kitabında olduğu gibi etkinlikler yoktur.

Türkçe ders kitabında metinde geçen kelime ve deyimlerin öğretimi için bağlamdan hareketle anlamı bilinmeyen kelimeleri bulmaya yönelik bir etkinliğe başvurulduğu tespit edilmiştir. Yine ders kitabında yeni kelimelerin öğretiminde, tahmin etme, sözlük kullanımı ve cümle içinde kullanma gibi bir sıralamanın izlendiği de görülmektedir.

Her iki ders kitabında da söz varlığını zenginleştirmeye önem verildiği söylenebilir. İngilizce ders kitabında metin öncesi, metin sırası ve metin sonrasında söz varlığı etkinliklerine yer verilmiştir. Türkçe kitabında ise sadece metinden sonra sözcük çalışmalarına rastlanmaktadır.

Anlama

İngilizce ders kitabında sayfa kenarlarında *Literary Focus* (Metne Odaklanma) ve *Literature and Your Life* (Metin ve Yaşamınız) adıyla metni anlamaya yönelik anahtar sorular mevcuttur. Yine metnin kenarlarında *Critical Viewing* (Eleştirel Bakış) adıyla düşünme becerilerini harekete geçiren soruların olduğu kısımlar bulunmaktadır. İngilizce ders kitabında etkinlik kısmında *Check Your Comprehension*

(Anladıklarınızın Kontrolü) başlığı ile sorular da bulunmaktadır. Bu kısımda metne ilişkin sorular sorularak metnin daha iyi anlaşılmasının hedeflendiği görülmektedir. Bunlarla birlikte İngilizce ders kitabında metin kenarlarında düşünme becerileri harekete geçirmek için *Critical Viewing (Eleştirel Bakış)* etkinliği verilmiştir. Bu etkinlik içerisinde öğrencilerin metinle ilgili değerlendirme ve çıkarım yapmalarına yönelik soru yöneltilmektedir. Tüm kitapta metinlerin uygun yerlerinde ilişki sırasıyla *speculate* (şaşırtıcı fikir), *connect* (ilişki kurma), *infer* (sonuç çıkarma), *evaluate* (değerlendirme) ve *compare and contrast* (karşılaştırma ve çelişki oluşturma) düşünme becerileri ve bu becerilere dönük soruların sıralandığı belirlenmiştir. İngilizce ders kitabında, metinden sonraki etkinlik bölümünde *Check Your Comprehension* (Anladıklarınızın Kontrolü) kısmında, metin ile ilgili soru sorulmakta ve öğrencinin metni ne ölçüde anladığını kontrol etmesi hedeflenmektedir.

Türkçe ders kitabında anlamaya yönelik sorunlara metin sonundaki etkinliklerde yer verildiği tespit edilmiştir. Yine ders kitabında metnin konusunu ve ana fikrini buldurmaya yönelik boşluk doldurmalı soru içeren etkinlikler de bulunmaktadır. Her iki ders kitabında da metinden sonraki etkinlikler içinde anlamaya yönelik soruların bulunduğu görülmüştür. Diğer taraftan Türkçe ders kitabında metin okunurken herhangi bir anlama çalışması yok iken, İngilizce kitabında metin okunurken metni anlamaya yönelik sorular sunulmaktadır. Bununla beraber Türkçe ders kitabında metin işlenirken düşünme becerilerinin basamaklarını kapsayan sorular bulunmamaktadır. İngilizce ders kitabında ise, tüm metinlerde düşünme becerilerine ilişkin açıklamaların olduğu belirlenmiştir. Düşünme becerilerinin kullanımı açısından İngilizce ders kitabının Türkçe kitabından ayrıldığı söylenebilir.

Konuşma ve Dinleme Öğrenme Alanı

İngilizce ders kitabında konuşma ve dinleme alanına yönelik çalışmalar metin sonundaki etkinlik kısmında yapılmaktadır. İki öğrenme alanı ayrı tutulmayıp tek başlık altında sunulmuştur. İngilizce kitabında Türkçe kitabında yer alan dinleme metinleri bulunmamaktadır. Dinleme öğrenme alanı konuşma etkinliklerinin içinde verilmiştir. Konuşma ve dinleme becerilerinin öğretiminde stratejilerin kullanılmasına yönelik bir yaklaşım yoktur. Etkinlikler *Speaking and Listening* başlığı altında toplanmaktadır. Bu kısımda sunulan etkinliklerin yaşamla ilişkilendirme ve günlük yaşamda karşılaşılacak nitelikle olduğu söylenebilir.

İngilizce ders kitabında, konuşma ve dinleme etkinlikleri tarih, müzik, medya gibi farklı konularla ilişkilidir. Ayrıca bireysel ve grupla yapılacak etkinlikler içermektedir. Bu etkinlikler içinde elektronik kaynak kullanımına yer verilmesi de dikkat çekicidir. Kitapta geçen *Social Studes Link, Performing Arts Link, Health Link* ifadeleri öğrencilerin metinle ilgili internet kaynaklarına yönlendiren site köprüleridir. Bu linkler aracılığıyla, öğrenci şifresi ile ilgili sitelere girmekte, konuyu daha farklı kaynaklardan bilgi alarak, örnekler görerek ve etkinlikler yaparak kavrayabilmektedir. İnternet bağlantılarının özellikle dinleme ve konuşma çalışmalarında olması bu becerilerin uygulama yaparak ya da örneklerini görerek geliştirilebileceğinin dikkate alındığını da göstermektedir. Bu özelliği ile, İngilizce ders kitabının elektronik kaynak kullanımını öğretim sürecine dahil ettiği söylenebilir.

Projects (Projeler) başlığı altında farklı öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin olduğu görülmektedir. Bu etkinlikler içinde *Television Soundtrack* (Televizyon Müziği) dinleme ve izleme alanına yöneliktir. Kitapta metinden hareketle öğrenciden bir proje hazırlaması istenilmektedir. Dinleme ve konuşma ile ilgili proje konuları arasında, televizyon ve müzik unsurlarının olması öğrencilerinin ilgilerinin ve teknoloji yatkınlıklarının önemsendiği de göstermektedir.

İngilizce ders kitabında yer alan konuşma ve dinlemeye yönelik metinler, türleri, etkinlikler ve bu etkinliklerin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5.
İngilizce ders kitabındaki dinleme-konuşma metin ve etkinlikleri

Metin Adı	Metin Türü	Etkinlikler	Etkinliklerde Yöntem ve Teknikler
The Cat Who Thought She Was a Dog and The Dog Who Thought He Was a Cat (Köpek Olduğunu Düşünen Kedi ve Bir Kedi Olduğunu Düşünen Köpek)	Short Story (Hikâye)	1-Drama	1-Kendini Başkasının Yerine Koyarak Konuşma
Two Kinds (İki Çeşit)	Short Story (Hikâye)	1-Konferans 2-Monolog	1-İşbirlikçi Öğrenme 2-Rol Oynama
From Song of Myself (Şarkımdan)	Poem (Şiir)	1- Telefonda Konuşma 2-Panel	1-Serbest Konuşma 2-Tartışma
I'm Nobody (Hiç Kimseyim)	Poem (Şiir)		
Me (Bana)	Poem (Şiir)		
My Furthest-Back Person (En Uzağımda – Arkamdaki Kişi)	Non-Fiction (Bilgilendirici Metin)	1-Hikâye Halkası 2-Konuşmacının Tanıtımı	1-İşbirlikçi Öğrenme
The Third Level (Üçüncü Seviye)	Short Story (Hikâye)	1-Sözlü Tarih 2-Boş Zaman Çalışması	1-Yaratıcı Konuşma 2- İşbirlikçi Öğrenme
King Arthur: The Marvel of The Sword (Kral Arthur: Harika Kılıç)	Legend (Efsane)	1-Drama	1-Kendini Başkasının Yerine Koyarak Konuşma 2-İkna Edici Konuşma 3-İşbirlikçi Öğrenme

Tablo 5'te İngilizce ders kitabında hikâye, şiir, bilgilendirici metin türlerine yönelik zengin ve çeşitli etkinliklerin olduğu görülmektedir. Kitapta 4 farklı şiir metni aynı etkinliklere bağlanmıştır. Bunlar da *Telefonda Konuşma* ve *Panel*'dir. Bunların dışında konferans, monolog, sözlü tarih, boş zaman çalışması ve drama etkinlikleri de yer almaktadır. Yöntem ve tekniklere bakıldığında *iş birlikli öğrenme, rol oynama ve empati kurma* ön plandadır. Empatik konuşma, tartışma, serbest konuşma, ikna edici konuşma, yaratıcı konuşma gibi teknikler de yer almaktadır. Bu bulgudan hareketle, İngilizce ders kitabının yöntem ve teknik çeşitliliği ve elektronik kaynak kullanımı açısından becerilerin öğretimine elverişli bir ortam sunduğu söylenebilir.

Tablo 6.
Türkçe ders kitabındaki metinler ve dinleme etkinlikleri

Metin Adı	Metin Türü	Etkinlikler	Yöntem ve Teknikler
Barış Manço	Biyografi	-	-
Sol Ayağım	Hikâye	-	-
İnsanlarla Geçinme Sanatı	Deneme	-	-
Naim Süleymanoğlu (Dinleme Metni)	Biyografi	-	-
Üç Soru (Serbest Okuma Metni)	Masal	-	-

Tablo 6'da Türkçe ders kitabında hikâye, deneme, biyografi ve masal türleri için örnek metinler yer aldığı görülmektedir. Bu metinlere bağlı olarak kitapta konuşma ve dinleme etkinlikleri bulunmamaktadır. Ayrıca ne metin öncesi ne metin işlenirken ne de etkinlikler kısmında konuşma ve dinlemeye yönelik bir çalışma vardır. *Naim Süleymanoğlu,* dinleme metni olmasına rağmen etkinliklerinde dinlemeye yönelik herhangi bir etkinliğin olmaması oldukça dikkat çekicidir. Bu bulgu, dinleme ve izlemeye yönelik öğrenme-öğretme çalışmalarının öğretmen tercihine bırakıldığını göstermektedir.

İngilizce ders kitabında ise etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılacak yöntem ve teknikler oldukça ayrıntılı biçimde planlanmıştır. Ayrıca, kitabın basım yılı dikkate alındığında, elektronik kaynak kullanımına yönelik linkler içermesi de önemli bir özelliktir. Türkçe ders kitabı ise, 2018 yılında basılmış olmasına rağmen elektronik kaynaklar sadece dinleme / izleme metinlerinin dinletilmesi için kullanılmaktadır.

Yazma Öğrenme Alanı

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki tüm metinlere ait tür, yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular Tablo 7, 8, 9 ve 10'da gösterilmiştir:

Tablo 7.
İngilizce ders kitabındaki türler

Yazılı Anlatım Türleri	Metinler
Description (Açıklama)	Observation (Gözlem)
	Remembrance of People and Place (Yer veya insanlara yönelik detaylar)
Narration (Öyküleme)	Firsthand Biography (Biyografi)
	Shorty Story (Hikâye)
	Autobiographical Incident (Otobiyografik Olay)
Exposition (Yorumlama)	Summary (Özet)
	Classification (Sınıflandırma)
	How to Composition (Kompozisyon Nasıl Yazılır?)
	Comparison and Contrast Essay (Karşılaştırma)
	Written Solution to a Problem (Bir Problemin Yazılı Çözümü)
Persuasion (İkna Edici Yazma)	Advice Column (Tavsiye ve Öneri)
	Advertisement (Reklam)
	Essay Supporting an Opinion (Bir Fikri Destekleyen Deneme)
Reports (Araştırma Raporları)	Lab / Experiment Report (Deney Raporu)
	Library Research Report (Kütüphane Araştırma Raporu)
	Experiment Report (Deney Raporu)
Creative (Yaratıcı Yazma)	Song Lyrics (Şarkı Sözleri)
	Poem (Şiir)
	Monologue (Monolog)
Response to Literature (Literatüre Yanıt)	Reader's Response Journal Entry (Okuyucu Günlüğü)
	Letter to an Author (Yazara Mektup)

Tablo 7'ye göre, İngilizce ders kitabında 7 farklı yazılı anlatım türüne yer verildiği görülmektedir. Bu kitapta yer alan *Deney Raporu, Şarkı Sözü*, *Monolog*, *Okuyucu Günlüğü*, *Yazara Mektup, Kütüphane Araştırma Raporu* ve *Kompozisyon Nasıl Yazılır?* gibi metin türlerinin Türkçe ders kitabında bulunmadığı

da belirlenmiştir. İngilizce ders kitabındaki türler incelendiğinde, öğrencilerin günlük ihtiyaçlarının ve iş hayatındaki gereksinimlerinin önemsendiği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, İngilizce ders kitabının metin türü bakımından zengin olduğu söylenebilir.

Tablo 8.
Türkçe ders kitabındaki türler

Yazılı anlatım türleri	Metinler	
Bilgilendirici Metinler	Anı Kılavuzlar Blog Gezi Yazısı Efemera ve Broşür Makale / Fıkra / Söyleşi / Deneme e-posta Mektup	Reklam Sosyal Medya Mesajları Biyografiler, Otobiyografiler Dilekçe Günlük Haber Metni Özlü Sözler
Hikâye edici metinler	Mizahi Fıkra Masal / Efsane / Destan Fabl	Hikâye Karikatür
Şiir	Şiir Tekerleme / Sayışmaca / Bilmece	Şarkı / Türkü

Tablo 8'de görüleceği üzere, Türkçe ders kitabındaki türler *bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler* ve *şiir* olarak üçe ayrılmaktadır. Bu türler için ise, birden fazla metin örneğine kitapta yer verilmektedir. Ayrıca kitapta e-posta, sosyal medya mesajları gibi elektronik ortamda kullanılabilecek metin türleri bulunmaktadır.

İngilizce ders kitabında bulunan yazılı anlatım türleri, etkinlikler ve başvurulan yöntem ve teknikler Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9.
İngilizce ders kitabındaki yazılı anlatım türleri, etkinlikler ve başvurulan yöntem-teknikler

Metin Adı	Türü	Yazma Etkinlikleri	Etkinliklerdeki Türler	Yöntem ve Teknikler
The Cat Who Thought She Was a Dog and The Dog Who Thought He Was a Cat (Köpek Olduğunu Düşünen Kedi ve Kedi Olduğunu Düşünen Köpek)	Hikâye (Short Story)	1-Reklam Yazma 2-Gazeteye Makale Yazma 3-Broşür Yazma 4-Rapor Yazma 5-Fabl yazma	1- Bilgilendirici (Description) 2-İkna Edici (Persuasion) 3-Öyküleyici (Narration)	1-İş birlikli Yazma 2-Metin Tamamlama
Two Kinds (İki Çeşit)	Hikâye (Short Story)	1-Günlük Yazma 2-Paragraf Yazma 3-Rapor Yazma	1- Bilgilendirici (Description) 2- Öyküleyici (Narration)	1-Kontrollü Yazma 2-Güdümlü Yazma
From Song of Myself (Şarkımdan)	Şiir (Poem)	1-Kural ve Plan Yazma	1- Sergi: Bağlantı Kurma (Exposition: Making Connection) 2- Sergi: Bilgi Verme	1-Boşluk Doldurma
I'm Nobody (Hiç Kimseyim)	Şiir (Poem)			
Me (Bana)	Şiir (Poem)			

			(Exposition: Giving Information)	
My Furthest-Back Person (En Uzağımda -Arkamdaki Kişi)	Bilgilendirici Metin (Non -fiction)	1-Altyazı yazma 2-Kitap Etiketi Yazma 3-Öneri/Teklif Yazma	1- Sergi: Bilgi Verme (Exposition: Giving Information) 2-İkna Edici (Persuasion)	1-Kontrollü Yazma
The Third Level (Üçüncü Seviye)	Hikâye (Short Story)	1-Mektup Yazma 2-Kısa Öykü Yazma 3-Rapor Yazma	1- Bilgilendirici (Description) 2-Öyküleme (Narration)	1-Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
King Arthur: The Marvel of The Sword (Kral Arthur: Harika Kılıç)	Efsane (Legend)	1-Nutuk Yazma	1-Bilgilendirici (Description)	1-Güdümlü Yazma 2-Yaratıcı Yazma

Tablo 9'da İngilizce ders kitabında her metin için zengin ve çeşitli etkinliklerin verildiği görülmektedir. Kitapta hikâye türündeki metinler için 3 ile 5, şiir ve efsane türü metinler için 1 yazma etkinliği yer almaktadır. Etkinliklerde oluşturulan metin türleri de çeşitlidir. Kitabın tümünde en fazla yazma öğrenme alanında etkinliğin bulunması dikkat çekmektedir. Tablo 9'da da görüldüğü gibi, metin türünün dışındaki türlerde metinler içeren etkinliklerle öğrencilere uygulama yaptırılması dikkat çekmektedir. Söz gelimi, öyküleyici bir metin işlenirken etkinliklerde bilgilendirici ve ikna edici yazma çalışmalarına rastlanabilmektedir. Böylece kitapta tüm yazılı anlatım türleri birlikte kullanılarak örnek metnin kavratılmasına çalışılmaktadır. Bunların yanında, İngilizce ders kitabında yazma çalışmalarında iş birlikli öğrenme, metin tamamlama, boşluk doldurma, kontrollü, güdümlü, kelime havuzu ve yaratıcı yazma tekniklerinin uygulandığı da tespit edilmiştir. Bu bulgu, İngilizce kitabının metin türü ve yazma etkinlikleri bakımından ayrıntılı ve zengin bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir. İngilizce ders kitabındaki yazma etkinliklerinin *Build Your* (İnşa edin) bölümü *Fikir Bankası* başlığına bağlı *Writing (Yazma)* adıyla 3 farklı bölümde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Tablo 9'da görüldüğü gibi, bu çalışmalar *mektup yazma, kısa gezi yazısı yazma* ve *psikayatri raporu yazma* gibi olarak belirlenmiştir. Çalışmalar metinle ilişkilendirilmiş ve nasıl yapılacağı da açıklanmıştır. Yine bu kitapta *Projects* başlığı altında, elektronik kaynak linkleri verilerek 3 farklı yazma çalışmasının yapılması hedeflenmektedir. Etkinlik incelendiğinde, internet kaynaklarından yararlanarak farklı konu alanları ve türlerin işe koşulduğu da gözlenmektedir.

Tablo 9'da görüldüğü üzere, önerilen yazma etkinliklerinin öğrencinin günlük hayatta karşısına çıkabilecek yazılı anlatım türlerine ilişkin çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. İngilizce ders kitabında metnin devamında yazılı anlatım etkinlikleri arasında ürün uyarısı, reklam ve gazete makalesi yazma gibi çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu yazılı anlatım etkinliklerinde, altyazı, kitap etiketi ve öneri bildiren yazılar yazılması istenilmektedir. Ayrıca kitapta bu etkinliklerde nelere dikkat edileceğine dair açıklamalar da mevcuttur. Bu türler doğrudan günlük yaşamda bilgi alma, uyarılma, kültürel farkındalık için gerekli olan özelliğe sahiptir. Ders kitabının bu türlere yönelik metinler oluşturmayı içermesi, öğrenciyi gerçek yaşama hazırlamaya önem verilmesi ile açıklanabilir.

İngilizce ders kitabında, yazılı anlatım çalışmaları geniş yer tutmaktadır. Kitapta yazılı anlatım etkinlikleri *Wrting* (Yazma), *Projects (Projeler) ve Writing-Mini Lesson* (Kısa Yazı Çalışmaları) başlıkları altında toplanmaktadır. Yazma etkinliklerinde, öğrenciye günlük ihtiyaçları doğrultusunda, daha önceki bilgi ve deneyimlerinden hareketle farklı konu ve türlerde metinler yazdırarak kendilerini ifade etme fırsatı sunulmaktadır.

Türkçe ders kitabında bulunan yazılı anlatım türleri, etkinlikler ve başvurulan yöntem ve teknikler Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10.
Türkçe Ders kitabındaki yazılı anlatım türleri, etkinlikler ve yöntem-teknikler

Metin Adı	Türü	Yazma Etkinlikleri	Etkinliklerdeki Türler	Yöntem ve Teknikler
Barış Manço	Biyografi	E-posta Yazma	Bilgilendirici Metin	Kontrollü Yazma
Sol Ayağım	Hikâye	Otobiyografi Yazma	Bilgilendirici Metin	Güdümlü Yazma
İnsanlarla Geçinme Sanatı	Deneme	Deneme Yazma	Bilgilendirici Metin	Güdümlü Yazma
Naim Süleymanoğlu (Dinleme Metni)	Biyografi	Röportaj Yazma	Bilgilendirici Metin	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
Üç Soru (Serbest Okuma Metni)	Masal	-	-	-

Türkçe ders kitabında bulunan metinler öyküleyici ve bilgilendirici olmak üzere 2 kısma ayrılmaktadır. Bu metinlere bağlı etkinliklerde ise, sadece bilgilendirici metin türünde yazma çalışmalarına rastlanılmaktadır.

Tablo 10'a bakıldığında, yazma alanına yönelik her metinde sadece 1 etkinlik bulunmaktadır. Temadaki 4 metne bağlı etkinliklerin sadece bilgilendirici metin yazma çalışması içermesi de dikkat çekmektedir. Dolayısıyla temadaki metinlerle ilgili yazma alıştırmaları aynı türde yazılar içermektedir. Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde kontrollü, güdümlü ve kelime havuzu tekniklerinin uygulandığı tespit edilmiştir. Serbest okuma metinlerinde ise yazılı anlatım çalışmaları bulunmamaktadır. İngilizce ders kitabında ise yazılı anlatım çalışması yapılmayan metin türü yoktur. Türkçe ders kitabında çoklu medya kaynakları kullanılarak e-posta yoluyla bilgilendirici bir metin yazılmasına yönelik etkinliklerin olduğu da tespit edilmiştir. Ders kitabındaki yazma etkinliklerinde elektronik ortamlardan yararlanılması günümüzde yaşam koşullarının önemsediğini göstermektedir. Ayrıca Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde, İngilizce ders kitabıyla benzer yazma etkinlikleri mevcut olduğu görülmektedir. İncelenen temalardaki metinlerde, İngilizce ders kitabında 16 ve Türkçe ders kitabında 4 yazılı anlatım etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan anlaşılacağı üzere, İngilizce ders kitabında yazılı anlatım etkinlikleri daha fazladır. Bununla birlikte İngilizce ders kitabındaki etkinliklerde farklı türlerde yazılı anlatım çalışması yapılmaktadır. Yine Türkçe kitabından farklı olarak yazılı anlatım etkinlikleri öğrenme alanına göre ayrı başlıklar altında verilmiştir. Türkçe kitabında ise, aynı türde 4 yazılı anlatım etkinliği yapılmaktadır. *Deney raporu, şarkı sözleri, monolog, okuyucunun yorumları, yazara mektup, kütüphane araştırma raporu* ve *araştırma işlem basamakları* gibi metin türleri Türkçe ders kitabında görülmemektedir. Ancak bu türlerin günlük hayatla doğrudan ilgili olması, dil öğretiminde kullanımını gerekli ve zorunlu kılmaktadır.

İngilizce ders kitabı metin türleri, etkinlik çeşidi ve kullanılan yöntem ve teknikler ile Türkçe ders kitabından daha ayrıntılı ve çeşitlilik arz etmektedir. Bununla birlikte bu kitapta yazma çalışmalarının sürece dayalı (*prewriting* / yazma öncesi, *drafting* / yazma, *revişing-publishing* / gözden geçirme-yayınlama) ve üst düzey düşünme becerileri ile ilişkili yapılması da dikkat çekmektedir. Türkçe ders kitabında ise, yazılı anlatım çalışmalarında böyle bir durumun söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Çocuklarda ana dili eğitimi dinleme ve konuşma yoluyla ailede başlar. Daha sonra çocuklar ilkokulla birlikte okuma ve yazma becerisi edinir. Dil becerilerinin sağlam temeller üzerine inşa edilmesinde ailede alınan eğitimle birlikte temel eğitim sürecinde yani ilkokul ve ortaokulda alınan eğitimin de büyük rolü bulunmaktadır. Okul çağında dil eğitimi, metinlerin ve alıştırmaların yer aldığı ders kitapları aracılığı ile şekillenir. Bu nedenle, dil eğitimi ders kitaplarının niteliği çok büyük önem taşır. Bu gerekçelerle, Amerika'da kullanılan İngilizce ders kitapları ile Türkiye'de kullanılan Türkçe ders

kitaplarının, 7.sınıf örnekleminde, öğrenme alanlarına göre karşılaştırılmasını amaçlayan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının okuma öğrenme alanına yönelik özellikleri incelendiğinde; her ikisinde de *hazırlık, söz varlığı* ve *anlama* şeklinde bir bölümlendirmenin olduğu görülmektedir. İngilizce ders kitabındaki okuma öncesi hazırlık çalışmaları 4 farklı başlıkta toplanmıştır. Tema ve metinle ilgili ön bilgi ve deneyimleri harekete geçirme amacı ile *geçmişi anlama, odaklanma, metne yönelik bilgilendirici paragraf oluşturma* gibi üst düzey düşünme içerikli hazırlık çalışmalarına yer verildiği belirlenmiştir. İngilizce ders kitabının hazırlık çalışmalarının oldukça ayrıntılı olduğu söylenebilir. Zira farklı konu alanları ile ilişki kurulması, görsellerle içeriğin somutlaştırılması gibi yönleri ile kitabın hazırlık çalışmalarının bilgiyi yapılandırma, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli bir anlayışı yansıttığı değerlendirilebilmektedir.

Türkçe ders kitabındaki okuma öncesi hazırlık çalışmalarının *Derse Hazırlık* kısmında verilen sorulardan ibaret olduğu tespit edilmiştir. Hazırlık sorularının metinle ilgili ön bilgilerle ve günlük yaşamla ilişki kurmayı amaçladığı söylenebilir. Fakat öğrencilerin bu çalışmalarda nasıl bir yol izleyeceği, ulaştıklarını nasıl kaydedeceği ve ifade edeceği net değildir. Diğer taraftan öğrencilerin hazırlık çalışmalarındaki araştırma sonuçlarına dair yazılı bir rapor oluşturması beklenebilir. Belirli bir plana uymaksızın araştırma yapılması ve sonuçların gelişigüzel ifade edilmesi üst düzey becerileri geliştirmekten uzaktır. Tarih, güzel sanatlar, folklor gibi farklı disiplinlerle ilişki kurulmaksızın günlük yaşamla ilişkilendirmenin de yeterli olamayacağı da açıktır. Buna karşın İngilizce ders kitabının okuma öncesi hazırlık çalışmalarında sorudan ziyade düşünme becerilerine, farklı disiplinlerle ilişki kurmaya ve görsellerle desteklemeye önem verilmektedir. Bunlarla birlikte, gelecek derse hazırlık ile ilgili Türkçe ders kitabında ödev ve görevler verildiği, ancak İngilizce ders kitabında böyle bir bölümün olmadığı görülmektedir. Bu ihtiyacın diğer etkinliklerle karşılanabildiği anlaşılmaktadır.

Okuma stratejilerinin kullanımı açısından İngilizce ders kitabında her metne yönelik farklı stratejilerin (*sözcük tanıma, yeniden okuma* vb.) verildiği görülmektedir. Ayrıca kitapta metnin öncesinde ayrı bir başlık altında okuma stratejilerinin verilmesi, açıklanması ve gerektiğinde örnekler verilmesi dikkat çekmektedir. Bununla birlikte metnin kenarlarında okuma esnasında yararlanılacak stratejiler de verilerek metnin daha iyi anlaşılması hedeflenmektedir.

Türkçe ders kitabında ise sadece metin öncesinde stratejiler verilmektedir. İncelenen temada da, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2018) stratejilerden *sesli okuma* ve *empatik okuma* önerilmiştir. Serbest okuma metinleri için aynı durum geçerli değildir. Topuzkanamış (2010) da ilgili çalışmasında okuma stratejilerinin ders kitaplarında yeterli düzeyde yer almadığını ortaya koymaktadır. Buna karşın okuma stratejileri okuduğunu anlama sürecinde oldukça etkilidir (Kırmızı, 2008; Özyılmaz ve Alçı, 2011). Öğrencilere hangi okuma stratejileri ile okumanın yapılacağının ve bu stratejilerin nasıl uygulanacağının öğretilmesi gerekmektedir (Berkowitz, 1986; Paris ve Jacobs, 1984; Vaughan ve Estes, 1986).

Söz varlığına ilişkin İngilizce ders kitabında *Kelime Hazinesi Oluşturma* başlığı altında etkinlikler yapıldığı belirlenmiştir. Kitapta söz varlığı çalışmaları metin öncesinde, metnin kenarlarında ve sonrasında ayrı ayrı yapılmaktadır. Türkçe ders kitabında ise söz varlığı çalışmaları metinden sonra bulunmaktadır. İngilizce ders kitabında *Sözcük Bankası-Anahtar Kelime, Önekler-Kelime Türetme ve Heceleme Stratejisi* gibi etkinliklerle sözcük öğretimi gerçekleşmektedir. Türkçe kitabında ise, *Anlamı Bilinmeyen Kelimeyi Bulma, Tahmin Etme, Atasözü-Deyim ve Özdeyiş Bulma Çalışmaları, Bağlamdan Hareketle Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Bulma* gibi etkinliklerle sözcük öğretimi yapılmaktadır.

Türkçe ders kitabında sözcük türleri gibi dil bilgisine yönelik çalışmalar, okuma öğrenme alanı içinde verilmektedir. Ancak İngilizce ders kitabında, dil bilgisine yönelik etkinlikler söz varlığı çalışmalarının dışında *Dil Bilgisi Becerileri Oluşturma-Uygulama* başlığı altında ayrı biçimde verilmektedir. Mert (2013) de çalışmasında, Türkçe dersi çalışma kitaplarında kullanılan sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin sayılarının yeterli olmadığı sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010: 435) ise çalışmasında, Türkçe ders kitapları ile öğrencilerin kelime hazinelerinin ortaklık düzeyinin düşük olduğunu, bunun da öğrenciye görelik açısından belirli bir ölçütten uzak hareket edildiğini gösterdiğini ifade etmektedir. Baysal (2007) da incelemiş olduğu 7.sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı açısından zayıf bir nitelik gösterdiğini öğretilmek istenen yeni terimler kısa

tanımlarla ve az örneklerle tarif edildiğini belirtmektedir. Yine söz varlığına yönelik Türkçe ders kitaplarını inceleyen benzer çalışmalara bakıldığında, ders kitabındaki etkinliklerin ve metinlerin söz varlığını geliştirmede yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Aslan, 2013; Başdamar, 2010; Büyükhellaç, 2014; Doğan, 2016; Güzel, 2015; Maden ve diğ., 2017).

Metni anlama çalışmaları açısından İngilizce ders kitabında, sayfa kenarlarında *Metne Odaklanma* ile *Metin ve Yaşamınız* başlıkları ile anahtar kelimeler verilmektedir. Yine metin kenarlarında *Eleştirel Bakış* başlığı ile metne yönelik sorular da bulunmaktadır. Metinden sonra ise *Anladıklarınızın Kontrolü* şeklinde soruların verildiği görülmektedir. Anahtar kelimelerin ve anlamaya yönelik soruların ana fikri, mesajı belirlemeye ve öğrencinin yaşamla metin arasında ilişki kurmasına yönelik olduğu da dikkat çekmektedir. Ayrıca eleştirel bakış şeklinde, değerlendirme ve çıkarım yapmanın önemli görülmesi düşünme becerilerini harekete geçirmektedir. Zira tüm kitapta metinlerin uygun kısımlarında sırasıyla şaşırtıcı fikir, ilişki kurma, sonuç çıkarma, değerlendirme ile karşılaştırma ve çelişki oluşturma gibi düşünme becerilerinin verilmesi bu konunun ne kadar önemli görüldüğünün kanıtıdır. Kitapta metinle ilgili çalışmalardan sonra *Metinden Anladıklarınız* gibi bir değerlendirme bölümünde soruların yöneltildiği de görülmektedir.

Türkçe ders kitabında metin bittikten sonra metni anlamaya yönelik 2 ayrı etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerden birincisinde metni anlamaya yönelik sorular, ikincisinde ise konu ve ana fikri buldurma amaçlanmaktadır.

İngilizce ve Türkçe ders kitaplarında metni anlama kısmında öğrencilere soru yöneltildiği anlaşılmaktadır. Ancak İngilizce kitabında okuma esnasında da düşünme becerileri ile ilişkilendirilmiş anlamaya yönelik sorular mevcuttur. Türkçe ders kitabında bu şekilde okuma esnasında öğrencilere sunulan soru bulunmamaktadır. Geçmiş Türkçe ders kitaplarında bu tür sorular kullanılmakta iken, 2018 yılında yenilenen kitaplarda bundan vazgeçilmiştir. Fakat "metin okunurken sorulan sorular metinle iletişimi sağlar, öğrencilere dikkat çeken hususla hakkında ipucu verir ve daha çok düşünmeyi sağlar" (Lienemann ve Reid, 2006: 153). Temizkan (2009) da bu doğrultuda, okuma için en önemli unsurun metni anlamak olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla Türkçe 7.sınıf ders kitabında bilgi ağırlıklı değil üst düzey düşünme becerileri kapsayan sorular sorulmalıdır. Benzer şekilde, Razgatlıoğlu (2010) incelediği 5.sınıf Türkçe ders kitabında üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren yeterince unsurun olmadığını belirtmiştir. Yıldız, Ceran ve Toksun (2011) araştırmasında, ders kitaplarındaki düşünme becerilerine (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma vb.) yönelik unsurlarla ilgili öğretmenlerin çoğunlukla *kısmen* ya da *hayır* düzeyinde görüş belirttiğini ortaya koymuşlardır.

İngilizce ders kitabında konuşma ve dinleme çalışmaları birlikte ele alınmakta ve metinden sonra birtakım etkinlikler aracılığıyla bu beceriler geliştirilmektedir. Etkinlikler konuşma becerisi ağırlıklıdır, ayrıca bu alana yönelik etkinlikler günlük yaşamdan kesitlerle yapılandırılmıştır. İngilizce ders kitabındaki konuşma ve dinleme etkinliklerinin tarih, müzik, medya gibi günlük yaşamla ilişkili alanları içerdiği de görülmüştür. Bunlarla birlikte, konuşma ve dinleme etkinlikleri için internet kaynaklarına bağlantılar verilmiştir. Öğrencilerin bu becerilerle ilgili uygulamaları internet kaynakları üzerinde gerçekleştirmeleri ve böylece temaya dair içeriği kavramaları hedeflenmektedir. İngilizce ders kitabının elektronik kaynaklar üzerinde örnek kullanımları öğrencilere sunmasının, teknoloji ve medyayı öğretim sürecine yerleştirmiş olduğunu ve bu açıdan çağın gereksinimlerine cevap verdiğini söylemek doğru olacaktır. Öğrencinin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri için proje konuları sunulmaktadır. Bu projeler içinde televizyon gibi araçların kullanılması da öğrencilerin izleme yeteneklerini devreye sokmaktadır. İngilizce ders kitabında, konuşma ve dinleme alanı için hikâye, şiir ve bilgilendirici metin türlerini içeren etkinlikler bulunmaktadır. Yine kitapta telefonla karşılıklı konuşma, monolog, konferans, sözlü tarih gibi sözlü anlatım türlerinin olması; rol oynama, iş birlikli öğrenme, tartışma, serbest konuşma, ikna edici konuşma, yaratıcı konuşma ve empati kurma tekniklerin kullanılması dikkat çekmektedir. Konuşma türleri ve kullanılan tekniklerin gerçek bağlamda becerilerin öğretimine yönelik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla İngilizce ders kitabı bu özellikleri ile konuşma ve dinleme öğretimi için elverişli ortamlar sunmaktadır. Kalaycı ve Durukan'nın (2019) yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasında da konuşma ve dinleme etkinlikleri açısından İngilizce ders kitaplarının daha fazla içerik barındığı ortaya konulmuştur.

Türkçe ders kitabında hikâye, deneme, biyografi ve masal türlerinde metinler bulunmaktadır. Ancak kitapta bu metinlerin öncesinde veya sonrasında dinleme veya konuşma etkinliği bulunmamaktadır. Biyografi türünde bir dinleme metninin kitapta yer aldığı, ancak bu metin için de kitapta dinlemeye yönelik herhangi bir etkinliğin olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Türkçe ders kitabında konuşma ve dinlemeye yönelik öğrenme-öğretme çalışmalarının öğretmen tercihine bırakıldığına yorulabilir. Buna karşın İngilizce ders kitabında bu alana yönelik etkinlikler, kullanılacak yöntem ve teknikler ayrıntılarıyla açıklanmıştır. İngilizce kitabının 2000 yılında basılması göz önüne alındığında, elektronik kaynak kullanımı için linkler verilmesi önemli bir özellik olarak değerlendirilebilir. Türkçe ders kitabı ise, 2018 yılında basılmış olmasına rağmen elektronik kaynak kullanımı, sadece dinleme/izleme metinlerinin dinletilmesi ve blog gibi bazı metin örnekleri sınırlı kalmaktadır. Hâlbuki Türkiye'de de öğrencilerin kullanabileceği ve faydalı olabilecek birçok elektronik kaynak mevcuttur. Özellikle 2012 yılında hayata geçirilen Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) ile bir bilgi paylaşım platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur. EBA ile her öğrenci platformda bulunan eğitim materyallerinden ücretsiz faydalanabilmektedir. EBA sadece konuşma ve dinleme alanı için değil, tüm öğrenme alanlarına yönelik materyaller içermektedir. Fakat bu imkandan yararlanılması için ders kitabında bir bağlantının sağlanamamış olması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Maden ve Önal (2020) da ilgili araştırmasında EBA'daki içeriklerin ders kitapları ve programla yeterince uyumlu olmadığını belirtmiştir. Uçgun (2007) konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilere ders saatinde veya ders dışı zamanlarda bazı eğitsel oyunlar oynatılması gerektiğini belirtmiştir. Maden (2017) de, drama ve rol oynama tekniklerinin sözlü ve sözsüz iletişimi üst seviyede geliştirdiğini belirtmiştir. Buna rağmen 7. sınıf Türkçe ders kitabında drama uygulamalarının bulunmadığı, bu nedenle konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme sürecinde canlandırma ve alıştırma imkânı sunan yöntem ve tekniklerden yeterince yararlanılmadığı görülmektedir.

Yazma öğrenme alanı açısından ders kitapları değerlendirildiğinde; İngilizce ders kitabında *deney raporları, şarkı sözleri, monolog, okuyucunun yazılanlarla ilgili yorumları, yazara mektup, kütüphane araştırma raporu* ve *araştırmanın işlem basamakları* gibi 7 farklı metin türünde etkinliğin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu türler Türkçe ders kitabında bulunmamaktadır. İngilizce ders kitabındaki yazma çalışmalarının öğrencilerin günlük ihtiyaçlarını esas aldığı söylenebilir. Metin türleri içinde elektronik metinler olmazsa da elektronik kaynaklarla ilişkili etkinlikler oldukça fazladır. İngilizce ders kitabının genel olarak yazılı anlatım etkinlikleri bakımından zengin ve çeşitlilik arz ettiği belirlenmiştir. Yazma etkinliklerinin okuma metni olarak sunulan metin türünün dışındaki türlere yönelik metin çalışmaları içermesi de önemlidir. Örneğin, öyküleyici bir metin işlenirken etkinliklerde bilgilendirici ve ikna edici yazma çalışmaları yapılabilmektedir. İngilizce ders kitabında yazma çalışmalarında *iş birlikli öğrenme, metin tamamlama, boşluk doldurma, kontrollü, güdümlü, kelime havuzu ve yaratıcı yazma* tekniklerinin uygulandığı tespit edilmiştir. Yine kitabın yazma çalışmalarında inşa, fikir bankası ve proje gibi başlıklar altında *mektup, kısa gezi yazısı*, *psikayatri raporu yazma, ürün uyarısı, reklam, gazete makalesi, altyazı, kitap etiketi ve öneri bildiren yazılar yazma* gibi uygulamalar yapılmaktadır. İngilizce ders kitabının metin türü bakımından günlük ihtiyaçlara göre çeşitlenen örnekler içerdiği ve etkinlik bakımından da en yoğun öğrenme alanının yazma olduğu belirlenmiştir. İngilizce ders kitabında yazma çalışmalarının sürece dayalı (yazma öncesi, yazma, gözden geçirme-yayınlama) ve üst düzey düşünme becerileri ile ilişkili biçimde yapılandırılmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) da bulunmaktadır. Ancak Türkçe ders kitabındaki etkinliklere bu durum tam olarak yansıtılamamıştır.

Türkçe ders kitabında ise, *bilgilendirici, hikâye edici* ve *şiir* türünde metinler yer almaktadır. Bununla birlikte kitapta e-posta ve sosyal medya mesajları gibi elektronik ortamda kullanılabilecek metin türlerinin olması da dikkat çekmektedir. Bu açıdan ders kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programının (2018) metin türlerine yönelik belirlediği ilkelere uygun olduğu söylenebilir. Türkçe ders kitabındaki metinlere bağlı etkinliklerde, sadece bilgilendirici metin türünde yazma çalışmalarına rastlanılmaktadır. Yazma alanı ile ilgili her metinde bir etkinlik bulunmaktadır. Dülger (2011) de Türkçe ders kitaplarında yazılı anlatım becerilerini davranışa dönüştürecek etkinliklerin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu hâliyle yazma alanına yönelik etkinliklerin sınırlı olduğu söylenebilir. Karagöl ve

Tarakçı (2018: 99) da Türkçe ders kitaplarında yazma kazanımları ile etkinlikler arasındaki uyumun yeterli olmadığını ifade etmektedir. Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinde *kontrollü, güdümlü* ve *kelime havuzu* tekniklerine başvurulduğu belirlenmiştir. Yazma etkinliklerinde e-posta yazma gibi elektronik ortamlardan yararlanılması, yaşam koşullarının önemsediğinin işaretidir. Bunun yanında otobiyografi, röportaj ve form doldurmaya dayanan etkinlikler de mevcuttur. Alanyazında Coşkun ve Narinç'in (2018) incelediği 5. sınıf Türkçe ders kitabında, bazı kazanımlara ve yöntem-tekniklere fazlasıyla ağırlık verildiği, bazılarının ise ihmal edildiği tespit edilmiştir. Özçakmak (2011) da çalışmasında, ders kitaplarında programa uygun ve amaca hizmet eden yazılı anlatım çalışmalarının olması gerektiğine yönelik öğretmen görüşünün fazla olduğu ifade etmiştir. Aynı şekilde Özkara (2006) ders kitaplarındaki yazmaya yönelik kazanımların dağılımının düzgün olmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar, araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Bunlara ek olarak, yabancı ders kitapları ile Türkçe ders kitaplarını karşılaştıran çalışmalar sonuçlar ile de ulaşılan sonuçlar örtüşmektedir. Karakuş ve Turgut (2017) yaptıkları çalışmada Avusturalya'da okutulan ders kitaplarının daha işlevsel ve çocukların sosyal yaşama hazırlanmasında etkin bir içeriğe sahip olduğu Türkiye'de okutulanların ise bu işlevsellikten uzak olduğu sonucuna varılmıştır. Şimşek (2015) ise yaptığı çalışmada, Amerika'da okutulan ders kitaplarının tür açısından Türkiye'de okutulan kitaplarından daha zengin olduğunu tespit etmiştir.

Sonuç olarak, İngilizce ders kitabının okuma öncesi hazırlık çalışmalarının ön bilgi ve deneyimleri harekete geçirme, yaşamla ilişkilendirme ve düşünme becerilerini kullandırma yönleri ile Türkçe ders kitabından farklılaştığı belirlenmiştir. Okuma stratejileri bakımından her iki kitapta da planlama olduğu, ancak İngilizce kitabının daha ayrıntılı hazırlandığı, rehberlik yönünün güçlü olduğu görülmüştür. Söz varlığını zenginleştirme konusunda ise, İngilizce ders kitabında metin öncesi, metin sırası ve metin sonrası; Türkçe ders kitabında ise sadece metinden sonra etkinliklerin bulunması dikkat çekmektedir. Türkçe kitabında metin öncesinde veya sonrasında dinleme veya konuşma etkinliğine yer verilmemişken İngilizce ders kitabında etkinlikler, kullanılacak yönteme dair açıklamalar ve elektronik kaynak bağlantılarıyla sunulmuştur. Her iki kitapta da metni anlama çalışmalarında sorulara başvurulduğu ancak İngilizce ders kitabında anlama etkinliklerinde üst düzey düşünme basamaklarına göre bir yapılandırmanın olduğu tespit edilmiştir. İngilizce ders kitabının yazılı anlatım türü, etkinlik çeşidi ve kullanılan yöntem ve teknikler bakımından Türkçe ders kitabından daha ayrıntılı ve çeşitlilik arz ettiği ulaşılan önemli sonuçlar arasındadır.

Öneriler

Bu sonuçlardan hareketle, Türkçe ders kitapları ile ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Türkçe ders kitaplarında üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek metin ve etkinliklere yer verilebilir. Bunun için ders kitaplarında bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türünde metinlerle birlikte internet bağlantılı (linkli), talimat, kılavuz ve yönergeli metinlere; alıntı ve kısaltmalara, grafik, harita ve çizelgelere; karikatürlere, gazete ve dergi metinlerine; ilan, reklam, broşürlere; form ve faturalara yer verilmesi üstü düşünme becerilerini desteklemekte fayda sağlayabilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için ders kitabında okuma stratejilerine ağırlık verilebilir. Okuma stratejilerinin nasıl kullanılacağına dair açıklamalar sayfa kenarlarına eklenebilir.

Dinleme ve konuşmaya yönelik etkinliklerde psikomotor becerileri geliştirecek drama ve rol oynama gibi yöntem ve tekniklere başvurulabilir.

Yazma becerilerini geliştirmek için ders kitaplarında alıştırma içeren etkinlikler artırılabilir ve bu etkinlikler yöntem ve teknik açısından zenginleştirilebilir.

Ders kitaplarındaki etkinlikler için öğrencilere rehber olabilecek açıklamalar verilebilir.

Ders kitaplarında elektronik kaynak (internet sayfaları, e-sözlükler, videolar vb.) kullanımına ağırlık verilebilir.

Kaynaklar

Aslan, T. (2013). *7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arhan, S. ve Gültekin, İ. (2015). Türkçe dersi ilköğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın metin seçimine etkileri yönünden değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *43 (199),* 5-31.

Aytan, T., Çalıcı, M. ve Erdem, A. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin kahramanlarının rol model olma durumları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3 (2)*, 634-652.

Başdamar, G. (2010). *Yazılı çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme uygulamaları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beaugrande, R. & Dressler, W.U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.

Borkowski, J. G., Reid, M. K., & Kurtz, B. E. (1984). Metacognition and retardation: Pragmatic, theoretical, and applied perspectives. In P. H. Brooks, R. Sperber & C. McCauley (Eds.), Learning and cognition in the menfully retarded (p. 55-75). Hillsdale. NJ: Erlbaum.

Boy, M. (2006). *5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme ve öğretme kuramları açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coşkun, H. ve Narinç, F. N. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır University Journal of Social Sciences 16,* 627-645.

Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi/Evaluation of Turkish curriculums in terms of text selection for textbooks. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (10),* 59-74.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Demirbaş, H. (2006). *Sosyal bilimler öğretiminde tematik yaklaşım, bilim ve aklın aydınlığında*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.

Doğan, F. (2016). *Türkçe dersi ortaokul öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Göçer, A. (2010). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (1),* 197-210.

Güleç, İ. ve Demirtaş, T. (2013). İlköğretim 8. sınıf ana dili ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2 (1),* 74-91.

Güzel, G. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretiminin yaratıcı dil öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gün, M. (2013). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde öğrenme ortamları ile kullanılan araç-gereçlerin yeterliliği. *Tarih Okulu Dergisi, 6 (15),* 545-567.

Kalaycı, D. ve Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8 (4),* 2162-2177.

Karadağ, Ö. ve Kurudayioğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 423-436.

Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2018). Yazma becerisi kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 6 (4),* 87-100.

Karakuş, N. ve Turgut, E. (2017). Avustralya'daki ve Türkiye'deki 8. sınıf ana dili ders kitaplarında yer alan metinlerin tema ve tür bakımından karşılaştırılması: Cambridge ve MEB Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5 (3),* 632-650.

Kırmızı S. F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama ve yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (1),* 95-109.

Kırkkılıç, A. ve Maden, S. (2010). İlköğretim ve lisans programlarındaki değişiklikler sonrasında Türkçe öğretmenliği mesleğinin ve Türkçe eğitimi bölümlerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *27,* 477-502.

Kurt, B. (2018). *Ana dili eğitiminde kullanılan ders kitapları üzerine bir karşılaştırma: Türkiye ve Macaristan örneği*. Anadolu 1. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, 28-29 Aralık 2018, (s. 1170-1181). Diyarbakır.

Lienemann, T. ve Reid, R. O. (2006*). Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: The Guilford Press.

Maden, S. (2017). *Drama ile dil öğretimi*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

Maden, S. ve Önal, A. (2020). Eğitim bilişim ağı (eba) içerik modülündeki Türkçe dersi ile ilgili dokümanlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *10 (1),* 25-50.

Mert, E. L. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2 (5),* 13-31.

Melanlıoğlu, D., Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M.A. (2014). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (22),* 206-219.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). İlköğretim Türkçe dersi (5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim.

Özçakmak, M. (2011). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkara, Y. (2006). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının Türkçe programında geçen yazma kazanımlarını karşılama durumu*, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Kitabı C.1 (s.38 – 47).

Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *4 (1),* 71-94.

Prentice Hall (2000). *Prentice hall litrature bronze level*. NewJersey, USA: Pearson Education Inc.

Paris, S. G. & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development, 55*, 2083-2093.

Sezgin, G. (2000). *İlköğretim okullarının altıncı sınıfları için yazılan Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9 (3),* 133-146.

Şimşek, N.D. (2015). Amerika'daki 8. sınıf İngilizce ve Türkiye'deki 8. sınıf Türkçe ana dili ders kitaplarında yer alan metinlerin tema/ünite ve türleri açısından karşılaştırılması. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 1 (4),* 1314-1326.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Topuzkanamış, E. (2010). *Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri*. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu 3-4-5 Kasım 2010. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tutsak, S. ve Batur, Z. (2011). Cumhuriyetten günümüze Türk eğitim sisteminde ders kitabı: iki örneğin karşılaştırılması. *Turkish Studies, 6 (3),* 355-389.

Tüm, G. (2016). 5. ve 6. sınıf ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin önü ve sonu sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11 (14),* 731-748.

Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1* (22), 59-67.

Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3 (12),* 449-461.

Vaughan, J.L. & Estes, T.H. (1986). *Reading and reasoning beyond the primary grades*. Newton, MA: Allyn and Bacon.

Yıldız, D., Ceran, D. ve Erdağı Toksun, S. (2011). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu, 15-17 Aralık 2011 (ss. 123-130). Ankara.

Yurt, G. ve Arslan, M. (2014*). 7*. Sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: zambak ve pasifik yayınları örneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31,* 317-327.

Extended Abstract

Introduction

Textbooks are the basic materials of language teaching. This applies to both mother tongue and foreign language teaching. It is important that textbooks are prepared according to the characteristics of language skills and the needs of the students. Therefore, the type, order, visuals and text size of the texts in the textbook should be according to the student level. Vocabulary should also be structured according to the level of the student. Activities and text content should be supported. Activities for language skills should include different strategies and methods. To achieve this, they must be continuously developed. In the development of textbooks, it is useful to compare textbooks prepared for different languages. It has been observed that there are researches comparing the textbooks in the literature according to their learning areas. In this study, Turkish and English textbooks will be compared in terms of improving language skills, compliance with contemporary approaches and relative to student level. Thus, it is envisaged to present guiding findings to those who prepare textbooks.

Method

In the research, it is aimed to compare the Turkish textbooks in secondary schools and the English textbooks used in mother tongue teaching in America according to their learning areas. For this purpose, qualitative research approach has been adopted in the study. Document review technique has been used in data collection stage. In the study, the data have been collected under the title of learning areas and the textbooks are compared in this direction. The data source of the study is composed of the 7th grade Turkish textbook of the secondary school published by the Ministry of National Education and the Prentice Hall Literature Bronze Level which is used at the 7th grade level in the USA.

Result and Discussion

As a result of the study, it has been determined that the English textbook differs from the Turkish textbook in terms of using pre-knowledge and experiences, associating with life and using thinking skills in the preparatory works of the reading learning area. In terms of reading strategies, it is determined that there are strategies in both books, but strategies are given in more detail in English textbook and guidance is given for teaching these strategies. In the vocabulary part, it has been seen that importance given to enrich the vocabulary in both books. In the English textbook, pre-text, text order and post-text activities and vocabulary have been included. In the Turkish book, only word works have been found in the activities section after the text. In the Turkish book, the topics related to grammar are also included in the activities. This is not the case in the English textbook. Grammar subjects have been written and given under separate titles. Text pre-text, text order and post-text in the English textbook about the text comprehension; In the Turkish textbook, only the activities after the text are among the results. In addition, it is found that questions that found in both books to

understand the text, but in the English textbook, comprehension activities have been planned by considering the high-level thinking steps. In the English book, it has been determined that techniques such as conversation, monologue, conference, oral history are used as well as techniques such as role playing, collaborative learning, discussion, free speech, convincing speech, creative speech and empathy. In the Turkish textbook, it is determined that there is no activity, method and technique in the theme examined for these areas. In the field of writing learning, the book is given under different titles according to the learning area. In the Turkish book, it has been found that only informative text types were found in the activities, and in the English textbook there were different types of writing activities. It was determined that the text types such as the experimental report, lyrics, monologue, reader's comments, letter to the author, library research report and research steps were not included in the Turkish textbook. It is concluded that the Turkish textbook is very weak in terms of the use of electronic resources and is limited to the listening / watching texts. In the English textbook, it is concluded that the electronic resources for the learning areas are quite rich. In the context of this study, it is necessary to base the high-level thinking skills in Turkish textbooks and enrich the activities, methods and techniques in the learning areas and prepare the textbooks that will enable the student to structure the information in their minds.

Kaynak Ekici, K. B., İmir, H. M. ve Temel, Z. F. (2020). İlkokul algısı yazı farkındalığı becerilerine göre değişmekte midir?. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 753-776.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 17.03.2020 Kabul/Accepted:01.06.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul Algısı Yazı Farkındalığı Becerilerine Göre Değişmekte Midir?*

Keziban Büşra KAYNAK EKİCİ **
Hatice Merve İMİR ***
Zeynep Fulya TEMEL ****

Öz
Bu araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalıkları ile ilkokul algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çocukların yazı farkındalıklarına göre ilkokul algılarının değişiklik gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma, karma yöntemlerden açımlayıcı sıralı karma desene göre tasarlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, ardından nitel veriler toplanarak nicel veriler eşliğinde derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 60-66 ay arasında değişen ve bağımsız bir anaokuluna devam eden 102 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların yazı farkındalığı becerileri Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı vasıtasıyla nicel olarak değerlendirilmiştir. Ardından, araştırma deseni ile uyumlu olacak şekilde yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üzerinde olan 10'ar çocuk tesadüfi şekilde seçilerek, bu çocuklarla ilkokul algısına yönelik görüşme yapılmış ve resim çizmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların, ilkokul öğretmenine yönelik düşünceleri dışında, ilkokula dair genel görüşlerinin ve beklentilerinin yazı farkındalık puanlarına göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Yazı farkındalığı, ilkokul algısı, okul öncesi dönem, karma yöntem

Primary School Perception: Does It Differ with Respect to Print Awareness?

Abstract
The purpose of this research was to answer the question whether preschool children's primary school perception differs in relation to their print awareness. The research is a mixed method study, namely explanatory sequential mixed design is applied. Firstly, quantitative data were collected and analyzed, then qualitative data were collected and deeply analyzed in accompany with quantitative data. 60-66 months-old 102 children attending to a public independent preschool were recruited for the study. The children's print awareness was assessed quantitatively via Early Literacy Skills Assessment Tool. The children whose print awareness score is one standard deviation higher and lower than school's mean score were listed and from each group 10 children were randomly selected. They were interviewed and asked to make a drawing about primary school. The children's overall views and expectations, except for views on primary school teacher, are found to differ with respect to print awareness.
Keywords: Print awareness, primary school perception, preschool period, mixed method

---

* Bu araştırma 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda (USOS 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
** Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, kbusrakaynak@gmail.com, orcid.org/ 0000-0002-2897-2018
*** Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara, derelihm@gmail.com, orcid.org/0000-0001-6230-3195
**** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, temel.fulya@gmail.com, orcid.org/ 0000-0002-5375-3503

Giriş

Son yıllarda okumayı öğrenmeyi, gelişimin bir sonucu olarak gören okuma-hazırbulunuşluk yaklaşımı etkisini yitirmiştir. Günümüzde okuryazarlık gelişiminin, çocuğun formal eğitime başlamadan çok daha önce, yaşamın erken dönemlerinde başladığını temel alan erken okuryazarlık yaklaşımı yaygın bir şekilde kabul görmeye başlamıştır (Neuman ve Dickinson, 2018; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık yaklaşımının uygulamadaki yansıması olan erken okuryazarlık becerileri, okuma ve yazmanın öncüsü olan beceriler olup (Bredekamp, 2011); okuma-yazma süreçlerinin nasıl olduğunu açıklamak için kullanılmaktadır. Bu süreç doğum ile başlamakta; anaokulu, anasınıfı ve birinci sınıf süresince gelişmeye devam etmektedir (Morrison, 2012). Bu beceriler; yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve kelime bilgisi becerilerini kapsamaktadır (Bredekamp, 2015; Karaman, 2014; Trawick-Smith, 2013).

Erken okuryazarlık yaklaşımı ile uyumlu olarak çocuklar yazının anlamını erken çocukluk yıllarında kazanmaya başlamakta ve gelecekteki yazı ile ilgili beceriler konusundaki başarıları da erken yıllarda yazı konusunda kazandıkları deneyimlerden etkilenmektedir (Justice ve Sofka, 2010; Pullen ve Justice, 2003; Yangın, 2007). Yazı farkındalığı kavram olarak; çocukların yazının yönü, kitap okuma kuralları, ön kapak, başlık gibi bir kitapta bulunan ögeler hakkındaki bildiklerinin toplamıdır (Justice ve Ezell, 2001). Bu bağlamda yazıları tanıma, yazının bir amacı olduğunu anlama, bir öyküde resimlerin değil yazıların okunduğunu fark etme, yani yazının mesaj taşıdığını anlama, yazının konuşma ve düşünceleri temsil ettiğini kavrayarak yazının yönünü bilme gibi beceriler yazı farkındalığı becerileri arasında yer almaktadır (Bredekamp, 2011; Karaman, 2014). Yazı farkındalığı becerilerinin çocukların ilkokula geçiş sürecinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Boylamsal olarak gerçekleştirilen bir araştırmada anasınıfının son dönemi ve birinci sınıftaki alfabe farkındalığı ile fonolojik farkındalık becerilerinin çocukların okuma yazma sürecinde önemli olan çözümleme becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Lonigan, Burges ve Anthony, 2000).

Erken okuryazarlık yaklaşımı, çevrenin ve sosyal bağlamın çocukların okuma-yazma becerilerinin artırılması için destekleyici rolüne dikkat çekmektedir (Morrison, 2012). Çevrenin çocukların okuryazarlık becerileri üzerindeki bu önemli etkisinden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ilk kez yazı farkındalığının önemini vurgulamış ve bu doğrultuda programa "yazı farkındalığı gösterir" kazanımını eklemiştir. Bu noktada erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında önemli rolleri bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının ilkokula geçiş sürecinde de önemli rolleri bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar da bu durumu açıkça göstermektedir (Delican, 2018; Erkan ve Kırca, 2010; Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2014; Tantekin Erden ve Altun, 2014). Tüm bu çalışmalar okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarının yüksek olduğunu ortaya koysa da; ilkokula geçiş süreci okul öncesi eğitim alan çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocuklar için yeni değişiklikleri ve bilinmezlikleri de beraberinde getirmektedir. Çünkü ilkokuldaki eğitim-öğretim süreci okul öncesi eğitim kurumlarından farklılıklar göstermektedir (Dinçer, 2005). Singapur'da beş aydır birinci sınıfa devam eden 340 çocuğun dâhil olduğu bir araştırmada, çocukların anaokulu ile ilkokul arasındaki farklılıkları algılama ve ayırt etme konusundaki becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Yeo ve Clarke, 2005). Bu geçiş sürecinde çocuklar kimi zaman heyecan, kimi zamansa kaygı, korku gibi çeşitli duyguları birlikte yaşayabilmektedir (Çabuk, 2018). Bu bağlamda çocuklara bu süreçte destek olmak, gerekli tutum ve davranışları sergileyebilmek için onların ilkokula yönelik algılarını bilmek oldukça önemlidir (Dockett ve Perry, 2007). Okula yeni başlamış ya da okulun ilk yıllarındaki çocukların okul konusunda algılarını bilmek yalnızca onlara destek olmayı sağlamamaktadır. Ayrıca çocukların okula yönelik bu algıları, inanç ve tutumları gelecekte yaşayacakları deneyimleri yorumlama noktasında da birer başvuru kaynağı haline gelmektedir. Diğer bir ifade ile çocuklar gelecek deneyimlerini bu algı, inanç ve tutumlar perspektifinden bakarak yorumlamaktadır. Tüm bunların yanı sıra çocukların okula yönelik olumsuz algılarının olması durumunda da bu olumsuzluk durumu katlanarak artmakta ve zaman geçtikçe geri dönüşü zorlaşmaktadır (Stipek, 2001). Öte yandan çocukların okul ile ilgili pozitif inanç ve tutumlarının olması, ileride yaşayabilecekleri başarısızlık, yoksulluk gibi risk faktörleri konusunda koruyucu rol oynamaktadır (Baker, 1999). Valeski ve Stipek (2001) araştırmalarında anasınıfı ve birinci sınıf çocuklarının okula yönelik duyguları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca

çocukların okula yönelik algılarını da içeren okula geçiş sürecinin olumlu olması durumunun gelecekteki akademik başarının yanı sıra; refah ve sosyal yetkinlikleri ile de ilişkili olduğu belirlenmiştir (Dockett ve Perry, 2007).

İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmalarda yazı farkındalığının (Acer ve Karaman Benli, 2019; Bayraktar, 2018; Bayraktar ve Temel, 2014; Justice ve Ezell, 2000; 2001; 2002; Şimşek Çetin, 2014) ilkokul algısından bağımsız olarak ele alındığı, iki kavram arasındaki ilişkileri ön plana çıkarmadığı görülmüştür. Buna ek olarak çocukların okula yönelik algısını da içeren okula geçiş süreci ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda daha çok ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu sürece ilişkin görüşleri ve uyum sorunları üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir (Bağçeli Kahraman, 2018; Gündüz ve Özarslan, 2016; Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2014; Pekdoğan, 2018; Tantekin Erden ve Altun, 2014; Yazıcı, Nazik Kumbasar ve Akman, 2017). Oysaki Clark ve Moss (2011)'un dikkat çektiği üzere *"her çocuk kendi yaşamının uzmanıdır ve kendilerini ilgilendiren bir konu hakkında en eşsiz sözleri ancak onlar söyleyebilecektir"* sözü ile çocuk bakış açısının önemi vurgulanmıştır. Bu görüşe uygun olarak yurt dışı alan yazında çeşitli çalışmalar (Dockett ve Perry, 1999; 2003; Einarsdóttir, 2003; Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen ve Poikkeus, 2017; Mirkhil, 2010; White ve Sharp, 2007; Valeski ve Stipek, 2001) bulunmasına karşın Türkçe alan yazında sınırlı sayıda araştırmada (Koçyiğit, 2014a; Şallı, 2016) okul öncesi dönem çocuklarının görüşlerinin alındığı belirlenmiştir. Alan yazındaki sınırlılıktan hareketle bu araştırmada "60-66 aylık çocukların ilkokul algıları yazı farkındalığı becerilerine göre değişiklik göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma metot kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları; felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını; nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada karma yöntem araştırma yaklaşımlarından açımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Bu desen ilk olarak nicel verilerin toplandığı, analiz edildiği; bulguların derinlemesine açıklanması için daha sonra nitel verilerin toplandığı bir desendir (Creswell, 2013). Araştırmada ilkokul algısının yazı farkındalığı becerilerine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmış; bu kapsamda yazı farkındalığı becerileri okul ortalamasının üzerinde ve altında olan çocukların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için önce nicel sonra nitel verilerin toplanması gerekmiş, bu nedenle de araştırma açımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubuna 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Konya ili Meram ilçesine bağlı ikili eğitim yapan (sabahçı-öğlenci) bir bağımsız anaokulunda eğitimlerine devam etmekte olan 60-66 aylık çocukları tamamı (102 çocuk) dâhil edilmiştir. 3'ü sabahçı, 3'ü öğlenci grupta olan sınıflarda eğitim gören toplam 60 kız, 42 erkek çocuk araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Sınıflarda en fazla 22, en az 13 çocuk bulunmaktadır. Her sınıfta ortalama 17 çocuk öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Açımlayıcı sıralı karma desen kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel verileri Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (Karaman ve Güngör Aytar, 2016) kullanılarak toplanırken; nitel verilerinin toplanmasında çizim ve görüşme tekniğinden faydalanılmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Karaman ve Güngör Aytar (2016) tarafından geliştirilmiş olup; beş alt testten oluşmaktadır. Bu araştırmada, toplam 16 madde; yazı kavramları, kitap kavramları, harf ve sözcük kavramları olmak üzere üç alt faktörden oluşan yazı farkındalığı alt testi kullanılmıştır. Yazı farkındalığı alt testinin geneline ilişkin KR-20, test-tekrar test ve iki yarı güvenirliğine ait değerler sırası ile .70, .70 ve .60'tır.

Çizim Tekniği

Çizim tekniği uzun yıllardır kullanılan projektif bir yöntem olup, çocuğun gelişimine ilişkin önemli bir veri kaynağı olarak görülmektedir (Routledge, 1976). Çizim tekniği kullanılırken çocuktan bir resim çizmesi istenmektedir. Alan yazında (Artut, 2010; Yavuzer, 2009) çocukların çizdikleri resimlerin onun yakın çevresi ile iç dünyasını yansıtan bir araç olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada çocuklardan ilkokul algılarını yansıtan resimler çizmeleri istenmiş, çocuklara "Senden bir ilkokul resmi çizmeni istiyorum" yönergesi verilmiştir. Ayrıca çocuklara resim çizecekleri A3 büyüklüğünde bir kâğıt ve çocukların kavramasına uygun on iki renkli kuru boya verilmiştir. Çizim sürecinde çocuklara herhangi bir süre kısıtlamasında bulunulmamış; çizimleri bittikten sonra çocuklardan resimlerini anlatmaları istenmiş ve bu süreçte araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Araştırma sürecinde yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının hem bir standart sapma altında bulunan (K-91) hem de bir standart sapma üstünde bulunan (E-92) çocuklardan biri ısrarla ilkokul çizmek istemediğini belirtmiştir. Okul yerine ev resmi çizdiğini belirten iki çocuğun resimleri değerlendirme dışında tutulmuştur. Böylece araştırma kapsamında 18 çocuğun resmi değerlendirilmiştir.

Görüşme

Bu araştırmada Patton (2014)'un sınıflandırması temel alınarak "gündelik sohbet görüşmesi" kullanılmıştır. Bu görüşme türü, araştırmacının doğal etkileşim sürecinde soru sormasına dayanmakta; konuşulan kişiler kendileri ile görüşme yapıldığını çoğu zaman anlayamamaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada da okul öncesi dönem çocukları ile kullanılabilecek en uygun görüşme yöntemi olduğu düşünüldüğünden tercih edilmiştir. Görüşmeler güne başlama zamanının sonrasında okulun çok amaçlı salonunda gerçekleştirilmiş, bu süreçte çocuklara rahat edecekleri, tanıdık bir ortam sunulmuştur. Görüşme sürecinde uzman görüşü alınarak oluşturulan altı soru çocuklara yöneltilerek yanıt vermeleri beklenmiştir. Bu süreçte çocukların verdikleri yanıtlar yazılı bir şekilde kaydedilmiş; görüşme sürecinde çocuklara herhangi bir süre kısıtlamasında bulunulmamıştır. Aşağıda çocuklara yöneltilen sorulara yer verilmektedir.

- İlkokul nedir? Daha önce hiç duydun mu?
- Sen ne zaman ilkokula başlayacaksın?
- İlkokulda ne yapılır?
- İlkokulun şimdiki okulundan (*anaokulundan*) farkı ne? Orada şimdiki anaokulundan farklı neler var?
- Senin gideceğin ilkokulun nasıl bir yer olmasını isterdin?
- Sence ilkokul öğretmeni nasıl biri? "…. (*öğretmenin adı*)" öğretmeninden bir farkı var mı?

Verilerin Toplanması

Karma yöntem araştırma yaklaşımlarından açımlayıcı sıralı karma desen (Creswell, 2013) ile uyumlu olacak şekilde araştırmanın uygulama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada çocuklara yazı farkındalığı alt testi uygulanmıştır. Yazı farkındalığı alt testinin uygulanması çocukların kendi sınıflarının dışında sakin bir ortam olan okulun çok amaçlı salonunda yapılarak, bu süreçte çocuklar ile bire bir çalışılmıştır. Çocuklar sınıflarından davet edilirken, araştırmacı tarafından onlara bir öykü okunacağı ve o öykü hakkında çeşitli sorular yöneltileceği söylenmiştir. Testi uygulamadan önce araştırmacı çocuk ile kısaca sohbet ederek rahatlamasını sağlamıştır. Her bir çocuk için yazı farkındalığı testinin uygulanması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Uygulama sürecinde çocuklar araştırmacı tarafından motive edildiği için çocuklar uygulamaya katılmak için oldukça heyecanlanmış ve süreçte herhangi bir sorun ile yaşanmamıştır. Tüm çocukların yazı farkındalığı alt testinden aldıkları puanların belirlenmesinin ardından veri toplama sürecinin ikinci aşamasına geçilerek yazı farkındalığı alt testi puan ortalaması belirlenmiş ve okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üzerinde puan alan çocukların listesi çıkarılmıştır. Buna göre okul ortalamasının bir standart sapma altında 16, bir standart

sapma üzerinde ise 11 çocuk olduğu tespit edilmiştir. Bu çocuklar arasından tesadüfi şekilde 10'ar çocuk seçilerek onların ilkokul algılarını ortaya koymak amacı ile görüşme yapılmış ve resim çizmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS paket programı kullanılarak analiz edilirken, nitel verileri içerik analiz ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, elde edilen verilerden yola çıkılarak ilişkiler ve kavramlar ortaya konulmaktadır. Böylelikle verilerin içerisinde saklanan gerçeklerin ortaya çıkarılması sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sürecinde çocukların çizimlerinin de içerik analizine göre analiz edilmesi planlanmış ancak çizimlerde çeşitlenme görülmemesi üzerine çocukların çizimleri, görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek için kullanılmıştır.

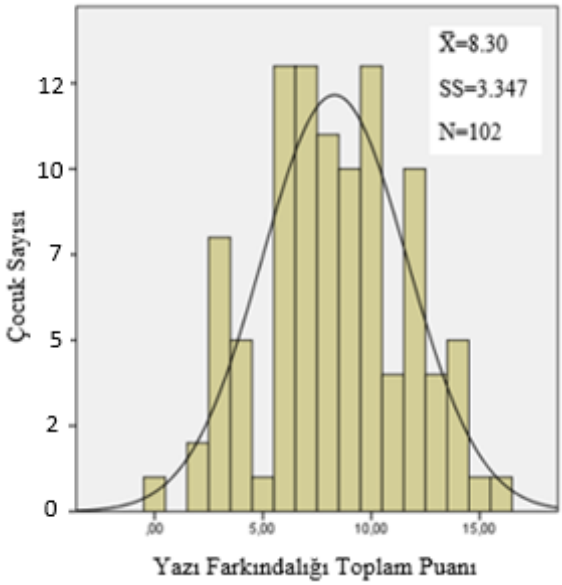
Geçerlik ve Güvenirlik

Tüm araştırmaların geçerli ve güvenilir bilgiler ortaya koymak gibi bir endişesi bulunmaktadır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için şu çalışmalar yapılmıştır.

- Patton (2014)'a göre nitel yöntemler içindeki farklı araçlar (çizim ve görüşme) kullanarak veri elde etmek olarak ifade edilen nitel veri kaynaklarının üçgenlemesi ile iki ya da daha fazla kişinin aynı nitel veriyi analiz etmesi şeklinde açıklanan analizci üçgenlemesi kullanılmıştır.
- Verilerin analizi sürecinde iki kodlayıcı (iki araştırmacı) kategorilerin altında toplanan kodların doğruluğunu tespit etmek için verileri ayrı ayrı kodlamıştır. Ardından kodlayıcılar biraya gelerek verilerin kodlanmasındaki farklılıklar hakkında görüşülerek nihai ortak kategoriler belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak tüm okuldaki çocukların yazı farkındalığı alt testinden aldıkları puanların ortalaması verilmiş, okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üzerindeki çocukların listesi çıkarılmış, tesadüfi bir şekilde seçilen 10'ar çocuğun puanları sıralanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yazı farkındalığı testinden aldıkları puanların dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur. Şekilde görüleceği üzere çalışma grubuna dâhil edilen 102 çocuğun yazı farkındalığı puanlarının ortalamasının 8.30, standart sapmasının ise 3.34 olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. Çalışma Grubunun Yazı Farkındalığı Toplam Puanları Dağılımı

Yazı farkındalığı puanları incelendiğinde okul ortalamasının bir standart sapma altında 16, bir standart sapma üzerinde ise 11 çocuk olduğu görülmüştür. Görüşme ve çizim verilerinin elde edileceği yeni bir çalışma grubu oluşturmak üzere, her iki gruptan - okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde- yansız bir şekilde 10'ar çocuk seçilmiştir. Tablo 1'de bu çocukların cinsiyetleri ve yazı farkındalığı toplam puanlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1.
Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üzerindeki Çocuklara İlişkin Bilgiler

	Çocuğun Sırası ve Adı	**Aldığı Puan**	**Cinsiyeti**		**Çocuğun Sırası ve Adı**	**Aldığı Puan**	**Cinsiyeti**
Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar	20.M.E.Ö.	3	Erkek	Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar	14.E.N.D.	13	Kız
	28.M.S.Y.	4	Erkek		50.Z.O.	13	Kız
	34.A.A.	3	Erkek		65.A.B.E.	13	Kız
	41.H.S.K.	3	Erkek		66.E.A.	13	Kız
	54.U.F.A.	4	Erkek		74.A.K.D.	16	Erkek
	72.Z.N.E.	4	Kız		78.A.E.C.	14	Erkek
	75.Ü.Z.K.	3	Kız		79.D.E.P.	14	Erkek
	85.Z.C.	4	Kız		88.E.Y.	14	Kız
	86.N.N.V.	4	Kız		89.A.A.G.	14	Erkek
	91. E.Ö.	3	Kız		92.Y.S.	14	Erkek

Tablo 1 incelendiğinde yazı farkındalığı puan ortalamasının bir standart sapma altındaki ve üstündeki çocukların 5'erinin kız, 5'erinin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca okul ortalamasının bir standart sapma üstündeki çocuklardan birinin (E-74) "16" tam puan alması dikkat çekmektedir.

Çocuklarla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde ve altında olan çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular verilmiştir. Bu noktada çocuklara ilkokul algılarını ortaya koymak amacı ile yöneltilen her bir soru tek tek ele alınmıştır. Tablo 2'de yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların "ilkokul nedir" soruna ilişkin olarak verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 2.
Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların "İlkokul nedir" Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	*f*	*Örnek Görüş*	*Katılımcı kodu*	*f*	*Örnek Görüş*
İlkokul kavramı bilgisi yok	E-28, E-34, E-41, E-54, K-75, K-85	6	*"Hayır hiç duymadım" (E-28)*	E-88, E-92	2	*"Duydum ama bilmiyorum" (E-88)*
Yaşantısal okul kavramı	E-20	1	*"Niyazi Usta'yı duydum… Alt katında kreş var eskiden oraya gidiyordum." (E-20)*	-	0	-
İlkokulun işlevi	K-72	1	*"Okuma yazma öğrendiğimiz bir yer*	-	0	-

			annem öğretti bana" (K-72)			
İlkokulun hedef kitlesi	K-72, K-86	2	*"Büyük bir okul, ilkokulda büyük öğrenciler okur." (K-86)*	E-78, E-79	2	*"Yani o da ablamın okulu gibi" (E-79)*
Seviye farkıyla ilişkili ilkokul algısı	-	0	-	K-13, K-14, K-65, K-66, E-74, E-89	6	*"Anasınıfı, kreş bunlar da okul; 1. Sınıf ilkokul" (K-66)*
	Toplam	10		Toplam	10	

Tablo 2 incelendiğinde yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında olan çocuklardan 6'sının ilkokula ilişkin olarak bir görüş belirtmedikleri görülmektedir. Çocuklardan 4'ünün ise yazı farkındalığı puanları düşük olmasına karşın ilkokul kavramına yönelik olarak doğru algıya sahip oldukları görülmüştür. Yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üzerinde olan 10 çocuktan 8'inin ilkokul kavramına ilişkin olarak doğru bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bu 8 çocuktan 6'sının cevaplarını daha da özelleştirerek birinci sınıf ile ilkokul kavramını eşleştirmesi dikkat çekmektedir. Nitekim K-66 kodlu çocuk "Anasınıfı, kreş bunlar da okul; 1. sınıf ilkokul" şeklinde görüş belirterek şu an devam ettiği anasınıfı ile ilkokulun ayrımını kesin bir şekilde yapmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde yazı farkındalığı puanlarının yüksek ya da düşük olma durumunun çocukların ilkokul algıları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 2'de görüleceği üzere yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında bulunan 10 çocuktan 6'sı ilkokul kavramına ilişkin olarak herhangi bir görüş belirtmez iken; yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan 10 çocuktan 8'i ilkokul kavramını doğru bir şekilde ele almışlardır.

Tablo 3'te yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların ne zaman ilkokula başlayacaklarına dair soruya ilişkin olarak verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 3.
Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların "İlkokula Ne Zaman Başlayacakları" Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	*f*	*Örnek Görüş*	*Katılımcı kodu*	*f*	*Örnek Görüş*
Bilmediğini ifade edenler	E-34, E-54	2	*"Bilmiyorum, doğum günüm olunca iki tekerli bisiklet süreceğim de onu bilmiyorum" (E-54)*	K-88, E-92	2	*"Bilmiyorum ne zaman" (K-88)*
Gelecek yıl başlayacağını belirtenler	K-72, K-75, E-20	3	*"Bu okul bittiğinde başlayacağım" (K-72)*	E-74, E-78, E-89	3	*"Annem seneye demişti." (E-74)*
Büyüyünce başlayacağını belirtenler	E-28, K-86, K-91	3	*"Büyüyünce abla olunca" (K-86)*	E-79	1	*"Annem yazdırdı beni ablamın boyutlarında olunca" (E-79)*
İlgisiz görüş belirtenler	E-41, K-85	2	*"Yarın değil, beş gün sonra" (E-41)*	-	0	-

Anaokulunu bitirince başlayacağını belirtenler	-	0	-	K-14, K-65, K-66	3	*"Anaokulu bitince, yaz tatiline girince yani yakında" (K-14)*
7 yaşına girince başlayacağını belirtenler	-	0	-	K-50, K-65	2	*"Yedi yaşına girmeme birkaç gün var. 7 yaşımda 1. sınıfa, 8 yaşımda 2. sınıfa, 9 yaşımda 3. sınıfa gideceğim" (K-50)*
	Toplam	10		Toplam	11	

Tablo 3 incelendiğinde yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında olan 10 çocuktan 4'ünün ($f_{\text{bilmediğini ifade edenler}}$=2, $f_{\text{ilgisiz görüş bildirenler}}$=2) ilkokula ne zaman başlayacaklarına dair belirsiz ya da yanlış algıya sahip oldukları görülmektedir. Çocuklardan 6'sı ise ilkokula ne zaman başlayacaklarına dair doğru algıya sahip olup; "gelecek yıl" veya "büyüyünce" başlayacağını belirtmişlerdir. Bu noktada büyüyünce ilkokula başlayacağını belirten çocuklar konuya ilişkin bir farkındalık göstermekle birlikte –büyüyünce- kavramının tam olarak ne ifade ettiği konusunda tam bir görüş belirtememişlerdir. Nitekim K-86 kodlu çocuk *"Büyüyünce, abla olunca"* şeklinde görüş belirtmiş olmakla birlikte bahsedilen abla olmanın ne zaman gerçekleşeceği konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır. Yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstündeki 10 çocuğun ne zaman ilkokula başlayacaklarına dair yanıtları incelendiğinde ise yalnızca 2'sinin konu hakkında belirsiz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Çocuklardan büyük çoğunluğu konuya ilişkin doğru algıya sahip olup; ilkokula ne zaman başlayacakları sorusunu ayrıntılı bir şekilde açıklama yoluna gitmişlerdir. Nitekim çocukların bazıları "anaokulunu bitirince" ilkokula başlayacağını ifade ederken, bazıları "gelecek yıl", bazıları da "7 yaşında" ilkokula başlayacaklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4'te yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların ilkokulda ne yapıldığına dair soruya ilişkin olarak verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4.
Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların "İlkokulda Ne Yapılır" Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	*f*	*Örnek Görüş*	*Katılımcı kodu*	*f*	*Örnek Görüş*
Bilmediğini ifade edenler	K-75	1		-	0	-
Sınav & ödev	E-20, K-91	2	*"Her zaman yarın sınav yapıyorlar" (E-20)*	K-50, K-65, E-79, E-89	4	*"Mesela ödevlerde sorular çözerler. Okudukları soruların cevabını bir yere yazarlar." (K-50)*
Ders yapma (Türkçe, Matematik, İngilizce)	E-20, E-28, E-34, K-72, K-86, K-91	6	*"Ders yapma, çalışma bir sürü şey öğrenirim" (K-72)*	K-14, K-50, K-65, K-66, E-78, E-79, E-89, E-92	8	*"Ders yapılır… Anaokulundaki derslerden zor ama" (K-65)*

Oyun oynama	E-28, E-34, E-41	4	*"Futbol oynanır, basketbol oynanır" (E-41)*	K-65, E-74, E-89	3	*"Çocuklar teneffüste oyun oynarlar" (K-65)*
Yazma	E-41, E-54, K-72, K-85	4	*"Yazı yazılır" (E-41)*	K-14, K-65, K-66, K-88, E-92	5	*"Yazma yapılır" (K-88)*
Okuma	K-72, K-85	2	*"Okuma öğrenilir" (K-72)*	K-50, K-65, K-66, E-89, K-88, E-92	6	*"Okuma öğrenilir" (E-89)*
Bilgi edinme	E-28, K-86	2	*"Hayvanları nasıl besleyeceğini, hayvanları öldürmek gerekmez. Ağaçlara zarar vermemeyi öğreniriz." (E-28)*	K-14, E-78	2	*"Bilgi sahibi olursun; ilginç şeyler, rakamlar öğreneceğim… Sürekli yeni şeyler öğreneceğim" (K-14)*
Yemek yeme	E-41, K-91	2	*"Yemek yenir" (E-41)*	-	0	-
Arkadaşlık yapma	-	0	-	K-14	1	*"Arkadaş olunur" (K-14)*
	Toplam	22		Toplam	29	

Tablo 4'te yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde olan çocukların "ilkokulda neler yapılır" sorusuna verdikleri yanıtların çeşitlendiği görülmektedir. Buna göre yazı farkındalığı puanı okul ortalamasın altında olan 10 çocuğun konu hakkında 22 görüş belirttiği; okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan 10 çocuğun ilkokulda neler yapılacağına dair daha çok sayıda (f=29) görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşlerin büyük çoğunluğunun da ders yapmak (f=14), yazı yazmak (f=9), okuma öğrenmek (f=8), sınav-ödev yapmak (f=6) ve bilgi edinmek (f=4) gibi akademik işlere odaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca her iki grupta yer alan sınırlı sayıda çocuk (f=3) ilkokulda oyun oynandığını belirtmiştir. Bu noktada, yazı farkındalığının çocukların ilkokulda neler yapılacağına dair görüşleriyle sınırlı düzeyde ilişkili olduğu söylenebilir. .

Tablo 5'te yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların ilkokulun anaokulundan farkının ne olduğuna dair soruya verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 5.
Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların "İlkokulun Anaokulundan Farkı Nedir" Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	*f*	*Örnek Görüş*	*Katılımcı kodu*	*f*	*Örnek Görüş*
Değişik masa/ sandalye	E-28	1	*"Çok değişik masalar var" (E-28)*	K-50, K-66, E-78, E-79	4	*"Büyük sıralar var" (E-78)*
Çanta getirme	E-28, E-34	2	*"Çantalarını getirirler" (E-28)*	K-14	1	*"Orada sürekli çanta ile gitceksin" (K-14)*

Oyun oynamamak	K-91	1	*"Bu okulda sadece oyunlar oynanır, dersler çalışılmaz, sadece boyamalar yapılır ve işaretlerin üstünden gidilir" (K-91)*	K-14, E-79, E-89, K-88	4	*"Özgür olamamak, oyun oynayamamak sadece teneffüste" (K-14)*
Fikir belirtmeyen	K-75, E-54, K-85	3		-	0	-
Heykel bulunması	E-20	1	*"Ahmet Özcan'ın heykeli var kapıda" (E-20)*	-	0	-
Daha büyük okul	K-72, K-86	2	*"Orası büyük okul" (K-72)*	-	0	-
Ceket giyme	E-28	1	*"Ceketlerini koyarlar" (E-28)*	-	0	-
Dolaplar	E-34	1	*"Dolaplar olabilir" (E-34)*	-	0	-
Toplar	E-41	1	*"Basketbol topusu var. Futbol topusu var" (E-41)*	-	0	-
Teneffüs bulunması	-	0	-	K-14, K-65, E-89	3	*"Teneffüs derse ara vermek demek çocuklar teneffüste oyun oynarlar" (K-65)*
Sessiz olma zorunluluğu	-	0	-	K-14	1	*"Orada sessiz olmak gerek öğretmenin sözünü dinliyorsun. Arkadaşlarınla konuşmayacaksın." (K-14)*
Tahta bulunması	-	0	-	K-50, K-65, K-66, E-78, E-92	5	*"Tahtası var oraya bir şey yazıyor öğretmen onun ne olduğunu bilmeye çalışıyorlar." (K-50)*
Zil bulunması	-	0	-	K-65	1	*"Zil var." (K-65)*
Beden eğitimi dersinin bulunması	-	0	-	E-89	1	*"Beden eğitimi yok bizde." (E-89)*
	Toplam	13		Toplam	20	

Tablo 5 incelendiğinde yazı farkındalığı puanları gerek okul ortalamasının bir standart sapma altında bulunan çocukların, gerekse ortalamanın üstündeki çocukların ilkokulun anaokulundan farkı konusunda masalar, dolaplar, çeşitli materyaller ve okul büyüklüğü gibi okulun daha çok fiziksel özelliklerini ön plana çıkaran görüşler belirttikleri görülmektedir. Yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocukların ilkokul yaşamına ilişkin nesne ve durumlara daha çok dikkat çektikleri de görülmüştür. Örneğin, ilkokulda teneffüs bulunması (f=3), çanta götürme

gerekliliği (f=1), oyun oynanmaması (f=4), sessiz olma gerekliliği (f=1),), tahtanın (f=5), zilin (f=1) ve beden eğitimi dersinin (f=1) bulunması gibi konularda görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu noktada yazı farkındalığı puanı okul ortalamasından düşük olan bir çocuğun (K-91) ve yüksek olan 4 çocuğun (K-14, E-79, E-89, K-88); ilkokulda oyun oynanmayacağı konusunda görüş belirtmesi ilkokulda oyuna izin verilmediği konusunda endişeli olduklarını göstermektedir.

Tablo 6'da yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların gitmek istedikleri ilkokulun nasıl bir yer olmasını istediklerine dair soruya verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 6.
Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların "Gideceğin İlkokulun Nasıl Bir Yer Olmasını İsterdin" Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	*f*	*Örnek Görüş*	*Katılımcı kodu*	*f*	*Örnek Görüş*
Büyük ve geniş bir okul	E-28, K-72	2	*"Çok güzel içi geniş.." (E-28)*	K-14, E-79, E-92	3	*"Ablamın okulu gibi büyük, onun okulunda büyük bir sembol var" (E-79)*
İlgisiz görüş belirtenler	E-34	1	*"Berberin üstünde olmasını isterdim. Saçımı keserdim orada." (E-34)*	-	0	-
Oyuncakların olduğu okul isteyenler	E-54	1	*"Akülü arabalı, sadece akülü arabalı olsun" (E-54)*	K-50, K-65, K-66, E-89	4	*"Burası gibi olsun, oyuncaklar olsun öyle" (K-65)*
Arkadaşların olduğu okul isteyenler	K-86	1	*"Güzel arkadaşların olduğu bir yer"(K-86)*	K-14	1	*"Arkadaşlarım iyi kalpli olsun" (K-14)*
Bahçeli/ parklı okul isteyenler	E-91	1	*"Çiçeklerle dolu bahçe isterdim lalelerle bile" (E-91)*	K-14, K-50, K-88	3	*"Bahçesi büyük olsun" (K-14)* *"Parklı olsun" (K-88)*
Bilmediğini ifade edenler	K-75, E-41, K-85	3	*"Bilmiyorum" (K-75)*	-	0	-
Civardaki okula gitmek isteyenler	E-20	1	*"Niyazi Usta, annem de orayı düşünüyor babam da" (E-20)*	-	0	-
Temiz okul isteyenler	-	0	-	K-78	1	*"Çok iyi ve temiz bir yer olmasını isterdim" (K-78)*
	Toplam	*10*		*Toplam*	*10*	

Tablo 6 incelendiğinde yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altındaki 10 çocuktan 3'ünün (K-75, E-41, K-85) gelecekte gideceği okul konusunda bir fikrinin olmadığı, 1'in (E-34) konudan alakasız görüş belirttiği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra çocukların tamamının görüşleri incelendiğinde en çok büyük ve geniş (f=5), oyuncakların bulunduğu (f=5) ve parklı/bahçeli (f=4) okullar istedikleri görülmüştür. Her iki grupta da genel olarak oyuncakların yer aldığı, bahçeli ve geniş bir okul tanımlaması çocukların ortak beklentilerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu noktada yazı farkındalığı yüksek olan çocukların ilkokulun anaokulundan farkı olarak "oyun oynanmadığı" konusunda (Bknz: Tablo 5) görüş belirtmeleri ile "oyuncakların yer aldığı" bir okul istemeleri konusunda görüş belirtmeleri birbirlerini desteklemektedir.

Tablo 7'de yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında ve üstünde yer alan çocukların ilkokul öğretmenin nasıl biri olduğuna dair soruya verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 7.
Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki ve Üstündeki Çocukların "İlkokul Öğretmeni Nasıl Biri" Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Bir Standart Sapma Altındaki Çocuklar			Bir Standart Sapma Üstündeki Çocuklar		
	Katılımcı kodu	*f*	*Örnek Görüş*	*Katılımcı kodu*	*f*	*Örnek Görüş*
Bilmediğini ifade edenler	K-75, E-34, E-54, K-72, K-85	5	*"Bilmiyorum ki" (K-72)*	K-50, K-66, E-74, K-88, E-92	5	*"Bilmiyorum" (K-66)*
Abla/abinin öğretmenini tanıyanlar	E-20	1	*"İsa var o matematik öğretmeni, Ayşe var sınav öğretmeni, Metin var o da Türkçe öğretmeni" (E-20)*	E-79	1	*"Matematik öğretmeni gibi ablamın öğretmeni gibi" (E-79)*
İyi kalpli biri	K-86	1	*"İyi biri, iyi kalpli biri mesela bir şey unuttuğumsa kızmayacağım biri olduğunu düşünüyorum" (K-86)*	K-14, E-78, E-89	3	*"Sert olmuyorlar"(K-14)*
Kızgın biri	K-91	1	*"Mesela ödevleri çalışmazsan kızar. Öbür hocalar çok kızar. Onlara öğretmen de denir hoca da denir" (K-91)*	-	0	-
Ders çalıştıran biri	E-28, E-41	2	*"Her zaman ders çalıştıran" (E-28)*	-	0	-
Soru soran biri	-	0	-	K-14	1	*"Bize soru soruyorlar. Bizi kaldırıyorlar arkadaşlarımızın önüne" (K-14)*
Daha zor dersler veren biri	-	0	-	K-65	1	*"Benim öğretmenimden fark var, dersleri daha zor verir" (K-65)*
	Toplam	10		Toplam	11	

Tablo 7 incelendiğinde yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altındaki 10 çocuktan 5'inin ilkokul öğretmenin nasıl biri olduğunu bilmedikleri dikkat çekmektedir. Ortalama üzerinde olan çocukların da benzer bir durum sergiledikleri (f bilmediğini ifade edenler=5) gözlenmiştir. Bunun yanı sıra ortalama altındaki iki çocuğun, öğretmeni (E-28, E-41) ders çalıştıran bir kişi olarak

tanımladığı; birinin iyi kalpli (K-86), birinin kızgın (K-91) bir kişi olarak nitelendirdiği görülmüştür. Bu çocuklardan birinin ise (E-20) öğretmenle ilgili fikirlerini açıklarken abisinin/ablasının öğretmenine atıfta bulunduğu görülmektedir. Ortalamanın üstündeki üç çocuğun ise öğretmeni (K-14, E-78, E-89) iyi kalpli biri, bir çocuğun (K-14) soru soran kişi, bir çocuğun (K-65) ise daha zor ders veren bir kişi olarak tanımladıkları; bir çocuğun (E-79) da abla/abisinin öğretmenine atıfta bulunduğu görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde yazı farkındalığı puanlarının yüksek ya da düşük olması durumunun çocukların ilkokul öğretmenin nasıl biri olduğuna dair görüşlerini etkilemediği düşülmektedir. Bu noktada her iki grupta da yer alan 5'er çocuğun bilmediğini ifade etmesi, birer çocuğun ablasının/abisinin öğretmenine atıfta bulunması bire bir uyuşmaktadır. Ayrıca her iki grupta da yer alan sınırlı sayıda çocuğun ilkokul öğretmenini iyi kalpli bir kişi olarak ele aldıkları da belirlenmiştir.

Çocukların Çizimlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çocukların çizimlerinden elde edilen bulgular verilmiştir. Bu noktada ilk olarak yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında olan çocukların çizimleri ele alınmıştır. Aşağıdaki şekilde bu çocukların çizimleri toplu olarak sunulmaktadır.

Şekil 2. Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Altındaki Çocukların İlkokul Çizimleri

Yukarıdaki şekilde çizimleri yer alan E-28, E-34, E-41, E-54, K-75 ve K-85 kodlu çocukların ilkokul nedir sorusuna ilişkin olarak doğru ya da yanlış bir yanıt vermedikleri; konu hakkında görüş belirtmedikleri dikkat çekmektedir. Bu noktada ilgili çocukların çizimlerinin sadeliği ve okula ilişkin ayrıntılara yer vermemeleri durumunun söylemleri ile uyuştuğu düşülmektedir. Aşağıda yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının bir standart sapma altında olmasına karşın ilkokulu "okuma-yazma öğrenilen yer" ve "büyüklerin gittiği okul" olarak tanımlayan K-72 kodlu çocuğun çizimi ile "büyüklerin gittiği okul" olarak tanımlayan K-86 kodlu çocukların çizimlerine yer verilmiştir.

Şekil 3. "Büyüklerin Gittiği Okul" Olarak İlkokul

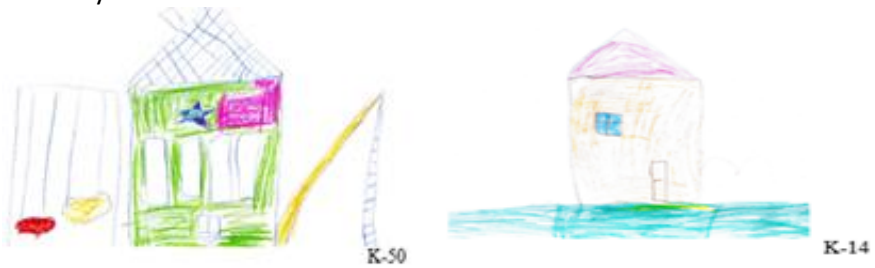
Şekil 3 incelendiğinde çocukların söylemleri ile uyumlu çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki çocuk da "büyüklerin okulu" olarak belirttikleri ilkokulu iki katlı olarak çizmiş olup, bu özelliği ile çizimleri yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma altında olan diğer çocukların çizimlerinden ayrılmıştır. Ayrıca K-86 kodlu çocuk "…sadece turuncu ve yeşil giyilir. Kıyafetlerin üzerinde ağaç resmi olur." diyerek ilkokul tanımını daha çok ayrıntılandırmış ve çiziminde de bu ayrıntılara yer vermiştir. K-86 kodlu çocuğun çizimi incelendiğinde kıyafetlerin üstünde bulunan ağaç resminin aynı zamanda okulun amblemi olarak okulun çatısında yer aldığı görülmektedir. Bu noktada benzer özelliklerin yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocukların çizimlerinde de bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Aşağıda bu çocukların çizimleri toplu olarak sunulmuştur.

Şekil 4. Yazı Farkındalığı Puanları Okul Ortalamasının Bir Standart Sapma Üstündeki Çocukların İlkokul Çizimleri

Yukarıdaki şekilde yer alan çizimler incelendiğinde yazı farkındalığı okul ortalamasının bir standart sapma altında olan çocukların çizimlerine oranla daha fazla ayrıntı içerdikleri görülmektedir. Yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının üstünde olmasına karşın ilkokul kavramını daha önce duyduğunu ancak bilemediğini söyleyen K-88 kodlu çocuğun çiziminin bu ayrıntılardan uzak olduğu görülmektedir. Bu noktada çocuğun çizimi ile söyleminin birbirini desteklediği görülmüştür. Aşağıdaki şekilde ilkokulda tahta bulunduğunu belirten çocukların çizimlerine yer verilmiştir.

Şekil 5. Bir İlkokul Ögesi Olarak Tahta

Yukarıda çizimleri verilen K-50, K-66 ve E-78 kodlu çocuklar ilkokulda anaokulundan farklı olarak "tahtanın" bulunduğunu belirtmiş ve çizimlerinde de ilkokulun önemli bir ögesi olarak gördükleri bu ögeye yer vermişlerdir. K-50 kodlu çocuk (pembe) ve E-78 kodlu çocuk (yeşil) çizimlerinde tahtayı renkli olarak çizerken, K-66 kodlu çocuk üzerinde dikey çizgilerin yer aldığı siyah-beyaz bir tahta çizmiştir. Yazı farkındalığı okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocukların bazıları da benzer şekilde çizimlerinde "bahçeli okul" temasını ön plana çıkarmışlardır. Aşağıdaki şekilde bu çocukların çizimlerine yer verilmektedir.



Şekil 6. Bir İlkokul Ögesi Olarak Bahçe

Yukarıdaki şekilde yer alan K-50 kodlu çocuğun çizimi incelendiğinde ilkokula ilaveten bir de bahçe çizdiği; bahçenin içinde de kaydırak, salıncak gibi çeşitli açık hava oyun materyallerine yer verdiği görülmektedir. Nitekim aynı çocuk görüşmeler esnasında da bahçeli ve içinde oyuncakların olduğu bir okula gitmek istediğini de belirtmiştir. Yukarıda çizimi verilen K-14 kodlu çocuğa bakıldığında; onun da bahçeli bir okula gitmek istediği ve çiziminde de neredeyse yalnızca bu ögeyi ön plana çıkardığını söylemek mümkündür. Bazı çocuklar ise bahçeli bir okul yerine gitmek istedikleri okulun büyük olmasını istediklerini belirtmişler ve çizimlerinde de bu ögeyi ön plana çıkarmışlardır. Aşağıda büyük bir okula gitmek isteyen E-79 kodlu çocuğun çizimine yer verilmektedir.

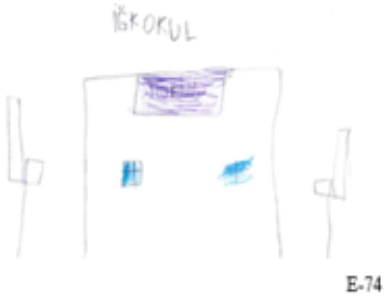
Şekil 7. Büyük Bir İlkokul Çizimi

Yukarıdaki şekilde çizimine yer verilen E-79 kodlu çocuğun söyleminin çizimini desteklediği belirlenmiştir: "Ablamın okulu gibi büyük, onun okulda büyük bir sembol var." Buna göre kendine verilen bir sayfa büyüklüğünde bir ilkokul çizen E-79, okunun üzerine bahsettiği sembol olan okulun amblemini de çizmeyi ihmal etmemiştir. Tüm bunlara ek olarak yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocukların ilkokul çizimlerine, çocuk resimlerinde sıklıkla gördüğümüz özelliklerden biri olan "saydamlığı" yansıttıkları belirlenmiştir. Aşağıdaki şekilde saydamlık özelliğinin görüldüğü çizimlere yer verilmiştir.

Şekil 8. Çocukların İlkokul Çizimlerinde Saydamlık Özelliği

Yukarıdaki şekil incelendiğinde E-78, E-89, K-65 kodlu çocukların çizimlerinin tamamında saydamlık özelliğinin yansımaları görülmektedir. E-78 kodlu çocuk soldan sağa doğru çiziminde okul bahçesi, sınıf ve okulun dıştan görünüşüne yer verirken; çiziminde masa, sıra ve tahta gibi ögelere de yer verdiği görülmektedir. Çocuğun çiziminde yer verdiği bu ögeler ayrıca söylemine de yansımıştır: "İlkokulda büyük sıralar var, tahta var." E-89 kodlu çocuk okulun dıştan görünüşünü ve sınıfın içini çizerken, sınıfın içindeki iki çocuk açıkça görünmektedir. K-65 kodlu çocuk ise soldan sağa doğru okul bahçesinde teneffüste oynayan iki çocuk, okul ve sınıfa yer vermiştir. Çocuğun çizdiği okul içinde merdivenlerin bulunması ve sınıfta sıralar, tahta ve tahtanın üstündeki yazılar dikkat çekmektedir. K-65 kodlu çocuğun da çiziminde yer verdiği bu ögeler söylemine de yansımıştır: "Orada yazı öğreneceğim, okumayı… Orada tahta var, teneffüs var, çocuklar teneffüste oyun oynarlar."

Yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocukların çizimleri son olarak içerisinde barındırdığı yazı kavramları ve harfler açısından incelenmiştir. Buna göre çocuklardan birinin çiziminde harflerin okunaklı ve net bir şekilde yer aldığı belirlenmiştir. Aşağıda ilgili çocuğun çizimine yer verilmiştir.



Şekil 9. Bir Yazı Farkındalığı Ögesi Olarak Harfler

Yukarıda yer alan E-74 kodlu çocuğun çizimi incelendiğinde "iğkokul" yazısı açıkça görülmektedir. Çizim sürecinde çocuk ilk olarak mor renk kullanarak üzerini çizdiği kısma "1okul" yazmış daha sonra bunun ilkokul anlamına gelmeyeceğini düşünerek üzerini çizmiş ve okulun üst kısmına "iğkokul" yazarak kendince ilkokul çizdiğini belirtmiştir. Bu durum çocuğun yazı farkındalığının üst düzeyde olduğunu göstermektedir. E-74 kodlu çocuğun yazı farkındalığı puanı incelendiğinde de tüm grup içerisinde maksimum puanı alan tek çocuk olduğu dikkat çekmektedir. Nitekim E-74 kodlu çocuğun ilkokula ilişkin tüm söylemlerinde doğru yanıtlar vermesi de aynı zamanda ilkokul algısının diğer akranlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

İlkokula başlama, çocuğun yaşamındaki en önemli olaylardan biridir (Dockett ve Perry, 2002; 2007; Mercan Uzun ve Alat, 2017; Valeski ve Stipkek, 2001; Yeo ve Clarke, 2005). Okul öncesi eğitim kurumundan ilkokula geçiş süreci yalnızca günlük rutinlerin değişimini değil aynı zamanda çocuk açısından duygusal bir geçiş sürecini de beraberinde getirmektedir (Dockett ve Perry, 2002, 2007). Bu hassas geçiş süreci ile ilgili olarak her çocuk önceki deneyimlerinden hareketle ilkokula ilişkin farklı bilgi, duygu ve düşüncelere sahiptir (Australian Government, 2009). Çocukların ilkokula ilişkin olarak bu duygu ve düşüncelerinin bilinmesi, onlara destek olmak için oldukça önemlidir (Dockett ve Perry, 2007). Bu görüşlerden hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada 60-66 aylık çocukların ilkokul algılarının yazı farkındalığı becerilerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda çocukların yazı farkındalığı becerilerinin ilkokulu kavramsal olarak tanımlayabilmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yazı farkındalığı puanı okul ortalamasının bir standart sapma üzerinde olan çocukların, ilkokulu doğru ve detaylı bir şekilde tanımladıkları; "birinci sınıf" ve "büyük okul" ile özdeşleştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca yazı farkındalığı okul ortalamasından bir standart sapma altında olan 10 çocuktan 3'ünün ilkokula ilişkin doğru görüş bildirdikleri ve onların da benzer şekilde "büyük okul" şeklinde tanımlamaya gittikleri belirlenmiştir. Einarsdóttir (2003)'in okul algısına yönelik araştırmasında da benzer şekilde İzlandalı çocukların okulun büyüklüğünü ön plana çıkardıkları ve dizaynına yönelik olarak görüş belirttikleri saptanmıştır. Bir diğer çalışmada çocuklar gitmeyi dört gözle bekledikleri ilkokulu "büyük okul" olarak ifade etmişlerdir (Clarke ve Sharpe, 2003). Çocukların ilkokula ne zaman başlayacaklarına ilişkin olarak görüşlerine bakıldığında ise; yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üzerinde olan çocukların konu hakkında daha fazla sayıda ve gerçekle uyumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda çocukların "anaokulunu bitirince", "gelecek yıl", "7 yaşında" gibi kesin ifadeler kullanmaları dikkat çekicidir. Mirkhil (2010)'in araştırmasında da okul öncesi dönemdeki çocuklar ilkokulda çok sayıda büyük çocuğun bulunduğunu belirtmiş; ilkokulu büyümek ile özdeşleştirmişlerdir. Benzer çalışmalarda (Koçyiğit, 2014a; White ve Sharp, 2007) da çocuklar ilkokula büyüyünce ya da bir sene sonra gideceklerini belirmişlerdir.

Çocukların ilkokulda ne yapılacağına dair görüşlerine bakıldığında ise çocukların yazı farkındalığı puanlarının ilkokul hayatını tanımaları üzerinde ayrıştırıcı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ortalamanın altındaki ve üstündeki çocukların benzer sayılarda ve benzer içerikte cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda hem yazı farkındalığı okul ortalamasının bir standart sapma üstünde hem de altında olan çocuklar ilkokulda okuma-yazma öğrenildiğini, bilgi edinildiği, çeşitli dersler ve ödevlerin yapıldığını, oyun oynandığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alan yazındaki araştırmalarla (Einarsdóttir, 2003; Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017; Koçyiğit, 2014a, White ve Sharp, 2007) da benzerlik göstermektedir. Buna göre Koçyiğit (2014a)'in çalışmasında anaokuluna devam eden çocuklar ilkokulda okumayı, sayıları, yazmayı, harfleri ve İngilizce öğreneceklerini düşünürken; White ve Sharp (2007)'ın çalışmasındaki çocuklar ise yazı yazmayı ve sayıları öğreneceklerini belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada (Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017) ise çocukların ilkokulda öğrenme etkinlikleri gerçekleştireceklerini belirttikleri, bu öğrenme etkinlikleri kapsamında da matematik ve okuma-yazmayı ön plana çıkardıkları görülmüştür. Tüm bu araştırmalara ek olarak Einarsdóttir (2003)'in araştırmasındaki çocuklar matematik, okuma-yazma gibi bu öğrenme etkinliklerini sıralara oturarak öğreneceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan çocukların yazı farkındalıkları ile ilkokulda neler yapılacağı konusundaki görüşleri arasında güçlü bir ilişki bulunmamaktadır, ancak çocuklara ilkokulun anaokulundan farkı nedir sorusu yöneltildiğinde, cevapların yazı farkındalığı puanları ile uyumlu olduğu görülmüştür.. Buna göre yazı farkındalığı puanları okul ortalamasının bir standart sapma üstünde olan çocuklar; ortalamanın altında olan çocuklardan farklı olarak okulun büyüklüğü, masaları, dolapları gibi özelliklerinin yanı sıra ilkokulda zil ve teneffüs bulunması, tahtanın yer alması, beden eğitimi dersinin bulunması gibi konularda da görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bulguları ile benzer şekilde White ve Sharp (2007)'ın araştırmasındaki çocuklar ilkokulda daha çok masa ve sandalye bulunduğu hususunda görüş bildirirmişlerdir. Çocukların zil, teneffüs ve beden eğitimi dersinin bulunması konusundaki görüşleri ise çeşitli araştırmalarla (Einarsdóttir, 2003; Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017) uyuşmaktadır. Einarsdóttir

(2003)'in araştırmasında çocuklara ilkokulda neler yaptıkları sorulduğunda daha çok ilkokulun anaokulundan farkları üzerinde konuşmaya başladıkları; okul zili, teneffüs gibi özellikler üzerinde durarak beden eğitimi ve yüzme derslerine gitmeleri hususunda görüş belirttikleri belirlenmiştir. Benzer olarak bir diğer araştırmaya (Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017) katılan çocukların %7'si ilkokula yönelik olarak teneffüsü, %4'ü ise beden eğitimi ve oyunu vurgulamışlardır. Araştırmada genel olarak çocukların ilkokul ve anaokulu arasındaki fiziksel açıdan farklılıkları ön plana çıkardıkları göz önüne alındığında sonuçların Yeo ve Clarke (2005)'ın çalışması ile benzerliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim Yeo ve Clarke (2005) da araştırmalarındaki çocuklar da ilkokul ve anaokulu arasındaki fiziksel değişikliklerin farkındadırlar.

Fiziksel bir mekân olarak ilkokula bakıldığında, içerisinde çok sayıda dersliğin yanı sıra sanat sınıfı, kütüphane, müzik odası, kantin gibi mekânları barındırdığı görülmektedir. Oysaki ilkokul sosyal açıdan ele alındığında durum daha farklıdır (Mirkhil, 2010). Clarke ve Sharpe (2003)'ın araştırmasındaki çocuklar ilkokulun bu sosyal farklılığını ön plana çıkararak sınıflarda oyuncak bulunmadığını dolayısı ile oyun oynamak ve uyumak gibi etkinliklerin yer almadığını belirtmiş; ilkokulda daha çok çalışmak gerektiğini, daha çok ödev olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da ilkokulun sosyal açıdan farklılığı ile uyumlu olarak yazı farkındalığı hem yüksek hem de düşük olan çocukların ilkokulda oyun oynanamayacağını belirttikleri görülmüştür. Bu durum çocuk doğasının bir parçası olan oyun konusunda çocukların ortak fikre sahip olduklarını göstermektedir. Koçyiğit (2014a) de benzer konulu araştırmasında çocukların ilkokulda oyun oynayamamak konusunda fikir belirttiklerini ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada da çocuklar artık büyüdüklerini dolayısı ile birinci sınıfa gittiklerinde daha çok çalışmaları gerekeceğini belirtmiş; ilkokulda oyuncakları olmayacağını ya da çok az sayıda olabileceğini vurgulamışlardır (White ve Sharp, 2007). Araştırmada ortaya konulan ilkokulda oyun oynayamama durumu aynı zamanda ilkokulların kuralları ile de ilişkilendirilmektedir. Çocuklar ilkokulun anaokulundan farkını ve uyulması beklenen kuralları, oyun oynamamak ve sessiz olmak şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer bazı araştırmalarda (Dockett ve Perry, 1999; Einarsdóttir, 2003) da çocuklar ilkokulda uyulması gereken kurallar olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Öyle ki Dockett ve Perry (1999)'nin araştırmasındaki 50 çocuk ilkokul ve oradaki kurallar konusunda (etik kurallar, okulda yapılması gereken işlerle ilgili kurallar, günlük rutinle ilgili kurallar, kurallara uymamanın sonuçları ile ilgili olarak) 106 görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada her iki grubun da gitmek istedikleri okulun ortak özelliklerine bakıldığında oyuncakları, parkı ve bahçesi olan bir ilkokulun öne çıktığı belirlenmiştir. Yapılan benzer bir çalışmada Şallı (2016) çocukların ilkokuldan beklentilerinin oyun, oyuncak ve eğlence konularına yoğunlaştığını saptamıştır. Tüm bunlar okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul ile oyunu bağdaştırmadıklarını ancak ilkokulda da oyun oynayabilmeye devam etmek istediklerini göstermektedir. Bu durum ilkokula uyum sürecinde oldukça büyük önem arz etmektedir. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna oyun oynamak amacı ile gittikleri (Koçyiğit,2014b) göz önüne alındığında, çocukların ilkokulda da eğlenmek istemeleri, resim, oyun gibi yapmaktan hoşlandıkları etkinliklere devam etme istekleri (Mirkhil, 2010) normal görülmektedir. Araştırmaya katılan çocuklardan ayrıca her iki gruptan birer çocuğun ilkokuldaki arkadaşlık ilişkisini vurguladığı; iyi arkadaşlar ile tanışmak istedikleri belirlenmiştir. Bu durum ilgili alan yazında ilkokuldaki arkadaşlık ilişkisini vurgulayan bazı çalışmalarla (Dockett ve Perry, 1999; Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017) benzerlik göstermektedir. Buna göre 1386 okul öncesi dönem çocuğu ile gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda çocukların okula yönelik inançlarının arkadaşlık kurmaya odaklandığı belirlenirken (Eskelä-Haapanen ve diğ., 2017); diğer bir araştırmada ise çocukların ilkokula başladıkları için mutlu oldukları ve bu mutluluğun da daha çok arkadaşları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir (Dockett ve Perry, 1999).

Araştırma sonucunda çocukların yazı farkındalığı puanlarının okul ortalamasının üzerinde ya da altında olmasından etkilenmeyen tek unsurun ilkokul öğretmenine yönelik algıları olduğu belirlenmiştir. Buna göre her iki grupta yer alan çocuklar benzer şekilde ilkokul öğretmenini "daha zor dersler veren", "sorular soran", "ders çalıştıran" kişi olarak tanımlarken; aynı zamanda "iyi kalpli" olduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca her iki grupta da birer kişi kendi abisi ya da ablasının öğretmenine atıfta bulunmuştur. Bu noktada okul öncesi dönem çocuklarının abi ya da ablaların evde sıklıkla bir model olarak öğretmenlerinden bahsetmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazına

bakıldığında çocukların öğretmen algısını belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmaların daha çok kendi öğretmenlerine ilişkin algıları üzerinde odaklandığı görülmektedir. Ahi, Cingi ve Kıldan (2016) araştırmalarında 48-60 aylık çocukların öğretmen algılarını çizdikleri resimleri aracılığı ile incelemişler; okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerini genel olarak insan ve kadın olarak resmettiklerini belirlemişlerdir. Arslan Cansever (2017) ise 66-68 aylık birinci sınıf çocukları ile gerçekleştirdiği çalışmasında çocukların öğretmenlerini genellikle kadın, neşeli ve bakımlı olarak algıladıklarını belirlemiştir. Bu noktada araştırmada çocukların "iyi kalpli" bir ilkokul öğretmeni benzetmesi ile Aslan Cansever (2017)'in araştırması birlikte alındığında çocukların ilkokul öğretmenine yönelik algılarının daha çok pozitif özelliklere odaklandığını söylemek mümkün olabilir. Öte yandan bu araştırmada çocukların öğretmen algısının bazı çalışmalara göre (Clarke ve Sharpe, 2003) daha olumlu olduğunu gözlenmiştir. Yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların gelecekteki öğretmenleri ile hem olumlu hem de olumsuz beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir (Eskelä-Haapanen ve diğ, 2017). Bu noktada araştırmada yazı farkındalığı okul ortalamasının bir standart sapma altında olan çocuklardan birinin ilkokul öğretmenini "ödevlerini yapmadığında kızan bir kişi" olarak tanımlaması, çocuğun olumsuz algısını yansıtmaktadır. Nitekim Clarke ve Sharpe (2003)'ın araştırmasındaki çocukların dörtte biri ilkokul öğretmenlerinin sert olması, azarlaması; ilkokulda ödevlerin zor olması, ödevlerde ya da sınavlarda yanlış yapma hususunda endişelerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada araştırma sonucunda çocukların ilkokul öğretmenini "daha zor dersler veren, sorular soran, ders çalıştıran kişi" algılaması konusunda benzerlik bulunduğu söylenebilir. Çocukların ilkokul öğretmenine yönelik bu tür bir algılarının oluşmasında ilkokulun yapısal ve yöntemsel farklılıklarının ve sağlıklı geçiş yapılamamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim ilkokulda pek çok çocuğun bir öğretmen ile bir arada olduğu sınıflarda çocuklar öğretmenin ilgisini çekmek için ellerini kaldırmak durumunda (Mirkhil, 2010) iken öğretmen de sınıfı yönetmek ve sınıf yönetimi becerilerini etkili bir şekilde kullanmak durumundadır.

Bu sonuçlardan hareketle çocukların yazı farkındalığı becerilerinin ilkokul algılarını etkilediği; yazı farkındalığı becerileri okul ortalamasının bir standart sapma altında olan çocukların ilkokul algılarında bir takım eksiklikler bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında tüm çocukların okul öncesi eğitim almasına karşın yazı farkındalığı ve ilişkili olarak ilkokul algılarındaki bu eksikliğin birkaç nedeninin bulunduğu düşünülmektedir. Bu noktada MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nı erken okuryazarlık becerileri açısından ele almak gerekmektedir. Kandır ve Yazıcı (2016) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanımları, öğrenme süreci ve değerlendirme basamaklarını okuma-yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirmiş; sonuç olarak programın kazanımlarının okuma alan becerilerini büyük oranda desteklediği bulunurken, yazma alanı yönünden yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca aynı araştırma neticesinde programda okuma-yazma alanına yönelik etkinlikler bulunmakla birlikte, etkinlik açıklamalarının eksik olduğunu, programda okuma-yazma temel alanının tüm boyutlarını destekleyen bir öğrenme merkezinin yer almadığını ve değerlendirme araçlarının okuma-yazma temel alanları açısından eksik olduğunu tespit etmişlerdir. Kandır ve Yazıcı (2016)'nın araştırmasından hareketle çocukların okul öncesi eğitim almasına karşın yazı farkındalığı ve ilişkili olarak ilkokul algılarındaki eksikliklerin nedenlerinden birinin ulusal okul öncesi eğitim programı ve programın uygulanmasındaki eksikliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesinde alanda çalışan eğitimcilerin daha fazla gayret göstermesi gerekmektedir. Nitekim sınıf öğretmenleri de ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi öğretmenlerinden harf öğretimi yapmalarını değil, doğru kalem tutma, ince motor becerileri geliştirme ile ses ve hece çalışmaları yapmalarını beklemektedir (Pekdoğan, 2018).

Son olarak bu araştırmanın sonucunda çocukların ilkokula yönelik algılarının oluşmasında yazı farkındalığı becerilerinin yanı sıra iki faktörün önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Bunlardan gözlem ve kendinden büyük kardeşinin olup olmaması durumudur. Bu noktada çocukların ilkokul algılarının büyük oranda gözlemlerine dayandığını söylemek mümkündür. Ayrıca yazı farkındalığı becerisinin yüksek ya da düşük olmasından bağımsız olarak kendinden büyük abisi ya da ablası bulunan çocukların ilkokul algılarının, diğer çocuklara göre daha doğru olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde bu iki faktörün çocukların ilkokul algılarını etkilediği Mirkhil (2010)'in çalışmasında da ortaya konulmuştur. Bu bağlamda çocukların ilkokul algılarını geliştirmek için onların gözlem yapmalarına olanak sağlamak

amacı ile ilkokula ziyaretler yapmaları önerilmektedir. Bu ziyaretler okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenle alan gezisi şeklinde gerçekleştirilebileceği gibi aileler ile de gerçekleştirilebilir. Clarke ve Sharp (2003)'ın ifade ettiği üzere Singapur'da çocuklar ilkokula başlamadan bir ya da iki ay öncesinde oryantasyon amaçlı çocuklar ve aileleri okulları ziyaret etmekte; bu ziyarette okul kuralları, dersler, öğretmenler hakkında bilgi almaktadır. Bilindiği üzere benzer bir uygulama "Uyum Programı" kapsamında 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye'de de yapılmakta; her yıl okul açılmadan bir hafta önce uyum programı uygulanmaktadır. Uyum programı 2019-2020 eğitim-öğretim yılında iki günlük bir program şeklinde uygulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2019). Bu noktada ilgili programın öneminin farkına varılıp, etkili bir şekilde uygulanması çocukların olumlu bir ilkokul algısı geliştirmelerinde oldukça önemlidir. Ayrıca uyum programına aileleri de dâhil etmek, programın etkisini artıracaktır.

Kaynaklar

Acer, D. ve Karaman Benli, G. (2019). Türk çocuklarının çizim yazma ve anlatım becerilerinin resimli bir öykü kitabı kullanılarak betimlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52*(2), 495-523. doi:10.30964/auebfd.556553

Ahi, B., Cingi, M. A. ve Kıldan, A. O. (2016). 48-60 aylık çocukların öğretmen kavramına yönelik algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(1), 77-90.

Arslan Cansever, B. (2017). The children's perceptions of the teacher: An analysis of the drawings created by the children. *Inonu University of the Faculty of Education, 18*(1), 281-291.

Artut, K. (2010). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Australian Government. (2009). *Investing in the early years: a national early childhood development strategy, an initiative of the Council of Australian Governments*. Barton, ACT: Commonwealth of Australia.

Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(1), 3-20.

Baker, J. (1999). Teacher-student interaction in urban at risk classrooms: Differantial behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal, 100*(1), 57-70.

Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 43*(196), 49-65.

Bayraktar, V. ve Temel, Z. F. (2014). Okuma-yazma hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3), 8-22.

Bredekamp, S. (2011). *Effective practices in early childhood education: building a foundation*, New Jersey: Merrill.

Clark, A., and Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2. Baskı). London: National Children's Bureau.

Clarke, C., and Sharpe, P. (2003) Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experiences of children and their parents in Singapore, *European Early Childhood Education Research Journal, 11*(sup1), 15-23. doi: 10.1080/1350293X.2003.12016702

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çabuk, B. (2018). Okul öncesi dönemden okul dönemine geçiş. (Ed. G. Haktanır). İçinde *Erken çocukluk eğitimine giriş*. (s.283-293). Ankara: Anı Yayıncılık.

Delican, B. (2018*). Okuma yazmaya hazırbulunuşluğu belirleme aracının geliştirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazİ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dinçer, Ç. (2005*).* Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu. (Ed. A. Oktay & Ö. Polat Unutkan). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. (s.101-129). İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Dockett, S., and Perry, B. (1999) Starting School: What Do the Children Say?, *Early Child Development and Care, 159*(1), 107-119. doi: 10.1080/0300443991590109

Dockett, S., and Perry, R. (2002). Smoothing the way: What makes a successful school transition program? *Education Links, 65*(1), 6-10.

Dockett, S., and Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1): 12–17.

Dockett, S., and Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences.* Sydney: University of New South Wales Press.

Einarsdóttir, J. (2003) When the bell rings we have to go ınside: Preschool children's views on the primary school, *European Early Childhood Education Research Journal, 11*(1), 35-49. doi: 10.1080/1350293X.2003.12016704

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 94-106.

Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., and Poikkeus, A. M. (2017) Children's beliefs concerning school transition, *Early Child Development and Care, 187*(9), 1446-1459. doi: 10.1080/03004430.2016.1177041

Gündüz H. B. ve Özarslan N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,17* (1), 212-230.

Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek, C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 3*(2), 62-70.

Justice, L. M., and Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(3), 257-269.

Justice, L. M., and Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis*. Communication Disorders Quarterly, 22*, 123–134.

Justice, L.M., and Ezell, H.K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *11*, 17–29.

Justice, L. M., and Sofka, A. E. (2010). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: Guilford Publications.

Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(3), 451-488.

Karaman, G. (2014). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi kuramsal temelleri ve kapsamı. Z. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* içinde (s.11-33). Ankara: Hedef CS.

Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 516-541.

Koçyiğit, S. (2014a). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(5), 1861-1874.

Koçyiğit, S. (2014b). Çocuk bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 203-214.

Lonigan, C. J. , Burges, S. R., and Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Development Psychology, 36*(5), 596-613.

Mercan Uzun, E. ve Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan okula hazırız eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 59-80.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Meb.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2019). O*kula uyum programı uygulamasına yönelik uyum program ve etkinlik örnekleri.* https://tegm.meb.gov.tr/www/okula-uyum-programi-uygulamasina-yonelik-uyum-program-ve-etkinlik-ornekleri/icerik/615 adresinden 12.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

Mirkhil, M. (2010). 'I want to play when I go to school': Children's views on the transition to school from kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood, 35*(3), 134-139.

Morrison, G. S. (2012). *Early childhood education today*. New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Neuman, S. B., and Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev Ed: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Pekdoğan, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 31*(2), 11-22.

Pullen, P. C., and Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic*, *39*(2), 87–98.

Routledge, L. (1976). Children's drawings. *Occupational Theraphy Journal*, September.

Stipek, D. (2001). Pathways to constructive behavior: Importance of academic achievement in the early elementary grades. A. Bohart and D. Stipek (Eds.), in *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society*. Washington, DC: American Psychological Association.

Şallı, D. (2016). Okul öncesi kurumlara devam eden 5-6 yaş çocuklarının ilkokul hakkındaki düşünceleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 147-152.

Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7*(3), 342-360.

Tantekin Erden, F. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 13*(2), 481-502.

Trawick-Smith, J. (2013). Sembolik düşünce okul öncesi yıllarda oyun dil ve okuryazarlık. B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişimi çok kültürlü bir bakış açısı* (Y. Öztürk, Çev.) içinde (s.254-293). Ankara: Nobel.

White, G., and Sharp, C. (2007) 'It is different … because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1, *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(1), 87-102. doi: 10.1080/13502930601161882

Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy screening tools for preschool children. *Child Development, 69*(3), 848-872.

Wong, M. (2015) Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition, Early Child Development and Care, 185:4, 658-678. doi: 10.1080/03004430.2014.948872

Valeski, T. N., and Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. Child Development, 72(4), 1198-1213. doi: 10.1111/1467-8624.00342

Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 294-305.

Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi

Yazıcı, D. N., Nazik Kumbasar, A. ve Akman, B. (2017). Ailelerin gözünden okul öncesinden ilkokula geçişte yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri (Ed. Ö. Demirel & S. Dinçer). *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı*. (s. 447-458). Ankara: Pegem Akademi.

Yeo, L. S., and Clarke, C. (2005). Starting school: A Singapore story told by children. *Australian Journal of Early Childhood,30*(3), 1–8.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Children get the sense of meaning from print during early years and their future achievement in writing is affected by early experiences related to writing and print (Justice & Sofka, 2010; Pullen & Justice, 2003; Yangın, 2007). Print awareness, as a concept, refers to children's knowledge about print issues such as direction of print, book orientation, rules of reading a book, cover and title of the book (Justice & Ezell, 2001). Print awareness skills include identifying print, understanding that the print has a purpose, noticing that the print –not image- carries meaning and comprehending that the print represents speech and thoughts (Bredekamp, 2011; Karaman, 2014).

Print awareness has a significant role in preschool children's transition to primary school. Early childhood education institutions who have important roles in helping children to acquire print awareness, also have responsibilities in preparing children for transition to primary school. Several researches draw attention to both roles of preschool contexts (Erkan & Kırca, 2010; Işıkoğlu Erdoğan & Şimşek, 2014; Tantekin Erden & Altun, 2014) and they conclude that children who attended to preschool show higher school readiness compared to children who did not. However, transition to primary school brings about new questions, changes and uncertainty to all children -no matter they received preschool education or not- because of educational process differences in primary school and preschool (Dinçer, 2005). During period of transition, children sometimes feel excited but they sometimes feel anxious and fearful (Çabuk, 2018). In order to support children in this process, it is important to know about children's school perception (Dockett & Perry, 2007).

Related literature shows that print awareness is usually researched independently from primary school perception (Acer & Karaman Benli, 2019; Bayraktar, 2018; Bayraktar & Temel, 2014; Justice & Ezell, 2000; 2001; 2002; Şimşek Çetin, 2014) and the literature does not emphasize relation between print awareness and school perception. In addition to this, researches about children's school perception before transition mostly focus on adaptation difficulties and adults' (parents and teachers) opinion about transition (Bağçeli Kahraman, 2018; Gündüz & Özarslan, 2016; Işıkoğlu Erdoğan & Şimşek, 2014; Pekdoğan, 2018; Tantekin Erden & Altun, 2014; Yazıcı, Nazik Kumbasar & Akman, 2017). With reference to limited literature, this study aims to answer the question "Do 60- to 66 month-old children's school perception differ in relation to their print awareness?"

Method

In this research, mixed method study was applied. In terms of design, this research makes use of explanatory sequential mixed method design. The design suggests that collection and analyses of quantitative data should precede collection and analysis of qualitative data (Creswell, 2013).

The research recruited 102 preschool children from a public independent preschool in Meram province of Konya in 2017-2018 spring semester. The school applies morning and afternoon shift. In each shift, there are three groups of children aged 60 to 66-month-old, and all six groups (three from morning shift and three from afternoon shift) have been included in study group. In total, 60 girls and 42 boys participated in the study.

As the research's design is explanatory sequential mixed design, firstly quantitative data have been collected. For quantitative data, Early Literacy Skills Assessment Tool (Karaman & Güngör Aytar, 2016) has been applied. For qualitative data, interview and drawings have been used. Early Literacy Skills Assessment Tool is developed by Karaman and Güngör Aytar (2016) and it includes five sub-tests. For this research, only print awareness test with 16 items comprised of three factors (print concepts, book concepts and letter and word concept) has been used. Drawing has been used as a projective method for long years. It offers important data with respect to children's development (Routledge, 1976). In this research, drawing is applied as a qualitative data. Children have been asked to make drawings reflective of their school perception/image. Children have been given the instruction "Please, I want you to draw a primary school" and they have been provided an A3-sized paper and twelve crayons. Drawings of home -based on children's own description-, instead of school have been excluded from the study. Based on Patton's (2014) classification of interviews, "informal conversational interview" has been applied in this research. This type of interview refers to researchers' questioning in natural way of interaction, so it is a kind of casual interview (Patton, 2014).

As explanatory sequential mixed design (Creswell, 2013) suggests research is conducted in two steps. Firstly, print awareness sub-test is applied to children and all children's scores are determined. The distribution of scores showed that 16 children's score were one standard deviation below the school's mean and 11 children's score were one standard deviation above the school's mean. 10 children from each group were randomly selected for interview and drawing. Quantitative data were descriptively analyzed via SPSS packet program and qualitative data were analyzed through content analysis.

Result and Discussion

As a result of this study, it is found that children's print awareness is influential on their conceptual understanding and definition of primary school. Children who are one standard deviation above the school's mean define primary school accurately and elaboratively. They are found to equate primary school with "first grade" and "big school". Similar to this finding, Einarsdóttir (2003) found that preschool children usually focus on size and design of primary school. In another study (Clarke & Sharpe, 2003), children who are looking forward to start primary school define it as "big school". However, children's responses regarding what happens and what is done at primary school showed that print awareness has very limited differential effect on children's opinions. Children who are one standard deviation below and one standard deviation above the school's mean are found to give similar answers in terms of what is done at primary school.

The only factor that does not seem to be affected by children's print awareness is primary school teacher image. Both groups of children (one standard deviation below and one standard deviation above) similarly define primary school teacher as someone who "gives more difficult letures", "asks questions", "makes children study" but also some as "warm-hearted". Similar to Aslan Cansever's (2017) research, this research shows that children generally have positive beliefs regarding primary school teacher. In another study (Eskelä-Haapanen et al., 2017), it is found that preschool children Hve both positive and negative expectations of primary school teachers. In line with this finding, one of children – whose score is one standard deviation below school mean- define primary school teacher as "someone who gets angry when homework is not done". It reflects the child's negative perception of primary school teacher. Similarly, Clarke and Sharpe (2003) found one fourth of children are concerned that the teacher would get tough with students and reprimand; school homework would be too hard and they can make mistakes in homework and exams. These assumptions show similarity with our finding of teacher as someone who "gives more difficult lectures, asks questions and makes children study".

Finally, this study showed that besides print awareness, two more factors are influential on children's primary school perception. These are observation and having elder brother/sister. Children's perception of primary school usually depends on their observations. In addition to this, independent from print awareness score, children who have elder brother or sister are found to be more accurate in their primary school perception. Mirkhil's (2010) study confirms that both factors affect children school image. In this sense, it is advised that preschool children should make visits to primary school. By this way, they can get a chance to observe and build an accurate and healthy primary school image.

Kanık Uysal, P. ve Ateş, S. (2020). Okur-Tepki Teorisi: Küçük Kara Balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 01.04.2020 Kabul/Accepted:09.05.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okur-Tepki Teorisi: Küçük Kara Balık Örneği *

Pınar KANIK UYSAL **
Seyit ATEŞ ***

Öz
Bu araştırmada edebî bir metinden yola çıkılarak okur tepkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, çalışma grubu 10-11 yaş aralığında toplam 65 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışmada ilk olarak Samed Behrengi'nin "Küçük Kara Balık" adlı kitabı eşliğinde etkileşimli okuma çalışmaları yürütülmüş sonrasında da öğrencilerin bu eser hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından tutulan alan notları, öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar ve okuma çalışmaları tamamlandıktan sonra öğrencilerden elde edilen yazılı görüşler veri toplama aracı olarak kullanılmış, verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Kitaba ilişkin okur tepkileri üç farklı şekilde analiz edilmiş; birincisinde Schwartz (1992) tarafından oluşturulan değer sınıflamasına göre hazır tema ve kodlar üzerinden, ikincisinde araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve temalar üzerinden, üçüncüsünde Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilen kategoriler üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Kitaba verilen okur tepkileri analiz edildiğinde "öz yönelim, uyarılım ve iyilikseverlik" temalarına ait olan alt değerlerin sıklık oranının yüksek olduğu, öğrencilerin kitabı içselleştirdikleri ve kendi hayatları ile bağdaştırarak estetik tepkiler verdikleri, "aileye değer verme" özellikle de "anneye bağlılık" değerinin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Metnin ötesinde okurun varlığını ve tepkisini görebilmek adına bundan sonraki çalışmalarda farklı yaş grupları ile çalışılarak ahlaki ve bilişsel gelişim dönemlerinin okur tepkileri üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Okur tepkisi, çocuk edebiyatı, Samed Behrengi, değer eğitimi, ahlaki gelişim.

Reader-Response Theory: Example of The Little Black Fish

Abstract
This study explored the readers's responses by using a literacy text named "The Little Black Fish" (Kucuk Kara Balik). The present study employed a holistic single case design approach among the case study patterns was adopted. Participants of the study were selected by purposive sampling method and the sample consisted of 65 fifth grade students. In the study, interactive reading activities were conducted with Samed Behrengi's book "The Little Black Fish", then the written opinions of the students regarding the book were consulted. Field notes taken by the researcher during the implementation process, compositions written by the students and written opinions obtained from the students were used as data collection tools during the implementation process, and descriptive analysis and content analysis were used for data analysis. Reader responses to the book were analyzed in three different ways; the first one was based on ready-made themes and

* Bu makale VIth International Eurasian Educational Research (19-22 Haziran 2019) kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş sürümüdür.

** Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Ordu, pinaruysal32@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1208-9535

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, seyitates@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4498-0376

codes according to the value classification created by Schwartz (1992) and the second one was based on the codes and themes created by the researchers, the third was based on the categories developed by Wollman-Bonilla and Werchadlo (1995).When the reader responses to the book were analyzed according to Schwartz's (1992) value classification, it was found that the frequency of the subtheme belonging to the themes of "self-direction, stimulation and benevolence" was high, and the values belonging to universalism and to the theme of power were not included in student responses at all. When the themes created based on the data of this study were examined, it was discovered that the students internalized the book and gave aesthetic responses while associating the book with their personal lives, and the value "family valuation", especially "commitment to the mother" was found to be at the forefront. Beyond the text, in order to see the existence and response of the reader, it is recommended to work with different age groups in order to find out the effects of moral and cognitive developmental stages on reader responses.
Keywords: Reader response, children's literature, Samed Behrengi, value education, moral development.

Giriş

Bu çalışmada bir edebî esere ilişkin okur tepkileri Rosenblatt (1978)'ın okur tepki teorisi temel alınarak incelenmiştir. Rosenblatt (1978) tarafından kavramsallaştırılan okur tepki teorisinde okuma tecrübesinin her okuyucu için benzersiz ve bireysel olduğu belirtilerek okumanın bir süreç olduğu kabul edilir. Bu teori okumanın ve anlamın yalnızca okuyucu tarafından oluşturulmadığını, metinler ve diğer okuyucularla gerçekleşen etkileşimler yoluyla da geliştiğini savunur. Okuyucunun belirli bir konu hakkında bildiklerini metinde sunulan yeni bilgilerle birleştirmesi yoluyla anlamanın gerçekleştiği savunulur (Anderson ve Pearson, 1984; Bransford, Brown ve Cocking, 1999). Herhangi bir edebiyat eserinin okunması, okuyucunun aklını ve duygularını içeren bireysel ve benzersiz bir oluşumdur (Rosenblatt, 1983). Okur-tepki teorisi, okuyucunun metinden anlam oluşturmadaki rolüne dair yeni bir anlayış getirmiş, bir metnin her okuyucu üzerinde farklı çağrışımlar uyandırdığını belirtmiştir (Cox ve Many, 1992). Okuyucunun aynı metni sonraki okumalarında farklı yorumlaması da mümkündür. Çünkü metin aynı kalsa da okuyucunun deneyimleri, okuma ortamı ve hayata bakış açısı gibi birçok birleşende değişim meydana gelme olasılığı söz konusudur. Bu nedenle de her okuma bir öncekinden farklı çağrışımlar doğurur. Yazarın ve okuyucunun yaşam deneyimleri ile dünya görüşleri bir metin üzerinde buluşur ancak her okuyucu aynı yazardan farklı kazanımlar elde edebilir. Okuyucunun metindeki anlam arayışı, kendi dünyasındaki olası değişkenler kadar geniştir. Bu, okuyucuların edebî bir eserden tek bir ana fikir çıkarması gerektiği görüşüne bir alternatif sunar. Bunun yerine her okuyucunun metni kendi deneyimleri ve kendi dünyası ışığında değerlendirerek bir anlam kurabileceğini kabul eder. Bu bakış açısı da derslerde öğrencilere her metinde bir ana fikir ya da her şiirde bir ana duygu vardır düşüncesinin dikte edilmesinin ötesine geçilerek öğrencilerin bireysel yorumlarına önem verilmesinin gerekliliğini ortaya koyar. Her öğrencinin birbirinden farklı yorumlarına değer verilmelidir. Çünkü yorumlama, anlama işleminin vazgeçilmez bir parçasıdır (Moreillon, 2007). Bir metnin metinsellik ölçütlerini taşıması, bu da bir ana fikir etrafında yoğunlaşmasını gerektirmekle birlikte öğrencilere kendi yaşam deneyimi ve bireysel yorumlarından hareketle bu ana fikre ulaşması için fırsat verilmelidir. Öğretmenin zihninde var olan tek bir doğru cümleyi bulamayan öğrencinin cevabı yanlış ve yok sayılmayarak metin üzerinde fikir alışverişine dayalı bir tartışma ortamı oluşturulup ortak bir yargıya ulaşılmaya çalışılmalıdır.

Rosenblatt (2004) okumayı; metindeki ipuçlarından yararlanma, amaca yönelik seçici dikkat kullanma, okuma süresi boyunca ve okuma sonrasında kendine özgü cevaplar oluşturma, metnin estetik ve bilgi amaçlı okunması arasında amaç değişiminden oluşan karmaşık bir birleşim olarak değerlendirir ve iki farklı okuma türü bulunduğunu ifade eder. Bunlardan biri bilgi edinmeye yönelik okuma, diğeri estetik okumadır. Birincisinde amaç bilgi edinmek iken ikincisinde haz almaktır. Bazen meraktan bazen de okumaktan duyulan keyif okuyucuyu daha fazla okumaya sevk eder. Bilgi amaçlı okuma, olgulara dayanır ve bilişsel, mantıksal ve analitik bir yaklaşım gerektirir. Bunun tersine estetik okuma, daha çok okuyucu deneyimleri ile ilgilidir (Campbell, 2011). Bu bağlamda ders kitaplarındaki bilgi verici metinler okunurken bilgi amaçlı okuma, öyküleyici metinlerde ise estetik okuma türünden yararlanıldığı ifade edilebilir. Öğrenciler öyküleyici metindeki kahramanlar ve olaylar ile kendi

deneyimleri arasında bir köprü kurmaya, bu deneyimlerden hareketle birtakım çıkarımlarda bulunmaya çalışırlar.

Edebî bir metnin okuyucu tarafından nasıl yorumlandığı, anlamın yapılandırılmasında metnin, yazarın ve okurun ne kadar etkili olduğu soruları başarılı bir okuma eğitimi adına üzerinde durulan önemli konulardan biridir. "Edebi bir metindeki anlamın yapılandırılması ve yorumlanmasında okuyucuya düşen rol nedir?" sorusu kritik önem taşıyan temel değişkenlerden birisi olmasına rağmen alanda yapılan araştırmalarda çoğunlukla yazara ve yazarın ortaya koyduğu anlama, metne ve metnin yazıldığı döneme odaklanıldığı, okurun göz ardı edilerek ona edilgen bir görev yüklendiği görülmektedir. Bu durum çocuk edebiyatı eserleri ve çocukların bu eserlerle olan ilişkisi açısından incelendiğinde de eserlerin çoğunlukla araştırmacıların gözüyle değerlendirildiği (Akkaya, 2014; Arıcı, 2016; Arseven, 2005; Erdal, 2009; Karatay, 2007; Körükçü, Acun Kapkıran ve Aral, 2016; Uzuner Yurt ve Şimşek, 2016) öğrencilerin çıkarımları üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir.

Etkili bir okuma sürecinin gerçekleşmesinin ön koşulu olarak okurun metinle etkileşime girmesi, metni çözümleyip yorumlayarak anlam oluşturabilmesi (Ulusoy, 2016) kabul edilmekle birlikte literatürde okur tepkilerine yönelik az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Öte yandan okumaya bakışın değişmesine ve okur merkezli kuramların ön plana çıkmasına bağlı olarak son yıllarda okur tepkilerine yönelik ilgide kuramsal ve pratik düzeyde bir artış olduğu söylenebilir. Lüleci (2014)'nin "Edebîlik ve edebî metinlerde okuma sürecinin üç bileşeni" isimli çeviri mahiyetindeki ve Baktır (2018)'ın "Metinde anlam: Okur-tepkisi eleştiri kuramı" isimli çalışmaları okur tepkisi üzerine kuramsal bakış açılarını tartışan araştırmalara örnek olarak verilebilir. Uygulama boyutunda ise daha çok resimli çocuk kitaplarına yönelik okur tepkilerinin belirlendiği araştırmalar gözlenmektedir (Aktaş ve Ateş, 2017; Çevik ve Müldür, 2019; Karagöz, 2018; Ulusoy, 2016; Yuran, Ateş ve Çetinkaya, 2017). Sadece Kaya Tosun (2018), dördüncü sınıflarla doktora düzeyinde yaptığı çalışmasında okuma çemberlerine dayalı olarak gerçekleştirdiği okuma etkinliklerinde farklı türde kitaplara yer vermiştir. Araştırmaların neredeyse tamamında katılımcıların okur-merkezli tepkiler verdiklerine, kitaplarla kişisel bağ kurduklarına, kendi yaşamlarıyla özdeşleşen olaylara tepkide bulunduklarına, hikâyedeki olaylara katılma isteği gösterdiklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Clarke ve Holwadel (2007), literatürden hareketle eğitimcilerin öğretmenin metne anlam kazandırdığı geleneksel yaklaşımın aksine, öğrencilerin kendi okumalarına sahip olmaları için fırsatlar sağlama gereğinden söz eder. Ancak araştırma literatüründe okur tepkilerine yönelik son yıllarda artan eğilimin benzer şekilde sınıflara yansıdığını söylemek güçtür. Okullarda geleneksel olarak öğretimin ağırlıklı olarak ders kitaplarındaki metinlere bağlı olarak yürütülmesi (Ateş, 2011), buna ek olarak çalışma kitaplarındaki düşük düzey etkinliklerin sınırlı bakış açılarıyla ele alınması anlamı sınırlandırmakta (Wolf, 2004) ve öğrenciyi pasif konuma düşürmektedir. Tartışmanın başlatılması ve yönlendirilmesinde, kimin ne kadar konuşacağından nelerin konuşulacağına, nasıl bir açıklama yapılacağına ve hatta hangi cevapların kabul edilebilir olduğuna dair sürecin tek yöneticisinin öğretmenler olduğu yönündeki araştırma bulguları (örn., Ateş, Döğmeci, Güray ve Gürsoy, 2016) metinden anlam kurma çalışmalarının monolojik bir yapıda ve bir okur olarak öğrencilerin tepkilerini dışarıda bırakacak şekilde ilerlediğine işaret etmektedir. Öğrencilerin pasif bir konumda olduğu ve aktarılan bilgiyi istendiğinde yeniden sunmalarının beklendiği bu tür ortamlarda, zaman sorunu nedeniyle her öğrencinin tartışmaya katılamadığı ya da bazı öğrencilerin soru sormaktan ve fikirlerini sınıfın önünde dile getirmekten çekinebileceği gerçeği de dikkate alındığında pek çok öğrencinin sesinin hiç duyulamaması veyahut bir okur olarak tepkisini ortaya koyamaması sık gözlenen bir durumdur (Ateş vd., 2016). Oysaki yaşam gerçeğine uygun yaşantılar sunan kitaplar karşısında çıkarsama sorumluluğu çocuğun kendisine verilmelidir (Maltepe, 2009). Bütün bu nedenlerden ötürü bu çalışmada okur merkeze alınarak bir çocuk edebiyatı eserini çocukların bakış açısıyla değerlendirmek hedeflenmiş, 10-11 yaş aralığındaki öğrencilerin "Küçük Kara Balık" adlı eserle ilgili okur tepkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılacak çocuk edebiyatı eseri ile ilgili karar verilirken ilgili literatür taranmış ve hakkında birçok araştırma (Akçay ve Baş, 2015; Alamdar, 2017; Ateş, Yıldırım ve Çetinkaya, 2019; Belet Boyacı, Güner ve Babadağ, 2017; Çolaker, 2009; Ertan, 2011; Gözütok, 2008) yapılarak değerler eğitiminde kullanılabileceği (Akçay ve Baş, 2015; Belet Boyacı vd., 2017; Erkan ve Aykaç, 2014) ifade edilen "Küçük Kara Balık" adlı eser seçilmiştir. Ayrıca kitabın çocuklara uygunluğu konusunda karar

verici konumda olan yetişkinlerden bir kısmının bu eserin çocuklara uygun olmadığı yönünde bir anlayışa sahip olmaları (Ateş vd., 2019) bu eserin seçilmesinde etkili olmuştur. Çünkü yetişkinlerin olumsuz olarak yaklaştıkları bir kitaba çocukların nasıl tepkiler vereceği gerçekten merak konusudur. Bu çerçevede araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kitaba verilen öğrenci tepkileri Schwartz (1992) değer sınıflandırmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Kitap karakterleri öğrencilere kimi hatırlatmıştır?
3. Öğrenciler kitap karakterlerinden hangisinin yerinde olmak istemiştir?
4. Öğrenciler kitaptan kendilerine nasıl bir mesaj çıkartmıştır?
5. Öğrenciler kitaba nasıl bir son yazmıştır?
6. Öğrenciler kitabı başkalarına tavsiye etmiş midir?
7. Öğrenciler kitabın başkahramanı Küçük Kara Balık'a hangi tavsiyelerde bulunmuştur?
8. Öğrencilerin kitaba verdikleri tepkilerin (metin ve okur merkezli) dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması, durum çalışması desenlerinden de bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin (durumun) derinlemesine betimlenmesi ve analiz edilmesi (Merriam, 2013), sınırlı bir ya da birkaç sistemden çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanarak keşfedilen temaların raporlanmasıdır (Creswell, 2018). İyi formüle edilmiş bir teorinin teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum desenini kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada bütüncül tek durum deseninin tercih edilmesinin iki temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi araştırmada Rosenblatt (1978) tarafından geliştirilen okur-tepki teorisi üzerine çalışılmış olmasıdır. Rosenblatt (1978) bilgi amaçlı ve estetik amaçlı olmak üzere iki tür okuma yapıldığını ifade eder. Buna göre okuyucu bilgi amaçlı okuma yaptığında daha çok metin merkezli, estetik amaçlı okumalar yaptığında ise okuyucu merkezli tepkiler verir. Bu çalışmada da katılımcıların "Küçük Kara Balık" adlı edebî esere ne tür tepkiler verdikleri tespit edilerek Rosenblatt'ın (1978) okur-tepki teorisinde ortaya koymuş olduğu iddialar test edilmiştir. Bu deseninin tercih edilmesinin ikinci nedeni ise katılımcıların söz konusu tepkilerinin Schwartz (1992)'ın değer sınıflamasına göre nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmek istenmesidir. Araştırmacılar (Belet vd., 2017) tarafından "Küçük Kara Balık" adlı edebî eserin Schwartz (1992)'ın değer sınıflamasına göre analizi yapılmıştır. Yapılan analizler metin merkezli çıkarımlardır. Bu araştırmada ise okur tepkilerinin Schwartz (1992)'ın değer sınıflamasına göre analizi yapılarak Rosenblatt (1978)'ın belirttiği üzere okuyucuların okuma ortamına deneyimlerini getirip getirmediklerinin, metne katılma isteği gösterip göstermediklerinin daha genel bir ifade ile estetik tepkiler verip vermediklerinin görülmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları ve veri analizine ilişkin açıklamalar başlıklar halinde aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme; araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği bir örneklem seçimidir (Merriam, 2013). Çalışmada 10-11 yaş aralığındaki öğrencilerin okur tepkilerinin alınması hedeflenmiştir. Bu yaş grubunun belirlenmesinde Piaget'nin ahlaki gelişim kuramı temel alınmıştır. Piaget, ahlak gelişimini dışa bağımlı dönem ve özerk dönem olmak üzere iki evrede inceler. Bu kurama göre 10-11 yaşlarından küçük olan çocuklar kuralların yetişkinler tarafından oluşturulduğuna inanırlar ve kuralları sabit, kesin ve değiştirilemez olarak görüler. Ancak 10-11 yaşlarına geldiklerinde ahlaki düşünmeleri değişikliğe uğrar ve kuralların kesin olmadığını, değiştirilebileceğini anlarlar (Aypay, 2018). Okur tepkilerinin alınmasının hedeflendiği "Küçük Kara Balık" adlı eserin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında ahlaki gelişim döneminin önemli olduğu düşünüldüğü için çalışma bilişsel açıdan

soyut işlemlerin başladığı, ahlaki açıdan özerkliğe geçiş dönemi olan beşinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Ankara merkez ilçesinde yer alan bir okulun beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinden çalışmaya gönüllü olarak katılan ve ailelerinden izin alınan 65 öğrenci ile 2018-2019 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %52'si kız (n=34), %48'i erkektir (n=34).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Okur tepkilerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada Samed Behrengi tarafından yazılan "Küçük Kara Balık" adlı edebî eser kullanılmıştır. İlk baskısı 1968 yılında yapılmış olan kitap masal türünde bir çocuk edebiyatı eseridir. Bu eserin Türkiye'de farklı yayınevleri tarafından yapılan çevirileri ve bu eserle ilgili yapılmış akademik çalışmalar (Akçay ve Baş, 2015; Alamdar, 2017; Ateş vd., 2019; Belet Boyacı vd., 2017; Çolaker, 2009; Ertan, 2011; Gözütok, 2008) bulunmaktadır. Doğrudan değer aktarımı yapılmayarak verilmek istenen iletiler dolaylı yoldan aktarıldığı (Erkan ve Aykaç, 2014); anlam oluşturma sorumluluğu çocuğa bırakıldığı için bu eserin nitelikli ve zengin bir çocuk edebiyatı eseri olduğu (Akçay ve Baş, 2015; Belet Boyacı vd., 2017) kabul edilmektedir.

Katılımcıların esere ilişkin tepkilerini alabilmek amacıyla araştırmada takip edilen aşamalar şu şekildedir: Öncelikle araştırmacılardan biri eşliğinde etkileşimli okuma çalışmaları yürütülmüş, bu uygulama ile kitabın olay örgüsü, ana düşüncesi ve kahramanların karakteristik özelliklerinin öğrenciler tarafından tanınması sağlanmıştır. Okuma sürecinde öğrenciler gözlemlenmiş ve sürece dair alan notları tutulmuştur. Okuma sonrası öğrencilerden esere yeni bir son yazmaları istenmiş, yazma ve yazılanları okuma çalışmaları tamamlandıktan sonra okur tepkileri alınmıştır.

Etkileşimli Okuma Süreci ve Alan Notları: Araştırmacının gözlemlerini ve deneyimlerini araştırma süresince yazılı olarak ifade etmesi olarak tanımlanan (Bogdan ve Biklen, 2003) alan notlarında süreci tanımlayan notlar alınmaktadır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından etkileşimli okuma sürecine dair alınan notlar ve öğrencilere yazdırılan yazılar alan notları olarak kullanılmıştır. Etkileşimli okuma sonrası katılımcıların esere dair yazdıkları yazılardan bazıları sınıf ortamında okutularak yazılanlar üzerinde öğrencilerin düşünmesi ve tartışması sağlanmıştır. Bu süreçte esas olarak okuyucuların metni anlayıp anlamadıklarının gözlenmesi amaçlanmış, araştırmacı yansız bir yaklaşımla katılımcıları içerik açısından yönlendirmemeye özen göstermiş ve kitaptaki anlatımlar üzerine olumlu veya olumsuz herhangi bir tepkide bulunmamıştır.

Okur Tepkilerinin Alınması: Öğrencilerin esere ilişkin tepkilerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Form hazırlanırken Hancock (2008) tarafından oluşturulan sorulardan yararlanılmıştır. Hancock (2008) tarafından geliştirilen yönerge soruları ilkokul ve orta dereceli okullara devam eden öğrencilerin edebî metinlere yönelik hem sözel hem de yazılı cevaplarının gelişimini gözlemek için kullanılmaktadır. Bu sorular estetik, deneyimsel, bilişsel ve yorumlayıcı tepkileri almaya yöneliktir. Bu araştırmada katılımcıların estetik tepkilerini belirlemeye yönelik sorular sorulmamıştır. "Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?", "Karakterin yerinde sen olsaydın kendini nasıl hissederdin?" şeklindeki soruların okuyucuyu doğrudan okur merkezli cevaplar vermeye yöneltebileceği düşüncesi bu kararın alınmasında etkili olmuştur. Nitekim okur tepkilerini belirlemeye yönelik ulaşılabilen çalışmalarda (Karagöz, 2018; Ulusoy, 2016; Kaya Tosun, 2018) okur-merkezli cevapların ağırlıkta olması ve veri toplama sürecinde estetik tepkileri belirlemeye yönelik soruların sorulmuş olması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu düşünceden hareketle katılımcıların esere ilişkin tepkilerini belirlemek amacıyla deneyimsel (örn., kitap karakterlerinin kendilerine kimi, neyi nasıl hatırlattığına), bilişsel (örn, kitap karakterlerinden hangisinin yerinde olmak istediklerine veya karaktere ne gibi tavsiyelerde bulunmak istediklerine) ve yorumlayıcı (örn, kitaptan kendilerine nasıl bir mesaj çıkarttıklarına) türde sorular sorulmuştur.

Veri toplama araçlarının geçerliği için Türkçe eğitimi alanında iki, program geliştirme alanında ve sınıf eğitimi alanında birer olmak üzere dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarından biri benzer şekilde okur tepkilerini almaya yönelik çalışmalar yürütmüş olup, estetik tepki almaya yönelik soruların çıkarılmasının uygun olacağı yönünde görüş belirtmiştir. Öte yandan okur tepkilerini almaya yönelik kullanılan formun literatürde ulaşılabilen pek çok çalışmada (Çevik ve Müldür, 2019; Karagöz, 2018; Ulusoy, 2016; Yekeler ve Ulusoy, 2017) kullanıldığı ve etkili bir araç olarak

nitelendirildiği görülmektedir. Ayrıca estetik tepkileri belirlemeye yönelik sorular çıkarılarak oluşturulan formun uzman görüşleri sonrasında üç öğrenci ile pilot uygulaması yapılmış; amaca uygunluğu, dil ve anlaşılırlığı ile kullanışlılığı test edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada "toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242) ve "verinin temel anlamlarını tanımlamak" (Patton, 2002, s. 453) için içerik analizi kullanılmıştır. Merriam (2013)'a göre bütün nitel veri analizleri içerik analizidir ve durum çalışmasında kullanılan veri toplama araçlarının analizi için uygun bir tekniktir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmış, betimsel istatistikler "yüzde" olarak verilmiştir. Yüzdelik ifadeler katılımcıların araştırma verisi içinde saptanan tema veya kategorilere ne oranda katıldıklarını göstermek (Tutty, Rothery ve Grinnell, 1996) amacıyla kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen okur tepkilerine ilişkin verilerin derinlemesine analiz edilmesi ve önceden belirgin olmayan tema ve kodların ortaya çıkarılması için içerik analizi; Schwartz (1992) değer sınıflaması tablosundaki hazır tema ve kodların özetlenip yorumlanması ve katılımcıların yazılı cevaplarının okur veya metin merkezli olup olmadığını belirlenmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Veri analiz sürecinin daha açık ve sistematik hale getirilmesi (Creswell, 2017) amacıyla MAXQDA© adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Analizlerin yapılmasında şu aşamalar izlenmiştir:

i) Birinci aşamada Schwartz (1992) değer sınıflaması tablosundaki tema ve kodlar kullanılarak analiz yapılmıştır. Schwartz (1992) tarafından yapılan değer sınıflandırması, evrensel 10 değer tipi ve bunların içerdiği 56 alt değeri kapsayan, Türkiye'nin de bulunduğu 40'tan fazla ülkede uygulanarak oluşturulan bir değer sınıflamasıdır (Belet Boyacı vd. 2017). Veriler iki araştırmacı tarafından iki kez genel hatlarıyla üç kez de detaylı bir şeklide okunarak oluşabilecek kodlarla ilgili kısa notlar alınmıştır. Alınan notların sonucunda Schwartz (1992) değer sınıflamasında yer almamasına rağmen bu çalışmanın veri setinden çıkan bazı değerlerin sınıflamaya eklenmesine karar verilmiştir. Kodlamalar sırasında bazı kavramlar değer sınıflaması listesine şu şekilde alınmıştır: "Kendini beğenmiş, kibirli" ifadeleri geleneksellik teması "alçak gönüllü" değer tipi içerisinde; "macera, heyecan" ifadeleri uyarılım teması "heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak" değer tipi içerisinde; "amacından vazgeçmemek, pes etmemek, amacına ulaşmak için çabalamak" kavramları özyönelim teması "kararlı olmak" değer tipi içerisinde; "akıllı, bilgili" kavramları başarı teması içerisinde; "fedakârlık" kavramı iyilikseverlik teması içerisinde; "mutluluk" kavramı hazcılık teması içerisinde ele alınmıştır.

ii) İkinci aşamada okur-tepki soruları tema olarak belirlenmiş, kodlamaların bu temalar altında yapılması planlanmıştır. a) okur-tepki sorularından oluşturulan temalar ve bu temalar altında oluşturulan kodlar üzerinde tartışılarak bazı kodların birleştirilmesine bazıları için de yeni bir tema oluşturulmasına karar verilmiştir. b) nitel verilerin yüzde verilerek sayısallaştırılması; güvenirliğin artırılması, yanlılığın azaltılması, yorumların daha adil bir şeklide yapılması ve ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapılabilmesine olanak sağladığı (Yıldırım ve Şimşek, 2016) için analiz sonucunda ortaya çıkan kategorilere yönelik yüzdeler verilerek bu veriler yorumlanmıştır.

iii) Üçüncü aşamada katılımcıların yazılı cevaplarının okur veya metin merkezli olup olmadığını belirlemek için Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995, s. 564-565) tarafından geliştirilen ve Ulusoy (2016) tarafından "ana fikir" alt teması eklenen aşağıdaki kategoriler kullanılmış, bu kategorilere uyan cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Metin merkezli cevaplar
1. Hikâyeyi yeniden anlatma
2. Karakterleri anlama
3. Soru sorma
4. Tahmin etme
5. Ana fikir

Okur merkezli cevaplar
1. Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)
2. Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma
3. Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Geçerlik ve Güvenirlik

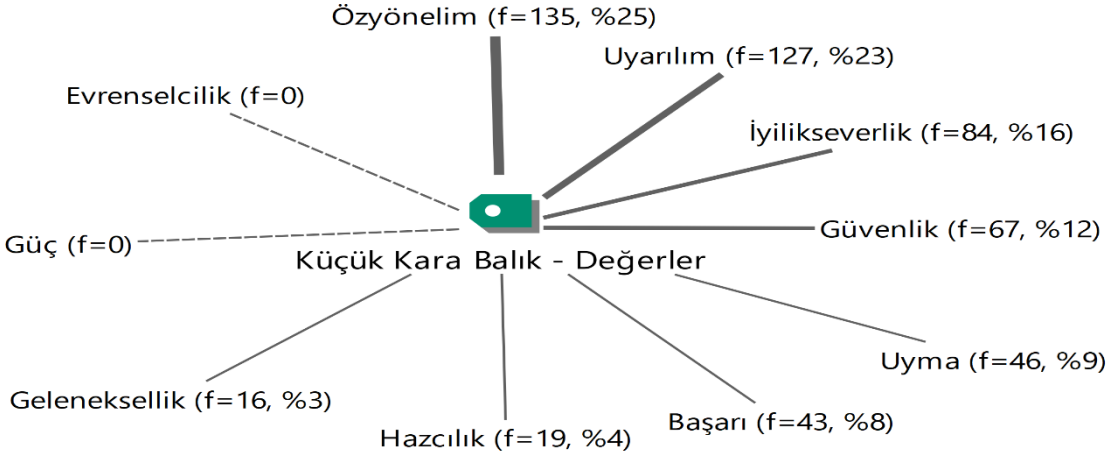
Çalışmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak için veri toplama sürecinde birden fazla veri türü kullanılmış, katılımcıların belirlenme ölçütleri açıklanmış, veri toplama ve analiz süreci anlatılmış, toplanan verilerden elde edilen sonuçlar veri toplama sürecinde kendisinden veri toplanan öğrencilerin Türkçe öğretmenine okutularak oluşturulan rapor hakkında görüşleri alınmıştır. Veri toplama süreci iki aşamalı (kitabın etkileşimli okunması ve tüm bu süreç içerisinde ve süreç tamamlandıktan sonra gözlem ve görüşmelerin yapılması) olduğu için araştırmacı öğrencilerle daha uzun süre etkileşim içinde bulunma ve onları daha iyi gözlemleme şansı elde etmiştir. İç geçerliğin sağlanabilmesi için çalışmanın sonuçlarına nasıl ulaşıldığı ve çıkarımların nasıl elde edildiğine kanıt göstermek amacıyla öğrenci tepkilerinden örnek cümleler sunulmuştur. Veri analiz sürecinin daha açık ve sistematik hale getirilmesi amacıyla (Creswell, 2017) MAXQDA© adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. İçerik analizi sürecinde kodlamanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için veri seti farklı zaman dilimlerinde (birinci kodlama ile ikinci kodlama arasında altı ay, ikinci kodlama ile üçüncü kodlama arasında üç aylık bir zaman dilimi bulunmaktadır) üç kez kodlanmıştır. Veri seti, analiz programına yüklenmeden önce iki kez genel anlamda üç kez de üzerinde notlar alınarak detaylı bir şekilde iki araştırmacı tarafından incelenmiş, oluşabilecek tema ve kodlar üzerinde tartışılmıştır. Birinci aşamada oluşturulan tema ve bunlar üzerine yapılan kodlamalar bir program geliştirme uzmanı ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanı olmak üzere iki uzmana gösterilmiş, uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda kodlamalar tekrar gözden geçirilerek bazı kodlar aynı tema altında birleştirilmiştir. İkinci kez yapılan analizde oluşturulan tema ve kodlar tekrar gözden geçirilmiş ve üzerinde yapılan birkaç değişiklikten sonra iki araştırmacı arasında görüş birliğine varılarak kodlama sistemine son hali verilmiştir. Veri seti son kez bu tema ve kodlar üzerinden analiz edilerek araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırma sorularına yanıt aramaya yönelik bulgular sekiz alt başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

Okur-Tepkilerinin Schwartz (1992) Değer Sınıflandırmasındaki Dağılımına İlişkin Bulgular

Okur-tepkilerinin Schwartz (1992) değer sınıflandırmasına göre nasıl bir dağılım gösterdiğine ilişkin bilgilere Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Okur-Tepkilerinin Schwartz (1992) Değer Sınıflandırmasına Göre Dağılımı

Okur tepkileri Schwartz (1992) değer sınıflandırmasına göre incelediğinde değer temalarının ortaya konma sıklığı açısından özyönelim teması %25, uyarılım teması %23, iyilikseverlik %16, güvenlik %12, uyma %9, başarı %8, hazcılık %4, geleneksellik %3 olarak tespit edilmiştir. Özyönelim (%25) teması içerisinde "meraklı olmak", "kendi amaçlarını seçebilmek" ve "kararlı olmak (hayallerinden vazgeçmemek) en sık geçen alt değerler olarak tespit edilmiştir. Bu alt değerlere kaynaklık eden ifadelerden bazıları şu şekildedir: "Küçük Kara Balık gibi cesur ve meraklı olun (Ö6)." "Hayallerinizin

arkasında durun, meraklı olun (Ö23).” “Kendi kararlarınızı kendiniz verin, hayallerinizi gerçekleştirmek için çabalayın (Ö40).” “Arkadaşlar, eğer bir şeye göz koyduysanız onu yapmaya gayret edin lütfen, sabırlı olursanız, gayret ederseniz hayallerinize ulaşabilirsiniz (Ö32).”.

Uyarılım (%23) teması içerisinde “cesur olmak”, “değişken bir hayat yaşamak” ve “heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak” en sık geçen alt değerler olarak tespit edilmiştir. Bu alt değerlere kaynaklık eden ifadelerden bazıları şu şekildedir: “Sakın ola ki korkmayın, arkadaşlarınızı satmayın, zamanı geldiğinde zeki, bilge ve cesur olun. Kendi yolunuzu kendiniz çizin, unutmayın kimse sizin hayatınıza karışamaz. (Ö16).” “Korkularını bir yere bırakıp cesaretini göster. Gez, gör, soru sor ama asla hiçbir şeyden korkma (Ö25).” “Maceranın peşini bırakmayın (Ö12).” “Her zaman için yeni yerler keşfetmeliyiz. Hep aynı yerde kalmamalıyız. Ama evden kaçın, ayrılın gidin anlamında demiyorum. Mesela yaşınıza göre uygun yerlere gidin demek istiyorum (Ö10).” “Aynı yerlerde kalmamalıyız, keşfetmediğimiz yerleri keşfetmeliyiz (Ö29).”.

İyilikseverlik (%16) teması içerisinde “yardımsever olmak”, “gerçek arkadaşlık” ve “dürüst olmak” alt değerleri okur tepkilerinde en çok yer alan alt değerler olarak şu şekilde geçmektedir: “Yardımsever, korkusuz, cesaretli ve yeniliklere açık olmalıyız (Ö34).” “Arkadaşlar, siz siz olun başkalarının sözüyle size destek çıkan sizi seven kişileri asla ve asla yolda bırakmayın. (Ö60).” Araştırma esnasında yapılan gözlemlerde “Ö60” kodlu öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla yaşadığı sorunlar olduğu, sınıfta bir gruplaşma olduğu ve bu öğrencinin en yakın arkadaşı tarafından hayal kırıklığına uğratıldığı görülmüştür. Bu nedenle de bu öğrenci kitaptaki küçük balıkların Küçük Kara Balık’ı yarı yolda bırakmasını kendi özel yaşamı ile bağdaştırmış ve tepkisini bu yönde vermiştir.

Güvenlik (%12) teması içerisinde “bağlılık (aileye bağlılık)” ve “iş birliği” alt değerleri okur tepkilerinde en çok yer alan alt değerler olarak şu şekilde geçmektedir: “Annesinin yanından ayrılmamalıydı (Ö36).” “Annesini bırakmamalıydı (Ö40).” “Bir daha sakın annenin yanından ayrılma (Ö18).” “Küçük Kara Balık, anneni üzme çünkü sen onun tek değerlisisin (Ö15).” “Ailenizi, birbirinizi bırakmayın. Ölüm bile olsa bırakmayın (Ö20).”.

Uyma (%9) teması içerisinde “ana babaya ve yaşlılara değer vermek” ve “itaatkâr olmak” alt değerleri okur tepkilerinde en çok yer alan alt değerler olarak şu şekilde geçmektedir: “Ebeveynlerinizin sözünü dinleyin, başınıza kötü şeyler gelebilir (Ö50).” “Annenin sözünü dinlemelisin (Ö34).” “Bir daha böyle yapmamalı, annesinin sözünü dinlemeli (Ö43).” “Keşke ailesinin sözlerini, nasihatlerini dinleseydi. Ama o yanlış yaptı ve öldü. Eden bulur (O13).” Araştırma sürecinde alınan notlarda “Ö13” kodlu öğrencinin aile yaşamında anne otoritesinin baskın olduğu ve bu kontrol mekanizmasının öğrencinin derslerdeki durumuna da yansıdığı tespit edilmiştir. Annesinin sözünü dinlemeyen bir bireyin ölmeyi hak ettiğini, söz dinlememesinin cezasını çekmesi gerektiğini düşünmektedir. “Ö50” kodlu öğrencinin sınıf kurallarına çok bağlı olduğu ve kurallara uymayan sınıf arkadaşlarından rahatsız olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencinin bu özelliği okur tepkisine de yansımış, ailenin sözü dinlenilmediği takdirde arkadaşlarının başına kötü şeyler gelebileceğini ifade etmiştir.

Başarı (%8) teması içerisinde “zeki olmak” ve “bilgili olmak” alt değerleri okur tepkilerinde en çok yer alan alt değerler olarak şu şekilde geçmiştir: “Teyzem kertenkele gibi bilgili ve yardımseverdir (Ö29).” “Kertenkele bana Onur Saruhan’ı hatırlattı çünkü o da yardımsever ve bilgili bir insandır (Ö40).” “Ö40” kodlu öğrenci ile ilgili alınan notlar incelendiğinde bu öğrencinin sosyal medya merakının olduğu ve bu durumun öğrencinin okur tepkisine de yansıdığı görülmüştür.

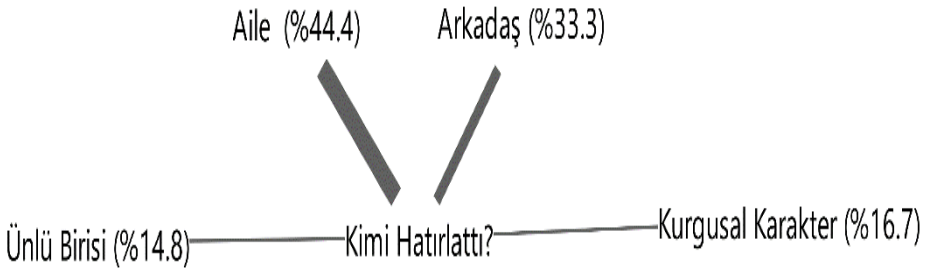
Hazcılık (%4) teması içerisinde “hayattan tat almak” ve “mutluluk” alt değerlerine kaynaklık eden ifadelerden bazıları şu şekildedir: “Bu kitabı okurken kendimi sanki kitabın içinde sandım, ben macerayı seven bir kızım, o heyecanlı anları beni benden aldı ve ayrıca çok mutlu hissettim kendimi (Ö39).”.

Geleneksellik (%3) değer teması içerisinde “alçak gönüllü olmak” ve “hayatın verdiklerini kabullenmek” alt değerleri okur tepkilerinde şu şekilde geçmektedir: “Kendinizi kimseden büyük görmeyin (Ö32).” “Arkadaşlar, hiçbirimiz kendimizi büyük görmemeliyiz. Diğerlerimizi küçük düşürmemeliyiz (Ö6).” “Asla ve asla kendimizi büyük görmemeliyiz (Ö11).”.

Evrenselcilik ve güç temalarına ait alt değerler öğrenci tepkilerinde bulunamamıştır. Okur tepkilerinde “otorite sahibi” olmak değerinin ötesinde “önder olmak” ve “iş birliği” içerisinde olmak değerlerinin yer aldığı görülmüştür.

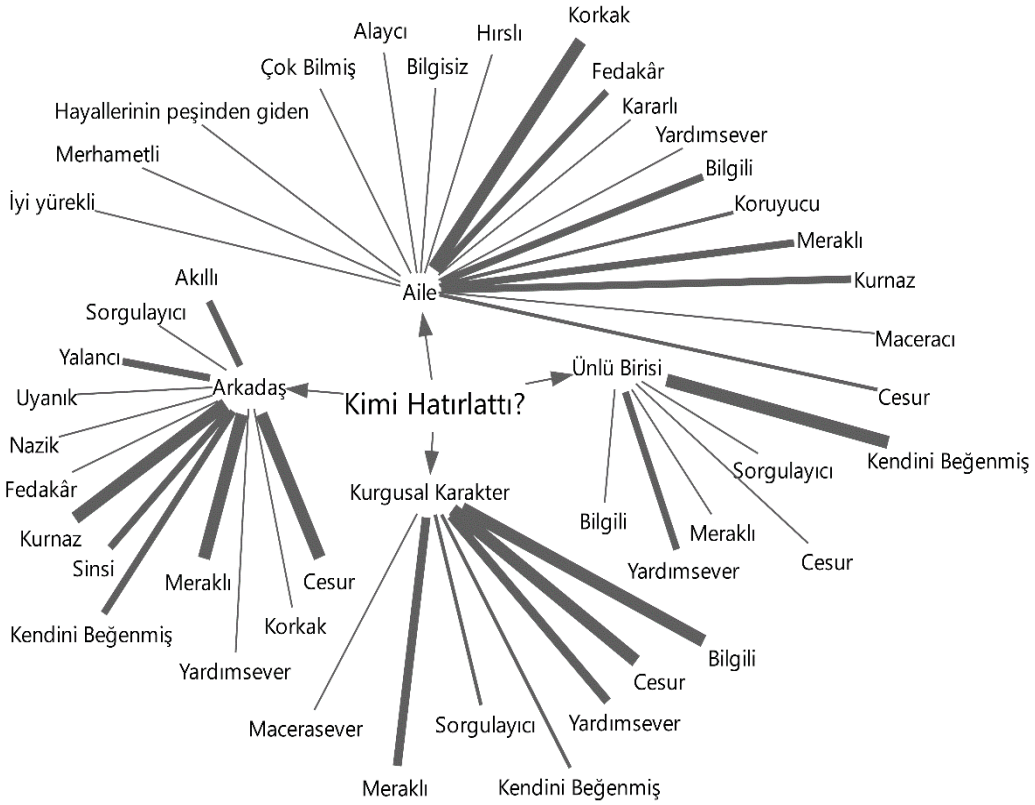
Kitap Kahramanlarının Kimi Hatırlattığına İlişkin Bulgular

Kitap kahramanlarının öğrencilere kimleri hatırlattığına ilişkin bilgiler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Kitap kahramanlarının Kimi Hatırlattığına İlişkin Bulgular

Kitap kahramanlarını öğrencilerin %44.4'ü ailelerinden bir bireye, %33.3'ü arkadaşına, %16.7'si kurgusal bir karaktere, %14.8'i ise ünlü birisine benzetmiştir. Bu karakterleri hangi yönüyle benzettikleri sorusuna alınan cevaplardan oluşan kodlar Şekil 3'te gösterilmiş, okur tepkilerinde geçen ifadeler alıntı cümleler ile örneklendirilmiştir:



Şekil 3. Kimi Hangi Yönüyle Hatırlattığına İlişkin Bulgular

Şekil 3'te görülen kodlara kaynaklık eden öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir: "Annemi Küçük Kara Balık'ın annesine benzettim çünkü o da hiçbir yere götürmez, hep bir yerden gidip döneriz (Ö13)." "Kitabın karakterlerinden biri olan yengeç kurnazlığı ile kuzenime benziyor (Ö53)." "Anne kurbağayı ben anneme benzettim çünkü beni koruyup kolluyor (Ö25)." "Küçük Kara Balık dedem gibi hedeflerinden vazgeçmeyen, kertenkele babam gibi bilgili, anne balık annem gibi korkak (Ö9)." "Arkadaşımı hatırlattı çünkü çok meraklı ve cesur hep her şeyi sorar, her şeyi inceler (Ö61)." "Küçük Kara Balık karakteri bana Balık Nemo'yu hatırlattı. Çünkü ikisi de cesur, bilgili bir karaktere sahip (33)." "Kurbağa yavruları Aleyna Tilki'yi hatırlattı çünkü kendini beğenmiş bir karaktere sahip (Ö44)." Kertenkele Enes Batur'u hatırlattı çünkü lösemili çocuklara yardım edip onlara bağışta bulunuyor (Ö28)." Öğrencilerin verdikleri cevaplar kitap kahramanlarını çoğunlukla aile bireylerinden biri ve

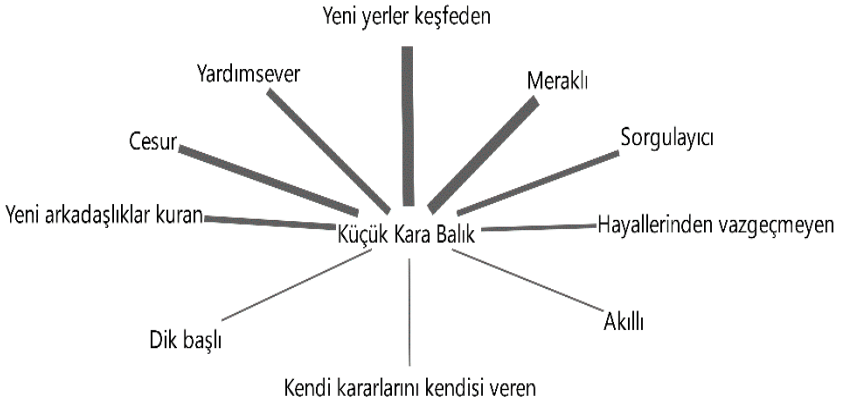
arkadaşları ile bağdaştırdıklarını göstermektedir. Aile bireylerinin en çok "korkak, fedakâr, bilgili, kurnaz ve meraklı" olma özellikleriyle, arkadaşların ise en çok "cesur, meraklı ve kurnazlık" özellikleriyle kitap kahramanlarına benzetildiği görülmektedir.

Öğrencilerin Kitap Kahramanlarından Hangisinin Yerinde Olmak İstediklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kitap kahramanlarından hangisinin yerinde olmak istediklerine ilişkin bilgiler Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4. Öğrencilerin Kitap Kahramanlarından Hangisinin Yerinde Olmak İstediklerine İlişkin Bulgular

Okur tepkileri incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %71'inin Küçük Kara Balık'ın yerinde olmak istediği görülmektedir. Öğrencilerin bu karakteri seçme sebeplerine ilişkin oluşan kodlar Şekil 5'te gösterilmiştir.

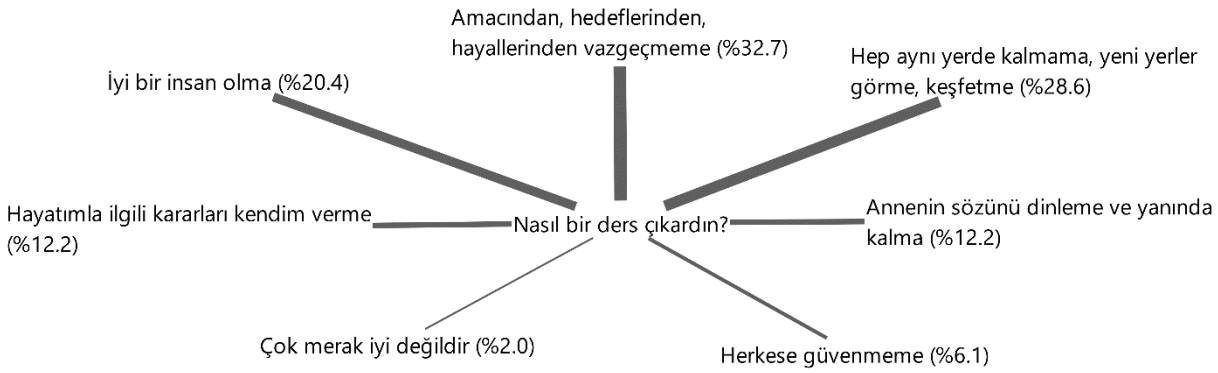


Şekil 5. Niçin Küçük Kara Balık'ın Yerinde Olmak İstediklerine İlişkin Bulgular

Şekil 5'te görülen kodlara kaynaklık eden öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir: "Küçük Kara Balık olmak isterdim çünkü onun gibi meraklı ve sorgulayıcı olmak isterdim (Ö11)." "Küçük Kara Balık olmak isterdim çünkü meraklı, sorgulayıcı, cesur olduğu için, kendi kararlarını kendi verdiği için ve yardımsever olduğu için (Ö38)." "Küçük Kara Balık'ı seçerdim. Onun gibi meraklı, hayalinin arkasında duran biri olmak isterdim (Ö17)." "Küçük Kara Balık olup yeni yerler keşfetmek isterdim (Ö21)." Öğrencilerin niçin Küçük Kara Balık'ın yerinde olmak istediklerine ilişkin verdikleri okur tepkilerinde en çok vurgulanan "yeni yerler keşfetmesi", "yardımsever olması", "meraklı ve sorgulayıcı olması" iletileri olmuştur.

Öğrencilerin Kitaptan Kendilerine Nasıl Bir Ders Çıkarttıklarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kitaptan kendilerine nasıl bir ders çıkarttıklarına ilişkin bilgiler Şekil 6'da gösterilmiş ve oluşan kodlar öğrenci tepkilerinden alınan örnek cümleler ile desteklenmiştir.

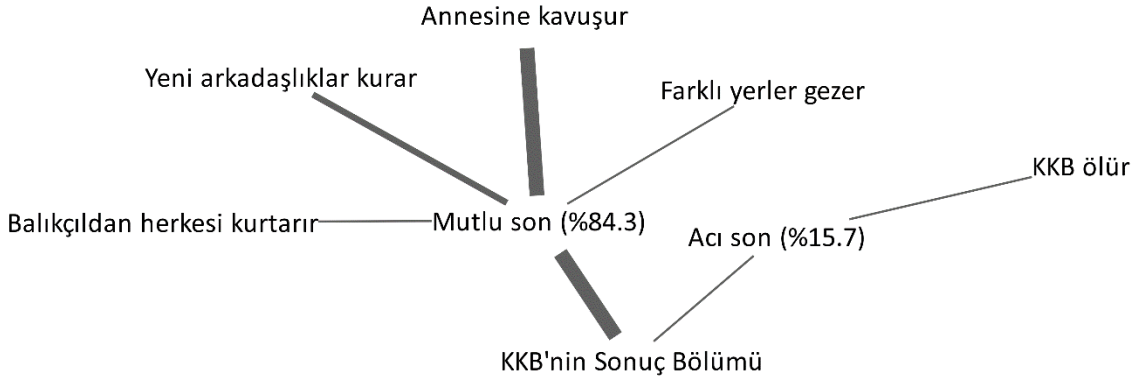


Şekil 6. Kitaptan Nasıl Bir Ders Çıkarıldığına İlişkin Bulgular

Şekil 6 incelediğinde öğrencilerin %32'si amaçlarından, hedeflerinden ve hayallerinden vazgeçmemesi gerektiğini, %28'i hep aynı yerde kalmayarak yeni yerler keşfetmesi gerektiğini, %20'si iyi bir insan olması gerektiğini, %12'si annesinin sözünü dinleyerek onun yanında kalması gerektiğini, %12'si hayatıyla ilgili kararları kendisi vermesi gerektiğini, %6'sı herkese güvenmemesi gerektiğini kendisine ders olarak çıkartmıştır. Oluşan bu kodlara kaynaklık eden öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir: "Bu kitaptan şöyle bir ders çıkardım. Her zaman yeni yerler görmeliyiz, yeni diller öğrenmeliyiz (Ö37)." "Hep aynı yerde olmamalıyız, yeni yerler keşfetmeliyiz. Örneğin biz hep okuldan eve evden okula gidip gelseydik hayat sıkıcı olurdu yeni yerler göremezdik (Ö10)." "Bir amaca ulaşmak için yola çıkanlar her türlü zorluklara rağmen eninde sonunda hedeflerine ulaşırlar (Ö24)." "Bir amaca ulaşmak için yola çıktıysan devam et korkma eğer sabredersen sonu güzel olur (Ö32)." "Ne olursa olsun hayallerinin peşinden gitmeyi, önüne birçok engel çıksa da aşmamız gerektiği dersini çıkardım (Ö41)." "Kendi kararlarımızı kendimiz vermeliyiz, bir hedefimiz olmalı ve bu hedefi gerçekleştirmeye çalışmalıyız (Ö29)." "Ö29" kodlu öğrencinin akademik anlamdaki başarısı ve ders içindeki örnek davranışları araştırmacı notlarına yansımış, bu öğrencinin ileride başarılı bir birey olacağına dair notlar tutulmuştur. Bu öğrenciden elde edilen okur tepkisi bu öğrencinin bir hedef doğrultusunda disiplinli bir şekilde çalışacağına ve hayatta kendi kararlarını kendisi alabilen bir birey olabileceğine ilişkin beklentileri desteklemiştir.

Kitap için Yazılan Sonuç Bölümüne İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kitap için yazdıkları sonuç bölümüne ilişkin bilgiler Şekil 7'de gösterilmiştir.

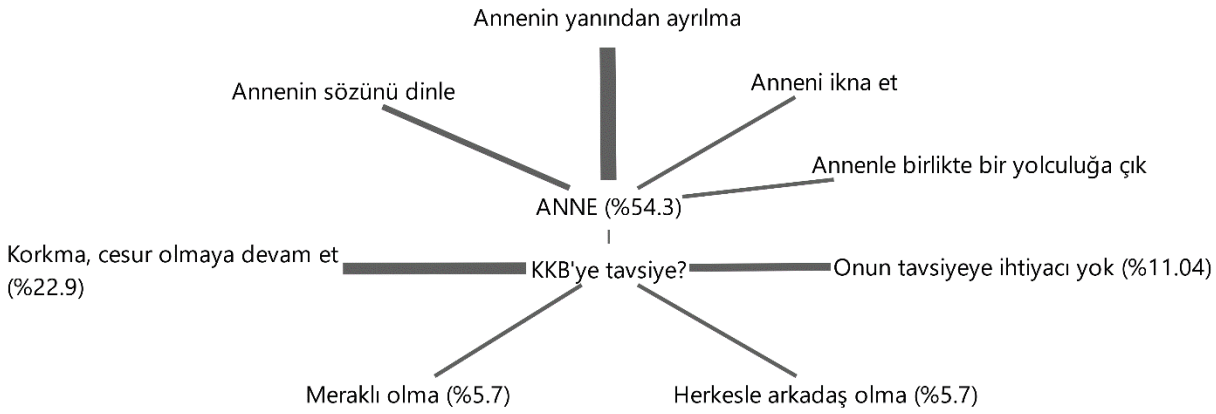


Şekil 7. Küçük Kara Balık için Yazılan Sonuç Bölümüne İlişkin Bulgular

Şekil 7 incelendiğinde öğrencilerin %84.4'ünün kitaba mutlu bir son yazarak Küçük Kara Balık'ın kurtulduğunu ve annesine kavuştuğunu ifade ettikleri, %15.7'si ise acı bir son yazarak Küçük Kara Balık'ın öldüğünü ya da döndüğünde annesini bulamadığını belirttikleri görülmüştür. Bu kodlara kaynaklık eden öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir: "Kitabın sonunda Küçük Kara Balık'ın annesi ile birlikte mutlu bir şekilde yaşayacağını düşünüyorum (Ö62)." "Küçük Kara Balık annesine kavuşmuştur ve artık her yere annesiyle birlikte gider (Ö55)."" Bence, Küçük Kara Balık'ı yutan Balıkçıl'ın midesine köpek balığı çarpar ve Balıkçıl'ın midesi patlar. Küçük Kara Balık kurtulur ve sonra evine geri döner. Annesine yaşadığı her şeyi anlatır. Sonra annesi ona: 'Seninle gurur duyuyorum.' der (Ö64)." "Küçük Kara Balık Balıkçıl'ın midesinde nefes alamayıp ölür (Ö47)." "Öleceğini düşünüyorum çünkü balıkçılın midesinde kaldığında balıkçılın onu çiğneyerek yutacağını düşünüyorum (Ö59)." Öğrencilerin büyük çoğunluğunun Küçük Kara Balık'ın yaşayacağı ve annesine kavuşacağı yönünde bir son yazması, mutlu sonla biten bir masal geleneğinin içinden geliyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Masalların çoğunda bitiş tekerlemesi olarak gökten üç elma düşer, herkes payını alır ve mutlu sona ulaşılır. Okur tepkileri bu geleneğin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Küçük Kara Balık'a Verilen Tavsiyelere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kitabın başkahramanı Küçük Kara Balık'a verdikleri tavsiyelere ilişkin bilgiler Şekil 8'de gösterilmiştir.



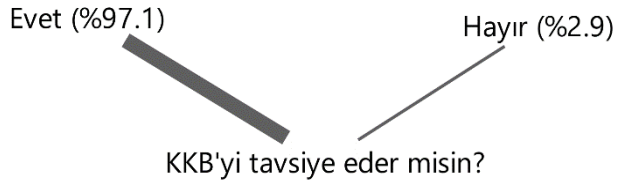
Şekil 8. Küçük Kara Balık'a Verilen Tavsiyelere İlişkin Bulgular

Şekil 8 incelendiğinde öğrencilerin %54'ünün Küçük Kara Balık'a annesi ile ilgili bir tavsiyede bulunduğu görülmektedir. %22.9'u Küçük Kara Balık'ın korkmayarak cesur olmaya devam etmesi gerektiğini, %5.7'si meraklı olmaması, %5.7'si herkesle arkadaş olmaması gerektiğini ifade etmiştir. %11.4'ü ise Küçük Kara Balık'ın tavsiyeye ihtiyacı yok, onun yaptığı her şey doğruydu şeklinde cevaplar vermiştir. Oluşan kodlara kaynaklık eden öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir: "Evinden uzaklaşmamasını önerirdim (Ö10)." "Küçük Kara Balık'a bir daha sakın annenin yanından ayrılma demek isterdim (Ö13)." "Küçük Kara Balık'a vereceğim tek tavsiye bu kadar çok meraklı olmamasıdır. Meraklı olmak ilerleyen zamanlarda başımıza bela açabilir (Ö41)." "Ona tavsiye vermeme gerek yok çünkü o benden de zeki (Ö22)." "Yoluna devam etmeli, bilmeli ki yaptığı şey çok cesurca. Bu şekilde olmalı ve balıkları peşine takarak örnek bir balık olmalıdır (Ö3)."

Öğrencilerin okur tepkilerinde en dikkat çeken unsur, "anne" üzerinde bu kadar durulması, Küçük Kara Balık'a annesini üzmemesi konusunda tavsiyeler verilmiş olmasıdır. Öğrenciler Küçük Kara Balık'ın cesurluğunu, sorgulayıcılığını, merakını, yeni yerler keşfetme tutkusunu, hayallerinin peşinden gitmesi ve bu uğurda gösterdiği azmi ve sabrı takdir etmekte ancak tüm bunları yaparken annesini üzmesini ve ondan ayrılmasını onaylamamaktadır. Bu nedenle de ona annesini ikna ederek onunla birlikte yeni yerler keşfetmesini önermektedirler.

Kitabın Başkasına Önerilmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kitabı başkalarına önerip önermediklerine ilişkin bilgiler Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Kitabın Başkalarına Önerilmesine İlişkin Bulgular

Şekil 9 incelendiğinde öğrencilerin %97'sinin kitabı başkalarına da tavsiye ettiği, yaklaşık %3'ünün de tavsiye etmediği görülmektedir. Bu kodlara kaynaklık eden öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir: "*Bence bu kitabı okumalısınız çünkü Küçük Kara Balık çok meraklı, istediği şeyleri vazgeçmeden yapıyor. Diğer balıklar onu kışkırtıyor ama Küçük Kara Balık onları dinlemiyor. Biz de kimseleri dinlemeden kendi yolumuza gitmeliyiz (Ö6)." "Kitabı okumalısınız çünkü siz bazen maceraya atılmak istersiniz ama çevreniz size izin vermez. Siz yolculuğa atılırsınız, birçok zorluğa göğüs germeye çalışırsınız. İşte bu zorlukları yenmeye çalışan küçük bir kara balığı anlatıyor. Okurken bazen üzülecek, bazen sevinecek, bazen de heyecanlanacaksınız. Her yaştan çocuğun okumasını kesinlikle tavsiye ederim (Ö40)."* Öğrencilerin çoğunluğu bu şekilde önerilerde bulunurken kitabı başkalarına tavsiye etmeyen öğrencilerin ifadeleri daha çok merak uyandırmaktadır. Niçin tavsiye etmediklerine ilişkin ifade edilenler şu şekilde örneklendirilebilir: *"Bu kitabı okumamalılar çünkü Küçük Kara Balık gibi evinden ayrılıp sonsuz bir gezintiye çıkıp kaybolabilirler (Ö4)." "Birinci, ikinci, üçüncü sınıflara tavsiye etmem, küçük olduklarından anlayamazlar. Sadece dört, beş, altıncı sınıflara tavsiye ederim (Ö11)."* Bu öğrencilerden ilki bu kitabın diğerlerine yanlış örnek olabileceğini ifade ederken ikincisi bu kitabın küçük yaş gruplarında anlaşılmayacağını belirtmektedir. Öğrencilerin %97'si kitabı başkalarına da tavsiye ederken yaklaşık %3'ünün tavsiye etmediği tespit edilmiştir. Tavsiye eden öğrenciler, kitabı beğendiklerini okurken heyecanlandıklarını, Küçük Kara Balık'ı kendilerine örnek aldıklarını ifade etmişlerdir. Tavsiye etmeyen öğrenciler ise kitabın küçük sınıflar için uygun olmadığını ve Küçük Kara Balık'ın başına gelen olumsuz şeylerin onların da başına gelebileceğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Kitaba Verdikleri Metin Merkezli ve Okur Merkezli Cevapların Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin "Küçük Kara Balık" isimli esere verdikleri okur merkezli ve metin merkezli cevapların dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Öğrencilerin "Küçük Kara Balık" İsimli Esere Verdikleri Okur Merkezli ve Metin Merkezli Cevapların Dağılımı

Küçük Kara Balık	*f*	%
Metin Merkezli Cevaplar	119	41
Kitabı yeniden anlatma	1	0.34
Kitabın içeriğini anlama	16	5.47
Soru sorma	-	-
Tahmin etme	47	16.1
Ana fikir	55	18.8
Okur Merkezli Cevaplar	173	59
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	58	19.86
Kitap ile deneyimleri arasında bağlantılar kurma	58	19.86
Kitaptaki olaylara katılma isteği	57	19.52

TOPLAM	292	100

Tablo 1'de esere yönelik yazılı tepkiler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (%59) okur-merkezli cevaplar verdiği görülmektedir. Öğrencilerin kişisel düşünceleri ve hislerini katarak (%19.86), kitap ile kendi deneyimleri arasında bağlantılar kurdukları (%19.86) ve kitaptaki olaylara katılma isteği göstererek tepkide bulundukları görülmektedir. Öğrencilerin estetik tepkilerini almaya yönelik sorular sorulmamasına rağmen katılımcıların büyük oranda okur merkezli tepkiler verdikleri gözlenmiştir. Tablo 1'de sunulan metin merkezli cevapların dağılımı incelendiğinde ise öğrencilerin büyük oranda ana fikir üzerine odaklandıkları (%18.2), bunu tahmine yönelik tepkilerin izlediği (%16.1) görülmektedir. Az sayıda, kitabın içeriğini anlamaya yönelik tepki gözlenirken (%5.47) sadece bir tane kitabı yeniden anlatmaya yönelik cevap bulunmaktadır. Katılımcıların soru sormaya yönelik ise bir tepkide bulunmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Edebî bir metindeki anlamın yapılandırılması ve yorumlanmasında okuyucuya düşen rolün tespit edilerek bir esere ilişkin okur tepkilerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni yaklaşımı benimsenmiştir. Edebî bir metindeki anlamın inşa edilmesi ve yorumlanması sürecinde okuyucuya önemli bir rol düşmesine rağmen alanda yapılan araştırmalarda çoğunlukla yazara ve yazarın ortaya koyduğu anlama, metne ve metnin yazıldığı döneme odaklanıldığı, okurun göz ardı edilerek ona edilgen bir görev yüklendiği görülmüştür. Bütün bu nedenlerden dolayı bu çalışmada okur merkeze alınarak bir çocuk edebiyatı eserini çocukların bakış açısıyla değerlendirmek hedeflenmiş, 10-11 yaş aralığındaki öğrencilerin "Küçük Kara Balık" adlı eserle ilgili okur tepkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bu esere ilişkin okur tepkileri üç farklı şekilde analiz edilmiş ve analizlerden elde edilen sonuçlar bu doğrultuda açıklanmıştır. Birincisinde Schwartz (1992) tarafından oluşturulan değer sınıflamasına göre hazır tema ve kodlar üzerinden, ikincisinde araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve temalar üzerinden, üçüncüsünde Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilen, Ulusoy (2016) tarafından "ana fikir" alt teması eklenen kategoriler üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Kitaba verilen okur tepkileri Schwartz (1992) değer sınıflamasına göre analiz edildiğinde "öz yönelim, uyarılım ve iyilikseverlik" temalarına ait olan alt değerlerin sıklık oranının yüksek olduğu, evrenselcilik ve güç temasına ait değerlerin ise öğrenci cevaplarında hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Okur tepkilerinde en sık görülen değerler "merak duyabilmek, kendi amaçlarını seçebilmek, kararlı olmak, hayallerinden vazgeçmemek (özyönelim); cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak (uyarılım); yardımsever olmak, dürüst olmak, gerçek arkadaşlık (iyilikseverlik); aileye bağlılık (güvenlik); ana babaya ve yaşlılara değer vermek, itaatkâr olmak (uyma); zeki olmak, bilgili olmak (başarı); mutlu olmak (hazcılık); alçak gönüllü olmak (geleneksellik) olarak tespit edilmiştir. Belet Boyacı vd., (2017) tarafından bu esere ilişkin yapılan doküman incelemesinde bu temalardan en çok vurgulanan değerlerin kendi amaçlarını seçebilmek, özgür olmak, merak duyabilmek, açık sözlülük (özyönelim); cesur olmak (uyarılım); kibarlık (uyma) ve anlamlı bir hayat (iyilikseverlik) olduğu ifade edilmiştir. Kitabın, itaatkâr olmak (uyma), hayatın verdiklerini kabullenmek ve geleneklere bağlı olmak (geleneksellik), toplumsal düzenin sürmesini istemek (güvenlik), sosyal güç ve otorite sahibi olmak (güç) gibi değerleri desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu da Belet Boyacı vd., (2017) tarafından yapılan doküman incelemesinde bulunamayan bazı değerlerin bu araştırmadan elde edilen okur tepkilerinde yer aldığını göstermektedir. "Güvenlik, uyma ve geleneksellik" temalarındaki alt değerlerin özellikle de "aileye değer verme ve bağlılık" değeri doküman incelemesinde bulunamazken öğrenci cevaplarında yani okur tepkilerinde yer almaktadır. Bu sonuç, aynı esere verilen farklı okur tepkilerinin somut bir göstergesidir. Araştırmacıların gözünden incelendiği zaman bu kitapta "aileye değer verme ve bağlılık" değeri bulunmazken okur tepkilerinde "aileye değer verme" özellikle de "anneye bağlılık" değerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar incelendiğinde öğrencilerin kitabı içselleştirdikleri ve kendi hayatları ile bağdaştırarak estetik tepkiler verdikleri görülmüş; öğrencilerin %44'ünün kitap kahramanlarını kendi ailesine benzettiği, %71'inin Küçük Kara Balık olmak istediği,

%97'sinin kitabı başkalarına tavsiye ettiği, %54'ünün Küçük Kara Balık'a annesinin sözünü dinlemesi gerektiğini öğütlediği, %84'ünün kitabın sonunu umutla, %16'sının ise karamsarlıkla bitirdiği tespit edilmiştir.

Okur tepkileri, Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından oluşturulan kategorilere göre analiz edildiğinde öğrencilerin %59'unun okur-merkezli, %41'inin metin merkezli cevaplar verdiği görülmüştür. Bu sonuçlar, öğrencilerin okuma sürecine kişisel düşüncelerini ve hislerini kattıklarını, kitap ile kendi deneyimleri arasında bağlantılar kurduklarını ve kitaptaki olaylara katılma isteği göstererek tepkide bulunduklarını göstermiştir. Katılımcıların estetik tepkilerini almaya yönelik sorular sorulmamasına rağmen öğrencilerin büyük oranda okur merkezli tepkiler verdikleri gözlenmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle bu kitapla ilgili akla gelebilecek bazı sorular üzerinde tartışılması gerekmektedir. Örneğin "Bu kitap çocukları asiliğe, anneye karşı gelmeye yöneltmiş midir?". Bu sorunun cevabını verebilmek için okur tepkilerinden elde edilen sonuçlar şu şekilde yorumlanabilir: Okur tepkilerinde "cesur olmak, hayallerinin peşinden gitmek, yeni yerler keşfetmek, yeni arkadaşlıklar kurmak" gerektiği ancak bunları yaparken annenin rızasının alınması, onunla birlikte bu maceraların yaşanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerden hiçbiri "ailemize ya da annemize rağmen hayallerimizin peşinden gitmeliyiz" şeklinde bir ifade kullanmamıştır. Öğrenciler Küçük Kara Balık'ın cesur olmasını, amaçlarından hedeflerinden vazgeçmemesini onaylamışlar ve kendilerine model almışlar ancak annesinin sözünü dinlememesini ve onu bırakarak keşfe çıkmasını eleştirmişlerdir. "Küçük Kara Balık'a tavsiyeniz nedir?" sorusunda öğrencilerin %54.5'i annesinden ayrılmamasını, annesinin sözünü dinlemesini, annesini ikna etmesini, annesiyle birlikte yeni yerler görmeye gitmesini tavsiye etmişlerdir. Bunu yanı sıra %24'ü de "Korkma, hep cesur kal…" diyerek Küçük Kara Balık'ı onayladıklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. Çıkan bu sonuçlar bize kitaplardan korkup yasaklatmak, çocukların okumasını sakıncalı görmekten öte onlara okurken rehber olmamız gerektiğini göstermektedir. Okur merkezli tepkilerin estetik tepkiler olduğu, iyi bir okur olmanın adımlarının da estetik okumalar sayesinde atıldığı gerçeği göz önünde tutularak çocuk edebiyatı eserleri ile yürütülen etkileşimli okuma çalışmalarında estetik okuma temel alınmalı, çocukların okunan materyalden keyif alması sağlanmalıdır. Özellikle de öyküleyici metinler okuma anlama çalışmaları adına sürekli soru cevap yöntemiyle boğulmamalı, metnin içselleştirilerek öğrencilerin kendi yaşamlarıyla bağlantı kuracak yönlerine odaklanılmalıdır. Metindeki anlamın yapılandırılmasında öğrencinin aktif rol üstlenmesi sağlanmalıdır.

Çalışmanın sonuçları öğrencilerin Küçük Kara Balık adlı masalı kendi yaşamları ile ilişkilendirerek kitaptaki kahramanlar ile kendi hayatlarındaki kişileri bağdaştırdıklarını göstermiştir. Bu da Rosenblatt (1978)'ın okur tepki teorisine göre okur merkezli ve estetik okuma deneyimi yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Many ve Wiseman (1992) tarafından yapılan çalışmada üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülen etkileşimli okuma çalışmaları sonrasında da öğrencilerin bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde okur merkezli tepkiler verdiği, okumayı estetik bir deneyim olarak ele alan yanıtlar yazdıkları görülmüştür. Lee (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmada da okur tepkileri alınarak yürütülen okuma çalışmalarının öğrenci deneyimlerini ortaya çıkararak metnin daha iyi anlaşılmasında etkili olduğu ve estetik okuma deneyiminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2013)'ın çalışmasında okur tepki teorisi doğrultusunda yürütülen okuma çalışmalarının öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerine yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Ulusoy (2016) tarafından yürütülen araştırmada ikinci sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik okur tepkileri alınmış, öğrencilerin okur-merkezli cevaplar vererek kitaplarla kendi deneyimleri arasında bağlantı kurabildikleri görülmüştür. Yekeler ve Ulusoy (2017)'un çalışmasında öğrencilerin bilgilendirici çocuk kitaplarına yönelik tepkileri incelenmiş, kitaplara yönelik öğrenci tepkilerinin daha çok okur merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevik ve Müldür (2019)'ün bir çocuk kitabına ilişkin okur tepkilerini ortaya çıkarmaya çalıştıkları araştırmalarında da beşinci sınıf öğrencilerinin okudukları kitapla kişisel bağ kurdukları ve kendi hayatlarıyla özdeşleşen olaylara tepki göstererek okur-merkezli tepkiler verdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile sözü geçen araştırmaların sonuçları, öğrencilerin kitaplara yönelik okur merkezli tepki vermiş olmaları açısından paralellik göstermektedir.

Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine Akçay ve Baş (2015) tarafından yürütülen araştırmada, bu yazarın eserlerinde eğitsel iletilerin yer aldığı ve bunlar içinde kişisel gelişimi destekleyen iletilerin ön plana çıktığı belirtilmiş; "Küçük Kara Balık" adlı eserde kişisel gelişimi destekleyen on üç, toplumsal gelişimi destekleyen bir ileti olduğu tespit edilmiştir. Bu kitaba ilişkin okur tepkilerinde de kişisel gelişimi destekleyen değerlerin ön plana çıktığı görülmüş, evrenselcilik ve güç temasına ait değerlerin okur tepkilerinde hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Okur tepkilerinden elde edilen tüm bu sonuçların değerlendirilebilmesi için çalışma grubundaki öğrencilerin ahlaki gelişim dönemlerinin açıklanması ihtiyacı doğmaktadır. Piaget, ahlaki gelişim dönemini dışa bağımlı ve özerk dönem olarak iki evrede inceler. İlk evre çocuğun aileye ve var olan kurallara bağlı olduğu, kendini bağımlı hissettiği bir dönem iken ikinci evre artık ergenliğe de geçişle birlikte bağımsızlaşma ve var olan kuralları sorgulama, gerektiğinde bu kuralların değiştirebileceğini kavrama dönemidir. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan beşinci sınıf öğrencileri son çocukluk döneminden ergenliğe geçiş aşamasındadır. Erikson'un psikososyal gelişim dönemlerine göre 12-18 yaş ergenlik dönemi olarak kabul edilir (Can, 2017). Çocuk büyüdükçe gelenek ve kurallara uygun davranma eğilimi kademeli bir şekilde kaybolur. Çocuk yaşça büyürken devamlı olarak özgürleştiği için baskının yerini iş birliği, uymanın yerini de özerklik alır (Aypay, 2018). Özerk dönem olarak adlandırılan ikinci dönemin başlangıcından itibaren, 11. yaşla birlikte çocuklar, "kendi dışlarında oluşturulmuş olan kuralların değiştirilemez olmadığını, istenirse anlaşarak kuralları değiştirebileceklerini fark etmeye başlarlar. Ayrıca ihlal edilen bir kuralla ilgili bir ahlaki yargıda, kuralın ihlal edilmiş olmasından öte bu davranışı haklı kılacak bir nedenin olup olmaması belirleyici olur." (Can, 2017, s. 142). Beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin Küçük Kara Balık'ın hayallerinin peşinden gitmesini onaylaması kuralların ihlal edilmesinde haklı bir neden bulduklarını göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmının aileden bağımsızlaştığı, çoğunluğunun ise hâlâ anne ve aileye bağlılığını sürdürdüğü görülmektedir. Bu bulgular dışa bağımlı dönemden özerk döneme geçiş süreci olan 10-11 yaş aralığının bir özelliği olarak değerlendirilebilir. Bu bakış açısından hareketle okur tepkilerinde "evrensel" değerlere ulaşılamamasının sebebi olarak da öğrencilerin ahlaki gelişim evresinin etkili olduğu düşünülmektedir. Kohlberg'in ahlak gelişim evreleri incelendiğinde bu öğrenci grubunun gelenek öncesinden geleneksel düzeye yani II. düzeye geçtiği görülmektedir. Bu düzey 10-20 yaşlarını kapsamaktadır, "evrensel ilkeler ve sosyal sözleşme" ise gelenek ötesi evrede yer almaktadır.

Bu çalışmada 10-11 yaş düzeyindeki çocuklar ile çalışıldığı için alınan tepkiler bu yaş grubunun tepkilerine örnek teşkil etmektedir. Okur tepkisinin farklı yaş düzeylerinde değişip değişmediğini görebilmek adına başka yaş gruplarından alınan örneklemler üzerinde çalışılması gerekmektedir. Ortaokul sekizinci sınıf düzeyinde ya da orta öğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin aynı kitaba nasıl tepki verdikleri yapılacak çalışmalar ile ortaya çıkarılabilir. Metnin ötesinde okurun varlığını ve tepkisini görebilmek adına bu çalışmaların yapılması ve farklı yaş düzeylerinin karşılaştırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada, bir edebî eseri öğrencilerin gözünden tanımak ve onların kitaptaki çıkarımlarını görmek amaçlandığı için öğrencilere yöneltilen sorular okur-tepki soruları ile; katılımcı grubu 10-11 yaş aralığı ile sınırlı tutulmuştur. Başka çalışmalarda hem metin merkezli hem de okur merkezli sorulara yer verilerek öğrencilerin her iki soru türüne verdiği cevaplar analiz edilebilir. Bu şekilde cevaplardaki ağrılık oranının hangi soru tipinde yoğunlaştığı görülebilir. Aynı zamanda farklı yaş grupları ile çalışılarak ahlaki ve bilişsel gelişim dönemlerinin okur tepkileri üzerindeki etkileri karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

Akçay, S. ve Baş, B. (2015). Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(3), 77-90.

Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(*1), 312-324.

Aktaş, N. ve Ateş, S. (2017). *Ödüllü resimli çocuk kitaplarındaki duygu durumlarının ve okuyuculara yansımalarının incelenmesi.* 1. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 24-26 Nisan, Antalya (Sözlü Bildiri).

Alamdar, S.G. (2017). Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık adlı kitabının özerk benlikli çocuk ve genç yetiştirme sürecindeki önemi. *International Journal of Language Academy, 5*(4), 189-204.

Anderson, R., & Pearson, D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 255-291). New York: Longman.

Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 1017-1035.

Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104- 105.

Ateş, S. (2011). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E. ve Gürsoy, F.F. (2016). Sınıf içi konuşmaların bir analizi: Diyalojik mi monolojik mi? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17, 603-625.

Ateş, S., Yıldırım, K. ve Çetinkaya, F.Ç. (2019). Çocuk kitaplarını çözümlemeye yönelik bir uygulama: Samed Behrengi ve Küçük Kara Balık örneği. *Turkish Studies Language and Literature, 14*(3), 1023-1049.

Aypay, A. (2018). Ahlak (törel) gelişimi. Engin Deniz (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 165-195). Ankara: Pegem Akademi.

Baktır, H. (2018). Metinde anlam: Okur – tepkisi eleştiri kuramı. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi,* 8, 97-105.

Belet Boyacı, Ş. D., Güner, M. ve Babadağ, G. (2017). "Dünyada başka şekilde yaşamak da mümkün mü?" Değer eğitiminde "Küçük Kara Balık" örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 172-194.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods.* New York: Pearson Education Group.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, DC: National Academy Press.

Campbell, J. B. (2011). Take it out of class: Exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*(8), 557-567.

Can, G. (2017). Kişilik gelişimi (Psikososyal ve ahlak gelişimi). Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 123-163). Ankara: Pegem Akademi.

Clarke, L. W., & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?. *The Reading Teacher*, *61*(1), 20-29.

Cox, C., & Many, J. E. (1992). Stance towards a literary work: Applying the transactional theory to children's responses. *Reading Psychology: An International Quarterly, 13*(1), 37-72.

Creswell, J.W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri,* Hasan Özcan (Çev.). Ankara: Anı.

Creswell, J.W. (2018). Beş nitel araştırma yaklaşımı. Nitel araştırma yöntemleri. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (s. 69-110). Ankara: Siyasal.

Çevik, A., & Müldür, M. (2019). "Vapurları Seven Çocuk" adlı kitabın okur-tepki teorisi ile değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 7*(3), 40-50.

Çolaker, Ö. (2009). *Samed Behrengi'nin "Küçük Kara Balık", Rıchard Bach'ın "Martı Jonathan Lıvıngston" ve Cahit Zarifoğlu'nun "Motorlu Kuş" adlı öykülerindeki ana karakterlerin kişilik gelişimi, bireyselleşme ve toplumsallaşma açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi,* 17, 1-18.

Erkan, G. ve Aykaç, M. (2014). Samed Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(31), 600-610.

Ertan, G. G. (2011). Samed-i Behrengî'nin hikâyeciliği ve İran çocuk edebiyatındaki yeri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 26, 164-171.

Gözütok, T. K. (2008). Güney Azerbaycanlı yazar Samed Behrengi'nin hikâye ve masal dünyası. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 31-51.

Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Pearson-Merrill Prentice Hall.

Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 1198-1218.

Karatay, H. (Eylül, 2007). *Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri.* 38. ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara.

Körükçü, Ö., Acun Kapkıran, N. ve Aral, N. (2016). Schwartz'ın modeline göre 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38, 133-151.

Lee, H., C. (2013). An examination of ESL Taiwanese university students' multimodal reading responses. *Literacy Research and Instruction, 52*(3), 192-203.

Lüleci, M. (2014). Edebîlik ve edebî metinlerde okuma sürecinin üç bileşeni. *Gazi Turkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 15, 177-192.

Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(21), 398-412.

Many, J. E., & Wiseman, D. L. (1992). The effect of teaching approach on third-grade students' response to literature. Journal of Reading Behavior, 24(3), 265-287.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basım). Ankara: Nobel.

Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension: Maximizing your impact.* Chicago: ALA.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (2004). *The transactional theory of reading and writing. Theoretical Models and Processess of Reading*, 5th edition, Robert B. Ruddell, & Norman J. Unrau, editors, International Reading Association, article 48, 1363–1398.

Rosenblatt, L.M. (1983). *Literature as exploration* (4th ed.). New York: Modern Language Association.

Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries.* Erişim adresi: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.3674&rep=rep1&type=pdf

Tutty, L.M., Rothery, M.A., & Grinnell, R.M. (1996). *Qualitative research for social workers*. Boston: Allyn and Bacon.

Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online, 15*(2), 487-497.

Uzuner Yurt, S. ve Şimşek, T. (2016). Sevim Ak'ın öykülerinin eğitsel değerleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 474-488.

Wolf, S. A. (2004). Interpreting literature with children. New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.

Wollman-Bonilla, J. E., & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts, 72*(8), 562-570.

Yekeler, A. D. ve Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 1*(2), 20-39.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, C. (2013). Literature instruction through reader-response approach: Does it foster reading comprehension?. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 3*(4), 50-58.

Yuran, S., Ateş, S. ve Çetinkaya, F. Ç. (2017). *Resimli çocuk kitapları, dijital hikâyeler ve okur tepkileri*. 1. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 24-26 Nisan, Antalya (Sözlü Bildiri).

Extended Abstract

Introduction

In the present study, it was aimed to evaluate a children's literature work from the viewpoint of children in a reader-centered manner and reveal the reader responses of students between the ages of 10-11 on the work titled The Little Black Fish. In the selection of the children's literature work to be used in the study, the related literature was reviewed and the work titled The Little Black Fish, which many studies stated to be suitable for use in values education (Akçay ve Baş, 2015; Alamdar, 2017; Ateş, Yıldırım ve Çetinkaya, 2019; Belet Boyacı, Güner ve Babadağ, 2017; Çolaker, 2009; Ertan, 2011; Gözütok, 2008) was selected. Another factor that affected the selection of the said book was that certain adults, who are considered to be decision-makers in terms of a book's suitability for children, had the opinion that this work was not suitable for children (Ateş et al., 2019). This is because the reaction of children to a book that is approached negatively by adults is a subject of interest.

Method

In the present study, the qualitative case study design and the holistic single case study design were used. Case study is the process of making in-depth descriptions and analyses of a limited system (case) (Merriam, 2013), gathering detailed and in-depth information from one or multiple limited systems through multiple information sources and reporting the themes discovered (Creswell, 2018).

Result and Discussion

Reader responses to the book were analyzed in three different ways; the first one was based on ready-made themes and codes according to the value classification created by Schwartz (1992) and the second one was based on the codes and themes created by the researchers, the third was based on the categories developed by Wollman-Bonilla and Werchadlo (1995).When the reader responses to the book were analyzed according to Schwartz's (1992) value classification, it was found that the frequency of the subtheme belonging to the themes of "self-direction, stimulation and benevolence" was high, and the values belonging to universalism and to the theme of power were not included in student responses at all. When the themes created based on the data of this study were examined, it was discovered that the students internalized the book and gave aesthetic responses while associating the book with their personal lives, and the value "family valuation", especially "commitment to the mother" was found to be at the forefront. Beyond the text, in order to see the existence and response of the reader, it is recommended to work with different age groups in order to find out the effects of moral and cognitive developmental stages on reader responses.

The results of the present study have shown that the students related the work titled The Little Black Fish to their own lives and formed connections between the characters in the book and people in their lives. This finding reveals that the students experienced a reader-centered and aesthetical reading experience according to the Reader Response theory by Rosenblatt (1978). Similar to the results of the present study, in the interactive reading activities carried out with third-grade students as part of the study conducted by Many and Wiseman (1992), it was observed that students gave reader-centered responses and gave responses with a perspective of reading as an aesthetical experience. In another study conducted by Lee (2013), it was concluded that reading activities carried out by obtaining reader responses were effective in establishing better comprehension of the text by revealing student experiences and that the aesthetic reading experience increased the reading motivations of students. In the study conducted by Yılmaz (2013), it was stated that reading activities carried out in accordance with the Reader Response theory helped students to express their opinions freely. In the study conducted by Ulusoy (2016), the reader responses of second-grade students on illustrated children's books were obtained and it was observed that students were able to form a connection between the books and their own experiences by giving reader-centered responses. Yekeler and Ulusoy (2017) examined the responses of students on educational children's books and

concluded that students responses on the books were mainly reader-centered. In the study conducted by Çevik and Müldür (2019) with the aim of revealing the reader responses towards a children's book, it was determined that fifth-grade students formed personal bonds with the books they read and gave reader-centered responses by reacting to the events that corresponded to their lives. The results of the aforementioned studies and the present study are in parallel with each other in terms of the fact that the students gave reader-centered responses towards the books.

Şeker, Z. C. (2020). Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerin anahtar kelimeleri üzerine betimsel bir analiz. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 797-811.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 12.04.2020 Kabul/Accepted:21.05.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde Yayınlanan Makalelerin Anahtar Kelimeleri Üzerine Betimsel Bir Analiz

Zeynep CİN ŞEKER[*]

Öz
Bu çalışmada Türkçe eğitimi alanında yayımlanan ilk bilimsel dergi olma özelliği gösteren Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde 2013-2020 yılları arasında yayınlanan 335 makalenin anahtar kelimeleri betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada nitel temel desen tercih edilmiştir. Veriler doküman incelemesi ile toplamış ve betimsel analizle incelenmiştir. İlk olarak makalelerde kullanılan anahtar kelimeler tespit edilmiş ve bu kelimeler belirlenen temalar altında frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre en çok kullanılan anahtar kelimelerin Türkçe eğitimi/yabancılara Türkçe öğretimi/dil öğretimi konu alanları ile ilgili olduğu görülmüştür. Temel dil becerileri ile ilgili anahtar kelimelerin okuma ve yazma becerilerinde yoğunlaştığı, dinleme ve konuşma becerisine yönelik kelimelerin ise az olduğu belirlenmiştir. Makalelerde, metin/metin çözümleme ve dil bilgisi/dilbilim ile ilgili anahtar kelimelerin de sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Söz varlığı, öğretmen/öğretmen adayı/öğrenci/ebeveyn, drama/tiyatro, değer, çocuk edebiyatı alanlarına yönelik anahtar kelimelerin ise diğer temalara oranla daha sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Ana Dili Eğitimi Dergisi, anahtar kelime, Türkçe eğitimi

A Descriptive Analysis on the Keywords of Articles Published in the Journal of Mother Tongue Education

Abstract
In this study, the keywords of 335 articles published between 2013 and 2020 in the Journal of Mother Tongue Education, which is the first scientific journal published in the field of Turkish language education, were analyzed descriptively. The qualitative basic pattern was preferred in the study. The data were collected by document analysis and analyzed by descriptive analysis. At first, the keywords used in the articles were identified and these words were presented together with the frequency values under the themes determined. According to the results obtained in the study, it was observed that the most frequently used keywords were related to the subject fields of Turkish language education/Teaching Turkish language to foreigners/language teaching. It was determined that the keywords related to basic language skills were concentrated in reading and writing skills, and the words for listening and speaking skills were few in number. In the articles, it was determined that the keywords related to text/text analysis and grammar/linguistics were also frequently used. It was concluded that the keywords related to the fields of vocabulary, teacher/pre-service teacher/student/parent, drama/theater, value, children's literature are fewer than other themes.
Keywords: Journal of Mother Tongue Education, keyword, Turkish language education

Giriş

Türkçe eğitimi alanının lisansüstü programlarında son yıllarda bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış Türkçe eğitimi alanındaki akademik çalışmalara eğilimi artırmıştır. Dolayısıyla Türkçe eğitimi-

[*] Dr. Ögr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, zeynep.seker@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0294-2961

öğretimi alanında çalışma yapan araştırmacılar için yayınlanan makale, tez gibi bilimsel yayınların hangi alt konularda yoğunlaştığını takip etmek önem kazanmıştır.

Alan yazın taraması yapan araştırmacılar ilk aşamada, taradıkları çalışmaların belirli bölümlerini okuyarak kendi araştırmaları ile ilgili olup olmadığına karar verirler. Taranan çalışmaların içeriği ile ilgili bilgi veren bölümlerden biri ise anahtar kelimelerdir. Dilidüzgün (2017, s. 78) anahtar kelimeleri ve anahtar kelimelerin metin oluşturma ve metni anlama aşamasındaki önemini "Anahtar sözcükler, metnin temel içeriğiyle ilgili bilgi vermektedirler. Metnin iskeletini kuran bu sözcükler büyük ölçekli önermelerde ve özet metinlerin içeriğinde bulunması gereken sözcüklerdir. Metnin anahtar sözcüklerinin saptanması metnin bütünüyle anlaşılmasını gerektirir." şeklinde açıklamıştır. Metinde sıkça geçen kelimeler metnin konusu hakkında okuyucuya bilgi verir. Akademik metinlerde ise anahtar kelimeler hem çalışmanın konu alanını ortaya çıkarma hem de alandaki araştırmacıların çalışmaya ulaşmasını kolaylaştırma açısından önem taşır. "Alan yazındaki bilimsel içerikli yayınların anahtar kelimelerinin tespiti, gidişatın hangi yöne doğru olduğunu; hangi konuların daha çok çalışılıp hangilerinin daha az çalışıldığı, alan yazındaki yeniliklerin neler olabileceği konularında bilgi verdiği gibi gelecekle ilgili etkili yönlendirmelerin yapılabilmesine de ortam hazırlar." (Sevim ve İşcan, 2012, s. 1864). Bu bağlamda Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerde yer alan anahtar kelimelerin bu alanda çalışan araştırmacılara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Alan yazında, Türkçe eğitimi ve öğretimi ile ilgili bilimsel çalışmaların anahtar kelimeleri üzerine değerlendirme sunan araştırmalara rastlanmaktadır (Sevim ve İşcan, 2012; Erdem, Gün, Şengül ve Özkan, 2015). Türkçe eğitimine yönelik bilimsel makalelerin, yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimlerini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlar genel olarak Türkçe eğitimi ve öğretimi, Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini, bildiri ve makale çalışmalarını kapsamaktadır (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013; Yağmur-Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013; Büyükikiz, 2014; Bozkurt ve Uzun, 2015; Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Boyacı ve Demirkol,2018; Şeref ve Karagöz, 2019). Bunun yanında alan yazında, temel dil becerilerine yönelik bilimsel çalışmaların eğilimlerini ortaya koyan araştırmalar da yer almaktadır (Elbir ve Yıldız, 2012; Balcı, Coşkun ve Özçakmak, 2013; Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2013; Doğan ve Özçakmak, 2014; Karadağ, 2014; Tok ve Potur, 2015; Akaydın ve Çeçen, 2015; Uyar, 2016; Kemiksiz, 2017; Alver ve Taşdemir, 2017; Ceren, Aydın ve Onarıcıoğlu, 2018; Özdemir, 2018; Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018; Karagöz ve Şeref, 2019a; Karagöz ve Şeref, 2020). Bu çalışmada ele alınan Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yer alan makaleler üzerine inceleme yapan çalışmalar da bulunmaktadır (Mutlu, 2018; Karagöz ve Koç Ardıç, 2019). Mutlu (2018) Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan 207 makaleyi Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri konu alanı, yöntemi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, örneklem yöntemi, büyüklüğü ve düzeylerine göre analiz etmiştir. Karagöz ve Koç Ardıç (2019) ise 2013-2018 yılları arasında Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makaleleri "makale sayısı, makalelerin yayın dili, makalelerin sayfa sayıları, makalelerin yazarlık durumları, yazarların çalıştıkları kurumlar, yazarların unvanı, makalelerin değerlendirme süresi, makalelerdeki kaynak türleri, makalelerdeki kaynakça sayılarının dağılımı, makalelerin konu dağılımı" açısından bibliyometrik yaklaşımla incelemişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerin anahtar kelimeleri üzerine bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda ULAKBİM TR Dizin'de taranan Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yer alan makalelerin anahtar kelimeleri üzerine bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Çalışmada Ana Dili Eğitimi Dergisi'nin seçilme nedeni ise derginin "Türkçe eğitimi alanında yayımlanan ilk ve tek bilimsel dergi" (Karagöz ve Koç Ardıç, 2018) olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında dergide yer alan makalelerin anahtar kelimelerinin ve anahtar kelimelerinden hareketle konu eğilimlerinin belirlenmesi Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacılar için yol gösterici olacaktır. Dergide yer alan makalelerin anahtar kelimeleri Türkçe eğitimi ve öğretimi bağlamında incelenmiş ve belirlenen temalara göre frekans değerleri tablo biçiminde sunulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel temel desen kullanılmıştır. Bütün nitel araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiğiyle, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Nitel temel desenin

öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2013, 24). Araştırmada, Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerde kullanılan anahtar kelimelerin Türkçe eğitimi konu alanlarına göre derinlemesine betimlenmesi amaçlandığı için nitel desen tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri doküman incelemesi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde 2013-2020 yılları arasında yayınlanan 335 makale taranmış ve makalelerde kullanılan anahtar kelimeler tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde 2020 yılında sadece 1. Sayı yayınladığı için bu sayıdaki makaleler incelenmiştir. Çalışmada incelenen makalelerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1.
Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde Yayınlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale Sayısı
2013	32
2014	30
2015	25
2016	41
2017	58
2018	68
2019	66
2020	15
Toplam	335

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi tekniğiyle toplanan veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224).

Çalışmada öncelikle anahtar kelimeler tespit edilmiştir. Daha sonra anahtar kelimeler, Türkçe eğitimi alanı ile ilişkili alt temalara göre tasnif edilmiş ve frekans değerleri belirlenmiştir. Birbirine benzer anahtar kelimeler birlikte ele alınmış ve frekans değerleri birleştirilmiştir. Belirlenen temaların dışında kalan ve Türkçe eğitimi-öğretimi/yabancılara Türkçe öğretimi/ dil öğretimi temasında frekans değeri 1 olan anahtar kelimeler ise ek dosya olarak makale ekinde sunulmuştur.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Araştırmanın inandırıcılık ve aktrılabilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından tespit edilip içerik analizi yöntemi ile tasnif edilen anahtar kelimeler, bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanının görüşleri doğrultusunda bazı anahtar kelimeler belirlenen temalara eklenmiştir. Anahtar kelimelerin içerik analizinde araştırmacı ile alan uzmanının ortak görüşü dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Ana Dili Eğitimi dergisinde yayınlanan 335 makaleden elde edilen anahtar kelimelerin konu alanlarına göre dağılımına ve frekans değerlerine yer verilmiştir.

Okuma becerisine ile ilişkili anahtar kelimelere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.
Okuma Becerisine İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar kelimeler	f	Sıra	Anahtar kelimeler	f
1.	Okuma	13	25.	Çok katmanlı okuryazarlık	1
2.	Okuduğunu anlama	5	26.	Erken okuryazarlık becerileri	1
3.	İlk okuma yazma öğretimi/ilk okuma yazma	5	27.	Kitap okuma	1
4.	Akıcı okuma	4	28.	Şiir okuma	1
5.	Okuma kültürü	3	29.	Kitap okuma motivasyonu	1
6.	Okuma tutumu	3	30	Okuma etkinlikleri	1
7.	Okunabilirlik	2	31.	Okuma bozukluğu	1
8.	Okuma becerisi	2	32.	Anlam kurma	1
9.	Okuma kazanımları	2	33.	Anlama güçlüğü	1
10.	Etkileşimli okuma	2	34.	Okuma güçlüğü	1
11.	Okuma eğitimi	2	35.	Disleksi	1
12.	Okuma alışkanlığı	2	36.	Anlama	1
13.	Okuma çemberleri	2	37.	Okuma metni	2
14.	Okuduğunu anlama becerisi	2	38.	Görsel okuma	1
15.	Okuma motivasyonu	2	39.	Okuma becerileri	1
16.	Okuma yazma öğretimi	2	40.	Bilişsel okuma stratejileri	1
17.	Ekran okuma	2	41.	Okuma sevgisi ve isteği	1
18.	Görsel okuryazarlık	2	42.	PISA okuma becerileri	1
19.	Bilgi okuryazarlığı	2	43.	Şiir okuma performansı	1
20.	Okuryazarlık	2	44.	Bilişsel okuma stratejileri	1
21.	Dijital okuryazarlık	1	45.	İçerik okuma	1
22.	Okumaya ilişkin tezler	1	46.	Okuma araştırmalarında eğilimler	1
23.	Eleştirel okuryazarlık	1	47.	Anlama stratejileri	1
24.	Kitap seçim ölçütleri	1	48.	Hikâye kitapları	1

Okuma becerisine ilişkin 49 farklı anahtar kelime tespit edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde okuma becerisine yönelik anahtar kelimelerin 'okuma', 'okuduğunu anlama', 'ilk okuma yazma' ve 'akıcı okuma' gibi temel konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Yazma becerisine yönelik anahtar kelimelerin frekans değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Yazma Becerisine İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar kelimeler	f	Sıra	Anahtar kelimeler	f
1.	Yazma	12	21.	Yazma süreci	1
2.	Yazma becerisi	12	22.	Yazma becerileri	1
3.	Yazma eğitimi	11	23.	Not alma stilleri	1
4.	Yazılı anlatım	5	24.	Yansıtıcı günlük yazma	1
5.	Yaratıcı yazma	4	25.	Yaratıcı yazarlık becerisi	1
6.	Akademik yazma	3	26.	Öykü yazma becerisi	1
7.	Yazma kaygısı	2	27.	Yazılı iletişim	1
8.	Yazma öğretimi	2	28.	Yazma tutumu	1
9.	Not alma	2	29.	Yazım yanlışı	1

10.	Yazma eğilimi/eğilimleri	2	30	Yazma düzeyi	1
11.	Bitişik eğik yazı	2	31.	Hikâye yazma	1
12.	Dik temel yazı	2	32.	Yazma tercihi	1
13.	Süreç temelli yazma öğretimi/yaklaşımı	2	33.	Yazı eğitimi	1
14.	Ürün temelli yazma öğretimi	1	34.	Yazı okunaklığı	1
15.	Yazmaya yönelik tutum	1	35.	Yazma alışkanlığı	1
16.	Şiir yazma	1	36.	Analitik yazma ve değerlendirme modeli	1
17.	Şiir yazmaya yönelik tutum	1	37.	4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli	1
18.	Akran destekli yazma	1	38.	Dikte	1
19.	Yazı farkındalığı	1	39.	E-posta yazma yeterliliği	1
20	Yazma başarı ve performansı	1	40.	Kurgu merdiveni	1

Yazma becerisi ile ilgili 42 farklı anahtar kelimeye ulaşılmıştır. Tabloya göre yazma becerisi ile ilgili anahtar kelimelerin 'yazma', 'yazma becerisi' ve 'yazma eğitimi' gibi genel kelimeler olduğu söylenebilir.

Konuşma becerisine ilişkin anahtar kelimelere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.
Konuşma Becerisine İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar Kelimeler	f	Sıra	Anahtar Kelimeler	f
1.	Konuşma	5	12.	Konuşma sanatı	1
2.	Konuşma becerisi	5	13.	Güzel ve etkili konuşma	1
3.	Prozodi	3	14.	Sözlü iletişim	1
4.	İletişim	2	15.	Hazırlıklı konuşma	1
5.	Konuşma eğitimi	2	16.	Hazırlıksız konuşma	1
6.	Sesletim	2	17.	Konuşma türleri	1
7.	Konuşma dili	1	18.	Konuşma süreci	1
8.	Konuşma eğitimi dersi	1	19.	Konuşma öğretimi sorunları	1
9.	Etkili iletişim	1	20.	İletişim becerisi değerlendirme	1
10.	İletişim becerisi	1	21.	Hikâye anlatma	1
11.	İletişim amaçları	1			

Konuşma becerisine ilişkin 21 farklı anahtar kelimeye ulaşılmıştır. Konuşma becerisine yönelik anahtar kelimelerin, yazma ve okuma becerisine ilişkin kelimelere göre daha az olduğu görülmüştür. Tablo 4 incelendiğinde konuşma becerisine ilişkin konuşma ve konuşma becerisi gibi temel sözcüklerden sonra en fazla ele alınan konunun prozodi olduğu söylenebilir.

Dinleme becerisine ilişkin anahtar kelimelere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.
Dinleme Becerisine İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar Kelimeler	f	Sıra	Anahtar Kelimeler	f
1.	Dinleme becerisi	4	6.	Dinleme teknikleri	1
2.	Dinleme eğitimi	3	7.	Dinlemeye yönelik tutumlar	1
3.	Etkin dinleme	2	8.	Dinleme/izleme	1
4.	Dinleme	2	9.	Dinleme stili	1
5.	Dinleme yöntemleri	1	10.	Dinleme stili ölçeği	1

Dinleme becerisine ilişkin 10 farklı anahtar kelime tespit edilmiştir. Dinleme becerisine ilişkin çalışmaların anahtar kelime seçiminin, 'dinleme becerisi' ve 'dinleme eğitimi' gibi temel kelimelere odaklandığı görülmektedir. Tablo 5'e göre hem farklı kelime sayısı hem de kelimelerin frekans değerleri dikkate alındığında dinleme eğitimine yönelik anahtar kelimelerin diğer dil becerilerine oranla az olduğu söylenebilir.

Söz varlığına ilişkin anahtar kelimeler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Söz Varlığına İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar kelimeler	f	Sıra	Anahtar kelimeler	f
1.	Söz varlığı	14	14.	Kelime farkındalığı	1
2.	Kelime hazinesi	8	15.	Kelime sayısı	1
3.	Sözcük öğretimi	8	16.	Atasözleri	1
4.	Kelime	4	17.	Söz varlığı dizini	1
5.	Deyim	3	18.	Kelime oluşturma	1
6.	Kelime hazinesi katsayısı	2	19.	Kelime türetme	1
7.	Sözlük	2	20.	Kültürel farklılık	1
8.	Sözlük etkinlikleri	1	21.	Kalıplaşmış sözvarlığı	1
9.	Deyim sözlükleri	1	22.	Kelime sıklığı	1
10.	Deyim öğretimi	1	23.	Sözcük seçimi	1
11.	Kelime öğretimi çalışmaları	1	24.	Kelime kullanım sıklığı	1
12.	Sözcük edinimi	1	25.	Kelime öğrenme stratejileri	1
13	Söz varlığı unsurları	1	26.	Ortak söz varlığı	1
	Alıntı kelimeler	1			

Söz varlığına ilişkin 26 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. Söz varlığı çalışmalarında en çok kullanılan anahtar kelime ise 'söz varlığı' olmuştur. Anahtar kelimelerin frekans değerleri incelendiğinde söz varlığına ilişkin çalışmaların kelime hazinesi ve sözcük öğretimi konularına yoğunlaştığı söylenebilir.

Dil bilgisine ve dilbilime ilişkin anahtar kelimeler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Dil Bilgisi ve Dilbilim Alanına İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar Kelimeler	f	Sıra	Anahtar Kelimeler	f
1.	Dil bilgisi	6	29.	Belirtme durumu	1
2.	Söz dizimi	4	30.	Öbek yapı	1
3.	Derlem	3	31.	Dil dışı gösterge	1
4.	İsim fiil	2	32.	Eş morfolojik yapılar	1
5.	Dil bilgisi öğretimi	2	33.	İsim-fiillerin öğretimi	1
6.	Noktalama işaretleri	2	34.	Mastar ekleri	1
7.	Noktalama	1	35.	Yaratıcı dil bilgisi etkinlikleri	1
8.	Anlatım bozukluğu	1	36.	Altulamlama	1
9.	Zaman ekleri	1	37.	Eşdizim	1
10.	İşlev	1	38.	Eklemeli dil	1
11.	Fiilimsi	1	39.	Yapım eki	1
12.	Zarf-fiil	1	40.	Ünlem	1
13.	Sıfatlar	1	41.	Soru işareti	1
14.	Pekiştirme	1	42.	Üç nokta	1
15.	İkileme	1	43.	Parçalarüstü sesbilgisi	1
16.	Türkiye Türkçesi	1	44.	Parçasal sesbilgisi	1
17.	Kalıplaşma	1	45.	Sesbilgisi farkındalığı	1

18.	Tezlik	1	46.	Dilbilgisine yönelik tutum ölçeği	1
19.	Tarz kalıbı	1	47.	Parçacıl/parçaüstü fonoloji	1
20.	Yansıtıcı sesletim öğretimi	1	48.	Psikodilbilim	1
21.	Göstergebilim	1	49.	Beyindilbilim	1
22.	Pop dili	1	50.	Kalıplaşmış dil	1
23.	İşlevsel dil kullanımı	1	51.	Eskicil yapı	1
24.	Dil farkındalığı	1	52.	Dilsel kullanımlar	1
25.	Türkçenin ağızları	1	53.	Ses sıklığı	1
26.	Anadolu ağızları	1	54.	Harf sıklığı	1
27.	Duygu bildiren dil unsurları	1	55.	Dil yanlışları	1
28.	Dil etkinlikleri	1			

Dil bilgisi ve dilbilim alanına yönelik 56 farklı anahtar kelime tespit edilmiştir. Tablo 7'ye göre 'dil bilgisi' ve 'söz dizimi' en sık kullanılan anahtar kelimelerdir. Dil bilgisine yönelik farklı anahtar kelime sayısı fazla olsa da kelimelerin frekans değerleri çoğunlukla 1'dir.

Tablo 8.
Öğretmen/Öğretmen Adayı/Öğrenci/Ebeveyn Kavram Alanına İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar kelimeler	f	Sıra	Anahtar kelimeler	f
1.	Türkçe öğretmeni adayları/adayı-Türkçe öğretmen adayı/adayları	10	22.	Suriyeli öğrenciler	1
2.	Sınıf öğretmeni/öğretmenleri	6	23.	Yabancı öğrenciler	1
3.	Öğretmen/Öğretmenler	6	24.	İlkokul öğrencileri	1
4.	Öğretmen adayı	4	25.	İlkokul birinci sınıf	1
5.	Öğrenci/öğrenciler	4	26.	Öğretmen öz yeterliliği	1
6.	Öğretmen görüşleri	4	27.	Öğretmenlik algısı	1
7.	Öğretmen yetiştirme	4	28.	Öğretmenlik uygulaması	1
8.	Öğretmen adayları	3	29.	Pedagojik formasyon	1
9.	Öğrenci görüşleri	2	30.	Sınıf öğretmeni adayı	1
10.	Öğretmen eğitimi	2	31.	Öğretmen yeterlilikleri	1
11.	Yetişkin	2	32.	Ortaokul öğrencileri	1
12.	İki dilli öğretmen	1	33.	Ortaokul 6. Sınıf öğrencileri	1
13.	Dördüncü sınıf öğrencileri	1	34.	Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni	1
14.	9. Sınıf öğrencileri	1	35.	Pedagojik alan bilgisi	1
15.	Altıncı sınıf öğrencileri	1	36.	Dramatik ana-baba tutumu	1
16.	Okul öncesi öğretmen	1	37.	Otoriter ana-baba tutumu	1
17.	Üniversite öğrencileri	1	38.	Baba otoritesi	1
18.	8. Sınıf öğrencileri	1	39.	Pedagoji tarihi	1
19.	Öğretmen rolü	1	40.	Veli	1
20.	Eleştirel pedagoji	1	41.	Veli görüşleri	1
21.	6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri	1			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci ve ebeveynlerle ilgili 47 farklı anahtar kelimeye yer verildiği görülmektedir. En çok kullanılan anahtar kelime/kelime grubu ise Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik kelimelerdir.

Türkçe eğitimi-öğretimi ders kitaplarına ilişkin anahtar kelimeler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Ders Kitaplarına İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar kelimeler	f	Sıra	Anahtar kelimeler	f
1.	Türkçe ders kitapları/kitabı	18	8.	Türkçe dersi kitapları	1
2.	Ders kitabı/kitapları	7	9.	Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı	1
3.	Öğrenci çalışma kitapları	2	10.	Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları	1
4.	Öğretmen kılavuz kitabı	2	11.	Ders kitabı inceleme	1
5.	8. Sınıf Türkçe ders kitabı	1	12.	5. sınıf Türkçe ders kitabı	1
6.	Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı	1	13.	Yedi iklim Türkçe seti	1
7.	Yabancı dil Türkçe kitapları	1			

Tabloya göre ders kitaplarına yönelik 15 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. En çok kullanılan anahtar kelime ise Türkçe ders kitaplarına ilişkin kelimelerdir.

Metin ve metin çözümlemeye ilişkin anahtar kelimelere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10.
Metin ve Metin Çözümleme Kavram Alanına İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar kelimeler	f	Sıra	Anahtar kelimler	f
1.	Metin	10	30.	Metin hazırlama	1
2.	Metin türü/metin türleri	4	31.	Metin resimleme	1
3.	Masal	5	32.	Edebi metinler	1
4.	Şiir	4	33.	Metindilbilim	1
5.	Edebiyat	3	34.	Tiyatro metni	1
6.	Roman	2	35.	Metin çözümleme	1
7.	Türkü	2	36.	Metin konusu	1
8.	Hikâye/öykü	5	37.	Metin içeriği	1
9.	Metin yapısı	3	38.	Metin anlamlandırma	1
10.	Metin işleme süreci	2	39.	Öykü metinleri	1
11.	Tartışmacı metin	2	40.	Tür	1
12.	Metinsellik ölçütleri	2	41.	Başlık	1
13.	Öyküleyici metin	2	42.	Fabl	1
14.	Eğitici metinler	1	43.	Hayvan karakterler	1
15.	Metin seçimi	1	44.	Korku öyküleri	1
16.	Metni anlama	1	45.	Çizgi roman	1
17.	Metin antolojisi	1	46.	Film	1
18.	Kurmaca metin	1	47.	Türk masalları	1
19.	Metin kavrama	1	48.	Destan	1
20.	Metinden öğrenme	1	49.	Öykü unsurları	1
21.	Haber metinleri	1	50.	Dijital öykü	1
22.	Metinlerarasılık	1	51.	Eleştirel söylem çözümlemesi	1
23.	Derin yapı	1	52.	Söylem çözümlemesi	1
24.	Yüzey yapı	1	53.	Mizah	1
25.	Üstyapı	1	54.	Türk romanı	1
26.	Metin kullanımı	1	55.	Yunan masalları	1
27.	Tutarlılık ve bağdaşıklık	1	56.	Çeviri eser	1
28.	Bağdaşıklık	1	57.	Okur-tepki kuramı	1
29.	Kaynak metin	1			

Tablo 10' göre metin kavram alanına ilişkin 59 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. En çok kullanılan anahtar kelime 'metin' ve 'metin türleri' kelimeleridir. Tablo incelendiğinde Ana Dili Eğitimi dergisinde metin kavram alanı ile ilgili çok sayıda makalenin yer aldığı söylenebilir.

Değer ve değer eğitimine ilişkin anahtar kelimeler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Değer ve Değer Eğitimine İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar kelimeler	f	Sıra	Anahtar kelimler	f
1.	Değerler/değer	7	9.	Değerler eğitimi	2
2.	İleti	4	10.	Değerler öğretimi	1
3.	Metafor	3	11.	Milli değer	1
4.	Eğitsel ileti	3	12.	Manevi değer	1
5.	Karakter	2	13.	Evrensel değer	1
6.	Karakter eğitimi	2	14.	Eğitsel değer	1
7.	Schwartz değer ölçeği/listesi	2	15.	Kök değerler	1
8.	Karakter özellikleri	2	16	Değerler iletimi	1

Tablo 11'e göre değer/değer eğitimine yönelik 17 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. En çok kullanılan anahtar kelimeler ise 'değer/değerler' kelimeleridir.

Çocuk/çocuk edebiyatına ilişkin anahtar kelimelere Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12.
Çocuk/Çocuk Edebiyatına İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar kelime	f	Sıra	Anahtar kelime	f
1.	Çocuk edebiyatı	10	14.	Gençlik edebiyatı	1
2.	Çocuk kitapları	2	15.	Çocuk edebiyatında karakter	1
3.	Çocuk tiyatrosu	2	16.	Çocuk hikâyeleri	1
4.	Çizgi film	2	17.	Kurgusal çocuk edebiyatı	1
5.	Çeviri çocuk kitapları	1	18.	Çocuk romanı	1
6.	Çocuk şiiri	1	19.	Çocuk dili derlemi	1
7.	Çocuk ve gençlik yazını	1	20.	Çocuğa görelik	1
8.	Çocuk dergisi	1	21.	Çocuk gerçekliği	1
9.	Türk çocuk edebiyatı	1	22.	Resimli çocuk kitapları	1
10.	Çocuk öyküsü	1	23.	Keloğlan masalı	1
11.	Disney Cahannel	1	24.	Oyun	1
12.	Cartoon Network	1	25.	Televizyon ve çocuk	1
13.	Çocuk oyunları	1	26.	Melezleşen oyunlar	1

Tablo 12'ye göre çocuk ve çocuk edebiyatı alanına ilişkin 26 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. En çok kullanılan anahtar kelime ise 'çocuk edebiyatı'dır.

Drama ve tiyatroya ilişkin anahtar kelimeler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.
Drama ve Tiyatroya İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar kelimeler	f
1.	Yaratıcı drama	6
2.	Drama	5
3.	Tiyatro	2
4.	Dramatizasyon	1
5.	Tiyatro ve drama uygulamaları	1

Tablo 13 incelendiğinde drama ve tiyatro alanına ilişkin 5 farklı anahtar kelime kullanıldığı görülmektedir. En çok kullanılan anahtar kelime ise 'yaratıcı drama'dır.

Türkçe eğitimi-öğretimi/yabancılara Türkçe öğretimi/dil öğretimi alanlarına ilişkin anahtar kelimelere Tablo 14'te sunulmuştur. Bu alanlarla ilgili frekans değeri 1 olan kelime sayısının fazla olması nedeniyle tabloya frekans değeri 2 ve üzeri olan kelimeler alınmıştır.

Tablo 14.
Türkçe Eğitimi-Öğretimi/Yabancılara Türkçe Öğretimi/Dil Öğretimi Alanlarına İlişkin Anahtar Kelimeler

Sıra	Anahtar kelimeler	f	Sıra	Anahtar kelimeler	f
1.	Türkçe eğitimi	34	35.	Eğitim teknolojisi	3
2.	Türkçe öğretimi	32	36.	Dil eğitimi	2
3.	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	16	37.	Dil edinimi	2
4.	Yabancılara Türkçe öğretimi	11	38.	Dil gelişimi	2
5.	Tutum	12	39.	İlköğretim	2
6.	Türkçe dersi	9	40	TEOG	2
7.	Türkçe dersi öğretim programı	9	41.	Etkinlik yaklaşımı	2
8.	Türkçe	9	42.	Motivasyon	2
9.	İlkokul	8	43.	Milli eğitim bakanlığı/MEB	2
10.	Ana dili	7	44.	Öz yeterlik algısı	2
11.	Kültür	7	45.	Web 2.0 araçları	2
12.	Dil becerileri	7	46.	Web 2.0	2
13.	Etkinlik	7	47.	Yaratıcılık	2
14.	İki dillilik	6	48.	Vosviewer	2
15.	Ölçme değerlendirme	5	49.	Görüş/görüşler	2
16.	Öğretim programı	5	50.	Okul öncesi dönem	2
17.	Kazanım	5	51.	Tez	2
18.	Ortaokul	5	52.	İnceleme	2
19.	Türkçe öğretim programları/programı	4	53.	Nicel araştırma/nicel çalışma	2
20.	Yanlış çözümleme/hata analizi	4	54.	Nitel araştırma	2
21.	Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi	4	55.	Eylem araştırması	2
22.	İçerik analizi	4	56.	Geçerlik	2
23.	Tema/temalar	4	57.	Güvenirlik	2
24.	Ana dili eğitimi	4	58.	Hedef	2
25.	Temel beceriler	4	59.	Algı	2
26.	Değerlendirme	4	60.	Bilgi türleri	2
27.	Program	4	61.	Teknoloji	2
28.	Dil	3	62.	Birleştirilmiş sınıf	2
29.	Dil öğretimi	3	63.	Temel eğitim	2
30.	Ölçek geliştirme	3	64.	Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi	2
31.	Eleştirel düşünme/düşünce	3	65.	Yabancı dil olarak Türkçe	2
32.	Tutum ölçeği	3	66.	Türkçe ve Türk kültürü dersi	2
33.	Aktif öğrenme	3	67.	Kültür aktarımı	2
34.	Özyeterlik	3			

Tablo 14'e göre Türkçe eğitimi-öğretimi/yabancılara Türkçe öğretimi/dil öğretimi alanlarına ilişkin frekans değeri 2 ve üzerinde olan 74 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. En çok kullanılan anahtar kelimeler ise 'Türkçe eğitimi' ve 'Türkçe öğretimi'dir. Tabloların tamamı dikkate alındığında dergide yer alan makalelerin çoğunlukla Türkçe eğitimi-öğretimi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde 2013-2020 yılları arasında yayınlanan 335 makalenin anahtar kelimelerinin incelendiği bu çalışmada, dergide yayınlanan makalelerin Türkçe eğitimi ile doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olduğu görülmüştür.

Temel dil becerilerine ilişkin anahtar kelimelerin belirli alanlarda yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisi ile ilgili 49, yazma becerisi ile ilgili 42 farklı anahtar kelimenin kullanıldığı tespit edilirken konuşma becerisi ile ilgili 21, dinleme becerisi ile ilgili ise 10 farklı anahtar kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla dergide yayınlanan ve temel dil becerilerini konu alan makalelerin çoğunlukla okuma ve yazma becerileri ile ilgili olduğu söylenebilir. Karagöz ve Koç-Ardıç (2018) Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde temel dil becerilerine eşit derecede önem verilmediğini, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çalışmaların okuma ve yazma becerilerine oranla az olduğunu ifade etmişlerdir. Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makaleleri inceleyen Mutlu (2018) da temel dil becerileri ile ilgili çalışmaların okuma ve yazma alanında yoğunlaştığına, konuşma ve dinleme alanına yönelik çalışmaların ise azlığına dikkat çekmiştir. Lisansüstü tezleri inceleyen Sevim ve İşcan (2012) aynı sonuca ulaşmışlardır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan tez ve makaleleri inceleyen Büyükikiz (2014) ve Erdem ve ark. (2015) dinleme ve konuşma becerisine yönelik çalışmaların az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda Türkçe eğitimi-öğretimi alanında dinleme ve konuşma becerilerinin az tercih edilen araştırma konuları olduğu söylenebilir. Alan yazında konuşma ve dinleme becerilerine yönelik çalışmaların azlığına, bu becerilere yönelik etkinlik hazırlamanın, veri toplamanın ve ölçme-değerlendirme yapmanın zorluğu neden olarak gösterilmiştir.

Temel dil becerilerinden okuma ve yazma becerileri ile ilgili anahtar kelimelere bakıldığında okuma becerisine yönelik en sık kullanılan anahtar kelimenin 'okuma', 'okuduğunu anlama' ve 'ilk okuma yazma', yazma becerisine yönelik ise 'yazılı anlatım', 'yaratıcı yazma' ve 'akademik yazma' olduğu görülmektedir. Alan yazında bu durumu destekleyen sonuçlar bulunmaktadır. Akaydın ve Çeçen (2015), okuma alanına ilişkin makalelerin 'okuduğunu anlama' konularında yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Karagöz ve Şeref (2019a) okuma alanındaki araştırmaları bibliyometrik özellikler açısından inceledikleri çalışmalarında, okuma alanı ile ilgili en çok 'okuma' ve 'okuma anlama' anahtar kelimelerinin kullanıldığını tespit etmişleridir. Aynı şekilde yazma alanına yönelik çalışmaları inceleyen Karagöz ve Şeref (2020), yazma alanı ile ilgili en çok 'akademik yazma' anahtar kelimesinin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Söz varlığına ilişkin anahtar kelimeler incelendiğinde çoğunlukla söz varlığı ile ilgili genel kavramlara yer verildiği görülmektedir. En çok kullanılan kelimeler 'söz varlığı', 'kelime hazinesi' ve 'sözcük öğretimi'dir. Söz varlığına en çok kullanılan anahtar kelimeler ise 'kelime' ve 'deyim'dir. Sevim ve İşcan (2012) ve Büyükikiz (2014) söz varlığıyla ilgili çalışmalarda 'kelime', 'atasözü' ve 'deyim' öğretimine yönelik kelimelerin çok kullanıldığını belirtmişlerdir.

İncelenen makalelerde dil bilgisi ve dilbilime yönelik anahtar kelimelerin sıkılıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En sık kullanılan anahtar kelimeler 'dil bilgisi', 'derlem' ve 'söz dizimi'dir. Mutlu (2018), Ana Dili Eğitimi Dergisi'ndeki makalelerin en çok dil bilgisi ve dil araştırmaları ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Sevim ve İşcan (2012) Türkçe eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerde dil, dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimine yönelik anahtar kelimelerin sayıca fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karagöz ve Koç-Ardıç (2018) da Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde en çok çalışılan konulardan birinin dil bilgisi ve dil araştırmaları olduğunu belirtmişlerdir. Son yıllarda araştırmacılar tarafından ilgi gören derlem konusundaki anahtar kelimelerin kullanım sıklığı da dikkat çekici bir sonuçtur.

Öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci ve ebeveyn teması altında çok sayıda anahtar kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Bu tema altında en çok kullanılan anahtar kelimeler 'Türkçe öğretmeni adayı', 'sınıf öğretmeni' ve genel olarak 'öğretmen' kelimeleridir. Türkçe eğitiminde öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvuran çok sayıda çalışmanın varlığının Ana Dili Eğitimi Dergisi'ndeki çalışmaları da etkilediği söylenebilir. Ders kitaplarına ilişkin en çok kullanılan anahtar kelimeler ise 'Türkçe ders kitapları' ve 'ders kitabı'dır. Mutlu (2018), Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde ders kitapları ile ilgili çok sayıda çalışma olduğundan bahsetmiştir.

Metin, metin türleri ve metin çözümlemeye ilişkin anahtar kelime sayısının fazlalığı dikkat çeken bir sonuçtur. Bahsedilen tema ile ilgili olarak en sık kullanılan anahtar kelime 'metin', 'masal' ve

'metin türü'dür. Karagöz ve Koç Ardıç (2018) Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde metin türlerinin ve metin incelemenin en sık ele alınan ikinci konu olduğunu ifade etmişlerdir.

Değerler eğitimi ile ilgili en sık kullanılan anahtar kelime 'değer/değerler' kelimeleridir. Karagöz ve Şeref (2019b) Değerler Eğitimi Dergisi'nin bibliyometrik görünümünü ortaya koydukları çalışmalarında dergideki makalelerin değer eğitimi konusunda yoğunlaştığını ve en sık kullanılan anahtar kelimenin ise 'değerler' ve 'din eğitimi' olduğunu tespit etmişlerdir. Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde ise değerlerin eğitim ortamındaki işlevi ve kitaplardaki değerlerin tespit edilmesine yönelik anahtar kelimelerin kullanıldığı görülmektedir.

Çocuk edebiyatına yönelik anahtar kelimeler sayıca fazla görünse de kelimelerin frekans değerlerinin çoğunlukla 1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok kullanılan anahtar kelime 'çocuk edebiyatı'dır. Sevim ve İşcan (2012) çocuk edebiyatı alanında yapılan tezlerde en çok çocuğa görelik ilkesine yönelik anahtar kelimelerin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Mutlu (2018) Ana Dili Eğitimi dergisinde en az çalışılan konulardan birinin çocuk edebiyatı olduğunu belirtmiştir. Varışoğlu ve ark. (2012), çocuk edebiyatı alanında az çalışmanın olduğunu ifade etmiş ve bunu doçentlik alanı olarak Türkiye'de böyle bir alanın olmaması ile ilişkilendirmiştir.

Drama ve tiyatroya ilişkin anahtar kelimelerin sayısal az ve frekans değerleri bakımından da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok kullanılan anahtar kelimeler 'drama' ve 'yaratıcı drama'dır. Bu durumda Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde, drama ve tiyatronun Türkçe eğitimi ile ilişkilendirildiği çalışmaların az olduğu söylenebilir.

Türkçe eğitimi-öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi ve dil öğretimi alanlarına ilişkin farklı anahtar kelime sayısının çok fazla olması nedeniyle frekans değeri 2 ve üzerinde olan kelimeler incelemeye dâhil edilmiştir. Bu tema altında en çok kullanılan kelimeler 'Türkçe eğitimi', 'Türkçe öğretimi', 'Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi' ve 'Yabancılara Türkçe öğretimi'dir. Karagöz ve Koç Ardıç'ın (2018) belirttiği gibi Ana Dili Eğitimi Dergisinin Türkçe eğitimi akademik alanında ilk bilimsel dergi olması en çok kullanılan anahtar kelimelerin de Türkçe eğitimi-öğretimi ile ilişkili olması beklenen bir sonuçtur. Yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin anahtar kelimeler incelendiğinde 'Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi', 'Yabancılara Türkçe öğretimi' ve 'Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi' kelimeler tespit edilmiştir. Bu bağlamda alanla ilgili bir terim sorunu yaşandığı söylenebilir.

Kaynaklar

Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, *40*(178), 183-198.

Aktaş, E. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies*, *10*(7), 73-96.

Alver, M. ve Taşdemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(3), 451-462.

Balcı, A., Coşkun, E. ve Özçakmak, H. (2013). Trends in reading education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1574-1579.

Bozkurt, B. ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 1-15.

Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(2), 512-531.

Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(25), 203-213.

Ceren, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 2377-2392.

Coşkun, E., Balcı, A. ve Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(2), 90-99.

Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.

Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(1), 213-237.

Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örneklemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.

Karagöz, B. ve Koç Ardıç, İ. (2019). Ana dili eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 419-435.

Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019a). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(3), 781-799.

Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019b). Değerler Eğitimi Dergisi'nin bibliyometrik profili (2009-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, *17*(37), 219-246.

Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2020) Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 67-86.

Kardaş, M. N., Çetinkaya, V. ve Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 21-32.

Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(1), 511-531.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Selahattin Turan).Ankara: Nobel Yayınları.

Mutlu, H. H. (2018). Ana dili eğitimi dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 1196-1209.

Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(4), 1161-1178.

Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies*, *7*(1), 1863-1873.

Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 213-231.

Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-1: anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(16), 89-103.

Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(4), 1-25.

Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11, 2273-2294.

Varışoğlu, B.; Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(3), 1767-1781.

Yağmur-Şahin, E., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(2), 356-378.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, it is observed that there has been an increase in the number of universities providing postgraduate education in the field of Turkish language education. This increase has also led to an increase in academic studies in the field of Turkish language education. Therefore, it has become highly important to follow under which sub-topics the scientific publications such as articles and theses

published for researchers studying in the field of Turkish language education-teaching have been concentrated.

One of the most important components of a research is determining the problem to be discussed in the research. In this regard, people who want to do research on a subject need a literature review for purposes such as identifying the topics they want to work on, limiting the subject, and revealing its importance in the literature. In the first stage, the researchers who perform literature review read certain parts of the studies they have reviewed and decide whether they are related to their research. One of the sections that provide information about the content of the studies reviewed is keywords.

Method

The qualitative basic pattern was preferred in the study. The data were collected using the document analysis method. The data collected by the document analysis method was analyzed by descriptive analysis technique. In the study, the keywords were first identified. Then, the keywords were classified according to the sub-themes associated with the field of Turkish language education and their frequency values were determined. Similar keywords were discussed together and their frequency values are combined. The keywords that were out of the themes determined and had a frequency value of 1 in the Turkish language education-training/Teaching Turkish language to foreigners/language teaching theme are presented as an attached file in the appendix of the article.

The keywords that were determined by the researcher and classified by content analysis method in order to ensure the validity and reliability of the research were presented to the opinions of a domain expert. In accordance with the opinions of the domain expert, some keywords were added to the themes determined.

Result and Discussion

In this study in which the keywords of 335 articles published in the Journal of Mother Tongue Education between the years 2013 and 2020 were examined, it was observed that the articles published in the journal were directly and indirectly related to Turkish language education.

It was concluded that the keywords related to basic language skills were concentrated in certain areas. It was determined that 49 different keywords related to reading skills and 42 different keywords related to writing skills were used, while 21 different keywords related to speaking skills and 10 different keywords related to speaking skill were used. Therefore, it can be said that the articles published in the journal that discussed basic language skills were mostly related to reading and writing skills.

When the keywords related to vocabulary were analyzed, it was observed that general concepts related to vocabulary were mostly included. The most frequently used words were 'vocabulary', 'thesaurus' and 'word teaching'.

It was concluded that the keywords related to grammar and linguistics were used frequently in the articles analyzed. The most frequently used keywords were 'grammar', 'review' and 'syntax'. Mutlu (2018) indicated that the articles in the Journal of Mother Tongue Education were mostly related to grammar and language research.

It was observed that many keywords were used under the theme of teacher, pre-service teacher, student, and parent. The most frequently used keywords under this theme were ‘pre-service Turkish language teacher’, ‘classroom teacher’ and 'teacher' in general. It can be said that the presence of many studies referring to the opinions of teachers and pre-service teachers in Turkish language education also affected the studies in the Journal of Mother Tongue Education.

The high number of keywords related to text, text types and text analysis was a remarkable result. The most frequently used keywords related to this theme were 'text', 'fairy tale' and 'text type'.

The most frequently used keywords related to values education were ‘value/values’. Although the keywords for children's literature seemed high in number, it was concluded that the frequency values of the words were mostly 1. The most frequently used keyword was 'children's literature'.

It was concluded that the keywords related to drama and theater were few in number and low in terms of frequency values. The most frequently used keywords were 'drama' and 'creative drama'.

Since the number of different keywords related to the fields of Turkish language education-training, Teaching Turkish language to foreigners and language teaching was very high, the words with a frequency value of 2 and above were included in the analysis. The most frequently used words under this theme were 'Turkish language education', 'Turkish language teaching', 'Teaching Turkish language as a foreign language' and 'Teaching Turkish language to foreigners'.

Delican, B. ve Gedik, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma durumları; ana dili açısından bir karşılaştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 812-828.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 12.04.2020 Kabul/Accepted:01.06.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanma Sıklıkları; Ana Dili Açısından Bir Karşılaştırma * **

*Burak DELİCAN****
*Osman GEDİK*****

Öz
Bu araştırmanın temel amacı ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma durumlarını tarama modelinde betimsel bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmanın örnekleminde ana dili Türkçe olan ve olmayan 210 ortaokul öğrencisi yer almaktadır. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak Doğan ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği (DİSKSÖ) kullanılmıştır. Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler ölçeğin boyutları olan eleştirel dinleme/izleme, ayırt edici dinleme/izleme ve anlamlı dinleme/izleme boyutları açısından ve ölçeğin tamamı açısından değerlendirilmiştir. Dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, dinleme/izleme stratejileri açısından ana dili Türkçe olan öğrencilerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere göre dinleme/izleme stratejilerini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. DİSKSÖ'nün tamamı açısından ise 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden; 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir.
Anahtar Kelimeler: ana dili, ortaokul öğrencileri, dinleme/izleme, dinleme/izleme stratejileri

Secondary School Students' Usage of Listening / Viewing Strategies; A Comparison in terms of Mother Tongue

Abstract
The main purpose of this research is to determine middle school students' using situation of listening/monitoring strategies whose mother tongue is Turkish or not. In this direction, it was aimed to reveal the frequency of using the listening / monitoring strategies of the middle school students whose mother tongue is Turkish or not, with a descriptive perspective in the survey model For this purpose, the sample of the research includes 210 secondary school students whose mother tongue is Turkish or not. In the research process, the Listening / Monitoring Strategies Usage Frequency Scale of the Secondary School Students (DİSKSÖ) developed by Doğan and Erdem (2017) were used as data collection instrument. The data obtained at the end of the data collection process were evaluated in terms of the dimensions of the scale, critical listening / monitoring, distinctive listening / monitoring, and meaningful listening / monitoring dimensions, and the entire scale. It was revealed that there was no significant relationship between frequency of using listening / monitoring strategies and gender. In terms of listening / watching strategies, it was revealed that students whose mother tongue is Turkish use listening /

---

* Bu araştırmanın bir kısmı V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
** Araştırmanın etik kurulu izni: Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 20.05.2019, 92255297-604.01.01-E.9915972.
*** Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Tokat, burakdelican@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-3187-0001
**** Arş. Gör., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Niğde, osmangedik@ohu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6362-7607

watching strategies more frequently than students whose mother tongue is not Turkish. In terms of the entire DİSKSÖ, it can be stated that 5th grade students use listening / watching strategies less frequently than 6th, 7th and 8th grade student and 6th and 7th grade students use listening / watching strategies less frequently than 8th grade students.
Keywords: mother tongue, secondary school students, listening/viewing, listening strategies

Giriş

Dinleme becerisi anne karnından itibaren gelişimsel bir süreç olarak ilerlemektedir. Doğumdan itibaren dil becerilerinin gelişim alanları göz önüne alındığında dinleme becerisinin hem diğer gelişim alanları açısından hem de diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir konumda olduğu ifade edilebilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Sadiku, 2015; Shanahan, MacArthur, Graham ve Fitzgerald, 2006; Temizyürek, 2007). Erken çocukluk döneminden itibaren ise alıcı dil becerisi olarak bireyin öğrenmelerinin büyük bir çoğunluğunu dinleme becerisi ile gerçekleşmektedir. Dinleme, konuşma dilinin anlama dönüştürüldüğü karmaşık fiziksel ve zihinsel etkinlikleri kapsayan, anlam oluşturmaya dayalı bir süreçtir (Akyol, 2016; Feyten, 1991; Purdy, 1997). Bu nedenle diğer dil becerilerinin gelişiminde de kritik bir etkiye sahiptir.

Moore (2001) dinlemenin dikkat, anlama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu ve bu aşamaların birlikte işe koşulduğu aktif bir süreci kapsadığını ifade etmektedir (Aktaran, Akyol 2016, s.3). Ayrıca ilgili literatürde araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalarda dinleme becerisi çeşitli aşamalarla ifade edilse de bu aşamaların işitme, dikkat, işitsel algı, dinleme ve dinlediğini anlama süreçlerini kapsadığı görülmektedir (Akyol, 2016; Güneş, 2007; Lundsteen, 1979; Moore, 2001; Özbay, 2009). Bu anlamda dinlemenin işitme ile başlayan ve anlam kurma ile sonuçlanan karmaşık bir zihinsel süreci ifade ettiği ve bu süreçte işe koşulan dinleme/izleme stratejilerinin anlam kurma sürecini en üst düzeye çıkarmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

İnsanlar doğumdan ölüme kadar geçen süreçte dinleme/izleme becerilerini değişik amaçlar için kullanmaktadırlar. Bu amaçlar dil, iletişim, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek, bilgi toplamak, hoş vakit geçirmek, toplumsal iletişimi güçlendirmek, empati yeteneğini geliştirmek, eleştirel düşünmek, duygu dünyasını genişletmek, başka insanların tecrübelerinden faydalanmak ve saygı göstermek olarak ifade edilebilir (Akyol, 2016; Güneş, 2007; Mackay, 1997; Özbay, 2007). Bu süreçte bireyler çeşitli dinleme/izleme türlerini işe koşmaktadırlar. Örneğin ayırt edici dinleme ile görsel ve işitsel uyarıcılar, bir içeriği değerlendirmek için eleştirel dinleme, işitilen ve izlenen bir içeriği anlamlandırmak için anlamlı dinleme türleri kullanılmaktadır. Günlük hayatın her aşamasında kullanılan dinleme, ayırt edici, kapsamlı, terapatik, eleştirel, estetik ve anlamlı dinleme olarak sınıflandırılabilmektedir (Wolvin ve Coakley, 1996).

İlkokula başlamakla birlikte dinleme becerisinin kritik etkisinin daha da belirginleştiği görülmektedir. Özellikle bireyin öğrenmelerinin büyük bir çoğunluğunun dinleme ile gerçekleştiği göz önüne alındığında bireyin akademik gelişimi açısından dinleme becerisinin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine yapılan araştırmaların sonuçları bu durumu destekler niteliktedir (Durmuş, 2013; Fisher ve McDonald, 2001; Şahin, 2015).

Erken çocukluk döneminden itibaren dinleme becerisinde ortaya çıkabilecek olumsuzlukların diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazma becerilerini de olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir (Bozorgian, 2012; Yalçınkaya, Muluk ve Şahin, 2009). Özellikle işitsel ayrım, dikkat ve dinlediğini anlamada sorun yaşayan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde sesleri ayırt etme, birleştirme ve anlamlandırmada güçlük çektikleri pek çok araştırmanın sonuçlarında yer almaktadır (Palincsar, 1991; Snow, Tabors, Nicholson ve Kurland, 1995). Araştırmacılar sistematik olarak uygulanan dinleme becerisini geliştirme programlarının bireyin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır (Casbergue ve Harris, 1996; Hampleman, 1958). Bu anlamda dinlemenin bir yaşam boyu öğrenme becerisi olarak okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Türk eğitim sistemine bakıldığında siyasal, toplumsal, kültürel olaylar ve coğrafi konum nedeniyle ana dili Türkçe olmayan pek çok öğrencinin eğitim sistemi içinde bulunduğu ifade edilebilir. Türk eğitim sistemi içerisinde bu öğrencilerin ana dillerinden farklı olarak ikinci dilleri olan Türkçe ile

öğrenme etkinlikleri içinde bulundukları görülmektedir. Bu süreç içerisinde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde çeşitli sorunlar yaşadığı çoğu çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Kan ve Yeşiloğlu, 2017; Yıldız ve Kızıltaş, 2018). Bununla birlikte erken çocukluk döneminden itibaren ikinci dilin geliştirilmesi üzerine uygulanan programlar yaşanan güçlüklerin giderilmesinde etkili olabilmektedir.

İlkokulun ilk yıllarından itibaren eğitimciler, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini desteklemek için pek çok çalışma yürütmektedirler. Bununla birlikte ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ortaokula gelene dek dinleme/izleme becerilerinde önemli bir ilerleme gözlenebileceği gibi bu ilerlemeyi gerçekleştiremeyen öğrencilerin de olabilmesi mümkündür. Öğrencilerin ortaokula başlamakla birlikte kendisinden beklenen akademik etkinliklerin arttığı da göz önüne alındığında, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dinleme becerilerinde yaşayabilecekleri sorunların diğer öğrenme süreçlerini de olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir. Durum bu açıdan değerlendirildiğinde ortaokul öğrencilerinin özellikle de ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları bireyin öğrenme süreçlerine, gündelik yaşamına ve akademik başarısına etki edebilmektedir.

Bu noktadan hareketle yapılan araştırmanın temel amacı ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıklarının belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları ne düzeydedir?
2. Ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırmanın yapısına uygun olarak betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modelinde örneklem üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan nicel veriler doğrultusunda evrendeki genel eğilim, tutum ve görüşler betimlenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2013). Bu sebeple yapılan çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme becerilerinin kullanım sıklıkları sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından karşılıklı incelenerek betimsel bir bakış açısıyla sunulmuştur.

Örneklem

Araştırmanın çalışma evreninde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ilinde öğrenim gören ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencileri bulunmaktadır. Araştırmada çalışma evrenini temsil edebilmek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmada ihtiyaç duyulan büyüklüğe ve özelliklere ulaşmada en yüksek tasarrufu sağlamada sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmada ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerine de ulaşılmak istenildiğinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örnekleminde 210 ortaokul öğrencisi yer almaktadır. Örneklemde yer alan ortaokul öğrencilerinin ana dili, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından dağılımı Tablo 1'de ifade edilmiştir.

Tablo 1.
Ortaokul Öğrencilerinin Ana Dili, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenleri Açısından Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Ana Dili Türkçe Olan			Ana Dili Türkçe Olmayan			
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Toplam
5	9	20	29	13	15	28	57
6	15	8	23	17	5	22	45
7	11	11	22	11	12	23	45
8	18	12	30	18	15	33	63
Toplam	53	51	104	59	47	106	210

Tablo 1'de ifade edildiği üzere örneklemde yer alan ortaokul öğrencilerinin 106'sı ana dili Türkçe olmayan, 104'ü ana dili Türkçe olan öğrencilerdir. Örneklemde yer alan öğrencilerin 113'ü erkek, 98'i kızdır. Sınıf düzeyi açısından ise 57 beşinci sınıf, 45 altıncı sınıf, 45 yedinci sınıf ve 63 sekizinci sınıf öğrencisi yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde veriler Kişisel Bilgi Formu ve Doğan ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeği (DİSKSÖ) ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyeleri ile ilgili iki soru içermekte olup bağımsız değişkenleri kapsamaktadır. DİSKSÖ'de ise dinleme/izleme stratejileri; eleştirel, anlamlı ve ayırt edici dinleme boyutları altında 19 madde ile tanımlanmıştır. Ölçek, dinleme/izleme stratejilerinin kullanım sıklığını belirtmek üzere 1 hiçbir zaman, 5 her zaman olmak üzere beşli Likert tipinde oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas İlinde bulunan ortaokullardan elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde ölçek formları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda eğitim-öğretim gören ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda belirlenen ortaokulların yöneticileri ile görüşülmüş okullarında bulunan ana dili Türkçe olmayan öğrenci sayıları hakkında bilgi alınmıştır. Bu doğrultuda Sivas il merkezinde bulunan üç okuldan veri toplamanın uygun olacağına karar verilmiştir. Okullar belirlendikten sonra ders öğretmenleri ile araştırmanın amacı paylaşılmış ve ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin formları doldurması sağlanmıştır. Gönüllü olmayan ve veri toplama araçlarını cevaplamayan veya birden fazla aynı cevabı veren öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Veri toplama süreci sonucunda 210 ortaokul öğrencisinden elde edilen verinin değerlendirilebilir olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 18 analiz programı aracılığıyla analiz edilmiştir. SPSS 18 programına aktarılan veriler, analize başlanmadan önce uç, sapan, eksik ve hatalı değerlerden arındırılmıştır. Yapılan düzenleme sonucunda 210 öğrenciden gelen yanıtlar doğrultusunda analizler yapılmıştır. İlk olarak veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeğinden elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov – Smirnov testi ile incelenmiştir. Ulaşılan p değerlerinin 0,05 altında olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Dinleme/ İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) örneklem büyüklüğü arttıkça küçük farkların anlamlı çıkma olasılığının artma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Dinleme/ İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeği ile 210 öğrenciden veri toplandığı göz önüne alınarak puanların

normallik durumu basıklık, çarpıklık katsayıları, histogram, gövde-yaprak diyagramı, Q-Q grafiği ve kutu çizgi grafiği ile tekrar incelenmiştir.

Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeğinden elde edilen verilere yönelik ortaya çıkan ortalama (61,01), medyan (62,00) ve mod (60,00) değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı ise sırasıyla -0,372;-0,334'tür. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında yer almaktadır. Bu durum histogram, Q-Q ve kutu çizgi grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılımından fazla uzaklaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle ana dili ve cinsiyet açısından yapılan analizlerde bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış; sınıf düzeyi açısından yapılan analizde ise tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanma Sıklığı Ölçeğinin geçerlik analizleri sonucunda ölçeğin üç faktör altında toplam varyansın %47,9'unu açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda oluşturulan yapının uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. Aracın Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bulgular sonucunda ölçeğin dinleme/izleme stratejilerinin kullanım sıklığını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü ifade edilmektedir (Doğan ve Erdem, 2017). Veri toplama sürecinde güvenirliği sağlamak için önce öğretmenler ve öğrenciler konu hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin Dinleme/İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeğini (Doğan ve Erdem, 2017) nasıl doldurmaları gerektiği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerden elde edilen verilerin gerçekliğini sağlamak için gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğrencilerin verileri değerlendirmeye alınmıştır.

Etik Kurulu İzni

Araştırma bulguları V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup bildiri özet kitapçığında yayımlanmıştır. Araştırma 2020 yılından önce gerçekleştiği için etik kurul izni bulunmamaktadır. Bununla birlikte Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izninin bilgileri aşağıda belirtilmiştir.

İzin Alınan Kurum: Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı ve Tarih:92255297-604.01.01-E.9915972 / 20.05.2019
Konu: Araştırma İzni (Burak DELİCAN)

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın veri analizi sürecinde ulaşılan bulgular tablolar aracılığıyla ifade edilmiştir. İlk olarak ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin DİSKS ölçeğinin boyutlarından ve tamamından aldıkları puanların t-Testi sonuçları sunulmuş devamında ölçeğin boyutları olan eleştirel, anlamlı ve ayırt edici dinleme boyutları açısından bulgular ifade edilmiştir. Son olarak ana dili, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından ulaşılan bulgular sunulmuştur.

Ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin DİSKS ölçeğinin boyutlarından ve tamamından aldıkları puanların t-Testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Ortaokul Öğrencilerinin DİSKS Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların Ana Dili Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Boyut	Ana Dili	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Eleştirel Dinleme/İzleme	Türkçe	104	3,49	0,96	208	2,84	0.001
	Türkçe Değil	106	2,94	0,83			
Anlamlı Dinleme/İzleme	Türkçe	104	3,39	0,89	208	2,26	0.005
	Türkçe Değil	106	2,89	0,72			
Ayırt Edici Dinleme/İzleme	Türkçe	104	3,56	0,92	208	4,26	0.024

	Türkçe Değil	106	3,02	0,87			
Toplam	Türkçe	104	3,47	0,83	208	3,48	0.000
	Türkçe Değil	106	2,95	0,87			

Tablo 2'de ifade edilen veriler incelendiğinde, örneklemde yer alan ortaokul öğrencilerinin DİSKS ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında ana dili açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir t(208)=3.48, (p<0.01). Ölçeğin alt boyutları olan eleştirel dinleme/izleme, anlamlı dinleme/izleme ve ayırt edici dinleme/izleme boyutları açısından ana dili Türkçe olan öğrencilerin lehine ortalama puanların anlamlı olarak farklılaştığı ifade edilebilir. Bu bulgu doğrultusunda dinleme/izleme stratejileri açısından ana dili Türkçe olan öğrencilerin (=3,47) ana dili Türkçe olmayan öğrencilere (=2,95) göre dinleme/izleme stratejilerini daha sık kullandıkları söylenebilir.

Ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin DİSKS ölçeğinin eleştirel dinleme/izleme stratejileri boyutunda yer alan maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Ortaokul Öğrencilerinin DİSKS Ölçeğinin Eleştirel Dinleme/İzleme Stratejileri Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Eleştirel Dinleme/İzleme Stratejileri ile İlgili Maddeler	Ana Dili Türkçe			
		Olan (n=104)		Olmayan (n=106)	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1	Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.	3.01	1.13	2.8	1.23
2	Dinlediğim/izlediğim metinde dinleyicileri etkilemek amacıyla konunun belirli bir yönünün özellikle mi vurgulandığını sorgularım.	3.92	1.13	2.87	1.30
3	Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın amacına uygun olup olmadığını sorgularım.	3.25	1.12	2.99	1.33
4	Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde aldatıcı bir dil kullanıldığında bunu fark ederim.	3.31	1.26	2.76	1.37
5	Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere aldatıcı bir dil kullanılırsa bunu fark ederim.	3.52	1.23	3.16	1.32
6	Sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim.	3.95	1.28	3.11	1.31

Tablo 3'te ifade edildiği üzere ana dili Türkçe olan öğrencilerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere göre eleştirel dinleme/izleme stratejilerini daha fazla kullandıkları ifade edilebilir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin ölçek puanlarının ortalamalarının ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ölçek puanlarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları ara sıra – genellikle olarak ifade edilebilirken ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları nadiren-ara sıra olarak tanımlanabilir. Bu durum ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme stratejilerini ana dili Türkçe olan öğrencilere göre daha az kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin DİSKS ölçeğinin anlamlı dinleme/izleme stratejileri boyutunda yer alan maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Ortaokul Öğrencilerinin DİSKS Ölçeğinin Anlamlı Dinleme/İzleme Stratejileri Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Anlamlı Dinleme/İzleme Stratejileri ile İlgili Maddeler	Ana Dili Türkçe			
		Olan (n=104)		Olmayan (n=106)	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
7	Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.	3.12	1.19	3.03	1.24
8	Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri tespit etmeye çalışırım.	3.82	1.04	2.15	1.28
9	Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.	3.18	1.12	2.81	1.32
10	Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.	3.38	1.07	3.19	1.32
11	Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.	3.4	1.17	3.0	1.24
12	Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerini belirlemeye çalışırım.	3.43	1.24	3.03	1.21
13	Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerinin metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.	3.4	1.18	3.04	1.26
14	Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.	3.16	1.09	3.06	1.34

Tablo 4'te ana dili Türkçe olan öğrencilerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere göre anlamlı dinleme/izleme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin ortalamalarının ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin anlamlı dinleme/izleme stratejileri kullanma sıklıkları ara sıra – genellikle olarak ifade edilebilirken ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları nadiren-ara sıra olarak tanımlanabilir. Bu durum ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin anlamlı dinleme/izleme stratejilerini ana dili Türkçe olan öğrencilere göre daha az kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin DİSKS ölçeğinin ayırt edici dinleme/izleme stratejileri boyutunda yer alan maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Ortaokul Öğrencilerinin DİSKS Ölçeğinin Ayırt Edici Dinleme/İzleme Stratejileri Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Ayırt Edici Dinleme/İzleme Stratejileri ile İlgili Maddeler	Ana Dili Türkçe			
		Olan (n=104)		Olmayan (n=106)	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
15	Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt	3.57	1.24	3.03	1.40

	etmeye çalışırım.				
16	Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının bana beden diliyle sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.	3.53	1.26	2.15	1.28
17	Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki ses tonunda değişiklik olup olmadığına (sesi yükseltip alçaltma, vurgulama) dikkat ederim.	3.52	1.19	2.81	1.38
18	Aynı kelimelerin farklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.	3.81	1.19	3.19	1.31
19	İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.	3.80	1.37	3.00	1.33

Tablo 5'te ana dili Türkçe olan öğrencilerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere göre ayırt edici dinleme/izleme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin ortalamalarının ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin ayırt edici dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları ara sıra – genellikle olarak ifade edilebilirken ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ayırt edici dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları nadiren-ara sıra olarak tanımlanabilir. Bu durum ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ayırt edici dinleme/izleme stratejilerini ana dili Türkçe olan öğrencilere göre daha az kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

DİSKS Ölçeğinden elde edilen toplam puanların cinsiyet açısından t-Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
DİSKS Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Eleştirel Dinleme/İzleme	Kız	112	20.12	4.96	208	3.19	0.102
	Erkek	98	17.73	5.86			
Anlamlı Dinleme/İzleme	Kız	112	25.82	6.53	208	1.53	0.126
	Erkek	98	24.42	6.59			
Ayırt Edici Dinleme/İzleme	Kız	112	17.33	4.86	208	1.55	0.122
	Erkek	98	16.24	5.25			
Toplam	Kız	112	63.27	14.05	208	2.36	0.190
	Erkek	98	58.40	15.02			

Tablo 6'da ortaokul öğrencilerinin DİSKSÖ puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir t(208)=0.19, (p>0,01). Ölçeğin alt boyutları olan eleştirel, anlamlı ve ayırt edici dinleme izleme stratejileri açısından da ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam puanların cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Bu bulgu dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin DİSKS ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet açısından t-Testi puanları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Ana Dili Türkçe Olan Ortaokul Öğrencilerinin DİSKS Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Açısından t-Testi Puanları

Ana Dili	Boyut	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p

Türkçe Olan	Eleştirel Dinleme/İzleme	Kız	53	24.41	5.59	102	1.98	0.049
		Erkek	51	21.96	6.96			
	Anlamlı Dinleme/İzleme	Kız	53	26.52	7.46	102	0.47	0.639
		Erkek	51	25.86	6.95			
	Ayırt Edici Dinleme/İzleme	Kız	53	18.96	4.84	102	1.35	0.179
		Erkek	51	17.54	5.77			
	Toplam	Kız	53	66.83	14.54	102	1.49	0.138
		Erkek	51	62.19	17.01			

Tablo 7'de ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin DİSKSÖ puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir t(102)=0.14, (p>0,05). Ölçeğin alt boyutları olan anlamlı ve ayırt edici dinleme/izleme stratejileri açısından da ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam puanların cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Buna rağmen eleştirel dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığı boyutu açısından ana dili Türkçe olan kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir t(102)=0.15, (p<0,05). Bu bulgu ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak eleştirel dinleme/izleme stratejilerini kız öğrencilerin daha sıklıkla kullandığı şeklinde yorumlanabilir.

Ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin DİSKS ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet açısından t-Testi puanları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin DİSKS Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Açısından t-Testi Sonuçları

	Boyut	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Ana Dili Türkçe Olmayan	Eleştirel Dinleme/İzleme	Erkek	59	22.22	5.40	104	2.56	0,012
		Kız	47	19.44	5.70			
	Anlamlı Dinleme/İzleme	Erkek	59	25.18	5.55	104	2.08	0.040
		Kız	47	22.87	5.85			
	Ayırt Edici Dinleme/İzleme	Erkek	59	15.86	4.43	104	1.21	0.226
		Kız	47	14.82	4.23			
	Toplam	Erkek	59	60.08	12.90	104	2.27	0.025
		Kız	47	54.29	13.18			

Tablo 8'de ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin DİSKSÖ puanlarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (104)=2.27, (p<0,05). Ölçeğin alt boyutları olan eleştirel ve anlamlı dinleme/izleme stratejileri açısından da ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin puanlarının cinsiyet açısından anlamlı olarak erkek öğrencilerin lehine farklılaştığı söylenebilir. Buna rağmen ayırt edici dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığı boyutu açısından ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencileri arasında bir farklılaşma olmadığı ifade edilebilir t(104)=1.21, (p>0,07). Bu bulgu ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığının cinsiyet açsısından erkek öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı ancak ayırt edici dinleme/izleme stratejileri açısından bir farklılaşma olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin DİSKS ölçeğinden aldıkları toplam puanların sınıf düzeyi açısından Anova Testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Ortaokul Öğrencilerinin DİSKS Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\overline{X}$	ss	Var. Kay.	Kareler T.	sd	Kareler Ort.	F	p	A. Fark
Eleştirel	5	57	15.50	6.08	G.	1204.04	3	401.34	15.99	0.000	*5-6; 5-7; 5-8; 6-8;*
	6	45	18.93	5.17	G. İçi	5167.94	206	25.08			
	7	45	19.62	4.75	Toplam	6371.98	209				
	8	63	21.79	3.84							
	Top.	210	19.00	5.52							
Anlamlı	5	57	22.01	6.79	G.	1534.28	3	511.42	14.00	0.000	*5-7; 5-8; 6-8; 7-8*
	6	45	23.42	6.54	G. İçi	7523.54	206	36.5			
	7	45	25.91	6.25	Toplam	9057.82	209				
	8	63	28.74	4.62							
	Top.	210	25.17	6.58							
Ayırt Edici	5	57	13.77	5.46	G.	1073.58	3	357.86	17.18	0.000	*5-6; 5-7; 5-8; 6-8*
	6	45	16.02	4.51	G. İçi	4290.89	206	20.8			
	7	45	17.60	4.53	Toplam	5364.48	209				
	8	63	19.60	3.62							
	Top.	210	16.82	5.06							
Toplam	5	57	51.29	15.99	G.	11145.57	3	3715.19	21.24	0.000	*5-6; 5-7; 5-8; 6-8; 7-8*
	6	45	58.37	13.49	G. İçi	36017.42	206	174.84			
	7	45	63.13	13.60	Toplam	47162.99	209				
	8	63	70.14	9.43							
	Top.	210	61.00	15.02							

Tablo 9'da ifade edildiği üzere DİSKS ölçeğinden alınan puanlar gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=21.249$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi=2.287, p=0.080) göz önüne alınarak uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre eleştirel dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinden, 6. Sınıf öğrencilerinin ise 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir. Anlamlı dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir. Ayırt edici dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir.

DİSKS ölçeğinin tamamı açısından ise 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir.

Ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin DİSKS ölçeğinden aldıkları toplam puanların sınıf düzeyi açısından Anova Testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Ana Dili Türkçe Olan Ortaokul Öğrencilerinin DİSKS Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Düzeyi Açısından Anova Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kareler T.	sd	Kareler Ort.	F	p	A. Fark
Eleştirel	5	29	17.82	6.60	G. Arası	1385.44	3	461.81	16.34	0.000	*5-6; 5-7; 5-8; 6-8;*
	6	23	23.43	5.59	G. İçi	2825.94	100	28.25			
	7	22	24.45	5.30	Toplam	4211.34	103				
	8	30	27.33	3.35							
	Top.	104	23.21	6.39							
Anlamlı	5	29	21.34	7.20	G. Arası	1315.27	3	438.42	10.91	0.000	*5-7; 5-8; 6-8; 7-8*
	6	23	25.13	7.62	G. İçi	4015.48	100	40.15			
	7	22	27.95	5.93	Toplam	5330.75	103				
	8	30	30.43	4.32							
	Top.	104	26.20	7.19							
Ayırt Edici	5	29	13.93	5.88	G. Arası	965.11	3	321.70	16.28	0.000	*5-7; 5-8; 6-8*
	6	23	17.56	4.64	G. İçi	1975.34	100	19.75			
	7	22	20.27	3.76	Toplam	2940.46	103				
	8	30	21.53	2.82							
	Top.	104	18.26	5.34							
Toplam	5	29	50.37	16.25	G. Arası	10148.45	3	3382.81	21.30	0.000	*5-6; 5-7; 5-8; 6-8;*
	6	23	63.21	13.71	G. İçi	15879.19	100	158.79			
	7	22	69.36	11.93	Toplam	26027.65	103				
	8	30	75.76	6.80							
	Top.	104	64.55	15.89							

Tablo 10'da ifade edildiği üzere ana dili Türkçe olan öğrencilerin DİSKS ölçeğinden aldıkları puanlar gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır (F=21.303; p<0.01). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi=4.704, p=0.004) göz önüne alınarak uygulanan Tamhane testi sonuçlarına göre Eleştirel Dinleme/İzleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6. Sınıf öğrencilerinin ise 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir. Anlamlı dinleme/izleme boyutu açısından, ana dili Türkçe olan, 5. Sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir. Ayırt Edici Dinleme/İzleme boyutu açısından, ana dili Türkçe olan, 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir.

DİSKS ölçeğinin tamamı açısından ise, ana dili Türkçe olan, 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıfla öğrencilerinden, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir.

Ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin DİSKS ölçeğinden aldıkları toplam puanların sınıf düzeyi açısından Anova Testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Ana Dili Türkçe Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin DİSKS Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Düzeyi Açısından Anova Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kareler T.	sd	Kareler Ort.	F	p	A. Fark
Eleşti	5	28	18.46	7.04	G. Arası	378.80	3	126.26	4.27	0.007	*5-8*
	6	22	20.27	5.46	G. İçi	3016.18	102	29.57			

	7	23	21.34	4.91	Toplam	3394.99	105				
	8	33	23.36	4.02							
	Top.	106	20.99	5.68							
Anlamlı	5	28	22.71	6.41	G. Arası	506.99	3	168.99	5.74	0.001	*5-8; 6-8*
	6	22	21.63	4.72	G. İçi	3001.27	102	29.42			
	7	23	23.95	6.04	Toplam	3508.27	105				
	8	33	27.21	4.39							
	Top.	106	24.16	5.78							
Ayırt Edici	5	28	13.60	5.10	G. Arası	312.36	3	104.12	6.31	0.001	*5-8; 6-8*
	6	22	14.40	3.83	G. İçi	1681.19	102	16.48			
	7	23	15.04	3.68	Toplam	1993.55	105				
	8	33	17.84	3.40							
	Top.	106	15.40	4.35							
Toplam	5	28	52.25	15.96	G. Arası	3030.16	3	1010.05	6.64	0.000	*5-8; 6-8;*
	6	22	53.31	11.49	G. İçi	15504.29	102	152.00			
	7	23	57.17	12.58	Toplam	18534.46	105				
	8	33	65.03	8.59							
	Top.	106	57.51	13.28							

Tablo 11'de ifade edildiği üzere ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin DİSKS ölçeğinden aldıkları puanlar gruplar arasında anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F=6.645$; $p<0.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testi (Levene testi=5.157, $p=0.002$) göz önüne alınarak uygulanan Tamhane testi sonuçlarına göre eleştirel dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir. Anlamlı dinleme/İzleme boyutu açısından, ana dili Türkçe olmayan, 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir. Ayırt edici dinleme/izleme boyutu açısından, ana dili Türkçe olmayan, 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir.

DİSKS ölçeğinin tamamı açısından ise, ana dili Türkçe olmayan 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir.

Ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklıkları açısından diğer sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre dinleme/izleme stratejileri açısından ana dili Türkçe olan öğrencilerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere göre dinleme/izleme stratejilerini daha sık kullandıkları ifade edilebilir. Buna ek olarak ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin eleştirel, anlamlı ve ayırt edici dinleme/izleme stratejilerini ana dili Türkçe olan öğrencilere göre daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Buna rağmen eleştirel dinleme/izleme stratejilerini kız öğrencilerin daha sıklıkla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan ana dili Türkçe olmayan erkek ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kız öğrencilerden daha sık kullandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ana dili Türkçe olmayan kız ve erkek ortaokul öğrencileri arasında ayırt edici dinleme/izleme stratejileri açısından bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklıkları sınıf düzeyi göre değişiklik göstermektedir. Eleştirel dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinden, 6. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak anlamlı dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6 ve 7.

öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Ayırt edici dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunula birlikte genel olarak 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları soncuna ulaşılmıştır.

Ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklıkları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Eleştirel dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Anlamlı dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayırt edici dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bunula birlikte genel olarak ana dili Türkçe olan 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin de 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklıkları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Eleştirel dinleme/izleme boyutu açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Anlamlı dinleme/izleme boyutu açısından, ana dili Türkçe olmayan 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayırt edici dinleme/izleme boyutu açısından, ana dili Türkçe olmayan 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunula birlikte genel olarak ana dili Türkçe olmayan 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme becerisinin gelişiminde zihinsel ve kalıtımsal faktörlerle birlikte çevresel bir faktör olan ana dili de önemli bir etkiye sahiptir. Konuşulan dilin yapısı ve çevrede maruz kalınan dil etkinleri de bireyin dinleme becerisinin gelişimini etkilemektedir. Özellikle ana dili farklı olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerileri açısından doğal olarak pek çok sorunla karşılaştığı bilinmektedir (Aslan, 2018; Kan ve Yeşiloğlu, 2017; Pekgenç, 2019; Susar, 2019; Yıldız ve Kızıltaş, 2018). Araştırma sürecinde ulaşılan sonuçlar da bu durumu destekler niteliklerdir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin dinleme, dinlediğini anlama ve akademik başarıları üzerine yapılmış olan çalışmalar (Çetingöz ve Açıkgöz, 2009; Arslan, 2017; Ceran, 2015; Fidan ve Gerçek, 2017; Karabacak, 2014; Kocaadam, 2011) dinleme stratejileri kullanmanın öğrencilerin dinlediğini fark etmesi ve anlaması üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencileri dinleme/izleme stratejilerini ana dili Türkçe olan çocuklara göre daha az sıklıkla kullanmaktadırlar. Bu doğrultuda ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerinin desteklenmesi ve iş birliğine dayalı yöntemlerle üstbilişsel dinleme becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir.

DİSKS ölçeğinin tamamı açısından 5. Sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin 8. Sınıf öğrencilerinden daha düşük sıklıkta dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir. Bununla birlikte ana dili Türkçe olmayan 5. Sınıf ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini 8. Sınıf öğrencilerinden daha az kullandığı belirlenmiştir. Diğer sınıf düzeyleri açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi açısından neredeyse her sınıf için farklı düzeyde dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları görülürken ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencileri arasında sadece 5 ile 8. Sınıf öğrencileri arasında farklılaşma olması aynı eğitim sürecinde olmalarına rağmen dinleme/izleme becerilerinde benzer ilerlemeyi sergileyemedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Fidan (2019) ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde eleştirel dinleme stratejilerini kullanma durumlarını çeşitli değişkenler yönünden incelediği çalışmasında sınıf değişkeni açısından altıncı 6.sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha sık kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencileri arasında erkek öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demircan ve Aydın (2019) tarafından yapılan araştırmada ise kız öğrencilerin dinleme öz yeterlik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve kız öğrencilerin dil gelişimi açısından erkeklerden daha ilerde olduğu vurgulanarak bu durumun beklenen bir sonuç olabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca Fidan (2019) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dinleme stratejilerini kullanma sıklıklarının daha fazla olduğu sonucuna varmış, kız öğrencilerin bu tür uygulamalarda daha fazla istekli olduğuna vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığı ile dinleme/izleme öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin sorgulanması önerilmektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak ana dili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıklarının farklı olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyi açısından ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları anlamlı olarak farklılık göstermezken ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıkları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu durum ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme becerileri açısından ana dili Türkçe olan öğrencilerden farklı bir gelişim süreci takip ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini destekleyecek programlara dâhil edilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri (8.Baskı*). Ankara: Pegem Akademi.

Arslan, Ş. (2017). *Dinlediklerini özetlemede hikâye haritası yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Aslan, A. (2018). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Ağrı ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Bozorgian, H. (2012). Listening skill requires a further look into second/foreign language learning. *ISRN Education, 2012,* s. 1 – 10. doi:10.5402/2012/810129.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (25.Baskı). *Ankara: Pegem Akademi.*

Casbergue, R. M. ve Harris, K. (1996). Listening and literacy: audiobooks in the reading program. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37(1), s. 48-59.

Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi*. Zeitschriftfür die Welt der Türken*, *7*(1), 205-219.

Creswell, J.W. (2013). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research(4th ed.).* Boston: Pearson.

Çetingöz, D. ve Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırda tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 60*(60), 577-600.

Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demircan, U. ve Aydın, İ. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(4), 1517-1527.

Doğan, B. ve Erdem, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), s.64-81. Doi: 10.19160/5000204360

Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. *Turkish Studies. 8(4)*. s. 769-782.

Fidan, D. ve Gerçek, Ş. (2017). *2017 Türkçe öğretim programında ve ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabında özetleme becerisi*. Current Debates in Education. Volume 5. IJOPEC Publication Limited.

Fidan, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları eleştirel dinleme stratejilerinin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), s. 79-98.

Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The modern language journal*, *75*(2), s. 173-180.

Fisher, D. ve McDonald, N. (2001). The intesection between music and early literacy instruction: listening to literacy!. *Reading Improvement*, *38*(3), s. 106-116.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma (1.Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hampleman, R. S. (1958). Comparison of listening and reading comprehension ability of fourth and sixth grade pupils. *Elementary English*, *35*(1), s. 49-53.

Kan, M. O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(3), s. 519-533.

Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koç, C. ve Arslan A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), s. 745-778.

Lundsteen, S. W. (1979). Listening: Its Impact on reading and the other Language arts (Rev.Ed.*) Urbana IL:National Counsel of Teachers of English.*

Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi* (çev. A. Bora ve O. Cankoçak). Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. (2. Basım).* Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri-II Dinleme eğitimi.* Ankara: Öncü Kitap.

Pekgenç, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.

Sadiku, L. M. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature*, *1*(1), s. 29-31.

Shanahan, T., MacArthur, C. A., Graham, S. ve Fitzgerald, J. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. *Handbook of writing research*, s. 171-183.

Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., ve Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood education, 10*(1), s. 37-48.

Susar, F. (2019). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, s. 1-20.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *40*(2), s. 113-131.

Şahin, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kısa filmlerin etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,* 10, s. 66-79.

Wolvin, A. ve Coakley, C. G. (1996). *Listening.* (5. Basım). Mc Graw Hill, Boston.

Yalçınkaya, F., Muluk, N. B. ve Şahin, S. (2009). Effects of listening ability on speaking, writing and reading skills of children who were suspected of auditory processing difficulty. *International journal of pediatric otorhinolaryngology, 73*(8), s. 1137-1142.

Yıldız, M. ve Kızıltaş, Y. (2018). The attitudes of secondary school students toward school and reading: a comparison ın terms of mother tongue, gender and class level. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *6*(1), s. 27-37.

Extended Abstract

Introduction

Listening skills begin to develop in the womb. Considering the development areas of language skills from birth, it can be stated that listening skill is important both in terms of other development areas and in the development of speaking, reading and writing skills, which are other language skills (Emiroğlu & Pınar, 2013; Sadiku, 2015; Shanahan, MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006 ;Temizyürek, 2007).

Moore (2001) states that listening consists of three stages: attention, auditory perception and listening comprehension, and these stages involve an active process in which they work together (Akyol 2016, pp.3). In addition, it is stated in the related literature that listening skills in the definitions cover hearing, attention, auditory perception, listening and listening comprehension processes (Akyol, 2016; Güneş, 2007; Lundsteen, 1979; Moore, 2001; Özbay, 2009). In this sense, it can be said that listening expresses a complex mental process that starts with hearing and results in listening comprehension, and the listening / viewing strategies employed in this process have an important effect in maximizing the process of establishing meaning.

The aim of this study is to determine frequency of using the listening / viewing strategies of secondary school students whose mother tongue is Turkish and mother tongue is not Turkish. In order for the individual to understand and react to what is happening in daily and academic life, needs an effective listening / viewing skill. In addition, it can be stated that the individual's listening / viewing skills and strategies used in this skill cover a critical process for a qualified learning. The process of developing listening / watching skills of children whose mother tongue is not Turkish may follow a different development process than children whose mother tongue is Turkish.

Based on this point, the main subject of the research is to determine the frequency of secondary school students whose mother tongue is Turkish and not using listening / viewing strategies. For this basic purpose, answers to the following questions were sought;

1. What is the frequency of secondary school students using listening / watching strategies?
2. Do the frequency of using listening / viewing strategies of secondary school students whose mother tongue is Turkish and whose mother tongue is not Turkish differ significantly?
3. Do the frequency of secondary school students using listening / viewing strategies differ significantly in terms of gender?
4. Do the frequency of secondary school students using listening / viewing strategies differ significantly in terms of grade level?

Method

Frequency of using the listening / viewing strategies of secondary school students whose mother tongue is Turkish and mother tongue is not Turkish has been analyzed with a descriptive perspective in the screening model. For this purpose, 210 secondary school students whose mother tongue is Turkish and mother tongue is not Turkish are in the sample of the study. Convenience sampling method was used to determine the sample of the research.

The data in the study were obtained from secondary schools in Sivas Province in the spring term of 2018-2019 academic year. In the data collection process, scale forms were applied to secondary school students studying at secondary schools affiliated to the Ministry of National Education. In the data collection process, in accordance with the permissions received from the Directorate of National Education, secondary school students whose mother tongue is Turkish and whose mother tongue is not Turkish are provided to fill in the forms. Students who were not volunteers and did not answer data collection tools or gave more than one same answer were excluded from the study.

106 of the secondary school students in the sample are students whose mother tongue is not Turkish and 104 of them are Turkish. 113 of the students in the sample are male and 98 are female. In terms of grade level, there are 57 fifth grade, 45 sixth grade, 45 seventh grade and 63 eighth grade students.

In the research, The Usage Frequency Scale of Listening/Viewing Strategies in Middle School Students developed by Doğan and Erdem (2017) were used as data collection tools. The data obtained in the research process were analyzed with SPSS 18 program.

Result and Discussion

The data obtained at the end of the data collection process were evaluated in terms of critical listening / viewing, discriminative listening / viewing and comprehensive listening / viewing dimensions. It was determined that there was no significant relationship between frequency of using listening / monitoring strategies and gender. In terms of listening / viewing strategies, it is concluded that students whose mother tongue is Turkish use listening / viewing strategies more frequently than students whose mother tongue is not Turkish. In terms of the entire of scale, it can be stated that 5th grade students use listening / viewing strategies less frequently than 6th, 7th and 8th grades, and 6th and 7th grade students use 8th grade students.

Along with mental and hereditary factors, mother tongue, which is an environmental factor, has an important effect on the development of listening skill. The structure of the spoken language and the language activities exposed in the environment also affect the development of the individual's listening skill. It is known that students who have different mother tongue and learn Turkish as a second language naturally encounter many problems in terms of language Skills (Aslan, 2018; Kan & Yeşiloğlu, 2017; Pekgenç, 2019; Susar, 2019; Yıldız & Kızıltaş, 2018). Research results support this situation. Students whose mother tongue is not Turkish use their listening / viewing strategies less frequently than children whose mother tongue is Turkish. Accordingly, it is recommended to support listening / viewing strategies of secondary school students whose mother tongue is not Turkish and to use metacognitive listening strategies with collaborative methods.

Tekşan, K. ve Çinpolat, E. (2020). Miyase Sertbarut'un kitaplarının okunabilirlik düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 829-842.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 17.04.2020 Kabul/Accepted:13.05.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Miyase Sertbarut'un Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri *

Keziban TEKŞAN **
Enes ÇİNPOLAT ***

Öz
Bu araştırmanın amacı Miyase Sertbarut'un kitaplarını okunabilirlik açısından değerlendirmektir. Araştırma tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma materyallerini Miyase Sertbarut'un 10 kitabı oluşturmaktadır. Araştırma grubunu ise Ordu ili merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf 57 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada okunabilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Ateşman (1997) okunabilirlik formülü, Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülü ve çıkartmalı okunabilirlik uygulaması kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden hareketle incelenen metinlerin Ateşman okunabilirlik formülüne göre genellikle orta güçlük düzeyinde olduğu; Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre genellikle eğitsel okuma düzeyinde olduğu; çıkartmalı okunabilirlik uygulamasına göre zor düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara okuma kitabı önerirken bunların okunabilirlik durumlarını göze almaları önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Miyase Sertbarut, okunabilirlik, ortaokul, Ateşman formülü, Çetinkaya-Uzun formülü.

The Readability Levels of the Books of Miyase Sertbarut

Abstract
The aim of this study is to examine the books of Miyase Sertbarut, in terms of readability. The study was conducted with survey model. The study materials consist of 10 books of Miyase Sertbarut. The study group consisted of 6th, 7th and 8th grade 57 secondary school students attending a school in the city center of Ordu. In order to determine the readability levels, Ateşman (1997) readability formula, Çetinkaya-Uzun (2010) readability formula and Cloze Test application were used in the study. According to the results of the study, the texts examined are generally at medium difficulty level according to the Atesman readability formula; they are usually at educational reading level according to the Çetinkaya-Uzun readability formula; also they are at frustration (difficult) level according to the Cloze Test readability application. Based on the results of the study, it is suggested that parents and teachers should consider the readability of the books when offering books to children.
Keywords: Miyase Sertbarut, readability, middle school, Ateşman formula, Çetinkaya-Uzun formula.

* Bu çalışma, Doç. Dr. Keziban TEKŞAN danışmanlığında Enes ÇİNPOLAT tarafından hazırlanan aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, kezibanteksan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5768-0022

*** Doktora Öğrencisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Tokat, enescinpolat@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3411-4300

Giriş

Dil öğretiminde temel olarak dört becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bahsedilen dil becerileri okuma, dinleme/izleme, yazma ve konuşmadır. Bu dil becerileri anlama ve anlatma becerileri şeklinde iki ana başlıkta kategorize edilmektedir. Okuma ve dinleme/izleme becerileri anlama; yazma ve konuşma becerileri ise anlatma becerileri içerisinde yer alır. Anlama; dinleme/izleme, okuma, beden dili ve bunlar gibi dış uyarıcılardan beyne iletilen kodların zihinsel faaliyetler sonucu çözümlenerek anlamlandırılması sürecidir. Günlük hayatta anlamaya yönelik zihinsel faaliyetler çoğunlukla dinleme/izleme ve okuma yoluyla gerçekleşmektedir. Anlatma ise duygu ve düşüncelerin zihinsel faaliyet sürecinden geçirilerek yazılı, sözlü, beden dili gibi yollarla dışa aktarılması sürecidir. Yine günlük hayatta en çok sözlü ve yazılı olarak anlatma yolu tercih edilmektedir. Bunların yanı sıra insan müzik ve resim yoluyla da duygu ve düşüncelerini aktarabilmektedir. Ancak araştırma doğrultusunda dilin ve iletişimin dört temel becerisinden biri olan okuma becerisi üzerinde durulmuştur.

Akyol (2006, s. 1) tarafından "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci"; Johnson tarafından (2008, s. 3) "anlam yaratmak için metni kullanma uygulaması"; Gündüz ve Şimşek tarafından (2013, s. 15) "bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği"; Just ve Carpenter tarafından ise (1980, s. 332) "kelime çözümleme, anlam çıkarma ve bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi çeşitli aşamaların uyumlu bir şekilde çalışması"; Yalçın (2018, s. 119) okumayı "insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi" olarak tanımlanan okuma becerisinin temelinde anlamlandırma işleminin olduğu görülmektedir.

Okuma becerisi, öğrencinin eğitim sürecinde oldukça çok karşılaştığı ve kullandığı bir dil becerisidir. Türkçe öğretim programlarında en çok kazanımın olduğu alan okuma öğrenme alanıdır. Bunun yanı sıra Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları içerisinde yer alan on maddenin altısında doğrudan veya dolaylı olarak okuma becerisine değinilmektedir (MEB, 2019). Okuma bireyin eğitim hayatının başlangıcından itibaren akademik başarısını doğrudan etkileyen, meslek edinme sürecini belirleyen ve bireyin ülke ekonomisi ve güvenliğine sunabileceği katkıya etkisi olan kritik bir beceridir (Annie E. Casey Foundation [AECF], 2010). Ayrıca okuma becerisi sürekli gelişen bir beceridir ve okuma sırasında sayfalarda yer alan görsel bilgiler anlamlandırılmak için zihinde görsel olmayan bilgilerle bütünleşerek anlam bağlantısı kurulur (Johnson, 2008).

Okuma becerisinde tabi en önemli husus okunan metnin anlamlandırılmasıdır. Okuma – anlama sürecindeyse hem bireyin zihinsel ve dilsel yeterliği hem de okunan metnin niteliği önemlidir. Her ne kadar bireyin zihinsel ve dilsel becerileri belirli bir düzeyde gelişmiş olsa da okunan metin bireyin düzeyine uygun değilse anlama süreci sağlıklı işlemez. Metnin niteliği ise biçimsel özelliklerinin yanı sıra içerik özellikleri içerisinde yer alan dil ve üslup ile doğrudan bağlantılıdır. Metinde kullanılan dil ve içerik bireyin düzeyine uygun değilse sağlıklı bir anlama sürecinden bahsetmek söz konusu olamaz. Metnin dil açısından uygunluğu belirleyen etkenlerden biri ise okunabilirlik düzeyidir. Okunabilirlik, Ateşman (1997) tarafından "Okuyan tarafından metinlerin ne kadar kolay ya da güç anlaşılır olduğu"; Klare (1963) tarafından "Anlama kolaylığı veya yazma tarzından dolayı anlama"; Hargis vd. (2004) tarafından "Kelimeleri ve cümleleri okuma kolaylığı"; McLaughlin (1969) tarafından ise "Belirli bir sınıf insanın belli okuma konularını çekici ve anlaşılır bulduğu derece" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak okunabilirliğin kelime ve cümleleri okuyabilme, okunan kelimeleri zihinde anlamlandırabilme düzeyini belirten bir kavram olduğuna ulaşılabilir. Okunabilirlik düzeyini belirlemeye yönelik geliştirilen birçok formüle bakıldığında genel olarak metinde yer alan sözcüklerdeki hece sayısı, cümle sayısı, cümlelerdeki sözcük sayısı, cümlelerde kullanılan edat ve bağlaç ile zor sayılabilecek sözcüklerle ilgili olduğu görülmektedir. Böylelikle metinlerin okunabilirlik durumlarını belirlemek amacıyla çeşitli formüller oluşturulmuştur. Okunabilirlik formüllerinin başlangıcı 1920'li yıllarda eğitimcilerin ders kitaplarının zorluğunu rapor etmeleri, metinlerin zorluklarını tespit etmek amacıyla kelime zorluğu ve cümle uzunluğunu kullanmalarıyla başlamaktadır. Günümüze gelindiğinde çeşitli değişkenlerin dâhil edilmesi, güçlü teorik ve istatistik kullanımıyla 200'ün üzerinde formül çalışması ve 1000'in üzerinde ise okunabilirlik çalışması bulunmaktadır (DuBay, 2004).

Temel dil becerilerinden olan okuma becerisinin gelişimi sadece örgün eğitim ile değil çocuğun yöneldiği edebî eserlerle de sağlanmaktadır. Bu sebeple çocuk edebiyatı eserlerinin okunabilirlik düzeylerinin hedef kitleye uygun olması oldukça önemli bir konudur. Bundan dolayı çocuk edebiyatı alanında eserler üreten ve eserleri üzerine akademik çalışmalar da bulunan günümüz çocuk edebiyatı yazarlarından Miyase Sertbarut'un ortaokul düzeyine hitap eden kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Miyase Sertbarut'un kitaplarını okunabilirlik açısından değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemler düzenlenmiştir.

1. Miyase Sertbarut'un kitaplarının çıkartmalı okunabilirlik açısından zorluk düzeyleri nedir?
2. Çıkartmalı okunabilirlik uygulaması başarı yüzdeleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Çıkartmalı okunabilirlik uygulaması başarı yüzdeleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Miyase Sertbarut'un kitaplarının Ateşman okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik düzeyleri nedir?
5. Miyase Sertbarut'un kitaplarının Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmanın yürütülmesi için tarama modeli kullanılması uygun görülmüştür. Tarama, geçmişte veya şimdi de var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen araştırma modelidir. Bu modelde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren ile ilgili genel bir yargıya varabilmek için evrenin tümü ya da onun içinden alınan bir grup örneklem üzerinde tarama yapılabilmektedir (Karasar, 2008). İncelenen kitapların var olan durumları olan okunabilirlik düzeylerinin araştırılması bu modelin seçiminde belirleyici olmuştur.

Araştırma Grubu ve Materyalleri

Çocuk edebiyatı eserlerini okunabilirlik açısından değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada Miyase Sertbarut tarafından yazılan on eser kullanılmıştır. Edebiyat alanında aldığı ödüller (2003 Tudem Edebiyat Ödülleri Birincilik, 2004 Tudem Edebiyat Ödülleri İkincilik, 2006 Tudem Edebiyat Ödülleri Birincilik ve 2013 Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı ödülleri) ve eserleriyle ilgili yapılmış akademik çalışmalar (Başeğmez-Tığlı, 2014; Han, 2019; Yücebaş, 2019; Yüksel, 2014) bu yazarın seçilmesinde temel etken olmuştur. Bu kitaplar yazar tarafından ortaokula uygun olduğu belirtildiği ve yayınevi kitap listesinde ortaokul yaş seviyesinde yer aldığı için seçilmiştir. İncelemeye alınan kitaplara ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.
İncelenen Kitapların Künye Bilgileri

#	Kitabın Adı	Yayınevi	İlk Basım Yılı	Sayfa Sayısı
1	Sisin Sakladıkları	Tudem	2005	224
2	Kapiland'ın Kobayları	Tudem	2007	224
3	Yılankale	Tudem	2010	128
4	Kimsin Sen?	Tudem	2011	128
5	Çöp Plaza	Tudem	2012	152
6	Kapiland'ın Karanlık Yüzü	Tudem	2013	176
7	Komşumuz Çok Acayip	Altın Kitaplar	2014	152
8	Kapiland'ın Kıyameti	Tudem	2018	224
9	Ortak Ruh	Tudem	2018	200
10	Ünsüz Youtuberın Günlüğü	Altın Kitaplar	2018	184

Çıkartmalı okunabilirlik uygulaması için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alınmıştır. Araştırma, seçilen kitapların çıkartmalı okunabilirlik puanlarını belirlemek amacıyla 2018-2019 bahar yarıyılında ilin merkez ilçesinde rastgele olarak seçilen bir ortaokulda yürütülmüştür. Çalışma grubunu gönüllülük esasına dayalı bir şekilde 32 kız, 25 erkek olmak üzere toplam 57 ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Okunabilirlik formüllerinin uygulanması amacıyla seçilen 10 kitabın her birinin beşer bölümünün ilk yüz kelimelik kısımları hesaplama için alınarak gerekli cümle, kelime ve hece sayıları hesaplanmıştır.

Çıkartmalı okunabilirlik uygulamasının yapılması için öncelikle seçilen on kitabın ilk 300 kelimelik kısımları Word formatına aktarılmıştır. Daha sonra metinlerin uygulamaya hazırlanılması ve değerlendirilmesi için Çetinkaya (2010) tarafından da kullanılan aşağıdaki basamaklar kullanılmıştır: Her beşinci sözcüğün silinmesine metnin ikinci cümlesinden başlanmış ve toplan elli boşluk oluncaya kadar devam edilmiştir. Metinler "Times New Roman" normal yazı stilinde on iki punto, iki satır aralığı bırakılarak yazılmıştır. Boşluklar altı çizili 12 yazı birim aralığında yapılmıştır. Metinlerden önce pilot uygulamadaki bilgilendirme talimatları açıklama olarak yazılmıştır. Değerlendirme yapılırken çıkartılan sözcükle birebir aynı olan sözcük doğru kabul edilmiştir. Çıkartılan sözcükle eş anlamlı olan diğer sözcükler doğru kabul edilmemiş ancak bunun yanında eş anlamlı sözcüklerin de dâhil edildiği ikinci bir değerlendirme işlemi ile iki değerlendirmenin arasındaki farklı tespit etmek amaçlanmıştır. Yazım hataları yanlış olarak değerlendirilmemiştir. Öğrencinin verilen metinde doğru olarak doldurduğu sözcük sayısı ham puan olarak alınmış ve bu puan iki ile çarpılarak değerlendirme için gerekli sonuç elde edilmiştir.

Çıkartmalı okunabilirlik uygulaması çalışma grubuna haftada iki metin olmak üzere beş haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Uygulama öncesinde her sınıfta çıkartmalı okunabilirlik uygulamasının ne olduğu, nasıl gerçekleştirileceği anlatılmış ve çalışma materyallerinden farklı bir metinle pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilere metnin önce tamamen okunması gerektiği, özel isimlerin silinmediği, tüm boşlukların eşit olduğu, tüm türlerden sözcüklerin olabileceği, boşluğa sadece bir kelime yazılması gerektiği, istedikleri boşluğu doldurarak başlayabileceği, süre kısıtlamasına gidilmeyeceği, bunların kendilerini değerlendirmek amacıyla yapılmadığı, soru sorabilecekleri belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Kitapların okunabilirlik açısından değerlendirilmesinde Ateşman ile Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülleri ve çıkartmalı okunabilirlik uygulaması (cloze test) kullanılmıştır. Çalışmada çeşitli okunabilirlik kestirim araçlarının kullanılması, bu araçların farklı ve benzer noktalarını ortaya koymak amacıyla uygun görülmüştür. Okunabilirlik formüllerinin uygulanmasında gerekli cümle, kelime ve hece sayıları hesaplandıktan sonra formüller Microsoft Excel programı aracılığı ile hesaplanmıştır. Kullanılan formüllerin ayrıntıları aşağıda sunulmuştur.

Ateşman Okunabilirlik Formülü: Ateşman'ın (1997), Flesch okuma kolaylığı formülünden Türkçenin farklılıklarını gözetilerek uyarladığı okunabilirlik formülü iki değişkeni temel almaktadır. Seçilen metinden alınan bölümün kelime olarak ortalama cümle uzunluğu ve hece olarak ortalama kelime uzunluğudur. Ateşman formülünün uygulanmasına ilişkin ayrıntılı bilgi ve bu formüle göre çıkan okunabilirlik sayısı ve bu sayı değeri aralığına denk gelen okunabilirlik düzeyleri aşağıda verilmiştir:

$$Okunabilirlik\ sayısı = 198.825 - 40.175\ x\ X1 - 2.610\ x\ X2$$

X1 = hece olarak ortalama kelime uzunluğu
X2 = kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Tablo 2.
Ateşman Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayısına Göre Sınıflandırılması

Okunabilirlik	Okunabilirlik sayısı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü: Çetinkaya (2010) tarafından Türkçe metinlerin okunabilirliğini belirlemek için bu formülü oluşturmuştur. Bu formülün geliştirilmesinde çıkartmalı okunabilirlikten yararlanılmıştır. Seçilen metinden alınan bölümde bulunan ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama tümce uzunluğunu temel alan bu formül ve formüle göre çıkabilecek okunabilirlik sayıları ve bu sayı değerleri aralığına denk gelen okuma düzeyleri aşağıda sunulmuştur:

$$Okunabilirlik\ Puanı = 118.823 - 25.987\ x\ OSU - 0.971\ x\ OTU$$

OSU = Ortalama sözcük uzunluğu
OTU = Ortalama tümce uzunluğu

Tablo 3.
Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülünde Okunabilirlik Puanının Anlamlandırılması

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Engelli Düzey (Zor)	10. 11. ve 12. Sınıf
35-50	Eğitsel Okuma	8. ve 9. Sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5. 6. ve 7. Sınıf

Çıkartmalı okunabilirlik aşamasının analizinde toplanan kâğıtlar araştırmacı tarafından örnek kâğıt rehberliğinde doğru, yanlış ve eş anlamlı kullanım şeklinde iki kategoride incelenmiştir. Çıkartılan sözcüğün aynısının yazıldığı durumlar "çıkartmalı okunabilirlik tam doğru"; çıkartılan sözcüğün aynısı veya eş anlamlısının yazıldığı durumlar "çıkartmalı okunabilirlik tam ve eş anlamlı" şeklinde ifade edilmiş ve kâğıtlar değerlendirilmiştir. Çıkartmalı okunabilirlik değerlendirilmesinin geçerli ve güvenilir olması amacıyla sadece çıkartılan kelimenin aynısının yazıldığı cevabın doğru kabul edildiği "çıkartmalı okunabilirlik tam doğru" kategorisi seçilmiştir (Taylor, 1953). Böylelikle asıl metinde olan kelimelerin doğru cevap kabul edilmesi öznelliği engelleyecektir. Çıkartmalı okunabilirlik doğru yüzdesine göre anlamlandırılma aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir (Çetinkaya, 2010; DuBay, 2004).

Tablo 4.
Çıkartma Puanına Göre Okunabilirlik Düzeyi

Çıkartma Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
%35'ten az	Engelli Düzey (Zor) (Frustration)
%35-50	Eğitsel Okuma (Assisted)
%51+	Bağımsız Okuma (Unassisted)

Bulgular

Çıkartmalı Okunabilirlik İşlemine Yönelik Bulgular

Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metni biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz.

Tablo 5.
Çıkartmalı Okunabilirlik İşlemine Yönelik Bulgular

Kitap Adı	Çıkartmalı okunabilirlik tam doğru	Çıkartmalı okunabilirlik tam ve eş anlamlı
Sisin Sakladıkları	10.17 (%20.34)	13.94 (%27.88)
Kapiland'ın Kobayları	11.75 (%23.5)	14.29 (%28.58)
Yılankale	12.77 (%25.54)	15.52 (%31.04)
Kimsin Sen?	14.33 (%28.66)	17.82 (%35.64)
Çöz Plaza	16.56 (%33.12)	22.05 (%44.1)
Kapiland'ın Karanlık Yüzü	11.31 (%22.62)	16.75 (%33.5)
Komşumuz Çok Acayip	9.91 (%19.82)	12.03 (%24.06)
Kapiland'ın Kıyameti	12.28 (%24.56)	16.14 (%32.28)
Ortak Ruh	14.10 (%28.2)	17.50 (%35)
Ünsüz Youtuberın Günlüğü	12.84 (%25.68)	15.15 (%30.3)

Tablo 5'te çıkartmalı okunabilirlik uygulaması sonucunda belirlenen ortalama puanlar verilmiştir. Buna göre tam doğru cevapların kabul edildiği durumda Sisin Sakladıkları adlı kitaptan alınan metnin okunabilirlik yüzdesinin 20.34; Kapiland'ın Kobayları adlı kitaptan alınan metnin 23.5; Yılankale adlı kitaptan alınan metnin 25.54; Kimsin Sen? adlı kitaptan alınan metnin 28.66; Çöp Plaza adlı kitaptan alınan metnin 33.12; Kapiland'ın Karanlık Yüzü adlı kitaptan alınan metnin 22.62; Komşumuz Çok Acayip adlı kitaptan alınan metnin 19.82; Kapiland'ın Kıyameti adlı kitaptan alınan metnin 24.56; Ortak Ruh adlı kitaptan alınan metnin 28.2; Ünsüz Youtuberın Günlüğü adlı kitaptan alınan metnin 25.68 olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra tam ve eş anlamlı cevapların kabul edildiği durumda Sisin Sakladıkları adlı kitaptan alınan metnin okunabilirlik yüzdesinin 27.88; Kapiland'ın Kobayları adlı kitaptan alınan metnin 28.58; Yılankale adlı kitaptan alınan metnin 31.04; Kimsin Sen? adlı kitaptan alınan metnin 35.64; Çöp Plaza adlı kitaptan alınan metnin 44.1; Kapiland'ın Karanlık Yüzü adlı kitaptan alınan metnin 33.5; Komşumuz Çok Acayip adlı kitaptan alınan metnin 24.06; Kapiland'ın Kıyameti adlı kitaptan alınan metnin 32.28; Ortak Ruh adlı kitaptan alınan metnin 35; Ünsüz Youtuberın Günlüğü adlı kitaptan alınan metnin 30.3 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6.
Çıkartmalı Okunabilirlik Genel Ortalama

	Çıkartmalı okunabilirlik tam doğru	Çıkartmalı okunabilirlik tam ve eş anlamlı
Genel Ortalama	12.60 (%25.2)	16.12 (%32.24)

Tablo 6'da incelenen kitaplardan alınan tüm metinlerin çıkartmalı okunabilirlik uygulaması sonucunda belirlenen ortalama puanı verilmiştir. Buna göre metnin tam doğru cevapların kabul edildiği okunabilirlik yüzdesi 25.2 iken tam ve eş anlamlı cevapların kabul edildiği okunabilirlik yüzdesi 32.24

olarak tespit edilmiştir. Böylelikle incelenen metnin iki hesaplama durumunda da engelli (zor) düzeyde yer aldığı bulunmuştur.

Tablo 7.
Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular 1

	Kız (n=32)	Erkek (n=25)
Genel Ortalama	13.30 (%26.6)	11.70 (%23.4)

Tablo 7'de incelenen kitaplardan alınan tüm metinlerin çıkartmalı okunabilirlik uygulaması sonucunda tam doğru cevapların değerlendirildiği durumdaki genel ortalamaya göre kız ve erkek öğrencilerin başarı yüzdeleri verilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin başarı yüzdelerinin erkek öğrencilerden 3.2 puan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8.
Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular 1

	6.sınıf (n=19)	7.sınıf (n=18)	8.sınıf (n=20)
Genel Ortalama	9.91 (%19.82)	11.12 (%22.24)	16.49 (%32.98)

Tablo 8'de incelenen kitaplardan alınan tüm metinlerin çıkartmalı okunabilirlik uygulaması sonucunda tam doğru cevapların kabul edildiği durumdaki genel ortalamaya göre sınıf düzeyi karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre altıncı sınıflar 19.82, yedinci sınıflar 22.24, sekizinci sınıflar 32.98 başarı yüzdesi almıştır.

Tablo 9.
Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular 2

	Kız (n=32)	Erkek (n=25)
Genel Ortalama	16.98 (%33.96)	15.02 (%30.04)

Tablo 9'da incelenen kitaplardan alınan tüm metinlerin çıkartmalı okunabilirlik uygulaması sonucunda tam ve eş anlamlı cevapların kabul edildiği durumdaki genel ortalamaya göre kız ve erkek öğrencilerin başarı yüzdeleri verilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin başarı yüzdelerinin erkek öğrencilerden 3.92 puan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10.
Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular 2

	6.sınıf (n=19)	7.sınıf (n=18)	8.sınıf (n=20)
Genel Ortalama	12.33 (%24.66)	16.31 (%32.62)	19.55 (%39.1)

Tablo 10'da incelenen kitaplardan alınan tüm metinlerin çıkartmalı okunabilirlik uygulaması sonucunda tam ve eş anlamlı cevapların kabul edildiği durumdaki genel ortalamaya göre sınıf düzeyi karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre altıncı sınıflar 24.66, yedinci sınıflar 32.62, sekizinci sınıflar 39.1 başarı yüzdesi almıştır.

Ateşman Okunabilirlik Formülüne Yönelik Bulgular

Tablo 11.
Ateşman Okunabilirlik Formülüne Yönelik Bulgular

	1.Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm	5. Bölüm
Sisin Sakladıkları	47.44-Zor	74.55-Kolay	58.54-Orta Güçlükte	76.85-Kolay	72.28-Kolay

	65.93-Orta Güçlükte				
Kapiland'ın Kobayları	58.86-Orta Güçlükte	56.12-Orta Güçlükte	63.41-Orta Güçlükte	13.85-Çok Zor	59.02-Orta Güçlükte
	50.25-Orta Güçlükte				
Yılankale	63.00-Orta Güçlükte	63.44-Orta Güçlükte	69.40-Orta Güçlükte	65.85-Orta Güçlükte	60.13-Orta Güçlükte
	64.36-Orta Güçlükte				
Kimsin Sen?	61.26-Orta Güçlükte	79.78-Kolay	74.96-Kolay	78.13-Kolay	76.21-Kolay
	74.06-Kolay				
Çöp Plaza	69.87-Orta Güçlükte	68.67-Orta Güçlükte	55.77-Orta Güçlükte	49.70-Zor	62.46-Orta Güçlükte
	61.29-Orta Güçlükte				
Kapiland'ın Karanlık Yüzü	68.26-Orta Güçlükte	63.81-Orta Güçlükte	86.89-Kolay	64.98-Orta Güçlükte	68.26-Orta Güçlükte
	70.44-Kolay				
Komşumuz Çok Acayip	67.02-Orta Güçlükte	72.62-Kolay	66.57-Orta Güçlükte	71.84-Kolay	67.37-Orta Güçlükte
	69.08-Orta Güçlükte				
Kapiland'ın Kıyameti	73.48-Kolay	56.12-Orta Güçlükte	64.18-Orta Güçlükte	60.56-Orta Güçlükte	83.03-Kolay
	67.47-Orta Güçlükte				
Ortak Ruh	64.21-Orta Güçlükte	77.50-Kolay	63.41-Orta Güçlükte	76.16-Kolay	63.81-Orta Güçlükte
	69.01-Orta Güçlükte				
Ünsüz Youtuberın Günlüğü	66.59-Orta Güçlükte	73.65-Kolay	70.67-Kolay	71.01-Kolay	70.82-Kolay
	70.54-Kolay				

Tablo 11'de kitapların beş farklı bölümünden alınan metinlerin Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre incelenmesinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre Sisin Sakladıkları adlı kitaptan alınan beş örnek metinden üçünün kolay seviyede, birinin orta güçlükte, birinin ise zor

seviyede; Kapiland'ın Kobayları adlı kitaptan alınan beş örnek metinden dördünün orta güçlükte, birinin ise zor seviyede; Yılankale adlı kitaptan alınan beş örnek metnin tamamının orta güçlükte; Kimsin Sen? adlı kitaptan alınan beş örnek metinden dördünün kolay seviyede, birinin ise orta güçlükte; Çöp Plaza adlı kitaptan alınan beş örnek metinden dördünün orta güçlükte, birinin ise kolay seviyede; Kapiland'ın Karanlık Yüzü adlı kitaptan alınan beş örnek metinden dördünün orta güçlükte, birinin ise kolay seviyede; Komşumuz çok acayip adlı kitaptan alınan beş örnek metinden üçünün orta güçlükte, ikisinin ise kolay seviyede; Kapiland'ın Kıyameti adlı kitaptan alınan beş örnek metinden üçünün orta güçlükte, ikisinin ise kolay seviyede; Ortak Ruh adlı kitaptan alınan beş örnek metinden üçünün orta güçlükte, ikisinin ise kolay seviyede; Ünsüz Youtuberın Günlüğü adlı kitaptan alınan beş örnek metinden dördünün kolay seviyede, birinin ise orta güçlük seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne Yönelik Bulgular

Tablo 12.
Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne Yönelik Bulgular

	1.Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm	5. Bölüm
Sisin Sakladıkları	31.14-Engelli Düzey-10. 11. ve 12. Sınıf	43.22-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	36.05-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	44.40-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	42.48-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf
	39.45-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf				
Kapiland'ın Kobayları	34.74-Engelli Düzey-10. 11. ve 12. Sınıf	34.49-Engelli Düzey-10. 11. ve 12. Sınıf	37.75-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	17.10-Engelli Düzey-10. 11. ve 12. Sınıf	35.56-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf
	31.92-Engelli Düzey-10. 11. ve 12. Sınıf				
Yılankale	37.49-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	38.42-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	41.08-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	39.98-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	38.07-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf
	39.00-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf				
Kimsin Sen?	34.96-Engelli Düzey-10. 11. ve 12. Sınıf	46.60-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	43.48-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	45.88-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	43.28-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf
	42.84-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf				
Çöp Plaza	40.92-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	41.80-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	32.81-Engelli Düzey-10. 11. ve 12. Sınıf	30.33-Engelli Düzey-10. 11. ve 12. Sınıf	35.74-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf
	36.32-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf				
Kapiland'ın Karanlık Yüzü	39.88-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	38.01-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	50.90-Bağımsız Okuma-5. 6. ve 7. Sınıf	38.22-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	39.88-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf
	41.37-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf				

Komşumuz Çok Acayip	40.09-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	43.16-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	41.24-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	43.20-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	41.76-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf
	41.89-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf				
Kapiland'ın Kıyameti	43.26-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	35.48-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	37.70-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	35.36-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	48.14-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf
	39.98-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf				
Ortak Ruh	38.27-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	45.86-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	37.75-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	44.26-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	38.01-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf
	40.83-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf				
Ünsüz Youtuberın Günlüğü	39.26-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	42.59-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	41.44-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	42.12-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf	40.51-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf
	41.18-Eğitsel Okuma-8. ve 9. Sınıf				

Tablo 12'de kitapların beş farklı bölümünden alınan metinlerin Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre incelenmesinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre Sisin Sakladıkları adlı kitaptan alınan beş örnek metinden dördünün eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf), birinin ise engelli düzey (10. 11. ve 12. Sınıf) seviyesinde; Kapiland'ın Kobayları adlı kitaptan alınan beş örnek metinden üçünün engelli düzey (10. 11. ve 12. Sınıf), ikisinin ise eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf) seviyesinde; Yılankale adlı kitaptan alınan beş örnek metnin tamamının eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf) seviyesinde; Kimsin Sen? adlı kitaptan alınan beş örnek metinden dördünün eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf), birinin ise engelli düzey (10. 11. ve 12. Sınıf) seviyesinde; Çöp Plaza adlı kitaptan alınan beş örnek metinden üçünün eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf), ikisinin ise engelli düzey (10. 11. ve 12. Sınıf) seviyesinde; Kapiland'ın Karanlık Yüzü adlı kitaptan alınan beş örnek metinden dördünün eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf), birinin ise bağımsız okuma (5. 6. ve 7. Sınıf) seviyesinde; Komşumuz Çok Acayip adlı kitaptan alınan beş örnek metinin tamamının eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf) seviyesinde; Kapiland'ın Kıyameti adlı kitaptan alınan beş örnek metnin tamamının eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf) seviyesinde; Ortak Ruh adlı kitaptan alınan beş örnek metnin tamamının eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf) seviyesinde; Ünsüz Youtuberın Günlüğü adlı kitaptan alınan beş örnek metnin tamamının eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çıkartmalı okunabilirlik uygulamasında incelenen on metnin tamamının tam doğru cevapların kabul edildiği durumda engelli (zor) seviyede olduğu; tam ve eş anlamlı cevapların kabul edildiği durumda ise yedisinin engelli (zor), üçünün ise eğitsel (yardımlı) okuma düzeylerinde yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak çıkartmalı okunabilirlik sonuçları uygulamanın yapıldığı çalışma grubundaki öğrencilerin akademik başarılarıyla da ilgili olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca eş anlamlı cevapların da doğru kabul edilmesi başarı yüzdesinde 5 ile 11 arasında bir puan artışına sebebiyet vermiştir.

Çıkartmalı okunabilirlik uygulama başarı yüzdelerinin cinsiyet açısından kızlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu; sınıf seviyesi açısından ise seviye arttıkça başarı yüzdesinin de arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yaman ve Süğümlü'nün (2010) çalışmasında kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla okuma planı yaptıkları, İnan'ın (2005) çalışmasında da okuma alışkanlığı bakımından kız öğrenciler

lehine anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalara bakıldığında kız öğrencilerin okuma becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Güngör ve Ün-Açıkgöz, 2005; Özdemir, 2017; Pomerantz, Altermatt ve Saxon, 2002; Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Bunula birlikte Arslan'ın (2013) çalışmasında farklı yaş gruplarında yapılan okuma becerisi ile ilgili 52 makalenin 36'sında erkeklerin aleyhine anlamlı fark bulunduğu belirtilmiştir. Sınıf seviyesinin ilerlemesiyle başarı düzeyinin yükselmesi gelişimsel açıdan beklenen bir durumdur. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda dil becerileri açısından sınıf seviyesinin ilerlemesiyle algının arttığı, kaygının azaldığı görülmüştür (Cocuk, Yanpar-Yelken ve Ozer, 2016; Karakoç-Öztürk, 2015). Fakat bazı çalışmalarda da dil becerileri ile ilgili algıların ortaokul başlangıcında daha yüksek olduğu bulunmuştur (Koç ve Arslan, 2017; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Özdemir, 2017; Süğümlü, Mutlu ve Çinpolat, 2019).

Okunabilirlik formülleri ile kitaplar hakkında genel bir değerlendirmeye gidilebilmek amacıyla her kitaptan incelenen beş bölümün aritmetik ortalaması alınmıştır. Böylelikle Ateşman okunabilirlik formülüne göre incelenen on kitabın yedisinin ortalamalarının orta güçlük seviyesinde, üçünün ise kolay seviyede olduğuna ulaşılmıştır. Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre ise incelenen on kitabın dokuzunun eğitsel okuma (8. ve 9. Sınıf), birinin ise engelli düzey (10. 11. ve 12. Sınıf) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre incelenen kitapların okunabilirlik formülleri açısından genel olarak ortaokul seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Ancak çıkartmalı okunabilirlik uygulamasından alınan başarı yüzdesine göre incelenen metinlerin engelli (zor) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle incelenen metinlerin çıkartmalı okunabilirlik uygulamasına göre okunabilirlik durumlarının formüllerden elde edilen okunabilirlik durumlarına göre daha zor olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitimcilerin öğrencileri için kitap önerilerinde bu kitapların diğer özelliklerinin yanı sıra okunabilirlik durumlarını gözetmeleri,
- Çocuk edebiyatı alanında eser veren yazar ve yayınevlerinin hedef kitleye uygunluk açısından okunabilirlik kavramını dikkate almaları önerilmektedir.

Kaynaklar

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Annie E. Casey Foundation. (2010). *Early warning! Why reading by the end of third grade matters.* Baltimore, MD: Casey Foundation. Erişim adresi: http://www.aecf.org/m/resourcedoc/AECF-Early_Warning_Full_Report-2010.pdf

Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *2*(2), 251-265.

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi,* 58, 71-74.

Başeğmez-Tığlı, H. (2014). *Miyase Sertbarut'un çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı öğelerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Cocuk, H. E., Yanpar-Yelken, T., & Ozer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 335-352. doi: dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2016.63.19

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

DuBay, W. H. (2004). *The principles of readability.* CA, US: Impact Information.

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.

Güngör, A., & Ün-Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 355-378.

Han, C. (2019). *Miyase Sertbarut'un romanlarının değerler aktarımı bakımından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Hargis, G., Carey, M., Hernandez, A. K., Hughes, P., Longo, D., Rouiller, S., & Wilde, E. (2004). *Developing quality technical information: A handbook for writers and editors (second edition).* Boston, MA: Pearson Education.

İnan, D. D. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological review, 87*(4), 329-354. doi: doi.org/10.1037/0033-295X.87.4.329

Karakoç-Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2015*(21), 908-936.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Klare, G. R. (1963). *The measurement of readability.* Ames, Iowa: Iowa State University Press.

Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 745-778.

Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sosyal araştırmalar dergisi*, 19(3), 53-70.

Mc Laughlin, G. H. (1969). SMOG grading-a new readability formula. *Journal of reading, 12*(8), 639-646.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *5*(7), 40-55.

Pomerantz, E.M., Altermatt, E. R., & Saxon, L. J. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Education Psychology,* 94, 2, 396-404.

Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, *7*(3), 814-822.

Süğümlü, Ü., Mutlu, H. H., & Çinpolat, E. (2019). Relationship Between Writing Motivation Levels and Writing Skills Among Secondary School Students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *11*(5), 487-492.

Taylor, W. L. (1953). "Cloze procedure": A new tool for measuring readability. *Journalism Bulletin, 30*(4), 415-433.

Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ.

Yaman, H., & Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *18*(1), 291-306.

Yücebaş, Z. (2019). *Miyase Sertbarut'un eserlerinde çocuk ve eğitim teması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Yüksel, S. (2014). *Miyase Sertbarut'un eserlerinde çocuk ve gençlik sorunları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

It is aimed to gain four skills in language teaching (MEB, 2019). Mentioned language skills are reading, listening / watching, writing and speaking. It is the reading skill that the individual encounters and uses the most during the education process. Therefore, there are more learning outcomes about reading skills in the Turkish Curriculum. In addition, six of the ten items within the specific objectives of the Turkish Curriculum are addressed directly or indirectly in reading skills (MEB, 2019). The most important issue in reading skill is to understand the text read. In the process of reading and understanding, both the mental and linguistic competence of the individual and the quality of the text read are important. One of the factors determining the suitability of the text in terms of language is the readability level. Readability is defined by Ateşman (1997) as "How easy or difficult to understand texts by the reader". Thus, various formulas were created to determine the readability of the texts.

Today, there are over 200 formula studies and over 1000 readability studies with the inclusion of various variables, strong theoretical and statistical use (DuBay, 2004).

The development of reading skills, which is one of the basic language skills, is provided not only with formal education but also with literary works. For this reason, it is an important issue that the readability levels of children's literature are suitable for the target audience. For this reason, this study, which aims to examine the books of Miyase Sertbarut, who is one of the most widely read children's literature authors in the field of children's literature, is considered important.

Method

In this study, ten books written by Miyase Sertbarut were used. Her awards in the field of literature (2003 Tudem Literature Awards First Place, 2004 Tudem Literature Awards Second Place, 2006 Tudem Literature Awards First Place and 2013 Gülten Dayıoğlu Children and Youth Literature Foundation awards) and academic studies on her works (Han, 2019; Yücebaş, 2019; Başeğmez- Tığlı, 2014; Yüksel, 2014) was the main factor in the selection of this author. These books were chosen because they told to be suitable for secondary school level by writer and publisher.

The study group consisted of a total of 57 secondary school 6th, 7th and 8th grade students, 32 girls and 25 boys, on a voluntary basis.

For the application of readability formulas, the first hundred words of each of the five sections of each of the 10 books selected were taken for calculation, and the necessary sentences, words and syllables were calculated. Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun (2010) readability formulas were used in the study.

In order to make cloze test readability application, first 300 words of ten selected books were transferred to Word format. Then, the following steps used by Çetinkaya (2010) were used to prepare the texts for implementation: Deletion of each fifth word was started from the second sentence of the text and continued until the total fifty spaces. The texts are written in "Times New Roman" normal typeface with twelve font size and two line spacing. The blanks are made in a range of 12 writing units underlined. Before the texts, informative instructions in the pilot application were written as explanations. While making the evaluation, the word exactly the same as the word removed was accepted as correct. Other words that are synonymous with the extracted word are not considered correct, but a second evaluation process involving synonyms is aimed to identify the difference between the two evaluations. Spelling errors were not considered incorrect. The number of words correctly filled in by the student in the given text was taken as the raw score, and this score was multiplied by two to obtain the necessary result for the evaluation.

Result and Discussion

All ten texts examined with the cloze test application are at the level of frustration when fully correct answers are accepted; In the case that fully correct and synonymous answers are accepted, it is concluded that seven of them are in the level of frustration and three are in assisted reading levels. However, it should not be forgotten that the cloze test readability results are also related to the academic success of the students in the study group. In addition, the fact that the synonyms were accepted correctly caused an increase in the success between 5 to 11 points.

Cloze test readability success percentages were higher in girls than boys in terms of gender; In terms of grade level, it is concluded that the percentage of success increases as the level increases. In the study of Yaman and Suğümlü (2010), it was stated that female students made more reading plans than boys, and In İnan's (2005) study, there was a significant difference in favor of female students in terms of reading habit. In addition, it is seen that reading skills and self-efficacy perceptions of girls are higher than boys (Güngör & Ün-Açıkgöz, 2005; Özdemir, 2017; Pomerantz, Altermatt & Saxon, 2002; Sadioğlu & Bilgin, 2008).

According to the Ateşman readability formula, seven of the ten books were at medium difficulty level and three were at the easy level. According to the Çetinkaya-Uzun readability formula, it was determined that nine of the ten books examined were at the level of educational (assisted) reading (8th and 9th grade) and one was at the level of the frustration (10th, 11th and 12th grades).

According to the results obtained, it can be said that the books examined are generally suitable for the middle school level in terms of readability formulas.

Müldür, M. ve Şimşek, N. D. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin ve yapılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 843-867.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 23.04.2020 Kabul/Accepted:03.06.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin ve Yapılarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma

*Merve MÜLDÜR**
*Nil Didem ŞİMŞEK***

Öz

Bilgilendirici metinler okul ve okul dışı öğrenmelerin temel kaynağını oluşturur. Bilgilendirici metin yapısını bilmek, bir öğrencinin dinlediği veya okuduğu metnin nasıl organize edildiğini anlamasını ve o metni hafızasında tutmasını kolaylaştırabilir. Öğrencilerin bilgilendirici metin yapılarını tanıyabilecekleri en önemli araçların Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinlerinin olduğu söylenebilir. Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici metin yapılarının her birine önem verilmeli, öğretim sadece bir metin yapısına odaklanarak yürütülmemelidir. Bu araştırmanın temel amacı ders kitaplarında bilgilendirici metinlere ve yapılarına ne oranda yer verildiğini tespit etmektir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Çalışma materyalinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuş, 2019-2020 eğitim öğretim yılında kullanılan altı Türkçe ders kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir. Veriler nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla toplanmış, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen tüm ders kitaplarında bilgilendirici metinlere öyküleyici metinlere oranla çok daha az yerildiği görülmüştür. Ayrıca bilgilendirici metin yapılarından en çok tanıtıcı metin yapısına yer verildiği, sıralama, sebep-sonuç, problem çözme ve karşılaştırma metin yapılarına çok sınırlı sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Bilgilendirici metin yapısı çeşitliliğine yer verme açısından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının diğer Türkçe ders kitaplarından daha hassas olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: bilgilendirici metin, Türkçe ders kitapları, metin yapısı

An Investigation on the Expository Texts Types and their Structural Analyses in Turkish Course Books

Abstract

Expository texts are the primary sources of learning in and out of school. Knowing the structure of expository texts may make it easy for a student to understand how the text he is listening to or reading is organized and to keep that text in his memory. It may be stated that the most important instruments that may help students become familiar with the structures of expository texts are the reading and listening texts in their Turkish course books. Importance should be given to each of the expository text structures in the Turkish course books, and teaching should not be carried out by focusing only on one type of text structure. The main goal of this study was to determine to what extent expository text types and knowledge about their structures were included in those course books. In this study, basic qualitative research which is one of the qualitative research methods was used. In determining the materials to be examined, the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used and six

* Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Isparta, mervemuldur@sdu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2595-5749

** Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Isparta, nilsimsek@sdu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3494-1971

Turkish course books used in the 2019-2020 academic year were thus included in the study. The data were collected through document analysis, which is one of the data collection methods in qualitative research and analyzed through descriptive analysis. The results showed that in all course books expository texts were included much less compared with narrative texts. In addition, it was determined that descriptive expository texts were the most frequent type and that the number of process, cause and effect, problem-solving and comparison and contrast texts very few in number. It was also observed that, in terms of expository text variety, the 6th grade Turkish course book published by the Ministry of National Education included the largest number of text types and examples.
Keywords: expository text, Turkish course books, text structure

Giriş

Türkçe eğitiminin en temel amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda özellikle okuma ekseninde düşünüldüğünde dil eğitimcilerinin en temel isteklerinden birkaçı öğrencilerin okuyarak doğru bir şekilde öğrenmelerini, karşılaştıkları metinlerdeki bilgileri anlamalarını ve bu bilgileri daha önceki bilgileriyle bütünleştirebilmelerini sağlayabilmektir. Bireylere yaşadığı toplumdaki dil kullanımını öğretmek, bireyde dil zevki geliştirmek ve eleştirel okur yetiştirebilmek için metinlerden faydalanılır. Türkçe derslerinin en temel malzemesi metinler ve bu amaçla hazırlanan etkinliklerdir (Dilidüzgün ve Genç, 2019, s. 563). Öğrencilerin metinleri anlayabilmelerinde etkili olan öğrenci kaynaklı, metin kaynaklı, strateji kaynaklı ve görev kaynaklı değişkenler vardır (Meyer, 2003, s. 205). Bu değişkenlerden sadece biri öğrencinin metni anlamlandırabilmesinde yeterli olmaz. Öyle durumlar vardır ki; öğrenci bilişsel, duyuşsal ve bağlamsal açıdan okumaya hazır olabilir hatta strateji ve görev kaynaklı unsurlar ona destek de olabilir ancak öğrencinin karşısına çıkan metin, yapısal özelliği açısından uygun değilse öğrenci metni anlamakta güçlük çekebilir. Bu da okumada istenen hedefe ulaşmayı engelleyebilir. Bu nedenle yetkin bir metin yapısı, metnin anlamlandırılmasındaki temel unsurlardan birini oluşturmaktadır.

Metin yapısı kavramının anlaşılabilmesi için önce metin kavramının ele alınması ve metinsellik ölçütlerinin değerlendirilmesi gereklidir. Metin, iletişimsel bir birim oluşturan yazılı ya da sözlü dilsel bir zincirdir (Ducrot; Schaeffer, 1995, s. 594'ten aktaran: Günay, 2013, s. 40) ama her şeyden önce bir yapıdır (İnceoğlu ve Çomak, 2009, s. 19). Dilsel açıdan bakıldığında metin, "birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir" (Günay, 2007, s. 44). Çok farklı düzeylerde, dille iletişimde bulunmak amacıyla oluşturulan anlatma ve anlaşma aracıdır (Aktaş, 2015, s. 15). Başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapıdır (Günay 2013, s. 45). "Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılara yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir" (Güneş, 2013a, s. 606). Dolayısıyla metin, dilin dağarcığındaki sözcüklerin anlamsal olarak birbiriyle ilişkisel düzlemde ortaklık yarattığı bir bütündür.

"Yazılı bir metinde yer alan iletilerin okur tarafından çözümlenebilecek durumda olması için metnin birtakım ölçütlere yapısal olarak uyum göstermesi beklenir. Van Dijk ve Kintsch (1983)'in geliştirdikleri anlama modelinde metnin üç yapısal boyutu arasında ayrım yapılmıştır. Bu boyutlar; küçük yapı, büyük yapı ve üst yapıdır. Bir metnin üst yapısı onun türüyle ilgili genel bir çerçeve sunarken küçük yapı ve büyük yapı metnin içeriğiyle ilgilidir" (İskender ve Yiğit, 2015, s. 451). Üstyapı (superstructure), metinlerin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili durumları belirtir. Metin türleri, tonları, tipleri, bir anlatı için belirtilen genel özellikler üstyapı incelemelerinde değerlendirilir (Günay, 2007, s. 68). Büyük yapı (macrostructure), özetlenebilir metinler üzerinde yapılan bir inceleme biçimidir. Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesi büyük yapının betimlenmesiyle ilgilidir (Günay, 2007, s. 68). Metnin büyük yapısını tanımlarken, metnin ana düşüncesinden ve özetinden faydalanılır. Küçük yapı (microstructure), cümleler arası düzenlemeyi içerir. Bağıntı, yineleme, art gönderim, ön gönderim, eksiltili yapı, eylem zamanı, cümleler arası bağıntı ögeleri, metnin belirticileri, çıkarsamalar gibi durumlar metnin küçük yapısı dâhilinde incelenen unsurlardır (Günay, 2007, s. 67-68). Yazınsal metinlerin anlam katmanlarını yorumlamak için çok bakışlı yaklaşım biçimlerinden faydalanmak gerekir. Hangi tür metin olursa olsun bir metin tek bir yüzey yapıya sahipken, metin türleri arasındaki

farklara bağlı olarak, bir ya da birden fazla derin yapıya sahip olabilir (Aydın ve Torusdağ, 2014, s. 114). Yüzey yapı metnin bağdaşıklık görünümleriyle ilgilidir yani küçük yapıyı temsil eder. Derin yapı da metnin tutarlılık görünümleriyle ilgilidir ve büyük yapıyı temsil eder.

Geleneksel anlama modelleri, anlamı metnin büyük ve küçük yapısına bağlı olarak oluşturmaktadır. Anlamın yukarıdan aşağı oluştuğu modelde, bütünden parçaya doğru bir süreç izlenir. Okur bu şekilde metnin büyük yapısından hareketle daha küçük yapılara yönelir. Anlamın aşağıdan yukarı oluştuğu modelde ise parçadan bütüne giden bir süreç izlenir ve okur, metnin küçük yapısından hareketle büyük yapıya ulaşmaya çalışır (Cornbleet ve Carter, 2001; Woolley, 2011'den akt. İskender ve Yiğit, 2015, s. 452). Anlamın zihinde yapılandırılması sırasında; öncelikle küçük yapıya ilişkin olarak ön anlama gerçekleşir ve birbirini takip eden cümleler arasındaki bütünleştirici yapı şekillenir. Sonrasında büyük yapının aşamalarından son anlama geçilir ve üst düzey öğrenme gerçekleşir. Okur için bir metni okumak güçse, bu durum metnin küçük yapısından kaynaklanır. Örneğin Türkçe yazılmış bir metin için düşünüldüğünde; sondan eklemeli yapısı nedeniyle kelimelerin okunuşu zorsa, cümleler çok uzunsa ve kelime tekrarları varsa vb. bu durumda küçük yapı okuyucuya zorluk çıkarır. Eğer okunan bu Türkçe metnin içeriği yoğunsa, okuyucunun okuma eylemine ilgisi düşük ya da yoksa okuyucunun eğitim düzeyi düşük ya da yetersizse vb. büyük yapı da küçük yapı gibi okuyucuyu zorlayacaktır.

Bir metni, metin yapan birtakım özellikler vardır. Bu özellikler *metinsellik* veya *metin olma ölçütleri* olarak ele alınır. Metinsellik, bir metnin oluşması için gerekli koşullar veya metin olmayan cümle gruplarından ayırmak için başvurulan ölçütlerdir (Toklu, 2009, s. 127). Bu ölçütler daha çok De Beaugrande ve Dressler'in (1981) sınıflandırmasından hareketle bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik (ikna edicilik), bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık olmak üzere yedi maddede değerlendirilir (Karatay, 2010; Coşkun, 2007). Bunlardan tutarlık metnin her bölümünün birbiriyle olan ilişkisine, metindeki mantıksal değerlendirmelere işaret eden ve metnin daha çok büyük yapısıyla ve üst yapısıyla ilişkili olan bir kavramdır (Günay, 2013, s. 95).

Bir metnin büyük yapısı ve tutarlığı metnin yapısını oluşturan en temel kavramlardır. Metin yapısı terimi bilgilerin nasıl düzenlendiğini ifade eden bir terimdir. Armbruster'e (2004) göre; metin yapısı, fikirlerin dizilişi ve fikirler arasındaki ilişkileri ortaya koyan ve metnin büyük yapısı ve tutarlığıyla ilişkili olan düzenlerdir. "Derin yapıdaki soyut anlamın yüzey yapıda anlaşılır ve etkileyici bir türle sunumu, metnin anlaşılabilirliğini artıran önemli bir unsurdur. Bu sebeple, derin yapı aşamasında metin türünün belirlenmesi gerekmektedir. Ele alınan konunun niteliği, metin türünün belirlenmesinde önemli bir faktördür." (Onan, 2015, s. 100).

Alanyazında metin türleriyle ve metin yapısıyla ilgili yapılan çalışmalarda, metinlerin sınıflandırılması başlığı altında kimi zaman metin yapılarından hareket edildiği dikkati çekmektedir. Genel olarak metnin yapısına göre yapılan kategori; öyküleyici/yazınsal/kurgusal, bilgilendirici/öğretici ve şiir şeklindedir. Akyol ve Tompkins de; metinleri yapısı açısından değerlendiren sınıflamaya göre şiiri hariç tutarak metinleri genel olarak hikâye edici metin yapıları ve bilgilendirici metin yapıları (Akyol, 1999, 2013; Tompkins, 2000) başlıkları altında ele almaktadırlar. Öte yandan bu sınıflandırmaya tartışmacı metin yapıları (Coşkun ve Tiryaki, 2011) katılabilir. Bu çerçevede metin yapıları öyküleyici, bilgilendirici ve tartışmacı metin yapıları olmak üzere üç ana başlık altında ele alınabilir. Söz konusu tasnifin alt sınıflandırmalarından birini oluşturan, okuyucuya bir konu hakkında bilgi vermek veya bir şeyi açıklamak amacıyla yazılan bilgilendirici metinler alan yazında açıklayıcı metinler olarak da anılmaktadır (Piccolo, 1987; Tompkins, 2000).

Bilgilendirici metinler, tipik bir şekilde neden-sonuç, üstünlük-zıtlık ve sorun-çözüm gibi yapılar üzerine inşa edilirler ve içerisinde alt başlıklar, koyu yazılmış yerler ve geniş sözcük dağarcığı barındırırlar (Tok ve Küçük, 2014, s. 236). Bilgilendirici metinler, okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlar nitelikte içeriklendirilmektedir (Kuzu, 2004, s. 61). Bilgilendirici ve öğretici metinler okura dünya yaşantısıyla ilgili bilgiler sunan, okuru farklı bakış açılarıyla buluşturan ürünlerdir (Aylanç, 2012, s. 335). Özdemir'e (2002) göre; bir gerçeği, bir düşünceyi, bir gözlem, izlenim veya deneyimin sonucunu okura iletmeyi amaçlayan metinler, bilgilendirici/öğretici metinlerdir (Özdemir 2002, s. 239). Bu yönüyle daha çok düş gücünü harekete

geçiren ve yeni yaşantı alanları sunan tahkiyeli (olay ağırlıklı) metinlerden ayrılırlar (Aylanç, 2012, s. 336).

Her metnin yapısı içinde var olan işlevler vardır. "Metinler iletişimsel işlevlere sahip ürünlerdir. Bu bağlamda metin yapısı, metnin taşıdığı bu işlev, okuyucular ve anlatıcılar tarafından anlamlandırılabilir ve yorumlanabilir olmalıdır. Bir metnin sadece bir cümleler topluluğu olmaktan çıkıp dilbilimsel anlamda bir metin olabilmesi için içerdiği bazı bilgilerin, ögelerin ve unsurların yinelenmesi, belirlenen olayın sonuca doğru ilerlemesi ve gelişmesi gerekmektedir" (Şeref, Karagöz ve Koç Ardıç, 2020, s. 93). Örneğin, öyküleyici metin yapıları tek bir işlev dâhilinde tek bir yapıdan oluşurken bilgilendirici metin yapıları farklı işlevlere sahip farklı yapılardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda bilgilendirici metin yapılarının daha çok Meyer'in (Meyer, 2003; Meyer ve Freedle, 1984) sınıflandırmasından hareketle tanımlayıcı, kronolojik sıralamaya dayalı metinler, problem çözme metinleri, sebep-sonuç metinleri, karşılaştırma metinleri olmak üzere beş başlık altında ele alındığı dikkat çekmektedir. Söz konusu *bilgilendirici metin yapıları* şu şekilde kategorize edilebilir (Akyol, 2013; Güzel Özmen, 2011; Tok ve Küçük, 2014; Tompkins, 2000; Ülper, 2019):

Sıralamaya dayalı metinler: Bilginin aşamalı olarak sıralandığı metinlerdir. Bu metinlerde birinci, ikinci, önce, sonra, ilk olarak, sonunda gibi anahtar ifadelerden yararlanılır. Bu metinlerin içine bazı kaynaklarda (Meyer, 2003) ayrı bir başlık altında ele alınan listeleme metinleri de dâhil edilebilir.

Tanıtıcı/tanımlayıcı metinler: Bir varlık, kavram, yer vb. bir şeyin özelliklerinin belirtildiği, niteliklerinin sıralandığı metinlerdir. Bu tür metinlerde yazar, konuyu tanıttıktan sonra her paragrafta ele aldığı konunun detaylarına yer verir. Anlatılanları örneklendirerek betimleyerek detaylandırır. Bu metinlerde örneğin, benzer şekilde, üstelik, karakteristikleri, özellikleri gibi anahtar kelimelerden yararlanılır. Bu metinlerin adlandırılışına ilişkin farklı bakış açıları yer almaktadır. Örneğin Akyol (2013) ve Güzel Özmen (2011) tarafından bu metinler tanımlayıcı metinler olarak adlandırılırken Ülper (2019) tarafından açıklama metinleri olarak adlandırılmıştır. Bu adlandırmalar da tanıtıcı metinler ele alınırken göz önünde bulundurulmalıdır.

Karşılaştırma metinleri: Birden fazla durum, kavram, olay vb. arasındaki benzerlik ve/veya farklılıkların karşılaştırılmasına dayanan metin yapılarıdır. Bu metinlerde benzer olarak, farklı olarak, ve, veya, buna rağmen, bunun yerine, karşılaştırdığımızda, her ikisi de gibi anahtar kelimelerden yararlanılır.

Sebep-sonuç metinleri: Fikirler nedenleriyle ortaya konur. Nedenlerin ne tür bir sonuca sebep olabileceği üzerinde durulur. Bu metinlerde bu nedenle, bu yüzden, sonuç olarak, çünkü, sonra, sonuç olarak, neden olmak gibi anahtar kelimelerden yararlanılır.

Problem çözmeye dayalı metinler: Bir sorunu çözmek amacıyla ele alınan metinlerdir. Bu tür metinlerde problem ortaya konarak problemin nedenleri ve çözüm yolları üzerinde durulur. Bu metinlerde problem, çözüm yolu, tehlike gibi anahtar ifadelerden yararlanılır.

Bu beş yapıdan oluşan, okul ve okul dışı öğrenmelerin temel kaynağını oluşturan (Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1987) bilgilendirici metinler, öğrencilerin özellikle ortaokuldan itibaren karşılarına çıkıp hayat boyunca anlama ve anlatma aracı olarak kullandıkları metinlerdir. Bu metin yapılarına tanıdık olmasının öğrencilerin hayatlarında pek çok önemi vardır. Bilgilendirici metin yapısını bilmek, bir öğrencinin dinlediği veya okuduğu metnin nasıl organize edildiğini anlamasını ve o metni hafızasında tutmasını kolaylaştırabilir. Çünkü Armbruster ve arkadaşlarının (1987) belirttiği gibi metin yapısı metnin önemli noktaların kodlanmasına, hatırlanmasına ve çoğaltılmasına rehberlik eder ve anlamlı öğrenmeyi içeren görevlerde başarı için bir ön koşuldur. Bilgilendirici metin yapısı farkındalığı öğrencinin ana düşünceyi bulma, özetleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından da önem taşımaktadır. Metin yapısı konusunda eğitim verilen öğrencilerin özetleme ve yazma becerilerinin geliştirildiğini gösteren araştırmalar mevcuttur (ör. Armbruster vd. 1987, Raphael, Kirschner ve Englert, 1988). Bu doğrultuda bilgilendirici metin yapısını bilmek kodlama, anlama ve hatırlamada son derece önemli bir rol taşıdığı gibi öğrencilerin konuşarak ve yazarak üretmelerini kolaylaştırma açısından da önem taşımaktadır.

Öğrencilerin bilgilendirici metin yapılarına yönelik farkındalığı sadece dil derslerini etkilememektedir. Öğrenciler fen bilgisi, sosyal bilgiler vb. derslerde de bilgilendirici metin yapıları ile karşı karşıya gelmektedirler. Bilgilendirici metinler tüm derslerdeki başarının sırrı olarak kabul

edilmektedir (Duke, 2000). Hatta öğrenciler gün içinde okudukları bilimsel dergilerde de (Bilim ve Çocuk Dergisi, Meraklı Minik vb.) bu metinlerle sık sık karşılaşmaktadırlar. Ayrıca teknoloji merkezli yeni dünya düzeniyle birlikte internette onlarca bilgilendirici metne maruz kalmaktadırlar. Hatta youtube üzerinden bir işin nasıl yapılacağı, bir şeyin nasıl kullanılacağı, bir nesneyi, bir yeri tanıtma, bir şeye çözüm bulma gibi konularda türlü metinler üretmekte, bu metin yapılarını farkında olmadan veya olarak bir şekilde kullanmaktadırlar. Derslerde ve günlük hayatta karşılaştıkları metinleri anlayabilmelerinde öğrencilerin bilgilendirici metin yapısı farkındalığına sahip olmaları bu nedenle son derece kıymetlidir.

Metin yapısı farkındalığının bu hususlar çerçevesinde ne denli önemli olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin bilgilendirici metin yapılarını tanıyabilecekleri en önemli araçların Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinlerinin olduğu söylenebilir. Metinler bireyin dil ile iletişim kurmasını sağlamakta ve dili somutlaştırmaktadır. Bu nedenle dil eğitimi genellikle metinler merkezinde yapılmaktadır (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007). Ana dili öğretimi sürecinde araç olarak kullanılan bu metinler aynı zamanda toplum için ortak bir hafıza oluşturmanın da önünü açar. "Bilgilendirici ve öğretici metinlerde ele alınan konular, öğrenciye sadece Türk dilinin yapısı, kullanım şekilleri hakkında bilgi vermez, aynı zamanda öğrencilerin farklı alanlarındaki bilgilerini de destekler. Onların sözel zekâ gelişimlerine katkı sağlayarak algılama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. 'Birey, toplum, doğa ve evren'in anlamlandırılmasında ve yaratıcılık bağlamında Türkçe dersinde okunan metinlerin önemli yeri vardır" (Aylanç, 2012, s. 344).

Metinlere işlevleri açısından da bakıldığında "kullanım işlevli metinler, hedef kitlenin derste öğrendiklerini günlük hayatında uygulayabilmesini sağlayan metinlerdir. Bu metinlerle hedef kitlenin günlük hayatta karşılaşılan durumları, sorunları anlaması ve bunlara yönelik çözümleri doğru ifade etmesi amaçlanır. Bu aşamada ilanlar, resmi yazılar, haritalar, kullanım kılavuzları gibi metinler tercih edilir. Bilgi iletici metinler, hedef kitlenin bilgiyi anlama, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılır" (Üstten ve Haykır, 2019, s. 1639-1640). Pek çok araştırma bilgilendirici metin yapısı öğretiminin anlama ve anlatma üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Metin yapısı öğretiminin anlama üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ve hatırlamayı kolaylaştırdığını gösteren (ör. Armbruster vd., 1987; Hall, Sabey ve McClellan, 2005; Williams, 2005) araştırmalar olduğu gibi yazmayı kolaylaştırdığını gösteren araştırmalar (ör. Taylor & Beach, 1984; Miller ve Lignugaris-Kraft, 2002) da vardır. Bütün bu vurgulananlar ders kitaplarında bilgilendirici metinlere yer verilmesinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerin belirli bir düzen içerisinde yazılmış metinler olmaları gereklidir. İnsanların daha çok belirli bir düzende yazılan metinleri, dağınık olarak sunulan bilgilerden daha kolay bir şekilde anlayıp daha sonra da hatırlayabilecekleri (Meyer, 2003) göz önünde bulundurulduğunda bu durum daha da önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bilgi iletici/öğretici metinlerin metin yapısı açısından bağdaşık ve tutarlı olması gerekir. Aksi takdirde, hedeflenen bilgi mesajının alıcı tarafından anlaşılmasında ve değerlendirilmesinde eksiklik oluşacaktır. Ayrıca öğrenciler bilgilendirici metinlerin bütün yapılarına aşina olacak şekilde öğretim görmelidirler (Piccolo, 1987). Öğrenciler hayatları boyunca Türkçe derslerinde, başka derslerde ve gerek toplumda gerek teknolojik ortamı da kapsayan günlük hayatlarında bilgilendirici metinlerin farklı yapılarıyla sıklıkla karşılaştıkları ve bu türde metinler ürettikleri için bilgilendirici metin yapılarının her birine önem verilmeli, öğretim sadece bir metin yapısına odaklanarak yürütülmemelidir. Bu nedenle ders kitaplarında da bilgilendirici metinlerin farklı yapılarına yer verilmelidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın temel amacı Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici metinlere ve yapılarına ne oranda yer verildiğini tespit etmektir. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici metinlere ne oranda yer verilmektedir?
2. Türkçe ders kitaplarında tanıtıcı (tanımlayıcı/açıklama) metin yapısına ne oranda yer verilmektedir?
3. Türkçe ders kitaplarında sıralayıcı metin yapısına ne oranda yer verilmektedir?
4. Türkçe ders kitaplarında karşılaştırma metin yapısına ne oranda yer verilmektedir?
5. Türkçe ders kitaplarında neden-sonuç metin yapısına ne oranda yer verilmektedir?
6. Türkçe ders kitaplarında problem çözme metin yapısına ne oranda yer verilmektedir?

Mevcut araştırmanın Türkçe Ders Kitaplarındaki durumunu tespit ederek ders programı hazırlayan yetkililere, kitap yazarlarına yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki metinlere ilişkin yapılan araştırmalarda metinlerin daha çok *edebî tür* (ör. Baş, 2003; Kolaç, 2009; Orakçı ve Arhan, 2019; Özbay ve Çeçen, 2012; Solak ve Yaylı, 2009; Söylemez, 2019), *metin türü farkındalığı* (ör. Kıbrıs, 2019), *dinleme metinlerinin tür dağılımı, öğrenciye görelik* (ör. Turan Siviş ve Emiroğlu, 2020), *metin tasnifinde öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri* (ör. Kaya ve Kardaş, 2019), *yazınsallık ve bilgi* (ör. Somuncu, 2019), *edebî zevk ve hoşa giderlik* (Coşkun ve Çetinkaya, 2020) gibi açılardan incelendiği görülmektedir. Metin yapıları açısından yapılan çalışmaların (ör. Temizkan, 2016; Sulak, 2009) sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda alanyazında var olan boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmada her sınıf kademesindeki ders kitabının incelenmesinin çalışmanın kapsayıcılığı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Diğer nitel araştırmalarda olduğu gibi verilerin gözlem, görüşme veya doküman analizleri ile toplanıp araştırmacı tarafından bir olguyu anlamak ve açıklamak için yorumlanması olarak ifade edilen temel nitel araştırma, eğitim alanında kullanılan en yaygın nitel araştırma biçimlerindendir (Merriam, 2013). Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler ve yapılarının doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilere dayanarak ortaya konması amaçlandığından temel nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Materyali

Bu araştırmada çalışma materyalinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılır. Söz konusu ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Bu araştırmada sınırlığı belirleyebilmek ve nesnelliği, kapsayıcılığı sağlayabilmek adına araştırmacılar tarafından belirlenen üç ölçüt gözetilmiştir. Türkçe ders kitaplarının belirlenmesinde öncelikli olarak yıl sınırlandırılmasına gidilmiş; güncel olması nedeniyle 2019-2020 eğitim öğretim yılındaki ders kitaplarının incelenmesine karar verilmiştir. İkinci olarak kapsayıcılığı sağlayabilmek için bütün kademelerdeki (5-6-7-8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarının incelenmesi ölçütü belirlenmiştir. Son olarak da nesnelliği sağlayabilmek için her sınıf kademesinden bir özel bir de MEB yayınevine ait ders kitaplarının incelenmesine karar verilmiştir. Bununla birlikte 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında 5 ve 8. sınıflarda hem özel hem de MEB yayınlarına ait ders kitabının olmadığı, yedinci sınıflarda ise ikisi MEB yayınlarına biri özel yayınevine ait olmak üzere üç yayınevine ait ders kitabı kullanıldığı tespit edilmiştir (MEB, 2019). Bu nedenle beşinci ve sekizinci sınıflarda MEB'in belirlediği ders kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir. Altıncı sınıflarda MEB'in belirlediği iki ders kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir. Yedinci sınıflarda da biri MEB yayınlarına diğeri özel yayınevine ait olmak üzere iki ders kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir. Söz konusu bu ölçütler kapsamında araştırmanın çalışma materyali Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışma Materyaline İlişkin Bilgiler

Sınıf Seviyesi	Çalışma Materyali	Metin İçi Kısaltması
5. Sınıf	Anıttepe Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	AYT5
6. Sınıf	Ekoyay Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	EYT6
6. Sınıf	MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip	MEBYT6

	Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	
7. Sınıf	Özgün Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	ÖYT7
7. Sınıf	MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı	MEBYT7
8. Sınıf	MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı	MEBYT8

Çalışma materyallerinde sekiz temada yer alan bütün metinler (okuma, dinleme ve serbest okuma metinlerinin hepsi) çalışmaya dâhil edilmiş, bu doğrultuda toplamda 240 metin çalışmanın esas kapsamını oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyalin analizini kapsar Eğitim alanında en çok kullanılan materyaller arasında ders programları, ders kitapları sıralanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Araştırmada çalışma materyallerinde belirtilen ders kitaplarındaki metinler bilgilendirici metinler ve yapıları açısından incelenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma veri analizlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırmacı verileri araştırma soruları ve boyutlarına uygun olarak da sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Mevcut araştırmada bilgilendirici metinlerin dağılımı sunulurken araştırmanın kuramsal bölümünde yer alan metin yapısı sınıflamasından yararlanılmış; metinler şiir, öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve tartışmacı metin sınıflandırmasına göre incelenmiştir. Bilgilendirici metinler incelenirken de yine kuramsal bölümde belirtilen beşli sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda bilgilendirici metin yapıları sıralama, tanıtıcı, sebep-sonuç, problem çözme ve karşılaştırma sınıflandırması bağlamında ele alınmıştır. Öte yandan veriler analiz edilirken karma yapılara rastlandığı için bunlar da bulgular kısmında sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda önemli konulardan biri de araştırmanın geçerliği ve güvenirliğidir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak için Türkçe ders kitaplarındaki metinler öncelikle iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde incelenmiş, ardından kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles, Huberman ve Saldana'nın (2014) önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" güvenirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacıların 13 metinde uzlaşamadığı, 227 metinde uzlaştığı tespit edilmiştir. Buna göre araştırmanın güvenirliği %95 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edildiği için (Miles, Huberman ve Saldana, 2014) mevcut araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Uzlaşılamayan metinler için iki Türkçe öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliğini artırmak için aktarılabilirliğe de önem verilmelidir. Nitel araştırmalardaki aktarılabilirlik ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme ile sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için bulgular sunulurken ders kitaplarından metin örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın kuramsal çerçevesinde yer alan bilgilerden hareketle bilgilendirici metinler genel olarak beş başlık (sıralama, tanıtıcı, sebep-sonuç, problem çözme karşılaştırma) altında ele alındığı için bulguların sunumunda bu beş başlığa yer verilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında bilgilendirici metinlere ne ölçüde yer verildiğini göstermek amacıyla diğer yapılardaki (öyküleyici ve tartışmacı)

metinler ve şiir dağılımı incelenmiş, bunlara ilişkin veriler de bulgular kısmında sunulmuştur. Bunların yanı sıra araştırma kapsamında karma yapılı metinlere rastlandığı için bulgular kısmında bunlara da yer verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen altı kitaba yönelik bulgular her kitap için ayrı ayrı sunulmuştur. Bulguların son maddesinde çalışmaya dâhil edilen tüm kitaplardaki durum da ortaya konulmuştur.

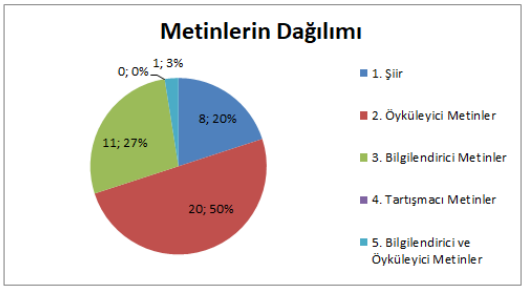
AYT5 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metinler ve Yapılarına İlişkin Bulgular

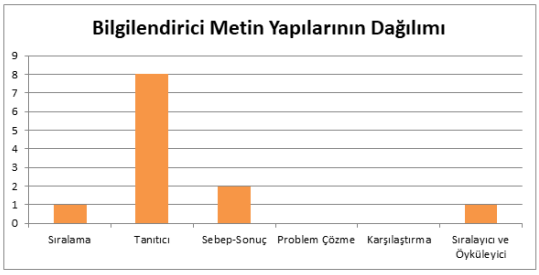
AYT5 Ders Kitabı'ndaki bilgilendirici metinler ve yapılarının dağılımına ilişkin bulgular, Tablo 2, Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
AYT5 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metin Yapıları

Bilgilendirici Metin Yapısı	f	Metinler
Sıralama	1	Sokak
Tanıtıcı	8	Hoşça Kalın, Güle Güle Anadolu'da Konukseverlik Okland Adası Ali Kuşçu Büyüklere Saygı Barkod Akıllı Ulaşım Sistemleri Aziz Sancar
Sebep-Sonuç	2	Spor ve Bedenimiz Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor
Problem Çözme	-	-
Karşılaştırma	-	-
Öyküleyici metin yapısı içeren sıralama metin yapısı*	1	Dumlupınar Savaşı

*Bu metinler Şekil 1'deki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin içinde olduğu ve tanıtıcı metinleri de kapsadığı için Tablo 2'de bu metinlere de yer verilmiştir.





Şekil 1. AYT5 Ders Kitabı'ndaki Metinlerin Dağılımı *Şekil 2.* AYT5 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metinlerin Yapılarına Göre Dağılımı

Şekil 1'de görüldüğü gibi AYT5 Ders Kitabı'nda yer alan 40 metin (24 okuma, 8 dinleme, 8 serbest okuma metni) incelendiğinde bu metinlerden %20'sinin (f=8) şiir, %50'sinin (f=20) öyküleyici metin, %27'sinin (f=11) bilgilendirici metin, %3'ünün (f=1), bilgilendirici ve öyküleyici metin yapılarının birlikte kullanıldığı karma metinlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 2 ve Şekil 2'de görüldüğü gibi araştırmanın esas amacını oluşturan bilgilendirici metinler açısından bakıldığında daha çok tanıtıcı metin yapılarına (f=8) yer verildiği, sebep-sonuç (f=2), sıralayıcı (f=1) metin yapılarına sınırlı sayıda yer verildiği, problem çözme ve karşılaştırma metin yapılarına ise hiç yer verilmediği görülmüştür.

Gezi türünde kaleme alınmış olan *Okland Adası* tanıtıcı metin yapısına örnek olarak gösterilebilir. İlgili metinde adanın bina ve yapıları, park yerleri, tarihteki yeri, sanat anlayışı ve ticareti gibi özellikleri tanıtılmaktadır. Bu metinde tanıtıcı metin yapılarında görüldüğü gibi önce Yeni Zelanda'nın en önemli kentlerinden biri, yelkenler kenti olarak da anılan güzel bir ada, dünyanın en huzurlu kentlerinden biri olan Okland adası konu olarak sunulmuş, ardından Okland Adası'yla ilgili belirtilen ayrıntılara (bina ve yapıları, park yerleri vb.) yer verilmiştir. Okland Adası betimlemelerden yararlanılarak açıklanmıştır. Metinde "da, ama, gibi, -den biri olarak, için, ve, anlaşılan, en, hem …hem, özellikle" gibi bağlama ögelerinden ve belirleyici sözcüklerden yararlanılmıştır.

Sebep-sonuç metin yapısıyla kaleme alınan *Spor ve Bedenimi*z metninde sporun faydaları ve ortaya çıkaracağı üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda yazar spor yapmanın bireyin vücudunu nasıl etkileyeceğinden, sporun bireyin vücudunu güçlü ve sağlıklı kılacağından, böylece normal fiziksel etkinlikleri kolay yapabileceğinden, kendine saygısı ve güveninin artacağından bahsetmiştir. Spor sayesinde bireyin beden sağlığının gelişeceğine, olası hastalıkların önüne geçilebileceğine, uzun ve mutlu yaşanabileceğine değinilmiştir. Bu doğrultuda metinde spor yapmak neden, bahsi geçen bu özellikler de sonuç olarak sunulmuştur. Metinde "çünkü, sonuç olarak, böylece, ayrıca" gibi bağlama ögelerinden yararlanılmıştır.

Bir dinleme metni olan *Sokak* metninde de bir babanın çocuğuna verdiği nasihatler listelenerek sunulmuş ve böylece sıralayıcı bir metin yapısı oluşturulmuştur. "Sokakta yürürken dikkat et.", "Sokak herkesin evidir, bunu unutma.", "Sokakta bir ihtiyara, kollarında çocuk bulunan bir kadına, koltuk değnekli bir sakata… rastladığın zaman onlara saygı ile yol vermek zorundasın.", "Kendisine bir arabanın çarpma tehlikesini gördüğün kimse bir yetişkinse haber ver, çocuk ise çekip kurtar.", "İki çocuk kavga ediyorsa ayır.", "Kavgacılar küçük değilse kalpleri yaralayan ve katılaştıran kaba davranışları görmemek için oradan uzaklaş.", "Yolunu senden soran bir yolcuya her zaman saygılı cevap ver.", "Herkese sırıtma.", "Gereksiz yere koşma, bağırma.", "Sokağa saygı duy." gibi türlü öğütler metin boyunca listelenerek verilmiştir. Bu bağlamda metinde emir kipiyle oluşturulmuş yönergeler sunularak dilsel yapı güçlendirilmiştir.

AYT5 ders kitabında dikkati çeken özelliklerden biri de karma yapılı metinlerin görülmesidir. *Dumlupınar Savaşı* metninde yazar, Dumlupınar Savaşı'nda olan olayları kronolojik sıralamaya yer vererek anlatmıştır. Bu metinde yazarın esas amacı okuyucuları Dumlupınar Savaşı hakkında bilgilendirmektir. Yalnız yazar bunu yaparken hem kronolojik sıralamadan hem de öykülemeden yararlanmıştır. Kronolojik sıralamaya yer veren yazar 23 Ağustos 1992, 26 Ağustos 1922, 30 Ağustos 1922 ve 9 Eylül 1922'de yapılanları kronolojik olarak okuyucuya aktarmıştır. Ayrıca bilgi vermeyi göz önünde bulundururken Mustafa Kemal'in eylemlerine de yer vererek öyküleme unsurlarını da metne dahil etmiştir. "Konya'ya gitti.", "… ileri gelen komutanları çevresinde topladı.", "Gün ağarırken … bir saldırı başladı", "Toplar patlıyor; Mehmetçikler … Yunan siperlerini yıldırım gibi aşıyordu." gibi cümleler öyküleyici metnin dilsel göstergeleridir.

EYT6 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metinler ve Yapılarına İlişkin Bulgular

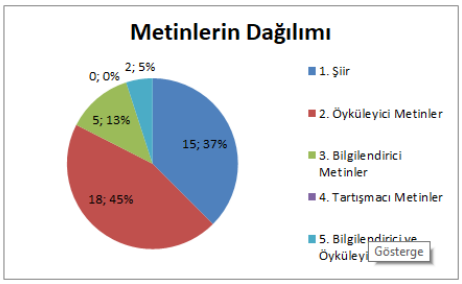
EYT6 Ders Kitabı'ndaki bilgilendirici metinler ve yapılarının dağılımına ilişkin bulgular, Tablo 3, Şekil 3 ve Şekil 4'te sunulmuştur.

Tablo 3.
EYT6 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metin Yapıları

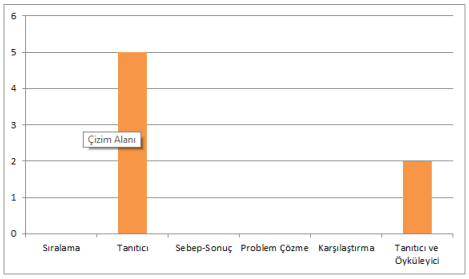
Bilgilendirici Metin Yapısı	f	Metinler
Sıralama	-	-
Tanıtıcı	5	İyilik Üzerine Öğretmenimin Mektubu Büyük Keşifler İnsansı Robotlarla Tanışalım Mozart'ın Müziği
Sebep-Sonuç	-	-

Problem Çözme	-	-
Karşılaştırma	-	-
Öyküleyici metin yapısı içeren tanıtıcı metin yapısı*	2	Meşeler Oyuncak

*Bu metinler Şekil 3'teki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin içinde olduğu ve tanıtıcı metinleri de kapsadığı için Tablo 3'te bu metinlere de yer verilmiştir.



Şekil 3. EYT6 Ders Kitabı'ndaki Metinlerin Dağılımı



*Şekil 4***.** EYT6 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metinlerin Yapılarına Göre Dağılımı

Şekil 3'te görüldüğü gibi EYT6 Ders Kitabı'nda yer alan 40 metin (24 okuma, 8 dinleme, 8 serbest okuma metni) incelendiğinde bu metinlerden %37'sinin (f=15) şiir, %45'inin (f=18) öyküleyici metin, %13'ünün (f=5) bilgilendirici metin, %5'inin de (f=2) hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin yapısının birlikte kullanıldığı karma metinlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 3 ve Şekil 4'te görüldüğü gibi araştırmanın esas amacını oluşturan bilgilendirici metinler açısından bakıldığında daha çok tanıtıcı metin yapılarına (f=5) yer verildiği, sıralama, sebep-sonuç, problem çözme, karşılaştırma metin yapılarına hiç yer verilmediği görülmektedir.

Bilgilendirici metinlerden sadece tanıtıcı metin yapısının kullanıldığı bu ders kitabında yer alan metinlerden biri olan *Mozart'ın Müziği* başlıklı dinleme metninde Mozart, metnin başında kısaca William Kroc ile karşılaştırılmıştır. Mozart'ın müziği de konu olarak sunulmuştur. Ardından tanıtıcı metinlerde görüldüğü üzere metin içinde Mozart'ın müziğine ilişkin özellikler, ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda Mozart'ın ürettiği müzik biçimleri, dinlenmesi gereken şaheserleri, operaları, başarılarının sırları, konçertolarından örnekler, eserlerinin konusu ile müziği arasındaki bağlantı gibi özellikler anlatılmıştır. Anlatım örneklendirmeden yararlanılarak güçlendirilmiştir. Metinde "bir de, …-dir (muhteşemdir vb.), doğruya doğru, ama, Mozart'ın müziğinde …. vardı, mesela, işte" gibi belirleyici ifadelerden yararlanılmıştır.

EYT6 ders kitabında dikkati çeken özelliklerden biri de karma yapılı metinlerin görülmesidir. Bir anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolu olmanın ötesinde iki metinde (*Meşeler* ve *Oyuncak*) hem tanıtıcı metin yapısının hem de öyküleyici metin yapısının iç içe geçtiği görülmektedir. Örneğin *Meşeler* metninde meşelerin diğer ağaçlar içindeki yeri, görüldüğü yerler, toprağa sıkıca tutunan bir bitki oluşu, meşelerin yetişme koşulları gibi özellikleri beş paragraf tanıtıldıktan sonra yazarın köyündeki meşelerle bağlantı kurulmaktadır. Yazar bu bölümden sonra da kendi köyündeki meşelerin tarihî süreçlerini, yetişme koşullarını, türlerini tanıtır. Ancak "Meşeler için bu yazıyı yazmamın amacı bunları söylemek değildi. Çocukluk anılarımı süsleyen gür yapraklı ulu mu ulu bir meşe ağacını anlatmak istiyordum. Söz buralara geldi." cümleleriyle kendi çocukluğundaki ulu meşe ağacını betimlemeye başlar. Ardından ana karakterlerinden Ismayıl'la ilgili başlarından geçen bir olayı tahkiye eder. Böylece bu metinde yazarın daha çok tanıtıcı metin yapısını kullandığı görülmekle birlikte öyküleyici metin yapısından da yararlandığı tespit edilmiştir.

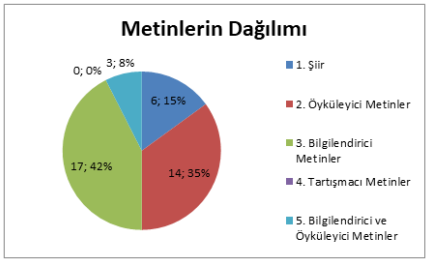
MEBYT6 Ders Kitabı'ndaki bilgilendirici metinler ve yapılarına ilişkin bulgular

MEBYT6 Ders Kitabı'ndaki bilgilendirici metinler ve yapılarının dağılımına ilişkin bulgular, Tablo 4, Şekil 5 ve Şekil 6'da sunulmuştur.

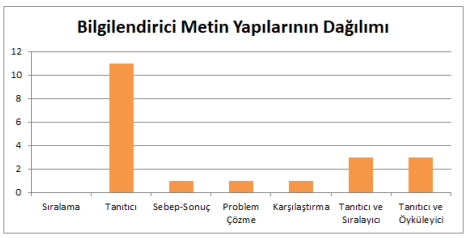
Tablo 4.
MEBYT6 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metin Yapıları

Bilgilendirici Metin Yapısı	f	Metinler
Sıralama	-	-
Tanıtıcı	11	15 Temmuz Çanakkale Türküsü'nün Hikâyesi İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi? Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor Atatürk'ün Geometri Kitabı Merak Ettiklerimiz Bisiklet Zamanı Yemek, İçmek ve Sindirmek Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi Dostluğa Dair Sevgi Filozofu Yûnus Emre
Sebep-Sonuç	1	Su Kirliliği
Problem Çözme	1	Teknoloji Bağımlılığı
Karşılaştırma	1	Şimşekler ve Yıldırımlar
Tanıtıcı ve sıralama	3	Tarhana'nın Öyküsü Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap Cirit
Öyküleyici metin yapısı içeren tanıtıcı metin yapısı*	3	Aziz Sancar Afyon Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam

*Bu metinler Şekil 5'teki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin içinde olduğu ve tanıtıcı metinleri de kapsadığı için Tablo 4'te bu metinlere de yer verilmiştir.



Şekil 5. MEBYT6 Ders Kitabı'ndaki Metinlerin Dağılımı



Şekil 6. MEBYT6 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metinlerin Yapılarına Göre Dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü gibi MEBYT6 Ders Kitabı'nda yer alan 40 metin (24 okuma, 8 dinleme, 8 serbest okuma metni) incelendiğinde bu metinlerden %15inin (f=6) şiir, %35'inin (f=14) öyküleyici metin, %42'sinin (f=17) bilgilendirici metin ve %8'inin (f=3) bilgilendirici ve öyküleyici metin yapılarının birlikte kullanıldığı karma metinlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 4 ve Şekil 6'da görüldüğü gibi araştırmanın esas amacını oluşturan bilgilendirici metinler açısından bakıldığında büyük bir oranda tanıtıcı metin yapılarına (f=11) yer verildiği, sebep-sonuç (f=1), problem çözme (f=1) ve karşılaştırma (f=1) metin yapılarına sınırlı sayıda yer verildiği görülmektedir.

Bilgilendirici metinlere büyük bir oranda yer verilen MEBYT6 Ders Kitabı'ndaki *Su Kirliliği* isimli okuma metninde su kirliliğinin ne olduğu tanımlandıktan sonra su kirliliğinin nedenleri ve sonuçları

üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda sebep-sonuç metinlerinde olduğu gibi ilk paragrafta su kirliliğinin ne olduğu tanımlanmıştır. Yazar "Su kirliliği, genel olarak insanların neden olduğu etkenlerden dolayı suların kalitesinin azalması veya kullanılmaz hâle gelmesidir." cümlesiyle su kirliliğini tanımlama yoluna gitmiştir. Ardından su kirliliğinin nedenlerini açıklamıştır. Bu nedenler arasında konutlar, endüstri kuruluşları, termik santraller, toprak erozyonu gibi süreçleri ve maddelerini sıralamıştır. Metnin ilerleyen bölümlerinde daha detaylı bir şekilde yine su kirliliğinin nedenlerini sıralayarak verdikten sonra "su yüzüne çıkan gerçekler" ve "neler oluyor" alt başlıkları altında su kirliliğinin sonuçlarını açıklamıştır. Metinde "nedenleri, sonuçları, etkile-, ve-, ayrıca, zarar ver-," gibi bağlantı ögelerinden ve belirleyici ifadelerden yararlanmıştır.

Teknoloji Bağımlılığı okuma metninde problem çözme metinlerinde olduğu gibi önce teknoloji bağımlılığı tanımlanmıştır. Ardından "Bağımlılığın belirtileri nelerdir?" alt başlığı ile bağımlılığın nedenleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra da "Kendimizi teknoloji bağımlılığından nasıl koruyabiliriz?" alt başlığı ile bu bağımlılığın giderilmesine yönelik çözüm yolları sunulmuştur. Metinde "sorun, neden, çözüm, belirti, ilk yapılacak şey" gibi belirleyici sözcükler kullanılmıştır.

Şimşekler ve Yıldırımlar başlıklı serbest okuma metninde önce pozitif elektrik enerjisi özellikleri üzerinde durulmuştur. Ardından karşılaştırma metin yapılarında görüldüğü üzere iki kavram, şimşekler ve yıldırımlar, birbiriyle karşılaştırılmıştır. Metinde "ama, eğer, fakat, yoksa, farklı şeylerdir, ancak, işte" gibi bağlama ögeleri ve belirleyici sözcüklerden yararlanılarak dilsel yapı güçlendirilmiştir.

İlgili ders kitabındaki metinlerde yalın bir yapı olarak sıralayıcı metin yapısına yer verilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte üç metinde hem sıralayıcı hem de tanıtıcı metinlerin bir anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolu olmanın ötesinde bir yapı olarak kullanıldığı dikkati çekmektedir. Kitapta yer alan *Tarhana'nın Öyküsü* başlıklı okuma metni bunun tipik bir örneğidir. Metinde öncelikle tanıtıcı metin yapısından yararlanılarak tarhana kelimesinin kökeni, tarhananın geleneksel kültürdeki yeri, yörelere göre değişen özellikleri, kurutulma süreci gibi özellikleri tanıtılmıştır. Ardından tarhana çorbasının hazırlanışı tipik bir sıralama metin yapısıyla okuyucuya aktarılmıştır. Bu doğrultuda bu metinlerin girişik bilgilendirici metinler olarak nitelendirilebilir.

Bu ders kitabında dikkati çeken özelliklerden biri, bir önceki ders kitabında olduğu gibi bilgilendirici metin yapılarından biri olan tanıtıcı metin yapısının ve öyküleyici metin yapısının bir arada kullanılmasıdır. Bir anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolu olmanın ötesinde üç metinde (*Aziz Sancar, Afyon, Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam*) hem öyküleyici metin yapısının hem de tanıtıcı metin yapısının iç içe geçtiği görülmektedir. Örneğin *Aziz Sancar* başlıklı okuma metninin esas yazılma amacı bilime büyük katkılar sunan Aziz Sancar'ı tanıtmak, Aziz Sancar hakkında bilgi vermektir. Yalnız Sancar'ın bilime sunduğu bu katkılar, karakterin dilinden ve olaylar silsilesi hâlinde okuyucuya sunulmuş, böylece öğrencilerin metni anlamlandırma süreçlerine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

ÖYT7 Ders Kitabı'ndaki bilgilendirici metinler ve yapılarına ilişkin bulgular

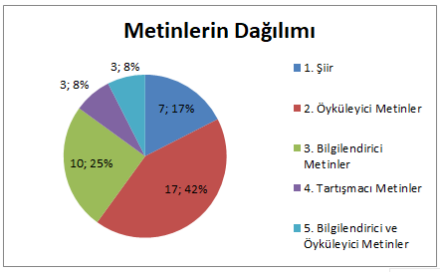
ÖYT7 Ders Kitabı'ndaki bilgilendirici metinler ve yapılarının dağılımına ilişkin bulgular, Tablo 5, Şekil 7 ve Şekil 8'de sunulmuştur.

Tablo 5.
ÖYT7 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metin Yapıları

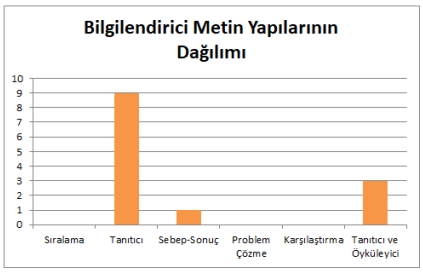
Bilgilendirici Metin Yapısı	f	Metinler
Sıralama	-	-
Tanıtıcı	9	Anadolu Üstüne Ankara Dünya Kadar Plastik Anadolu Davulu Türkiye'de Geleneksel Sanatlar İletişim Becerilerimiz

		Islıkla Haberleşenler Elinizin Altındaki Dünya Türk Havacılığına Adanmış Bir Ömür: Vecihi Hürkuş
Sebep-Sonuç	1	Müziği Neden Severiz?
Problem Çözme	-	-
Karşılaştırma	-	-
Öyküleyici metin yapısı içeren tanıtıcı metin yapısı*	3	İstiklâl Marşı'nın Kabulü Ampulün İlk Yanışı İbni Sina

*Bu metinler Şekil 7'deki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin içinde olduğu ve tanıtıcı metinleri de kapsadığı için Tablo 5'te bu metinlere de yer verilmiştir.



Şekil 7. ÖYT7 Ders Kitabı'ndaki Metinlerin Dağılımı



Şekil 8. ÖYT7 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metinlerin Yapılarına Göre Dağılımı

Şekil 7'de görüldüğü gibi ÖYT7 Ders Kitabı'nda yer alan 40 metin (24 okuma, 8 dinleme, 8 serbest okuma metni) incelendiğinde bu metinlerden %17'sinin (f=7) şiir, %42'sinin (f=17) öyküleyici metin, %25'inin (f=10) bilgilendirici metin, %8'inin (f=3) tartışmacı metin ve %8'inin (f=3) bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin birlikte kullanıldığı karma yapıda metinlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 5 ve Şekil 8'de görüldüğü gibi araştırmanın esas amacını oluşturan bilgilendirici metinler açısından bakıldığında daha çok tanıtıcı metin yapılarına (f=9) ve çok sınırlı olmak üzere sebep-sonuç (f=1) metin yapılara yer verildiği görülmektedir. Sıralama, problem çözme ve karşılaştırma metin yapılarına yer verilmeği tespit edilmiştir.

Islıkla Haberleşenler okuma metni tanıtıcı metin yapısıyla kaleme alınmıştır. Metinde öncelikle insanın sesini duyamadığı zamanlarda kullanılan ıslık ve Giresun'un Çanakçı ilçesindeki Kuşköy'de ortaya çıkan ıslık dili ve burada konuyla ilgili düzenlenen festivaller tanıtılmıştır. Ardından bilim insanlarının ıslık dili üzerine yaptığı araştırmalar ve dünyanın farklı bölgelerinde ıslıkla haberleşen toplumlar tanıtılmıştır. Metinde "genellikle, böylece, var, da, bu nedenle, böylece, bunlardan biri, bu amaçla, belirttiğine göre, çünkü" gibi bağlama ögelerinden ve belirleyici sözlerden yararlanılmıştır.

Müziği Neden Severiz? başlıklı serbest okuma metni sebep-sonuç metin yapısıyla kaleme alınmıştır. Bu metinde yapıya uygun olarak öncelikle müzik çok kısa bir şekilde tanımlanmıştır. Ardından Kanadalı bir grup bilim insanının araştırmasından hareketle insanların müziği sevme nedenleri açıklanmıştır. Daha sonra da müzik dinlemenin etkilerine yer verilmiştir. Metinde "nedeni, çünkü, böylece, işte, bu sonuçlar" gibi bağlama ögelerinden ve belirleyici sözlerden yararlanılmıştır.

EYT6 ve MEBYT6 ders kitaplarında olduğu gibi bu ders kitabında da bilgilendirici metin yapılarından biri olan tanıtıcı metin yapısının ve öyküleyici metin yapısının bir arada kullanıldığı görülmüştür. Bir anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolu olmanın ötesinde üç metinde (*İstiklâl Marşı'nın Kabulü, Ampulün İlk Yanışı* ve *İbni Sina*) hem öyküleyici metin yapısının hem de tanıtıcı metin yapısının iç içe geçtiği görülmektedir. Örneğin İbni Sina'nın başarılarını tanıtmak amacı olan *İbni Sina* metni çizgi roman şeklinde hazırlanmış, olaylar örgüsü hâlinde sunulmuştur.

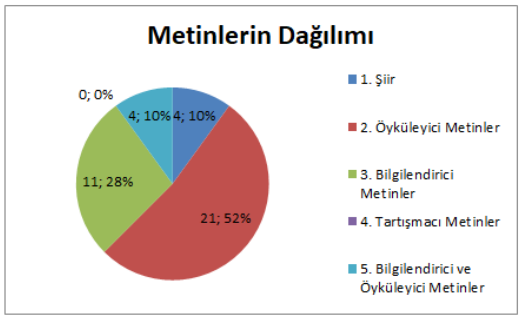
MEBYT7 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metinler ve Yapılarına İlişkin Bulgular

MEBYT7 Ders Kitabı'ndaki bilgilendirici metinler ve yapılarının dağılımına ilişkin bulgular, Tablo 6, Şekil 9 ve Şekil 10'da sunulmuştur.

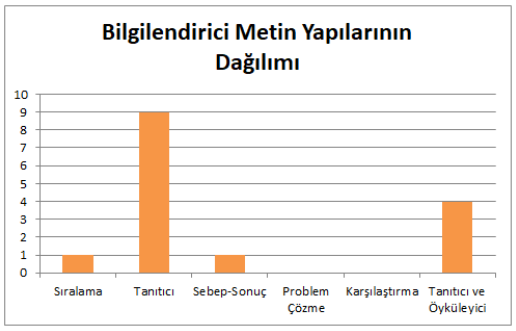
Tablo 6.
MEBYT7 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metin Yapıları

Bilgilendirici Metin Yapısı	f	Metinler
Sıralama	1	Başarıya Gitmek mi, Başarıyı Çekmek mi?
Tanıtıcı	9	Okumanın İşlevi Okumak Düşünmek İçindir Adını Göklere Yazdıran Çocuk Karagöz Nedir? Anadolu'da Kilim Demek Karlı Dağların Arkadaşı Ol Âşık Veysel Şatıroğlu Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru Yaşayan İnsan Hazineleri
Sebep-Sonuç	1	İki Tekerlekli Özgürlük
Problem Çözme	-	-
Karşılaştırma	-	-
Öyküleyici metin yapısı içeren tanıtıcı metin yapısı*	4	Çiçek Dürbünü Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî Bilim İnsanı Öyküleri Gize

*Bu metinler Şekil 9'daki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin içinde olduğu ve tanıtıcı metinleri de kapsadığı için Tablo 6'da bu metinlere de yer verilmiştir.



Şekil 9. MEBYT7 Ders Kitabı'ndaki Metinlerin Dağılımı



Şekil 10. MEBYT7 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metinlerin Yapılarına Göre Dağılımı

Şekil 9'da görüldüğü gibi MEBYT7 Ders Kitabı'nda yer alan 40 metin (24 okuma, 8 dinleme, 8 serbest okuma metni) incelendiğinde bu metinlerden %10'unun (f=4) şiir, %52'sinin (f=21) öyküleyici metin, %28'inin (f=11) bilgilendirici metin ve %10'unun (f=4) bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin birlikte kullanıldığı oluşan karma metinlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 6 ve Şekil 10'da görüldüğü gibi araştırmanın esas amacını oluşturan bilgilendirici metinler açısından bakıldığında önceki bulgulara benzer şekilde daha çok tanıtıcı metin yapılarına (f=9) ve çok sınırlı olmak üzere sebep-sonuç (f=1) ve sıralama (f=1) metin yapılarına yer verildiği görülmektedir. Problem çözme ve karşılaştırma metin yapılarına yer verilmeği tespit edilmiştir.

Başarıya Gitmek mi, Başarıyı Çekmek mi? başlıklı okuma metninde hedefe ulaşmak ve başarılı olmak için yapılması gerekenler listeleme yoluyla sıralanmıştır. Metinde yazar sıralama metin

yapısında olduğu gibi "Hedefine ulaşmak için bir kapıdan geçmen gerekiyor ama o kapı kapalı. Önce o kapıyı bir kez çal ve sonra oluruna bırak. Bu acemiliğin yoludur. Kapı açılmadı mı aynı kapıyı kırk kez daha çal!", "Kırk farklı kapıyı kırk kez çal!", "Hâlâ istediğine ulaşamadıysan son olarak zamanı kullan.", "Uzun zamandır hiçbir şey değişmediyse ve artık beklemek istemiyorsan o zaman tersine bir strateji izlemelisin!", "Yeni stratejin şu: Kapıyı çalan değil, kapısı çalınan olacaksın" gibi öğütlerini sıralamıştır. Bu bağlamda metinde emir kipiyle oluşturulmuş yönergeler sunularak dilsel yapı güçlendirilmiştir. Ayrıca metinde "önce, sonra, bu defa, bu kez, hâlâ" gibi bağlama ögelerinden ve belirleyici sözlerden yararlanılmıştır.

İki Tekerlekli Özgürlük metninde sebep-sonuç metin yapısı kullanılmıştır. Bu doğrultuda metinde öncelikle hoş bir zaman geçirmenin yollarından biri olan bisiklet keyfi tanıtılmıştır. Ardından bisiklet kullanmanın sağlık ve eğlenme olmak üzere iki temel faydasına değinilmiştir. Daha sonra da bisiklet kullanmanın sonuçları üzerinde durulmuştur. Metinde "neden, için, sonuç, ama" gibi bağlama ögelerinden faydalanılmıştır.

EYT6, MEBYT6 ve ÖYT7 ders kitaplarında görüldüğü gibi bu ders kitabında da bilgilendirici metin yapılarından biri olan tanıtıcı metin yapısının ve öyküleyici metin yapısının bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir. Bir anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolu olmanın ötesinde dört metinde (*Çiçek Dürbünü, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Bilim İnsanı Öyküleri, Gize*) hem öyküleyici metin yapısının hem de tanıtıcı metin yapısının iç içe geçtiği görülmektedir. Örneğin gezi türünde kaleme alınmış olan *Gize* metninde Keops, Kefren ve Mikerinos piramitlerinden özellikle Keops piramidi tanıtılmış, piramitlerin planlanması ve özellikleri üzerinde durulmuştur. Piramitleri tanıtma amacıyla kaleme alınmış olan eserde yazar bir rehber eşliğinde yapılan gezide öyküleyici unsurlara başvurmuştur. Yazar piramidin içine girenlerin kan ter içinde kalmasından, rehberin kendilerini bir tepeye götürmesinden bahsetmiş ve kendi duygularına yer vermiştir. Böylece metnin esas yazılma amacının tanıtma olduğu görülmekle birlikte hem tanıtıcı hem öyküleyici metin yapısına dayandığı tespit edilmiştir.

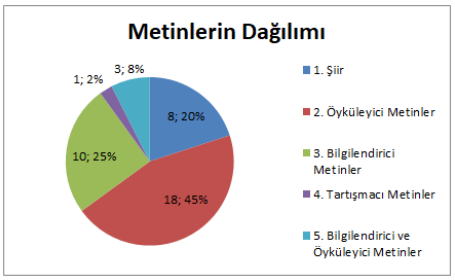
MEBYT8 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metinler ve Yapılarına İlişkin Bulgular

MEBYT8 Ders Kitabı'ndaki bilgilendirici metinler ve yapılarının dağılımına ilişkin bulgular, Tablo 7, Şekil 11 ve Şekil 12'de sunulmuştur.

Tablo 7.
MEBYT8 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metin Yapıları

Bilgilendirici Metin Yapısı	f	Metinler
Sıralama	-	-
Tanıtıcı	9	Atatürk ve Müzik Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar Parktaki Bilim Eski Çağlardan Beri Dişlerimize Çok İyi Baktık Karanlığın Rengi Beyaz Eşref Saat Bir Fincan Kahve Hava Kirliliği Zeytinyağı Üretimi
Sebep-Sonuç	-	-
Problem Çözme	-	-
Karşılaştırma	1	İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine
Öyküleyici metin yapısı içeren tanıtıcı metin yapısı*	3	Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri Peri Bacaları Canberra (Kanberra)

*Bu metinler Şekil 11'deki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin içinde olduğu ve tanıtıcı metinleri de kapsadığı için Tablo 7'de bu metinlere de yer verilmiştir.



Şekil 11. MEBYT8 Ders Kitabı'ndaki Metinlerin Dağılımı

Şekil 12. MEBYT8 Ders Kitabı'ndaki Bilgilendirici Metinlerin Yapılarına Göre Dağılımı

Şekil 11'de görüldüğü gibi MEBYT8 Ders Kitabı'nda yer alan 40 metin (24 okuma, 8 dinleme, 8 serbest okuma metni) incelendiğinde bu metinlerden %20'sinin (f=8) şiir, %45'inin (f=18) öyküleyici metin, %25'inin (f=10) bilgilendirici metin, %2'sinin (f=1) tartışmacı metin ve %8'inin (f=3) bilgilendirici ve öyküleyici metinden oluşan karma metinlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 7 ve Şekil 12'de görüldüğü gibi araştırmanın esas amacını oluşturan bilgilendirici metinler açısından bakıldığında daha çok tanıtıcı metin yapılarına (f=9) ve çok sınırlı olmak üzere karşılaştırma (f=1) metin yapılarına yer verildiği görülmektedir. Sıralama, sebep-sonuç ve problem çözme metin yapılarına yer verilmediği tespit edilmiştir.

MEBYT8 Ders Kitabı'ndaki tanıtıcı metinlerden birine *Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar* okuma metni örnek gösterilebilir. Çağımızdaki dijital bağımlılık türlerinin tanıtıldığı metinde phubbing (fabbing), siberkondria (saybırkondiria), elektronik uykusuzluk, fantom (fantım) vibrasyon gibi e-hastalıklar ayrı paragraflarda açıklanmakta, bunlara ilişkin detaylı bilgiler sunulmaktadır. Metinde "…-dir (e hastalıktır vb.) , … olarak ifade edebileceğimiz, da, işte bu durum, böylece, dolayısıyla" gibi bağlama ögelerinden ve belirleyici ifadelerden yararlanılmıştır.

Ders kitabında tek karşılaştırma metni olarak yer alan *İyimserlik ve Kötümserlik* okuma metninde iyimser ve kötümser insanların özellikleri karşılaştırılmaktadır. Metinde önce insanların iyimserler ve kötümserler olarak ikiye ayrıldığı üzerinde durulmuştur. İkinci paragrafta kötümser insanlar betimlenmiş, üçüncü paragrafta iyimser insanların özelliklerine değinilmiştir. ilerleyen paragraflarda iyimserlik ve kötümserliği karşılaştıran yazar, bireyin bu iki özelliği de dengelemesi gerektiğini vurgulamıştır. Metinde "iki öbekte ele alınır, … kadar…da, ya… ya da, sadece, hiç de, yoksa, daha çok, kimi durumlarda… kimi durumlarda ise, genel kanıya göre, gibi, daha iyi, her iki tarafın da, ortak" gibi bağlama ögelerinden ve belirleyici sözlerden yararlanılmıştır.

EYT6, MEBYT6, ÖYT7 ve MEBYT7 ders kitaplarında görüldüğü gibi bu ders kitabında da bilgilendirici metin yapılarından biri olan tanıtıcı metin yapısının ve öyküleyici metin yapısının bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir. Bir anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolu olmanın ötesinde üç metinde (*Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri, Peri Bacaları, Canberra (Kanberra*)) hem öyküleyici metin yapısının hem de tanıtıcı metin yapısının iç içe geçtiği görülmektedir. Peri Bacalarının tanıtılmasının amaçlandığı *Peri Bacaları* okuma metninde öncelikle ilgili bölge tanıtılmış, ardından burayla ilgili bir efsaneye yer verilerek yaşanan olaylar sıralanmıştır.

İncelenen Tüm Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinler ve Yapılarına İlişkin Bulgular

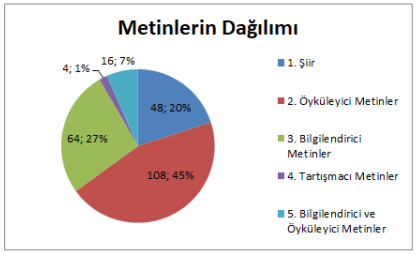
İncelenen tüm ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin ve yapılarının dağılımına ilişkin bulgular, Tablo 8, Şekil 13 ve Şekil 14'te sunulmuştur.

Tablo 8.
Çalışma Materyalinde Yer Alan Bilgilendirici Metin Yapıları

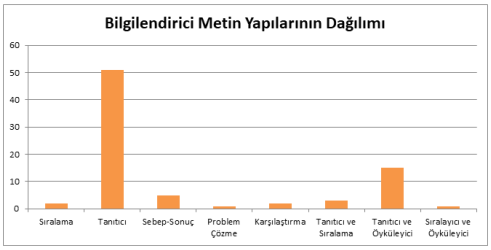
Bilgilendirici Yapısı	Metin	AYT5 Ders	EYT6 Ders	MEBYT6 Ders	ÖYT7 Ders	MEBYT7 Ders	MEBYT8	Toplam

	Kitabı	Kitabı	Kitabı	Kitabı	Kitabı		
Sıralama	1	-	-	-	1	-	2
Tanıtıcı	8	5	11	9	9	9	51
Sebep-Sonuç	2	-	1	1	1	-	5
Problem Çözme	-	-	1	-	-	-	1
Karşılaştırma	-	-	1	-	-	1	2
Tanıtıcı ve Sıralayıcı	-	-	3	-	-	-	3
Öyküleyici metin yapısı içeren tanıtıcı metin yapısı*	-	2	3	3	4	3	15
Öyküleyici metin yapısı içeren sıralayıcı metin yapısı*	1	-	-	-	-	-	1

*Bu metinler Şekil 13'teki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin içinde olduğu ve tanıtıcı metinleri de kapsadığı için Tablo 8'de bu metinlere de yer verilmiştir.



Şekil 13. Çalışma Materyalindeki Metinlerin Dağılımı



Şekil 14. Çalışma Materyalindeki Bilgilendirici Metinlerin Yapılarına Göre Dağılımı

Şekil 13'te görüldüğü gibi incelemeye tâbi tutulan altı ders kitabındaki 240 metin (144 okuma, 48 dinleme, 48 serbest okuma metni) incelendiğinde bu metinlerden %20'sinin (f=48) şiir, %45'inin (f=108) öyküleyici metin, %27'sinin (f=64) bilgilendirici metin, %1'inin (f=4) tartışmacı metin ve %7'sinin (f=16) bilgilendirici ve öyküleyici metinden oluşan karma yapıda metinlerden oluştuğu görülmektedir. Tablo 8 ve Şekil 14'te görüldüğü gibi araştırmanın esas amacını oluşturan bilgilendirici metinler açısından bakıldığında ders kitaplarında en çok tanıtıcı metin yapılarına (f=51) yer verildiği tespit edilmiştir. Sıralayıcı (f=2), sebep-sonuç (f=5), problem çözme (f=1), karşılaştırma (f=2) metin yapılarına son derece sınırlı sayıda yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte MEBYT6 ders kitabında tanıtıcı ve sıralayıcı metin yapılarının iç içe geçtiği karma yapılı üç metnin yer aldığı belirlenmiştir.

AYT5 Ders Kitabı haricinde diğer ders kitaplarının tamamında tanıtıcı metin yapısının ve öyküleyici metin yapısının bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir. Bir anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolu olmanın ötesinde toplam 15 metinde bilgilendirici metin yapılarından tanıtıcı metin yapısının yanı sıra öyküleyici metin yapısından faydalanılan karma yapılı metinlerin yer aldığı görülmüştür. Yalnızca AYT5 ders kitabında bir metinde de sıralayıcı metin yapısı ile öyküleyici metin yapısının bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir.

Belirtilenlerin yanı sıra ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinler göz önünde bulundurulduğunda bilgilendirici metinlerin çeşitliği ve zenginliği açısından MEBYT6 Ders Kitabı'nın diğer kitaplardan daha başarılı olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca MEB Yayınları'nın özel yayınevlerinden bu konuda daha hassas olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Metinlerin öğrenciler tarafından kullanılmasıyla anlam üretimi başlar. Okuma ve dinleme metinleri açısından bakıldığında metnin nasıl kullanılacağı ve nasıl duyulacağı verimli bir Türkçe dersi açısından çok önemlidir. Kimi metinler, öğrenciler tarafından çok kolay algılanırken kimi metinler ise cümleler arası işlemlerin yoğunluğu sebebiyle algılanamamaktadır. Aslında öğrenci okul ortamına girdiği andan itibaren sıklıkla tahkiye yapısındaki metinlerle ve anlatımlarla karşılaşmakta ancak bilgi

verici metinleri branş dersleri aracılığıyla tanımaktadırlar, dolayısıyla bilgilendirici metin yapısına yabancı kalmaktadırlar. Oysaki bilgilendirici/öğretici metinler kullanmalık metinler olmakla birlikte çok katmanlı yapıları da yoktur ve anlaşılmak için de çok yönlü bir çabaya ihtiyaç yoktur. Düşünce odaklı oldukları için de bir belirsizlik ya da gizlilik söz konusu değildir. Burada aslında hem metni okutanlar (öğretmenler) hem de metni kullananlar (öğrenciler) açısından var olan iki genel sorun şudur: 1-Metin yapısı, metin türü, metin tipi, metin tonu ve anlatım özellikleri kavramlarının tam olarak anlaşılamamış olması 2-Farklı metin yapılarına sahip türlere yeterince yer verilmemesi

Öğrenciler, bütün derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de okudukları metinlerin somut karşılıklarını görmek isterler. Burada temel sorun; metnin soyut, söylemin ise somut olduğunun okuyucu durumundaki öğrenci tarafından algılanmamış olmasıdır. Hâlbuki bu iki kavramın (metin ve söylem) özellikle ortaokul 5.sınıftan itibaren kavratılması, öğrencinin her türlü metni okuyup söyleme çevirmesinde (soyuttan somuta geçiş) kolaylık sağlayacaktır. Metin dediğimiz dilsel yapının işleyiş sesi (Rifat, 2011, s. 3) metne bakmayı ve metni yorumlamayı kolaylaştırır. Bu sesi duyabilmek için metni oluşturan cümleler arası ilişkileri, metnin yapısını, metnin türünü, tonunu ve tipini iyi bilmek ve ayırt etmek gerekir. Ne var ki, geçmişten günümüze bu tanımlamalar ve sınıflandırmalarla ilgili ortak bir kanaat oluşmamıştır. Dolayısıyla hâlihazırda öğrenciler, okudukları metinlerin türleri ve yapılarıyla ilgili çelişkiler yaşamaktadırlar. Bu yapıların farkında olmak, "okuyucunun metni anlamasını kolaylaştırırken yazarın da bilgileri bir bütünlük ve ilişki içinde düzenlemesini sağlar" (Temizkan ve Atasoy, 2014, s. 212). Örneğin, Ören, Konuk, Sefer ve Sarıtaş (2017) çalışmalarında; 2006, 2009, 2012 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında metin türlerini tablolaştırmışlar ve programlarda her yıl için ayrı bir tür tasnifine gidildiğini göstermişlerdir. Bu doğrultuda dört farklı *tür* tablosuna ulaşmışlardır:

1. Tür tablosu: öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir
2. Tür tablosu: şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi, makale, roman, eleştiri, destan
3. Tür tablosu: hikâye edici metin, bilgi verici metin, şiir
4. Tür tablosu: açıklayıcı, öyküleyici, betimleyici, tartışmacı

Çalışmalarının devamında Ören ve diğerleri (2017) PISA'daki *metin türleri*ni altıya ayırıp özetle şu şekilde sınıflandırmışlardır:

1. Betimleyici/tanımlayıcı metinler (ne sorusunun cevabı, gezi yazısı veya günlükte belirli bir yerin tasviri, katalog, coğrafî bir harita, online uçuş programı, teknik bir kılavuzdaki tasvir, teknik el kitapları, blog, günlük)
2. Öyküleyici metinler (ne zaman, ne sırayla sorularının cevabı, roman, çizgi roman, kısa hikâye, tiyatro, biyografi, kurgusal metinler, bir olayla ilgili gazete haberleri)
3. Bilgilendirici metinler (konu hakkında bilgilendirme, deneme, çevrimiçi ansiklopedi girişi, bilimsel makale, belleğin bir modelini gösteren diyagram, nüfus eğilimi grafiği, kavram haritası, online ansiklopedi sayfası)
4. Tartışmacı metinler (ikna edici ve fikir beyanlı metin türü, editöre mektup, çevrimiçi forum gönderileri, reklam metinleri, internet temelli bir kitap veya film eleştirisi)
5. Yönergeler/tanıtım metinleri (nasıl kurulabileceği ve nasıl kullanılabileceği, reçete, yemek tarifi, işletim sistemi ve yazılım kullanım kılavuzu, ilkyardım süreci diyagramı, dijital bir yazılımın kurulum kılavuzu)
6. Faaliyet metinleri (ilk kez PISA 2009'da kullanılmıştır; anketler, görüşme formları, kayıtlar, banka işlemleri için kullanılan formlar gibi günlük metinler, haber paylaşımı yapan kişisel metin, toplantı için yazılmış mesaj metinleri, iş e-postaları ve metin mesajları)

Bu bilgiler değerlendirildiğinde metin türü, tipi gibi kavramlar açısından bir birliğin olmadığı görülmektedir. Bu durumun da programlarda ve Türkçe ders kitaplarında karmaşaya sebep olduğu söylenebilir.

Uğur (2017) çalışmasında; *bilgilendirici metin türü* kavramını kullanıp bunu makale, deneme, fıkra, gezi yazısı, eleştiri, sohbet, biyografi gibi alt türlere ayırmıştır. Çalışmasının hemen devamında *bilgilendirici metin yapısı* kavramını kullanıp şöyle bir açıklama yapmıştır: "Bilgilendirici türde oluşturulan metinler yazının konusuna, amacına, hedef kitlesine göre farklı yapılarda oluşturulabilir. Bu noktada metin yapısı kavramı devreye girer. Bilgilendirici metin yapısı ile ilgili çalışmalar

incelendiğinde, bu metin türüyle ilgili üst yapı özelliklerinin öyküleyici türlerdeki kadar net belirlenemediği dikkat çekmektedir (Uğur, 2017, s. 202). "Yazılı metinlerin içeriğinin anlaşılır bir biçimde düzenlenmesini sağlayacak olan yapı, metnin üstyapısı olarak adlandırılır. Bu yapı biçimsel niteliklidir ve bir metnin bütüncül anlamda biçimsel özelliğini ortaya koyar. Bu biçimsel özellik, bir metnin anlamsal içeriğinin belirli bir düzene göre yapılandırılarak okurun, metnin iletisini anlamasını kolaylaştırmayı sağlamak amacıyla okura ipucu ya da yol haritası sunmaya işaret etmektedir" (Ülper, 2008, s. 9). Düzenli ve planlı bir anlamsal içerik metnin yapısını sağlamlaştırmakla birlikte iletisinin/mesajının okura (öğrenciye) çok daha kolay ulaşmasını sağlar ve üretime geçer. Bu işlemin tüm farklı metin yapıları açısından gerçekleştiği düşünüldüğünde, öğrenci ne kadar farklı tür ve yapıyla karşılaşırsa anlam üretimi o kadar hızlı ve kolay gerçekleşmeye başlayacaktır. Böylece okuma ve dinleme eylemi zor ve sıkıcı olmaktan çıkacak, motivasyon kaynağı hâline gelecektir.

Anlamı oluşturan şemaların işlevsel hâle gelmesi, farklı formlardaki metin yapılarını okumakla ve dinlemekle mümkündür. Örneğin bir metni okurken farklı unsurlara odaklanmak, üst yapının elementlerinden olan *tür* kavramı ile ilgilidir. "Üst yapı, bir metnin genel anlamını düzenleyen, işlevsel kategorilerden oluşan şematik bir formdur; örneğin bir öykü, anlatı şeması ile düzenlenmiş büyük ölçekli bir yapıyı, bir anlamı ifade eden bir söylemdir, ancak bir anlatı üstyapısı bir öykünün genel içeriği ile aynı değildir, genel içeriği düzenleyen kategorisel yapı ile aynıdır" (Dilidüzgün, 2010, s. 84). Günay'a (2003, s. 188) göre metinler incelenirken onların hangi tür, tip ya da ton içinde bulunduğunu ortaya koymak, bu tiplerin genel özelliği ile incelenen metnin özelliklerini karşılaştırmak üst yapı ile ilgilidir.

"Metnin üst yapısı, metnin türüne göre taşıyacağı varsayılan genel yapısal nitelikleri ve metni oluşturan elementleri belirler. Metnin elementleri hem yazara düşüncelerini tutarlı bir biçimde sunma imkânı sağlar hem de okuyucuya düzenli bilgi ve fikir akışını sağlar" (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s. 64). "Yazar, metnini oluştururken amacına ve hedef kitlesine uygun bir tür seçer. Aynı konu, başka türlerde yazıldığında farklı ürünler elde edilir. Yazarın belirlediği tür, onun anlatmak istediğini nasıl ve ne çerçevede anlatacağı ile ilgilidir. Bu anlamda tür kavramı yazara bir çerçeve sunar. Bu çerçevenin kenarlarını da seçilen türün unsurları oluşturur" (Temizkan ve Atasoy, 2014, s. 213).

Yazınsal metinlerin anlam katmanlarında tüm yapıların aktif olması bir yana alandaki bu çelişkilere biraz da olsa ışık tutabilmek amacıyla bu çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki temalar altındaki temel okuma, dinleme ve serbest okuma metinleri üst yapı kapsamındaki metin türleri ve yapıları açısından incelenmiş ve görülmüştür ki; incelenen 6 adet Türkçe ders kitabındaki toplam 240 metinden 108 tanesinin *öyküleyici metin*, 64 tanesinin *bilgilendirici metin*, 4 tanesinin *tartışmacı metin* ve 16 tanesinin *bilgilendirici ve öyküleyici metinden oluşan karma yapılı metin*lerden oluştuğu görülmüştür. Sonuç olarak ders kitaplarında bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlerden az olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metin yapıları kendi içinde değerlendirildiğinde araştırma sonucunda bilgilendirici metinlerin 51 tanesi *tanıtıcı metin* yapısıyla oluşturulmuştur. 5 tane *sebep-sonuç* gösteren metin yapısı, 2 tane *sıralayıcı* ve *karşılaştırma*ya dayalı metin yapısı, 1 tane *problem çözme*ye dayalı metin yapısı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular Sulak'ın (2009) yılında yaptığı çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Sulak (2009) araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici metinlerin genelinde tanımlama metin yapısına yer verildiğini tespit etmiş, diğer yapılara kronolojik sıralama, sebep-sonuç, karşılaştırma-kıyaslama, problem çözme) yeteri kadar yer verilmediğini belirlemiştir. Elde edilen bu sonuçlar süreçte bir değişiklik olmadığını gözler önüne sermektedir. Elde edilen bu bulgular ayrıca göstermektedir ki lise seviyesinden önceki en önemli basamak olan 8. sınıfta 10 tane bilgilendirici metin kullanıldığını bunların sadece 1'inin karşılaştırmaya dayalı metin yapısıyla oluşturulduğunu, problem çözme ve neden sonuç gibi üst düzey bilgilendirici metin yapılarına yer verilmediğini göstermektedir. LGS'nin son eşiği olan bu seviyede öğrencinin öyküleyici metinlerden ve şiirden önce özellikle sebep-sonuç ilişkilerini tespit edebileceği, karşılaştırma yapabileceği, bilgiyi sentezleyebileceği ve problem çözmeye yönlenebileceği metinlere ihtiyacı vardır. Eğitimde ihtiyaçlar, yaşanılan coğrafyaya ve eğitim sisteminin dayandığı felsefelerle ilişkilidir. Dolayısıyla bu gerçeklerden hareket edilerek öğrencilere yardımcı olmak ve onların uzun uzun yazılmış metinleri anlayıp anlamlandırabilecekleri seçenekler sunmak gereklidir.

Bu gerçekler temel alınarak hazırlanacak olan Türkçe ders kitapları hem öğrenciler açısından teşvik edici olacak hem de onları hayata hazırlayacaktır. Örneğin MEBYT6 Ders Kitabı'nda 14 tane öyküleyici metne karşılık 17 tane bilgilendirici metin kullanılmıştır. Hatta bilgilendirici metin yapısı olarak 11 tane tanıtıcı metin, 1 tane sebep-sonuç, problem çözme ve karşılaştırma metni yer almıştır. Bu ders kitabında salt bir sıralayıcı metin olmamakla birlikte, 3 metinde sıralayıcı ve tanıtıcı metin yapısı beraber kullanılmıştır. Bu araştırmanın öznesi olan 6 ders kitabı içinde bilgilendirici metin yapısını merkeze alan tek kitap MEB yayınlarına ait olan 6. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Bilgilendirici metin üzerinde titizlikle durulmasının sebebi; öğrenciye bilgiyi nasıl alıp nasıl ve nerede kullanacağına dair ipuçları vermesidir. Uğur'un da (2017) çalışmasında belirttiği gibi "bilgilendirici metinlerin karmaşık yapısına rağmen, okullardaki Türkçe derslerinde özellikle bilgilendirici metin yapılarının yeterince üzerinde durulmadığı dikkat çekmektedir. Metinlerdeki bilgi ve düşüncenin doğru ve net bir biçimde aktarılmasını sağlayan bu yapıların ve işlevlerinin çeşitli örneklerle öğrencilere tanıtılması oldukça önemlidir. Çünkü birey, bilgilendirici metinleri okurken, metin içindeki yapıların farkında olur, bilgilendirici metin unsurlarını en doğru şekilde belirleyebilirse okuduğu metni tam ve doğru olarak anlayabilir" (Uğur, 2017, s. 202). Öğrenciler bilgilendirici metin yapısı farkındalığına sahip olabilirse tutarlı ve etkili metinler yazabilir (Müldür ve Çevik, 2019).

Bunların yanı sıra bu araştırma sonucunda ders kitaplarında karma yapılı metinlere de rastlanmıştır. Bu metinlerin daha çok biyografi, gezi gibi metin türlerinden oluştuğu dikkati çekmektedir. Elde edilen bu bulgu Bozkurt'un (2018) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Bozkurt özellikle gezi yazısı türündeki metinlerin karma yapılardan oluşabileceğini vurgulamakta, günümüz dünyasında karma metinlere gittikçe daha çok yer verileceğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilere metinlerin türsel olarak sıkı kurallara bağlı olmadığını, kimi türlerin karma yapılardan oluşabileceğini göstermek gerektiğini dile getirmiştir. Ülper (2019) de bir metinde iki farklı yapı kullanılsa bile bunlardan birinin baskın olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada incelenen metinlerde karma yapılı metinlerin daha çok öyküleyici ve bilgilendirici metin yapılarından oluştuğu görülmüştür. Bununla birlikte bu metinlerde yazarların esas amacının bilgilendirmek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu Ülper'i (2019) de desteklemektedir.

Sonuç olarak bu araştırma doğrultusunda incelenen ders kitaplarında bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlerden az olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metin yapıları içinde de tanıtıcı metinlere ağırlıklı olarak yer verildiği; sıralama, sebep-sonuç, problem çözme ve karşılaştırma metin yapılarına sınırlı bir şekilde yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bazı bilgilendirici metin yapılarının öyküleyici metin yapısıyla desteklenerek sunulduğu ve karma yapılı metinler oluşturulduğu dikkati çekmektedir. Araştırmanın temel bir amacı olmamakla birlikte tartışmacı metin yapılarına ilişkin bulgu da sunulmuş ve ders kitaplarında tartışmacı metin yapılarına yok denecek kadar az yer verildiği görülmüştür. Tüm bu bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilinir:

1. Bir metin türünün farklı yapılardan oluşabildiği ve bu farklılığın yazının konusuna, amacına ve hedef kitlesine göre değişebildiği bilgisinden yola çıkılarak Türkçe ders kitaplarına alınacak metin kriterleri gözden geçirilebilir ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin sayıları arttırılabilir.
2. Bilgilendirici türdeki metinlerin iyi anlaşılması, metni oluşturan bilgi ve düşünce birimlerinin doğru şekilde tespit edilmesiyle mümkündür. Bu doğrultuda ilkokuldan itibaren tüm öğrencilerin bu yapılarla karşılaşmaları ve derslerde/ders kitaplarında metin incelemeye yönelik etkinliklere bolca yer verilmesi LGS ve PISA gibi sınavlarda yer alan metin odaklı soruların çözümü için faydalı olacaktır.
3. Öğrenci seviyelerine uygun olarak Türkçe ders kitaplarında aşamalı bir şekilde bilgilendirici ve tartışmacı metin türlerine yer verilmesi öğrenciyi bilgiyi ve bilgiyi üretmeye hazırlaması açısından önemlidir.
4. İncelenen ders kitaplarında tespit edilen bilgilendirici metinlerdeki konularda olduğu gibi bundan sonra hazırlanması planlanan Türkçe ders kitaplarına da yeni dünya düzenine ve gündeme uygun konularda (pandemi, dijital öğrenmeler, e-öğrenme portalları vb.) metin örneklerinin konulmasına özen gösterilebilir.

5. Türkçe ders kitaplarına alınacak bilgilendirici metinlerin beş farklı yapıda eşit dağılımına dikkat edilmesi öğrenci açısından bilgi zenginliği olabilecek ve öğrenciyi anlam üretimine katkıda bulunmaya davet edebilecektir.
6. Farklı yapılardaki bilgilendirici metinlerin çeşitliliği öğrencileri her sınıf seviyesinde metinler arası okumaya yönlendirebilecektir.
7. Bu çeşitlilik Türkçe öğretmenlerine motivasyon kaynağı olabilecek, onları farklı etkinlikler yapmaya yönlendirebilecektir. Ayrıca dijital platformları daha aktif kullanıp işlevsel olmaya yönlendirecek ve öğretmenleri ve beraberinde öğrencileri durağanlıktan kurtarabilecektir.
8. Türkçe öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adaylarına birinci sınıftan itibaren metnin büyük, küçük ve üst yapı bilgisinin kazandırılması ve mezuniyet seviyesine gelmiş bir adayın da metnin yapısı, türü, tipi ve tonu gibi başlıklar hakkında karmaşa yaşamayacak duruma gelmiş olması önemlidir. Dolayısıyla Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı dersleri içinde yer alan *Metindilbilim* derslerinde bu konulara ayrıntılı olarak yer verilmesi ve adayların bilgilendirici metinleri okumaya yönlendirilmeleri gerekebilir.
9. Türkçe öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adayları yazma becerisine yönelik derslerde bilgilendirici metin örnekleri üretebilirler. Böylece göreve başladıklarında ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde öğrencilere metin örnekleri sunma konusunda kolaylık yaşayabilirler.
10. Türkçe öğretmenliği lisans programında okuyan Türkçe öğretmeni adaylarına içeriklerin uygun olduğu derslerde, bir yazıda farklı metin yapılarının kullanılabileceğine dair örnekler vermek ve bu şekilde *karma yapı*larla karşılaşmalarını sağlamak alan yetkinlikleri açısından faydalı olabilecektir.
11. Mevcut araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokul Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler ve yapıları incelenmiştir. Farklı bir araştırmada ders kitaplarındaki etkinlik metinlerinde bu metin yapılarının hangi sıklıkla ve nasıl ele alındığını gösteren çalışmalara da yer verilebilir.
12. Bu araştırma belirli bir tarih aralığında yapılmıştır. Bu bağlamda, geçmiş yıllarda yayımlanan ders kitaplarındaki metin yapılarının yanı sıra ileride yayımlanacak olan ders kitaplarındaki metinler de bu yapılar açısından incelenebilir.
13. Farklı bir araştırmada da ihmal edilen ve programda yer bulamayan tartışmacı metin yapılarına odaklanılabilir.

Kaynaklar

Aktaş, Ş. (2015). *Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili*. Ankara: Kurgan.

Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, *253*(7), 7-13.

Akyol, H. (2013). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Armbruster, B. B. (2004). Considerate texts. In D. Lapp, J. Flood, & N. Farnan (Eds.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (pp. 47-58). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text?. *Reading Research Quarterly, 22*(3), 331-346.

Aydın, İ., & Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın Garip Bir Hediye'si. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *3*(4), 109-134.

Aylanç, M. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özel öğretim yöntemleri dersi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar: Bilgilendirici ve öğretici metinler örneği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 333-350.

Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 257-265.

Bilginer, O. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(3), 91-110.

Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. N. E. Uzun & B. Ü. Bozkurt (Haz.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10*. içinde (s. 75-99). İstanbul: Okan Üniversitesi.

Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç & A. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, E., & Tiryaki, E. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 63-73.

Coşkun, H., & Çetinkaya, V. (2020). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin edebî zevk ve hoşa giderlik açısından değerlendirilmesi. *Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 255-272.

Çiftçi, Ç., Çeçen M., & A., Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(22), 206-219.

De Beaugrande, R. A. & Wofgang, U. D. (1981*). Introduction to text linguistic*. London: Longman Group Company.

Dilidüzgün, Ş., & Genç, Ş. (2019). Türkçe dersi okuma kazanımlarının metin yapı ölçütlerini karşılama yeterliği: 8. sınıf örneği. *Journal of International Social Research, 12*(64), 562-571.7

Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa.

Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 202-224.

Günay, D. (2007). *Metin bilgisi.* İstanbul: Multilingual.

Günay, D. (2013). Söylem *çözümlemesi.* İstanbul: Papatya.

Güneş, F. (2013a). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 603-637.

Güneş, F. (2013b) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 1-12.

Güzel Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 49-62.

Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, *26*(3), 211-234.

İnceoğlu, Y., & Çomak, A. N. (2009). *Metin çözümlemeleri*. İstanbul: Ayrıntı.

İskender, H., & Yiğit, F. (2015). Küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(32), 450-476.

Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(13), 373-385.

Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(21), 323-342.

Kıbrıs, S. (2019). *Ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarında metin türü farkındalığı*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 594-626.

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 55-77.

MEB. (2019). 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı ders kitapları. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 82*(2736), 1-63.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Meyer, B. J. (2003). Text coherence and readability. *Topics in Language Disorders, 23*(3), 204-224.

Meyer, B. J., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal, 21*(1), 121-143.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles: Sage.

Miller, T. L., & Lignugaris-Kraft, B. (2002). The effects of text structure discrimination training on the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *11*(4), 203-230.

Müldür, M., & Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(5), 141-149.

Orakçı, A., & Arhan, S. (2019). 2018 yılı Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ile Türkçe ders kitaplarında roman türünün yeri. *Millî Eğitim Dergisi, 48*(1), 149-176.

Ören, Z., Konuk, S., Sefer, A., & Sarıtaş, H. (2017). Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması. In *EJER IV. Internatıonal Eurasıan Educatıonal Research Congress Bildiri Kitabı* (Vol. 275280).

Özbay, M., & Çeçen, M. A. (2012). Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. Sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1*(1), 67-76.

Özdemir, E. (2002). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı (kompozisyon).* İstanbul: Remzi.

Piccolo, J. A. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher, 40*(9), 838-847. http://www.jstor.org/stable/20199652?seq=1#page_scan_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

Raphael, T. E., Kirschner, B. W., & Englert, C. S. (1988). Expository writing program: Making connections between reading and writing. *The Reading Teacher, 41*(8), 790-795.

Rifat, M. (2011). *Metnin sesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Siviş, B. T., & Emiroğlu, S. (2020). İlkokul 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 105-136.

Solak, M., & Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Journal Of International Social Research, 2*(9), 444-453.

Somuncu, S. (2019). Yazınsallık ve bilgi bağlamında sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlere ilişkin eleştirel bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(31), 240-258.

Söylemez, M. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin ve şairlerin seçimi üzerine inceleme.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Sulak, S. E. (2009). *İlköğretim okulları 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türlerine göre yapılarının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şeref, İ., Karagöz, B., & Ardıç, İ. K. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin metinsellik özellikleri: Lao Tzu'nun 'acele karar vermeyin'öyküsü örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(73), 92-104.

Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, *19*(2), 134-146.

Temizkan, M. (2016). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki okuma etkinliklerinin metin yapısı açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(1), 31-52.

Temizkan, M., & Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *3*(3).

Tok, M., & Küçük, B. (2014). Öğrenci bilgilendirici metinlerinin kaynakları ve medya unsurlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 232-247.

Toklu, O. (2009). *Dilbilimine giriş*. Ankara: Akçağ.

Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. New Jersey: Prentice Hall.

Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(39), 200-222.

Ülper, H. (2008). Öğrenci metinlerinde üstyapı düzenlenişine ilişkin sorunlar: "giriş" ve "sonuç" bölümleri üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi*, 140, 7-18.

Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.

Üstten, A. U., & Haykır, T. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin seçimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1633-1652.
Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students a focus on text structure. *The Journal of Special Education, 39*(1), 6-18.
Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

There are student-based, text-based, strategy-based and task-based variables in understanding of texts for students. (Meyer, 2003, p. 205). These variables are not enough individually for the student to make sense out of the text. Therefore, a strong text structure is one of the basic elements in the meaning of the text. There are functions that exist within the structure of each text. For example, narrative text structures consist of a single structure within a single function, while informative text structures consist of different structures with different functions. In this direction, informative text structures are handled under five headings: description, sequence, causation, problem/soluiton and comparison texts.

Informative texts are the primary source of school and out-of-school learning. Knowing the informative text structure can make it easier for a student to understand how the text they listen to or read is organized in order to retain that text in memory. It can be said that the most important tools for students to recognize their informative text structures are reading and listening texts in Turkish textbooks. In Turkish textbooks, attention should be paid to each of the informative text structures, and teaching should not be carried out solely by focusing on one text structure. Accordingly, the main purpose of this research is to determine the rate of informative texts and structures in Turkish textbooks. In this context, the research will seek answers to the following questions:

1. To what extent are the informative texts included in Turkish textbooks?
2. To what extent is the description text structure included in Turkish textbooks?
3. To what extent is the sequence text structure included in Turkish textbooks?
4. To what extent is the causation text structure included in Turkish textbooks?
5. To what extent is the problem/solution text structure included in Turkish textbooks?
6. To what extent is the comparison text structure included in Turkish textbooks?

It is thought that the current research will guide the authors and book authors who prepare the curriculum by determining the status of Turkish Textbooks. In addition, it is seen in the researches in the textbooks that the texts are mostly examined in terms of literary genre, text type awareness, the distribution of the listening texts, relative to the student, literacy and knowledge, literary pleasure and pleasantness. It has been determined that the studies conducted in terms of text structures are limited. In this context, it is aimed to fill the gap in the literature. In addition, in this study, it is thought that the examination of the textbooks in each grade is important for the scope of the study.

Method

In this research, basic qualitative research, one of the qualitative research methods, was used. In this study, criterion-based sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study material. In this research, three criterias determined by the researchers were observed in order to determine the limitation and to ensure objectivity and inclusiveness. Accordingly, six Turkish textbooks used in the 2019-2020 academic year are included in the study. The data of this research were collected through document analysis, which is one of the data collection methods in qualitative research.. Descriptive analysis method, one of the qualitative research data analysis, was used in the research. While presenting the distribution of informative

texts in the current research, the text classification in the theoretical part of the research was used. The texts were analyzed according to the classification of poetry, narrative text, informative text and argumentative text. While examining the informative texts, the five classification mentioned in the theoretical section was also used. In this direction, informative text structures are discussed in the context of description, sequence, cause-effect, problem/solution and comparison classification. On the other hand, since mixed structures are encountered while analyzing the data, these are also presented in the findings section. The reliability of the study was calculated based on the coefficient of reliability among the coders. Text samples are included to increase the transferability of the research.

Result and Discussion

How to use and hear "reading and listening texts" in Turkish textbooks is very important for an efficient Turkish lesson. Students often encounter texts and narratives in an anchor structure from the moment they enter the school environment, but they get to know the informative texts through branch lessons, so they are unfamiliar with the informative text structure. The two general problems that exist for both readers (teachers) and those who use the text (students) are: 1- The concepts of text structure, text type, text tone and expression features are not fully understood. 2- Types with different text structures are not sufficiently included.

In Ören, Konuk, Sefer and Sarıtaş's (2017) articles; they tabulated the text types in the 2006, 2009, 2012 and 2015 Turkish Teaching Programs and showed that a separate classification was made for each year in the programs. Accordingly, they have reached four different genre tables: 1. Type chart: narrative text, informative text, poetry 2. Type chart: poetry, story, memory, tale, fable, essay, theater, letter, conversation (conversation), travel writing, biography , article, novel, criticism, saga 3.Type chart: narrative text, informative text, poetry 4.Type chart: descriptive, narrative, descriptive, argumentative

In the continuation of their work, Ören and the others (2017) divided the text types in PISA into six categories and summarized them as follows: 1-Descriptive / descriptive texts 2-Narrative texts 3-Informative texts 4-Discussant texts 5-Guidelines / promotional texts 6-Activity texts

When these and similar classifications in the literature are evaluated, it is seen that there is no unity in terms of concepts such as text type and sort. It can be said that this situation causes confusion in Turkish education programs and Turkish textbooks. In order to shed light on these differences, in the current study, the basic reading, listening and free reading texts under the themes in Turkish textbooks were examined in terms of text types and structures. 108 of the 240 texts in the 6 Turkish textbooks analyzed are 108 texts consisting of annotating text, 64 informative text, 4 are argumentative text and 16 are composite text.

As a result of the research, it was observed that informative texts were less frequently included in all textbooks compared to the annoying texts. In addition, it was determined that the most introduction text structures were involved among the informative text structures in all textbooks, and a very limited number of text structures were included in sequence, cause-effect, problem/solution and comparison text structures. It has been observed that the 6th grade Turkish textbook published by the Ministry of National Education is more sensitive than other Turkish textbooks in terms of providing a variety of informative text structures.

Especially at the 8th grade level, which is the last threshold of LGS, the student needs texts where he can identify, compare, synthesize information and address problem solving, especially before poetry and poetry. Turkish textbooks that will be prepared based on these facts will both be encouraging for students and prepare them for life.

Aslan, C. ve Çakmak, S. (2020). Metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 868-885.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 22.05.2020 Kabul/Accepted:17.07.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Metin Türleri Bağlamında Az Gören, Görme Engelli ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin İncelenmesi* **

*Cem ASLAN****
*Salih ÇAKMAK*****

Öz
Bu araştırmanın genel amacı metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesidir. Bu genel amaç için öğrencilerin yazılı ifade becerileri uzunluk, süre, bağdaşıklık, tutarlılık ve kalite değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma grubu 111'i az gören, 113'ü görme engelli ve 120'si gören, toplam 344 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere anı, ikna edici ve bilgilendirici metin olmak üzere üç farklı türde metin yazdırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Post-Hoc Scheffe Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma süreleri, metin türü açısından farklılaşmamıştır. Metin uzunluğunda da anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bütün öğrenciler; en fazla süreyi anı, en az süreyi ise ikna edici metin yazarken kullanmıştır. Görme engelli ve az gören öğrenciler en fazla kelimeyi anı metninde kullanmışlardır. Gören öğrenciler ise en fazla kelimeyi bilgilendirici metinde kullanmışlardır. Metin türü açısından, görme engelli ve az gören öğrencilerin tutarlılık ve kalite puanları anlamlı farklılığa sahip değilken, gören öğrencilerin puanları anlamlı farklılığa sahiptir. Metin bağdaşıklığında, öğrenciler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda, bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Yazılı ifade, metin türü, görme engelli, az gören.

Examining Written Expression Skills of Low Vision, Visually Impaired and Sighted Students in the Context of Text Types

Abstract
The general aim of this research is to examine the written expression skills of low vision, visually impaired and sighted students in the context of text types. For this general purpose, students' written expression skills were examined in terms of length, time, cohesion, coherence and quality variables. The research group consists of 111 low vision, 113 visually impaired, 120 sighted peers, total 344 students. Students were asked to write three different texts which were memoir, persuasive and expository. The data obtained were analysed through SPSS program. In this context, One-way ANOVA and Post-Hoc Scheffe Test were administered. Writing time of the students did not differ in terms of text type. No significant difference was noted in text length. All students spared the time in writing memoir most, and in writing persuasive texts least. Visually impaired and low vision students used words in the memoir text, most. Sighted students used words in the expository text, most. With regards to text type, while coherence and quality scores of visually impaired and low vision students did not differ significantly, sighted students showed

*Bu makale, birinci yazarın Gazi Üniversitesi'nde tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.
** Araştırmanın etik kurulu izni: Gazi Üniversitesi Etik Komisyon, 11.09.2018, 77082166-302.08.01.
*** Dr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, cemaslan@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0300-5873
**** Doç. Dr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, salih_cakmak@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9248-0050

significant differences. Differences were detected among students in text cohesion. At the end, the findings were discussed within the framework of the related literature and suggestions were provided.
Keywords: Written expression, text type, visually impaired, low vision.

Giriş

Yazma kavramına ilişkin olarak alanyazında farklı araştırmacılar tarafından yapılmış tanımlar söz konusudur. Tanımlardaki ortak nokta ise yazmanın bir iletişim aracı olduğu yönündedir. Bu anlamda yazma becerisi, bireyin zihninde oluşan duygu, düşünce, istek, hayal veya olayları belirli kurallar çerçevesinde çeşitli işaretler veya semboller aracılığıyla iletmesi şeklinde tanımlanabilir (Akyol, 2015; Göçer, 2010, 2019; Güneş, 2007; Kaya, 2014; Keskinkılıç, 2005). Yazma becerisi mekanik ve içerik olmak üzere iki boyutta açıklanabilir (Harley, Truan ve Sandford, 1997). Mekanik boyut yazının şekilsel görünüşü (örn., yazım hatası, okunabilirlik) ile ilişkiliyken, içerik boyutu ise yazıdaki düşüncelerin ifade ediliş biçimiyle (örn., tutarlılık, bağdaşıklık) ilgilidir. Yazma becerisinin öğrenilmesi bilgi edinme, kendini ifade etme, sosyal etkileşim kurma (Feldman, 2011; Graham ve Harris, 2005) gibi pek çok amaç için kullanılmakla beraber, öğrencilerin birçok akademik beceriyi kazanmasına da hizmet etmektedir. Bu yönüyle yazma becerisinin hem akademik hem de genel başarı açısından önemli ve temel becerilerden biri olduğu söylenebilir (Özmen, 2017).

Öğrencilerin yetkin bir yazar olabilmeleri ve yazma becerilerini geliştirebilmeleri temel amaçlardan biridir. Öğrencilerin iyi birer yazar olabilmeleri, bazı işlemlerin (stratejilerin) uygulanmasına bağlıdır. Örneğin plân yapma, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme/düzenleme gibi stratejilerin uygulanması iyi bir metnin oluşturulmasına hizmet etmektedir (Hayes ve Flower, 1986). Bu noktada yazının nitelikli olarak ifade edilmesini sağlayabilecek yazılı ifade becerilerinden söz etmek yerinde olacaktır. Yazılı ifade üst düzeyde bilişsel ve üstbilişsel işlemlerin kullanımını gerektiren (Englert ve Mariage, 2003) oldukça karmaşık ve zorlu bir beceri olarak ifade edilmektedir (De La Paz, 2001; Reid ve Lienemann, 2006). Harris (1993) ise "*metin türünün özelliklerine göre anlatılmak istenenlerin bazı bilişsel ve üstbilişsel işlemlerin bir arada kullanılarak yazılı bir ürünün ortaya çıkarılması*" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, anlatılmak istenen mesajlara ve yazılacak içeriklere göre metin türleri ve yapıları farklılık göstermektedir.

Yazılı ifade genel bir beceri olarak düşünülmesine karşın, metin yapılarının farklılık gösterdiği birçok metin türü bulunmaktadır. Bu türler farklı biçimlerde kategorize edilebilmektedir. Öykü (hikâye), anı, betimleyici, tartışmacı, açıklayıcı, ikna edici, bilgilendirici metinler bu türlere örnek olarak gösterilebilir. Her metin türü kendine özgü bir amaca, konuya ve farklı bir okuyucu kitlesine sahiptir (Göçer, 2019; Rex, Koenig, Wormsley ve Baker, 1995). Dolayısıyla, anlatılmak istenen içeriğe göre metin türlerinin ve yapılarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Örneğin, bir anı yazısı genellikle bireyin başından geçen veya tanık olduğu olayların/durumların anlatımını içermektedir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999). Buna karşın bir tartışma metninde, öne sürülen bir iddianın çeşitli verilerle veya gerekçeler ile desteklenip karşı iddiaların çürütülmeye çalışıldığı ve konunun bir sonuca bağlandığı (Coşkun ve Tiryaki, 2013) bir içerik karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar metin türleri çeşitlilik arz etse de yazılı ifadede asıl amaçlanan, yazılan metin türünün öğelerini barındıran ve bu öğelere uygun olarak düzenlenmiş bağdaşık ve nitelikli bir metnin ortaya çıkarılması olduğu ifade edilmektedir (Özmen, Selimoğlu ve Şimşek, 2015).

Alanyazında, yazılı ifade ile ilgili yapılan araştırmalarda çeşitli metin türlerinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda bakıldığında; ikna edici (örn., De La Paz, 2001; Ennis, Jolivette ve Boden, 2013; Little vd., 2010), öykü (örn., Alatlı ve Servi, 2017; Arı, 2010; Coşkun, 2005; Graham, Harris ve Mason, 2005; Sivrikaya ve Eldeniz Çetin, 2018), anı (örn., Güler Bülbül, 2015), bilgilendirici (örn., Figueroa, Meneses ve Chandia, 2018; Güzel-Özmen, 2006; Ülper, 2008), tartışmacı (örn., Deatline-Buchman ve Jitendra, 2006; Figueroa vd., 2018; Harris, Graham ve Mason, 2006) metin olmak üzere farklı metin türlerinin kullanımına yer verilmiştir. Bu metin türleri kullanılarak öğrencilerin yazılı ifade becerileri incelenmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde genellikle tek metin türünün kullandığı görülmektedir. Örneğin hikaye/öykü (örn., Arı, 2010; Başkan, 2019; Çoban ve Karadüz, 2015; Efe ve Karasu, 2017), bilgilendirici (örn., Çelik, 2010; Uğur, 2017), ikna edici (örn.,

Kaptan, 2015) metinler ele alınmıştır. Yine söz konusu araştırmalardaki çalışma gruplarına bakıldığında; genel eğitim içerisindeki gören (GÖ), diğer ifadeyle normal (olağan) gelişim gösteren öğrenciler (örn., Arı, 2010; Coşkun, 2005; Demir, 2013; Sallabaş, 2007) ile çalışıldğı görülmektedir. Bunun yanında; özel eğitim alanı kapsamında yer alan öğrenme güçlüğü (örn., Englert, Raphael, Fear ve Anderson, 1988; Graham, 1997), zihinsel engelli (örn., Rousseau, Bottge ve Dy, 1993), işitme engelli (örn., Alatlı & Servi, 2017; Karasu & Uzuner, 2018) gibi farklı engel gruplarındaki öğrencilerin yazılı ifade becerileri incelenmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra görme engelli (GE) ve az gören (AG) öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapılmış araştırmalara da ulaşılmaktadır. Örneğin, yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin el yazısı becerileri (Harris-Brown, Richmond, Maddalena ve Jaworski, 2015), yazı örnekleri (Koenig, 1987; Kreuzer, 2007; Savaiano ve Hebert, 2019) ve yazılı ifade dilleri (Meieran, 1985; Tulumovic ve Huremovic, 2012) araştırılmıştır. Buna karşın, metin türü değişkeni açısından yazılı ifade becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Yapılan bu araştırmada, alanyazındaki diğer araştırmalardan farklı olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan AG, GE ve GÖ öğrenciler olacak şekilde üç farklı öğrenci grubunun yazılı ifade becerileri metin türleri bağlamında ele alınmıştır. Bu açıdan, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırma önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, özellikle GE ve AG öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin mevcut durum tespiti yapılabilecektir. Öte yandan, özellikle ulusal alanyazında Türk kültürü bağlamında yetişen ve Türkçe okuyup yazan GE ve AG öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerine son derece sınırlı olan bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin yazılı ifade becerilerine ilişkin eğitimsel tedbirlerin özellikle hangi becerilerde alınması hususunda önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı metin türleri bağlamında öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazılı ifade becerileri uzunluk, süre, bağdaşıklık, kalite ve tutarlılık değişkenleri açısından incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin uzunlukları farklılaşmakta mıdır?
2. Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazma süreleri farklılaşmakta mıdır?
3. Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin bağdaşıklık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin tutarlılıkları farklılaşmakta mıdır?
5. Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin kaliteleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada; metin türleri bağlamında AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazılı ifade becerileri incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma, betimsel bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden "tarama" modeline göre yürütülmüştür. Tarama araştırmaları; bir gruba ait belirli özelliklerin belirlenmesi için veri toplamayı amaçlayan araştırmalar olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bir diğer ifadeyle, *"Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumun var olduğu şekli ile betimleyen"* araştırma yaklaşımı olarak belirtilmektedir (Karasar, 2007). Tarama araştırmalarında bir konu veya olaya ilişkin katılımcıların görüş, ilgi, beceri, tutum gibi özellikleri belirlenmekte; diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırma grubu

Araştırma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı görme engelliler, kaynaştırma ortamları ve devlet okullarının ortaokul kademesine (5, 6, 7 ve 8. sınıf) devam eden 344 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin 111'i (%32,3) AG, 113'ü (%32,8) GE ve 120'si (%34,9) ise GÖ öğrencidir. Bu öğrencilerin 158'i (%45,9) kız iken 186'sı (%54,1) ise erkektir. Öğrencilerin %25,9'u (n=89) 5. sınıf, %24,4'ü (n=84) 6. sınıf, %24,4'ü (n=84) 7. sınıf ve %25,3'ü (n=87) 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırma grubunda yer alan AG, GE ve GÖ öğrencilerin dağılımına ilişkin detaylar Tablo 1'de özetlenmektedir:

Tablo 1.
Araştırma Grubu

Değişken	Kategori	AG (n=111)		GE (n=113)		GÖ (n=120)		Toplam (n=344)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	48	43,2	62	54,9	48	40,0	158	45,9
	Erkek	63	56,8	51	45,1	72	60,0	186	54,1
Sınıf	5	29	26,1	30	26,5	30	25,0	89	25,9
	6	25	22,5	29	25,7	30	25,0	84	24,4
	7	27	24,3	27	23,9	30	25,0	84	24,4
	8	30	27,1	27	23,9	30	25,0	87	25,3

AG: Az Gören, GE: Görme Engelli, GÖ: Gören

Veri Toplama Araçları

Metin uzunluğu

Metin uzunluğu, kullanılan kelime sayısı bakımından değerlendirilmiştir (Lane vd., 2008). Bu bakımdan, öğrenciler tarafından yazılan metinlerdeki başlıklar da (varsa) dâhil olacak şekilde, yazılan bütün kelimeler metin uzunluğunun hesaplanmasında kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları bütün metinler "Microsoft Office Word" belgesine aktarılarak "sözcük sayımı" özelliği aracılığıyla metin uzunluğu hesaplaması yapılmıştır. Bu işlem her metin türü için gerçekleştirilmiştir.

Yazma süresi

Yazma süresi, metin yazarken kullanılan süre (dakika/saniye) bakımından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yazmaya başlamaları ve metinlerini tamamlayıp araştırmacıya teslim etmeleri aralığında kullandıkları süreler bir "kronometre" aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Yazma süresi her metin türü ayrı olacak şekilde hesaplanmıştır.

Metin bağdaşıklığı

Metin bağdaşıklığı, Coşkun (2005) tarafından geliştirilen "Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Beş bölüm (bağdaşıklık öğesi) ve 24 maddeyi içeren ölçek, farklı metin türleri için kullanılabilmektedir (Çoban ve Karadüz, 2015). Metin bağdaşıklığının hesaplanması ise bağdaşıklık öğelerinin kullanım sıklığına göre yapılmaktadır. Gönderim (,97), eksiltili anlatım (,98), değiştirim (,90), bağlama öğeleri (,99) ve kelime bağdaşıklığı (,95) bölümlerinin yer aldığı ölçeğin toplam güvenirliğine ait korelasyon katsayı değeri r=,99'dur.

Metin tutarlılığı

Metin tutarlılığı, Bamberg (1984) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Zorbaz (2010) tarafından yapılan "Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı" ile değerlendirilmiştir. Puanlama anahtarı, belirli bir metin türüne has olmaksızın bütün metin türleri için kullanılabilmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2015). Güvenirliğe ait korelasyon katsayı değerinin r=0,739 olduğu puanlama anahtarının puanlaması 0-4 puan aralığında yapılmaktadır. Buna göre; 0: Puan verilmez (öğrenci yazmaz), 1: Anlaşılmaz (belli bir konu veya plân yok), 2: Tutarsız, 3: Kısmen tutarlı ve 4: Tamamen tutarlı'dır.

Metin kalitesi

Metin kalitesi değerlendirilirken "Bütüncül (Holistik) Değerlendirme" yapılmıştır (Saddler, 2006). Bütüncül değerlendirme ise 1 ile 7 puan aralığında yapılmıştır. Puanlamaya teşkil edebilmesi açısından araştırma grubu içerisinde yer almayan, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden GÖ öğrenciler tarafından yazılan anı, ikna edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Yazılan bu metinler araştırmacılar ve MEB'te görev yapan bir Türkçe öğretmeni tarafından 2 puanlık, 4 puanlık ve 6 puanlık metinler olacak şekilde kategorize edilmiştir. Bu metinler rehber alınarak, öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgilendirici metin kaliteleri değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplanacak okullara gidilerek ilgili öğrencilerin ders programları incelenmiştir. Araştırılan konu yazma becerileriyle ilgili olduğundan, veri toplama işlemi özellikle öğrencilerin Türkçe derslerine göre plânlanmıştır. Buna göre, uygulama okullarındaki Türkçe öğretmenleri ile görüşülerek öğretmenlerin ders programlarını aksatmayacak şekilde uygulamalar yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması ise 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi içerisinde tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinde ise şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmada ilk olarak, öğrencilere yazdırılması plânlanan metin türleri ve yönergeler belirlenmiştir. Bunun için alanyazındaki araştırmalar incelenmiş, MEB'te görev yapan Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüş, aynı zamanda Türkçe öğretim programına bakılmıştır. Bunların sonucunda araştırmada kullanılacak metin türlerine karar verilmiştir (anı, ikna edici ve bilgilendirici metin).
- Ardından bu metin türlerine ait 48 farklı yazma konusu (örn., 23 nisan, arkadaşlık) belirlenmiştir. Bu konular göz önüne alınarak, araştırmanın çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilere her metin türü ikişer olmak üzere toplam altı farklı yazma yönergesi hazırlanmıştır (Ek 1). Bu yönergeler de uzman görüşleri alınarak nihaî hale getirilmiştir. Sonuç olarak belirlenen yönergeler, araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Bu süreç sonunda okullarda uygulamaya geçilmiştir.

Uygulama aşamasında veri toplanması planlanan öğrencilerin sıralarının üzerindeki kitap, defter, küptaş (GÖ öğrencilerin matematikte kullandıkları bir araç), Braille tablet (GE öğrencilerin kullandıkları yazma aracı) vb. araç-gereçler ile veri toplama sürecinde kullanılmayacak olan kalemlik, gözlük gibi kişisel eşyalar kaldırılmıştır. Ortamın ışıklandırılması ve oturma düzeni kontrol edilmiştir. Ardından uygulama yapılan her öğrenci için içeriğinde okul, cinsiyet, sınıf gibi bilgilerin yer aldığı "Öğrenci Bilgi Formu" doldurulmuştur. Daha sonra araştırmacı kendisini tanıtmış ve araştırmanın amacını açıklamıştır. Bununla beraber öğrencilerden yapmaları istenen ve beklenen şeylerin neler olduğu vurgulanmıştır. Ek olarak uygulama sırasında uyulması gereken kurallar ifade edilmiştir. Öğrencilere yazma süresi (örn., 10 dakika, 1 ders saati gibi) ve metin uzunluğu (örn., 3 sayfa, 200 kelime gibi) bir sınırlamanın olmadığı, istenilen süre ve uzunlukta yazabilecekleri açıklanmıştır. Uygulamaya geçilmesi için öğrencilere "Hazırsanız başlayabiliriz" açıklaması yapılıp onay alındıktan sonra veri toplama işlemi başlatılmıştır.

Uygulama aşamasında, bireysel olarak GÖ öğrencilerin her birine standart bir kitapçık dağıtılmıştır. Kitapçıklar, her metin türü için ayrı olacak şekilde yazma yönergelerini (her metin türü için iki yönerge) ve öğrencilerin metinlerini yazabilecekleri boş sayfaları (üç sayfa) içerecek şekilde organize edilmiştir. GÖ öğrenciler her metin türüne ait iki yönergeyi de okuduktan sonra bu iki yönergeden istedikleri herhangi biri hakkında bir metin yazmışlardır. Bunun sonunda GÖ öğrenciler anı, ikna edici ve bilgilendirici metin olmak üzere toplam üç metin yazmışlardır.

AG öğrencilerin her birine de bireysel olarak bir yazma materyali sağlanmıştır. Bu materyaller "Century Gothic" yazı karakteri (Çakmak, Karakoç, Şafak ve Kan, 2014) ve AG öğrencilerin okuyabilecekleri dokuz alternatif punto büyüklüğü (12,14,16,18,20,22,24,26,28) ile hazırlanmıştır (Atasavun Uysal ve Düger, 2012). Her biri ayrı bir sayfada olacak şekilde hazırlanan yönergeler öğrencilerin tercih ettikleri veya en iyi şekilde görebildikleri punto büyüklüğü ile sunulmuştur. Punto büyüklüğü kararlaştırıldıktan sonra ilk metin türüne (örn., anı) ait iki yönerge öğrencilere sunulmuş ve iki yönergeyi de okuyan öğrencilerden seçtikleri herhangi biri hakkında bir metin yazmaları istenmiştir. Ancak bu aşamada, sıra etkisini elimine edebilmek ve seçim yanlılığını önleyebilmek amacıyla yönergelerin sunumu karışık (rastgele) bir sıralama ile gerçekleştirilmiştir. AG öğrenciler de toplam üç metin yazmışlardır.

GE öğrencilerin her biri için de bireysel bir yazma aracı sağlanmıştır. Bu materyaller Braille yazı (kabartma yazı) ile hazırlanmıştır. Her biri ayrı bir sayfada olacak şekilde hazırlanan yönergeler GE öğrencilere sırasıyla verilmiş ve yönergeleri okumaları beklenmiştir. İlk metin türüne (örn., bilgilendirici metin) ait iki yönergenin öğrencilere sunulmasının ardından öğrencilerden seçtikleri herhangi bir yönerge hakkında bir metin yazmaları istenmiştir. GE öğrencilerle yapılan uygulamalarda da, sıra etkisini elimine edebilmek ve seçim yanlılığını önleyebilmek amaçlarıyla yönergelerin sunumu

karışık (rastgele) bir sırada sunulmuştur. GE öğrenciler de anı, ikna edici ve bilgilendirici metin olmak üzere toplam üç metin yazmışlardır.

Araştırmada, bütün öğrenciler için geçerli olacak şekilde, yönergelerin okunmasının ardından "Yaz" yönergesi verilmiş ve bunun akabinde kronometreden süre kaydı başlatılmıştır. Öğrencilerin yazılarının içeriği hakkında geri bildirim sunulmazken, yazmaya teşvik edici "Aferin, böyle yazmaya devam edebilirsin.", "Çok iyi yazıyorsun." gibi ifadeler kullanılmıştır. Metnini bitiren öğrencinin kullandığı süre kronometreden kontrol edilerek tamamlanan metin türüne ait süre belirlenmiş ve diğer metin türleri için de aynı işlem tekrarlanmıştır. Bu süre zarfında üç metin türüne ait yazısını bitiren öğrencilerden yazdıkları materyaller geri alınmıştır. Karışıklığa sebebiyet vermemek için her öğrenci için bir kod numarası verilmiş ve metinlerin üzerine de işaretlenmiştir. Daha sonra öğrencilere teşekkür edilerek uygulama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri analiz edilmeden önce öğrencilerin yazılı ifada becerilerinin kaydedileceği bir veri seti oluşturulmuştur. Öğrencilerden elde edilen bütün veriler, oluşturulan veri seti kullanılarak metin türleri (anı, ikna edici, bilgilendirici) bağlamında ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra veri setinde eksik kalan, gözden kaçırılan veya boş bırakılan değerlerin bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Ardından, veri analiz çalışmalarına geçilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21. paket programı kullanılmıştır. Araştırmada AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin uzunlukları, yazma süreleri, metin bağdaşıklıkları, metin tutarlılıkları ve metin kalitelerinin incelenmesi için farklılık analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda, metin türleri bağlamında gerçekleştirilen farklılık analizleri için Tek Yönlü Varyans Analizi'nden (ANOVA) yararlanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi metin türlerinden kaynakladığını belirleyebilmek için Post-Hoc Scheffe Testi kullanılmıştır.

Kodlamacılar Arası Güvenirlik

Araştırmada AG, GE ve GÖ öğrencilerden ve her sınıf düzeyinden örnekler içerecek şekilde verilerin %20'si random bir şekilde belirlenerek kodlamacılar arası güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Kodlamacılar arası güvenirlik her metin türü için bağdaşıklık, kalite ve tutarlılık değişkenleri için yapılmıştır. Bu kapsamda, random olarak seçilen metinler araştırmacıların haricinde diğer (ikinci) bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve kodlama sonuçlar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bunun için [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. Sonuç olarak, *metin bağdaşıklığı* için anı %86,8, ikna edici %92,1 ve bilgilendirici %98,6; *metin kalitesi* için anı %80,9, ikna edici %78,2 ve bilgilendirici %85,1; *metin tutarlılığı* için anı %81,8, ikna edici %83,3 ve bilgilendirici %84,6 değerlerinde kodlamacılar arası güvenirliğe sahiptirler. Bu sonuçlar, araştırma kapsamında kodlanan verilerin güvenilir olduğuna, aynı zamanda kodlamacıların da benzer kodlamalar yaptığına işaret etmektedir.

Etik Kurulu İzni

Araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"den hiçbiri gerçekleştirilmemiş ve uyulması belirtilen kurallara riayet edilmiştir. Bu kapsamda uygulama ve etik izinler alınmıştır. Araştırmanın uygulama izni MEB'den, etik izni ise Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır

Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi = 11.09.2018 tarihli 07 sayılı toplantı

Belge sayı numarası = 77082166-302.08.01 sayı numaralı karar.

Bulgular

Araştırmanın bulguları uzunluk, süre, bağdaşıklık, kalite ve tutarlılık değişkenleri kapsamında sırasıyla verilmiştir:

Metin Uzunluğu Bulguları

Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin uzunluklarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2.
Metin Türlerine Göre AG, GE ve GÖ Öğrencilerin Metin Uzunluklarının Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Öğrenci Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
AG	Gruplararası	4247,574	2	2123,787	2,524	,082	-
	Gruplariçi	277648,739	330	841,360			
	Toplam	281896,312	332				
GE	Gruplararası	277,280	2	138,640	,169	,845	-
	Gruplariçi	275670,354	336	820,447			
	Toplam	275947,634	338				
GÖ	Gruplararası	13683,950	2	6841,975	4,741	,009*	BM > İEM
	Gruplariçi	515219,950	357	1443,193			
	Toplam	528903,900	359				

*İEM: İkna Edici Metin, AM: Anı Metni, BM: Bilgilendirici Metin, *p≤0,05*

Tablo 2 incelendiğinde; metin türlerine göre AG [$F_{(2-330)}$=2,524; p>.05] ve GE [$F_{(2-336)}$=,169; p>.05] öğrencilerin metin uzunluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, AG ve GE öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgilendirici metinlere ait metin uzunluk ortalamalarının birbirine yakın olduğuna işaret etmektedir. Metin türlerine göre GÖ öğrencilerin metin uzunlukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2-357)}$=4,741; p<.05]. Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda, GÖ öğrencilerin ikna edici ve bilgilendirici metin uzunlukları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. GÖ öğrenciler tarafından yazılan anı ($\bar{X}_{anı}$=50,91) ve ikna edici ($\bar{X}_{ikna\ edici}$=41,59) metinlere kıyasla, bilglendirici ($\bar{X}_{bilgilendirici}$=56,54) metin uzunluğunun daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yazma Süresi Bulguları

Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazma sürelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır:

Tablo 3.
Metin Türlerine Göre AG, GE ve GÖ Öğrencilerin Yazma Sürelerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Öğrenci Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
AG	Gruplararası	610481,754	2	305240,877	2,402	,092	-
	Gruplariçi	41943538,577	330	127101,632			
	Toplam	42554020,330	332				
GE	Gruplararası	228082,342	2	114041,171	,666	,515	-
	Gruplariçi	57564080,814	336	171321,669			
	Toplam	57792163,156	338				
GÖ	Gruplararası	999425,867	2	499712,933	2,538	,080	-
	Gruplariçi	70290773,633	357	196892,923			

Toplam	71290199,500	359

Tablo 3 incelendiğinde; metin türlerine göre AG [$F_{(2-330)}$=2,402; p>.05], GE [$F_{(2-336)}$=,666; p>.05] ve GÖ [$F_{(2-357)}$=2,538; p>.05] öğrencilerin yazma süresi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir. AG ($\bar{X}_{anı}$=9,37; $\bar{X}_{ikna\ edici}$=7,59; $\bar{X}_{bilgilendirici}$=9,19), GE ($\bar{X}_{anı}$=13,09; $\bar{X}_{ikna\ edici}$=12,06; $\bar{X}_{bilgilendirici}$=12,46) ve GÖ ($\bar{X}_{anı}$=11,22; $\bar{X}_{ikna\ edici}$=9,19; $\bar{X}_{bilgilendirici}$=10,56) öğrencilerin yazma süresi ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bir diğer ifadeyle, her üç metin türünde de AG, GE ve GÖ öğrenciler birbirlerine benzer süreler kullanmışlardır.

Bağdaşıklık Bulguları

Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin bağdaşıklık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir:

Tablo 4.
Metin Türlerine Göre AG, GE ve GÖ Öğrencilerin Bağdaşıklık Düzeylerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Öğrenci Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
AG	Gruplararası	1881,682	2	940,841	7,699	,001*	AM > İEM
	Gruplariçi	40329,459	330	122,210			AM > BM
	Toplam	42211,141	332				
GE	Gruplararası	493,758	2	246,879	2,195	,113	-
	Gruplariçi	37788,425	336	112,466			
	Toplam	38282,183	338				
GÖ	Gruplararası	3309,772	2	1654,886	9,713	,000*	AM > İEM
	Gruplariçi	60824,350	357	170,376			BM > İEM
	Toplam	64134,122	359				

*İEM: İkna Edici Metin, AM: Anı Metni, BM: Bilgilendirici Metin, *p≤0,05*

Tablo 4 incelendiğinde; metin türlerine göre GE [$F_{(2-336)}$=2,195; p>.05] öğrencilerin bağdaşıklık düzeyi ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmamıştır. Bu durum, GE öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgilendirici metinlere ait bağdaşıklık düzeyi ortalamalarının birbirine yakın olduğunu gösterir niteliktedir. Metin türlerine göre, AG [$F_{(2-330)}$=7,699; p<.05] ve GÖ [$F_{(2-357)}$=9,713; p<.05] öğrencilerin bağdaşıklık düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda, AG öğrencilerde anı ile ikna edici metin ve anı ile bilgilendirici metin arasında, GÖ öğrencilerde ise anı ile ikna edici metin ve bilgilendirici ile ikna edici metin arasında bağdaşıklık düzeyi açısından farklılaşmalar görülmüştür. AG öğrenciler bilgilendirici ($\bar{X}_{bilgilendirici}$=10,84) ve ikna edici ($\bar{X}_{ikna\ edici}$=12,55) metinlerine kıyasla, anı ($\bar{X}_{anı}$=16,52) metni yazarken bağdaşıklık öğelerine daha fazla yer vermişlerdir. GÖ öğrenciler ise anı ($\bar{X}_{anı}$=17,95) ve ikna edici ($\bar{X}_{ikna\ edici}$=11,64) metinlerine kıyasla, bilgilendirici ($\bar{X}_{bilgilendirici}$=18,18) metin yazarken daha fazla bağdaşıklık öğesi kullanmışlardır.

Kalite Bulguları

Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin kalitelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te özetlenmektedir:

Tablo 5.
Metin Türlerine Göre AG, GE ve GÖ Öğrencilerin Metin Kalitelerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Öğrenci Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
AG	Gruplararası	8,511	2	4,255	1,637	,196	-
	Gruplariçi	858,036	330	2,600			
	Toplam	866,547	332				
GE	Gruplararası	2,838	2	1,419	,556	,574	-
	Gruplariçi	856,850	336	2,550			
	Toplam	859,687	338				
GÖ	Gruplararası	66,372	2	33,186	9,578	,000*	AM > İEM
	Gruplariçi	1236,917	357	3,465			BM > İEM
	Toplam	1303,289	359				

*İEM: İkna Edici Metin, AM: Anı Metni, BM: Bilgilendirici Metin, *p≤ 0,05*

Tablo 5 incelendiğinde, metin türleri açısından AG [$F_{(2-330)}$=1,637; p>.05] ve GE [$F_{(2-336)}$=,556; p>.05] öğrencilerin metin kalitelerinin istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, AG ($\bar{X}_{anı}$=2,14; $\bar{X}_{ikna\ edici}$=1,90; $\bar{X}_{bilgilendirici}$=1,75) ve GE ($\bar{X}_{anı}$=1,33; $\bar{X}_{ikna\ edici}$=1,12; $\bar{X}_{bilgilendirici}$=1,29) öğrencilerin metin kalitelerinin birbirine benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Metin türleri açısından GÖ öğrencilerin metin kaliteleri ise istatistiksel olarak farklılaşmıştır [$F_{(2-357)}$=9,578; p<.05]. Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda, GÖ öğrencilerin anı ile ikna edici metin ve bilgilendirici ile ikna edici metin arasında metin kalitiesi bağlamında farklılıklar olduğu saptanmıştır. GÖ öğrenciler tarafından yazılan anı ($\bar{X}_{anı}$=1,79) ve ikna edici ($\bar{X}_{ikna\ edici}$=1,07) metinlere kıyasla, bilgilendirici ($\bar{X}_{bilgilendirici}$=2,10) metin kalitesinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tutarlılık Bulguları

Metin türlerine göre AG, GE ve GÖ öğrencilerin metin tutarlılıklarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır:

Tablo 6.
Metin Türlerine Göre AG, GE ve GÖ Öğrencilerin Metin Tutarlılıklarının Farklılaşıp Farklılaşmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan ANOVA Sonuçları

Öğrenci Grubu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
AG	Gruplararası	9,411	2	4,706	3,264	,039	-
	Gruplariçi	475,784	330	1,442			
	Toplam	485,195	332				
GE	Gruplararası	1,422	2	,711	,630	,533	-
	Gruplariçi	378,885	336	1,128			
	Toplam	380,307	338				
GÖ	Gruplararası	33,439	2	16,719	10,023	,000*	AM > İEM
	Gruplariçi	595,492	357	1,668			BM > İEM
	Toplam	628,931	359				

*İEM: İkna Edici Metin, AM: Anı Metni, BM: Bilgilendici Metin, *p≤0,05*

Tablo 6 incelendiğinde, metin türleri açısından GE [$F_{(2-336)}$=,630; p>.05] öğrencilerin metin tutarlılıkları istatistiksel olarak farklılaşmamıştır. Bu sonuç, GE öğrencilerin metin tutarlılıklarının birbirine benzer seviyede olduğunu göstermektedir ($\bar{X}_{anı}$=,72; $\bar{X}_{ikna\ edici}$=,58; $\bar{X}_{bilgilendirici}$=,71). Metin türleri açısından AG [$F_{(2-330)}$=3,264; p<.05] ve GÖ [$F_{(2-357)}$=10,023; p<.05] öğrencilerin metin

tutarlılıkları ise istatistiksel olarak farklılaşmıştır. Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda, GÖ öğrencilerin anı ile ikna edici metin ve bilgilendirici ile ikna edici metin arasında metin tutarlılığı bağlamında farklılıklar saptanmıştır. GÖ öğrenciler tarafından yazılan anı ($\bar{X}_{anı}$=1,35) ve ikna edici ($\bar{X}_{ikna\ edici}$=1,04) metinlere kıyasla, bilgilendirici ($\bar{X}_{bilgilendirici}$=1,43) metin tutarlılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir diğer ifadeyle, GÖ öğrenciler bilgilendirici metinde daha tutarlı metinler yazmıştır. AG öğrenciler de ise farklılık anı metni lehinedir ve AG öğrenciler tarafından yazılan anı metinleri diğer metinlere kıyasla daha tutarlıdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, her bir öğrenci grubunun kendi içerisinde yazdığı üç farklı metne (anı, ikna edici, bilgilendirici) ait metin uzunlukları ve yazma süreleri incelendiğinde metin türleri açısından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin GE, AG ve GÖ olmak üzere tüm öğrencilerin yazma süreleri, metin türlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa sahip değildir. Metin uzunluğunda ise GÖ öğrenciler hariç olmak üzere, AG ve GE öğrencilerin metin uzunlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sadece GÖ öğrencilerin metin uzunlukları, metin türleri açısından farklılaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle; AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazma süreleri ile birlikte metin uzunluklarının birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Diğer bir anlatımla, bütün öğrenci gruplarının yazma süresi ve metin uzunluğuna ilişkin performansları anı, ikna edici ve bilgilendirici metin türleri açısından birbirine benzer olduğu sonucuna gidilebilir. Metin uzunluğu ve yazma süresine ait sonuçlara ek olarak, metin türü açısından AG ve GE öğrencilerin metin tutarlılıkları ve metin kaliteleri anlamlı bir farklılığa sahip değildir. Bunun aksine, GÖ öğrencilerin metin tutarlılık ve kaliteleri metin türleri açısından farklılık göstermektedir. Metin bağdaşıklığında ise GE öğrenciler hariç olacak şekilde, diğer öğrencilerin (AG ve GÖ) ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Yukarıda kısaca özetlenen sonuçlar değerlendirildiğinde; metin türlerine göre bazı değişkenler açısından farklılıklar gözlemlenirken, bazı değişkenlerde ise farklılıkların ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu durum ise farklılıkların üzerinde durulması gerektiğine işaret etmektedir. Ancak, her ne kadar bazı değişkenlerin metin türleri açısından farklılaşmadığı belirlenmiş olsa da elde edilen sonuçların dikkatli bir şekilde irdelenmesi gerekir. AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazma süresi ve metin uzunluk ortalamalarına bakıldığında bazı sonuçlar dikkat çekmektedir. Örneğin, süre değişkeninde ortaya çıkan farklılıkların hangi öğrenci gruplarından kaynaklandığı incelendiğinde; AG, GE ve GÖ öğrenciler olmak üzere tüm grupların en fazla süreyi "anı" metni yazarken kullandıkları karşımıza çıkmaktadır. Bu bulguya paralel olarak, AG ve GE öğrencilerin metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı ve metin kalitelerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu metin türünün de "anı" metni olduğu görülmektedir. Yine bu sonuçlarla örtüşür nitelikte, GE ve AG öğrenciler en fazla kelimeyi "anı" metni yazarken kullanmışlardır. GÖ öğrenciler ise en fazla kelimeyi "bilgilendirici" metin yazarken kullanmışlardır. GÖ öğrencilerin "bilgilendirici" metin türünde en yüksek metin bağdaşıklığına, metin tutarlılığına ve metin kalitesine sahip olmaları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Tüm öğrenci gruplarında benzer elde edilen sonuç ise en az sürenin ikna edici metin yazarken kullanılmış olmasıdır. Kısaca değinilen bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmanın bulguları hem ilgili araştırmalar hem de alanyazındaki bilgi birikimi çerçevesinde tartışılmıştır. Buna göre;

İkna edici metinler; inandırıcı bir dil kullanan, metin içerisinde haklı olduğunu gösteren, savunduğu görüşün önemli ve doğru olduğunu belirten, uygun açıklamalar ve yönlendirmeler yapan yazıları kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle; okuru bir şey yapmaya veya bir şeylere inanmaya motive eden, yazarın tarafını belirten, okuyucuyu inandırmak için ikna edici nedenler ve gerekçeler sunan yazılardır (Doherty ve Jaffe, 2007; Kaptan, 2015). Bu yönüyle ikna edici metinler, istenilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir iletişim biçimi olarak ele alınabilmektedir (Okur, Göçen ve Süğümlü, 2013). İkna edici metinlerde desteklenen ya da savunulan iddianın nedenlerini açıklamak, bunları analiz etmek ve sentezlemek biçimsel ve işlemsel becerileri gerektirdiğinden, bu türde bir metin yazmanın birçok öğrenci için zorlayıcı olduğu düşünülmektedir (Burkhalter, 1995). Bu düşünceyi destekler nitelikte; Kaptan (2015) ve Akyol (2012) ikna edici metin yazmanın öğrencilerin en çok zorlandığı metin türlerinden biri olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Applebee, Langer, Mullis, Latham ve Gentile (1994) bilgilendirici ve öyküleyici metinler yazmayla

kıyaslandığında, ikna edici metin yazmanın öğrenciler için daha zor olduğunu belirtmektedir. Alanyazında da, ikna edici metin yazmanın zor olduğu yönünde araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Örneğin, Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının ikna edici metin yazma konusunda sorunlarının olduğu ortaya konmuştur. Kan ve Erbaş'ın (2017) gerçekleştirdiği araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerinin yeterli seviyede olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Kaptan (2015) tarafından yapılan araştırmada da beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı rapor edilmiştir. Bir başka araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerinin yetersiz olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Leon, 2008). Yapılan bu araştırmada da; hem metin uzunluğu (AG öğrenciler hariç) hem de yazma süresi bağlamında, öğrencilerin ikna edici metin yazarken düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen bu sonucun alanyazınla benzerlik gösterdiğinden söz edilebilir. İkna edici metine ait üzerinde durulması gereken önemli bir diğer husus bu türe ait yazıların eğitim-öğretim süreci içerisinde ihmal edildiğine ya da atlandığına dair görüşlerdir (Kaptan, 2015). Bu konu ile ilgili olarak, Konuk (2017) 6-8. sınıflar Türkçe programında ikna edici metin yazmanın görmezden gelindiğini; ayrıca 1-8. sınıflar Türkçe programında da ikna edici metin yazmaya yönelik kazanımların bulunmadığını ifade etmektedir. Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014b) ise ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe kılavuzunda ikna edici yazıların bir metin türü olarak ele alınmadığını, ancak "ikna yazısı" adı altında bu türde yazıların yazılmasına yer verildiğini belirtmektedir. Bu bakımdan ikna edici metin yazma kazanımına uygun yazma etkinliklerinin öğrencileri yönlendirme konusunda soyut bir kavram olduğu ve bu etkinliklerin yetersiz kaldığı düşünülmektedir (Okur ve ark., 2013). Bu durumlar aynı zamanda, öğrencilerin ikna edici metin(ler) ile daha az karşılaşmış olmalarına ve/veya ikna edici metin yazma etkinlikleri ile daha az uğraşmış olmalarına neden olmuş olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin yazdıkları ikna edici metinlerden düşük performans almaları beklenebilir. Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da bu yöndedir aslında. Bununla beraber, öğrencilerin ikna edici metin yapısına ilişkin yeterli bilgilerinin olmaması, eğitim-öğretim süreci içerisinde metin yapılarının öğretilmemesi, öğrencilerin bu metin türüne ait yaşantılarının sınırlı olması gibi bazı değişkenlerin de, öğrencilerin ikna edici metinde düşük performans sergilemelerinin neden(ler)i olarak görülebilir. Öğrenciler bilmedikleri veya daha az karşılaşmış oldukları bir metin türüne ait metin/yazı yazma konusunda isteksiz davranabilirler. Genel olarak düşünüldüğünde ise bir metin ve/veya yazı yazma konusunda isteksiz ve düşük motivasyona sahip olunması da öğrencilerin performansını düşürebilecek değişkenlerden biri olarak ifade edilebilir.

Anı metinleri genel olarak yaşanılanların, karşılaşılan olayların ve tanınan kişilerin, bireyin gördüklerine ve bilgilerine dayalı olarak anlatıldığı yazılardır (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2005). Diğer bir anlatımla, bireyin başından geçenleri veya tanık olduğu olayları anlattığı yazılar olarak da ifade edilmektedir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999). Anı metinlerinde düşünceler aktarılmakla birlikte; olayların veya durumların anlatımına daha fazla yer verilmektedir (Üründü, 2011). Bu araştırma kapsamında da öğrenciler ikna edici ve bilgilendirici metinlere ek olarak bir de anı metni yazmışlardır. Öğrencilerden anı metninin yapısına uygun metinler yazmaları beklenmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan tüm öğrenci gruplarının (GE, AG ve GÖ) en fazla süreyi "anı" metni yazarken kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, dolaylı olarak daha fazla kelimenin yazılmasıyla sonuçlanmış olabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar şaşırtıcı bir bulgu olarak düşünülmemelidir. Çünkü olayları ya da durumları doğrudan yaşayan öğrenciler, bunları yazılı bir metne dönüştürebilmek için daha uzun süreye ve daha fazla kelimeye gereksinim duymuş olabilirler. Kişisel izlenimlerine dayalı olarak yaşadıklarını anlatan öğrencilerin yazmaya daha fazla istekli oldukları ve kendilerine daha fazla güvendikleri de düşünülmektedir. Bu durum ayrıca, öğrenciler için ek motivasyon kaynağı sağlamış olabilir (Tavşanlı, 2018). Bu görüşleri destekler nitelikte; Graves (1983) öğrencilerin kendi deneyimledikleri, yaşadıkları ya da merak ettikleri konularda daha istekli yazdıklarını vurgulamaktadır. Dyson (1995) ise öğrencilerin kendi yaşamlarında olup bitenleri anlatıyor olmalarının, onların daha uzun ve daha iyi metinler yazabilmeleri için itici bir güç olduğunu açıklamaktadır. Yapılan bu araştırmada, AG ve GE öğrencilerin yazma süreleri ve metin uzunlukları ile birlikte metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı ve metin kalite ortalamalarının en yüksek olduğu metin türünün "anı" metni olması,

bu görüşü destekler niteliktedir. Coşkun'a (2005) göre, öğrencilerin yazdıkları metinlerin uzunluğu arttıkça metin tutarlılıkları da artmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada, anı metni yazmak için en fazla süreyi ve kelimeyi kullanan GE ve AG öğrencilerin daha tutarlı metinler yazmış olmaları beklenebilir. Bu beklenti aynı zamanda, daha bağdaşık ve daha kaliteli metinlerin oluşturulması yönündedir. Özmen ve ark. (2015) yazılı ifade de amaçlanan asıl şeyin, metin türünün öğelerini barındıran ve bu öğelere uygun olarak düzenlenmiş bağdaşık ve kaliteli bir metnin ortaya çıkarılması olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir araştırmacıya göre, bir yapının metin olarak değerlendirilebilmesi için metinle ilgili unsurlardan olan bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerini taşıması gerekmektedir (Coşkun, 2007). Bu kapsamda, araştırmadan elde edilen sonuçlara tekrar bakıldığında, GE ve AG öğrencilerin en iyi performans sergiledikleri metin türü "anı" olarak görülmektedir. Bu durum yukarıda belirtilen durumlar ile birlikte bazı faktörlerden de etkilenmiş olabilir. Örneğin, Lee (1987) süreci bizzat yaşayan öğrencilerin yazılarını plânlama konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini ifade etmektedir. Bununla beraber, anı metinlerinde öyküleme ve betimleme gibi anlatım tekniklerinin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Alanyazında da ortaokul öğrencilerinin diğer metin türlerine kıyasla öyküleyici tarzdaki metin türlerinde daha başarılı oldukları görülmektedir (örn., Sallabaş, 2007; Temizyürek, 2008). Ayrıca, anı metinlerinde yazarın dünya görüşü, yaşantısı ve kişisel izlemleri daha fazla ön plâna çıkabilmektedir. Bu nedenle üretmenin, kurgunun veyahut açıklamaların yoğun olarak kullanıldığı özellikle bilgilendirici ve ikna edici metinlere kıyasla, anı metni yazmanın daha kolay ve rahat olacağı ifade edilebilir. Göçer (2019) bilgilendirici metin yazmanın, hikâye etmeye dayalı metin yazmaya göre daha zor olduğunu vurgulamaktadır. Kolaç (2009) ise düş gücünün ön plâna çıktığı, duyguların ve öznelliğin işin içine girdiği yazılarda daha fazla zaman harcandığını ifade etmektedir. Bu araştırmada ise GE ve AG öğrenciler tarafından anı metninde en fazla sürenin kullanılmış olması ve en fazla kelimenin yazılmış olması ile birlikte bu türdeki metin bağdaşıklığı, metin kalitesi ve metin tutarlılığın da yüksek olması tüm bu görüşlere kanıt niteliği taşıdığı ifade edilebilir.

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin metin uzunlukları incelendiğinde yukarıda da değinildiği üzere GÖ öğrenciler hariç, diğer öğrenci grupları (AG ve GE) en fazla kelimeyi anı metni yazarken kullanmıştır. GÖ öğrencilerin ise en fazla kelimeyi kullandığı metin türü ise "bilgilendirici" metindir. Bu bulguyla da örtüşecek şekilde, GÖ öğrencilerin metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı ve metin kalite ortalamalarının en yüksek olduğu metin türünün de "bilgilendirici" metin olduğu dikkat çekmektedir. Bilgilendirici metinler, belirli bir konu veya sorun hakkında okuyucuya bilgi veya bilgiler sunan, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan yazılardır (Başaran ve Akyol, 2009). Diğer bir ifadeyle, ana ve yan fikirlerin örgütsel sırada düzenlenmesi ile oluşturulan bilgilendirici metinler; alan bilgisini, bilginin türüne göre seçilen yapı çerçevesinde okuyucuya aktarmaktadır (Özmen, 2011). Bu araştırmada, tüm öğrencilere bilgilendirici metin yazmaları için iki farklı yazma yönergesi sunulmuştur (Ek 1). Öğrenciler bu iki yönergeden istedikleri birini seçerek metinlerini yazmışlardır. Bu kapsamda, GÖ öğrencilerin önemli çoğunluğu, Yönerge 2'yi tercih ederek bilgilendirici metne ait yazılarını yazmışlardır. Söz konusu yönergenin içeriğine bakıldığında ise "teknoloji" genel teması altında "teknolojinin insan hayatını nasıl kolaylaştırdığına" dair bilgilendirici bir metin yazılması istenmektedir. Bu yönergenin GÖ öğrencilerin yazılı ifade performansını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Günümüz çocukları son yıllarda bilgisayar, akıllı, telefon, tablet gibi kullanımı yaygınlaşan çeşitli teknolojiler ve teknolojik ürünler ile iç içe büyümektedirler (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdinçler, 2018). Her yaş grubundan bireyler hayatlarını kolaylaştırmak, konfor sağlamak, oyun oynamak gibi farklı amaçlar için çeşitli teknolojilerden veya teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanmaktadırlar. Ancak teknolojinin etkileri (olumlu-olumsuz) konusunda alanyazında farklı görüşler söz konusudur ve konuya ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Bu tartışmalar olmasına karşın; çocukların teknoloji ile iç içe olmaları ve teknolojiyi kullanarak büyümeleri, onların bu konuda daha fazla bilgi, beceri ve deneyim kazanmalarına hizmet ettiği düşünülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, araştırmada "teknoloji" temalı yönerge özellikle GÖ öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmiş olabilir. Ayrıca öğrencilerin yazma performanslarını da etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. GÖ öğrenciler daha fazla aşina oldukları, bildikleri ve sıklıkla kullandıkları teknolojiler konusunda daha fazla kelime yazmış olabilirler. Yani yönerge seçiminin birincil etmen durumda olduğu söylenebilir. GÖ öğrenciler, teknoloji konusunda daha fazla bilgi sahibi oldukları için söz konusu konu ile ilgili

yazabilmişlerdir. Bu durum, GÖ öğrenciler tarafından yazılan bilgilendirici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılığına etki etmiş olabileceği gibi, dolaylı olarak metin kalitesini de etkilemiş olabilir.

Sonuç olarak, metin türleri bağlamında araştırmaya katılan AG, GE ve GÖ öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde farklılıklar görüldüğü söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin uzunluk, süre, bağdaşıklık, tutarlılık ve kalite değişkenleri açısından sergiledikleri performanslar metin türleri bağlamında farklılaşmıştır. GE ve AG öğrenciler anı metninde, GÖ öğrenciler ise bilgilendirici metinde daha iyi yazılı ifade becerilerine sahiptirler. Ancak yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin yazdıkları metinler ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan metin türleri de anı, ikna edici ve bilgilendirici metin olmak üzere üç metin türü ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında çok sayıda öğrenciden veri toplanması, her uygulama için gerekli izinlerin alınması ve veri toplama sürecinin uzun bir zamanı gerektirmesi gibi durumlardan dolayı araştırma verilerinin her bir öğrenci için tek bir oturumda toplanmasını zorunlu kılmıştır. Araştırmadan elde bulgular ve yukarıda ifade edilen sınırlılıklar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulama bağlamında; konu seçimi, yazılı ifadenin önemli unsurlarından biri olarak ifade edilebilir. Bu nedenle, uygulama sırasında yazma konularını seçerken öğrencilerin ilgi alanı, seviyesi gibi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Basmakalıp ifadelerden ziyade, öğrencilerin yaratıcıklarının geliştirilmesini sağlayacak konuların seçilmesine özen gösterilmelidir. Hatta öğrencilere çeşitli konu seçenekleri sunmak ve öğrencilere kendi tercih ettikleri konular hakkında yazı yazdırmak onların daha motive ve istekli olmalarını sağlayabilir. Bununla beraber, öğrencilere belirli türe ait değil, farklı metin türlerine ait yazılar da yazdırılmalı ve özellikle derslerde bu metin türleri örneklendirilmelidir. Bu metinler iyi yazılmış örnekleri üzerinden öğrencilere tanıtılmalıdır. Metin türlerindeki unsurların ve yapıların farklılaştığı öğrencilere kavratılmalıdır.

Araştırma bağlamında öğrencilerin yazılı ifade becerileri anı, bilgilendirici ve ikna edici metinler üzerinden değerlendirilmiştir. İleri araştırmalarda tartışmacı, betimleyici, öyküleyici gibi çeşitli metin türlerinin kullanıldığı araştırmalar plânlanabilir ve metin türünün yazılı ifade becerileri üzerindeki olası etkileri araştırılabilir. Benzer şekilde, farklı yazma yönergeleri ve konuları kullanılarak bunlar üzerinden araştırmalar gerçekleştirilebilir. İleri araştırmalarda incelenen değişkenlerin arasına yazmaya ilişkin çaba, içsel motivasyon, yazma eğilimi gibi değişkenler eklenebilir. Son olarak, metin yapıları ile yazma stratejilerinin öğretime odaklanan çeşitli araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Alatlı, R. ve Servi, C. (2017). Ortaokula devam eden işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(1), 27-43.

Applebee, A., Langer, J., Mullis, I., Latham, A. ve Gentile, C. (1994). *National assessment of educational progress 1992: Writing report card*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 15*(27), 43-75.

Atasavun Uysal, S. ve Düger, T. (2012). Writing and reading training effects on font type and size preferences by students with low vision. *Perceptual and Motor Skills, 114*(3), 837-846.

Bamberg, B. (1984). Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the national assessment of educational progress, 1969-1979. *Research in the Teaching of English, 18*(3), 305-319.

Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 11-23.

Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 453-467.

Burkhalter, N. (1995). A Vygotsky-based curriculum for teaching persuasive writing in the elementary grades. *Language Arts, 72*(3), 192-199.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 49-91). Ankara: Kök.

Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 102-115.

Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P. ve Kan, A. (2014). Identifying the reading speed of low vision student's at elementary level. *International Journal in IT and Engineering, 2*(10), 38-48.

Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(19), 67-96.

Deatline-Buchman, A. ve Jitendra, A. K. (2006). Enhancing argumentative essay writing of fourth-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*(1), 39-54.

De La Paz, S. (2001). Stop and dare: A persuasive writing strategy. *Intervention in School and Clinic, 36*(4), 234-243.

Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 45-56.

Doherty, B. ve Jaffe C. (2007). *Writing with the purpose: Persuasive writing.* Hawthorne: Educational Impression.

Dyson, A. H. (1995). The courage to write: Child meaning making in a contested world. *Language Arts, 72*(5), 324-333.

Efe, A. ve Karasu, H. P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 329-354.

Englert, C. S. ve Mariage, T. (2003). The sociocultural model in special education interventions: Apprenticing students in higher-order thinking. L. H. Swanson, K. Harris ve S. Graham (Ed.), *Handbook of learning disabilities* içinde (ss. 450-467). New York: Guilford.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. ve Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quaterly, 11*, 18-46.

Ennis, R. B., Jolivette, K. ve Boden, L. J. (2013). STOP and DARE: Self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary students with E/BD in a residential facility. *Education and Treatment of Children, 36*(3), 81-99.

Feldman, D. (2011). Beyond the classroom: Writing as therapy. *Journal of Poetry Therapy, 24*(2), 93-104.

Figueroa, J., Meneses, A. ve Chandia, E. (2018). Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing*, *31*(3), 703-723.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 178-195.

Göçer, A. (2019). *Yazma uğraşı, Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur? Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.

Graham, S. (1997). Executive control in revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology, 82,* 223-234.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. London: Baltimore.

Graham, S., Harris, K. R. ve Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling young writers: The effects of self regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207-241.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth: Heinemann.

Güler Bülbül, Ö. (2015). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve yazmada düşük performans gösteren akranlarının öykü yazma becerilerinde "seç+düzenle+yaz ve oku-düzelt+paylaş-düzelt" stratejisinin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güzel-Özmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Council for Exceptional Children, 72*(3), 281-297.

Harley, R. K., Truan, M. B. ve Sandford, L .D. (1997). *Communication skills for visually impaired learners: Braille, print, and listening skills for students who are visually impaired*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.

Harris, J. (1993). *Introducing writing*. London: Penguin.

Harris-Brown, T., Richmond, J., Maddalena, S. D. ve Jaworski, A. (2015). A comparison of the handwriting abilities of secondary students with visual impairments and those of sighted students. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 109*(5), 402-412.

Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340.

Hayes, J. R. ve Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist, 41*(10), 1106-1113.

Kan, M. O. ve Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(5), 2228-2246.

Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel.

Karasu, G. ve Uzuner, Y. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencileriyle dengeli okuma yazma yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 199-232.

Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebi metinlerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.

Kaya, B. (2014). Yazma öğretimi ve teknoloji. İ. Seyit Ertem (Ed.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji* içinde (ss. 99-121). Ankara: Nobel.

Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.

Koenig, A. J. (1987). *A study of expressive writing skills of blind students including partial replication of the National of Educational Progress third writing evaluation*. Doctoral Dissertation, Faculty of George Peadbody College for Teachers of Venderbilt University, Nashville.

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1). 594-626.

Konuk, S. (2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kreuzer, D. T. (2007). *An analysis of writing practices in 4th- and 5th-grade students with visual impairments*. Doctoral Dissertation, University of California Berkeley with San Francisco State University, California.

Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014a). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *2*(1), 20-29.

Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014b). Nasıl ikna ediliyoruz? İkna edici metin ve yapısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *10*(1), 75-102.

Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. ve Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education, 41*(4), 234-253.

Lee, J. W. (1987). Topic selection in writing: Aprecarious but practical balancing act. *The Reading Teacher, 41*(2), 180-184.

Leon, T. M. (2008). *Middle-school students comprehending, analyzing, and evaluating persuasive text*. Doctoral Dissertation, Maryland University, Washington.

Little, M. A., Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Story, M. ve Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with schoolwide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders, 35*(2), 157-179.

Meieran, G. M. (1985). *Written expressive language of children with low vision*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Özdinçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *5*(2), 1-21.

Okur, A., Göçen, G. ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(21), 167-197.

Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2015). Metin tutarlılığı bütüncül puanlama anahtarının Türkçeye uyarlanması. D. Uçgun ve A. Balcı (Ed.), *Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a armağan* içinde (ss. 69-88). Ankara: Pegem.

Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 49-62.

Özmen, E. R. (Ed.). (2017). *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti (İlköğretim dönemi) 3. Kitap: Okuma yazmada öğretimsel stratejiler*. Ankara: Eğiten.

Özmen, E. R., Selimoğlu, Ö. G. ve Şimşek, M. Ö. (2015). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin öykü yazmada uygulanması: Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 16*(2), 149-164.

Reid, R. ve Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York-London: The Guilford.

Rex, E. J., Koenig, A. J., Wormsley, D. P. ve Baker, R. L. (1995). *Foundations of Braille literacy*. New York: AFB.

Rousseau, M. K., Bottge, B. A. ve Dy, E. B. (1993). Syntactic complexity in the writing of students with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 98*(1), 113-120.

Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*(4), 291-305.

Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Savaiano, M. E. ve Hebert, M. (2019). A cross-sectional examination of the writing of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 113*(3) 260-273.

Sivrikaya, T. ve Eldeniz Çetin, M. (2018). Öykü yazma stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Education Sciences, 13*(1), 1-18.

Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar? İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 32-47.

Temizyürek, F. (2008). Farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, *30*, 141-152.

Tulumovic, S., & Huremovic, A. (2012). Written expression of students with and without visual impairment. *The Journal of International Social Research, 5*(20), 372-378.

Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(39), 200-222.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Üründü, V. (2011). *6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2005). *Üniversiteler için Türkçe–1 yazılı anlatım*. Ankara: Gazi.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Although written expression is considered as a general skill, there are many text types which can be used in writing, e.g., narrative, memoir, descriptive, argumentative, explanatory, persuasive. Text types and text structures may vary according to the message/subject or the content to be written. In this respect, each type has a unique function/purpose and usually has a different audience (Rex, Koenig, Wormsley & Baker, 1995). In literature, especially in research on writing/written expression, it is seen that different types of texts are used, such as persuasive (e.g. De La Paz, 2001; Ennis, Jolivette & Boden, 2013; Little et al., 2010), narrative (e.g. Alatlı & Servi, 2017; Arı, 2010; Coşkun, 2005; Graham, Harris & Mason, 2005; Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2018), memoir (e.g. Güler Bülbül, 2015), informative (e.g. Figueroa, Meneses and Chandia, 2018; Güzel-Özmen, 2006; Ülper, 2008), argumentative (e.g. Deatline-Buchman & Jitendra, 2006; Figueroa et al., 2018; Graham et al., 2005; Harris, Graham & Mason, 2006). In these studies, students were given specific content(s) and they were asked to create one or more texts.

The general aim of this research is to examine the written expression skills of low vision, visually impaired and sighted students in the context of text type. For this general purpose, students' written expression skills were examined in terms of length, time, cohesion, coherence and quality variables.

Method

Research group consists of 344 students (111 low vision, 113 visually impaired, 120 sighted students). They were lower secondary students, namely 89 the 5th grade students, 84 the 6th grade students, 84 the 7th grade students and 87 the 8th grade students. Regarding gender, 158 students were female while 186 were male. Data were collected from the 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying at school for the visually impaired, inclusion schools and regular public schools in 2018-2019 academic year in Turkey. Students were asked to write three different texts which were memoir, persuasive and expository. For each text, students were given two different writing prompts and they were asked to select one and write about it, e.g., persuasive text writing promts were as follow:

1. Teachers will choose the students who will work in a project related to the protection of endangered animals (such as panda, bald ibis). You want to take part in the project team. Write a letter to convince your teachers to let you join the project team.

2. Your family wants to help the street animals, but opposes the idea of feeding animals at home. You want to feed a pet such as a cat or a dog at home. Write a letter to convince your family to feed a pet at home.

Then, writing materials were prepared for each group of students. Different assessment tools were used in order to evaluate students' cohesion levels, text coherence and text quality. The data obtained were analysed through SPSS program. In this context, One-way ANOVA and Post-Hoc Scheffe Test were administered. Before the analysis of the data, tests of normality of the data were examined. The one-group Kolmogorov-Smirnov test was first used to analyze the distribution of the data, and the coefficients of skewness were investigated.

Result and Discussion

Writing time of the students did not differ in terms of text type. No significant difference was observed in text length. All students spared time in writing memoir most and in writing persuasive texts least. Visually impaired and low vision students used words in the memoir text, most. Sighted students used words in the expository text, most. With regards to text type, while coherence and quality scores of visually impaired and low vision students did not differ significantly, sighted students displayed significant differences. Differences were observed among students in text cohesion. At the end, the findings were discussed within the framework of the related literature and suggestions were provided.

The study provides case studies for researchers who conduct research on persuasive texts, memoirs, and informative texts. In addition, not only will it provide instruction for new writing instructions or topics but it will also be a source of guide for teachers. It is expected that it will provide practical information about topic selection or preference for researchers working on writing and that it will contribute to the accumulation of knowledge in terms of academic research. Therefor the study is significant.

Ekler

Ek-1. Yazma Yönergeleri ve Öğrencilerin Tercih Ettikleri Yönergelerin Frekans Dağılımı

		Yönergeler	AG	GE	GÖ
Bilgilendirici	Yönerge 2	Günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet, robot, elektrikli araç-gereç gibi birçok teknolojik ürün sayesinde hayatımızdaki birçok iş kolaylaşmaktadır. Bir teknolojik ürün seçerek insan hayatını nasıl kolaylaştırdığını açıklayarak yaz.	80	90	90
	Yönerge 3	Günümüzde insan hayatını olumsuz olarak etkileyen bazı durumlar bulunmaktadır. Çevre kirliliği, küresel ısınma, iklim değişikliği bunlardan bazılarıdır. Bu gibi durumlardan birini seçerek insan hayatını nasıl etkilediğini açıklayarak yazınız.	31	23	30
Anı	Yönerge 6	Hayatında kendini çok mutlu hissettiğin bir anı düşün. Bu ailenle geçirdiğin bir gün ya da uzun zamandır yapmayı istediğin bir şeyi yaptığın bir gün olabilir. Hayatında mutlu olduğun bu zamanlardan birini anlatan bir anı metni yaz.	93	94	83
	Yönerge 7	Hayatında sorumluluk aldığın bir anını hatırla. Bu evcil bir hayvan besleme, sınıf başkanlığı yapma vb. olabilir. Sorumluluk aldığın bu zamanlardan birinde yaşadığın ilginç bir anını detaylarıyla yaz.	18	19	37
İkna Edici	Yönerge 12	Ailen, sokak hayvanlarına yardım etmek istiyor ancak evde bir hayvan besleme fikrine karşı çıkıyor. Sen de evde kedi, köpek gibi bir hayvan beslemek istiyorsun. Aileni, evde bir hayvan besleme konusunda ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	86	95	82
	Yönerge 15	Öğretmenlerin nesli tükenmekte olan hayvanların (panda, kelaynak gibi) korunması ile ilgili bir projede görev alacak öğrencileri seçecek. Sen de proje ekibinde yer almak istiyorsun. Öğretmenlerini proje ekibine seni de almaları konusunda ikna etmek için onlara bir mektup yaz.	25	18	38

Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 25.05.2020 Kabul/Accepted:05.06.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

*Hulusi GEÇGEL***
*Fatih KANA****
*Duygu EREN*****

Öz
Dünyada ve Türkiye'de devam eden COVİD 19 salgını süresince araştıran, düşünen, üreten bireyin yanı sıra dijital yetkinliğe sahip bireylerin önemi ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrencilerin okula gidememesi ve derslerin uzaktan yapılması süresince, teknolojik donanım eksikliği, içerik eksikliği ve bireylerin dijital yetkinlik eksikliği ön plana çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital yetkinlik becerileriyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet ortaokulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okullarda FATİH projesinden dolayı etkileşimli tahtaların yeteri kadar bulunduğu ama bilgisayarların ihtiyacı karşılayacak düzeyde ve dijital çağa uygun olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin proje merkezli değil de sınav merkezli yetiştiği, bu yüzden teknolojik araçlara yönelmede problem yaşandığı görülmüştür. Dünyayı etkisine alan COVİD 19 salgını sürecinde öğretmen ve öğrencilerin dijital yetkinlikler açısından yetiştirilmesi gerektiği görülmüştür. Bu araştırmada dijital yetkinlik açısından öğretmenlerin, öğrencilerin, programların ve kitapların yeniden değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Sözcükler: Dijital Yetkinlik, dijital öğrenme, EBA, FATİH projesi, COVİD 19.

Investigation of the Concept of Digital Competence in Terms of Different Variables in Turkish Education

Abstract
During the ongoing COVID 19 epidemic in the world and Turkey who produces as well as the importance of individuals it has emerged with the digital competence of individuals. Especially during the students 'not being able to go to school and the lessons being done remotely, the lack of technological equipment, the lack of content and the individuals' digital competence came to the fore. The aim of this study is to determine teachers' opinions about digital competence skills of secondary school students. For this purpose, a case study pattern, one of the qualitative research methods, was used in the research. Working group of the research is located west of Turkey are working in a state secondary school teachers. Content analysis method was used in the data analysis of the research. In the research, semi-structured interview form was used as a

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 16.04.2020 tarih 03 nolu karar. Protokol Numarası: 2020/58
** Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Çanakkale, hgecgel@comu.edu.tr ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9277-6417
*** Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fatihkana@hotmail.com ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1087-4081
**** Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale, gunef_duygu@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3751-0720

data collection tool. It has been observed that interactive boards are sufficient in schools due to the FATIH project, but computers are not at a level to meet the needs and are not suitable for the digital age. It was seen that the students grew up in the exam center rather than the project center, so there was a problem in turning to technological tools. When the results of this research are examined, it was concluded that teachers and students should be trained in terms of digital competencies during the COVID 19 outbreak process.
Keywords: Digital Competence, digital learning, EBA, FATİH project, COVİD 19

Giriş

21. yüzyılda bireylerin ilerleyebilmesi için kendini geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Günümüz ihtiyaçları göz önüne alındığında bilgiyi doğrudan alıp kullanmanın yeterli olmadığı görülmektedir. Bilgiye doğru kaynaklardan ulaşma, bilginin güvenirliğini sorgulama, elde edilen bilgiyi yorumlayarak işlevsel hale getirme ve günlük hayata transfer edebilme kabiliyeti son derece önem kazanmıştır (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman ve Gebhardt, 2014). İşlevsel olmayan ve transfer edilemeyen bilginin etkililiğinden söz edilemez. Bu yüzyılda bilginin etkililiğini artırabilmek için teknolojiye hâkim olmak gerekmektedir.

Bilgi çağı olarak adlandırılan bu yüzyılda, insanlar bilgiyi daha çok internet, bilgisayar ve mobil kaynaklardan öğrenmektedir. 2020 yılı Global Dijital Raporu'na göre, dünyada internet kullanıcı sayısı 4.54 milyara yükselmiştir. Dünya çapında 3.80 milyar sosyal medya kullanıcısı bulunmakta, 5.19 milyardan fazla kişi cep telefonu kullanmaktadır. Ortalama bir internet kullanıcısı her gün çevrimiçi olarak 6 saat 43 dakika internet kullanmaktadır (Fundalina, 2020). Bütün bu veriler dikkate alındığında 2025 yılında dünya üzerinde 8 milyar insanın internet erişimine sahip olması beklenmekte ve bu sayının katlanarak artacağı tahmin edilmektedir (Schmidt ve Cohen, 2013, s.4).

Dünya çapında birçok sivil toplum kuruluşu (Avrupa Birliği, ATCS, OECD) 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerileri kendi ölçütlerini ve yüzyılın ihtiyaçlarını dikkate alarak belirlemişlerdir. Bu beceriler eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, teknolojik araçları kullanabilme gibi üst düzey becerilerdir (Kazikoğlu ve Altunova, 2018, s.523). Bireyler, bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilirse yeni teknolojik dünyaya ayak uydurabilirler.

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, eğitimde ihtiyacı çeşitlendirmekle beraber eğitim ortamı ve içeriklerini de etkilemektedir. Günümüzde eğitim ortamları kısmen de olsa sanal ortamlara, dijital platformlara taşınmış durumdadır (Şirin, 2016, s. 24). Borich (2017), iyi planlanmayan bir öğretimi teknolojik araçların iyileştiremeyeceğini ifade etmektedir. Endüstri 4.0 sürecine uyum sağlamak amacıyla eğitimcilere dijital yetkinlik kazandırılması ve bu yetkinliklere sahip işgücünün sanayi ile buluşturulması hedeflenmektedir (Doğru ve Meçik, 2018). Bütün bu gelişmeler dikkate alındığında bilgiyi yorumlayabilmenin, etkili ve etkin kullanabilmenin önemi ortaya çıkmaktadır (Kazu ve Erten, 2014, 133).

Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi, kısa adıyla "FATİH" projesi, 2010 yılından beri eğitimde uygulanmaktadır. Bu projenin hedefi teknolojiyi eğitime transfer ederek çağın yeterliklerine uygun bireyler yetiştirmektir. Bu proje kapsamında okul öncesinden başlayarak 570 bine yakın sınıfı etkileşimli tahtalarla buluşturmayı hedefleyen proje, bilişim teknolojileri (BT) tabanlı e-içeriklerin oluşturulmasını ve bu süreçte aktif rol oynayacak eğitimcilerin hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesini amaçlamıştır (MEB, 2014'ten akt. Eryılmaz ve Uluyol, 2015, s.221). FATİH projesinin alt yapısını Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Projesi oluşturmaktadır (EBA, 2014'ten akt. Eryılmaz ve Uluyol, 2015, s. 221). EBA projesinin eğitimde etkililiği ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Bahçeci ve Efe, 2018; Demir, Özdinç ve Ünal, 2018; Arslan ve Kuzu, 2019). Bu araştırmalarda EBA'nın etkili olup olmadığı tartışılırken 2019'da başlayan ve bütün dünyayı etkisi altına alan COVİD 19 salgını nedeniyle EBA; okul öncesinden, liseye uzaktan eğitim programları başlatmış, EBA TV kurulmuş ve proje bir anda geliştirilmeye başlanmıştır.

FATİH projesi teknolojiyi eğitimle birleştiren, 21. yüzyıl ihtiyaçlarına cevap veren bireyler yetiştirme konusunda önemli bir adım olmuştur. Ancak topluma, kültürüne katkı sağlayan, onu eleştiren, sorgulayan, doğru bilgiye ulaşma yollarını bilen, medya okuryazarı olabilmiş ve bilgisini yaratıcılığı ile harmanlayıp işlevsel hale getirebilmeyi başarmış bireyleri bir anda yetiştirebilmek kolay

değildir. Dijital yüzyıl olarak adlandırabilecek olan bu çağda, öğretmen ve öğrenci rolleri de farklı bir boyut kazanmıştır. Teknolojinin içerisinde doğan, teknolojiyi günlük hayatın her alanında kullanabilen dijital yerliler olarak adlandırılan 21. yüzyıl çocuklarının etrafı sanal bir bilgi ağıyla çevrelenmiştir. Dijital yerliler, değişen dünya düzenine kolayca uyum sağlayabilmekte ve bu düzende etkin bir rol almaktadırlar. İnternette yer alan sınırsız bilgi içerisinde dijital yerlilerin kaybolmaması için bilgiyi nasıl bulacaklarını, nasıl kullanacaklarını, dijital yetkinlik düzeylerini nasıl arttırabileceklerini onlara öğretmek gerekmektedir. Bu süreçte dijital göçmen olan eğitimcilerle, dijital yerlilerin iyi bir etkileşim içerisine girmeleri gerekmektedir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Dijital yerli öğrenciler teknolojiyi amaç değil, araç olarak kullanmayı öğrendiğinde; dijital göçmen eğitimciler de çağın gereklerine uygun, etkileşimli, e-içeriklerle zenginleştirilmiş ders metotlarını öğrendiğinde iki kuşak arasında köprü kurulmuş ve verimli bir eğitim ortamı sağlanmış olacaktır.

Günümüzde dijital göçmen olarak adlandırabilecek ailelere ve eğitimcilere çeşitli seminer programları ve destekleme-yetiştirme kurslarıyla yol göstermek, onların teknoloji dilini daha iyi anlamalarını sağlayacak, böylece yeni nesil ile güçlü bir iletişim kurma hedefinde önemli atılımlar gerçekleşmiş olacaktır. Böylece dijital yerlilerin yani geleceği şekillendirecek neslin bilinçli ve tecrübeli eğitimciler ve aile bireyleri rehberliğinde dijital yetkinliğe ulaşmalarını, teknoloji ile daha sağlıklı bir iletişim kurmalarını sağlanabilecektir. Tüm bu gelişmeleri sağlarken eğitim düzeyi gelişmiş ülkelerin ortak politikası olan hayat boyu öğrenme kavramı üzerinde durulması gerekmektedir. Hayat boyu öğrenmeyi aktif kılacak, eğitim ve iş gücünü ileri düzeye taşıyabilecek bir sistem oluşturulması için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile bağlantılı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) meydana getirilmiştir. TYÇ'nin genel hedefi, yeterliliklerin tespit edilip ifade edilmesi, daha sonra bunların sınıflandırılıp yeterlilikler arasındaki bağlantı ve ilişkilerin ortaya çıkarıldığı bütünsel bir oluşum sunulmasıdır (https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi).

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde ihtiyaç duyacakları yetkinlikler TYÇ'de belirlenmiştir. Öğrencilerin yetkinlikleri hayat boyu kullanabilecek beceri ve davranışlara dönüştürebilmeleri için anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, insiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir (MEB, 2019). Bu çalışmada anahtar yetkinlikler içerisinde yer alan "Dijital Yetkinlik" kavramı üzerinde durulmuştur. Teknolojik becerilere ilişkin ortaya çıkan en yeni kavramlardan biri ise dijital yetkinlik kavramıdır (Ilomäki, Kantosalo ve Lakkala, 2016, s.1). Dijital yetkinlik, "bilgisayar aracılığı ile farklı kaynaklardan çeşitli formatlarda sunulan bilgiyi anlama ve kullanma becerisi" olarak ifade edilmiştir (Knobel ve Lankshear, 2008; Akt. Larraz ve Esteve, 2015). Dijital yetkinlik; bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel biçimde kullanılmasını sağlamaktadır. Bu yetkinlik alanında bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2019, s. 5). Kurudayıoğlu ve Soysal (2020) tarafından yapılan araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dijital yetkinlik kazanımlarının belirli alanlarda yoğunlaştığı, konuşma ve yazma alanlarında dijital yetkinlikle ilgili kazanımlara daha az yer verildiği görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dijital yetkinlik, eğitim ortamlarına doğru yansıtıldığında 21. yüzyıl becerilerini bünyesinde barındıran, çağın gerektirdiği atılımları yapmayı başaracak donanımda ve yorumlama kabiliyeti yüksek bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır. Bu çalışmanın amacı öğretmen gözüyle öğretim programlarını, ders kitaplarını ve öğrencilerin dijital yetkinlik durumlarını tespit etmektir. Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuldaki teknolojik araçların yeterliliği nasıldır?
2. Teknoloji konusunda okulun fizikî yapısındaki sınırlılıkların öğretim programına uygun hareket etmeye etkisi nedir?

3. Öğrencilerin okulda proje ya da araştırma yapmak için teknolojik araçlara yönelme sıklığı nasıldır?
4. Güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programıyla eski programlar arasında dijital yetkinlik açısından farklılıklar nelerdir?
5. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerde dijital yetkinlikleri geliştirme düzeyine katkıları nelerdir?
6. Türkçe dersi çalışma kitaplarındaki etkinliklerin dijital yetkinlikle ilgili kazanımları yansıtabilme durumu nasıldır?
7. Öğrencilerin blog, e-posta gibi dijital okuryazarlık becerisi gerektiren metin türleriyle ilgili tutumu nasıldır?
8. Bilim ve teknoloji temasının dijital yetkinlik düzeyini geliştirmeye etkisi nasıldır?
9. Öğrencilerin verilen projelerle ilgili araştırma yaparken gerekli bilgileri diğerlerinden ayırma, kaynağı sorgulama ve bulguları yorumlama düzeyi nasıldır?
10. MEB seminerlerinin teknoloji, eğitim ve dijital yetkinlik konusuna değinme durumu nasıldır?
11. Öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi eğitime transfer edebilmek için yaptıkları çalışmalar nelerdir?
12. Öğretmenlerin dijital yetkinlik kavramıyla ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, nasıl ve neden sorularına cevap arayan, derinlemesine zengin bir veri toplama olanağı sağlayan bir araştırma desenidir. Durum çalışması karmaşık bir olayı anlama çabasıdır. Durum çalışmasının temel yapıtaşı güncel olay, gerçek dünya bağlamı ve derinlemesine incelemedir Akar, 2016, s. 113-120). Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital yetkinlik beceri düzeylerini belirleyebilmek için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın konusu olan dijital yetkinlik dünya çapında ortaya çıkan COVID 19 salgınından dolayı hem güncel hem de gerçek dünya bağlamında bir konudur. Öğrenciler bu süreçte okula gitmedikleri için uzaktan eğitim yoluyla derslerine girmektedir. Öğrencilerin bu dersleri dinleyebilmeleri ve tepki verebilmeleri için hem dijital araçlara hem de dijital becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra ders kitaplarının, öğretim programlarının ve öğretmenlerin de dijital yetkinlik yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet ortaokulunda görev yapan öğretmenler ve okul müdürü oluşturmaktadır. Okul müdürü, bir bilişim teknolojileri öğretmeni ve beş Türkçe öğretmeni ile röportaj yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuyla detaylı bir şekilde kişilerin görüşleri alınmıştır. Okul müdürüne okulun fizikî durumu başlığı altında toplam 5 açık uçlu soru; öğretmenlere ise öğretim programları ve ders kitapları konu başlıklı 6, öğretmen fikirleri konu başlıklı 7 olmak üzere toplamda 13 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırma içerisinde yer alan öğretmenler kodlanarak araştırmada yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan Ö1 kodlu okul müdürü 47 yaşında ve 5 yıldır okulda yöneticilik yapmakta; Ö2 kodlu Türkçe öğretmeni 49 yaşında, 24 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmakta; Ö3 kodlu Bilişim Teknolojileri öğretmeni 35 yaşında, 10 yıldır Bilişim Teknolojileri öğretmenliği yapmakta; Ö4 kodlu Türkçe öğretmeni 38 yaşında ve 15 senedir Türkçe öğretmenliği yapmakta; Ö5 kodlu Türkçe öğretmeni 35 yaşında, 12 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmakta; Ö6 kodlu Türkçe öğretmeni 33 yaşında, 10 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmakta ve Ö7 kodlu Türkçe öğretmeni 35 yaşında, 12 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin dijital yetkinlikleri kazanması süreciyle ilgili öğretmenlerin değerlendirmelerini içeren sorular yer almıştır. Form hazırlanırken

araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda öğrencilerin dijital yetkinlik süreçlerini farklı bakış açılarıyla incelemek amacıyla bir soru havuzu oluşturulmuştur. Formun nitel araştırmaya uygunluğunu değerlendirmek üzere alanında uzman öğretim üyelerinden soruların çalışma için uygun olup olmadığına dair görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda araştırmada kullanılacak forma son hali verilmiştir. Formda kullanılacak soruların anlaşılırlığını tespit etmek amacıyla bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında son düzeltmeler yapılarak form araştırmanın çalışma grubuna uygulanmıştır. Form, çalışma grubuna yüz yüze uygulanmış olup, ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalara göre yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmadan elde edilen veriler araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalara göre analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen verilerin inandırıcılığını arttırmak amacıyla çalışma grubundan elde edilen doğrudan aktarma yoluyla çalışmada yer almıştır. Araştırma katılanlara araştırmacı tarafından kod verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3…). Veri analizinin güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmaya ikinci bir kodlayıcı daha katılmıştır. Miles ve Huberman (2015, s. 64) tarafından geliştirilen güvenirlik formülü (Güvenirlik=Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı) araştırmada uygulanmıştır. Yapılan analize göre, güvenirlik katsayısı=.87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgu araştırmadan elde edilen kodlamaların güvenilir olduğunun göstergesidir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın yapısal geçerliğini sağlamak için katılımcı çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmada veri toplanan katılımcıların sadece tek branştan değil; farklı branş, yaş grubu ve hizmet yılına sahip öğretmenlerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından analiz edilerek bulguların ve analizlerin birbiriyle tutarlı olması sağlanmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için araştırmanın çalışma grubundan aynen alıntılar yoluyla elde edilen veriler bulgular bölümünde yer almıştır. Araştırmanın bulguları genellenerek dış geçerlik sağlanmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak amacıyla başka araştırmacıların verileri incelemesi ve doğrulaması sağlanmıştır (Creswell, 2013; Merriam, 2013).

Etik Kurulu İzni

Araştırmanın etik kurulu izni, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 16.04.2020 tarih 03 nolu kararıyla alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanlar araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan etmişlerdir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin dijital yetkinlikleriyle ilgili görüşleri incelenmiştir.

Tablo 1.
Okuldaki Teknolojik Araçların Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	(f)
İhtiyacı karşılayacak düzeyde değil	3
Dijital çağa uygun değil	2

Tablo 1 incelendiğinde okullarda etkileşimli tahtaların yeterli olduğu, okulda var olan bilgisayarların dijital çağa uygun olmadığı, donanım olarak yetersiz olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö3 kodlu katılımcı "*Etkileşimli tahtaların akıbeti uzun süreli olmayacak, sürekli arızalanıyor. Okul bilgisayarlarının da eski ve işlevsiz olduğunu düşünüyorum.*"

Ö2 kodlu katılımcı "*Bilgisayarlar yeterli sayılmaz, eksiklerimiz var.*''
Ö1 kodlu katılımcı "*Etkileşimli tahtalar yeterli ama bilgisayarlar öğrenciler için yeterli değil.*"

Tablo 2.
Teknoloji Konusunda Okulun Fizikî Yapısındaki Sınırlılıkların Öğretim Programına Uygun Hareket Etmeye Etkisi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	(f)
İnternet sınırlı	4
İnternetteki erişim engeli	4
Bina yeterli değil	3
Bilgisayarlar eski	2
Akıllı tahtalar eğitimi olumsuz etkiliyor	1

Araştırmaya katılan öğretmenler okul binasının teknolojik bir alan oluşturmak için yeterli olmadığını, akıllı tahtaların öğretimi aksattığını, okullarda bilgisayarlarda güncelleme ve internet bağlantısı sorunu yaşadıklarını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından internet sınırlandırıldığı için EBA'nın etkin kullanılmadığını, erişim engelinden dolayı dinleme metinlerinde youtube vb. kanallardan yararlanamadıklarını ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:
Ö3 kodlu katılımcı: "*Okul içinde akıllı tahtaları kullanabilirler ama onun dışında bilgisayarları kullanamıyorlar çünkü sağlıklı bir internet bağlantımız da yok. Dediğim gibi bilgisayarlar zaten bozuk, o yüzden kullanamıyorlar.*"
Ö2 kodlu katılımcı: "*MEB interneti olduğu için bazı şeylere ulaşmakta sıkıntı çekiyoruz. Sınırlandırma getiriyor. EBA'yı rahatça kullanabiliyoruz fakat farklı sitelere yönelemiyoruz. Mesela Türkçe dinleme metinlerini video içeriği olan sitelere girip açamıyoruz. Bence bu sınırlandırma biraz genişletilmeli, öğrencilerin olumsuz içeriklere yönelmesi bir şekilde önlenebilir. Ben bilgiye ulaşımın daha kolay olması gerektiğine inanıyorum. Bunun eksikliğini derslerimde hissediyorum*."
Ö7 kodlu katılımcı: *"Derste dinleme metinlerini pratik bir şekilde açıp dinletmek mümkün değil, youtube gibi uygulamalara erişim engelimiz var. Ben öğrenciye o an aklıma gelen konuyla ilgili bir kısa film ya da video izletmek istiyorum ama mümkün olmuyor."*
Ö4 kodlu katılımcı: *"Dinleme metinleri bize cd olarak gelmiyor. Mesela 5. sınıfların kitabında yer alan dinleme metinleri elimizde hiç yok. Bulamadığımız için başka konularla geçiştirdik."*

Tablo 3.
Öğrencilerin Okulda Proje ya da Araştırma Yapmak İçin Teknolojik Araçlara Yönelme Sıklığı Hakkında Öğretmen Görüşleri

Kodlar	(f)
Sınav	1
Hevesli değiller	2

Araştırmanın katılımcılarının okulda proje ya da araştırma yapmak için teknolojik araçlara yönelme yerine sınav hazırlıkları olduğu için daha çok test çözmeye yöneldikleri görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin proje ve araştırma yapmak için teknolojiyi nadiren kullandıklarını ama bu konuda hevesli olmadıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 4.
Güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Eski Programlar Arasındaki Farklılıklarla İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	(f)
Dil bilgisi konuları	4
Anlatım bozuklukları	4
Okuduğunu anlamaya ve yorumlama	3

Fiil çatıları	1
Üst düzey beceriler	1
İşitsel ve görsel zekâ	1

Öğretim programları çağın ihtiyaçlarına göre yenilenmektedir. Öğretmenler yenilenen bu programlarda dil bilgisi konularının sadeleştirildiğini, ortaokul düzeyinde okuduğunu anlama ve yorumla üzerinde durmanın etkili olabileceğini, anlatım bozukluklarının basit düzeyde işlendiğini ve 7., 8. sınıfa paylaştırıldığını; fiil çatılarıyla ilgili önceden detaylı bir anlatım olurken yenilenen programlarda bunun yüzeysel kaldığını, programda anlama becerisi, yorumlama, karşılaştırma becerilerinin ön planda olduğunu ve sınavlarda çıktığını; EBA uygularken çocukların işitsel ve görsel zekâlarına hitap etmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Programlarda dil bilgisi sadeleştirilerek PISA tarzı sorulara önem verilmiş, mantık ve yorum gücüyle bilgiye ulaşmanın önemi üzerinde durulmuştur. Bireyler 21. yüzyılda bilgiye her yerden ulaşabilir; teknoloji, bizlere bu imkânı sunmaktadır. Önemli olan bireylerin yorumlama ve sorgulama becerileriyle beraber bilgileri günümüz ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde işlevsel hale getirmeleridir. Bunun için de ortaokul programlarında okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin üzerinde durulması iyi bir başlangıç olacaktır. Bu konu hakkındaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö6 kodlu katılımcı: "*Dil bilgisi konuları artık daha yüzeysel, öğrencileri fazla zorlamıyor. Öyle de olmalı zaten. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerde okuduğunu anlama ve yorumlamaya ağırlık verilmesini doğru buluyorum. Teknoloji ile ilgili de EBA'dan destek almak güzel. Görsel ve işitsel zekâya sahip öğrencileri derse daha çok yönlendirebiliyoruz*."

Ö7 kodlu katılımcı: "*Birkaç dil bilgisi konusunun hafifleştirildiğini gördük. 8.Sınıf zaten sınava hazırlık olarak yoğun ve yorucu geçiyordu. Biraz konuların hafifletildiğini gördük. Anlama becerisi, yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma becerilerinin ön plana çıktığını gördük ve bunların sınavda olması nedeniyle bu şekildeki çalışmaları biz de yapıyoruz."*

Ö5 kodlu katılımcı: *"Şimdiki kitaplarda anlama, anlatım, anlam bilgisi daha ağırlıklı. Kesinlikle daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Dil bilgisinde de sadece anlatım bozukluklarını ayırmışlar 7 ve 8.sınıf olarak. Konunun bir kısmını 7. sınıfa kaydırmışlar. Bu da onlar için daha iyi oldu*."

Tablo 5.
Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerde Dijital Yetkinlikleri Geliştirme Düzeyine Katkıları İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	(f)
Araştırıp öğrenme	2
Yeni nesil öğrencilere uygun	2
Ödev ve uygulama	1
Sunum yapmaya istekli çocuklarda	1

Öğretmenler, çocuklar kendileri araştırıp öğrendikleri için özgüvene bağlı olarak yapılandırmacı eğitim anlayışının etkili olduğunu, yapılandırmacı yaklaşımın teknoloji çağında doğan çocuklar için iyi bir yaklaşım olduğunu, proje odaklı yaklaşımlarda, sunum yapmaya hevesli çocuklara etkisi olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler genel olarak, yapılandırmacı yaklaşımın dijital yetkinlikleri geliştirme düzeyine olumlu etki yaptığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar *Dijital Yerli* olarak adlandırılan yani teknolojinin içinde doğan ve onunla büyüyen çocukların kuşak olarak yetişkinlerden farklı dünya görüşlerine ve bakış açılarına sahip olduklarını ifade etmiştir. Çocuklarda düşünme ve muhakeme becerilerinin 21. yüzyıl dünyasının isteklerine cevap vermede yetişkinlere göre, özellikle 50-60 yaş civarı öğretmenlere göre, daha başarılı olduğu görülmektedir. Dijital çağın çocukları bilgiyi işlemede daha pratik olduklarından yapılandırmacı yaklaşımla bilgiye kendilerinin ulaşmalarının, öznel bilgi oluşturup yorumlamaya açık hale getirmelerinin onların doğasına daha uygun olduğu görülmektedir. Bir katılımcı da görüşmede yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilere sorumluluk bilinci aşıladığını, bu yüzden de başarılı oldukça onların özgüvenlerinin yükseldiğini, bu durumun

öğrencilerini dijital alanlar gibi kendilerini ifade edebilecekleri ortamlarda daha çok yer almaya ve sorumluluk üstlenmeye istekli hale getirdiğini belirtmiştir. Bir katılımcı ise kendi sınıflarında yapılandırmacı yaklaşımın dijital yetkinliği artırmaya %40 etkisi olduğunu, o kesimin de zaten sorumluluk alan ve proje çalışmalarına ilgi duyan öğrencilerden oluştuğunu belirtmiştir. Yani öğretmenin gözlemlerine göre yapılandırmacı yaklaşım kendi sınıfındaki öğrencilerinin %60'ına fark edilir düzeyde bir katkı sağlamamıştır. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2 kodlu katılımcı: *"Teknoloji çağındayız elbette. Öğrenciler dijital konularda, teknoloji ile ilgili konularda bizim gibi meslekte uzun yıllar geçiren yaş gereği 50-60 yaş civarındaki kişilere göre dünyayı daha farklı bir bakış açısıyla algılıyor. Onlar teknolojinin içinde doğan çocuklar, bu yüzden daha sorgulayıcılar. Bu yüzden gelişmelere açık olduklarını düşünüyorum. Öğrenciler bilgiyi yapılandırırken teknolojinin faydası oluyor."*

Ö5 kodlu katılımcı ise: "*Öğrencilerin hepsine bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Sadece yapmak isteyen azimli ve katılımcı öğrencilerimize etkili olduğunu düşünüyorum. %40'lık kesim zaten bu işi alıp götürüyor, projelerini sunarken onlara müdahale bile etmemizi istemiyorlar. Bir öğretmen gibi çok güzel anlatanlar ve istekli olanlar var ama bazı öğrencilerde hiçbir şekilde bunu göremiyoruz."*

Tablo 6.
Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Dijital Yetkinlikle İlgili Kazanımları Yansıtabilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kodlar	(f)
Dijital ortamın sağlanamaması	4
EBA'yı kullanılmasını isteyen öğrenciler	4
Animasyonlar sunulmalı	2
Etkinlikler kısa ve teknolojiye uygun değil	2
Görsellik sağlanmalı	2
Kısa filmlerin oluşturulmalı	2
Kitap içerikleri	1
Hatalı sorular	1
İçeriğe ulaşma sıkıntısı	1
Görsel-uzamsal zekâya hitap etmeli	1
Dijital ortamlarda tamamlayıcı etkinlikler	1

Öğretmenler, Türkçe dersi çalışma kitaplarında ve EBA'nın içeriğinde dijital ortamın sağlanamadığını; öğrencilerin dijital ortam kullanımı, özellikle EBA'nın kullanımı konusunda istekli olduklarını; dinleme metinleri için animasyonların olmasının öğrencilerin ilgi ve isteğini arttıracağını, kitaplardaki etkinliklerin öğrencileri teknolojiye yönlendirmediğini, etkinliklere görsellik sağlamak için film vb. linklerin etkinliklere eklenmesinin gerektiğini, kitaplardaki konularla ilgili kısa filmlerin oluşturulması gerektiğini, özellikle 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının teknoloji yönünden kötü olduğunu, EBA'da hatalı soruların çok fazla olduğunu, çalışma kitaplarının yönlendirdiği içeriklerin bulunamadığını, görsel zekâya yönelik bulmacaların ve öğrencinin tamamlayabileceği dijital etkinliklerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2 kodlu katılımcı: "*Kitaptaki etkinlikleri yeterli bulmuyorum. Etkinlikler çok kısa ve yavan geliyor bana. Çocuklar internete ve teknolojiye meraklı olduğu için bizim de derste kullanmamızı talep ediyorlar. Bunlara yönelik etkinlikler olsa daha verimli çalışmalar yapılabilir diye düşünüyorum."*

Ö7 kodlu katılımcı: "*Bu çağda ister istemez etkinliklerin içine teknolojinin de konulması gerekiyor. Kitabı ben hazırlıyor olsaydım bizzat çocuğun yaparak yaşayarak göreceği görsel uzamsal zekâya hitap eden bulmacalar olabilirdi, drama canlandırma etkinlikleri dijital ortamda bir dramanın yarısını görüp sonrasını öğrenci tamamlayabilirdi misal ya da onun sonunu görüp başını tahmin edebilirdi filan. Bu gibi dijital unsurları kullandığın zaman öğrenci farklı girişim farklı bakış açıları geliştirebiliyor diye düşünüyorum*."

Ö4 kodlu katılımcı: "*Konuyla ilgili bir görsellik sağlamak amacıyla dese ki şu kitabı açın şu kaynağı açın ordan izleyin filan daha fazla ilgi çeker. Kitapları ben hazırlıyor olsaydım mesela kısa*

filmlere daha çok yer verirdim. Çünkü her konuyla ilgili yabancı kaynaklardan kısa filmler var mesela farklılıklarla ilgili bir konuysa en sevdiğim kısa film Kara Bulut'un Hikâyesi. Bu olabilir ya da engellilerle ilgili çok fazla kısa film var keşke oraya bağlantısı verilse biz onu izlesek öğrenciler de onu izlese ya da ödev olarak versek bunu izleyin ardından yorumlayın gibi" diyerek yapılabileceğini düşündüğü çeşitli etkinlik fikirlerini gündeme getirmiştir.

Ö5 kodlu katılımcı ise: *"8. sınıf kitabı dijital etkinlik olarak Kaşağı metni ile tiyatro versiyonunu karşılaştırmamızı istedi fakat o tiyatroyu ben ve öğretmen arkadaşlarım bulamadık, EBA'da yok. Dijital ortamda yapılması istenen etkinlikler bir ders saatinden fazla ama biz indiremiyoruz metni. EBA verdiği etkinliğe katkı sağlayacak dijital ortamı sağlayamıyor.*" diyerek çalışma kitapları ve EBA'nın ortaklığı ile yürütülecek etkinliklerde yaşadığı sıkıntıları ifade etmiştir.

Ayrıca Ö5 kodlu katılımcı: *Okulistik, EBA gibi uygulamalardan ödev verince öğrenciler daha iyi performans gösteriyor, bu yüzden EBA'yı daha sık kullanmamı istiyorlar*.'' diyerek öğrencilerin de öğretmeni EBA'ya yönlendirdiğini ifade etti.

Tablo 7.
Öğrencilerin Blog, E-Posta Gibi Dijital Okuryazarlık Becerisi Gerektiren Metin Türleriyle İlgili Tutumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kodlar	(f)
Kuralına uygun yazmıyorlar.	3
Doldurmakta zorlanıyorlar.	1
Sosyal medyada yorumları	1
Dijital ortamda kendilerini ifade ederken zorlanmama	1
Şikayet e-postası yazabileceklerini düşünmeme	1
Teorik ve Pratik	1

Tablo incelendiğinde öğrencilerin dijital ortamlarda hazırlanan metinleri kuralına uygun yazmadıkları ve birtakım teknik hatalar yaptıkları görüşüne sahip öğretmen sayısının daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Sadece bir öğretmen içerik olarak zorlanmadıklarını dile getirmiş ancak o da yazının teknik boyutuyla ilgili bir yorum yapmamıştır. Birçok işin sanal ortamdan çözüldüğünü, çağın beklentisinin metinleri sanal ortama taşımayı gerekli kıldığını düşünürsek öğrencilerin bir konu hakkında şikâyet e-posta, kurumlara dilekçe yazma, sanal günlükler oluşturup blog yazarak kendilerine bir iş kolu bile oluşturabilme vb. konularda kendilerini geliştirmelerinin üzerinde durulması gereken bir konu olduğu görülmektedir. Bu hususta bazı öğretmenler, öğrencilerine hem teknik hem de içerik açısından düzgün metinler oluşturmalarını sağlayacak rehberliği uygulama çalışmaları yaptırarak sağladıklarını dile getirmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö5 kodlu katılımcı, "*Dijital metinlerde öğrenciler yabancı dilden gelen kelimeleri okurken zorlanıyorlar. Ayrıca kendi metinlerini yazmak istediklerinde teknik hatalar yaparak yazma kurallarına uymuyorlar."* şeklinde düşüncelerini ifade etti. Yine aynı katılımcı kitaplarda her şey hazır olduğu halde öğrencilerin örnek metinlerin boşluklarını bile doldurmakta zorlandıklarını ifade etti.

Ö7 kodlu katılımcı, *"Blog yazmak bu yaş grubu için zor. Öğrenci derdini anlatacak bir e-posta yazmakta da zorlanabiliyor. Örneğin bir kurum ya da kuruluşa aldığı bir ürünle ilgili sorun yaşadığında e-posta yazmasını istedik. Bu durumu çok net anlatabileceğini düşünmüyorum. Çocuklarımızın dijital beceri algısı birlikte oluşturdukları sohbet ve oyun grupları. Ama faydalı bir blog yazarlığı, e-posta yazma becerisiyle ilgili sınıfımdan yüzde onu yüzde yirmisi bu işi, onun dışında bu konuda çok iyi olduklarını düşünmüyorum dijital okuryazarlık konusunda*'' diyerek görüşlerini bildirdi.

Ö3 kodlu katılımcı bu konuyla ilgili öğrencileriyle bilişim sınıfında bilgisayarlarda uygulama yaptığını belirtti ve şu görüşleri sundu: *"Çok zorlanıyorlar. Evet çok zorlanıyorlar ve çoğu zaman da yanlış yazıyorlar. Yani yapamıyorlar maalesef. Ben elimden geldiğince doğrusunu göstermeye uygulamaya yaptırmaya çalışıyorum ama sadece okuldaki kısıtlı imkânlarımızla olmuyor. Elimden geldiğince doğrusunu öğretmeye çalışıyorum. Göstererek uygulama yaptırıyorum*."

Tablo 8.
Bilim ve Teknoloji Temasının Dijital Yetkinlik Düzeyini Geliştirmeye Etkisiyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	(f)
Bazı metinler farklı	3
Keşfetme	2
Metinler yüzeysel olmamalı	1
Teknoloji ile ilgili araştırma yapma	1

Öğretmenler, Bilim ve Teknolojini temasının farkındalık yarattığını, bu alana ilgileri olan öğrencileri keşfetmelerini sağladığını, bu konudaki metinlerin yüzeysel kalabildiğini, öğrencileri teknoloji ile ilgili araştırmaya yapmaya sevk ettiğini ifade etmektedirler.
Ö2 kodlu katılımcı, Bilim ve Teknoloji temasının faydasını şu şekilde dile getiriyor: "*Orada gördüğü metinler ilgisini çektiğinde öğrenciler bu alanda araştırma yapmaya istek duyuyor*."
Ö4 kodlu katılımcı, *"Aslında en çok kullanabilecekleri konu başlığı Bilim ve Teknoloji. Özellikle uzayla ilgili görsellerin çok fazla olması gerekiyor. Faydası tabi ki olur ama yeterince kullanılmıyor."* diyerek bu temanın derslerde daha aktif kullanılması gerektiğini vurguladı.
Ö6 kodlu katılımcı, "*Evet kesinlikle oluyor. Bu anlamda ilgisi olan öğrencilerin de farkına varmamızı sağlıyor."* dedi. Ayrıca aynı katılımcı teknolojiye ilgi duyan, gelecekte bu konuda çalışabilecek öğrencileri keşfettiklerini ve yönlendirdiklerini söyledi.

Tablo 9.
Öğrencilerin Verilen Projelerle İlgili Araştırma Yaparken Gerekli Bilgileri Diğerlerinden Ayırma, Kaynağı Sorgulama ve Bulguları Yorumlama Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Kodlar	(f)
İçeriği sorgulamamam	5
Yararlandığı kaynağı yazamamam	3
Dönüt	3
Kitap okuma	2
Yanlış bilgiyi doğru bilgiden ayırt edememe	1
8. sınıflar daha iyi	1

Öğretmenlerin, öğrencilerin bulduğu metinleri kopyala-yapıştır olarak karşılarına getirdiklerini, öğrencilerin yararlandığı kaynakları yazamadığını, öğrencilere sık sık dönüt vererek onlara rehberlik ettiklerini; öğrencileri kitap okumaya, okudukları metni anlatmaya ve yorumlamaya teşvik ettiklerini, yanlış bilgiyi, doğru bilgiden ayırt etme konusunda yeterli olmadıklarını, neyi araştıracaklarını bilmediklerini, bazı öğrencilerin sorgulamadan site reklamlarını bile ödevlerinin içerisine koyduklarını ifade etmektedirler. Bu konuda öğretmen görüşleri şu şekildedir:
Ö3 kodlu katılımcı: *"Çok yetersizler, araştırma ödevi çok veriyorum ama hangi bilgileri alıp getireceklerini bilmiyorlar, yaralandığı kaynağı yazamıyor ifade edemiyor. Bu konuda maalesef çok yetersizler ya da bulduğu metini olduğu gibi kopyalayıp yapıştırıp benim karşıma sunuyor ve kendisi ödev yaptığını zannediyor."*
Ö5 kodlu katılımcı bu soruya birtakım örneklerle cevap verdi: *"Ben bir araştırma ödevi vermiştim. Öğrencim konuyla ilgili internette bulduğu her şeyi sorgulamadan kopyala yapıştır yaparak almış. Hatta sitedeki reklamları bile… Onu ayırmayı bile bilmiyor. Bunu neden yazdın? diye soruyorum ama o sayfa çıktı karşıma diyor. Reklamların resimlerini bile çizmeye çalışmış. Çocuklar benim ihtiyacım olan bilgi ne? Hangi bölümleri almalıyım? şeklinde bir sorgulamayı yapamıyor. Sınıflarımın %60 ı bunu yapamıyor. Genelde kirli bilgiyi ihtiyacımız olan bilgiden ayırt etme sorunları var. Mesela başka bir öğrencim bir yazar hakkında verdiğim araştırma ödevinde sitenin yazarın doğum tarihi ve ölüm tarihi ile ilgili yanlış bilgi verdiğini fark etmemiş bile, oysaki arada 150 yıl var. İnternette yazan her şeyi incelemeden, araştırmadan alıp getiriyorlar.''*

Ö7 kodlu kullanıcı ise, *"Bu anlamda biraz bulguları sorgulama ve yorumlama düzeyinde yetersiz kalıyorlar bu da bence okuma konusunda çok istekli olmayan öğrencilerde daha çok oluyor. Onları kitap okumaya yönlendirmeye çalışıyorum, okudukları metinleri anlatmaya, yorumlamaya onları teşvik ediyorum. Bu şekilde onları desteklemeye çalışıyorum. Ama evet sorgulama ve yorumlama konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerimiz var. Sorularla onların sorgulamasını sağlıyorum, onlara rehberlik yapıyorum. Bu şekilde onlara farkındalık kazandırmaya çalışıyorum, aynı zamanda kitap okumaya yönlendiriyorum. Öğrenciler beni dinlerken de mutlaka soruları olduğunda sormaları gerektiğini söylüyorum. Bu şekilde etkin bir dinleyici ve etkin bir okuyucu olmalarını sağlamaya çalışıyorum.''*

Tablo 10.
Teknoloji, Eğitim ve Dijital Yetkinlik Konusuyla İlgili Yapılan MEB Seminerleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	(f)
Yeterli bilgi verilmiyor.	5
Çok kalabalık	1
Teknolojiyle ilgili takip ettikleri bir site yok.	1
Yeterli sayıda uzman sorunu	1

Öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın teknoloji, eğitim ve dijital yetkinlik konusunda yapılan seminerlerde yeterli bilgi verilmediğini, çok kalabalık olduğu için seminerlerden verim alınamadığını, teknolojiyle ilgili siteleri takip etmediklerini, seminerlerde eğitim verecek yeterli uzmanın olmadığını ifade etmektedirler. Öğretmenler, 21. yüzyıl yeterliliklerini sağlayıp öğrencilerle aktif bir ilişki kurabilmek adına, teknolojiyi eğitime transfer etmeleri gerektiğinin bilincinde ve bu konuda destek arayışında olduklarını belirtmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığının yeterli desteği sağlaması, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde de yer alan dijital yetkinliğin derslerde bilinçli bir şekilde kullanılması için öğretmenlerle ortak girişimlerde bulunulması bu yüzyılın eğitim anlayışına uygun bir hamle olacaktır. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:
Ö2 kodlu katılımcı: *"Bu konuyla ilgili bir bilgi yok hafızamda. Dijital yetkinlik becerileriyle ilgili bir seminer almadık demek ki yoksa hatırlardım*."
Ö6 kodlu katılımcı, "*Açıkçası seminerlerde herhangi bir bilgi edinmedim çünkü çok verimli olmuyor. Seminerler çok kalabalık ve kalabalık gruplarla da bu tarz şeyler uygulama gerektirdiği için ben kendimde var olan teknolojik bilgilerimle 10 yıldır öğretmenlik yapıyorum. Yoksa bana bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.*" diyerek görüşlerini bildirdi.
Ö4 kodlu katılımcı ise, "*Hiçbir şekilde böyle bilgiler edinemiyoruz. En son katıldığım bir seminerde teknoloji ile ilgili takip ettiğiniz bir site var mı? denildiğinde kimse bir şey söyleyemedi. Benim takip ettiğim bir site vardı. Adı 'Dünyahalleri.com' o da yakın zamanda kaynak bulamadığı için kapandı. O siteyi derslerimde de kullanıyordum*" şeklinde görüşlerini bildirdi. Ayrıca aynı katılımcı duyduğu bir uygulamayı paylaşarak seminerlerde öğretmenlere gösterilirse faydası olacağını belirtti.
Ö4 kodlu katılımcı, "*E-konferans diye bir uygulama var. Mesela bilim sanat merkezindeki özel yetenekli çocukların farkındalıkları ile ilgili profesörler ya da herhangi bir okuldaki öğretmenler araştırmalarını paylaşabiliyor, biz de izliyoruz… Mesaj gönderiliyor size. Kimler açmış izlemiş bu görünüyor. Öğretmen orada bilgi paylaşımında bulunuyor, konuşurken bir yandan görseli yanda görüyorsunuz. Çok güzel bir uygulama. Hiçbir öğretmen ben de dâhil geçen seneye kadar bu uygulamayı bilmiyordum''* şeklindeki ifadeleriyle bu uygulamayı detaylarıyla paylaştı.

Tablo 11.
Öğretmenlerin Derslerinde Teknolojiyi Eğitime Transfer Edebilmek İçin Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Kodlar	(f)
Teknolojik ortamlardan yararlanma	4

Dijital ortamda anime olarak tasarlama	1
Zamanı iyi kullanma	1
İlginç bilgilerin olduğu web siteleri	1
Öğrenmede kalıcılık sağlama	1

Öğretmenler, derslerinde teknolojiyi eğitime transfer edebilmek için Okulistik, EBA gibi teknolojik ortamlardan yararlandıklarını, okuttukları bir hikâyeyi dijital bir ortamda animasyon olarak tasarladıklarını, ders sonlarında ilginç bilgilerin yer aldığı web sitelerinden okumalar yaptıklarını, video etkinliklerinde zamanı iyi kullanmaya çalıştıklarını, derslerini müzikle birleştirip öğrenmede kalıcılığı sağlamayı amaçladıklarını ifade etmektedirler. MEB uygulamalarının öğretmenler tarafından test çözdürmek, konu tekrarı ve alıştırma yapılmasını sağlamak vb. için kullanıldığı görülmektedir. Bazı öğretmenler teknolojiyi eğitime transfer ederken yaratıcı ve farklı uygulamalar denediklerini belirtmiş ve süreç sonunda da bu durumun öğrenciler üzerinde verimli olduğunu, derse karşı da güdülenme sağladığını dile getirmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüleri şu şekildedir:
Ö6 kodlu katılımcı, *"Derslerimde teknolojiyi eğitime transfer edebilmek için iki yıl önce millî eğitimin başlattığı bir projeye dâhil oldum. Farklı ders anlatma teknikleriyle ilgili bir projeydi. Ben de müzikle birleştirdim dersimi. Çocuklarda kalıcı öğrenme sağladığını düşünüyorum. Dersler eğlenceli olduğunda öğrencilerin derse katılımları ve algıları daha yüksek oluyor genelde. Onlar için müzikli ders sunuları ya da müzikli hatırlatmalarla derslerimi desteklemeye çalışıyorum çünkü müziğin onları canlı tuttuğuna inanıyorum duyularına hitap ediyorum*." cümleleriyle kendini ifade etti.
Ö5 kodlu katılımcı, *"Ben çocukların teknolojik anlamda gelişmeleri için kısa bir hikâyenin görsellerini oluşturarak anime yaptım ve 5. sınıflarda bunu uyguladım. Çocuklar da isterse bireysel isterseler grup olarak seçtikleri bir hikâyeyi animasyonlarıyla kurguladılar. Daha sonra sınıfta sundular çok faydalı oldu. Bu çalışmaları onlardan sonra gelen sınıflara da gösterdim*." diyerek yaptığı çalışmaları paylaştı.

Ayrıca Ö5 kodlu katılımcı, "*Öğrencilere Okulistik, EBA gibi uygulamalardan görseller açıp oradaki videoları, çalışma kâğıtlarını gösterip biz de bunları hazırlayabiliriz diyorum"* sözleriyle bu teknolojik ortamlardan yararlandığını dile getirdi.
Ö2 kodlu katılımcı: "*Ben EBA'yı test çözdürüp uygulama yaptırmak için kullanıyorum."*

Tablo 12.
Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Kavramıyla İlgili Görüşleri

Kodlar	(f)
Teknolojiyi hayata olumlu yansıtmak, zararlarıyla ilgili bilinçli olmak	3
Dijital araçları kullanabilmek	2
Sunum hazırlayabilmek	1
Sosyal medya ile ilgili her şey	1

Tablo incelendiğinde bazı öğretmenlerin dijital yetkinlik kavramını bilgisayar, telefon vb. araçları kullanabilmek olarak sınırlandırdığı dijital becerilerin 21. yüzyıl ihtiyacı olarak bilgiyi yorumlama, sorgulama kendini ifade etme yaratıcılık ve üstbilişi geliştirme potansiyeline faydalarına değinmedikleri görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin de bu yetkinlik ile ilgili bakış açılarını geliştirmeleri ve daha çok araştırmalarının gerekli olduğu kanısına varılabilir. Ayrıca öğretmenler teknolojinin olumlu etkileri kadar olumsuz etkileri de olduğunun bilincindedir ve teknolojiyi eğitim alanına transfer ederken zararları konusunda bilinçli davranarak dikkatli hareket edildiğinde fayda sağlayacağı görüşünde birleşmektedir. Öğretmenler, dijital yetkinliği seviyelerine uygun bir teknik bilgiyle sunum hazırlayabilme, sosyal medya ile ilgili her şey olarak da nitelendirmektedir. Bu konu hakkındaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:
Ö7 kodlu katılımcı: "*Teknoloji, teknolojinin getirdiği ürünler bunları kullanmak bunların hayata olumlu yansıtmak bunların zararlarının gerekirse farkına varmak. Her şeyin olduğu gibi bunların da zararları olabilir. Bu süreçte çağa ayak uydurmak gerekiyor çünkü artık dijital çağ diyoruz, her şey dijital*

diyoruz. Belki biz öğretmenlerin bile gelip okula ders anlatma durumu ortadan kalkacak. Dolayısıyla gelişmeler, çağ ilerleyen teknoloji geliyor aklıma."
Ö3 kodlu katılımcı: *"Şu an etrafımız dijital araçlarla çevrili ama bunu doğru kullanabilmeyi maalesef çoğu kişi bilmiyor. Yani sadece dijital deyince insanların aklına sosyal medyayı kullanmak, whatsapp, youtube vb.ni kullanmak geliyor o kadar. Bu durumda yarardan çok zarar getirebiliyor. Bilinçli olmak gerek ama dijital aracı doğru kullanmak konusunda yetersiz çoğu kişi."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünyada ve Türkiye'de devam eden COVİD 19 salgını süresince araştıran, düşünen, üreten bireyin yanı sıra dijital yetkinliğe sahip bireylerin önemi ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada Türkçe Eğitiminde dijital yetkinlik kavramı farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Özellikle öğrencilerin okula gidememesi ve derslerin uzaktan yapılaması sürecinde; teknolojik donanım eksikliği, içerik eksikliği ve bireylerin dijital yetkinlik eksikliği ön plana çıkmıştır.

Araştırmada okullarda FATİH projesinden dolayı etkileşimli tahtaların yeteri kadar bulunduğu, ama bilgisayarların ihtiyacı karşılayacak düzeyde ve dijital çağa uygun olmadığı görülmüştür. Okul binalarının özel bir teknolojik alan oluşturmak için yetersiz olduğu, etkileşimli tahtaları kullanan öğretmenlerin bu konuda yetkin olmadıkları için etkileşimli tahta kullanımının öğretimi aksattığı, okullardaki internet bağlantısının yetersiz olduğu, sınırlamalardan dolayı dersle ilgili bazı içeriklere ulaşılamadığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer bir şekilde Korkmaz (2017), okullarda internet ve bilgisayarın yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Teknolojinin hızla ilerlemesiyle beraber okullardaki bilgisayarlar teknolojiye yetişememektedir. Türkiye, genç bir nüfusa sahip olduğu için sürekli yeni okul binası ihtiyacı doğmakta, bazı okulların teknolojik donanımlarında istenilen seviyeye ulaşılamamıştır. Öğrencilerin okula bağlı internet adresinden uygunsuz sitelere girmemeleri için okul internetine kısıtlamalar getirilmekte, bu kısıtlamalar okuldaki interneti yavaşlatmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin proje merkezli değil de sınav merkezli yetiştiği, bu yüzden teknolojik araçlara yönelmede problem yaşandığını ifade etmişlerdir. Güncellenen öğretim programlarıyla dil bilgisi konularının sadeleştiği, anlatım bozuklukları ve fiillerde çatı konusunun basit düzeyde kaldığı; anlama becerisi, yorumlama, karşılaştırma becerilerinin programda ön plana çıktığı, EBA sayesinde öğrencilerin işitsel ve görsel zekâlarına da hitap edildiği görülmüştür. EBA'yla ilgili yapılan araştırmalarda (Altın ve Kalelioğlu, 2015; Saygılı ve Kana, 2016; Tüysüz ve Çümen, 2016; Bahçeci ve Efe, 2018) öğrencilerin ve öğretmenlerin EBA'yı az kullandıkları (Bahçeci, Türel, Demirli ve Dokumacı, 2016; Gürfidan ve Koç, 2016; Türker ve Güven, 2016) görülmüştür. Yapılan bu araştırmalara paralel olarak araştırmada öğrencilerin öğretmenleri EBA'dan ders işlenmesi için zorladıkları, kitaplarda ve EBA'nın içeriğinde verilen etkinliklere katkı sağlayacak dijital ortamın sağlanamadığı, dinleme etkinlikleri için animasyonların kullanılması gerektiği, kitaplardaki etkinliklerin öğrencileri teknolojiye yönlendirmediği, çalışma kitaplarında görselliğin eksik olduğu, kitaplarda ve EBA'da hatalı soruların olduğu, içerik eksikliği yaşandığı, dijital ortamlara yönelik etkinliklerin kiataplarda ve EBA'da arttırılması gerektiği görülmüştür. Demir, Özdinç ve Ünal'ın (2018) yaptığı araştırmada evinde internet erişimi ve bilgisayarı olan öğrencilerin EBA'yı kullanabildikleri, EBA'yı daha çok eğitici oyunlar oynamak, eğlence amaçlı videolar izlemek, ödevlerini yapmak ve sınavlara hazırlanmak amacıyla kullandıklarını tespit emiştir. COVİD 19 salgınıyla birlikte EBA'dan uzaktan eğitim verilmeye başlanmış, EBA TV açılmış ve öğrencilere televizyon üzerinden dersler verilmeye başlanmıştır. EBA kullanan öğretmenlere ek puan verilmeye başlanınca öğretmenlerin EBA'yı etkili bir şekilde kullanmaya başladıkları; öğrencilerin de EBA'daki dersleri takip etmeye başladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerde Okulistik, EBA gibi teknolojik ortamlardan yararlandığı, dijital ortamlarda anime tasarımlar yaptıkları, web sitelerinden okumalar yaptıkları, derslerde kalıcılığı arttırma için derslerini müzikle birleştirdikleri, Wattpad vb. uygulamalardaki okumaların denetlenmediği için faydasından çok zararı olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders ve çalışma kitaplarında dijital yetkinlikleri sezdirecek metinlere rastladığı ama bu metinleri daha işlemedikleri görülmüştür. Maden, Maden ve Banaz (2018) araştırmalarında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ve etkinliklerin hazırlanmasında teknolojinin ve dijital okuryazarlık olgusunun daha fazla önemsenmesine ihtiyaç olduğunu

belirtmişlerdir. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerde dijital yetkinlik konusunda hem farkındalık oluşmasını sağlamalı hem de teknolojinin değişimine uygun metinler ders kitaplarında yer almalıdır.

Avrupa'da pek çok ülkede proje hazırlama, öğrenme-öğretme, mesleki gelişim vb. öğretim faaliyetleri için yetkinlik seviyesini belirlemek amacıyla Avrupa Komisyonu'nun oluşturduğu Dijital Yetkinlik Çerçevesi kullanılmaktadır (Balula, 2016, s. 281). Bu araştırmada yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin araştırarak öğrenmesinin öğrencilerin özgüvenini arttırdığı için, bu yaklaşımın öğrencilerin doğasına uygun olduğu, bu yaklaşım bağlamında kullanılan projeleri ödev olarak öğrenciler uyguladığında dijital yetkinliklerinin geliştiği, sunum yapmaya istekli çocuklarda etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin proje ödevlerini yaparken dijital yetkinlik becerilerini geliştirdiği düşünüldüğünde Avrupa Komisyonu'nun oluşturduğu Dijital Yetkinlik Çerçevesi'nin Türkiye'de de uygulanması dijital yetkinlik becerilerini geliştirmek için önemli olacaktır.

Yapılan araştırmalarda teknolojik araçların öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Ulu ve Başaran, 2013; Çayır ve Ulusoy, 2014; Değirmenci, 2014; Kaman ve Ertem, 2018, Soydaş ve Ertem, 2019). Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin blog, e-posta gibi dijital okuryazarlık becerisi gerektiren metin türlerini kuralına uygun yazamadıklarını, kitaptaki etkinlikleri yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dijital okuma becerilerini geliştirmeleri, dijital okuryazarlık becerilerinin de gelişmesini sağlayacaktır. Sosyal medyayla ilgili yapılan araştırmalarda (Filiz, Erol, Dönmez ve Kurt, 2014; Akın, 2017; Çömlekçi ve Başol, 2019) lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilere liseye gelinceye kadar ortaokulda sosyal medyayı doğru amaçlar için kullanması gerektiği konusunda rehberlik edilmelidir. Araştırmada öğretmenler, öğrencilerinin sosyal medyadaki yorumlarının çok kötü olduğunu, kendilerini sosyal medyada ifade ederken zorlanmadıklarını ama ihtiyaçlarını giderecek olan e-posta vb. dijital ortamlarda yazamayacaklarını düşündüklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerin kendilerini sosyal medyada ifade edecek kadar özyeterli ama ihtiyaçları konusunda yetersiz oldukları ve sosyal medya yorumlarının çok kötü olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Demir (2016) sosyal medya kullanımının aile içi iletişimi olumsuz etkilediğini, Ekşi ve Ümmet (2013) de iletişim problemleri yaşayan bireyin içine kapandığını ve sanal internet dünyasına yöneldiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada da öğretmenler, öğrencilerin sadece sosyal medyaya odaklandığını, dijital yazma becerilerini sadece yorum yapmakta kullandıklarını ifade etmektedir.

Araştırmada ders kitaplarında yer alan Bilim ve teknoloji temasının öğrencilerde farkındalık yarattığı, bu alana ilgileri olan öğrencileri öğretmenlerin keşfetmelerini sağladığı, bazı metinlerin yüzeysel kaldığı, öğrencileri araştırma yapmaya sürüklediği ifade edilmiştir. Maden, Maden ve Banaz (2018) araştırmalarında Bilim ve Teknoloji temasında dijital okuryazarlıkla ilgili olarak sözcüklerden en fazla teknolojinin geçtiğini, bunun yanı sıra internet, medya, grafik ve televizyon gibi teknolojik terimlerin de bu temada yer aldığını tespit etmişlerdir. Dijital yetkinlikle ilgili kavramların metinlerde az kullanıldığını tespit etmişlerdir, bu araştırmanın sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın teknoloji, eğitim ve dijital yetkinlik konusunda düzenlediği seminerlerde bu konularda yeterli bilginin verilmediği, bu konuda yeterli uzmanın olmadığı, kalabalık olduğu için seminerlerden verim alınamadığı, öğretmenlerin teknolojiyle ilgili siteleri takip etmediği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda dijital yetkinlik kavramı önceki dijital yeterlik kavramıyla açıklanmaya çalışılmış, insan odaklı bakış açısının etkisiyle dijital yetkinlik kavramı ortaya çıkmıştır (Cartelli, 2012; Gallardo-Echenique, de Oliveira, Marqués-Molias ve Esteve-Mon, 2015; Ilomäki, Paavola, Kantosalo ve Lakkala, 2016; Erişen, Gürültü ve Bildik, 2018). Öğretmenler tarafından dijital yetkinlik; öğrencilerin internet ve iletişim becerilerine sahip olunması olarak ifade edilmiştir (Erişen, Gürültü ve Bildik, 2018). Araştırmada öğretmenler dijital yetkinlik deyince akıllı tahta, bilgisayar, telefon, kamera vb. araçları kullanabilmeyi, sosyal medyayla ilgili her şeyi, öğrencilerin seviyelerine uygun bir teknik bilgiyle sunum hazırlayabilmeyi, teknolojiyi hayata olumlu yansıtabilmeyi anlamaktadırlar. Yani öğretmenlerin teknolojik donanım ve sosyal medyayı da dijital yetkinliğin içerisine katmış oldukları görülmektedir. Cho ve Lee (2011), internetin herkese açık şekilde ve herhangi bir denetim olmadan yanlış, uygunsuz, istenmedik bilgileri de içerecek şekilde

genişlemesinin bilgi kirliliğinin ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmektedir. Araştırmada, öğrencilerin kaynak yazmakta zorlandığı, internette bulduğu bilgileri sorgulamadığı, öğretmenlerin bu süreçte onlara rehberlik yaptığı, öğretmenlerin de bazen öğrencileri gibi doğru bilgiyle yanlış bilgiyi ayırt edemediği görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilere internetteki bilgileri nasıl ayırt edebileceği konusunda rehberlik edilmeli, aile ve okul tarafından öğrenciler bu konuda denetlenmeli ve uyarılmalıdır.

Scherer, Siddiq ve Teo (2015), 21. yüzyıldaki en temel hedefin öğrencileri dijital yetkinlik açısından yetiştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin, öğretim programlarının ve ders kitaplarının dijital yetkinlikler açısından geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrencileri bu alanda geliştirmek için okullardaki teknolojik donanımlar üst seviyeye çıkarılmalı; öğrencilerin dijital yetkinlik becerilerini geliştirmek için ders kitaplarının ve öğrencilerin kullandıkları diğer materyallerin bu yetkinliği kapsayan metinlerden oluşmasına dikkat edilmeli; okullarda yazılım, akademik yazma ile ilgili bilgiler ortaokul seviyesinden itibaren verilmeye başlanmalıdır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Teknolojik boyutu olan projelerin sayısı artmalı, EBAdaki içeriklere ulaşırken öğrenciler ve eğitimciler sorun yaşamamalı ve bu içeriklerin öğrenciyi aktif kılma düzeyi güncellemelerle birlikte üst düzeye ulaşmalıdır. Okuduğunu anlayan, yorumlayabilen, kendi bilgisini üretip hayal gücüyle pekiştiren bireyler kaliteli içerikler yazarak geleceğe yön verebilecektir. Bu bireyleri yetiştirebilmek dijital yerli olarak tanımladığımız genç kuşağın varlığı ile bütünleştirdiği teknolojiyi bilinçli kullanmasını sağlayarak onlara içeriği zengin e-öğrenmeler ve öğretmen rehberliği sunarak mümkün olabilir.

Kaynaklar

Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma yöntemleri* içinde (111-148). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akın, M. (2017). A research on the impacts of the young people's Internet addiction levels and their social media preferences. *International Review of Management and Marketing, 7*(2), 256-262

Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). FATİH projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education, 2*(1), 89-105.

Arslan, H. ve Kuzu, A. (2019). EBA Ders modülünün ve sınıf yazılımının ters yüz sınıf modelinde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 20-36. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-538301

Bahçeci, F., Türel, Y.K., Demirli, C. ve Dokumacı, O. (2016). Liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanım tercihleri ve yeterlik algısı. *X. International Computer and Instructional Technologies Symposium.* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Bahçeci, F. ve Efe, B. (2018). Lise öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (eba) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(4), 676-692. DOI number: http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.387055

Balula, A. (2016). The use of DigComp in teaching and learning strategies – a roadmap towards inclusion. *Proceedings of the 7th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion*, 275-282.

Bilgiç, H. G., Duman, D., Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri.* 2-4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.

Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri* (M. B. Acat, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Cartelli, A. (2012). A framewrok for digital competence assessment. A. Cartelli (Ed.), In *Future trends and future practices for digital literacy and competence* (s. 47-63). Hershey: IGI Global.

Cho, D. J. and Lee, J. (2011). *Fighting against "infollution" that contaminates our children's minds and their thoughts.* http://www.unescobkk.org/education/ict/online-resources/databases/ict-in-education-database/item/article/fighting-against-infollution-that-contaminates-our-childrens-minds-and-their-thoughts/. Erişim Tarihi: 15.03.2020.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.

Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 3*(2), 26-43.

Çömlekçi, M. F. ve Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(4), 173-188.

Değirmenci, H. (2014). *Eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Morpa Kampüs uygulaması* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale'deki lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 27-50.

Demir, D., Özdinç, F. ve Ünal, E. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 407-422. Doi numarası: 10.17556/erziefd.402125

Doğru, B. N., Meçik, O. (2018). Türkiye'de endüstri 4.0'ın işgücü piyasasina etkileri: Firma beklentileri. *SDÜ İİBF Dergisi, (23)*,1581-1606.

Ekşi, F. ve Ümmet, D. (2013). Bir kişilerarası iletişim problemi olarak internet bağımlılığı ve siber zorbalık: psikolojik danışma açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 91-115. Retrieved from http://dergipark.org.tr/ded/issue/29175/312422. Erişim Tarihi: 04.05.2020

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri*, Journal of Qafqaz University, 9,* 125-132. *file:///C:/Users/COMU/Downloads/Bilgiokuryazarlbecerilerivebubecerilerinrencilerekazandrlmasiindzenlenecekrenmeortamlarnnzellikleri.pdf Erişim Tarihi: 04.04.2020*

Erişen, Y., Gürültü, E. ve Bildik, C. (2018). Evaluation of digital competence by ınformation technology teachers in Turkey in the context of 21st century skills and the quality framework of ministry of education. *European Journal of Education Studies, 4*(7). DOI: 10.5281/zenodo.1254623

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 209-229. Retrieved from http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/6772/91207. Erişim Tarihi: 09.04.2020

Filiz, O., Erol, O., Dönmez, F. İ. ve Kurt, A. A. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 3*(2), 17-28.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. and Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age - The IEA international computer and ınformation literacy study ınternational report.* Springer International Publishing.

Fundalina (2020). 2020 Yılı Global Dijital Raporu. Erşim Adresi: https://www.fundalina.com/2020-yili-global-dijital-raporu/ Erişim Tarihi: 16.04.2020.

Gallardo-Echenique, E. E., de Oliveira, J. M., Marqués-Molias, L. and Esteve-Mon, F. (2015). Digital competence in the knowledge society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 11(1),* 1-16.

Gürfidan, H., & Koç, M. (2016) Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *X. International Computer and Instructional Technologies Symposium.* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Ilomäki, L., Paavola, S., Kantosalo, A. and Lakkala, M. (2016). Digital Competence-an emergent boundary concept for policy and educational research*. Educ. Inf. Technol (21)*, 655-679.https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi. Erişim tarihi: 10.03.2020

Kaman, S. ve Ertem, İ. S. (2018). The effect of digital texts on primary students' comprehension, fluency, and attitude. *Eurasian Journal of Educational Research, 76*, 147-164.

Kazu ve Erten (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), s. 132 – 152. Doi: 10.14686/BUEFAD.201428175

Korkmaz, F (2017). Din dersi öğretmenlerinin bir öğretim materyali olarak filmleri kullanma durumları. *Bilimname XXXIII*(1), 35-66. http://dx.doi.org/10.21646/bilimname.2017.17

Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2008). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *8*(3), *522-531.doi: 10.5961/jhes.2018.293*

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(54) , 184-199 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/53827/658584. Erişim Tarihi: 05.06.2020.

Larraz, V. and Esteve, F. (2015). Evaluating digital competence in simulation environments. E. G. Bullen, *In Teaching and learning in digital worlds, strategies and ıssues in higher education* (s. 99-105). Tarragone: URV.

Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(55), http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt11/sayi55_pdf/5egitim/maden_sedat.pdf

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, B. ve Huberman, M. (2015). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun - Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Saygılı, D. ve Kana, F. (2016). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(20), 11-23.

Schmidt, E. and Cohen, J. (2013). *The new digital age.* New York: Vintagebooks.

Soydaş, B. ve Ertem, S. İ. (2019). Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 5*(26), 1987-2005

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şirin, H. (2016). 21. Yüzyılda eğitim bilimlerinde yönelimler. L. Küçükahmet, (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 23-45). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Türker, A., ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 244-254.

Tüysüz, C., ve Çümen, V. (2016). EBA Ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak University Journal of Social Sciences, 9*(27), 278-296.

Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 38*, 1-10.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In the 21st century, individuals need self-improvement in order to progress. While shaping these needs, the needs of the century should be taken into consideration and the education system should meet the needs of the century. Considering the needs of today, it is seen that it is not enough to receive and use the information directly. The ability to access information from the right sources, question the reliability of the information, make it functional by interpreting the information obtained and transfer it to daily life has gained importance (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, and Gebhardt, 2014). Technology is used effectively in this century. According to the Global Digital Report of 2020, the number of internet users has increased to 4.54 billion. There are 3.80 billion social

media users worldwide, more than 5.19 billion people use mobile phones. The average internet user uses the internet 6 hours and 43 minutes every day (Fundalina, 2020). Considering all these data, 8 billion people in the world are expected to have internet access in 2025 and it is estimated that this number will increase exponentially (Schmidt & Cohen, 2013, p.4). This century is called the information age, people living in this century learn information mostly from internet, computer and mobile resources. Many NGOs worldwide (European Union, ATCS, OECD) have determined the skills that individuals should have in the 21st century, taking into account their own criteria and the needs of the century. These skills are high-level skills such as critical and creative thinking, problem solving, and using technological tools (Kazikoğlu and Altunova, 2018, p.523). When the digital competence in the Turkish Curriculum is reflected in the educational environment, it will be possible to train individuals who possess 21st century skills and who are capable of making the breakthroughs required by the age and who have high interpretability. The aim of this study is to examine students' digital competence skills through the eyes of teachers who actively live in the classroom environment with children of the digital age and to reveal findings that can contribute to the field and education programs in the light of these views.

Method

In this study, a case study pattern was used to determine the digital competence skill levels of secondary school students. Digital competence, which is the subject of the research, is a current and real world context due to the worldwide outbreak of COVID 19. Since students do not go to school in this process, they enter their classes through distance education. In order for students to listen to and react to these lessons, they must have both digital tools and digital skills. The data obtained from the research were analyzed through descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods. In descriptive analysis, the data are interpreted according to the themes previously determined by the researcher (Yıldırım and Şimşek, 2018). The data obtained from the research were analyzed according to the themes previously determined by the researcher. In addition, in order to increase the credibility of the data obtained from the research, it was included in the study through direct transfer from the study group. The participants were given code by the researcher (Ö1, Ö2, Ö3…). Semi-structured interview form created by the researcher was used in the research. To ensure the structural validity of the research, participant diversification was made. In the research, it was paid attention that the participants who collected data were not only from one branch but also teachers with different branches, age groups and years of service. In the research, researcher diversification was made. The data obtained in the research were analyzed by different researchers to ensure that the findings and analyzes were consistent. In order to ensure the internal validity of the research, the data obtained through the excerpts of the research study group are included in the findings section. The findings of the research were generalized and external validity was provided. In order to ensure the internal reliability of the research, other researchers were provided to analyze and verify the data (Creswell, 2013; Merriam, 2013).

Result and Discussion

It has been observed that interactive boards are sufficient in schools due to the FATIH project, but computers are not at a level to meet the needs and are not suitable for the digital age. It has been observed that school buildings are insufficient to create a special technological area, teachers who use interactive boards are not competent in this regard, and the use of interactive boards is disruptive, the internet connection in schools is inadequate, and some content related to the course is not available due to limitations. It has been observed that students are trained not in the project center but in the exam center, so there is a problem in turning to the technological tools. With the updated curriculum, grammatical issues have been simplified, and narration disorders and verbs remained simple in verbs; comprehension, interpretation, and comparison skills were seen to be prominent in the program, and thanks to EBA, students' auditory and visual intelligence were also addressed. It was observed that the teachers came across texts to sense digital competencies in their textbooks and workbooks, but they did not process these texts yet. In their research, Maden, Maden

and Banaz (2018) stated that technology and digital literacy are needed more in the preparation of texts and activities in Turkish textbooks. Therefore, the texts in the Turkish textbooks should both raise awareness about digital competence in students and texts suitable for the change of technology should be included in the textbooks. It has been stated that the science and technology theme in the textbooks creates awareness among students, enables students to discover students who are interested in this field, some texts remain superficial, and drag students to research. In their research on Maden, Maden and Banaz (2018), they found that the most technology was mentioned in terms of digital literacy in the Science and Technology theme, as well as technological terms such as internet, media, graphics and television. In the research, it was seen that in the seminars organized by the Ministry of National Education on technology, education and digital competence, sufficient information was not given on these issues, there were not enough experts on this subject, and the seminars could not be yielded because of the crowd, and teachers did not follow the technology related sites. In the researches, the concept of digital competence has been tried to be explained with the concept of previous digital competence and the concept of digital competence has emerged with the effect of a human-oriented perspective (Cartelli, 2012; Gallardo-Echenique, de Oliveira, Marqués-Molias ve Esteve-Mon, 2015; Ilomäki, Paavola, Kantosalo ve Lakkala, 2016; Erişen, Gürültü ve Bildik, 2018).

Kalfa, M. (2020). Türkçe öğretiminde virgül ve noktalı virgül işareti kullanımı sorunu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 905-915.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 27.05.2020 Kabul/Accepted:25.06.2020
Derleme / Review

Türkçe Öğretiminde Virgül ve Noktalı Virgül İşareti Kullanımı Sorunu

Mahir KALFA[*]

Öz
Tarihî süreçte noktalama işaretleri Türkçede kullanılagelmiştir. Çalışmada Türkçede noktalamanın tarihî süreciyle ilgili bilgilere de değinilmiştir. Türk dil bilgisinde ve Türk yazım geleneğinde uzun bir dönem dil bilgisinin konusu olarak ele alınmayan noktalama işaretlerinin kullanımı Türkçe öğretimi açısından son derce önemlidir. Çalışmada, Türkçe öğretiminde okuma, yazma becerileri açısından noktalama işaretlerine araştırmalar göz önünde bulundurularak değinilmiştir. Bugün dahi yazı dilimizde noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Yazıda, noktalama işaretlerinin işlevleri yazı dili çerçevesindetespit edilmeye çalışılmıştır. Noktalama işaretlerinin özellikle söz dizimiyle ilişkisi vurgulanmıştır. Virgül ve noktalı virgül, eğitimde sıralama ve sınıflandırma becerilerini kazandırmada önemli rol oynayabilecek unsurlardandır. Araştırmada, öncelikle ders kitaplarında noktalama işaretlerinin neler olduğu tespit edilmiştir daha sonra virgül ve noktalı virgülün kullanımıyla ilgili olarak ilkokul ve ortaokul ders kitapları incelenmiştir. Bu işaretlerin ele alınışları, etkinlikler içinde değerlendirilişleri araştırılmıştır. Virgül ve noktalı virgülün sıralama ve sınıflandırma becerilerine ilişkin ders kitaplarında basamaklandırılarak verilmesi gerektiği ifade edilmiş ve bu anlamda dil bilgisel öneriler sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, noktalama işaretleri, virgül, noktalı virgül.

The Problem of Using Comma and Semicolon Sign in Turkish Teaching

Abstract
Punctuation marks have been used in Turkish in the historical process. In this study, information about the historical process of punctuation in Turkish was also mentioned. The use of punctuation marks, which are not considered as the subject of Turkish grammar and Turkish spelling tradition for a long period, is extremely important in terms of teaching Turkish. In this study, the punctuation marks in terms of reading and writing skills in Turkish teaching were mentioned considering the researches. Even today, there are problems with the use of punctuation marks in our written language. In this article, the functions of punctuation marks are tried to be determined by considering the written language. The relationship between the punctuation mark and espicially syntax is emphasized. Commas and semicolons are the factors that can play an important role to gain sorting and classification skills in education. In this study, firstly, it is determined that what is in the texbooks about punctuation marks, and then secondary school textbooks were examined in relation to the use of commas and semicolons. The handling of these signs and their evaluation among the activities were investigated. It has been stated that commas and semicolons should be cascaded in the textbooks regarding the sorting and classification skills, and in this sense, grammatical suggestions are presented.
Keywords: Turkish teaching, punctuation marks, comma, semicolon.

[*] Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, mahirkalfa@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5986-1206

Giriş

Noktalama İşaretlerinin Tarihçesi

Bilim ve kültür dili olma yolunda ilerleyen Türkçenin önemli sorunlarından biri noktalama konusudur. Anlatımda cümlelerin yapı özellikleri, kelime grupları ve bunların birbiriyle olan ilişkileri yeterince aydınlatılamadığından ve doğru olan biçimlerde birleşilemediğinden noktalama işaretlerinin kullanımında çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalınmıştır.

Türkçede noktalama işaretlerinin kullanımı Orhon Yazıtları kadar eskidir. Noktalama işaretlerinden iki nokta, Orhon Yazıtları'nda kelimeleri veya kelime gruplarını ayırmak için kullanılmıştır (Tekin, 1988). Uygur Türkçesi Döneminde Budist ve Mani metinlerinde noktalama işaretleri bulunmaktadır (Kalfa, 2012). Gabain (1988), Eski Türkçenin Grameri adlı eserinde bu işaretlerin nokta, iki nokta ve nadir olarak ikiden fazla nokta olduğundan ve işlevlerinden söz etmektedir. Noktalama işaretleri, bir geleneğin devamı olarak, Arap harfleriyle yazılmış İslâmî Türk edebiyatının ilk ürünlerinden olan *Dîvânu Lügati't-Türk*'te de karşımıza çıkmaktadır. Bazı sayfalarda yazım düzenine güzellik kazandırmak düşüncesiyle, belki de daha çok göz zevkine hitap etmek amacıyla kullanılmıştır.

Türkçede noktalama işaretleri kullanılmaya Tanzimat Döneminde başlamıştır yargısı hiç araştırılmadan kabul görmüşse de gerçek tamamıyla böyle değildir. Bazı işaretleri, Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde görmekteyiz. Dede Korkut hikâyelerinin Dresden nüshasında cümle sonunda büyükçe bir nokta (•) işaretinin kullanılmış olması dikkatimizi çekmektedir. 14. yüzyılda Şeyyad Hamza'nın yazdığı *Yusuf ve Zeliha* mesnevisinde de mısralar arasında virgüle benzeyen işaretin kullanıldığı göze çarpmaktadır (Akt. Dilçin, 1946).

Bizde, noktalama işaretleri, söz dizimle ilgili olarak ilk kez, Tanzimat Döneminde kullanılmaya başlamıştır. Bu yenilikten Şinasi'nin *Şair Evlenmesi* adlı oyununda söz edilerek birkaç noktalama işareti açıklanmıştır:

"Mu'terize ( ) içinde bulunan kelâm hâli tarif eder.
Şöyle bir hatt-ı ufkî — söz başına delâlet eder.
Nokta . sözün nihâyetine alâmet olur." (Şinasi, 1861)

Tanzimat Döneminin önemli dil bilgini ve sözlük yazarı Şemseddin Sami, noktalamaya ilişkin çok önemli ilk bilgileri, modern dil biliminin yöntemiyle zamanına göre ileri bir anlayışla, örneklerle, ayrıntılı bir biçimde *Usûl-i Tenkît ve Tertîb* adlı çalışmasıyla ortaya koymuştur. Bugünkü noktalama konusunda noktalamamızın gösterdiği gelişmeye, adı geçen bu eser, kaynak teşkil etmiştir. Aslında noktalama konusunda pek çok şey Şemseddin Sami tarafından bu dönemde söylenmiştir.

Noktalama işaretleri, Cumhuriyet'in ilk yıllarında uzun süre imla konusunun dışında tutulmuş, soruna gereken önem verilmemiştir. İlk İmlâ Lûgati'nde (1929) noktalama işaretlerinden kesme işareti dışında söz edilmemiştir. Noktalama konusu 1941 yılına kadar, imla kılavuzlarında yer alamamıştır. 1941 yılında Türk Dil Kurumunca çıkarılan *İmlâ Kılavuzu*'nda genel istek üzerine, noktalamaya yer verilmiştir (İmlâ Kılavuzu, 1941). Daha sonraki ana ve ara yazım kılavuzlarında düzenli olarak noktalama işaretlerine yer verilmiştir.

Noktalama işaretleriyle ilgili terimlerin büyük bir kısmı Fransızcadan Türkçeye girmiştir. Bu kavramların adlandırılmasında Fransızca terimlerden bazıları (virgül, parantez, apostrof), önceleri kabul görmüş; daha sonra, virgül dışında pek çok noktalama terimi Türkçeleştirilmiş; "soru, ünlem, ayraç, kısa çizgi, uzun çizgi, tırnak, kesme" adları, terim olarak dilimizde yer almıştır. Yakın dönemlerde bunlara "yay ayraç" eklenmiştir. Dilimize Arapçadan giren "nokta" kelimesi, "iki nokta, üç nokta, sıralı noktalar" şeklindeki türleriyle birlikte Türkçeye mal olmuştur.

Eğitim ve öğretimimiz açısından önem taşıyan noktalama işaretleri, bir dilin gelişmiş bir yazı ve kültür dili olarak kendini göstermesinde önemli bir ögedir. Noktalama işaretlerinin uygulanmasıyla ilgili olarak örnek gösterebileceğimiz yazar, şair ve aydınlarımızın sayısı oldukça sınırlıdır. Noktalama işaretlerine önemsiz bir ayrıntı gözüyle bakılması, bu sorunda önemli bir etkendir. Bu anlayış, kökten değiştirilmeden, noktalamayı yazı dilinin ayrılmaz bir parçası kabul etmeden, çözüm yolunda ilerleme kaydetmek mümkün değildir. Konunun önemine inanılmalı, ilköğretimden başlamak üzere eğitim ve öğretimimizin her aşamasında gerektiği ölçüde bu konuya birlik içinde yer verilmelidir.

Türkçe Öğretimi ve Noktalama Anlayışı

Bireyin konuşma becerisini ediniminden sonra toplumsallaşmasında en önemli dönem olan okuma ve yazma becerilerini kazandığı okul sürecidir. Konuşma süreklilik gösterdiği ve bir bütün şeklinde düşünüldüğü için konuşmanın yazıya aktarımında bu bütünlüğü ve anlamlılığı sağlayan unsur sözcükler arasındaki boşlukların işlevini düzenleyen noktalama işaretleridir.

Anlatma becerilerinden biri olan konuşma, duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerinin sözlü (sesli) olarak ifade edilmesidir. Anlama becerileriyle (dinleme, okuma) anlatma becerileri (konuşma, yazma) birbirlerinin zıttı olarak görülebilir. Ama özünde dil becerileri birbirlerini destekleyen bir zincir halkası gibidir. Bireyin düzgün ve güzel konuşması, okuma becerisinin gelişmiş olmasına da bağlıdır (Arıcı, Taşkın, 2019 şeklinde konuşma ve okuma becerileri arasındaki ilişkiden söz edilmiştir.

Onan (2006) noktalama işaretleri için Türkçe öğretimi çerçevesinde yazma becerisi ile ilişkili olduğu kadar okuma/anlama becerisi açısından da çok önemli olduğunu belirtir.

"Noktalama işaretleri sözlü olarak vurgu ve tonlama ile kazandırılan anlamların yazıya aktarımını sağlayan araçlardır. Metnin okunuşuna yön verirler. Cümle bitişi, duraksama, soru sorma, şaşırma, kızma gibi durum ve düşünce bildiren sözleri yazıda gösterebilmeyi sağlarlar. Noktalama kurallarının varlığı ve tutarlılığı söylenişteki etkiyi yazıda standartlaştırmayı da beraberinde getirir." (Kalfa, Avcı, 2020).

"Metnin yazılış amacına uygun okunmasını ve metinde yer alan iletinin daha doğru anlaşılmasını sağlayan dile yardımcı işaretlerdir. Metni oluşturan kişi için noktalama işaretleri, iletilmek istenen duygu ya da düşünceyi daha doğru, daha net iletme imkânı sunarken, okuyucu için de aynı şekilde metindeki iletilerin daha kolay ve doğru biçimde algılanmasına katkıda bulunmaktadır. Doğru ve etkili konuşmayı sağlayan vurgu, tonlama, durak gibi kavramların bir bölümü yazıda bu söz konusu işaretlerle gösterilmektedir. Böylece iyi bir okuyucu için bu işaretler, okumaya ve dolayısıyla da konuşmaya katkı sağlamaktadır." (Beyreli vd., 2005).

Bütün bunlardan noktalama işaretlerinin dilde anlama ve anlatma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Noktalama İşaretlerinin İşlevleri

Noktalama, yazı dilinin ürünü olan işaretlerden oluşmaktadır. İşaretleri, söz dizimsel işlevi, düzenleyici işlevi, diğer bilim dallarındaki işlevi olmak üzere gruplara ayırabiliriz.

"Ali, dün, arkadaşlarıyla sinemaya gitti." cümlesinde virgül ve nokta işaretlerinin kullanımı söz dizimiyle ilişkilidir. Virgüller, yüklemden uzak düşmüş ögeyi okuyucuyu uyarmak ve bir miktar duraksatmak işleviyle kullanılmıştır. Nokta ise cümlenin tamamlandığını ve daha uzun miktar duraksanması gerektiğini ifade etmektedir.

"Kelime çeşitleri şunlardır: 1. İsim, 2. Fiil, 3. Zamir, 4. Zarf, 5. Sıfat, 6. Bağlaç, 7. Edat, 8. Ünlem" noktanın düzenleyici işlevine örnektir. Noktalama işaretlerinin bu işlevinde farklı işaretlere de başvurulduğuna tanık olmaktayız. Aynı örnekte nokta yerine kısa çizgiye de yer verildiğine tanık olmaktayız "10.12.2020" gibi bir tarih yazımında noktanın yine bir düzenleyici işaret olarak kullanıldığını görmekteyiz.

Noktalama işaretleri yazı dilinin bir ürünü olduğu için diğer bilim dallarında da işaretlerden farklı işlevlerde de yararlanılmaktadır. Örneğin nokta, çarpma işleminin bir işareti; virgül, kesirli sayıyı ifade etme işareti; iki nokta, bölme işleminin işareti olarak kullanılmaktadır.

Söz Dizimi ve Noktalama İşaretleri İlişkisi

Türkçe Sözlük (2010)'te "Bir cümleyi oluşturan kelime türlerinin arasındaki ilişkileri inceleyen ve sınıflamalar yapan dil bilgisi kolu, cümle bilgisi." şeklinde tanımlanan söz diziminin unsurları, noktalama işaretleri tarafından belirlenmektedir.

Söz diziminin alt birleşenlerinden olan "kelime grupları, isim tamlamaları, iyelik grupları, ilgi grubu, sıfat tamlamaları, ünlem grubu, unvan grubu, edat grubu, kısaltma grubu, isnat grubu, ikilemeler, bağlama grubu, birleşik fiiller, fiilimsi grupları, birleşik kelimeler" gibi yapılar, cümlenin dizilişinde yer aldıklarında, noktalama işaretlerinin kavranıp öğrenilmesinde ayrı bir önem arz

etmektedir. Bu yapılar cümlenin ögeleri içinde bulunduklarında, noktalama işaretlerinin kullanımı ortaya çıkmaktadır.

Türkçede bir cümlede *yüklem, özne, nesne* ve *tümleç* olmak üzere başlıca dört öge bulunabilir. Günümüz söz dizimi anlayışına göre yüklem cümlenin temel ögesidir (Demir, Yılmaz, 2012). Bu anlamda temel ögeye yani yükleme bağlanan unsurları bulmak ve yüklemle ilişkilendirmek esastır.

Söz diziminin unsurlarını belirlemede ön plana çıkan noktalama işaretleri, virgül ve noktadır. Tamamlanmış cümlelerin sonuna konan noktanın kullanımına ilişkin önemli sorunlar yaşanmamaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin noktalı virgülü doğru olarak kullanabilme düzeylerinin noktalama işaretleri içinde en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin, noktalı virgül işaretine diğerlerinden daha az rastlamasından kaynaklanabileceği gibi noktalı virgülün kullanıldığı yerlerin diğer noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerler kadar net olmamasından da kaynaklanabilir (Sallabaş, Temizkan, 2009).

Kalfa (2000) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin noktalama işaretlerinden daha çok noktalı virgül, virgül, iki nokta, ünlem ve kesme işaretleriyle ilgili sorularda yanıldıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin öğrenmekte ve uygulamakta en çok zorlandığı noktalama işaretlerinin "noktalı virgül", "iki nokta" ve "virgül" olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, bu duruma neden olarak öğrencilerin zor kavranan işaretlerin işlevlerini karıştırmasını göstermektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler ise bu durumun nedenini "öğretim metodu yetersizliği, ilkokul eğitiminin yetersizliği, işaretlerin kullanım alanının genişliği" biçiminde açıklamıştır (Kurudayıoğlu, Dölek, 2018).

Yapılan pek çok araştırma virgül ve noktalı virgülün kullanımıyla ilgili sorunların diğer noktalama işaretlerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada temel eğitim düzeyi için hazırlanan ders kitaplarında virgül ve noktalı virgülün öğretimine yönelik etkinlikler incelenmiş ve elde edilen sonuçlar doğrudan raporlaştırılmıştır. Ders kitaplarında yer alan virgül ve noktalı virgül ile ilgili tüm etkinlikler çalışmada değerlendirilmiştir. Kitaplarda yer alan etkinlik yönergeleri ve uygulamalar çalışmada örneklenerek virgül ve noktalı virgülün öğretimine yönelik durum ortaya konmuştur.

Virgül ve Noktalı Virgül Öğretimi

Noktalama işaretlerine ilişkin yapılan akademik çalışmalara bakıldığında, daha çok ilköğretim 1. ve 2. kademedeki öğrenciler ile ilgili olarak uygulamalı çalışmalara yer verildiği (Alver, Ş ve Sancak, M. 2015; Bağcı, H. 2011; Mataracı, E. 1998; Özkara, Y. ve İzci, G. 2013; Özcan, Ş. ve Yönez, H. 2018), lisansüstü tezlerde imlâ ve noktalama uygulamalarının incelendiği (Mataracı, E. 1998; Güneri, E.E. 2004; Kara, E. 2010) ve diğer çalışmalarda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının noktalama kurallarını uygulama ve öğretimine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı (Şahin, G. ve Topuzkanamış, E. 2008; Kurudayıoğlu, M. ve Dölek, O. 2018) görülmektedir (Kalfa, Avcı, 2020).

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019), noktalama işaretleriyle ilgili olarak sınıflar ve beceriler göz önünde bulundurularak noktalama işaretleriyle ilgili kazanımlar belirlenmiştir.

1. sınıf okuma (akıcı okuma) becerileri arasında "T.1.3.6. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanımı bulunmaktadır.

1. sınıf yazma becerileri arasında "T.1.4.8. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır. a) Büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır. b) Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur." kazanımı yer almaktadır.

2. sınıf okuma (akıcı okuma) becerileri arasında "T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanımı bulunmaktadır.

2. sınıf yazma becerileri arasında "T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur." kazanımı yer almaktadır.

3. sınıf okuma (akıcı okuma) becerileri arasında "T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanımı bulunmaktadır.

3. sınıf yazma becerileri arasında "T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. a) Nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur." kazanımı yer almaktadır.

4. sınıf okuma (akıcı okuma) becerileri arasında "T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur." kazanımı bulunmaktadır.

4. sınıf yazma becerileri arasında "T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur." kazanımı yer almaktadır.

1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğrencilere "nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, kesme işareti, virgül, konuşma çizgisi, iki nokta, tırnak işareti, yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi" işaretleri öğretilmektedir. Virgüle 2. sınıftan itibaren yer verilmeye başlanmıştır.

Türkçe 2. sınıf ders kitabında, 36. sayfadaki "7. Etkinlik"te, "Cümlede birbiri ardınca sıralanan kelime veya kelime gruplarının arasına virgül konur." bilgisi verilmiş, "Kalemimi, silgimi, kitabımı ve defterimi almayı unutmadım." ve "Daha önce Ankara'yı, İstanbul'u, Aydın'ı ve Batman'ı gezdim." örnekleri sıralanmıştır (Ataşçi, 2019). Bu etkinlik, TDK'nin Yazım Kılavuzunda yer alan virgülün 1. maddesiyle ilişkilidir. " Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına konur: Fırtınadan, soğuktan, karanlıktan ve biraz da korkudan sonra bu sıcak, aydınlık ve sevimli odanın havasında erir gibi oldum. (Halide Edip Adıvar, Kalp Ağrısı)" (Yazım Kılavuzu, 2012).

Türkçe 3. sınıf ders kitabında, 63. sayfadaki "6. Etkinlik"te, "a) Virgülün kullanıldığı yerlerle ilgili verilen bilgileri okuyunuz." yönergesi verilmiş, "Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur.", "Hitap sözlerinden sonra konur.", "Cümledeki eş görevli kelime ya da kelime gruplarının arasına konur." bilgileri verilmiş, "Sabah kalktı, kahvaltısını yaptı, okula gitti.", "Sevgili Anneciğim,", "Pazardan elma, armut, muz aldım." örnekleri sıralanmıştır (Karaduman vd., 2019). Bu etkinlik, TDK'nin Yazım Kılavuzunda virgülün 1. maddesi "Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına konur (Halide Edip Adıvar, Kalp Ağrısı)" (Yazım Kılavuzu, 2012), 2. maddesi "Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur: Bir varmış, bir yokmuş. Umduk, bekledik, düşündük. (Yakup Kadri Karaosmanoğlu) (Yazım Kılavuzu, 2012) ve 11. maddesi "Hitap için kullanılan cümlelerden sonra konur: Efendiler, bilirsiniz ki, hayat demek, mücadele, müsademe demektir. (Mustafa Kemal Atatürk) Sayın Başkan, Sevgili kardeşim, Değerli arkadaşım," (Yazım Kılavuzu, 2012) olarak yer almaktadır.

Türkçe 4. sınıf ders kitabında, 30. sayfadaki "9. Etkinlik"te, "Virgülün (,) kullanım alanlarını örnekleriyle eşleştiriniz." yönergesi verilmiş, " Sıralanan eş görevli kelime ve kelime grupları arasında yer alır.", "Art arda gelen, birbiri ile bağlantılı cümleleri ayırmak için konur.", "Cümlelerde anlam karışıklığını gidermek için kullanılır." cümlelerini karşılarındaki örneklerle eşleştirmeleri istenmiştir (Kaftan Ayan vd., 2019). 4. sınıf ders kitabında virgülün "Hitap sözlerinden sonra konur." işlevi konmamış, virgülün bu özelliğinin yerine TDK'nin Yazım Kılavuzunda 10. maddede yer alan "Bir kelimenin kendisinden sonra gelen kelime veya kelime gruplarıyla yapı ve anlam bakımından bağlantısı olmadığını göstermek ve anlam karışıklığını önlemek için kullanılır: Bu, tek gözlü, genç fakat ihtiyar görünen bir adamcağızdır. (Halit Ziya Uşaklıgil, İzmir Hikâyeleri) Bu gece, eğlenceleri içlerine sinmedi. (Reşat Nuri Güntekin, Bir Kadın Düşmanı) (Yazım Kılavuzu, 2012) işlevi konmuştur.

Öğrencinin virgülü eş görevli kelimeleri veya kelime gruplarını sıralamada kullanabilmesi oldukça önemlidir. İlk okuma yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bu durumda virgülü kullanabilme, birbirine görevce eş olan ögeleri birbirinden ayırabilme, bir sıralama yapabilmektir. 2. sınıfta bu becerinin çok daha belirgin, farklı ve somut örneklerle işlenmesi gerekmektedir. 3. ve 4. sınıfta ise "Bahçede portakal ağaçları, domates fidanları, süs bitkileri vardı." gibi eş görevli kelime gruplarının ele alınması uygun olacaktır. 4. Sınıf Türkçe ders kitabında virgülün "Art arda gelen, birbiri ile bağlantılı cümleleri ayırmak için konur." işlevi için "Kütüphaneye gittim, beğendiğim kitabı aldım." örneği verilmiştir (Kaftan Ayan vd., 2019). Burada ele alınması gereken bağımlı sıralı cümle örnekleri az sayıdadır ve pekiştirici

örneklerle sayısı artırılmalı, öğrencinin sıralama becerisini kelime, kelime grubu düzeyinden söz dizimsel yönü olan cümle düzeyine çıkarmada önemli rol oynayacaktır: *Sabah kalktım, yüzümü yıkadım, kahvaltımı yaptım, giyindim, çantamı aldım ve dışarı çıktım.* Öğrenciye ortak bir özneden dolayı sıralamanın oluştuğu sezdirilmeli, farklı kişilerle çekimlenmiş sıralı cümlelerle örnek sayısı artırılmalıdır.

Noktalama işaretlerinden öğrenciler tarafından öğrenilmesinde güçlük çekilen diğer işaret noktalı virgüldür. Noktalı virgül işaretinin işlevleri Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzunda üç maddede sıralanmıştır:

1. Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konur: *Erkek çocuklara Doğan, Tuğrul, Aslan, Orhan; kız çocuklara ise İnci, Çiçek, Gönül, Yonca adları verilir. Türkiye, İngiltere, Azerbaycan; Ankara, Londra, Bakü.*
2. Ögeleri arasında virgül bulunan sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur: *Sevinçten, heyecandan içim içime sığmıyor; bağırmak, kahkahalar atmak, ağlamak istiyorum. At ölür, meydan kalır; yiğit ölür, şan kalır.*
3. İkiden fazla eş değer ögeler arasında virgül bulunan cümlelerde özneden sonra noktalı virgül konabilir: *Yeni usul şiirimiz; zevksiz, köksüz, acemice görünüyordu. (Yahya Kemal Beyatlı)* (Yazım Kılavuzu, 2012).

Yazım Kılavuzunda sıralama - sınıflandırma ilişkisi üzerinde durulmaktadır. Bu üç maddeden, virgüllerle sıralanan ögelerden sonra başkaca virgüllerle sıralanan ögeleri birbirinden noktalı virgülle ayırmak gerektiği anlaşılmaktadır. Virgül sıralama becerisini, noktalı virgül ise sınıflandırma becerisini gerektirmektedir. Sınıflandırma becerisinin, sıralama becerisinden bir üst beceri olduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019), 5. ve 8. sınıfta noktalama işaretleri kazanımlarının içinde virgül ve noktalı virgül de bulunmaktadır.

5. sınıf okuma (akıcı okuma) becerileri arasında "T.5.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur." kazanımı bulunmaktadır.

5. sınıf yazma becerileri arasında "T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgül ve köşeli ayraç işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur." kazanımı yer almaktadır.

6. sınıf okuma (akıcı okuma) becerileri arasında "T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur." kazanımı bulunmaktadır.

6. sınıf yazma becerileri arasında "T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler." kazanımının alt maddesi olarak "Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur." açıklaması yer almaktadır.

7. sınıf okuma (akıcı okuma) becerileri arasında "T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur." kazanımı bulunmaktadır.

7. sınıf yazma becerileri arasında "T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler." kazanımının alt maddesi olarak "Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur." açıklaması yer almaktadır.

8. sınıf okuma (akıcı okuma) becerileri arasında "T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur." kazanımı bulunmaktadır .

8. sınıf yazma becerileri arasında "T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler." kazanımının alt maddesi olarak "Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur." açıklaması yer almaktadır.

Buradan noktalama işaretlerinin tamamının 5. sınıfta verildiği anlaşılmaktadır. 5. sınıftan itibaren işaretlerin yazım kılavuzunda yer alan farklı işlevleri ele alınmaya başlanmıştır.

Türkçe 5. sınıf ders kitabında, 47. sayfadaki "9. Etkinlik"te, "Virgül (,) 1. Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelimelerin arasına konur. 2. Art arda gelen, birbiri ile bağlantılı cümleleri ayırmak için konur. 3. Anlama güç kazandırmak için tekrarlanan kelimeler arasına konur. 4. Tırnak içinde olmayan alıntı cümlelerden sonra konur. 5. Kendisinden sonraki cümleye bağlı olarak ret, kabul ve teşvik bildiren hayır, yok, evet, peki, pekâlâ, tamam gibi kelimelerden sonra konur." bilgisi verilmiş, "Söylemesi kolay, haydi oku da göreyim! Yok, yok, yok! Dört yıllık öğrencilik hayatımda böyle ödev görmedim. Bilmez miyim oğlum, dedi. Hayır, şimdi olmaz Ali. Hem de tıpkı Salim Amca, Mehmet Amca, babam, dedem, babaannem ve ablam gibi." örnekleri sıralanmıştır. Burada "Hem de tıpkı Salim Amca, Mehmet Amca,

babam, dedem, babaannem ve ablam gibi." cümlesi eş görevli ögeleri birbirinden ayırma örneği olarak, "Söylemesi kolay, haydi oku da göreyim!" cümlesi de sıralı cümle örneği olarak verilmiştir (Ağın Haykır, 2018).

Kitabın 52. sayfasında virgüle ilişkin etkinlik hazırlanmış, öğrencilerin eş görevli ögeleri birbirinden ayırma, sıralı cümleleri birbirinden ayırma ve tırnak içine olmayan alıntı cümlelerden sonra konma özellikleri sınanmıştır. Ancak öğrencilerin virgülü koyacakları yer ayraç içinde "( )" belirtilmemiştir. 69. sayfada virgülün özellikleri doğru ve yanlış olanı bulma şeklinde etkinlik olarak ve 171. sayfada kesirli sayıları göstermedeki işlevi olarak verilmiştir.

Türkçe 5. sınıf ders kitabında, 127. sayfadaki "6. Etkinlik"te, "a) Aşağıdaki örneği inceleyiniz. Örnekten hareketle noktalı virgülün niçin kullanıldığını yazınız." yönergesi verilmiş, "Mimar Sinan Şehzadebaşı, Süleymaniye, Selimiye Camilerini; Büyük Çekmece, Silivri ve Sokollu Mehmet Paşa Köprülerini yapmıştır." (Ağın Haykır, 2018) örnek cümlesinden hareketle kitapta verilmeyen "Cümle içinde virgüllerle ayrılmış tür veya takımları birbirinden ayırmak için konmuştur." tanımına gitmeleri istenmiştir. Daha önce noktalı virgülle tanışıklıkları olmayan öğrencilerden tümevarım yöntemiyle işlev bulmaları istenmemelidir. Burada daha somut işaretin aynı ilkeye bağlı düzenleyicilik işlevinden hareket edilebilir, *-dı, -di, -du, -dü; -tı, -ti, -tu, -tü* gibi basit ve somut bir örnek verilebilirdi. Ders kitabının aynı sayfasında "Noktalı virgülün yukarıdaki görevini örneklendiren iki cümle yazınız." yönergesiyle işlevi verilmeyen işaretle ilgili örneklendirme istenmiştir (Ağın Haykır, 2018).

Türkçe 6. sınıf ders kitabında, 17. sayfadaki "8. Etkinlik"te, "A) Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz.", "C) Okul kütüphanesindeki bir kitabı konuşturarak aşağıya onun duygularını anlatan, hikâye edici bir metin yazınız. Metninizi yazarken yazım ve noktalama kurallarına uymayı unutmayınız. Metninize uygun bir başlık yazınız." açıklamalarıyla noktalama işaretlerini uygulatmaya ilişkin etkinlikler düzenlenmiştir. Kitabın daha sonraki bölümlerinde (54., 84., 90., 114., 118., 121., 122., 136., 144., 147., 152., 172., 180., 186., 190., 204., 214., 190., 222., 243., 250., 258., 268. sayfalar) temalardaki metinlere ilişkin hazırlık çalışmalarında "Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz." yönergesi, etkinliklere ilişkin olarak da "Aşağıdaki metinleri noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz." yönergesi verilmiştir (Ceylan vd., 2019).

Türkçe 6. sınıf ders kitabında, noktalama işaretlerine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiş, öğrencilerin daha önce öğrendikleri noktalama işaretlerini uygulamaları istenmiştir. Oysa virgül ve noktalı virgül ilişkisini sıralama ve sınıflandırmaya yönelik pekiştirmek için etkinlikler düzenlenmesi gerekirdi.

Türkçe 7. sınıf ders kitabında, 263. sayfada "Değerlendirme Soruları" başlığının altında virgül, iki nokta, tırnak, nokta, soru işaretinin bulunduğu bir etkinlik yer almaktadır. Burada virgülün bağımlı sıralı cümleler arasındaki işlevi sorgulanmaktadır (Kır vd., 2019):

> "Aşağıdaki yay ayraçla gösterilen yerlere "( )" uygun noktalama işaretlerini koyunuz.
> Ahmet Bey döndü ( ) arkasındaki bekçiye ( )
> ( ) İşte bir hastane daha ( ) dedi( ) Küçük bir çam ormanının önünde beyaz bir binanın ne
> işi vardı( ) Mermerdenmiş gibi göz kamaştıracak derecede parlıyordu ( ) Bahçenin demir
> kapısında büyük bir ( ) Kiralıktır ( ) yazısı asılmıştı ( )

Kitapta (Kır vd. 2019) 14. sayfada "Üstelik bir dürbünle baktığınızda görüntü ya yanınıza iyice sokulur, ya büsbütün uzaklaşır sizden." cümlesi için dipnotta " "Ya...ya" bağlaçları arasındaki virgülün kullanımı dönemsel bir farklılıktır." açıklaması yapılmıştır. 104. sayfada "Babam da, annem de neşeli olurlardı." cümlesi için "Bağlaçtan sonraki virgülün kullanımı dönemsel bir farklılıktır." açıklaması bulunmaktadır. 208. sayfada "Lakin top dediğimiz o paçavra yığını ne düştüğü yerden sıçrar, ne uçar gider." cümlesi için " "Ne...ne" bağlaçları arasındaki virgülün kullanımı dönemsel bir farklılıktır." açıklaması yapılmıştır. Ancak 7. sınıfa kadar virgülün bu işleviyle ilgili olarak hiçbir açıklama yapılmamıştır. Öğrencinin bu tür bir yazımda ne yapması gerektiği açıklanmamıştır (Kır vd., 2019).

Türkçe 7. sınıf ders kitabında, (10., 14., 20., 52., 72.,80., 104., 112., 118., 136., 144., 150., 178., 202., 208., 232., 246., sayfalar) temalardaki metinlere ilişkin hazırlık çalışmalarında okuma becerisine ait "Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz." veya "Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuyunuz." yönergesi, yazma becerisine ilişkin olarak da "Mektubunuzu verilen sayfa yapısına uygun bir şekilde imla ve noktalama kurallarına göre

düzenleyiniz." ve "Yazdığınız yazıyı anlatım bozuklukları ve imla-noktalama yönünden gözden geçiriniz." yönergesi bulunmaktadır (Kır vd., 2019).

Türkçe 8. sınıf ders kitabında, (12., 20., 46., 52., 60., 96., 122., 178., 234., 268. sayfalar) temalardaki metinlere ait hazırlık çalışmalarında okuma becerisine ilişkin "Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz." veya "Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuyunuz." yönergesi, yazma becerisine ilişkin olarak da "Yazdığınız metni yazım ve noktalama kuralları yönünden gözden geçiriniz." yönergesi bulunmaktadır (Eselioğlu vd., 2019).

Tartışma ve Sonuç

Ortaokullar için hazırlanan ders kitapları incelendiğinde 5. sınıfa kadar virgülün işlevleri üzerinde durulmuş, noktalı virgüle ilişkin hiçbir açıklamaya yer verilmemiştir.

Virgül, Türkçe ders kitaplarında aşağıdaki bilgiler doğrultusunda basit yönergelerle, etkinlikler aracılığıyla, örneklerle açıklanmalıdır.

Bu ders kitaplarına virgülün söz dizimiyle ilgili kullanımlarını basitten karmaşığa doğru sıralama becerisini pekiştirmek amacıyla aşağıdaki işlevleri verilebilir:

1. Cümlenin ögeleri içinde yer alan eş görevli sözcükleri sıralamada:

a) Özneler arasında: *Ali, Ahmet, Mehmet ve Yücel* sinemaya gittiler.

b) Nesneler arasında: Pazardan *elma, armut, portakal ve limon* aldık.

c) Tümleçler arasında*: Evde, sokakta, bahçede* hep onunla oynardım.

d) Zarf tümleçleri arasında: *Dün, sabahtan akşama kadar* onu bekledim.

2. Cümle içinde yer alan kelime gruplarını birbirinden ayırmada:

a) İsim tamlamaları: *Portakal bahçeleri, ıhlamur ağaçları, limon çiçekleri ve iğde ağaçları* mis gibi kokardı bu mevsimde.

b) Sıfat tamlamaları: *Kırmızı güller, mor menekşeler, sarı kadifeler*… Ne isterseniz vardı, bahçede.

3. Ortak bir tamlanana bağlanan

a) İsim tamlamalarının tamlayanlarını ayırmada: *Çocukların, büyüklerin, hemen herkesin sevdiği* biriydi.

b) Sıfat tamlamalarının tamlayanlarını ayırmada: *Sarı saçlı, mavi gözlü, bıyıkları yeni terlemiş* bir göçmen çocuğuydu.

4. Yüklemden uzak olan ögeleri birbirinden ayırmak ve vurgulamak için kullanılır: *Serhat Bey,* sokakta oynayan çocukları *görür görmez,* hediye edeceği oyuncakları koyduğu yerden *alarak*, pencereyi bile *kapamadan*, dışarı çıktı.

Yazım Kılavuzunda (TDK, 2012), virgülün 3. maddesi "Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan özneyi belirtmek için konur." bilgisinde "özne" yerine tüm ögeler kastedilmelidir. Bu durum sadece özneyle ilgili değil, tüm ögelerle ilişkilidir.

5. İsim cümlelerinde özne ve yüklem isim türünde olduğu için özne ve yüklem yan yana da olsa vurgulamak için virgülle birbirinden ayrılmalıdır: Bu, en çok sevdiğim çiçek. O, doktor.

6. Bağımlı sıralı cümleleri ayırmada kullanılır. Bu tür cümlelerde öznenin ortak oluşuna dikkat çekilmelidir: (Ben) Sabah *kalktım*, yüzümü *yıkadım*, kahvaltı *yaptım*, dişlerimi *fırçaladım*, dışarı *çıktım*.

7. Bağımsız sıralı cümleleri ayırmada kullanılır. Aksi takdirde öğrenci ayrımında güçlük çekecektir. Bu tür cümlelerde yapısal bir bağ yoktur, cümleler birbirine anlamca bağlıdır: Tepeye *çıktık,* şehir *göründü*. (Tepeye *çıkınca* şehir *göründü*.)

Virgülün işlevleri öğretiminden sonra noktalı virgülün işlevlerinin öğretimine geçilmelidir. Noktalı virgülle ilgili olarak "Virgül kullanılmadığı sürece noktalı virgüle müracaat edilmemesi" çok önemlidir. Noktalı virgülün temel işlevi "Virgüllerle ayrılmış tür veya grupların birbirinden noktalı virgülle ayrılması"dır. Virgül veya virgüllerle sıraladığımız kelime veya kelime gruplarını, noktalı virgül kullanarak sınıflandırabiliriz.

1. Cümle içindeki kelime veya kelime gruplarını virgüllerle ayırdığımızda, diğer kelime veya kelime gruplarından noktalı virgülle ayırırız. Gruplardan biri virgülle ayrılmış, diğeri ayrılmamış dahi olsa yine de noktalı virgül kullanılır:

Yaz meyveleri *karpuz, kiraz, şeftali, kayısı*; kış meyveleri *portakal, mandalina, greyfurttur*. Sınavdan *Ahmet 90 puan*; *Ayşe, Mehmet, Ali ve Ömer 80 puan* aldı.

2. Bağımsız sıralı cümlelerden önce veya sonra virgül herhangi bir nedenle kullanılmışsa bu iki cümle arasında noktalı virgül kullanılır: Arabaya *bindik,* tepeye *çıktık*; şehir *göründü.*

3. "Fakat, çünkü, ancak" gibi bağlaçlardan önce noktalı virgül kullanılmasına gerek yoktur. Bu bağlaçlar kullanılmadığı takdirde virgül veya noktalı virgül bu bağlaçların yerini tutmaktadır: Sarı saçlı, mavi gözlü, bıyıkları yeni terlemiş bir göçmen çocuğu, buraya her gün *gelir*, şu masaya *oturur*; kimse onunla *konuşmazdı*. Bu cümlede noktalı virgül yerine "fakat" bağlacını getirebiliriz. Bu durumda noktalı virgül kullanılmamalıdır. Bu cümlede "Sarı saçlı, mavi gözlü, bıyıkları yeni terlemiş bir göçmen çocuğu" sözcükleri özne grubunu oluşturmakta ve eş görevli sıfatlar virgüllerle ayrılmıştır. "… göçmen çocuğu" öznesi yüklemden uzak düşmüş bir öge olduğu için virgül kullanılmıştır. Bu özne, "… gelir" yüklemine bağlıdır. İkinci cümlenin yüklemi "… oturur" eylemidir. Bu yüklemin öznesi "… göçmen çocuğu"dur. İki cümle birbiriyle bağımlı sıralı cümle durumundadır ve virgülle birbirinden ayrılmıştır. "… konuşmazdı" yükleminin öznesi değişmiş, özne de "kimse" sözcüğü olmuştur. 3. cümle, 1. ve 2. cümleyle bağımsız sıralı cümle durumundadır ve noktalı virgülle ayrılmıştır.

Kaynaklar

Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5*. Ankara: Devlet Kitapları.

Arıcı, A. F., Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *IJOFE*, *5 (2)*, 185-194.

Ataşçi, A. (2018). *İlkokul Ders Kitabı, Türkçe 2. Sınıf*. Ankara: Koza Yayın.

Bilginer, O. (2006). Ses olgusunun denetlenebilirliği bağlamında dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen fonolojik yönlendiriciler: noktalama işaretleri. TÜBAR, XX, 141-163.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G., Pastutmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Gabain, A.Von (1988). *Eski Türkçenin grameri* (Çev. Mehmet Akalın). Ankara: TDK.

Demir, N., Yımaz, E. (2012). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Eselioğlu, H., Set, S., Yücel, A. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 8. Ankara: Devlet Kitapları.

İbrahim Şinasi (1860) *Şair evlenmesi*. İstanbul.

Kaftan Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S., Yılmaz, N. (2019). *İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4*. Ankara: Devlet Kitapları.

Kalfa, M. (2000). *Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi*. Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi.

Kalfa, M. (2012). *Türkçede noktalama.* Ankara: Yargı Yayınları.

Kalfa, M., Avcı, M. (2020). 2010-2019 yükseköğretime geçiş sınavlarında noktalama işaretlerinin kullanımı bilgisini yoklayan soruların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8(1)*, 126-134.

Karaduman, B.E., Özdemir, E., Yılmaz, O. (2019). *İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3.*Ankara: Devlet Kitapları.

Kır, T., Kırman, E., Yağız, S. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. Ankara: Devlet Kitapları.

Kurudayıoğlu, M., Dölek, O. (2018). Noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14(1)*, 372-385.

Latif Beyreli, Zerrin Çetindağ, Ayşegül Celepoğlu (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı, Ankara: MEB Yayınları.

Şeyyad Hamza (1946). *Yusuf ve Zeliha* (Nakleden Dehri Dilçin). İstanbul: TDK.

Sallabaş, E., Temizkan, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanabilme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17(2),* 625-636.

TDK. (1941). *İmlâ kılavuzu.* Ankara: TDK.

TDK. (2012). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: TDK.

Tekin, T. (1988). *Orhon yazıtları*. TDK, Ankara: Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

TTC. (1929). *İmlâ lûgati.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Extended Abstract

In Turkish, the usage of punctuation marks is as old as Orkhon inscriptions. Colons, which is a punctiation mark, are used to seperate words or word groups in Orkhon Inscriptions (Tekin, 1988). In the Uyghur Turkish period, there are punctuation marks in Buddhist and Mani texts (Kalfa, 2012), Gabain (1988), mentions that these signs are point, two points and rarely more than two points and their functions in her work named Eski Türkçenin Grameri. In her book, Eski Türkçenin Grameri, she mentions that these marks are point, two points and rarely more than two points and their functions. Punctuation marks are also can be seen in Dîvânu Lügati't-Türk, one of the first products of Islamic Turkish literature written in Arabic letters, as a continuation of a tradition. It was used in some pages with the idea of adding beauty of writing order and maybe it was used to please to the eye.

We used punctuation marks for the first time in the Tanzimat Period. Several punctuation marks have been explained in Şinasi's play called Şair Evlenmesi. Punctuation marks were omitted from the spelling matter for a long time in the first years of the Republic, and enough attention was not paid to this problem. Punctuation marks were except the apostrophe were not mentioned in the first İmlâ Lûgati(1929). The subject of punctuation was not taken place in spelling guides until 1941. The subject of punctuation was included by popular demand in the spelling guide published by the Türk Dil Kurumu in 1941.

Punctuation marks, which are important for our education and teaching, are important factors for a language to demonstrate itself as an advanced writing and cultural language. The number of writers, poets and intellectuals that we can show as an example for the application of punctuation marks is quite limited. It is an important factor considering punctuation marks are an insignificant detail.

Teaching Turkish and Understanding Punctuation

School process where person gains reading and writing skils in is the most important period in his socialization after acquiring speaking skills. Onan (2006) states that punctuation marks are very important in terms of reading / understanding skills as well as being related to writing skills within the framework of Turkish teaching.

“Punctuation marks are the tools that provide the transfer of meanings gained by verbal emphasis and intonation to the text. They guide the reading of the text. They provide to show the words stating state and thought, such as sentence ending, hesitation, asking questions, surprise, anger. The existence and consistency of the punctuation rules, along with the effect on the speech, also brings standardization in the article.” (Kalfa, Avcı, 2020).

“These are helpful signs to the language that allows the text to be read in accordance with its written purpose and to understand the message in the text more accurately. While the punctuation marks for the person who creates the text provide the opportunity to convey the feeling or thought to be conveyed more accurately and more clearly, it also contributes to the perception of the messages in the text more easily and accurately. Some of the concepts such as emphasis, intonation, and stop that provide correct and effective speech are shown in the article with these signs. Thus, these signs contribute to reading and because of the fact that speaking for a good reader.” (Beyreli et al., 2005).

It is understood from these that punctuation marks are directly related to language understanding and expression skills. Punctuation consists of signs that are the product of the written language. We can divide the signs into groups such as syntactic function, regulatory function, function in other disciplines.

Relationship Between Syntax and Punctuation Marks

In the Turkish Dictionary (2010), "Grammar branch and sentence knowledge examining the relationships between the types of words that make up a sentence and making classifications." The elements of the syntax, defined as, are determined by punctuation.

Comma and point that are primary are the punctuation marks in determining the factors of the syntax. There are no major problems about usage of dots that finishes the incompleted sentences.

The studies show that students' level of using semicolon properly among the punctuation marks is at the lowest level. This situation can be caused because students come across the semicolon sign less than others, or places where the semicolon is used is not as clear as the places where other punctuatin marks are used (Sallabaş, Temizkan, 2009).

Comma and Semicolon Teaching

When the academic studies on punctuation marks are examinated, it is seen that applied studies are mostly related to students at the 1st and 2nd levels of primary education, spelling and punctuation practices are examined in postgraduate theses and the opinions of teachers and teacher canditades about the application and teaching of punctuation in other studies are investigated.

It is very important that the student can use comma counselor words or phrases in order. Initial literacy teaching is not limited to basic reading and writing skills. The teaching of reading and writing has an important function in the development of mental skills such as thinking, understanding, sorting, classification, questioning, relationship building, analysis, synthesis and evaluation. In this context, it is aimed to teach a first literacy teaching in which the skills for using Turkish correctly, beautifully and effectively (MoNE, 2019). In this case, using a comma, separating the elements that are identical to each other, making a ranking. In the 2nd year, this skill should be processed with more specific, different and concrete examples. In the 3rd and 4th grades, " Bahçede portakal ağaçları, domates fidanları, süs bitkileri vardı." it would be appropriate to consider co-task word groups such as. In the 4th grade Turkish textbook, the comma says "It is put in order to separate successive, interrelated sentences.". " Kütüphaneye gittim, beğendiğim kitabı aldım." sample is given (Kaftan Ayan et al., 2019). The number of dependent phrase sentences that should be handled here are few and should be increased with reinforcing examples, it will play an important role in increasing the student's ranking skill from the word, word group level to the syntactic aspect: *Sabah kalktım, yüzümü yıkadım, kahvaltımı yaptım, giyindim, çantamı aldım ve dışarı çıktım*. It should be understood to the student that sorting occurs due to a common subject, and the number of samples should be increased with sequential sentences drawn with different people.

Another sign that is difficult for students to learn from punctuation is the semicolon. The functions of the semicolon mark are listed in three articles in the Spelling Guide of the Türk Dil Kurumu (TDK).

The Spelling Guide focuses on the order - classification relationship. It is understood from the three matters in the Spelling Guide that it is necessary to separate the matters listed by commas after the matters listed with commas by semicolons. The comma requires the sorting skill, while the semicolon requires the classification skill. It turns out that the classification skill is a higher skill than the ranking skill.

It should be explained in Turkish textbooks with simple instructions, activities and examples in line with the following information. The following functions can be given to textbooks in order to reinforce the ability to sort the comma's syntax-related functions from simple to complex.

After teaching the comma functions, it should be started to teach the functions of the semicolon. Regarding the semicolon, it is very important "not to apply to semicolons unless the comma is used". The main function of the semicolon is separating the comma separated species or groups with semicolons. We can classify the words or groups that we list with commas or commas using a semicolon.

Altunbay, M. ve Uslu Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 01.06.2020 Kabul/Accepted:19.06.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okuma Kültürünün Bir Göstergesi Olarak Kitaplık ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir Araştırma*

Müzeyyen ALTUNBAY *
Aliye USLU ÜSTTEN **

Öz
Okuma kültürü, toplumların gelişmişlik göstergelerinden biridir. Okuma kültürünün ortaya konmasında satılan ve basılan kitap sayısı, kişi başına okunan ortalama kitap sayısı, okunan gazete sayısı vb. gibi ölçütler alınabilir. Bununla birlikte bir toplumdaki kütüphane sayısı ve kütüphanelerin kullanımı ile evlerde kitaplık ya da kütüphane bulunması da okuma kültürünü belirleyen ölçütler arasında gösterilir. Bu çalışmada kütüphanelerin öneminden hareketle ilköğretim öğrencilerinin kütüphane kullanımları, evlerinde kitaplık/kütüphane bulunma durumları ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada araştırma yöntemlerinden tarama (survey) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanmaları arasında önemli bir ilişki vardır. Evinde, sınıfında, okulunda ve yaşadığı bölgede kitaplık veya kütüphane bulunan öğrenciler ile aileleri kitap okuyan, evde kitap okuma saatlerine katılan öğrencilerin de okumaya karşı tutumları olumlu gelişmektedir. Bu nedenle kütüphaneler, günümüz çocuklarına, gençlerine ve yetişkinlere hitap edecek şekilde yeniden çok yönlü olarak tasarlanmalıdır.
Anahtar Kelimeler: okuma kültürü, okuma alışkanlığı, kütüphane.

A Study on the Use of Library as an Indicator of Reading Culture

Abstract
Reading culture is one of the development indicators of societies. The number of books sold and published, the average number of books read per person, the number of newspapers read, etc. can be taken as criteria in the presentation of the reading culture. However, the number of libraries in a society and the use of them and the presence of a library in the home are also among the criteria that determine the reading culture. In this study, it is aimed to reveal the relationship between the use of libraries, presence of a library at home and reading habits. Survey method, one of the research methods, was used in the study. According to the results of the research, there is an important relationship between students' reading culture and library use. For this reason, libraries should be redesigned so as to appeal to today's children, teens and adults.
Keywords: Reading culture, reading habit, library.

Giriş

Her türlü bilimsel gelişim ve değişim (sanayi, askeri, ekonomik, siyasi, sağlık vb. alanlarda), okumanın neticesinde ortaya çıkar. Bir toplumun okuma eylemini kültüre dönüştürmesi için bireysel olarak okuma alışkanlığının kazanılmış olması gerekir. "Okuma zevk ve alışkanlığı ailede başlamakta

---

* Araştırmanın etik kurulu izni: 22.05.2018 tarihli karar, 29409993-605.01-E.9989684 sayılı belge.

* Doç. Dr. Müzeyyen Altunbay, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Giresun, altun.bay@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9568-3160

** Doç. Dr. Aliye Uslu Üstten, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, aliyeuslu@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2937-6154

ve büyük ölçüde okul ortamında olgunlaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul kütüphanelerinin önemi daha da artmaktadır. Okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı, bireysel açıdan olduğu kadar toplumsal açıdan da bir gelişmişlik ile refah seviyesi kriteri sayılmaktadır" (Aydoğdu, 2020: 203).

Ortaş (2014) Türkiye'de okuma oranın düşük olduğuna, okumanın temel ihtiyaç olarak görülmediğine dikkat çekerken ders dışı okumanın azlığına ve eğitimli kesimin de okumayı yaşam tarzı hâline getirmediğini belirtmektedir. Okuma kültürü, bir ülkenin eğitim ve gelişmişlik düzeyini gösterir. Okuma kültürünün kazanılması ve geliştirilmesi süreç gerektiren bir iştir. Bu süreçte başta ebeveynler olmak üzere sınıf öğretmenleri, okul yönetimi ve kütüphanelere önemli görevler düşmektedir.

Okuma alışkanlığı ile sıklıkla karıştırılan bir kavram olan okuma kültürü, okuma eyleminin toplumsal yönüne işaret eder. Alışkanlık bireysel iken kültür, kolektif bir yapılanmanın neticesinde ortaya çıkar. Örneğin bir kişinin düzenli kitap okuması, kitap satın alması alışkanlık olarak değerlendirilirken, o toplumun kitap okuma oranının yüksek olması, entelektüel birikimlerinin olması kültür olarak ifade edilebilir. Okuma kültürünün ortaya konmasında satılan ve basılan kitap sayısı, kişi başına okunan ortalama kitap sayısı, okunan gazete sayısı vb. gibi ölçütler alınabilir. Bununla birlikte bir toplumdaki kütüphane sayısı ve kütüphanelerin kullanımı ile evlerde temel bir ihtiyaç olarak görülüp alınan kitaplıklar ya da kurulan kütüphaneler de okuma kültürünü belirleyen ölçütler arasında gösterilir.

Okuma Kültürü ve Kütüphane İlişkisi

Kültür ve Turizm Bakanlığının Türkiye'deki okur profili ve eğilimlerinin, toplumdaki kütüphane algısının belirlenmesi, bilgiye erişimde dolaylı veya dolaysız karşılaşılan sorunların giderilmesi gibi amaçlarla yaptığı araştırmada Türkiye'nin okuma kültürüne ilişkin veriler toplanmıştır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2019). "Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi" kapsamında Adana, Ağrı, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bursa, Erzurum, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Kayseri, Kırıkkale, Kocaeli, Konya, Malatya, Manisa, Mardin, Samsun, Şanlıurfa, Tekirdağ, Trabzon, Van ve Zonguldak illerini kapsayan 26 ilde 6212 kişi ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılanlardan 7-14 yaş grubundaki bireyler (% 35.4) seçici ve düzenli okumaktadırlar. Kitap, bu okumalar içerisinde en çok okunan (% 54) basılı materyaldir. En çok kitap okuyan grup, öğrencilerdir. Bunlar arasında 7-14 yaş grubundaki bireyler % 87.5 orana sahiptir. Araştırma verilerine göre Türkiye'de yılda okunan kitap sayısı 7,2 oranındadır ve tavsiye yoluyla yapılan okumalar ağırlıktadır. Öğrenciler yılda ortalama 11.1 kitap okumakta, 7-14 yaş grubu bireyler ise yılda ortalama 12 kitap okumaktadırlar. Halk kütüphanelerin varlığının bilinme oranı % 77'dir. Halk kütüphanelerini bilmeyenler arasında yılda ortalama 41-50 kitap satın alanlar (% 34.5), evinde 151'den fazla kitap bulunduranlar (% 26.5), seçici ve düzensiz okuyanlar (% 23.9), hiç kitap okumayanlar (% 32.9) ve evinde internet bağlantısı bulunanlar (% 24.3) orana sahiptir. Halk kütüphanelerinden yararlanma ihtiyacı duymayanların belirttiği nedenler şu şekildedir:

1. Kütüphane kullanma alışkanlığım yok (% 43.5)
2. Okumayı sevmiyorum (% 16.2)
3. Bilgi ihtiyacımı internetten karşılıyorum (% 12.1)
4. Kütüphaneyi sevmiyorum (% 9.4)
5. Diğer kütüphanelerden yararlanıyorum (% 6.2)
6. Zamanım yok (% 4.1)
7. Kütüphane uzak/Yerini bilmiyorum/ Kütüphane yok (% 4.6)

Türkiye'de okuma kültürü ya da okuma alışkanlığı üzerine yapılan çalışmalarda sıklıkla kütüphane kullanım oranına yer verilmesi, okuma kültürü ile kütüphanelerin kullanımı arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemlidir. Kütüphanelerin etkisini ve kapsamını artırmaya yönelik çalışmalarda da okuma alışkanlığının kültüre dönüşmesi amaçlanır. Bu çalışmalardan biri de 26-27 Mayıs 2016 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen "Herkes için Kütüphane Projesi"dir. Projenin amacı, belediyelere ait kütüphane ve bilgi merkezlerinin vatandaşlar için birer cazibe merkezi hâline dönüşmesini sağlamaya çalışmak şeklinde belirlenmiştir. Bill ve Melinda Gates Vakfı tarafından desteklenen bu proje, Hacettepe Üniversitesi Teknokent-Teknoloji Transfer Merkezi ev sahipliğinde yürütülmektedir. Projenin paydaşları arasında Türk Kütüphaneciler Derneği (TKD), Türkiye Bilişim

Derneği (TBD), Yakın Doğu Üniversitesi (YDÜ), Türkiye Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler, Serbest Meslek Mensupları ve Yöneticiler Vakfı (TOSYÖV) yer almaktadır (Al; Doğan; Soydal; Taşkın, 2017: 13-14).

Dünyada ise kütüphanelerin etkisini güçlendirmeye yönelik çalışmalar mevcuttur. Bunlardan biri UNESCO tarafından yayımlanan *Halk Kütüphanesi Bildirgesi'*dir. Bildirgede, "okuryazarlık; eğitim, bilgi ve kütüphaneler ile buralardaki bilgi hizmetlerinin kullanımı için anahtar olduğundan, halk kütüphanesi okuryazarlık kampanyalarını etkin bir biçimde desteklemelidir. Yeni okuryazar insanlar becerilerini yaşatmak ve geliştirmek için uygun okuma materyallerine kolay erişim gereksinimi duyarlar" (www.ifla.org) ifadelerine yer verilmektedir. Aynı bildirgede halk kütüphanelerinin amaçları ortaya konmuş, kapsamlı bir analiz yapılmıştır. "Halk kütüphanesi, toplumdaki bütün grupların gereksinimlerini yaş, fiziksel, ekonomik ya da toplumsal durum farkı gözetmeksizin karşılamayı amaçlar. Ancak çocukların ve gençlerin gereksinimlerini karşılamada onun, özel bir sorumluluğu vardır. Eğer çocuklar küçük yaşta bilginin heyecanını tadar ve hayal gücü ürünü çalışmalardan etkilenirlerse yaşamları boyunca kendilerini zenginleştirerek ve topluma katkıda bulunarak bu çok önemli kişisel gelişim ögelerinden yararlanırlar. Ayrıca çocuklar, anne babalarını ve diğer yetişkinleri kütüphane kullanımı konusunda teşvik edebilirler. Okumayı öğrenmede zorluk çeken çocukların uygun materyal sağlamak için kütüphaneyi kullanmaları çok önemlidir" (IFLA/UNESCO, 2004, 29-30) denilerek kütüphanelerin ulaşılabilir olmasına ve sağladığı katkılara değinilmiştir. Kajberg ise halk kütüphanelerinin toplumdaki rolünün artırılması gerektiğine işaret ederek kütüphaneleri "*neo-liberal toplumdaki büyüyen demokrasi açığı konusunda ve toplumları küresel açıdan ilgilendiren çelişkiler, krizler ve zorluklar hususunda farkındalık getiren bir kuruma dönüştürme"* konusunu ele alır *(Kajberg, 2013: 254).*

Günümüzde kütüphanelerin işlevlerinin farklılaştığı, değişen ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi gerektiği bilinmektedir. Yalçınkaya (2016) dijital kütüphaneleri ele alarak artık dijital kütüphanelerin, kültürün bir parçası olması gerektiğini savunur. "Küresel bilme ve kitlesel bilgelik açısından etkin ve etkili varoluşun yeni yüzü dijital kütüphanelerdir. Dijital kütüphaneler; dijital yaşam içerisinde üretilen bilgileri sistemli bir bütünlük içerisinde yeniden edinerek ve kullanıma sunarak dijital kültürün hem parçası hem de planlayıcısı olmaktadır" (Yalçınkaya, 2016: 614). Ancak bir ildeki halk kütüphaneleri, belediye kütüphaneleri veya diğer kamu kurum kuruluşlarına ya da vakıflara ait kütüphaneler ile okuma salonları, okuma kültürünün oluşmasında önemli yerlerdir. Özellikle maddi imkânı yetersiz olan öğrencilerin araştırma-geliştirme gibi amaçlarla çeşitli kaynaklara ulaşmalarında kütüphanelerin önemi göz ardı edilemez. İl veya ilçelerdeki çocuk kütüphaneleri de bu bağlamda önemli yerlerdir. "Çocuk kütüphanesi ziyareti bir çocuğun öğrenmeye ilgi duymasını sağlamanın en iyi yollarından biridir. Kütüphaneler çocukların hayal güçlerini harekete geçirmek, kitaplar ve okuryazarlık programlarıyla ilgilenmelerini sağlamak içi tasarlanmıştır. Çocukları eğitme ve kitaplara karşı heyecan duymalarını sağlama konusunda önemli bir rol oynamaktadır" (Cevher, 2015).

Cevher'e göre çocuk kütüphaneleri bireylerin yaşamları boyunca sürdürecekleri kütüphane kullanma alışkanlığının inşa edilmesinde ilk aşamadır. Bu alışkanlığın temelinin atıldığı kütüphane türüdür. Çocuk kütüphanesi çocuklarda okuma zevkinin başlamasını sağlayan, çocuğu kitapla bir okuma atmosferi içinde belki de ilk kez buluşturan kurumdur. Çocuk kütüphanesi, çocuğun hayal gücünü ve diğer yaratıcı güçlerini oluşturan/geliştiren kütüphanedir. Çocuk kütüphanesi, çocuğun bilgiyle ilişkisinin, bilgiye erişme becerisinin temellerini atan kuruluştur" (Cevher, 2015: 18). Bu nedenle bu çalışmada kütüphanelerin öneminden hareketle ilköğretim öğrencilerinin kütüphane kullanımları, evlerinde kitaplık/kütüphane bulunma durumları ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Maddi imkânlar dâhilinde evlerde kütüphane veya kitaplık bulunması da okuma kültürünün önemli bir göstergesidir. Okumaya verilen değeri göstermekle birlikte ailede okuma alışkanlığının olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın temel amacı; ilköğretim öğrencilerinin okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık/kütüphanelerin kullanımına ilişkin görüşlerini belirleyebilmektir. Bu temel amaca bağlı olarak belirlenen alt amaçlar ise öğrencilerin;

1. Cinsiyetleri ile okuma kültürü ve kitaplık/kütüphanelerin kullanımı arasında bir ilişki var mıdır?

2. Anne-babalarının eğitim durumu ile okuma kültürü ve kitaplık/kütüphanelerin kullanımı arasında bir ilişki var mıdır?

3. Evlerinde okuma saati yapılması ile okuma kültürü ve kitaplık/kütüphanelerin kullanımı arasında bir ilişki var mıdır?

4. Okudukları kitap sayısı ile okuma kültürü ve kitaplık/kütüphanelerin kullanımı arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel nitelikte bir araştırmadır. Çalışmada araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2012: 7) göre tarama modelleri, "geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır." Araştırmacının hedefi, problem tespit etmek ve verilerden hareketle ortaya çıkarmaktır.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu çalışma, Giresun ili Merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan toplam 175, 5. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışma, 2018 yılının Bahar döneminde gerekli izinler alınarak yürütülmüştür.

Tablo 1.
Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	f	%
Cinsiyet		
Erkek	84	48,0
Kız	91	52,0
Yaş		
9 yaş	1	,6
10 yaş	55	31,4
11 yaş	110	62,9
12 yaş	7	4,0
13 yaş	2	1,1
Toplam	175	100,0

Tablo 1'de katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin dağılım incelendiğinde öğrencilerin %52'sinin kız, %48'inin ise erkek olduğu; %62,9'unun 11, %31,4'ünün 10, %4'ünün 12, % 1,1'inin 13, %0,6'sının ise 9 yaşında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin kütüphane kullanımı ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından anket geliştirilmiştir. Anket maddeleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) okuma becerisi kazanımlarından yararlanılarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır.

Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere dayalı sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümü katılımcıların okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımına ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan "Okuma Kültürü ve Kitaplık/Kütüphane Kullanımı" formundan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20 (Statistical Packages for Social Science) paket programı kullanılmıştır. Analiz için frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar T-testi ve ANOVA istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ankette yer alan olumsuz maddelerdeki puanlar veriler girildikten

sonra “her zaman=1”, “sık sık=2”, “ara sıra=3”, “nadiren=4”, “asla=5” olarak değiştirilmiştir. Tespit ve değerlendirmeler bulgular bölümünde tablolar üzerinden sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

25 maddeden oluşan anketin Cronbach Alpha (α) değeri ,74 olarak ölçülmüştür. Bu değer, α>0.7 olduğundan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Etik Kurulu İzni

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. “Okuma Kültürünün Göstergesi Olarak Kitaplık ve Kütüphanelerin Kullanımı” konulu araştırmanın Merkez Çıtlakkale Ortaokulu, Mustafa Kemal Ortaokulu ve Kayadibi Ortaokulunda gerçekleştirilmesi amacıyla T.C. Giresun Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Yasal iznin ardından veri toplama aracı; okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde ve okul yönetiminin planladığı çalışma takvimine göre yürütülmüş, çalışmalara katılım gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmıştır.

Kurul adı = İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Karar tarihi= 22.05.2018
Belge sayı numarası= 29409993-605.01-E.9989684

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Öğrencilerin kitaplık/kütüphane kullanımı ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki ile ilgili bulgular ve araştırmanın alt amaçları ele alınmıştır. Tablolarla gösterilen sonuçlar, ilgili literatürle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 2.
Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

	Anne		Baba	
Eğitim Durumu	f	%	f	%
İlkokul	54	30,9	44	25,1
Ortaokul	56	32,0	67	38,3
Lise	31	17,7	37	21,1
Üniversite	34	19,4	27	15,4
Toplam	175	100,0	175	100,0

Tablo 2’de öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna ait bulgular verilmektedir. Buna göre 54 (%30,9) öğrencinin annesinin eğitim durumu ilkokul; 56 (%32,0) öğrencinin annesinin eğitim durumu ortaokuldur. Annesi üniversite mezunu olan öğrenci sayısı (34/%19,4), annesi lise mezunu olan öğrenci sayısından (31/%17,7) daha fazladır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna bakıldığında 44 (%25,1) öğrencinin babasının eğitim durumu ilkokul; 67 (%38,3) öğrencinin babasının eğitim durumu ortaokuldur. Babası lise mezunu olan öğrenci sayısı 37 (%21,1) iken, babası üniversite mezunu olan öğrenci sayısı ise 27’dir (%15,4). Sonuç olarak annelerin üniversite mezuniyet oranı babaların oranından daha yüksektir.

Tablo 3.
Öğrencilerin “Kendinize ait bir kitaplık veya kütüphane olmasını ister misiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

	f	%
Evet	160	91,4
Hayır	15	8,6
Toplam	175	100,0

Tablo 3'te öğrencilerin kendilerine ait bir kitaplık veya kütüphane olmasını isteme durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrencilerden 160'ı (% 91,4) kendilerine ait kitaplık veya kütüphane olmasını isterken 15'i (% 8,6) istemediklerini belirtmiştir.

Tablo 4.
Kitaplık/Kütüphane Bulunma Durumuna İlişkin Bulgular

	Var		Yok	
	f	%	f	%
Evde	127	72,6	48	27,4
Sınıfta	157	89,7	18	10,3
Okulda	169	96,6	6	3,4
İl/İlçede	36	20,6	139	79,4
Toplam	175	100,0	175	100,0

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin okulda, sınıfta ve evde kitaplık/kütüphane bulunma oranının yüksek olduğu görülmektedir. İl/İlçede kütüphanenin olduğunu belirten öğrenci sayısı ise 36'dır (% 20,6). Bu durumda öğrenciler sırasıyla okulda, sınıfta ve evde en fazla kütüphane kullanma imkânına sahiptir.

Tablo 5.
Öğrencilerin "Kütüphaneleri hangi amaçla kullanırsınız?" Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

	f	%
Ders çalışmak	3	1,7
Boş zamanları değerlendirmek	11	6,3
Ödev yapmak	29	16,6
Kitap okumak	40	22,9
Kitap ödünç almak	36	20,6
İnterneti kullanmak	56	32,0
Toplam	175	100,0

Tablo 5'te öğrencilerin kütüphaneleri kullanma amaçlarını gösteren bulgular verilmektedir. Buna göre öğrenciler arasında interneti kullanmak amacıyla kütüphaneye gittiğini belirten öğrenci sayısı en yüksek oranla % 32'dir. Bunu sırasıyla kitap okumak (% 22,9), kitap ödünç almak (% 20,6), ödev yapmak (% 16,6), boş zamanlarını değerlendirmek (% 6,3) ve ders çalışmak (% 1,7) izlemektedir. Ders çalışmak amacını işaretleyen öğrenci sayısının en düşük, interneti kullanmak amacıyla gidenlerin oranının ise en yüksek olması kitap okuma alışkanlığı ile ilgili önemli bir bulgudur.

Tablo 6.
Kitaplıkta/Kütüphanede Bulunan Kitap Türlerine İlişkin Bulgular

	f	%
Dinî	60	34,3
Ders	98	56,0
Masal	117	66,9
Ansiklopedi	28	16,0
Roman	69	39,4
Şiir	63	36,0
Diğer	26	14,9
Toplam	175	100,0

Evde, sınıfta, okulda ve il/ilçede kitaplık veya kütüphane bulunduğunu belirten öğrencilerden buralarda ne tür kitaplar olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Tablo 6'da öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır. 117 öğrenci (% 66,9) masal, 98 öğrenci (% 56,0) ders kitapları cevabını vermiştir. 69 öğrenci (% 39,4) roman, 63 öğrenci (% 36,0) şiir, 60 öğrenci (% 34,3) dinî kitapları işaretlemiştir. Kitaplık veya kütüphanede bulunan diğer kitap türleri seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısı ise 26'dır (% 14,9). Diğer seçeneği ne yönelik verilen yanıtlar ise dergi, hikâye kitabı ve çizgi romandır. Bu verilere göre öğrenciler, kitaplık veya kütüphanede en fazla masal türündeki kitaplar ile karşılaşmaktadır. Araştırma-geliştirmeye dönük bilimsel kitapların, ansiklopedilerin sayısının ise az olduğu görülmektedir.

Tablo 7.
Öğrencilerin "Evinizde anne ve babanızla düzenli olarak yaptığınız belirli bir okuma saati var mı?" Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

	f	%
Evet	71	40,6
Hayır	104	59,4
Toplam	175	100,0

Tablo 7'de öğrencilerin evde anne ve babalarıyla düzenli olarak okuma saati yapıp yapmadıklarına ilişkin bulgular gösterilmektedir. 175 öğrencinin 71'i (% 40,6) okuma saati yaptıklarını, 104'ü (% 59,4) ise evde okuma saati yapmadıklarını belirtmiştir. Hayır diyen öğrencilerin sayısı yüksek olmakla birlikte öğrencilerin % 40,6'sının aileleriyle okuma saati yapıyor olması okuma alışkanlığının kazandırılması ve devam ettirilmesi bakımından olumlu bir sonuçtur.

Tablo 8.
Bir Ayda Ortalama Okudukları Kitap Sayısına İlişkin Bulgular

	f	%
0	3	1,7
1	11	6,3
2	29	16,6
3	40	22,9
4	36	20,6
5 ve üzeri	56	32,0
Toplam	175	100,0

Tablo 8'de öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısı yer almaktadır. Öğrencilerin kitaplık/kütüphane kullanma durumu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak sorulan bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde 5 ve üzeri kitap okuduğunu belirten öğrenci sayısı en yüksektir. Öğrencilerden 56'sı (% 32,0) ayda 5 ve üzeri, 40''ı (%22,9) 3, 36'sı (20,6) 4, 29'u (%16,6) 2 ve 11'i (%6,3) 1 kitap okumaktadır. Öğrencilerin 3'ü ise (%1,7) ayda hiç kitap okumadığını belirtmiştir.

Tablo 9.
Öğrencilerin Kitap Okuma ve Kütüphane Kullanımına Yönelik Görüşleri

	Her Zaman		Sık Sık		Ara Sıra		Nadiren		Asla		X̄	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Annem, babam bana kitap hediye eder.	22	12,6	36	20,6	76	43,4	18	10,3	23	13,1	3,09	1,156

2. Kitap alışverişine çıkarım.	12	6,9	31	17,7	76	43,4	39	22,3	17	9,7	2,90	1,029
3. Annem ve babamla kitap okurum.	14	8,0	26	14,9	52	29,7	49	28,0	34	19,4	2,64	1,185
4. Yatarken kitap okurum.	42	24,0	41	23,4	39	22,3	31	17,7	22	12,6	3,29	1,343
5. Kitapları başkalarıyla tartışırım.	19	10,9	29	16,6	55	31,4	29	16,6	43	24,6	2,73	1,297
6. Okul kütüphanesine giderim.	32	18,3	41	23,4	59	33,7	32	18,3	11	6,3	3,29	1,150
7. Kitapçıları gezerim.	16	9,1	33	18,9	58	33,1	44	25,1	24	13,7	2,85	1,157
8. İl merkez kütüphanesine giderim.	7	4,0	18	10,3	31	17,7	49	28,0	70	40,0	2,10	1,160
9. Kütüphanelerden kitap ödünç alırım.	27	15,4	40	22,9	48	27,4	35	20,0	25	14,3	3,05	1,274
10. Kütüphanenin internet hizmetinden yararlanırım.	10	5,7	10	5,7	32	18,3	34	19,4	89	50,9	1,96	1,200
11. Annem ve babamla akşamları okuma saati yaparız.	23	13,1	19	10,9	27	15,4	44	25,1	62	35,4	2,41	1,403
12. Kütüphanede n kitap almak yerine elektronik kitap okumayı tercih ederim.	5	2,9	6	3,4	17	9,7	29	16,6	118	67,4	1,58	,996
13. Pahalı olduğu için kitap almam.	7	4,0	6	3,4	25	14,3	21	12,0	116	66,3	4,33	1,095
14. Okuduğum kitapların evde kitaplığımda olmasını isterim.	113	64,6	23	13,1	13	7,4	14	8,0	12	6,9	4,21	1,274
15. Annem ve babamın okudukları kitapların türleri benim ilgi alanıma	22	12,6	15	8,6	38	21,7	46	26,3	54	30,9	2,46	1,342

girmez.												
16. Annem ve babam okunan kitapların saklanmasını gereksiz görür.	12	6,9	15	8,6	14	8,0	23	13,1	111	63,4	1,82	1,285
17. Kütüphaneye sadece ders çalışmak için giderim.	4	2,3	4	2,3	24	13,7	35	20,0	108	61,7	1,63	,961
18. Kütüphaneye sadece ödevle ilgili kitap araştırmak için giderim.	10	5,7	2	1,1	26	14,9	37	21,1	100	57,1	1,77	1,111
19. Teknoloji çağında kütüphanelere gerek olmadığını düşünüyorum.	13	7,4	5	2,9	17	9,7	19	10,9	121	69,1	1,69	1,217
20. Okul kütüphanesinde daha çok çeşit kitap olması okuma isteğimi artırır.	102	58,3	25	14,3	18	10,3	21	12,0	9	5,1	4,09	1,277
21. İl kütüphanelerine ulaşım zor olduğu için gitmek istemem.	12	6,9	7	4,0	35	20,0	28	16,0	93	53,1	2,97	1,231
22. Arkadaşlarım kütüphaneye gitmedikleri için ben de gitmem.	5	2,9	6	3,4	16	9,1	27	15,4	121	69,1	4,42	,992
23. Arkadaşlarımla kütüphaneye gitmekten zevk alırım.	82	46,9	25	14,3	40	22,9	14	8,0	14	8,0	3,84	1,312
24. Ailemle kütüphaneye gitmekten hoşlanırım.	84	48,0	30	17,1	26	14,9	16	9,1	19	10,9	3,82	1,397
25. Arkadaşlarıma hediye olarak kitap almayı	36	20,6	28	16,0	60	34,3	36	20,6	15	8,6	3,19	1,226

tercih ederim.

Tablo 9'da ilköğretim öğrencilerinin okuma kültürü ve kütüphane kullanımına yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar içerisinde aritmetik ortalaması en yüksek düzeyde olan görüş; "Okuduğum kitapların evde kitaplığımda olmasını isterim." maddesidir ($\bar{X}$=4,21). "Okul kütüphanesinde daha çok çeşit kitap olması okuma isteğimi artırır." ($\bar{X}$=4,09), "Arkadaşlarımla kütüphaneye gitmekten zevk alırım." (=3,84), "Ailemle kütüphaneye gitmekten hoşlanırım." ($\bar{X}$=3,82) maddeleri yüksek ortalamaya sahip olarak öğrenciler tarafından daha fazla kabul gören görüşlerdir.

Uygulanan ankette olumsuz yargı içeren maddeler bulunmaktadır. "Pahalı olduğu için kitap almam." maddesine 116 öğrenci ($\bar{X}$=4,33), "İl kütüphanelerine ulaşım zor olduğu için gitmek istemem." maddesine 93 öğrenci ($\bar{X}$=2,97), "Arkadaşlarım kütüphaneye gitmedikleri için ben de gitmem." maddesine ise 121 öğrenci ($\bar{X}$=4,42) "hiçbir zaman" cevabını vermiştir. Bu durum öğrencilerin kitapların pahalı olmasını okumama gerekçesi olarak görmediklerini ve kütüphaneye gitmek için ulaşım veya arkadaş gibi nedenleri dikkate almadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10.
Öğrencilerin Cinsiyeti ile Okuma Kültürü ve Kitaplık/Kütüphane Kullanma Görüşleri Arasındaki İlişkiye Yönelik t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	df	t	p
Kız	91	2,8910	,47852	173	,178	,859
Erkek	84	2,8781	,48028			

Bağımsız örneklem t testi, kız ve erkek öğrencilerin okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımına yönelik görüşleri arasındaki farkları ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda kız ($\bar{X}$=2,8910) ve erkek ($\bar{X}$=2,8781) grupları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. p=,859>0.05'tir. Bu sonuca göre kız öğrencilerin okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımına yönelik görüşleri ile erkek öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 11.
Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu ile Okuma Kültürü ve Kitaplık/Kütüphanelerin Kullanımı *Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik t-Testi Sonuçları*

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arasında	1,193	3	,398	1,764	,156
Grup içi	38,567	171	,226		
Toplam	39,761	174			

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımına yönelik görüşlerinin babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aradaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,764; p=,156>0,05).

Tablo 12.
Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu ile Okuma Kültürü ve Kitaplık/Kütüphanelerin Kullanımı *Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik t-Testi Sonuçları*

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arasında	,939	3	,313	1,378	,251

Grup içi	38,822	171	,227
Toplam	39,761	174	

Öğrencilerin okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımına yönelik görüşlerinin annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır (F=1,378; p=,251>0,05).

Tablo 13.
Öğrencilerin Evlerinde Okuma Saati Yapılması Durumu ile Okuma Kültürü ve Kitaplık/Kütüphanelerin Kullanımı *Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik t-Testi Sonuçları*

Gruplar	N	X̄	Standart Sapma	df	t	p
Kız	91	3,1639	,38918	173	7,272	,001
Erkek	84	2,6942	,43899			

Öğrencilerin evlerinde okuma saati yapılması durumu ile okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımına yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre kız (X̄=3,1639) ve erkek (X̄=2,6942) grupları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. p=,001<0.05 olduğundan öğrencilerin evlerinde okuma saati yapılması ile okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durumda aile ile birlikte yapılan okuma saatinin öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini artırıcı bir durum olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 14.
Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısı ile Okuma Kültürü ve Kitaplık/Kütüphanelerin Kullanımı *Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arasında	5,972	5	1,194	5,974	,001
Grup içi	33,789	169	,200		
Toplam	39,761	174			

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımı ile ilgili görüşlerinin okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aradaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5,974; p=,001<0,05). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Levene's testi sonucuna göre grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır. Çoklu karşılaştırma Tukey testi sonuçları incelendiğinde ayda hiç kitap okumayan, ayda 1 ve 2 kitap okuyan öğrenciler ile ayda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenci grubu 0, 1 ve 2 kitap okuyan öğrenci grubu lehine istatiksel olarak (p<,01) düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu durum ayda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin ayda 0, 1 ve 2 kitap okuyan öğrenci grubuna göre okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımı konusunda daha iyi oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayda 3 ve 4 kitap okuyan alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Anket sonuçlarına göre öğrenciler en yüksek düzeyde

"Okuduğum kitapların evde kitaplığımda olmasını isterim." görüşündedir. "Okul kütüphanesinde daha çok çeşit kitap olması okuma isteğimi artırır.", "Arkadaşlarımla kütüphaneye gitmekten zevk alırım.", "Ailemle kütüphaneye gitmekten hoşlanırım.", "Pahalı olduğu için kitap almam.", "İl kütüphanelerine ulaşım zor olduğu için gitmek istemem.", "Arkadaşlarım kütüphaneye gitmedikleri için ben de gitmem." maddeleri yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum, öğrencilerin kitap okumaktan ve kütüphaneye gitmekten hoşlandıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin anketin birinci bölümünde verdikleri cevaplardan hareketle okulda, sınıfta ve evde kitaplık/kütüphane bulunma oranının yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerden kendilerine ait bir kitaplık veya kütüphane olmasını isteyenlerin oranı yüksektir. Öğrencilerin kütüphaneleri kullanma amaçları sırasıyla interneti kullanmak, kitap okumak, kitap ödünç almak, ödev yapmak, boş zamanlarını değerlendirmek ve ders çalışmaktır. Ders çalışmak veya kitap okumak amacıyla kütüphaneye giden öğrenci sayısının interneti kullanmak amacıyla gidenlerin oranından düşük olması kütüphaneyi kullanma amacı açısından düşündürücü bir bulgudur.

Akdağ ve Çoklar (2009), öğrencilerin proje ve performans ödevlerini yaparken yararlandıkları kaynakları araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin en fazla interneti kullandıkları sonucuna varmışlardır. 6. sınıf öğrencileri internetten sonra en çok kütüphaneden yararlandıklarını, 7. sınıf öğrenciler ise kaynak kitaplardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler evde, sınıfta, okulda ve il/ilçede bulunan kitaplık veya kütüphanelerde en çok masal türünde kitaplar bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu türü sırasıyla ders kitapları, roman, şiir ve dinî kitaplar izlemektedir. Araştırmaya dönük bilimsel kaynakların az olması, kütüphanelere olan ihtiyacı daha da artırmaktadır. Şahin ve diğerleri, Erzurum ili örneğinden hareketle yaptıkları çalışmada (2009), öğrencilerin kütüphanelerden zaman zaman yararlandıklarını tespit etmişlerdir. Katılımcılar; sorumluluğun sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, öğrenciler ve Türkçe öğretmenlerinin üstlendiği kütüphanelerde ve sınıf kitaplıklarında bulunan başvuru kaynaklarının (ansiklopedi vb.), şiir, roman, hikâye vb. kitapların az olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmamızda öğrencilerin belirttiği kitap türleri, çeşit açısından zengin olmakla birlikte öğrenciler kitap türlerine yönelik bir eksiklik olduğunu belirtmemişlerdir.

t-Testi ve ANOVA analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin cinsiyete göre okuma kültürü ve kütüphane kullanımı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde anne-babalarının eğitim durumu ile okuma kültürü ve kütüphane kullanımına arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak öğrencilerin evlerinde okuma saati yapılması durumu ile okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımı arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu da aile ile birlikte yapılan okuma saatinin önemine işaret etmektedir. Öğrencilerin okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımının okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayda hiç kitap okumayan, ayda 1 ve 2 kitap okuyan öğrenciler ile ayda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum ayda 5 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin ayda 0, 1 ve 2 kitap okuyan öğrenci grubuna göre okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımı konusunda daha iyi durumda olduklarını düşündürmektedir.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanmaları arasında önemli bir ilişki vardır. Evinde, sınıfında, okulunda ve yaşadığı bölgede kitaplık veya kütüphane bulunan öğrenciler kitaplarla bir arada olmakta; kitaplar hayatlarının bir parçası hâline gelmektedir. Aynı şekilde aileleri kitap okuyan, evde kitap okuma saatlerine katılan öğrencilerin de okumaya karşı tutumları olumlu gelişmektedir.

Aşıcı ve Özarslan (2002) tarafından yapılan Kocaeli ili örneği çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin okul kitaplığını kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla öğretmen ve öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, kitaplıkların literatürde tanımlanan standartlardan oldukça uzak olduğu sonucuna varılmıştır. Kütüphane düzeninden sorumlu olan kütüphanecilerin bulunmaması, kitapların kataloglanması, ciltlenmesi ve ayrılmasının yapılmaması, kütüphanenin çoğu zaman kapalı olması öğrencilerin buralardan yararlanmasını engelleyen nedenler arasında belirlenmiştir.

26 ildeki 78 halk kütüphanesinin 2670 kişiden oluşan kullanıcılarına yönelik olarak hazırlanmış "Halk Kütüphanesi Kullanım Araştırması Anketi"nin uygulandığı çalışmada ise 26 ilin halk

kütüphanelerinin ziyaret edilme sıklıkları, kullanılma amaçları, halk kütüphanelerinde verilebilecek olan eğitimlere yönelik tutumlar araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre halk kütüphanelerinden en fazla kitap ödünç almak veya okumak amaçlı olarak yararlanıldığı, kullanıcıların yaşları ile kütüphaneyi ziyaret etme sıklıklarının ters orantılı olduğu, kırsal alanda yaşayanların şehirde yaşayan kullanıcılara oranla teknolojiye erişme bakımından daha dezavantajlı konumda bulundukları belirlenmiştir (Al ve Soydal, 2014).

Bu araştırmanın sonuçlarına göre okuma kültürünün kazandırılması ve geliştirilmesi, sınıf, okul veya il kütüphanelerinin öğrenciler için boş zamanlarını değerlendirme, araştırma yapma ve kitap okuma gibi amaçlarla buluşma mekânları hâline getirilmesi, buralardaki kitapların çeşit ve sayılarının artırılması gerekmektedir.

Her il ve ilçede halk kütüphanesinin kurulmasına yönelik çalışmalar yapılmalı, bununla birlikte kamu kurum ve kuruluşlarına da kendi bünyelerinde kütüphane ya da okuma salonları kurma zorunluluğu getirilmelidir. Söz gelimi herhangi bir Bakanlık bünyesinde kurulacak kütüphane tümüyle o alana yönelik yerli ve yabancı kaynaklardan oluşmalı, o alanda araştırma yapan araştırmacılara kaynak sunabilmelidir.

Karadeniz ve Yılmaz tarafından 2017 yılında Ankara'daki halk kütüphanelerinde görev yapmakta olan kütüphanecilerin okuma alışkanlıklarının düzeyini ve niteliğini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada görevli personelin düzenli okuma alışkanlığı olduğunu ve alanlarında tecrübe sahibi olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle kütüphanelerde görevlendirilecek personelin okuyucuları doğru yönlendirebilmeleri açısından düzenli okuma alışkanlığı olanlardan seçilmesine öncelik tanınmalıdır.

Okullarda da mutlaka kütüphane olmalı, bununla birlikte sınıf içi kitaplıklar da oluşturulmalı, öğrencilerin buralardan kitap alıp okuyabilmesi sağlanmalıdır. Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada çocuk kütüphanelerinin verdiği hizmetler; teknik işlem ve hizmetler, kullanıcı hizmetleri ve yönetici hizmetleri olmak üzere üçe ayırmıştır. Bu nedenle kütüphaneleri sadece ödünç kitap alınan yerler ya da kitap okunup ödev yapılan yerler olarak tanımlamak doğru değildir.

Bu çalışmanın bulgularında da görüldüğü üzere günümüzde internete olan ihtiyaçtan dolayı kütüphaneleri interneti kullanabilmek amacıyla giden öğrenci sayısı fazladır. Bu nedenle kütüphanelerin teknik alt yapısı güçlendirilerek öğrencilerin internet tabanlı araştırma-geliştirme yapabilmelerine imkân sağlanmalıdır. Kütüphanelerin eğitim-öğretimin olmadığı ara dönem ile yaz dönemi için de programları olmalı, öğrenciyi kütüphaneye çekecek etkinliklere (ödüllü bilgi yarışmaları vb.) yer verilmelidir. Yalman tarafından 2020 yılında yapılan "Kütüphanede Verilen 'Kitapların Eğlenceli Dünyası' Eğitim Programının Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmada da söz konusu programın çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle kütüphaneler, günümüz çocuklarına, gençlerine ve yetişkinlere hitap edecek şekilde yeniden çok yönlü olarak tasarlanmalıdır.

Kaynaklar

Akdağ, H. ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerini hazırlarken yararlandıkları kaynaklar, internetin yeri ve karşılaştıkları güçlükler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 1-16.

Al, U. ve Soydal, İ. (2014). Kütüphan-e Türkiye projesi: halk kütüphanesi kullanım araştırması, Türk Kütüphaneciliği 28, 3 (2014), 288-307.

Al, U. ; Doğan, G. ; Soydal, İ.; Taşkın, Z. (2017). Herkes için kütüphane projesi başlangıç çalışması. *Türk Kütüphaneciliği, 31(1), 11-30,* Doi: 10.24146/tkd.2017.0

Aşçı, M. ve Özarslan, H. (2002). İlköğretim 1. kademede okul kitaplığını kullanma alışkanlığı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 45-56.

Aydoğdu, Hamza (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*,225, 201- 226.

Cevher, N. (2015). Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Kajberg, L. (2013). Halk kütüphanelerinin amacını yeniden tanımlamak: dış teorik çerçeveden esinlenen eleştirel bir yaklaşım. *Türk Kütüphaneciliği, 27(2), 253-265.*

Karadeniz, Ş. ; Yılmaz, B. (2017). Ankara'daki halk kütüphanecilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma, *Türk Kütüphaneciliği, 31 (2), 223-244, doi* 10.24146/tkd.2017.10.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. 23 Nisan 2019 tarihinde http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0 adresinden erişildi.

Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri, *Türk Kütüphaneciliği, 28(3), 323-337.*

Şahin, M., İşcan, A., Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13 (2), 183-196.

Yalçınkaya, Y. (2016). Dijital kültür ve dijital kütüphane. *Türk Kütüphaneciliği, 30(4), 595-618.*

Yalman, F. (2020). Kütüphanede verilen 'kitapların eğlenceli dünyası' eğitim programının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi. Karabük.

Yılmaz, Bülent (2019). Çocuk kütüphanesi hizmetleri kılavuzu. İstanbul: Hiperyayın.

Halk Kütüphanesi Hizmeti Gelşşim İçin IFLA/UNESCO İlkeleri 20 Mayıs 2020 tarihinde https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/pg01-tr.pdf adresinden erişildi.

Extended Abstract

Introduction

All scientific advances and progress in all walks of life take place as an outcome of reading. In order to spread the act of reading to help it become reading culture, the reading habit must be acquired individually by a sizeable majority in a society. Reading culture, often confused with reading habit, refers to the social aspect of the act of reading. While the habit is individual, culture emerges as a result of collective effort.

This study aims to reveal the interrelationships among the use of libraries, presence of home libraries and students' reading habits through the opinions of elementary school students.

Method

The study is descriptive and employed the survey method. It was conducted in the central district of Giresun province with 175 5th graders. A questionnaire was developed by the researchers to determine the relationship between students' library use and their reading habits. SPSS 20 software was used for data analysis; frequency, percentage, mean, standard deviation, independent groups t-test and ANOVA analyses were used in the data analysis.

Results and Discussion

The students' answers to the items in the first part of the questionnaire showed that the percentage of the availability of a library at school, in class and at home was high. The percentage of the students who wanted to have a library of their own was high as well. The reasons for students to use a library were to use the internet, read books, borrow books, do homework, spend free time and study. That the number of the students who went to libraries to use the Internet was higher than the number of the students who went to libraries to read a book or study was a finding that went beyond the intended scope of this study. Students stated that there were mostly fairytale books in their home, classroom, school and district libraries. This genre was followed by textbooks, novels, poetry and religious books respectively.

Based on the t-test and ANOVA results, there was a significant difference in favor of female students among reading hours at home, reading culture and library use. This showed the importance of hours of reading with the family. It was determined that students' reading culture and library usage differed significantly in terms of the number of books they read. There was a significant

difference among the students who never read any books, read 1-2 books, and read 5 or more books a month. This suggests that the students who read 5 or more books a month were likely to acquire a better reading culture and use libraries more than the students who read no or 1-2 books per month.

The results showed that there was an important relationship between the students' reading culture and library use. Books became a part of the lives of those students who had libraries in their homes, classrooms, schools and districts. Likewise, the attitudes of the students who read books and participated in their home reading hours developed positively.

The reason for the high number of students going to libraries to use the internet is due to the current need for the internet to access knowledge. For this reason, the technical infrastructure of libraries should be constantly updated so that students could make internet-based research under more favorable circumstances. Libraries should also offer hours during the mid-term and summer periods when there is no school and activities that will attract students such as quizzes that offer awards. In conclusion, libraries should be renovated in order to appeal to modern day children, teens and adults.

Bulut, K. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 931-949.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 25.05.2020 Kabul/Accepted:30.06.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi

Kenan BULUT[*]

Öz
Bu çalışmanın amacı, Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri, tür ve tema açısından incelemektir. Bu amaç çerçevesinde söz konusu kitaplarda hangi tema ve metin türlerine yer verildiği tespit edilmiş ve metin türlerinin kullanım sıklığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında, 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan zorunlu temalara ders kitaplarında yer verilip verilmediği, seçmeli temalar ile metin türlerinin hangilerine yer verildiği, hangilerine yer verilmediği, metin türlerinin temalara ve kitabın tamamına dengeli bir şekilde dağılıp dağılmadığına da bakılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma materyalini, 2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okutulan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiş, sıklık açısından değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın sonunda Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarının tür ve tema açısından zengin olduğu, kitaplarda zorunlu temaların yanı sıra birçok seçmeli temanın da yer aldığı, ancak *Vatandaşlık, Duygular* ve *Hak ve Özgürlükler* temalarına hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca Program'da olan bazı türlere ders kitaplarında yer verilmediği, bazılarına ise çok az sayıda yer verildiği tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Açık Öğretim Ortaokulu, Türkçe ders kitapları, metin, tür, tema.

Analysis of Texts in Open Education Secondary School Turkish Textbooks for Themes and Text Types

Abstract
The aim of this study was to analyze the texts in the Open Education Secondary School fifth-, sixth-, seventh-, and eighth-grade Turkish textbooks in terms of type and theme. The study determined what kind of themes and texts the books consisted of and how often they made use of kinds of texts. The study investigated whether the books addressed the compulsory themes in the 2018 Turkish curriculum, if so, which of the elective themes and text types are contained and which are not, and whether the texts were distributed equally to the themes and the whole book. This was a document review, which is a qualitative research method. The study material consisted of the 2019-2020 open education secondary school fifth-, sixth-, seventh-, and eighth-grade Turkish textbooks of the Ministry of National Education. Data were analyzed using descriptive analysis in terms of frequency. The results show that the textbooks are rich in text-type and theme, address both compulsory themes and many elective themes but do not address the themes of *Citizenship*, *Emotions*, and *Rights and Freedoms* at all. The results also show that the textbooks do not make a mention of some text types while addressing some others very little.
Keywords: Open Education Secondary School, Turkish textbooks, text type, theme

[*]Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van, kenanbulut80@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4771-0459

Giriş

Metinler ses, hece, kelime ve cümle gibi birimlerin bir hiyerarşi içinde birleşmesinden meydana gelen ve bilgi, duygu ve düşünceleri ileten yazınsal yapılardır. Arapça "metn" kökünden gelen metin sözcüğü, TDK Güncel Türkçe Sözlükte "bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; basılı veya el yazması parça, tekst" şeklinde tanımlanmıştır.

Dil incelemelerinin en doğru yolu metinden hareketle inceleme yapmaktır (Sağır, 2002). Burada nitelikli metinler kastedilmektedir. Kuşkusuz özenle hazırlanmış, dilin inceliklerini ve güzelliklerini yansıtan metinler aracılığıyla yapılan dil eğitimiyle nitelikli bir öğrenme gerçekleşecektir. "Çocuk, dünyaya gözünü dil ile açar, dünyayı dil ile algılar, kavrar, dünyaya dil ile katkıda bulunur. Dil düşüncenin, düşünce dilin yaratıcısı olduğuna göre çocuğun kişiliği de dille biçimlenmiş olacaktır" (Derman, 2008, s. 16). Bu nedenle dil yetkinliğinden yoksun, dünyayı çocuğa açmayan kuru metinlerin yerini seçkin metinler aldığında çocuğun düşünce, duygu eğitimi gerçekleştirilmiş olacaktır (Binyazar, 1983). Bu nedenle ana dilin "akıcılığı, yalınlığı, deyimleme ve mecaz gücüyle düşünce ve duygu zenginliğinin yansıtıldığı metinlerle gerçekleştirilen çalışma ve incelemeler, öğrencilere yaşantı zenginliği kazandırır" (Sever, 2011, s. 8).

Güneş (2013a), dil öğretiminde metinlerin nasıl seçileceği ve işleneceği üzerinde sistemli çalışmalar yapıldığını ve dil becerilerini geliştirmek için metin öğretimi yerine metinle öğrenme yaklaşımının uygulandığını belirtmekte, geçmişten bugüne kullanılan metinlerin *edebî, üretilmiş, özgün ve özel metinler* olarak karşımıza çıktığını ifade etmektedir (2013a, 2013b). Buna göre geleneksel yaklaşımların ön planda olduğu yüzyıllar boyunca dil öğretimi çalışmalarında e*debî metinler;* davranışçı yaklaşımla birlikte *üretilmiş metinler;* bilişsel yaklaşımla birlikte *özgün metinler;* yapılandırıcı yaklaşımla birlikte *özgün ve özel metinler* kullanılmaya başlanmıştır. Özgün metinler daha çok iletişim amacıyla hazırlanan, herhangi bir düzeltme ya da basitleştirmeden geçmemiş metinler olarak tanımlanırken özel metinler dil öğretiminde kullanılmak üzere özellikle sanatçılar tarafından seslendirilen ve özel olarak dinleme-anlama için hazırlanmış metinlerdir (Güneş, 2013a, 2013b).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan ve 2005-2006 yıllarında sırasıyla ilköğretimin ilk ve ikinci kademesinde uygulanmaya başlanan Türkçe öğretim programları, dil öğretiminde, metin öğretiminden uzaklaşarak metinle öğrenim anlayışını ön plana çıkarmıştır. Bu yaklaşımın eğitimde yer almasıyla birlikte öteden beri var olagelen ağır edebî metinler ders kitaplarından kaldırılmış, dil öğretimi taklit, tekrar ve ezberden kurtarılmış; şartlandırmalar ve kalıp cümleler ezberletmekten uzaklaşılmış, metin öğretimi yerine metinle öğrenme hâkim olmaya başlamıştır. Aynı programda (2006), öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri ve okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri, okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmelerinin amaçlandığı ifade edilmiştir.

Metin Türü

Metin türü denildiğinde öykü, roman, deneme, makale, söyleşi, masal, destan, fabl vb. edebî türler akla gelir. Söz konusu edebî türler de kendi içinde farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin söyleşi de masal da birer edebî türdür. Ancak söyleşi bilgi verici, bilgilendirici vb. şekillerde adlandırılırken masal, hikâye edici metin ya da olay yazısı vb. şekilde adlandırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların metinleri bazı yönleriyle benzer, bazı yönleriyle farklı şekillerde ele aldıkları görülmektedir. Güneş (2013) metinleri öyküleyici, bilgilendirici metinler ve şiir şeklinde ele alırken Akyol (2013), hikâye edici ve bilgi vermeye dayalı metinler olmak üzere iki başlık altında toplamaktadır. Aytaş (2006) ise edebî türlerin ana hatlarıyla nazım ve nesir olmak üzere iki ana başlıkta toplandığını, diğer türlerin de bu ana başlıklara bağlı olarak içerik ve şekil açısından tasniflerinin yapıldığını ifade etmektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)'nda ise metinler bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olarak üç ana biçim[**] altında toplanmıştır.

Ders kitaplarının niteliği büyük oranda metinlerin niteliğine bağlıdır. Metinlerin niteliği ise türlerden bağımsız olarak düşünülemez. Çünkü bir metin ne kadar nitelikli olursa olsun çocuğun

[**] Metinlerin toplandığı başlıklar Türkçe Öğretim Programı'nda "biçim" (s. 18) olarak geçtiğinden bu çalışmada da "biçim" olarak kullanılacaktır.

duyuşsal ve bilişsel seviyesine uygun bir türde yazılmamışsa ona hitap etmesi mümkün değildir. Bu nedenle türler rastgele seçilemez. Sarıkaya (2018) da metin türlerinin belirlenmesinde çocukların ilgi ve isteklerinin son derece önemli olduğunu belirtmektedir.

Ders kitapları aynı zamanda çocuğun kelime hazinesini besleyen, söz varlığını zenginleştiren önemli kaynaklardan biridir. Demir (2006, s. 220)'e göre "bu kitaplar aracılığı ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen kelimeler, eğitim seviyesine göre önceden belirlenmesi ve kademeli olarak metinlere yerleştirilmesi gerekir". Araştırmacı buna karşın kitaplarda bulunması gereken kelime/kavram sayısının alt ve üst sınırlarının ne ders kitapları yönetmeliğinde ne de öğretim programlarında belirtildiğini ifade etmektedir. Şimdiki neslin konuşurken ve yazarken kullandığı kelime sayısının, meramını doğru ve etkili anlatmak için yeterli olmadığı, günlük hayatta müşahede ettiğimiz bir meseledir. Bunun en önemli sebeplerinden birisi hiç şüphesiz yeterince okuyup yazmamaktır. Ancak ders kitaplarına alınacak metinlerin, çocukların yaş gruplarının gereksinimlerini karşılayacak, ilgilerine hitap edecek türlerden seçilmesi ve kelime hazinesinin de onların bilişsel seviyelerini geliştirecek şekilde olması durumunda söz konusu metinler hem okuma sevgisini aşılamaya hem de yetersiz kelime hazinesi probleminin aşılmasına katkı sağlayacaktır. Böylece ilk ve ortaokul yıllarında önemli bir eksiklik giderilmiş olacaktır.

Tema Kavramı ve Tematik Yaklaşım

Tematik yaklaşım ilk olarak 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programlarında göz önünde bulundurulmuştur. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5 ve 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programları (2005-2006) da ilk olarak öğretim programlarında yer alan yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal ve beceri yaklaşımı (MEB, 2005) ile birlikte tematik yaklaşıma göre hazırlanan programlardandır.

Tematik sözcüğü tema kavramından türetilmiştir. "Tema" sözcüğünün kökü Fransızca "tem" sözcüğüdür ve öğretici ya da edebî bir eserde işlenen ana konu, düşünce, görüş demektir (TDK, 2020). Bu, manzum eserlerde daha çok duygu, mensur eserlerde ise fikir olarak karşımıza çıkar. Çeçen ve Çiftçi (2011), tematik eğitimin öğrencilerin belirli bir tema üzerinde etraflıca çalışmasını öngören bir eğitim modeli olarak ortaya çıktığını, belirlenen temanın derinlemesine çalışılması ve ilgili konuların ayrıntılı bir biçimde araştırılmasının, bu modelin en belirgin yönü ve yararı olarak ifade edilebileceğini belirtmişlerdir.

2005 yılından önceki öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında daha çok konudan konuya geçme söz konusu olup tam bir öğrenme ve yeterli düzeyde bir uygulama imkânı yokken, tematik yaklaşımın programlarda yer almasıyla birlikte aynı tema çerçevesinde işlenecek metinlerin bir arada bulunması ve peşi şıra işlenmesi öğrencinin yoğunlaşmasını sağladığı gibi etkinlik yaklaşımıyla da öğrenilenlerin uygulanmasına daha çok imkân vermiştir. Coşkun (2005) da tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konuyu ve metni içeren bir tema çerçevesinde çalıştıklarına dikkat çekmiştir. Dolayısıyla metinlerin tematik yaklaşımla verilmesi öğretim faaliyetlerinin etkililiği açısından önemlidir.

Açık Öğretim Ortaokulu

Örgün öğretim faaliyetlerinden farklı olarak açık öğretim, öğretici ile öğrenicinin bir arada bulunma zorunluluğunu ortadan kaldıran öğretim faaliyetleri sisteminin adıdır. Herhangi bir şekilde örgün öğrenime devam edemeyen öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden uzak kalmamak için başvurduğu ve günümüzde oldukça yoğun bir şekilde talep edilen bu sistem ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim düzeylerinde faaliyet göstermektedir. Ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak, yükseköğretim düzeyinde ise YÖK'e bağlı üniversiteler bünyesinde öğretim yapılmaktadır.

"Çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edemeyen ve yaygın eğitim sürecinde kendine yer bulmaya çalışan bireylerin devam ettiği bir eğitim sistemi" (Yenen Avcı, 2016) olan açık öğretim faaliyetlerinin tarihi bundan yaklaşık iki yüz yıl öncesine uzanmaktadır. 20 Mart 1728 tarihli Boston gazetesinde mektupla steno dersleri verileceği ilanı yer almıştır. Bundan 105 yıl sonra 1833 yılında bir İsveç gazetesinde mektupla yazılı anlatım dersi verileceğine ilişkin bir ilana rastlanmıştır. Ancak

dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulamasının İngiltere'de, Isaac Pitman tarafından başlatıldığı ve bunun 1840 yılına rastladığı kabul edilmektedir. Pitman bir stenograftır ve İngiltere'deki Bath'da, mektupla steno öğretmeye başlamıştır. 1856 yılına gelindiğinde, uzaktan eğitim alanında örgütlü girişimlerin başladığı görülmektedir. Daha sonra dünyada çeşitli ülkeler bu sistemi uygulamaya başlamışlardır. Türkiye'de ise uzaktan eğitim fikri ilk kez 1927 yılında, eğitim sorunlarının görüşüldüğü bir toplantıda gündeme gelmiş, halkın okur-yazar hale getirilmesinde uzaktan eğitimden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak halkın yüzde 90'ının okuma yazma bilmemesi ve bunun da ancak yüz yüze eğitimle mümkün olacağı düşüncesinden dolayı uzun süre bu sisteme geçilememiştir (Kaya, 2002).

Ülkemizde ilk defa 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü ile uzaktan eğitim uygulaması başlamıştır. Enstitü, bankalarda çalışanlara mektupla eğitim imkânı sunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ilk uzaktan eğitim uygulamaları ise ilk kez 7 Kasım 1960 tarihinde "Mektupla Öğretim" adı altında ve deneme öğretimi olarak başlamıştır (Kaya, 2002).

1998-1999 eğitim öğretim yılında 68 bin 886 öğrenciyle yola çıkmış ve aynı dönemde 2 bin 897 öğrenci mezun etmiş olan (MEB, 2020) Açık öğretim ortaokulu, türlü nedenlerle ortaokula devam edemeyen ve zorunlu ortaokul yaş sınırını aşarak örgün eğitim-öğretim sisteminin dışında kalan kişilere uzaktan eğitim ilke ve yöntemleriyle her durumda, her yerde eğitim-öğretim imkânı sağlamak; bu eğitim sayesinde toplumun kültür düzeyini yükseltmek; mezun olan öğrencilerin meslek edinmelerini kolaylaştırmak ve onları bir üst öğrenime hazırlamak amacı taşıyan eğitim sisteminin ilk basamağıdır (Altunkaya, 2013).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığına bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren ve bugün aktif öğrenci sayısı 250 bini aşmış, mezun sayısı ise 432 bin 829 olan (MEB, 2020) Açık Öğretim Ortaokulunun öğretim sistemi, örgün ortaokullarda yürütülen öğretim programlarıyla aynı olup programın uygulama şekli uzaktan eğitim teknikleri ile olmaktadır.

250 bini aşkın aktif öğrenciye sahip olan Açık Öğretim Ortaokulunun, öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşması, kazanımları edindirmesi, temel ve zihinsel becerileri geliştirmesi için kaynaklarının titizlikle hazırlanması gerekmektedir. Çünkü Açık Öğretim Ortaokulunda ders kitapları açık öğretime devam eden öğrenciler için en önemli bilgi kaynağıdır. Öğrencilerin kitaplarında anlamadıkları birtakım şeyleri soracakları öğretmenlerinin olmaması ve her zaman güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşmalarının da zor olması, ders kitaplarının önemini daha da arttırmaktadır. Yenen Avcı (2019, s. 97)'ya göre de bu öğrenciler, "zamanlarını planlı ve verimli kullanmada, düşüncelerini ödev olarak yazıya dökmede, uygun okuma ve anlama becerileri geliştirmede yüz yüze öğretim gören öğrencilere oranla daha çok sorunla ve daha sık karşılaşmaktadırlar". Dolayısıyla örgün öğretimde okuyan akranlarına göre bu öğrenciler, daha çok mağdur olma durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı açık öğretim faaliyetleri çerçevesinde okutulan kitapların çok daha nitelikli hazırlanması, özellikle kitaplarda yer alan metinlerin çok özenle seçilmesi, nitelikli görsellerle desteklenmesi gerekir. Çünkü öğretmensiz bir eğitimde öğrencinin edindiği/edineceği bütün bilgi ve beceriler bu metinler aracılığıyla olmaktadır.

Bu çalışma çerçevesinde, Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında hangi tema ve metin türlerine yer verildiği tespit edilmiş ve metin türlerinin kullanım sıklığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında, 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan zorunlu temalara ders kitaplarında yer verilip verilmediği, seçmeli temalar ile metin türlerinin hangilerine yer verildiği, hangilerine yer verilmediği, metin türlerinin temalara ve kitabın tamamına dengeli bir şekilde dağılıp dağılmadığına da bakılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın genel amacı, Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri, tür ve tema açısından incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında;

1. Yer alan metin sayıları, türleri ve bu türlerin kullanım sıklıkları nelerdir?
2. Yer alan metin türlerinin kitapların geneline ve temalara dağılımı nasıldır?
3. Hangi temalara yer verilmiştir?
4. En çok yer verilen temalar hangileridir, hiç yer verilmeyen temalar var mıdır, varsa hangileridir?

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2019-2020 yılında Açık Öğretim Ortaokulunda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam 32 tema ve bu temalarda yer alan toplam 96 okuma metninin tür ve tema açısından incelenmesiyle sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Creswell (2005)'e göre dokümanlar, nitel araştırmalarda önemli veri kaynaklarıdır ve hem özel hem de resmi dokümanlar bu kapsamda ele alınabilir. Bu çalışmada incelenen dokümanlar araştırmanın amacına uygun olarak Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleridir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008), nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadırlar. Nitel veri iyi yapılandırılmış, zengin tanımlamalara ve sürece ilişkin ayrıntılı açıklamalara dayanır (Miles ve Huberman, 2015).

Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Belgesel gözlem ya da belgesel tarama olarak da isimlendirilmektedir (Çepni, 2012). Belgesel tarama, belli bir amaca yönelik olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2007). Bu analiz türünde araştırmacı öncelikle amacına yönelik kaynakları bulur, dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve notlardan yola çıkarak birtakım değerlendirme işlemleri yapar. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, araştırmacının kaynaklardaki bilgileri, kaynakta anlatılmak istenilen gibi anlaması ve o şekilde kullanmasıdır. Bu yöntemde daha çok yapılanlardan yola çıkılarak, genel eğilimlerin, farklı fikirlerin varlıkları biraz daha netleşmiş olur (Çepni, 2012).

Araştırmanın kuramsal temellerini ortaya koymak amacıyla öncelikle bir alanyazını taraması yapılmıştır. Çalışma konusuyla ilgili yazılan makale, tez ve diğer bilimsel çalışmalar detaylıca incelenmiştir. Tezler için YÖK Tez Araştırma Merkezinden, diğer bilimsel çalışmalar için ilgili literatürden ve kaynakçada belirtilen internet sitelerinden yararlanılmıştır. Daha sonra Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki metinler "tür" ve "tema" yönünden incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda gerekli notlar çıkarılarak yazmaya hazırlık yapılmıştır.

Çalışma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyalini, 2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okutulan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Söz konusu ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan metin sayıları ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Adı	Yayın evi	Basım yılı	Okutulduğu öğretim yılı	Yazarı	Tema sayısı	Metin sayısı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı 5	MEB Yayınları	2018	2018-2019 2019-2020	Hülya Ağın Haykır Hüseyin Kaplan Ali Kıryar Rasim Tarakcı Ercan Üstün	8	24
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 6	MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	2019	2019-2020	Abdulkadir Altan	8	24

Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 7	MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	2019	2019-2020	Gönül Metin	8	24
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 8	MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	2019	2019-2020	Osman Babadağ	8	24
Toplam					32	96

Bu kitaplardan 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileri için olanları Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmışken 5. sınıf öğrencileri için olanı, örgün öğretime devam eden ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencileriyle ortak olarak kullanılan bir kitaptır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeysel bir analiz yöntemidir. Bu analizde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veriler toplandıktan sonra çalışma için betimsel analiz yöntemine uygun bir çerçeve oluşturulmuş ve temalar belirlenmiştir. Temaları belirleme sürecinde alanyazın taranmış, benzer çalışmalara bakılmış, ayrıca uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra araştırmacı uzman görüşünü ve literatür taramasından elde edilen bilgileri de dikkate alarak çalışmanın alt amaçları doğrultusunda temaları belirlemiştir. Temalar altında oluşturulan bulgular frekanslarla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Cansız Aktaş (2014)'a göre doküman incelemede, geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması için verilerin inandırıcılığı büyük önem taşımaktadır. Verilerin açık ve tutarlı sunulması ve bir başka araştırmacının teyidinin alınması önerilmektedir.

Nitel araştırmalarda uzman incelemesi iki şekilde yapılabilir. Bunlardan birincisi araştırmacı ile bir başka uzmanın bir araya gelerek değerlendirme toplantısı yapmalarıdır. Araştırmacı bu toplantıda bütün süreci uzmana aktarır ve uzmanla birlikte değerlendirme yapar. Uzmanın çalışma ile ilgili sorularına cevap verir. Başvurulan diğer yol ise araştırmacının uzmana bütün verileri göndermesi şeklindedir. Uzman verileri inceledikten sonra görüşünü araştırmacıya bildirir. Her iki yaklaşımda da asıl amaç, araştırmacının yaklaşımının geçerliğini değerlendirmek ve başka bakış açısıyla geri bildirimde bulunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde bazı metinlerin hangi türden olduğuyla ilgili ders kitaplarında herhangi bir bilgi bulunamamıştır. Bu metinlerden bazılarının türüne ilişkin uzmanlar arasında çeşitli fikir ayrılıklarının da söz konusu olduğu görülmüştür. Hangi türe ait olduğu konusunda kesin bir fikre varılamayan metinler için araştırmacı, alan uzmanı başka bir araştırmacının görüşüne başvurmuştur. Ayrıca gerekli görüldüğünde konuyla ilgili yazılan bilimsel çalışmalara da bakılmıştır. Alan uzmanının dönütü ve literatürden edinilen bilgiler ışığında ilgili metinler uygun türlere dâhil edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bunlarla ilgili çeşitli yorumlar yapılmıştır. Çalışmanın bulguları her sınıf düzeyi için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri, bu türlerin kullanım sıklığı, temalar ve metin biçimlerinin temalara dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 1 ve 2'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türleri ve Bu Türlerin Kullanım Sıklığı

2018 Programı'nda yer verilen türler	Kitapta yer alan türler	F
Bilgilendirici metinler		
Anı	Anı	1
Dilekçe	---	---
Efemera ve Broşür	Broşür	1
e-posta	---	---
Haber metni, reklam	Haber metni (tanıtma yazısı)	3
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	Tarifname (tarif yazısı)	1
Makale/Fıkra/Söyleşi/Deneme	Fıkra/Söyleşi/Deneme	1/1/1
Mektup	---	---
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	---	---
Sosyal Medya Mesajları	---	---
---	Biyografi	1
Hikâye edici metinler		
Çizgi Roman	---	---
Fabl	Fabl	1
Hikâye	Hikâye	5
Karikatür	Karikatür	1
Masal/Efsane/Destan	---	---
Mizahi Fıkra	---	---
Roman	---	---
Tiyatro	Tiyatro	1
Şiir		
Şarkı/Türkü	---	---
Şiir	Şiir	6
Toplam		24

Tablo 1'in birinci sütununda, 2018 Türkçe Öğretim Programı'na göre ders kitaplarında yer verilecek türler yer almaktadır. Bu türlerin tamamına ders kitaplarında yer vermek elbette mümkün değildir. Zaten 2018 Programı'nı 2006 Programı'ndan ayıran önemli farklardan birisi de sınıf seviyesine göre ders kitaplarında yer alacak zorunlu türlerin olmamasıdır. Programda yer alan tablodaki metin türlerine bağlı kalınarak "hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine bağlıdır" (MEB, 2019, s. 17). Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

Tablo incelendiğinde, Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla bilgilendirici metinlere (10), ardından hikâye edici metinlere (8), en az da şiir biçimindeki metinlere (6) yer verildiği görülmektedir. Tür olarak bakıldığında ise kitapta en fazla şiir (6), ardından hikâye (5), ardından haber metni (3) yer almaktadır. Bunların dışında ders kitabında yer alan anı, broşür, tarifname, fıkra, söyleşi, deneme, biyografi, fabl, karikatür ve tiyatro türünde de 1'er metne yer verilmiştir. 24 farklı metnin yer aldığı kitapta, toplam 13 farklı türün olduğu görülmektedir.

Tabloya göre Program'da olan (5. sınıf ders kitapları için) metin türlerinden *anı, efemera ve broşür, haber metni, tarifname, fıkra, söyleşi, deneme, fabl, hikâye, karikatür, tiyatro* ve *şiir*in yer aldığı; *dilekçe, e-posta, makale, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman, şarkı/türkü*nün ise yer almadığı görülmektedir.

Program'a göre sadece 7 ve 8. sınıf seviyesinde yer alan *biyografi* türünden de bir metne 5. sınıf ders kitabında yer verilmesi dikkat çekicidir.

Tablo 2.
Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalar ve Metin Biçimlerinin Temalara Dağılımı

Metin biçimleri	Zorunlu temalar			Seçmeli temalar					
	Erdemler	Millî Kültürümüz	Millî Mücadele ve Atatürk	Çocuk Dünyası	Bilim ve Teknoloji	Okuma Kültürü	Sağlık ve Spor	Doğa ve Evren	Toplam
Bilgilendirici	-	1	2	-	3	1	2	1	10
Hikâye edici	3	1	-	2	-	1	-	1	8
Şiir	-	1	1	1	-	1	1	1	6
Toplam	3	3	3	3	3	3	3	3	24

Tablo 2 incelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabında**,** 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu olan "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarıyla kitap yazarlarının tercihine bırakılan temalardan "Çocuk Dünyası", "Bilim ve Teknoloji", "Okuma Kültürü", "Sağlık ve Spor" ve "Doğa ve Evren" temaları olmak üzere 8 temaya yer verildiği görülmektedir.

Ders kitabında metin türlerinin dağılımına bakıldığında ise "Millî Kültürümüz", "Okuma Kültürü", "Doğa ve Evren" temalarında hem bilgilendirici hem hikâye edici metinlere hem de şiir biçimindeki metinlere yer verilirken "Erdemler", "Çocuk Dünyası" temalarında bilgilendirici metinlere; "Millî Mücadele ve Atatürk", "Bilim ve Teknoloji", "Sağlık ve Spor" temalarında hikâye edici metinlere; "Erdemler", "Bilim ve Teknoloji" temalarında ise şiir biçimindeki metinlere yer verilmemiştir.

Kitabın geneline ve temalara bakıldığında üç biçim altındaki türlerin birbirine yakın sayılarda olduğu görülmektedir. Bu da metin türlerinin kitabın geneline ve temalara dengeli bir şekilde dağıtıldığını göstermektedir.

Açık Öğretim Ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri, bu türlerin kullanım sıklığı, temalar ve metin biçimlerinin temalara dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 3 ve 4'te yer almaktadır.

Tablo 3.
Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türleri ve Bu Türlerin Kullanım Sıklığı

2018 Programı'nda yer verilen türler	Kitapta yer alan türler	f
Bilgilendirici metinler		
Anı	---	---
Blog	---	---
Efemera ve Broşür	---	---
e-posta	---	---
Haber metni, reklam	Haber metni/Haber metni (tanıtma yazısı)	5/2
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	---	---
Gezi yazısı	---	---
Makale/Fıkra/Söyleşi/Deneme	Söyleşi/Deneme	1/1
Mektup	---	---
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	---	---
Sosyal Medya Mesajları	---	---
---	Dilekçe	1
Hikâye edici metinler		
Çizgi Roman	---	---
Fabl	---	---
Hikâye	Hikâye	4

Karikatür	---	---
Masal/Efsane/Destan	Masal/Efsane	1/1
Mizahi Fıkra	Mizahi Fıkra	1
Roman	---	---
Tiyatro	Tiyatro	1
Şiir		
Şarkı/Türkü	---	---
Şiir	Şiir	6
Toplam		24

Tablo 3 incelendiğinde, Açık Öğretim Ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla bilgilendirici metinlere (10), ardından hikâye edici metinlere (8), en az da şiir biçimindeki metinlere (6) yer verilmiştir. Tür olarak bakıldığında ise kitapta en fazla haber metni (*f*=7), daha sonra şiir (f=6), daha sonra hikâyeye (*f*=4) yer verildiği görülmektedir. Söyleşi, deneme, dilekçe, masal, efsane, mizahi fıkra ve tiyatro türlerinde de 1'er metne yer verilmiştir. Kitapta haber metinlerinin sayıca fazla olması (f=7) kayda değer bir durumdur. 24 farklı metnin yer aldığı kitapta toplam 11 farklı türün olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki tabloya göre 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olan (6. sınıf ders kitapları için) metin türlerinden *haber metni, söyleşi, deneme, hikâye, masal, efsane, mizahi fıkra, tiyatro* ve *şiir*in yer aldığı; *anı, blog, efemera ve broşür, e-posta, kılavuzlar, gezi yazısı, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, fabl, karikatür, roman, şarkı/türkü*nün ise yer almadığı görülmektedir.

Program'a göre 5, 7 ve 8. sınıf seviyesinde yer alan ancak 6. sınıf seviyesinde yer almayan *dilekçe* türünden de bir metne yer verilmesi dikkat çekicidir.

Tablo 4.
Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalar ve Metin Biçimlerinin Temalara Dağılımı

Metin biçimleri	Zorunlu temalar			Seçmeli temalar					
	Erdemler	Millî Kültürümüz	Millî Mücadele ve Atatürk	Kişisel Gelişim	Bilim ve Teknoloji	Zaman ve Mekân	Birey ve Toplum	Doğa ve Evren	Toplam
Bilgilendirici	1	1	1	2	2	1	-	2	10
Hikâye edici	1	2	1	1	-	1	2	-	8
Şiir	1	-	1	-	1	1	1	1	6
Toplam	3	3	3	3	3	3	3	3	24

Tablo 4 incelendiğinde, Açık Öğretim Ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında, 2018 Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu olan "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarına yer verildiği görülmektedir. Kitap yazarlarının seçmeli temalar içinden tercih ettiği temalar ise "Kişisel Gelişim", "Bilim ve Teknoloji", "Zaman ve Mekân", "Birey ve Toplum" ve "Doğa ve Evren" temalarıdır.

Ders kitabında metin türlerinin dağılımına bakıldığında ise "Erdemler", "Millî Mücadele ve Atatürk", "Zaman ve Mekân" temalarında üç biçim altındaki türlere yer verildiği; "Birey ve Toplum" temasında bilgilendirici metinlere; "Bilim ve Teknoloji" ve "Doğa ve Evren" temalarında hikâye edici metinlere; "Millî Kültürümüz" ve "Kişisel Gelişim" temalarında ise şiir biçimindeki metinlere yer verilmediği görülmektedir. Kitabın geneline ve temalara bakıldığında üç biçim altındaki türlerin birbirine yakın sayılarda olduğu ifade edilebilir. Bu da metin türlerinin kitabın geneline ve temalara dengeli bir şekilde dağıtıldığını göstermektedir.

Açık Öğretim Ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri, bu türlerin kullanım sıklığı, temalar ve metin biçimlerinin temalara dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 5 ve 6'da yer almaktadır.

Tablo 5.
Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türleri ve Bu Türlerin Kullanım Sıklığı

2018 Programı'nda yer verilen türler	Kitapta yer alan türler	f
Bilgilendirici metinler		
Anı	Anı	1
Biyografiler, Otobiyografiler	Otobiyografi	1
Blog	---	---
Dilekçe	---	---
Efemera ve Broşür	---	---
e-posta	---	---
Günlük	---	---
Haber metni, reklam	Haber metni/Haber metni (tanıtma yazısı)	2/2
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	---	---
Gezi yazısı	---	---
Makale/Fıkra/Söyleşi/Deneme	Söyleşi/Deneme	1/3
Mektup	Mektup	1
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	---	---
Sosyal Medya Mesajları	---	---
Hikâye edici metinler		
Çizgi Roman	---	---
Fabl	---	---
Hikâye	Hikâye	4
Karikatür	---	---
Masal/Efsane/Destan	Efsane	1
Mizahi Fıkra	---	
Roman	---	---
Tiyatro	Tiyatro	1
Şiir		
Şarkı/Türkü	---	---
Şiir	Şiir	7
Toplam		24

Tablo 5 incelendiğinde, Açık Öğretim Ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla bilgilendirici metinlere (11), ardından şiir biçimindeki metinlere (7), en az da hikâye edici metinlere (6) yer verilmiştir. Tür olarak bakıldığında ise kitapta en fazla şiir (*f*=7), ardından hikâye ve haber metni (*f*=4), ardından da deneme (*f*=3) yer almaktadır. Anı, otobiyografi, söyleşi, mektup, efsane ve tiyatro türlerinden 1'er metnin yer aldığı kitapta, 11 farklı türden 24 metin yer almaktadır.

Tabloya göre Program'da olan (7. sınıf ders kitapları için) metin türlerinden *anı, biyografi/otobiyografi, haber metni, söyleşi, deneme, mektup, hikâye, efsane, tiyatro* ve *şiir*in yer aldığı; *blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, kılavuzlar, gezi yazısı, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, fabl, karikatür, mizahi fıkra, roman, şarkı/türkü*nün ise yer almadığı görülmektedir.

Tablo 6.
Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalar ve Metin Biçimlerinin Temalara Dağılımı

Metin biçimleri	Zorunlu temalar			Seçmeli temalar					
	Erdemler	Millî Kültürümüz	Millî Mücadele ve Atatürk	Kişisel Gelişim	Okuma Kültürü	Zaman ve Mekân	Sanat	Doğa ve Evren	Toplam
Bilgilendirici	2	-	1	1	3	-	3	1	11
Hikâye edici	-	2	1	2	-	1	-	-	6
Şiir	1	1	1	-	-	2	-	2	7
Toplam	3	3	3	3	3	3	3	3	24

Tablo 6 incelendiğinde, Açık Öğretim Ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında, 2018 Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu olan "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarıyla kitap yazarlarının tercihine bırakılan temalardan "Kişisel Gelişim", "Okuma Kültürü", "Zaman ve Mekân", "Sanat" ve "Doğa ve Evren" temaları olmak üzere 8 temaya yer verildiği görülmektedir.

Metin türlerinin dağılımına bakıldığında sadece "Millî Mücadele ve Atatürk" temasında üç biçim altındaki metinlere yer verildiği, diğer temalarda böyle bir dağılımın olmadığı görülmektedir. "Erdemler", "Okuma Kültürü", "Sanat" ve "Doğa ve Evren" temalarında hikâye edici metinlere; "Kişisel Gelişim", "Okuma Kültürü" ve "Sanat" temalarında ise şiir biçimindeki metinlere yer verilmemiştir. Buna göre "Okuma Kültürü" ve "Sanat" temalarında sadece bilgilendirici metinler yer almıştır. Kitabın geneline bakıldığında üç biçim altındaki metin türlerinin diğer ders kitaplarındakilerin aksine kitabın geneline ve temalara dengeli dağıtılmadığı ifade edilebilir. 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerle daha fazla karşılaştıkları görülmektedir.

Açık Öğretim Ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri, bu türlerin kullanım sıklığı, temalar ve metin biçimlerinin temalara dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 7 ve 8'de yer almaktadır.

Tablo 7.
Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türleri ve Bu Türlerin Kullanım Sıklığı

2018 Programı'nda yer verilen türler	Kitapta yer alan türler	f
Bilgilendirici metinler		
Anı	---	---
Biyografiler, Otobiyografiler	---	---
Blog	---	---
Dilekçe	---	---
Efemera ve Broşür	---	---
e-posta	---	---
Günlük	---	---
Haber metni, reklam	Haber metni	2
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	---	---
Gezi yazısı	Gezi yazısı	1
Makale/Fıkra/Söyleşi/Deneme	Makale/Söyleşi/Deneme	2/1/3
Mektup	---	---
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	---	---
Sosyal Medya Mesajları	---	---
Hikâye edici metinler		
Çizgi Roman	---	---

Fabl	---	---
Hikâye	Hikâye	4
Karikatür	---	---
Masal/Efsane/Destan	Masal/Destan	1/2
Mizahi Fıkra	Mizahi Fıkra	1
Roman	---	---
Tiyatro	Tiyatro	1
Şiir		
Şarkı/Türkü	---	---
Şiir	Şiir	6
Toplam		24

Tablo 7 incelendiğinde, Açık Öğretim Ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında, bilgilendirici ve hikâye edici metinlere 9 defa, şiir biçimindeki metinlere ise 6 defa yer verildiği görülmektedir. Tür olarak bakıldığında ise ders kitabında en fazla şiir (*f*=6), daha sonra hikâye (*f*=4) daha sonra deneme (*f*=3) yer almaktadır. Kitapta haber metni, makale ve destan türlerinden 2'şer; gezi yazısı, söyleşi, masal, mizahi fıkra ve tiyatro türlerinden 1'er metne yer verilmiştir. 24 farklı metnin yer aldığı kitapta, toplam 11 farklı türün olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olan (8. sınıf ders kitapları için) metin türlerinden *haber metni, gezi yazısı, makale, söyleşi, deneme, hikâye, masal, destan, mizahi fıkra, tiyatro ve şiir*in yer aldığı; *anı, biyografi/otobiyografi, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, kılavuzlar, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları çizgi roman, fabl, karikatür, roman, şarkı/türkü*nün ise yer almadığı görülmektedir.

Tablo 8.
Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalar ve Metin Biçimlerinin Temalara Dağılımı

Metin biçimleri	Zorunlu temalar			Seçmeli temalar					
	Erdemler	Millî Kültürümüz	Millî Mücadele ve Atatürk	Doğa ve Evren	Okuma Kültürü	Zaman ve Mekân	Sanat	İletişim	Toplam
Bilgilendirici	1	1	2	2	1	-	-	2	9
Hikâye edici	2	1	-	-	2	2	2	-	9
Şiir	-	1	1	1	-	1	1	1	6
Toplam	3	3	3	3	3	3	3	3	24

Tablo 8 incelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında, 2018 Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu olan "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarına yer verildiği görülmektedir. Kitap yazarlarının seçmeli temalar içinden tercih ettiği temalar ise "İletişim", "Okuma Kültürü", "Zaman ve Mekân", "Sanat" ve "Doğa ve Evren" temalarıdır.

Metin türlerinin dağılımına bakıldığında sadece "Millî Kültürümüz" temasında üç biçim altındaki metinlere yer verildiği, diğer temalarda böyle bir dağılımın olmadığı görülmektedir. "Millî Mücadele ve Atatürk", "Doğa ve Evren" ve "İletişim" temalarında hikâye edici metinlere; "Erdemler" ve "Okuma Kültürü" temalarında ise şiirlere yer verilmemiştir.

Kitabın geneline ve temalara bakıldığında üç biçim altındaki türlerin birbirine yakın sayılarda yer aldığı ifade edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Türkçe derslerinin nitelikli işlenmesinde en önemli araç kuşkusuz ders kitapları ve bu kitaplardaki metinler ve etkinliklerdir. Polat (1991) öğretim sürecinin diğer öğelerini (öğretmen ve öğrenci) teşvik eden ya da şevklerini kıran en önemli etkenlerden birinin de kullanılan ders kitapları olduğunu ifade etmektedir. Elbette ders kitaplarının niteliğini de içindeki metinlerden ve diğer unsurlardan bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu nedenle ders kitaplarının Türkçenin kullanım olanaklarından doğru ve yeterli düzeyde yararlanarak dilin her türlü özelliğini öğrenciye kazandırır nitelikte olması gerekmektedir (Mert, 2013).

Bu çalışmada Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında hangi tema ve metin türlerine yer verildiği tespit edilmiş ve metin türlerinin kullanım sıklığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılı'ndan itibaren okutulan ve MEB Yayınevi tarafından hazırlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı ile 2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda okutulan ve MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları tarafından hazırlanan Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları metin türleri ve temalar bağlamında incelenmiştir.

2001 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Ortaokulu Yönetmeliği, eğitim ve öğretimle ilgili beşinci bölüm 30. maddesinde, "okulda, ortaokul öğretim programlarının uygulanması esastır" (2014 yılında yapılan değişiklik) ifadesine yer vermektedir (MEB, 2001). Buna göre bütün derslerde örgün eğitimde kullanılan öğretim programlarının esas alınması gerektiğinden ders kitaplarının da öğretim programlarında belirtildiği şekilde hazırlanması gerekir. Bu yönüyle Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarının, 2017 yılında taslak şeklinde yapılan ancak 2018 yılında son şekli verilerek uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanması gerekmektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde, ders kitaplarında 8 tema ve her temada 3 okuma, 1 dinleme/izleme, 1 serbest okuma metninin yer alacağı öngörülmüştür. Böylece bir kitapta toplamda 24 okuma, 8 dinleme/izleme ve 8 serbest okuma metni olmak üzere toplam 40 metin kullanılmış olmalıdır. Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde kitapta 8 tema ve her temada 3 okuma, 1 dinleme/izleme ve 1 de serbest okuma metni yer almaktadır. Ancak 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında da 8 tema ve her temada 3 okuma metni bulunmakta iken bu kitaplarda dinleme/izleme ve serbest okuma metinlerinin olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kitaplarda farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dersinin bir dil dersi olması ve dil becerilerinin bir bütünlük içinde ele alınması gerektiği düşünüldüğünde 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında dinleme metinlerine yer verilmemiş olmasının önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Örgün eğitim gören ortaokul öğrencilerine yönelik olarak yapıldığı gibi dinleme metinlerinin EBA uygulaması üzerinden sesli kayıt olarak verilip ders kitaplarında da etkinliklerinin yer alması bu eksikliği giderecektir. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Buna göre ders kitaplarında yer alacak serbest okuma metinlerinin, öğrencilere edebî ve estetik değer kazandırma konusunda katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Bu metinlere ilişkin herhangi bir etkinliğin olmadığı da göz önüne alındığında, Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin de bu metinlerden rahatlıkla yararlanabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu metinlerin Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8 sınıf ders kitaplarında yer almaması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

2018 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde metin türlerinin bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç biçim altında toplandığı görülmektedir. Çalışma kapsamındaki ders kitaplarına bakıldığında 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici metinlere 10'ar, hikâye edici metinlere 8'er, şiir biçimindeki metinlere 6'şar defa; 7. sınıf Türkçe ders kitabında bilgilendirici metinlere 11, hikâye edici metinlere 6, şiir biçimindeki metinlere 7 defa; 8. sınıf Türkçe ders kitabında bilgilendirici ve hikâye edici metinlere 9'ar, şiir biçimindeki metinlere 6 defa yer verildiği görülmüştür. Dört kitaptaki metinlerin toplamına bakıldığında ise bilgilendirici metinlere 40, hikâye edici metinlere 31, şiir biçimindeki metinlere 25 defa yer verildiği tespit edilmiştir. Kıbrıs (2019) da örgün eğitim Türkçe ders kitaplarında sırasıyla en fazla bilgilendirici, hikâye edici ve şiir biçimindeki metinlere yer verildiğini tespit etmiştir.

Türlerin hem temalara dağılımı hem de tema içindeki dağılımı çok önemli bir husustur. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda buna özellikle dikkat çekilmiştir. Buna göre 5, 6 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan türlerin kitabın geneline ve temalara dengeli dağıtıldığı, ancak 7. sınıf ders kitabı için aynı şeyin söylenemeyeceği tespit edilmiştir. Yukarıda görüldüğü üzere 7. sınıf ders kitabında yer alan metinlerin yaklaşık yarısını bilgilendirici metinlerin oluşturduğu (11), hikâye edici (6) ve şiir biçimindeki metinlere ise (7) aynı oranda yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca bu sınıfa ait ders kitabında "Okuma Kültürü" temasında sadece bilgilendirici metinlere yer verilmiş, hikâye edici ve şiir biçimindeki metinlere bu temada hiç yer verilmemiştir. Oysaki okuma eylemi örgün eğitim gören öğrenciler için önemli olduğu kadar Açık Öğretim Ortaokulunda öğrenimlerini sürdüren öğrenciler için de önemlidir. Bu nedenle söz konusu temada, sadece bilgilendirici metinlerin yanı sıra okuma sevgisini kazandıracak hikâye edici ve şiir biçimindeki metinlere de yer verilmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu kitabın hazırlanmasında daha fazla hassasiyetin gösterilmesi gerektiği sonucuna varmak mümkündür. Ayrıca ders kitaplarının dördünde de bilgilendirici metinlerin sayısı diğerlerinden fazladır. Özellikle yaş itibariyle 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine henüz geçme aşamasında oldukları göz önüne alındığında bu öğrenciler için hazırlanan kitaplarda, hikâye edici ve şiir biçimindeki metinlerin, bilgilendirici metinlerden sayıca fazla olmasının daha doğru olacağı değerlendirilmektedir.

Çalışmada 5. sınıf ders kitabında 13; 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında 11 farklı türde metne yer verildiği görülmüştür. Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde en fazla şiir (*f*=6), hikâye (*f*=5) ve haber metni (*f*=3) türlerine; 6. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde en fazla haber metni (f=7), şiir (*f*=6) ve hikâye (*f*=4) türlerine; 7. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde en fazla şiir (*f*=7), hikâye (*f*=4), haber metni (*f*=4) ve deneme (*f*=3) türlerine, 8. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde en fazla şiir (*f*=6), hikâye (*f*=4), deneme (*f*=3), haber metni (*f*=2), destan (*f*=2) ve makale (*f*=2) türlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Dört sınıfın toplamına bakıldığında ise en çok şiire (*f*=25) yer verildiği, daha sonra sırasıyla hikâye (*f*=17), haber metni (*f*=16), deneme (*f*=8), tiyatro (*f*=4), söyleşi (*f*=4) türlerine yer verildiği görülmüştür. Bunların haricinde ders kitaplarında destan (*f*=2), makale (*f*=2), anı (*f*=2), masal (*f*=2), efsane (*f*=2), biyografi/otobiyografi (*f*=2), mizahi fıkra (*f*=2), fıkra (*f*=1), dilekçe (*f*=1), mektup (*f*=1), gezi yazısı (*f*=1), fabl (*f*=1), karikatür (*f*=1), broşür (*f*=1), tarifname (*f*=1) türlerine de yer verilmiştir. Bu bulgu Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarının tür yönünden zengin olduğunu göstermektedir. Özbay ve Çeçen (2012) de yaptıkları çalışmada inceledikleri ders kitaplarında tür çeşitliliğinin fazla olduğunu tespit ettiklerini ve bu durumun yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Keklik (2009) ve Kolaç (2009) ise yaptıkları çalışmalarda ders kitaplarında tür dağılımlarının fazla olmasının önemli olduğunu ancak bu durumun ders kitapları arasında tutarsızlıklar oluşturabileceğini ve bunun da öğrencilerin bazı metin türleriyle karşılaşmayacakları anlamına geldiğini belirtmektedirler.

Açık Öğretim Ortaokulu ders kitaplarında şiir ve hikâye türlerine her sınıf düzeyinde yer verilmiş olması, hem hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçları hem de çocukta dil edinimi ve gelişimi açısından normal bir durumdur. Ancak özellikle tiyatro türüne ait metinlerin her sınıf düzeyinde yer bulmuş olması kayda değerdir. Yalçın ve Aytaş (2011) da tiyatronun, bireyin kişilik ve kimlik kazanmasında önemli sanat dallarından biri olduğunu ifade etmektedirler. Ancak tiyatro türündeki metinler aracılığıyla verilmek istenen mesajların yüz yüze eğitimle daha etkili olduğu/olacağı düşünülmektedir. Nitekim Yenen Avcı (2019) da çalışmasında bazı metin türlerinin açık öğretim veya uzaktan eğitime uygun olmadığını ifade etmektedir.

İncelenen ders kitaplarında, 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan bazı türlere hiç yer verilmediği, bazılarına da çok az yer verildiği belirlenmiştir. Program'a göre *anı, e-posta, makale, fıkra, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, roman, fabl, karikatür, masal, şarkı/türkü türleri* dört sınıf düzeyinde; *blog, gezi yazısı, dilekçe* üç sınıf düzeyinde; *günlük, biyografi/otobiyografiler* iki sınıf düzeyinde yer alan önemli türler iken bu türlerden *anı, makale, masal*a sadece iki defa; *mektup*, *karikatür, fıkra, fabl* ve *biyografi/otobiyografiler*e sadece bir defa yer verilmiş, diğerlerine hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmemiştir. Alanyazında şiir başlığı (biçimi) altında yer alan şarkı/türkü türündeki metinlere örgün eğitim veren okullarda da sadece bir kere yer verildiği belirtilmiştir (Kıbrıs, 2019). Bu durum, bu yöndeki problemin sadece Açık Öğretim Ortaokulunda okutulan kitaplarla sınırlı olmadığını göstermektedir. Ceran ve Bozarslan (2013) bunun, öğrencilerin şiir

türünü tanımamasına ve şiir zevkinden yoksun olmasına sebep olacağını belirtmektedirler. Ders kitaplarında en az yer verilen metin türlerinden biri de biyografi ve otobiyografilerdir. Öğrencilerin rol model için örnek kişiliklere en çok ihtiyaç duyduğu bir dönemde, toplumuna ve insanlığa yaralı birer kişi olarak yaşamlarını sürdürmüş olanların hayatlarından kesitler sunmanın ve buna ders kitaplarına konulacak metinler arasında yer vermenin önemi yadsınamaz. Yine bu ders kitaplarının hitap ettiği öğrenci kesimi düşünüldüğünde masal türüne de az yer verildiği görülmektedir. Oysaki gizemli havası ve serüven dolu fantastik olaylar içermesinden dolayı çocukların ilgisini çeken masalın (Türkben, 2018), başta dil olmak üzere çocuk gelişiminde ne kadar önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Nitekim Pertev Naili Boratav'ın şu cümlesi masalın ders kitaplarındaki yerini göstermesi açısından önemlidir:

> Çocuğa ana dilinin, bir işçi elindeki alet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini; kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı duyguyu -ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde- ilk aşılayan masallardır (Boratav, 2018, s. 17).

2018 Türkçe Öğretim Programı'na göre 5 ve 6. sınıf ders kitabı için öngörülmemiş türlere de bu kitaplarda yer verilmiştir. 5. sınıf ders kitabında yer verilen *biyografi,* 6. sınıf ders kitabında yer verilen *dilekçe* türleri bu kapsamdadır. Literatürdeki bazı çalışmalarda programlarda yer verilmeyen türlerin ders kitaplarına alınmasının, türler açısından bir zenginlik olduğu belirtilmiştir (Özbay ve Çeçen, 2012). Böyle bir yarar söz konusu olmakla birlikte türlerin programların uygun gördüğü sınıf kitaplarında yer almasının daha uygun olacağı, aksi durumda ders kitabı yazarlarının sınıf seviyesine göre tür seçiminde kendi inisiyatiflerini kullanmalarının önünün açılacağı ve bunun da programlarla belirlenen standartları ortadan kaldırarak bir kargaşayı beraberinde getireceği söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarından birisi de haber metni ve tanıtım yazılarına fazlaca yer verilmesidir. Ders kitaplarının güncel olanı takip etmesi bağlamında bu durum son derece önemlidir. Ancak Program'a göre yer verilmesi gerektiği halde dört ders kitabında da bazı yeni ve güncel türlerin (efemera, çizgi roman, sosyal medya mesajları vb.) yer almadığı görülmektedir. Özellikle sosyal medyanın insanların hayatında çok fazla yer edindiği göz önüne alındığında, ders kitaplarında sosyal medya mesajları ile ilgili metinlerin olması gerektiği düşünülmektedir. Türkben (2018) dilekçe, e posta, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, mizahi fıkra, ninni ve tekerleme gibi bazı türlere 5. sınıf ders kitaplarında yer verilmediğini ifade ederken Kıbrıs (2019) 5. sınıf ders kitabındaki metinlerin tür açısından çeşitliliğine karşın öğrenme süreçlerinde film, kısa film, animasyon, görsel okur-yazarlık, medya okuryazarlığı vb. metinlerin sayısının artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Söz konusu araştırmacıların (Türkben, 2018 ve Kıbrıs, 2019) farklı çalışmalarda inceledikleri kitaplardan birinin bu çalışmada incelenen kitaplardan biri ile aynı olması (5. sınıf Türkçe ders kitabı) ve üç çalışmanın da önemi gittikçe artan türlerin bir kısmına söz konusu ders kitabında ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği konusuna dikkat çekmeleri önemlidir. Bu durum, kitapların hazırlanmasında önemli detaylara dikkat edilmediğini ve bu yönüyle özensiz hazırlandığını göstermektedir. Burada belirtilen eksikliklerin ders kitapları için oldukça önemi haiz olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Çalışmada incelenen kitapların, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen zorunlu temalara dört sınıf düzeyinde de uydukları görülmektedir. Ancak ders kitabı yazarlarının tercihine bırakılan temaların seçiminde aynı hassasiyetin gösterildiği söylenemez. Kitaplarda zorunlu temaların dışında, "Doğa ve Evren" (4), "Okuma Kültürü" (3), "Zaman ve Mekân" (3), "Bilim ve Teknoloji" (2), "Kişisel Gelişim" (2), "Sanat" (2) "Çocuk Dünyası" (1), "Sağlık ve Spor" (1), "Birey ve Toplum" (1) ve "İletişim" (1) temaları olmak üzere 13 seçmeli temanın 10'una yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, ders kitaplarının tema çeşitliliği açısından zengin olduğunu göstermektedir. Literatüre bakıldığında örgün eğitim veren okullarda okutulan Türkçe ders kitaplarının da tema bakımından zengin olduğu ifade edilmiştir (Türkben, 2018). Ancak seçmeli 13 temanın üçüne (Vatandaşlık, Duygular ve Hak ve Özgürlükler) hiçbir sınıf seviyesinde yer verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

"Doğa ve Evren" teması, her sınıf seviyesinde yer verilen tek temadır. "Zaman ve Mekân" (6, 7, 8) ile "Okuma Kültürü" (5, 7, 8) temalarına ise üç sınıf seviyesinde yer verilmiştir. Özellikle Açık Öğretim Ortaokulu yoluyla öğrenimlerine devam eden bireyler düşünüldüğünde "Okuma Kültürü" temasına bu denli yer verilmiş olması önemlidir. Ancak bu temaya dört sınıf seviyesinde de yer verilmesinin daha

yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Özbay ve Çeçen (2012) yaptıkları çalışmada "Okuma Kültürü" temasının Türkçe dersleri içinde farklı bir yeri olduğunu ve bu temanın Türkçe ders kitaplarında yer alması gerektiğini vurgularken Türkben (2018), çocuğa okuma alışkanlığının kazandırılması açısından "Okuma Kültürü" temasının çok önemli olduğunu ve bu temanın da zorunlu temalar içerisine dâhil edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Ders kitapları hazırlanırken tema ve tür seçiminin çok önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Zorunlu temalar çıkarıldığında, Program'da belirtilen 13 seçmeli temanın içinden her sınıf seviyesinde 5 tema seçilmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere yazarların tercihine bağlı olarak ders kitaplarında bazı temalar her sınıf seviyesinde, bazıları iki veya üç sınıf seviyesinde, bazıları bir sınıf seviyesinde yer alırken bazıları da hiçbir sınıf seviyesinde yer almamıştır. Programda yer alan bütün temaların dört yıllık Açık Öğretim Ortaokulu süresince en az bir defa ders kitaplarında yer almasının doğru olacağı değerlendirilmektedir. Çünkü her temanın öğrenciye sağlayacağı pek çok katkı bulunabilir (Özbay ve Çeçen, 2012). Açık Öğretim Ortaokulu ders kitaplarının MEB Yayınevi tarafından hazırlandığı da göz önüne alındığında bunun uygulanabilirliğinin daha mümkün olduğu söylenebilir.

Ayrıca kitaplar hazırlanırken her temaya, uygun türden uygun metinlerin seçilerek türlerin temalara dengeli bir şekilde dağıtılması için gerekli hassasiyet gösterilmelidir. Ancak bunun ders kitapları yazarları açısından kolay olmadığı bilinen bir gerçektir. Zaten 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda da bu durumun zorluğu düşünülmüş, her metin türünün her tema için uygun olmadığından hareketle şu ifadelere yer verilmiştir:

> Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenecektir. Örneğin "Bilim ve Teknoloji" temasında bilgilendirici metin daha fazla olabilir. Başka bir temada ise şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilebilir. Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır (s. 17).

Program'da belirtilen bu kıstas doğrultusunda temaların yapısına uygunluğu da göz önüne alınarak türlerin dengeli dağıtılmasına çalışılmalıdır.

Öneriler

Çalışmada ulaşılan bulgulardan hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

- Açık Öğretim Ortaokulunda okutulan Türkçe ders kitapları hazırlanırken okuma metinlerinin yanı sıra birer dinleme ve serbest okuma metni konulmalıdır.
- Bu okul için hazırlanan Türkçe ders kitaplarına, tiyatro ya da sınıf ortamında canlandırılması gereken diyalog ağırlıklı türler gibi açık öğretim ve uzaktan eğitime uygun olmayan türler alınmamalıdır. Bunların yerine ders kitaplarında hiç yer verilmeyen türlere öncelik verilmeli; yeni ve güncel türlerle anı, masal, makale, fıkra, biyografi/otobiyografi gibi uygun türlerin sayısı çoğaltılmalı; şarkı/türkü türüne de olanaklar ölçüsünde her sınıf düzeyinde yer verilmelidir.
- "Vatandaşlık", "Duygular" ve "Hak ve Özgürlükler" gibi önemli temaların dört kitabın hiçbirisinde yer almadığı görülmüştür. Öğrencilerin dört yıllık ortaokul sürecinde, Program'da yer verilen bütün temalarla en az birer defa karşılaşması sağlanmalıdır.
- 7. sınıf ders kitabında yer alan türlerin kitabın geneline ve temalara dengeli bir şekilde dağıtılmadığı, kitapta bilgilendirici metinlerin türlerin dağılım dengesini bozacak şekilde fazla olduğu, "Okuma Kültürü" temasında sadece bilgilendirici metinlerin yer aldığı görülmüştür. Söz konusu kitabın yeniden gözden geçirilerek bu tür eksiklikleri giderilmelidir.

Kaynakça

Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Altunkaya, H. (2013). Açık Öğretim Ortaokulu altıncı sınıf Türkçe ders notunun metin türleri ve öğrenme alanları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(3), 1-11.

Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi, 169,* 261-275.

Binyazar, A. (1983). Ana dili öğretiminde yazınsal alanlar açılım. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi özel Sayısı,* 57-73.

Boratav, P. N. (2018). *Zaman zaman içinde.* Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* İçinde (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.

Ceran, D. ve Bozarslan, Y. (2013). İlköğretim ikinci kademe 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan "Millî Kültür" temasındaki metinlerin nicelik ve Türkçe Programı'na uygunluk açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(1), 271-286.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5*(2), 421-476.

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting And Evaluating Quantitative and Qualitati And Research.* USA: Pearson Prentice Hall.

Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2011). Türkçe derslerinde tematik eğitim ve metin-tema-alt tema ilişkisi üzerine bir araştırma. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* içinde (s. 445-457). Essen/Almanya: Die Blaue Eule.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Milli Eğitim Dergisi, 169,* 207-225.

Derman, S. (2008). Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2013a). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı,* 11, 603-637.

Güneş, F. (2013b). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 1-12.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Keklik, S. (2009, Mayıs). 1-8. sınıf Türkçe dersi ders kitaplarının metin türleri ve özellikleri açısından incelenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/tekniği-metin türü arasındaki ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(1), 15-30.

Kıbrıs, S. (2019). *Ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında 'metin türü farkındalığı'.* Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 595-626.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Ortaokulu. (2020). *Okulumuz.* 2 Mayıs 2020 tarihinde http://aio.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/2 sayfasından erişilmiştir.

MEB Mevzuat. (2001). *Milli eğitim bakanlığı açık öğretim ortaokulu yönetmeliği (*beşinci bölüm-eğitim-öğretim). T.C. Resmi Gazete (Sayı: 24561) içinde. 1 Mayıs 2020 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/73.pdf sayfasından erişilmiştir.

Mert, E. L. (2013). Türkçe ders ve çalışma kitaplarının sözcüksel görünümlerine ilişkin örnek bir uygulama. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 160-174.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi.* [Çev. Ed. S. Akbaba Altun - A. Ersoy (Giriş Bölümünü Çev. A. Ç. Kılınç)]. Ankara: Pegem Akademi.

Özbay, M. ve Çeçen, M. A. (2012). Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1*(1), 67-76.

Polat, T. (1991). Ortaokullarda Türkçe: Türkçe dersleri I. Ş. Özil ve N. Tapan (Yay. Haz.), *Türkiye'nin ders kitapları ortaöğretim ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım* içinde (s. 15-33). İstanbul: Cem Yayınevi.

Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarıkaya, B. (2018). Metin yazma. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Kuram ve uygulamada Türk Dili I* içinde (s. 223-240). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

TDK Güncel Türkçe Sözlük. Metin. 28 Nisan 2020 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

TDK Güncel Türkçe Sözlük. Tema. 30 Nisan 2020 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(3), 2152-2166.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2011). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yenen Avcı, Y. (2016). Açık Öğretim Ortaokulu ile örgün eğitim kurumlarında okutulan Türkçe ders kitaplarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 153-160.

Yenen Avcı, Y. (2019). Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabına eleştirel bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(21), s. 95-109.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İncelenen Kitaplar

MEB (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu ders kitabı 5.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı (2019). *Türkçe 6.* Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı (2019). *Türkçe 7.* Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı (2019). *Türkçe 8.* Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Texts are literary constructions that consist of the hierarchical arrangement of sounds, syllables, words, and sentences and contain all kinds of information, emotions, and thoughts that we intend to convey.

The constructivist Turkish education curricula, which were implemented for the first time in the first and second grades of primary education in 2005 and 2006, respectively, focus in language teaching on learning with texts rather than teaching texts.

The 2005 constructivist curricula were the first to take thematic approach into account. Primary Education Turkish Course (Grades 1-5 and 6, 7, 8.) Curriculums (2005-2006) are some of them.

Literary genres are the first things that come to mind when we think of text types. In the 2018 Turkish course curriculum, the text types in the textbook are grouped under three categories; informative, narrative, and poetry.

Unlike formal education, open education is a system where teachers and students do not have to communicate by means of the traditional face-to-face classroom environment. A growing number of students who discontinue their formal education owing to various reasons enroll in open education secondary school, high school or college.

The study determined what kind of themes and texts consisted of in the 2019-2020 open education secondary school fifth-, sixth-, seventh-, and eighth-grade Turkish textbooks. The study investigated whether the books addressed the compulsory themes in the 2018 Turkish curriculum, if so, which of the themes they addressed, which text types they contained and which ones they never

did, and whether the texts were distributed equally to the themes and the whole book. Therefore, the general aim of the study was to analyze the texts in the 2019-2020 open education secondary school fifth-, sixth-, seventh-, and eighth-grade Turkish textbooks in terms of type and theme. In this context, the study sought answers to the following questions:

In open education secondary school Turkish textbooks;

1. What are the numbers, types of text they are and how often they made use of kind of texts?
2. How is the distribution of the text types, included in the overall of the books and theme?
3. Which themes are included?
4. Which themes are most frequently included, are there any non-included themes, and if any, which ones?

Method

This was a document review, which is a qualitative research method. Data were analyzed using document review, which is a qualitative research method. First, a literature review was conducted to construct a theoretical foundation. Relevant articles, theses, and other scientific studies were examined, and then, the texts in the open education secondary school fifth-, sixth-, seventh-, and eighth-grade Turkish textbooks were analyzed in terms of text types and themes. The study material consisted of the 2019-2020 open education secondary school fifth-, sixth-, seventh-, and eighth-grade Turkish textbooks of the Ministry of National Education (MNE). Data were analyzed using descriptive analysis

Results, Conclusion, and Recommendations

- The MNE open education secondary school fifth-grade Turkish textbooks is the same as the formal education secondary school fifth-grade Turkish textbook.
- Each of the open education secondary school fifth-, sixth-, seventh-, and eighth-grade Turkish textbooks has 24 reading texts (96 in total). Of these reading texts, 40 are *informative*, 31 *narrative*, and 25 *poetry*.
- The fifth-grade textbook has 13 different types of texts while the sixth-, seventh-, and eighth-grade textbooks have 11 different types of texts.
- The textbooks contain poetry-type texts the most, followed by stories.
- The textbooks of all grades are supposed to include *memoirs, e-mails, letters, quotations, social media messages, comics, novels, fables, cartoons, fairy tales, and songs/folk music*. Three are supposed to include *blogs, travel articles,* and *petitions*. Two are supposed to include *diaries* and *biographies/autobiographies*. However, in reality, the textbooks address *memoirs and fairy tales* only twice, and *letters, cartoons, and fables* only once, and contain no texts of other types.
- The textbooks never address the themes of *citizenship*, *emotions*, and *rights and freedoms*.

The results show that the textbooks are rich in text-type and theme but have some shortcomings. Open education secondary school students do not receive any face-to-face education, and therefore, open educational books should be prepared more carefully.

Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: Analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 950-971.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 11.06.2020 Kabul/Accepted:15.07.2020
Derleme / Review

Türkçe Eğitiminde Geliştirilmesi Gereken Bir Üst Düzey Düşünme Becerisi: Analitik Düşünme

Osman ÖZDEMİR[*]

Öz
Bu çalışmanın amacı, üst düzey düşünme becerilerinden biri olan analitik düşünmenin Türkçe eğitiminin temel dil becerileriyle ilişkisini ortaya koymak ve bu konuda teorik bir çerçeve oluşturmaktır. Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaşanan problemler, alanyazındaki çalışmalar ve PISA sınavlarındaki üst düzey düşünebilen başarılı öğrenci oranının azlığı ile açıkça görülebilmektedir. Bu doğrultuda, derleme makale formatında hazırlanan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Analiz birimi olarak yenilenmiş Bloom taksonomisinin analiz basamağının alt boyutları olan ayırt etme, organize etme ve ilişkilendirme / dayandırma boyutları kullanılmış ve buna göre temel dil becerileri ile analitik düşünme becerileri ilişkilendirilmiştir. Ardından bu üç başlığa yönelik etkinlik örnek olarak hazırlanan etkinlik ya da sorular yine aynı doğrultuda ele alınmıştır. Sonuç olarak analitik düşünme becerisinin eğitim yoluyla geliştirilebileceği, sentez ve değerlendirme gibi daha üst basamaklarındaki düşünme becerilerinin geliştirilmesi için ön hazırlığı teşkil ettiği ortaya koyularak bu konuda yapılabilecek yeni araştırmalar için öneriler sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Analitik düşünme, üst düzey düşünme becerileri, temel dil becerileri, Türkçe eğitimi.

A Higher Order Thinking Skill to be Developed in Turkish Language Teaching: Analytical Thinking

Abstract
This study aims to determine the relationship between analytical thinking, which is one of the higher order thinking skills, with the main language skills of Turkish language education and to form a theoretical framework in this regard. The problems experienced in teaching higher-order thinking skills in Turkey, can be clearly seen with many studies in literature and with the low percentage of successful students taking PISA reading exams. Accordingly, in this study, which was prepared in the form of a review article, the basic qualitative research method was used. As a unit of analysis, differentiating, organizing and connecting/relating dimensions, which are the sub-dimensions of the analysis level of the renewed Bloom taxonomy, were used and basic language skills and analytical thinking skills were associated, accordingly. Then, the activities and questions prepared as an example for these three sub-titles were analyzed in the same direction. As a result, analytical thinking skills were defined as a skill which can be developed through language education. This skill is also preliminary preparation for developing higher-order thinking skills such as evaluation and creation. At the end of this study, some suggestions for further research on this subject were presented.
Keywords: Analytical thinking, higher-order thinking, main language skills, Turkish language teaching.

[*] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, osman.ozdemir@izu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0627-0768

Giriş

Türkçe eğitiminin temel amaçlarından biri, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Nitekim şu an yürürlükte olan 2018 Türkçe Öğretim Programı'nın özel amaçlarından birinin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak olduğu belirtilmektedir (MEB, 2019). Düşünme becerilerinin gelişimine yönelik verilecek eğitimin temel dayanaklarından birinin, ana dilinde beceri geliştirmeye yönelik dersler olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bunun temel sebebi ise dilin, düşünme eyleminin temel aracı ve iletim yöntemi olmasıdır. Bu noktada düşünce ve dilin birbirini içeren ve destekleyen iki unsur olduğu söylenebilir. Dilin olanaklarını kullanarak düşünce oluşturulur ki burada dil düşünceye kaynaklık etmektedir. Bunun yanında günlük hayatta temel dil becerilerini kullanarak ifade edilen söz, yazı veya görseller ise aslında bir düşüncenin ürünüdür ki burada da düşünce dile kaynaklık etmektedir. (Özdemir, 2019). Dolayısıyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için Türkçe dersinin temel ögeleri (metinler, etkinlikler, ölçme değerlendirme faaliyetleri… vb.), başvurulması gereken öncelikli unsurlardır.

Genel olarak alan yazında Bloom taksonomisinin son üç basamağı olan analiz, sentez ve değerlendirme becerileri, bu üst düzey düşünme becerileri olarak belirtilmektedir (Çakır ve Senemoğlu 2011; Kang, 1999). Ancak bazı çalışmalarda bunlara ek olarak problem çözme, mantık, akıl yürütme, yansıtıcı düşünme, metabilişsel düşünme, lateral düşünme, altı şapkalı düşünme, tümevarımsal–tümdengelimsel düşünme gibi farklı başlıklarda da bu beceriler tanımlanmaktadır (Brookhart, 2010; Güneş, 2012; Kapanadze, 2019). Üst düzey düşünme becerileri içerisinde yer alan becerilerden analiz etme / analitik düşünme becerisi; bütünün parçalara ayrılması, parçanın bütün ile ilişkisinin ve parçaların birbiri ile ilişkisinin kavranması olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Krahtwol. 2001; Amer, 2005; Bloom, vd., 1956; Brookhart, 2010). Analitik düşünme, bütüncül düşünmenin tersine, bütünü parçalarına ayırıp bu parçaları önce ayrı ayrı ele almayı ve daha sonra sistemin çalışmasını sağlamak için parçaların nasıl etkileşimde bulunduğuna bakmayı ifade eder (Güneş, 2012). Dolayısıyla analitik düşünme eğiliminde olan kişi, büyük bir sorunu daha basit parçalara bölüp bu bölünmüş parçalara çözümler üreterek asıl sorunu çözmeye çalışacaktır.

Platon'un tümdengelim yöntemini kullanarak mantıksal çıkarımlar yapmasıyla felsefi temellerinin oluştuğu belirtilen analitik düşünme, Descartes'in felsefesinde de önemli bir yer tutmaktadır (Çakır ve Senemoğlu, 2016). Nitekim Descartes (2014: 50-51) bunu "*Bir sorunun ne olduğunu tam olarak anladığımız zaman, onu tüm yüzeysel kavramlardan kurtarmak, en basite indirgemek, sıralama yoluyla mümkün olduğunca bölümlere ayırmak gerekir.*" şeklinde ifade etmektedir. Nitekim alanyazındaki birçok çalışmada da (Behn ve Vaupel (1976); Markman, Lindberg, Kray ve Galinsky, 2007; Ohlsson, 2011; Robbins, 2011; Stice, 2007; Weisberg, 2015) analitik düşünme ile problem çözme becerisinin bir arada ele alınmasının nedeni, analitik düşünmenin problem çözmede bir metot olarak kullanılmasıdır. Weisberg (2015)'e göre problem çözme süreci iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki içsel (insight) problem çözmedir. Bu çözüm şekli bir probleme yönelik içsel bir anlayış ve iç görünün oluşması ile aniden ortaya çıkan çözüm şeklidir. İkincisi ise yeni bir problemin çözümünde eldeki ile benzer olan tanıdık bir problemden çözümün aktarılmadır. Bu çözüm ise analize ve analitik düşünmeye dayanmaktadır. Çünkü bu çözüm yolunda, mevcut problem durumundaki alt ögeleri belirlemek, çözümle ilgili olanları olmayanlardan ayırt etmek ve önceki problem durumundaki çözüm ögeleri ile ilişkilendirmek gerekmektedir.

Genel olarak üst düzey düşünme becerileri, özelde analitik düşünme becerileri Türkçe öğretim programında yer alan ve öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda ihtiyaç duyabilecekleri bir beceri olmasının yanında, akademik hayatlarında da kullanmaları gereken bir beceridir. Ancak Türkçe öğretim programının kazanımlarına bakıldığında üst düzey düşünme becerilerine yeteri kadar yer verilmediği belirtilmektedir. Bu çalışmalarda programdaki analiz basamağını destekleyen kazanımların %8 ile %13 arasında olduğu tespit edilmiştir (Büyükalan-Filiz ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018). Aynı şekilde ortaokul Türkçe ders kitaplarının içeriğine bakıldığında; Durukan ve Demir (2017) tüm becerilerdeki etkinliklerin, Eroğlu (2019) tüm metin altı sorularının, Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan (2019) metne dayalı anlama sorularının yine üst düzey düşünme becerilerine hitap etmediğini ifade etmektedir.

Analitik düşünme becerisine yönelik öğrencilerin durumunu ele almak için bakılabilecek en doğrulanabilir verilerin PISA okuma sınavı ile elde edilebileceği düşünülmektedir. Bunun iki temel sebebi vardır: İlk olarak PISA sınavının okuma taksonomisine bakıldığında, üst düzeydeki beceri tanımlarında büyük ölçüde analitik düşünmeye yer vermektedir. Tablo 1'de analitik düşünme ile ilişkilendirilebilecek beceri tanımları 4., 5. ve 6. düzeylerde yer almaktadır. Ancak Türk öğrencilerin genel olarak toplandıkları başarı düzeylerinin ise 1a., 2. ve 3. düzeyler olduğu görülmektedir.

Tablo 1.
Son yapılan 2018 PISA sınavı okuma becerileri taksonomisi

	Okuma becerileri yeterlik ölçeğindeki düzeylerin içeriği
6.	Bu düzeydeki öğrenciler, istenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilirler. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilir, bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir ve bu bilgileri bir araya getirebilirler. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilirler. Bilginin kaynağı ve geçerliğiyle ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilirler. Metinler arası tutarsızlıkları çözebilir, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilirler.
5.	Bu düzeydeki öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilirler. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilir ya da var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilirler. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilirler. Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilirler.
4.	Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayabilirler. Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilirler. Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarabilirler. Metne yerleştirilmiş bilgileri arayabilir, bu bilgilere ulaşabilir ve bir araya getirebilirler. Bilginin uygunluğunu değerlendirmek için çıkarımlar yapabilirler. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler. Çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen iddiaları kıyaslayabilir ve kriterlere göre bilgi kaynağının güvenirliğini değerlendirebilirler.
3.	Bu düzeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edilebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.
2.	Bu düzeydeki öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler. Birkaç sayfalık metin içerisinde konu ile ilgili sayfayı bulabilir ve konuyla ilgili düzeylerini artırabilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki

	metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler.
1a.	Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler. Aşina oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bir bilgiler ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bir bilgilere ulaşabilirler. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metinlerin genel amacı ve nispeten önemli bilgileri üzerinde (metnin ana fikri gibi) derinlemesine düşünebilir.
1b.	Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilirler.
1c	Bu düzeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.

Kaynak: (MEB, 2019)

İkinci olarak ise, genel olarak üst düzey düşünme becerileri, özelde ise analitik düşünme becerileri açısından PISA sınavının tüm dünya ile karşılaştırılmalı bir sonuç ortaya koymasıdır. Böylece ülkelerin öğrenci başarı düzeyi açısından diğer ülkeler arasındaki yeri görülebilmektedir. Buna göre katılan ülkelerin sayısı değişse de Türkiye'nin sıralamasının benzer aralıklarda kaldığı görülmektedir. PISA okuma testinde Türkiye'nin yıllara göre sıralaması, Tablo 2'de görülebileceği şekilde gerçekleşmiştir.

Tablo 2.
Yıllara göre Türkiye'nin PISA okuma testindeki sıralaması

2003	2006	2009	2012	2015	2018
35.	37.	39.	42.	50.	40.

Kaynak: (MEB, 2005; MEB, 2010a; MEB, 2010b; MEB, 2015 ; MEB, 2016; MEB, 2019)

Belirtilen PISA raporları genel manada sıkça tartışılmaktadır. Ancak bu raporlara kümülatif başarı sıralamasından ziyade, bir de üst düzey düşünebilen öğrenci oranı açısından bakılması gerekmektedir. PISA okuma testlerinde Türk öğrencilerin aldıkları düşük puanlara bakıldığında, bu becerilerin yeteri kadar gelişmediği görülmektedir. Oysa PISA, öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük hayat problemlerine nasıl aktarabildikleri noktasına odaklanmaktadır. Böylece PISA'da, ülkelerin önümüzdeki 10 yıldan sonra ekonomisinde ve yönetiminde yer alacak öğrencilerin kendileri için gerekli olan becerilere ne düzeyde sahip oldukları ve bunu gerçek hayattaki durumlara ne ölçüde aktarabildikleri ölçülmektedir. Türk öğrencilerin PISA'da başarısız olmalarının önemli nedenlerinden birinin test tekniğine dayalı eğitim sistemi olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada ortaya koyulan etkinlik önerileri ile analitik düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği konusunun ele alınması ayrı bir önem arz etmektedir. Bunun yanında ana dilinde üst düzey düşünmeyi gerçekleştiremeyen öğrencinin matematik ve fen gibi alanlarda da başarılı olamayacağı gerçeğinden yola çıkarak ana dildeki okuma becerisine yönelik yapılacak olumlu faaliyetlerin diğer akademik alanlara da olumlu bir şekilde sirayet edeceği sonucuna ulaşılabilir.

Genel olarak üst düzey düşünme becerilerin sadece başarılı öğrenciler için uygun bir tanımlama olduğu düşünülür. Ancak Zohar ve Dori (2003) bunun doğru olmadığını belirterek özellikle öğretmenlerin bu tarz bir inanışa sahip olmalarının eğitim süreçlerini kötü etkilediğini belirtmektedir. Zaten 2018 PISA sınavının okuma becerileri bölümünün düzeylere göre dağılımına bakıldığında eğitim yoluyla üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebileceği görülebilmektedir. Nitekim Tablo 3'te Türkiye'nin PISA okuma başarısının yıllara ve PISA'nın taksonomik düzeylerine göre ayrılmış profili görülmektedir. Tablonun son satırında ise karşılaştırma yapmak için 2018 yılı OECD ülkelerinin okuma becerilerinde ortalama dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.
Türk öğrencilerin PISA okuma testlerindeki başarı düzeyi dağılımları

Yıllar	1b düzeyi altı %	1b düzeyi %	1a düzeyi %	2. düzey %	3. düzey %	4. düzey %	5. düzey %	6. düzey %
2003	12,5		24,5	30,9	20,8	7,7	3,8	
2006	10,8		21,4	31,0	24,5	10,3	2,1	
2009	0,8	5,6	18,1	32,2	29,1	12,4	1,8	0
2012	0,6	4,5	16,6	30,8	28,7	14,5	4,1	0,3
2015	13,6		26,8	32,6	21,1	5,7	0,6	0
2018	0,7	6,3	19,1	30,2	26,9	13,5	3,1	0,2
Oecd 2018 Ort.	1,4	6,2	15	23,8	26,1	18,8	7,3	1,3

Kaynak: (MEB, 2005; MEB, 2010a; MEB, 2010b; MEB, 2015; MEB, 2016; MEB, 2019)

Tablo 3'e bakıldığında 15 yıllık bir süreç içinde PISA okuma sınavlarında üst düzey beceriye sahip olan öğrenci oranının azlığı dikkat çekmektedir. Nitekim 2018 PISA okuma sınavında üst düzey düşünme becerisine sahip öğrenci oranının OECD ortalaması 5. ve 6. düzey toplamı %8,6 iken Türkiye'nin oranı %3,3'tür (MEB, 2019). Öte yandan okul sıralarına gelen çocuklara genel olarak bakıldığında üstün zekalı çocukların %2,5- %3; bunlara üstün yetenekli çocuklar dâhil edildiğinde ise %5 civarında olduğu belirtilmektedir (Ataman, 2012; Kabacaoğlu, 2009). Yani okul sıralarına gelen her yüz çocuktan yaklaşık 4'ü üst düzey becerilere sahip iken son 15 yıllık PISA okuma sınavı sonuçlarında üst düzey basamaklarda ortalama %2,7 civarında kalmamız, üst düzey düşünebilen çocukların oranında bir artış sağlanamadığı, dahası, halihazırda bu kapasiteye sahip olan çocukların bir kısmının ortalama düzeye düştüğü görülmektedir. Oysa OECD 2018 ortalamasına bakıldığında bu oran % 8,6'dır. Yani OECD ülkeleri verdikleri eğitimle ortalama olarak %4'lük üst düzey beceriye sahip öğrencinin yanında bir o kadar da üst düzey düşünebilen öğrenci yetiştirebilmektedir. Nitekim üst düzey düşünmenin eğitimle desteklenerek geliştirilebilen bir olgu olması (Zohar ve Dori, 2003) aslında eğitim sisteminde sunulan derslerin içeriğinin, özellikle de temel dil becerisi dersi olan Türkçe dersi içeriğinin ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ana dilinde okuma alanına düşünme becerileri açısından bakıldığında, PISA sınavlarında Türkiye'deki öğrencilerin ağırlıklı olarak 1a, 2 ve 3. düzeylerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu basamaklardaki beceri tanımlarının daha çok Bloom taksonomisinde ilk iki basamakta yer alan temel düşünme beceri tanımları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki öğrenci profilinin yıllara göre

tutarlı bir şekilde temel düşünme becerileri düzeyinde başarı gösterdiğini belirtmek mümkündür. Buna karşın tabloda üst düzey basamaklarda gösterilen beceri tanımları ise analitik düşünme ile doğrudan ilişkili görülmektedir. Bu nedenle dünya standartlarında üst düzey düşünebilme becerisi için öncelikle analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Analitik düşünme becerilerinin farklı araştırmacılar tarafından tanımlaması yapılmıştır ancak eğitimde yaygın olarak kullanılan sınıflama Bloom taksonomisidir. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin (Anderson ve Krathwol 2001) analiz etme basamağının alt boyutları ayırt etme (differentiating), organize etme, (organizing) ve ilişkilendirme / dayandırma (attributing) olarak belirtilmektedir. Ayırt etme, öğrencinin ilgili olan bilgi ile ilgisiz olanı, önemli olan bilgiden önemsiz olanı ayırt edebilmesi ve ardından ilgili ve önemli olanı kullanabilme becerisidir. Organize etme, bilgilerin parçaları arasında sistematik ve tutarlı bağlantılar kurma becerisidir. Organizasyon genellikle ayırt etme ile birlikte yapılır. Öğrenci önce ilgili veya önemli unsurları tanımlar ve daha sonra bunların yer aldığı genel yapıyı belirler. İlişkilendirme / dayandırma ise iletişimin altında yatan bakış açısını, önyargıları, değerleri veya niyeti tespit edebilme becerisidir. Yani öğrencinin metindeki üsluptan yola çıkarak metnin hangi bakış açısıyla yazıldığını ya da yazarın bunu yazmadaki niyetini ortaya koyması gibi becerileri içerir. Bloom taksonomisinin bilişsel bir hiyerarşi oluşturduğu ve bu hiyerarşide alt basamaktaki bilişsel becerileri gerçekleştirmeden üsttekileri gerçekleştirmenin mümkün olmadığı ifade edilmektedir (Karadağ ve Tekercioğlu, 2019). Dolayısıyla analitik düşünme kendi başına bir üst düzey düşünme becerisi olmasının yanında, bu becerilerinin geliştirilmesiyle sentez/yaratma ve değerlendirme basamaklarında gerçekleştirilecek problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi birçok üst düzey düşünme becerisi için de temel dayanak sağlanabilecektir.

Bu bakış açısıyla hazırlanan bu çalışmanın temel problem cümlesi "*Türkçe eğitiminde analitik düşünme becerisinin yeri ve temel dil becerisi alanları ile ilişkisi nedir?"* şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise

1. Okuma becerisi ile analitik düşünme becerisi nasıl ilişkilendirilebilir?
2. Dinleme becerisi ile analitik düşünme becerisi nasıl ilişkilendirilebilir?
3. Yazma becerisi ile analitik düşünme becerisi nasıl ilişkilendirilebilir?
4. Konuşma becerisi ile analitik düşünme becerisi nasıl ilişkilendirilebilir?, şeklindedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, analitik düşünme becerilerinin içeriğinin ortaokul Türkçe dersi kapsamında nasıl geliştirilebileceği üzerinde durmaktadır. Derleme çalışması şeklinde hazırlanan bu araştırmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma yöntemi; fenomenoloji, örnek olay ya da örtük teori gibi yöntemlere girmeden yapılan temel ve yorumlayıcı bir çalışma türü olarak tanımlanmaktadır. (Merriam, 2013: 22). Bu çalışmada alanyazın taraması ile elde edilen veriler temel düzeyde yorumlanmış ve analitik düşünme ile nasıl ilişkilendirilebileceği ortaya koyulmuştur. Bu çerçevede ilgili çalışmalardan elde edilen tanımlamalar ile analitik düşünme becerileri ilişkilendirilmiş, daha sonra örnek olarak hazırlanan etkinlik ya da soru tarzı üzerinden analitik düşünme ve temel dil becerilerinin nasıl ilişkilendirileceği açıklanmaya çalışılmıştır. Böylece analitik düşünme becerisi ve Türkçe öğretiminin temel dil becerileri öğretimi ilişkisine yönelik yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından bir çerçeve ortaya koyulmuştur.

İşlem / Verilerin Toplanması

Temel nitel araştırmalarda veriler görüşme, gözlem ya da doküman analizi yöntemi ile toplanmaktadır. Çalışma çerçevesinde hangi soruların sorulduğu, neyin gözlendiği ve hangi dokümanların incelendiği çalışmanın teorik çerçevesine bağlanmaktadır (Merriam, 2013). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, olgu ve olaylara ilişkin çeşitli kaynaklardan farklı bakış açıları ve yaklaşımların incelenerek sentezlenmesini içermektedir (Baş ve Akturan, 2013). Yapılan alanyazın taraması ile üç temel alanda verilere ulaşılmıştır. Bunlar;

- analitik düşünmeye yönelik çerçeve çizmeyi amaçlayan akademik çalışmalar,

- temel dil becerileri ile analitik düşünmeyi ilişkilendirmeyi amaçlayan çalışmalar ve
- etkinlik içeriği olarak kullanılabilecek dört temel dil becerisine yönelik yazılı, görsel ve işitsel materyallerden oluşmaktadır.

Yapılan bu çalışma, bahsedilen üç tip verinin ilişkilendirilmesi ve analitik düşünme perspektifinden yorumlanmasını içermektedir.

Verilerin Analizi

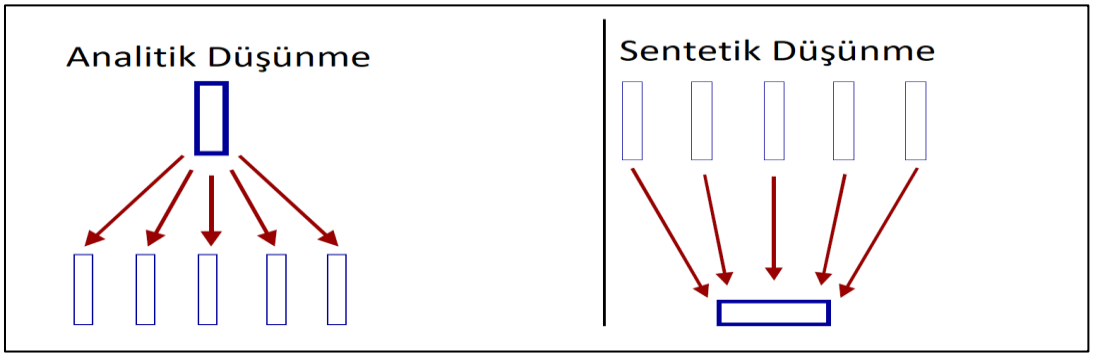
Verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede içerik analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre ilk olarak alanyazında temel dil becerilerine ilişkin yapılan tanımlamalar ele alınıp analitik düşünme becerileri açısından yorumlanmıştır. Analiz birimi olarak yenilenmiş Bloom taksonomisinin (Anderson ve Krathwol 2001) analiz basamağının alt boyutlarına göre temel dil becerileri ile analitik düşünme becerileri ilişkilendirilmiştir. Bu alt boyutlar ayırt etme (differentiating), organize etme, (organising) ve ilişkilendirme / dayandırma (attributing) olarak ele alınmıştır. Ardından bu üç başlığa yönelik etkinlik ve soru tasarlanıp bunların üzerinde yorumlar yapılmıştır.

Bulgular

Okuma Eğitiminde Analitik Düşünme

Okuma becerilerine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında (Arıcı, 2008; Balcı, 2013; Güneş, 2015; Karatay, 2011b; Özbay, 2009; Özdemir, 2007; Temizkan, 2009) okuma becerisi basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları ile algılayıp bunları anlamlandırma süreci şeklinde ifade edilmektedir. Bu araştırmacılar okumanın unsurlarını ve gerçekleşme sürecini fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki temel başlığa ayırmaktadırlar. Tanımdan da anlaşılabileceği gibi okumada temel amaç aslında ifade edilmek istenen anlamın yakalanabilmesidir. Bu noktada düşünme becerileri devreye girmektedir çünkü algılanan iletinin anlamının ortaya koyulması gerekmektedir. Ancak okuma süreci için anlama ve kavramanın yeterli olmadığı aynı zamanda yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin ilişkisi gibi birtakım unsurların da etkili olduğu görülmektedir (Karatay, 2011b). Bunu Akyol (2012) şu şekilde açıklamaktadır: Bir metnin başlığı “düğün” ise okuyucu metinde geçmese bile düğün ile ilgili değişik durumları, kendi yaşantılarını hatırlayacak ve anlamı bu şekilde kuracaktır. Görüldüğü üzere okuduğunu anlama süreci, zihinsel olarak birçok işlem gerektiren karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla bir metin bütüncül olarak bir anlamı ifade etme amacı taşıdığı için bütünün parçalarının anlam sürecinde tasnifi ve birbiri arasındaki ilişkilerinin kavranması anlam kurma süreci ile ilgisi yani analitik düşünme becerisi ile ilişkisi son derece önemlidir. Bunun yanında taksonomide analiz basamağında ifade edilen analitik düşünme becerisi aynı zamanda üst düzey olan sentez ve değerlendirme basamakları için öncül bir unsurdur.

Kelime, cümle ve paragraf düzeyinde parçaların meydana getirdiği metinlerin temel amacı bütüncül bir anlamı vermektedir. Metni oluşturan yazar sentetik bir işlem sırası takip ederek parçaları bir araya getirme, yeni bir ürün ortaya koymayı gerçekleştirirken okuyucu analitik bir süreci takip etmektedir. Yani bütünden parçaya doğru inerek metnin parçalarının birbiriyle ve metnin bütünüyle ilişkisinden yola çıkarak bütüncül olarak verilen anlama ulaşır. Parçaları bir araya getirerek bütün oluşturmayı amaçlayan sentetik (bütüncül) düşünmenin zıttı bir şekilde çalışmaktadır. Amer (2005) sentetik ve analitik düşünmenin farkını şu şekilde belirtmektedir:



Şekil 1. Analitik ve Sentetik (Bütüncül) Düşünme (Amer, 2005: 4)

Analitik düşünme bütünün parçalara ayrılması temelinde yer aldığı için okuma becerisi çerçevesinde geliştirilmesi son derece etkili bir yöntem olmaktadır. Ancak bu düşünme becerisi, alt başlıkları olan ayırt etme, organize etme ve ilişkilendirme boyutlarında nasıl verilmedir sorusu ele alındığında şu şekilde örnek bir okuma metni ve bu metin ile ilgili etkinlik örnekleri üzerinden açıklamak mümkündür:

Örnek Metin

UZAY YARIŞI

Uzaydaki cisimlerin gözlemi, yani astronomi, bilinen en eski bilimsel çalışmalardan biridir ve güvenilir kayıtlı tarihten öncesine uzanır. 20. yüzyılın başında geliştirilen roketler, uzay keşfinin genişlemesi ve gerçekleşmesine izin vermiştir. Uzayın keşfi, zamanla politik yarışa dönüşür, ülkeleri daha önce keşfetmek için hızlandırır, ABD ve SSCB arasındaki 'uzay yarışı' gibi. Uzay keşfi, tek uçuşlardan, daha çok keşfe imkân veren tekrar kullanılabilir malzemelere kaydı. Uzay keşfinde özel alaka, daha fazla rekabet ve daha büyük devlet görevlerine neden oldu.

İlk uydu fırlatılması 1957'de gerçekleştirildi. Sputnik adında insansız bir hava aracı yaklaşık 150 mil dünyanın yörüngesinde kaldı. Sovyet başarısının ardından, ABD iki ay sonra Vanguard 1 adlı başarısız fırlatışı yaptı. 1958'de ABD Explorer 1'i başarılı bir şekilde fırlattı. 1961'de Vostok 1 adlı araçla ilk insanlı uzay uçuşu gerçekleştirildi, 27 yaşındaki bir adamı taşıyarak. Uzay uçuşu, dünya yörüngesindeki turunu iki saatte tamamladı. Bu zafer, dünyayı uzay keşfinde cesaretlendirdi. ABD, Sovyetler'in ardından altı ay içinde onları takip etti. Mercury uçuşu, 20 Şubat 1962'de dünyanın çevresinde tam altı tur attı. 1963'te Vostok 6 ile bir kadın dünyanın çevresinde 48 tur attı.

Uzaya bu süreçte canlılar da gönderildi SSCB,1946'da gönderilen meyve sineklerinden sonra, Sputnik-2 uçuşu ile yörüngeye gönderilen ilk canlı olan Laike adlı başıboş gezen "fox terrier" cinsi köpeği 1957 yılında uzaya gönderdi. Yıllar sonra yapılan açıklamada köpeğin kalkıştan sonra kalp hızının 3 katı arttığı ve ısı kalkanının da zarar görmesi nedeniyle uçuşun 5.saatinden itibaren hiçbir hayat faaliyeti göstermediği söylenmiştir. SSCB 1960 yılında ilk başarılı canlı uzay yolculuğu gerçekleştirdi. Belka ve Strelka isimli köpekler, Dünya yörüngesine gidip geri dönebildiler. SSCB 1968 yılında, Ay'ın etrafında dolaşan ilk canlılar olan kaplumbağaları gönderdi. Bu sırada uzay yarışında geri kalmak istemeyen Amerika şempanzelerle deneylerini sürdürüyordu.

Şekil 2. Okuma Etkinliğinde Ayırt Etme İçin Metin (metin oluştumak için: https://www.makaleler.com/uzay-kesfi ve https://vukuatlar.com/uzay/uzay-yarisi-1957-1975/ sitelerinden faydalanılmıştır.)

Okuma Becerisi ve Ayırt Etme

Uçuş Yılı ve Adı	Gönderen Ülke	Uçuşun Başarı Durumu	Gönderilen Canlı ve Durumu

Şekil 3. Okuma Etkinliğinde Ayırt Etme İçin Kullanılacak Tablo

Hazırlanan bu etkinliğin analitik düşünmenin ayırt etme becerisine yöneliktir. Bunun temel nedeni metnin alt yapısında bulunan ögelerin ayrılmasında kategorilerin baştan verilmesidir. Burada öğrenci, hazır olarak verilen kategorilere uygun olan metin ögelerini yerleştirecektir.

Okuma Becerisi ve Organize Etme

"Okuduğunuz metindeki uzay uçuşlarını tasnif ediniz."

Bu soru için öğrencinin metin içinde yapılandırılmış olan analiz kriterlerini belirmesi gerekmektedir. Yani organize etme becerisinde okur parçaları kendi mantığına göre bir sınıflamaya tabi tutabileceği gibi yazarın metni yapılandırma biçiminin okuyucu tarafından anlaşılması da organize etme becerisine yöneliktir. Bu etkinlikte öğrenci, uçuşları ülkelere göre, başarılı olup olmamasına göre, yıllara göre ya da insan ve diğer canlıların uçmasına göre ayırt edebilir. Organize etme becerisi için öğrencinin hem kriterlerini belirlemesi hem de bu kriterlere göre ayrım yapması gerekmektedir.

Okuma Becerisi ve İlişkilendirme / Dayandırma

İlişkilendirme / dayandırma becerisi metnin verdiği iletinin ardındaki mesajı anlayabilmeyi ifade etmektedir. İlişkilendirme sürecinde arka plandaki mesajı anlayabilmek için metin içindeki parçaların birbiri arasındaki ilişkiden ya da parçaların metnin bütünü arasındaki ilişkiden yola çıkarak bir anlamlandırma yapması gerekmektedir. Burada kurulan anlam metnin içinde ifadelerden yola çıkarak örtük mesajın ortaya çıkarılması, metinde anlatılan olayın / durumun nedenini açıklama ya da yazarın metin içinde bir ifadeyi kullanmasında, bir örneği vermesindeki amacı ortaya koyabilmeyi içermektedir. Aşağıdaki soru örnekleriyle bunu şöyle açıklamak mümkündür:

- ***«****SSCB 1960 yılında ilk başarılı canlı uzay yolculuğu gerçekleştirdi. Belka ve Strelka isimli köpekler, Dünya yörüngesine gidip geri dönebildiler.»*

Okuduğunuz metinde yer alan bu ifadelerden yola çıkarak, uzaya 1946'da giden meyve sinekleri ve 1957'de giden Laika için ne söylenebilir? Nedenlerini açıklayınız.

Bu metinde 1. soruda bahsedilen ifadeye gelene kadarki kısımda canlıların gönderildiğini belirtilmesine rağmen bu canlıların sağ olarak dönüp dönemediğine ilişkin bilgi verilmemiştir. Öğrenciden buradaki *ilk başarılı canlı uzay yolculuğu* ifadesini yakalaması ve bu ifadeden 1960 yılından önceki canlıların hayatlarını kaybettiğini bulması beklenmektedir. Bunun yapmak için öğrencinin metin içindeki bir dayanaktan önceki ögeler ile belirtilen ögenin farklılığını ayırt etmesi gerekmektedir.

- *«1961'de Vostok 1 adlı araçla ilk insanlı uzay uçuşu gerçekleştirildi. 1963'te Vostok 6 adlı uzay aracı ile ilk kez bir kadın uzaya uçtu ve dünyanın çevresinde 48 tur attı**.»***

Yukarıdaki bilgiden hareketle 1961'deki uzay uçuşunu gerçekleştiren kişi ile ilgili hangi bilgi çıkarılabilir? Cevabınızı desteklemek için metinden hareketle bir dayanak gösteriniz.

Bu soru için öğrenci verilen bu iki cümlenin ilişkisinin cinsiyet üzerinden yapılandırıldığını ve anlaması gerekmektedir. Öğrenciden buradaki ikinci cümlede *ilk kez bir kadın uzaya uçtu* ifadesini yakalaması ve bu ifadeden yola çıkarak ilk uçuşu yapan kişinin bir erkek olduğu çıkarımını yapabilmesi gerekmektedir.

- *SSCB 1960 yılında ilk başarılı canlı uzay yolculuğu gerçekleştirdi. Belka ve Strelka isimli köpekler, Dünya yörüngesine gidip geri dönebildiler. 1961'de Vostok 1 adlı araçla ilk insanlı*

uzay uçuşu gerçekleştirildi, bu araç 27 yaşındaki bir astronotu taşıyarak uzay uçuşunu iki saatte tamamladı.

Yukarıdaki bilgilere göre SSCB'nin ilk kez insanlı uçuşunu 1961'de gerçekleştirmesinin nedeni ne olabilir?

Bu soruda verilen metin parçasında öğrencinin metin içerisindeki ifadelerden ve gerçekleştirilen uçuşların özelliklerinden yola çıkarak SSCB'nin 1961 yılındaki uçuşundaki niyeti anlamlandırması beklenmektedir. 1960 yılına kadar yapılan uçuşlarda canlılar hayatta kalamazken Belka ve Strelka gidip canlı olarak dönebildikleri, yani bir canlının hayatta kalabileceğine emin oldukları uçuştan sonra insanlı bir uçuş gerçekleştirildiğini ifade etmesi beklenmektedir.

- Uzaydaki cisimlerin gözlemi, bilinen en eski bilimsel çalışmalardan biridir ve *güvenilir kayıtlı tarihten öncesine uzanır.*

Yukarıdaki cümlede yazarın *italik* yazılmış yeri yazmasının nedeni ne olabilir? Açıklayınız

Bu soruda ise öğrenciden metin içindeki birtakım ögelerden yola çıkarak yazarın niyetini anlamlandırması beklenmektedir. Buna göre yazar güvenilir kayıtlı tarihle yazının icadından sonraki kayıt altına alınan tarihi ima ederken bunun öncesi M.Ö. 3200 den daha eski bir tarihe dayanmaktadır.

Dinleme Becerisi ve Analitik Düşünme

Taşer (2009)'in, Konuşma Eğitimi çalışmasının giriş bölümünde "Konuşmanın sentez, dinlemenin ise analiz oluşu" şeklinde bir ifade yer almaktadır. Bu noktada ses ile ifade edilen sözlü metnin anlamlandırılması ve bu anlamlandırma sürecinde metin bütününün parça bütün ilişkisi çerçevesinde yorumlanabilmesini ifade etmektedir. Nitekim dinlemenin kavrama sürecinde algılanan mesajların çözümlenmesi ve değerlendirilmesi işlemi olduğundan bahsedilmektedir (Özbay, 2010; Ünalan, 2006; Yalçın, 2006;). Burada dinlemenin iletişim boyutunun yanında düşünme becerileri ile ilişkisi de öne çıkarılmaktadır. Nitekim Güneş (2007) dinlemenin öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirme adına önemli bir alan olduğunu ifade etmektedir. Dinleme becerisinin günümüzde medya ve internet seçeneklerinin artmasıyla izleme boyutunun daha ön plana çıktığı da görülmektedir. Bu noktada izlenen medya unsurlarını anlamlandırma ve buralarda işlenen verilerin birbiri ile ilişkisinden yola çıkarak açık veya örtük anlamları da ortaya çıkarma becerisinin analitik düşünme becerileri ile ilişkilendirilebileceği ifade edilebilir.

Dinleme Becerisi ve Ayırt Etme

Bir Haftada Anadiliniz Gibi İngilizce Konuşun

Ezbersiz, gramersiz, alıştırmasız İngilizce öğretiyoruz!

EasyLearning isimli yeni yöntemle sadece bir haftada anadiliniz gibi İngilizce konuşabilirsiniz.

Yöntemimizde ilk olarak size İngilizce kasetler dinletiyoruz. Böylece dinleme beceriniz gelişirken farkında olmadan konuşma becerinizin geliştiğini göreceksiniz. Ardından size okutacağımız metinlerle okuma becerinizi geliştirirken eşzamanlı olarak yazma beceriniz de gelişecek. Yani konuşma ve yazma beceriniz siz farkında olmadan gelişecek. Hem de hiçbir ilave alıştırmaya gerek duymadan!

Bir haftada anadiliniz gibi İngilizce konuşmak için tek yapmanız gereken, kursumuza kaydolmak ve yeni yöntemimizi uygulamanız için alanında uzman hocalarımıza güvenmek.

Türkiye genelinde 12 kişi üzerinde yapılan bir araştırmaya göre %82 başarı sağlayan bu yöntemle başarısız olma ihtimaliniz yok.

Ayrıca bu çalışmada dinleme etkinlikleri sayesinde kursa katılanların müzik kulaklarının da geliştiği ve katılımcıların daha iyi şarkı söyleyebildikleri de görülmüştür. Bir haftada hem İngilizce öğrenin hem daha iyi şarkı söyleyin. Bir taşla iki kuş vurmak için hemen kursumuza kaydolun.

Güvenilir İngilizce Kursları

Şekil 4. Dinleme Etkinliğinde Ayırt Etme İçin Kullanılacak Reklam Metni

Verilen ilan metni çerçevesinde EasyLearning yöntemiyle aşağıdaki beceri alanlarının nasıl gelişeceklerini ve hangi beceri alanıyla ilişkili olduklarını yazınız.

Beceriler	İlişkili olduğu diğer beceri	İlişki biçimi
• Okuma:		
• Şarkı söyleme:		
• Yazma:		
• Müzik kulağı:		
• Konuşma:		
• Dinleme:		
• Okuma:		
• Şarkı söyleme:		

Şekil 5. Dinleme Etkinliğinde Ayırt Etme İçin Kullanılacak Tablo

Hazırlanan bu etkinliğin analitik düşünmenin ayırt etme becerisine yöneliktir. Bunun temel nedeni metnin alt yapısında bulunan elementlerin ayrılmasında kategorilerin baştan verilmesidir. Öğrenci burada hazırlanan kategorilere uygun olan öğe ve bunların arasındaki ilişki biçimini yerleştirmesi gerekmektedir.

Dinleme Becerisi ve Organize Etme

Şekil 6. Dinleme Etkinliğinde Organize Etme ve İlişkilendirme / Dayandırma İçin Kullanılacak Video Ekran Görüntüsü (Kaynak: https://www.youtube.com/watch?v=KW0yOEw2UqY)

- İzlediğiniz videoda örnek olarak verilen kitap, nesne, film vb. örnekleri metnin temel nesnesi olan Oumuama ile ilişkisini belirleyiniz.

Bu etkinlikte öğrencinin metinde belli konuları açıklamak, somutlamak ya da örneklendirmek için verilen kitap, nesne, film vb. örnekleri tespit etmesi ve metinde anlatılan uzay cismi ile ilişkisinin belirlenmesi istenir. Örn:

- Sahildeki taşlar arasındaki farklı taş > Oumuamua da uzay cisimlerinden farklı bir cisim
- Tarih öncesi insanın bulduğu cep telefonunun açıklayamaması > Oumuamua bir uzay gemisi ise günümüz insanının bunun nasıl bir uzay gemisi olduğunu açıklayamaması

Bu tarz bir etkinlikte öğrenciden metnin yapısında bulunan ögeleri tespit etmesi ve ardından bunların arasındaki ilişki biçimini kendi kategorize etmesi gerekmektedir.

Dinleme Becerisi ve İlişkilendirme / Dayandırma

- Konuşmacı konuşmanın başında neden sahildeki taşlardan bahsedip farklı görünen taşın doğal olup olmadığını sorgulama örneği veriyor? Metnin devamı ile ilişkilendirerek cevaplayınız.

Bu soruda öğrencinin metin içindeki dayanaklardan hareketle sahilde farklı görünen bir taşın doğal olup olmadığını sorgulamanın, keşfedilen uzay cisminin doğal olup olmadığını sorgulama ile ilgili bir metafor olduğu ayrımını yapması istenmektedir.

- Konuşmacı Rama ile Buluşma isimli romanı neden örnek olarak vermektedir? Metin içinden kanıtlar sunarak açıklayınız.

Bu soruda öğrencilerin, verilen romandaki senaryo ile konuşmacının anlattığı uzay cisminin hareketi, özellikleri, geldiği yer ve bulunuş hikâyesi bakımından benzediğini fark etmesi gerekir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin, konuşmacının amacının bu ilginç benzerlikleri vurgulamak ve bazı kaynaklarda cisme neden Rama adının verildiğini açıklamak olduğunu belirtmesi beklenir.

- Videodaki konuşmacının bir kalemin önüne bir kâğıt koyup hareket ettirmedeki amacı nedir?

Öğrencilerin insanlar tarafından yapılan ve metin içinde bahsedilen güneş yelkeni teknolojisi ile uzaydaki Oumuamua cisminin hızlanmasının ilişkilendirildiğini fark etmesi gerekmektedir. Buradan yola çıkarak konuşmacının kalem ve kağıtla yaptığı bu hareketin güneş yelkeni teknolojisiyle bu cismin nasıl gidebileceğini somut biçimde anlattığını ifade etmesi beklenmektedir.

- Konuşmacının Oumuamua nesnesini anlattığı videoda Voyager 1 ve Voyager 2'den bahsetmesinin nedeni nedir?

Konuşmacı Oumuamua cisminin Dünya dışı akıllı bir medeniyetin keşif için gönderdiği cisimlerden biri olma ihtimali üzerinde durmaktadır. Dünya'dan uzayı keşfetmek için de Voyager 1 ve Voyager 2 uzay araçları gönderilmiştir. Burada konuşmacının tahminini dünyadan uzaya gönderilen uzay aracı örnekleriyle desteklediğini ortaya koyması beklenmektedir.

- Konuşmacının "Yine de sahilde dolaşırken, içinde mesaj olan bir şişe bulma fikri bile insanı heyecanlandırmaya yetiyor." cümlesini kurmadaki amacı nedir?

Bu soruda öğrencinin, konuşmacının cümleyi kurmadaki amacını, cümlenin metnin bütünüyle ilişkisinden çıkarması gerekmektedir. Buna göre sahil–içinde mesaj olan şişe metaforununun uzay–farklı gezegenlerden mesaj barındıran uzay gemisi kavramlarına karşılık geldiğini ifade etmesi beklenmektedir.

Yazma Becerisi ve Analitik Düşünme

Analitik düşünme, bütünü parçalamak üzerine yoğunlaşan tümdengelimsel bir yapıya sahiptir (Amer, 2005). Buna karşın parçadan bütüne giden bir metin oluşturma sürecinde yazma eylemi daha çok sentetik düşünme ile ilişkilidir. Ancak metin oluşturma açısından bakıldığında ilk aşamada, zihinde var olan düşüncelerin ayrıntılandırılması; ana fikir, yardımcı fikirler, olay örgüsü gibi farklı metin ögelerinin arasında birtakım bağlantıların kurulması gerekmektedir (Flower ve Hayes, 1981; Karatay 2011a; Özdemir, 2014; Tompkins, 2000; Tabak ve Göçer 2013). Dolayısıyla yazmanın hazırlık ve planlama aşamalarındaki bu işlemler analitik düşünme ile ilişkilendirilebilir. Bunun temel nedeni, bu gibi metin unsurlarının tek başlarına verilmek istenen anlamı ifade etmeyip diğer unsurlarla ilişkilendirildiği takdirde anlamsal bütünlüğü ifade edebileceğidir. Yazılı anlatımın ikinci boyutu olan kısım ise fiziksel olarak metnin oluşturulduğu bölümdür. Burada da *kompozisyon* kavramı ortaya çıkmaktadır. Belirli bir düzen içinde bir araya getirme işlemini ifade eden bu kavram, aslen sentez basamağı kullanılarak üretilen fikirleri ya da olay örgülerini düzenleme ve bir araya getirme işlemini ifade etmektedir. Bu fikirlerin ya da olay örgülerinin önem ya da kronolojik sıraya koyma, birbirleri arasında neden-sonuç-amaç-sonuç şeklinde ilişkilendirilmesi, belirli bir ölçüt çerçevesinde karşılaştırılan ögelerin metinde ifade ediliş düzenlerinin belirlenmesi yine analitik düşünme becerileri ile ilgilidir. Yazma becerisinde analitik düşünmenin alt boyutlarına ilişkin ne şekilde bir öğretim yapılabileceği örnek etkinlikler üzerinden şu şekilde gösterilebilir:

Yazma Becerisi ve Ayırt Etme

Yazma becerisinde ayırt etmeye yönelik hazırlanacak etkinlikler, özellikle süreç temelli yazmanın planlama aşamasında kullanılabilir. Öğrenci zihninde oluşturduğu fikirleri ya da olay örgüsünü öğretmenin verdiği yazı planı içine yerleştirebilir. Böylece öğretmen tarafından belirlenmiş kategorilere öğrenci tarafından tespit edilen ögeler yerleştirileceği için bu tarz bir etkinlik, ayırt etme becerisine uygun bir etkinlik çeşidi olarak nitelendirilebilir. Böyle bir etkinlik için "*Büyük şehirde yaşam ve köyde yaşam karşılaştırın"* şeklinde bir yazma görevi verilebilir. Bunun için şehirde ve köyde yaşamanın özelliklerini anlatan ancak bu yönleri olumlu ya da olumsuz olarak betimlemeyen bir metin üzerinden kontrollü yazma etkinliği yapılabilir. Burada, ayırt etme basamağında, öğrenci için kategoriler verilmeli ve öğrenci metin içindeki özellikleri avantaj ya da dezavantaj olarak kendisi betimlemelidir.

Hazırlık: Öğrencilerin kontrollü yazma etkinliği için Büyük Şehirde ve Köyde Yaşam isimli metin verilir. Bu metinde şehir ve köy hayatı için verilenleri iki başlık altında olumlu ve olumsuz olarak ayırmaları istenir. Öğrencilerin verdiği fikirler ve öğretmenin yönlendirmeleri ile her öğrenci şehir ve köy yaşamının özelliklerini ifade eden iki liste çıkarır.

Planlama: Öğrenciler şehir ve köy hayatının özelliklerini olumlu ve olumsuz olarak listeledikten sonra 3 farklı metin şeması verilir ve öğrencilerden bir şema seçmeleri ve listeledikleri özellikleri seçtikleri şemaya uygun olarak metne dönüştürmeleri istenir.

Şema – 1

Konu:
Ana fikir:
Giriş: Genel tanım
Gelişme -1: Şehirde yaşamanın olumu ve olumsuz özellikleri (A+, A-)
Gelişme 2: Köyde yaşamanın olumlu ve olumsuz özellikleri (B+, B-)
Sonuç: Genel fikir.

Şema – 2

Konu:
Ana fikir:
Giriş: Genel tanım
Gelişme -1: Şehirde ve köyde yaşamanın olumlu özellikleri (A+, B+)
Gelişme 2: Şehirde ve köyde yaşamanın olumsuz özellikleri (A-, B-)
Sonuç: Genel fikir.

Şema – 3

Konu:
Ana fikir:
Giriş: Genel tanım
Gelişme -1: Şehirde yaşamanın olumlu özelliklerine karşın köyde yaşamanın olumsuz özellikleri (A+, B-)
Gelişme 2: Köyde yaşamanın olumlu özelliklerine karşın şehirde yaşamanın olumsuz özellikleri (B+, A-)

Sonuç: Genel fikir.

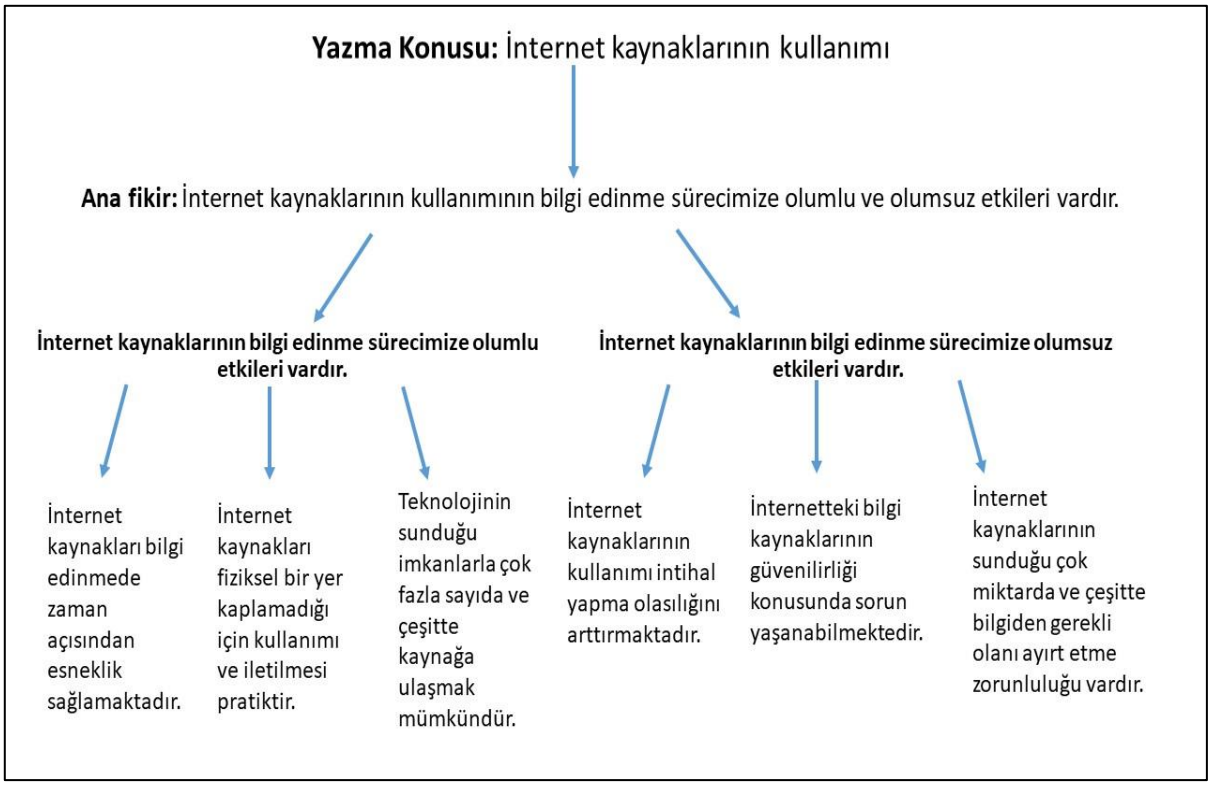
Şekil 7. Yazma Etkinliğinde Ayırt Etmeye Becerisine Yönelik Örnek Yazma Şemaları

Taslak / Düzenleme: Öğrencilerin belirleyecekleri ana fikre göre listedeki özellikleri metne yerleştirmeleri istenir. Burada, metnin altyapısında bulunan özellikleri öğretmenin hazırladığı şema içine yerleştirdiği için ayrıt etme basamağı da yer alır.

Düzeltme ve Paylaşma: Öğrencilerin hazırladığı metinler son kez kontrol edilir ve düzeltme aşamasından sonra üç faklı şemaya verilen en iyi örnekler sınıf panosunda paylaşılır.

Yazma Becerisi ve Organize Etme

Yazma becerisinde organize etmeye yönelik uygulamalar yine hazırlık ve planlama aşamalarında yapılacak birtakım etkinliklerle ilişkilendirilebilir. Örneğin, *İnternet kaynaklarının kullanımı* isimli bir konu başlığı verilip buna ilişkin öğrencilerden ana fikir ve yardımcı fikirler oluşturmaları söylenip daha sonra bunların birbiriyle bağlantılandırmaları istenebilir. Bu tarz bir etkinlikte, öğrencilerden organize etmeye ilişkin aşağıdaki gibi bir şema çıkarılması beklenebilir. Burada öğrenci, öncelikle ana fikri ardından bunu detaylandıracak yardımcı fikirleri belirlemelidir. Daha sonra bu yardımcı fikirleri de kendi belirlediği kategoriler altında sınıflaması gerekmektedir. Etkinlik sürecinde öğrencinin iki temel işi yapması gerekmektedir. İlki, ana fikrin altında belirlenecek yardımcı fikirleri olumlu ve olumsuz temel kategorilere ayırmak (örneğin bir durum ya da olgu için; olumlu / olumsuz yönleri, bir olay için; nedenleri / oluşumu / geleceğe etkileri, bir sorun için; nedeni / içeriği /çözüm yolları…vb.) ve fikirlerini belirlediği kategoriler altına yerleştirmektir.



Şekil 8. Yazmada Organize Etmeye Yönelik Öğrenciden Beklenen Örnek Bir Gruplandırma

Yazma Becerisi ve İlişkilendirme / Dayandırma

Tür temelli yazma

Model alma aşaması

BERGAMA KÜTÜPHANESİ

Anadolu'nun en eski ve en zengin kütüphanesi olan Bergama Kütüphanesi, Pergamon Kralı II.Eumenes (M.Ö. 197-159) tarafından yaptırılmıştı. Antik çağın en önemli kütüphanelerinden biri olan Bergama Kütüphanesi, döneminin en önemli kitaplarını içinde barındırıyordu.

Bergama Kütüphanesi'nin, İskenderiye Kütüphanesi'nden sonra kurulmasına rağmen hızla gelişerek 200.000 ruloluk yazma esere ulaşması üzerine, İskenderiye Kütüphanesi'ni geçmesinden endişe eden Mısır Kralı Ptoleme Epiphenes (M.Ö. 205-182) Bergama'ya papirüs ihracını yasaklamıştı.

Yazı yazma malzemeleri kesilen Bergamalılar kısa bir şaşkınlık devresinden sonra aslında daha önceden keçi ve koyun derisinden yapmayı bildikleri parşömeni geliştirerek, derinin üzerine yazı yazmaya başladılar. Önceleri tüysüz kısmı kullanırken daha sonra her iki yüzüne de yazı yazılmaya başlanan parşömen, nemli Akdeniz ikliminde papirüse oranla daha dayanıklı olduğu için, tercih edilmeye başlandı ve M.S. 3-5 yüzyıllar arasında çok yaygın olarak kullanıldı. Parşömenin geniş ölçüde kullanımı; yapraklar halinde kesilip, deri iplerle bağlanarak bugün kullandığımız kitapların ilk örnekleri olan Codexlerin de yolunu açmıştır.

Sürekli rekabet içindeki bu iki önemli kütüphane benzer bir sonla karşılaştılar. İskenderiye Kütüphanesi'nin yazmaları M.Ö. 47 yılında Sezar'ın İskenderiye'yi işgali sırasında yanarak yok oldu. Bu duruma çok üzülen Mısır Kraliçesi Kleopatra'yı etkilemek isteyen Antonius, M.Ö.41 yılında Bergama Kütüphanesi yazmalarını gemilerle Mısır'a taşıtarak kraliçeye hediye etti. Ancak Bergama Kütüphanesi yazmaları da daha sonraki bir savaş ertesinde yanarak tamamen yok oldu. Böylece insanlık tarihinin bu büyük bilgi depoları, ne yazık ki yine insanoğlu tarafından yok edilerek karanlığa gömüldü.

Şekil 9. Yazmada İlişkilendirme / Dayandırmaya Yönelik Etkinlik İçin Kullanılabilecek Metin Örneği. (Metin için http://bergamakutuphane.blogspot.com/2013/ sitesinden faydalanılmıştır.)

İnceleme konusu 1: Yazının amacını ortaya koyma

Öğrencilerden, yazarın bu yazıyı yazmadaki temel amacını metindeki ipuçlarından yola çıkarak açıklamaları beklenir. Alınan cevaplardan sonra öğrencilere, metnin yapısı itibarıyla tanıtıcı bir metin olduğu anlatılır.

İnceleme konusu 2: Metindeki yer alan örneklerin verilme nedenlerini ortaya koyma

Yazarın Bergama Kütüphanesi'ni anlattığı bu yazıda İskenderiye Kütüphanesi'nden bahsetme nedenini bulmaları beklenir. Daha sonra öğrencilere yazıda örneklerle anlatılmak istenen düşüncelerin nasıl ilişkilendirildiği anlatılır.

İnceleme konusu 3: Yazarın fikrî ve duygusal tutumunu metindeki ifadelerden, dil ve üsluptan yola çıkarak belirleme

Öğrencilerden, yazarın metin içinde kullandığı ifadelerden, dil ve üslubundan yola çıkarak duygusal durumunu ortaya koymaları beklenir. Daha sonra yazılı anlatımda fikrî veya duygusal tutumun metin içerisindeki ifade yapısıyla nasıl ifade edilebileceği üzerinde durulur. Örneğin bu metinde yazarın; "Böylece insanlık tarihinin bu büyük bilgi depoları, ne yazık ki yine insanoğlu tarafından yok edilerek karanlığa gömüldü." ifadesiyle tarihi kütüphanelerin yok olmasına üzüntüsünü ortaya koyduğu ifade edilebilir.

İnceleme konusu 4: Belirli ifade kalıplarını / cümleleri kullanmada yazarın amacını ortaya koyma

Öğrencilerden, metin içinde kullanılan belirli ifade kalıplarından ya da cümlelerden yazarın amacına yönelik çıkarımlarda bulunmanın mümkün olduğu belirtilebilir. Örneğin: "Parşömenin geniş

ölçüde kullanımı; yapraklar halinde kesilip deri iplerle bağlanarak sayfalar halinde, okunması daha kolay olan Codexlerin de yolunu açmıştır." cümlesiyle aslıdan yazarın, günümüzde kullandığımız kitapların ilk ortaya çıkışını Bergamalılara dayandırdığı belirtilebilir. Yine benzer "bir kaderi paylaştı" ibaresinin de yine yazar tarafından Bergama Kütüphanesi'nin sonunun İskenderiye Kütüphanesi'nin sonu ile ilişkilendirildiği ifade edilebilir.

Birlikte yazma aşaması:

Yazı Konusu: Dostluğun önemi hakkında bir yazı yazınız.

Konu: Dostluğun hayatımızdaki yeri

Ana fikir: Öğrencilerle dostluğun insan için vazgeçilmez bir unsur olduğunu ifade eden bir ana fikir belirlenir.

Yardımcı fikirler: İçeriğe uygun olarak öğrencilerle birlikte yardımcı fikirler oluşturulur.

Metni yazarken;

- Yazının amacının dostluğun önemini ortaya koyma olduğu belirtilip bunun metin üzerinde gösterilmesine dikkat edilir.
- Metinde dostluğun önemini anlatmak üzere dostu olan bir insanla dostsuz kalan bir insanı karşılaştıran örnek durum verilir. (örneklerle fikirleri eşleştirme)
- Dostluğun önemini savunduğumuzu belirten ifadeler kullanılır: önemlidir, gereklidir, aksi halde….olurdu, dostluğun…olduğu unutulmamalıdır…vb. (dil ve üslubu, kelime seçimini yazıdaki fikrî durumu ortaya koyacak şekilde düzenleme)
- Belirli amaçlarla kalıp ifadeler ya da örnek olaylar metne yerleştirilir ve bunun metnin ögeleri ile nasıl ilişkilendirildiği gösterilir. (Örn: "Hatasız dost arayan dostsuz kalır" sözünün ya da "dostlarını en küçük ihmalinde terk eden birinin yalnız kaldığı" bir hikâyenin "Zor kazanılan dostlukların kıymetini bilmeliyiz" şeklindeki bir yardımcı fikirle ilişkilendirilmesi)

Serbest Yazma Aşaması

Öğrencilere *empatinin hayatımızdaki yeri* hakkında bir yazı ödevi verilip birlikte yazma aşamasında yapıldığı gibi;

- yazının amacını metindeki ögelerle ortaya koymaları
- metindeki yer alan örneklerin verilme nedenlerini ortaya koymaları
- savundukları fikri metindeki okuyucuya sezdiren ifadeler, dil ve üslup kullanmaları
- amaçlarına uygun belirli ifade kalıplarını / cümleleri kullanma konularına dikkat ederek bir yazı yazmaları istenir.

Yansıtma Aşaması

Öğretmen bu aşamada ödev metinlerini okuyup değerlendirir ve öğrencilere dönütler verir.

Konuşma Becerisi ve Analitik Düşünme

Konuşma becerisi insanın duygu, düşünce, hayal ve bilgilerini ses ve vücut hareketleri ile karşısındaki insana anlatması olarak ifade edilmektedir (Kurudayıoğlu, 2014; Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2014). Konuşma becerisi, yazma becerisi gibi dinleme ve okumadan beslenen üretici bir anlatma becerisidir (Baş, 2009). Bu nedenle bu iki beceri anlatım teknikleri olarak daha çok yaratım süreci ile (Taşer, 2009) yani sentetik düşünmeyle ilgilidir. Buna karşın tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinin ortaya koyulma sürecinde de zihinde oluşan fikirlerin doğru bir şekilde ayrıntılandırılması ve bu ayrıntılar arasındaki ilişkilerin doğru bir şekilde yapılandırılması yine analitik düşünme becerileri ile ilişkilidir. Konuşma becerisine ilişkin Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere bakıldığında genel olarak temada işlenen konuya ilişkin öğrencilere konuşma yaptırılmaktadır. Bu temalarda, konunun anlam ve önemini ifade eden etkinlilerde öğrencinin temadaki konuya ilişkin verilen özellikleri birbiri ile ilişkilendirerek ifade etmesi, benzer bir tecrübesini temadaki durumla ilişkilendirerek aktarması ya da belirli bir probleme ilişkin öğrencinin orijinal çözümünü sözel olarak anlatmasını içeren etkinlikler verilmektedir. Bu etkinliklerde öğrencilerden ders kapsamında öğrendiklerini ya da ürettikleri düşünceleri düzenlemeleri ve bunları örgütleyerek konuşma becerisi ile ifade etmeleri beklenmektedir. Behn ve Vaupel (1976), analitik düşünme becerisi için sınırlı zaman ve bilgiyi kullanarak düşünceleri örgütleme ve karar verme olarak ifade etmektedir. Buna göre konuşma

etkinliklerinde de gerek derste anlatılanların gerekse öğrencinin yaratıcı düşünmesiyle oluşturduğu fikirlerin bir konuşma metni olarak düzenlenip ifade edilmesi için analitik düşünme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Konuşma becerisinin düzenlenmesine ilişkin analitik düşünme becerileri şu şekilde kullanılabilir:

Konuşma Becerisi ve Ayırt Etme

Konuşma becerisinde ayırt etme ile ilgili bir etkinlik için öncelikle yapılan bir okuma ya da dinleme/izleme etkinliğinin ardından öğrencilerin metinde bahsedilen konuların avantajlar – dezavantajlar, yararları – zararları, olayın öncesi – olayın gerçekleşme biçimi – olayın sonucu gibi temel başlıklara ayırabilmesi ve bunları sözlü olarak ifade edebilmesi beklenir. Güdümlü konuşma yönteminin kullanılabileceği bu tarz bir etkinlikte, öncelikle okuma ya da dinleme/izleme etkinliği yapılır. Daha sonra öğrencilerden öğretmen tarafından belirlenen başlık ve kategoriler üzerine konuşma yapmaları istenir. Örnek olarak "GDO'lu ürünlerin insanlık için yararları ve zararları" ya da "Çanakkale Savaşı'nın öncesi, savaş sırasında gerçekleşenler ve sonuçları" gibi konular olabilir. Ardından öğrencilerden buldukları ögeleri öğretmen tarafından belirtilen ilgili kategoriler çerçevesinde konuşma metninde ele almaları beklenir.

Konuşma Becerisi ve Organize Etme

Konuşma becerisine yönelik bir ayırt etme etkinliğinde, verilen konu başlığı üzerinde öğrenci bir konuşma yaparken öncelikle konu ile ilgili kategorileri kendinin belirlemesi ve yine bu kategorilerde değineceği alt başlıkları yerleştirebilmesi gerekmektedir. Örneğin yapılacak bir serbest konuşma etkinliğinde, önce öğretmen tarafından "Geçmiş zaman ile şimdiki hayatınızı karşılaştırın." konusunu verilebilir. Burada öğrencinin geçmiş zaman ile günümüzü karşılaştıracak belirli konu başlıklarını belirlemesi ve daha sonra bunların altında değinebileceği alt başlıkları ifade etmesi beklenir. Örneğin yalnızca A. Geçmiş ve B. Günümüz başlıkları verilmiş olan bir tabloya öğrencilerin şu şekilde bir konuşma planı hazırlaması beklenmektedir.

A. Geçmiş			B. Günümüz		
1. Yaşam Tarzı	2. İş dünyası	3. Teknoloji	1. Yaşam Tarzı	2. İş dünyası	3. Teknoloji
* Mahalle kültürü *Küçük şehirler ….	* Küçük işletmeler *El gücü ile yapılan işler …	* Daha az teknoloji bağımlılığı * Kablolu aletler …	* Sitede yaşama * Büyük metropoller * Bireysel yaşam tarzı …	* Büyük fabrikalar * Otomasyon ile çalışma …	* Teknoloji bağımlılığı * Kablosuz teknolojiler ….

Şekil 10. Konuşma Becerisinde Organize Etmeye Yönelik Öğrenciden Beklenen Örnek Bir Gruplandırma

Şekil 10'da görülebileceği üzere öğretmen geçmiş ve günümüz olmak üzere iki temel başlığı belirlese de öğrenci bunun altında 3'er farklı kategori belirlemiş ve her bir kategori altında alt başlıkları sınıflandırmıştır. Ardından öğrenci, oluşturduğu kategorilerden yola çıkarak bir konuşma yapmalı ve bu

Örnek Konuşma Şeması
Giriş: Genel tanım
Gelişme -1: Geçmişteki hayatın çeşitli yönlerle tanıtılması (A1 – A2 – A3)
Gelişme - 2: Günümüzdeki hayatın çeşitli yönlerle tanıtılması (B1 – B2 – B3)
Sonuç: Konuşmacının savunduğu fikir.

konuşmada da içeriği nasıl oluşturması gerektiğine yine kendi karar vermelidir. Böylece belirlediği alt başlıklar ve maddeler arasındaki ilişkilendirmeyi de yine öğrenci yapacaktır. Bu tarz bir etkinlik için konuşma şeması şu şekilde yapılandırılabilir:
Şekil 11. Konuşma Becerisinde Organize Etmeye Yönelik Öğrenciden Beklenen Örnek Bir Konuşma Planı

Konuşma Becerisi ve İlişkilendirme / Dayandırma

Konuşma becerisinde ayırt etme etkinliği için öğrencilere mevcut bir problem durumu verip buradaki ikilem durumlarının nasıl ilerleyebileceğine yönelik hazırlıksız konuşma etkinliği yaptırılabilir. Böylece öğrencinin ilk etapta ikilem durumunu kavraması, daha sonraki etapta ise metin içindeki ögelere dayandırarak hikayenin nasıl devam edeceğini ifade etmesi gerekmektedir. Burada öncelikle ayırt etme etkinliği yaptırılıp ardından ilişkilendirme etkinliğine geçilebilir. Bunu, aşağıdaki gibi bir örnek etkinlik üzerinden anlatmak mümkündür.

Burhan ve Kürşat'ın İkilemleri

Burhan derslerinde çok başarılı bir öğrencidir. Bir hafta sonu ailesiyle gittiği alışverişte çok güzel bir oyun konsolu görür ve onu almak için para biriktirmeye başlar. Tam oyun konsolu için parayı tamamlamışken konsola zam gelir ve parası yetmez. Bunun için arkadaşı Kürşat'tan borç ister. Arkadaşı ise borç vermek için hafta sonu yapması gereken proje ödevini Burhan'ın yapmasını şart koşar. Burhan eğer hafta sonu Kürşat'ın ödevini yapmazsa oyun konsolunu alamayacaktır ancak yaparsa bu defa da kendi ödevini yetiştiremeyip düşük not alacaktır.

Kürşat'ın 3 yıldır görmediği dayısı Türkiye'ye gelecek ve yalnızca bir hafta sonu için Kürşatların evinde kalacaktır. Ancak Kürşat'ın o hafta sonu proje ödevi vardır ve eğer dayısı ile görüşürse proje ödevini yetiştiremeyecektir. Proje ödevini yaparsa bu defa dayısıyla en az 1 yıl daha görüşmesi mümkün görünmemektedir. Tam bu sırada Burhan'ın borç istemesi aklına ödevini Burhan'a yaptırma fikrini getirmiştir fakat bu konuda vicdani olarak rahatsızlık duymaktadır.

Yukarıdaki ikilem durumlarını göz önüne alarak hem Kürşat hem de Burhan'ın kabul edebileceği bir çözüm durumu tasarlayıp ve bunu sınıfa sözlü olarak anlatınız.

Şekil 12. Konuşma Becerisinde İlişkilendirmeye Etmeye Yönelik Kullanılacak Örnek Metin

Bu tarz bir etkinlikte öğrencilerden ilk olarak metin içindeki ikilem durumlarını tespit etmeleri, daha sonra ise bunlardan yola çıkarak bir çözüm yolu önermeleri beklenmektedir. Burada öğrenciler bireysel ya da grupla bir konuşma etkinliği planlayıp sunum yapabilirler. İkna edici konuşma yönteminin kullanılabileceği bu tarz bir etkinlikte öğrencilerin, buldukları çözüm önerilerini metin içerisinde yer alan verilere dayandırmaları gerekmektedir. Daha sonra öğrencilerin, yaptıkları sunumlarla en mantıklı seçimin sundukları çözüm yolu olduğuna dinleyicileri ikna etmeye çalışmaları beklenmektedir. Buradaki örnekte öğrencilerin üç farklı farazi durum üzerinden çözüm önerilerini sunmaları gerekmektedir. Bu senaryolar:

- Burhan'ın teklifi kabul edip Kürşat'ın ödevini yaptığı, kendi ödevini yapmayıp düşük not aldığı ancak oyun konsolunu alıp Kürşat'ın dayısı ile görüştüğü senaryo
- Burhan'ın teklifi reddedip kendi ödevini yaptığı, oyun konsolunu alamadığı ancak Kürşat'ın dayısını görmeyi seçip dersten kaldığı senaryo
- Burhan'ın teklifi reddedip kendi ödevini yaptığı, oyun konsolunu alamadığı ancak Kürşat'ın ödev yapmayı seçip dayısını göremediği senaryo

Öğrencilerin bu senaryolar üzerine düşünüp bağlamdan çıkmadan bir sonucu tercih etmeleri ve bunun sebeplerini yine metin içinden sebeplere dayandırarak konuşmaları gerekir. Böylece

öğrenciler hem konuşma becerileri geliştirirken hem de olayların birbiri ile neden – sonuç, amaç – sonuç gibi ilişkilerini kavrayabilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada, analitik düşünme becerisinin temel dil becerilerinin öğretimi ile ilişkisi ve bu çerçevede ne şekilde ele alınması gerektiği üzerinde durulmuştur. Yapılan alanyazın taramasında elde edilen veriler ve PISA sınav sonuçlarına bakıldığında, analitik düşünme becerisinin verilen eğitim ile geliştirilebileceği ortaya koyulmaktadır. Buna göre Türkiye'nin PISA puanlarında genel ortalamasının düşük olmasının yanında üst düzey düşünebilen öğrenci oranının da düşük olması aslında üst düzey düşünme becerisinin geliştirilmesindeki eksikliği ortaya koymaktadır. PISA'nın okuma becerileri taksonomisinin üst basamaklarda yer alan beceri tanımlarının büyük ölçüde analitik düşünme ile örtüştüğü görülmektedir. Bunun yanında analitik düşünme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik bir ön basamak olduğu için üst düzey düşünme becerilerine yönelik de anahtar bir rol üstlenmektedir. Analitik düşünme, bütünü parçalarına ayırma ve parçaların kendi aralarında ve bütünle olan ilişkisini kapsadığı için temel dil becerileri açısından bakıldığında anlama tekniklerine yani okuma ve dinleme becerisine yönelik etkinliklerde daha etkin kullanıldığı görülmektir. Bunun temel nedeni okuma ve dinleme etkinliklerinde metnin anlaşılması, çeşitli değişkenlere yönelik metin unsurlarının incelenmesi gibi uygulamaları içermesidir. Buna karşın konuşma ve yazma becerileri daha çok sentez basamağı ile ilgilidir ve bir bütünü oluşturan yaratım sürecini ifade etmektedir. Ancak hem yazma hem de konuşma becerilerinin oluşturulmasında düşüncelerin veya olay örgüsünün ayrıntılandırılması, sözlü veya yazılı metinlerin düzenlenmesi, metin yapısına bu düşüncelerin ve olayların yerleştirilmesi gibi konularda aslında analitik düşünme becerilerinin işe koşulduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim sürecinde analitik düşünmenin yerini ve önemini Türkçe eğitimcilerinin doğru kavrayıp öğrencide bu beceriyi geliştirmeye özen göstermeleri gerekmektedir. Bu görüşler ve yapılan çalışma sonucunda şu şekilde öneriler sunulabilir:

- Analitik düşünme becerisi alanyazında problem çözme becerisi ile yoğun bir biçimde ele alınmaktadır. Bu noktada problem çözme becerisi ile ilişkisini ele alan bir çalışma yapılabilir. Bunun için günlük hayatta karşılaşılabilecek problem durumları üzerinden uygulamalar yapılabilir.
- Bu çalışmada analitik düşünme becerisinin temel boyutları ve içeriği ele alınmıştır. Ancak alanyazında daha üst düzey taksonomik becerilere hitap eden yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilişkisi ortaya koyulmalıdır.
- Okuma becerisi açısından analitik düşünme becerilerinin anlamaya katkısı göz önüne alınarak okuma stratejilerinin uygulanması ile ilişkilendirilmelidir.
- Yazma becerisi açısından özellikle metnin düzenlenmesi için kullanılabilecek analitik düşünme becerileri, metin düzenlenmesi açsından süreç temelli ve tür temelli yapılan bütüncül uygulamalara adapte edilebilir.
- Konuşma becerisi açısından hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma süreçlerinde öğrencilerin fikirlerini ya da olay örgüsünü nasıl ayarladığı tespit edilerek karşılaşılan durumlara uygun ideal sözlü metin şemalarının öğretimi sağlanabilir.
- Dinleme becerisi açısından medya metinlerini dinleme / izleme etkinliklerinde uygulanarak özellikle dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığının analitik düşünme ile ilişkisi ele alınabilir.
-

Kaynaklar

Akyol, H. (2012) *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. 11. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Amer, A. (2005). *Analytical thinking*. Pathways to Higher Education.

Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.

Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*, *27*, 4-15.

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe programına sözlü ve yazılı kültür temelli bir eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(1), 271-290.

Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri.* 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Behn, R. D. ve Vaupel, J. W. (1976). Teaching analytical thinking. *Policy Analysis*, 663-692.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1956).*Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain.* New York, NY: David McKay.

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Çakır, N. ve Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1487-1502.

Çerçi, A. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *6*(2), 70-81.

Descartes, R. (2014). *Aklın yönetimi için kurallar*. Çev. Engin Sunar, İstanbul: Say Yayınları.

Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *6*(3), 1619-1629.

Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Filiz, S. B., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, *18*(4).

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, *32*(4), 365-387.

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 32(32)*, 127-146.

Kabacaoğlu, T. (2009). Türkiye'de 2 milyon üstün zekâlı çocuk var. http://www.aktuelpsikoloji.com/turkiyede-2-milyon-ustun-zekali-cocuk-var-5593h.htm erişim: 14.05.2020.

Kang, S. (1999). Higher Order Thinking Skills in Language Education. *The Korean Language in America*, *3*, 35-40.

Kapanadze, D. Ü. (2019). 2018 Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(223), 83-112.

Karadağ, Ö. ve Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilişsel ve Üstbilişsel İşlevlere Dair Bir Durum Tespiti. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *15*(3).

Karatay, H. (2011a). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, *6*(3), 1029-1047.

Karatay, H. (2011b). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Ankara: Berikan Yayınevi.

Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. 2. Baskı, İstanbul: Kriter Yayınları.

Markman, K. D., Lindberg, M. J., Kray, L. J. ve Galinsky, A. D. (2007). Implications of counterfactual structure for creative generation and analytical problem solving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(3), 312-324.

MEB, (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Basımevi.

MEB, (2010a). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Basımevi.

MEB, (2010b). *PISA 2009 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Basımevi.

MEB, (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB, (2016). *PISA 2015 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Basımevi.

MEB, (2019) *PISA 2018 Türkiye ön raporu.* Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:10. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Ohlsson, S. (2011). *Deep learning: How the mind overrides experience*. Cambridge University Press.

Özbay, (2010). *Anlama teknikleri – II: Dinleme eğitimi.* 2. Baskı, Ankara: Öncü Kitap

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri – I: Okuma eğitimi.* 1. Baskı, Ankara: Öncü Kitap

Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, O. (2019). Türkçe öğretme ve öğrenmenin anlamı. K. Bulut ve M.N. Kardaş (Ed.) *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (ss. 59-86). Ankara: Pegem Akademi

Robbins, J. K. (2011). Problem solving, reasoning, and analytical thinking in a classroom environment. *The Behavior Analyst Today*, *12*(1), 41

Sezgin, Z. Ç. ve Özilhan, Y. G. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 353-367.

Stice, J. E. (2007). *Teaching problem solving*. Teachers and Students Sourcebook: Alternative Teaching Methods. http://wwwcsi.unian.it/educa/problemsolving/stice_ps.html erişim tarihi: 22.05.2020

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın.

Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2).

Taşer, S. (2009). *Konuşma eğitimi.* İstanbul: Pegasus Yayınları.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tompkins, G. (2000). Teaching writing: Balancing process and product. 3rd Edition, New Jersey: Prentice – Hall Inc.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Weisberg, R. W. (2015). Toward an integrated theory of insight in problem solving. *Thinking & Reasoning*, *21*(1), 5-39.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive?. *The journal of the learning sciences*, *12*(2), 145-181.

Extended Abstract

Introduction

One of the main objectives of Turkish language education is the development of higher-order thinking skills. It is stated that one of the special objectives of the *1st – 8th Grades Turkish Language Education Curriculum* which is currently in use is to contribute to the development of higher-order cognitive skills. In the literature, analysis, creating and evaluation skills, which are the last three steps of Bloom taxonomy, are expressed as higher-order thinking skills. However, in some studies, these skills are also defined under different titles such as problem solving, logic, reasoning, reflective thinking, metacognitive thinking, lateral thinking, inductive-deductive thinking...etc. In this study, analytical thinking skill, which is one of the higher-order thinking skills, was discussed. Analytical thinking skills contain the separation of the whole into parts, associating the parts with the whole and with each other.

The problems experienced in teaching higher-order thinking skills in Turkey, can be clearly observed in many studies in literature. Also, it is thought that the most verifiable data to analyze the status of students' analytical thinking skills can be obtained with the PISA reading exam scores. PISA exam results are frequently discussed in Turkey, in general terms. However, these results should be

considered in terms of the ratio of students who can think at higher levels rather than the cumulative success rate.

It is noteworthy that the ratio of Turkish students who get higher scores in PISA reading exams in age 15 range is low. Indeed, in the 2018 PISA reading test, higher-order thinking skills of the OECD average percentage with level 5 and 6 is 8.6% while Turkey's ratio is 3.3%. In other words, Turkey have been falling behind the other OECD countries in higher-order thinking.

Method

This study focuses on how analytical thinking skills can be developed within the context of Turkish language lessons in secondary school. In this research, which was prepared as a review article, basic qualitative research design was used.

In this study, document analysis technique was used as a data collection tool. These documents are as follow;

• academic studies aiming to draw a framework for analytical thinking,

• academic studies linking basic language skills to analytical thinking

• written, visual and audial materials for analytical thinking exercises in four basic language skills.

This study involves association of the mentioned three types of data and interpreting them from analytical thinking perspective. Content analysis method was used for data analysis. Content analysis aims to investigate concepts and relationships that can explain the collected data. In this context, the data are interpreted in a way that the reader can understand by collecting similar data under certain concepts and themes.

Result and Discussion

As a result of this review and analysis, it was seen that Turkish students' deficiency of analytical thinking skills can be solved with main language skills activities in Turkish language instructions. In reading and listening skills, which can be considered as receptive skills, a deductive process takes place by dividing the whole text into pieces. Therefore, analytical thinking skill is an important skill that can be used in comprehension process. In productive skills, it was seen that analytical thinking can be used in order to elaborate ideas and events and to organize the relations of these details before the text formation phase.

When the reading skill classification of PISA reading exam was examined, it was observed that the skill definitions in the upper levels overlapped largely with analytical thinking. This thinking skill plays a key role in higher-order thinking skills, as it is a preliminary step for evaluation and creation. Therefore, educators should understand the importance of analytical thinking in the education process and develop this skill. Some of the suggestions of this study are as follow;

- In reading and listening skills, analytical thinking can be associated with the implementation of reading strategies.
- As for writing skills, analytical thinking skills that can be used especially for text editing can be adapted to text editing stage of process-based writing and text analyzing stage of genre-based writing practices.
- Finally, analytical thinking skills can be used for understanding and evaluating of media and digital materials.

Güneş, G. ve Demir, M. K. (2020). Okuma yazmayı farklı yazı türleriyle öğrenen öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 972-985.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 15.06.2020 Kabul/Accepted:17.07.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okuma Yazmayı Farklı Yazı Türleriyle Öğrenen Öğretmen Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri*

*Gözde GÜNEŞ***
*Mehmet Kaan DEMİR****

Öz
Araştırmanın amacı ilk okuma yazmayı farklı yazı türleriyle öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya yönelik görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyete ve öğrendikleri yazı türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 3. ve 4. sınıfta öğrenimini sürdüren öğretmen adayları oluşturmuştur. Bu evrenden amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 136 sınıf öğretmeni adayı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Çakır (2012) tarafından geliştirilen "Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüş Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiş, analiz sonuçları frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir. Demografik özelliklerle öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki farklılaşmaya bakmak adına bağımsız gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Ölçek genelinde verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların çoğunun bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş belirttikleri sonucuna varılmıştır. Bitişik eğik yazıya yönelik görüşlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmezken; öğrenilen yazı türüne göre bitişik eğik yazıyla öğrenenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: İlk okuma yazma, sınıf eğitimi, bitişik eğik yazı, dik temel yazı

Opinions of Prospective Teachers Who Have Learned to Read and Write with Different Methods Regarding Cursive Handwriting

Abstract
The aim of the research is to examine the opinions of prospective classroom teachers who learned to read and write with different methods about the handwriting, and to investigate whether their opinions show a significant difference according to gender and the type of writing method by which they were taught. Descriptive survey model was applied in the research. Teacher candidates in the 3rd and 4th years of the primary school education department of a state university in the 2018-2019 academic year form the universe of this research. This study was conducted with 136 teacher candidates who were selected through purposive sampling. In the research, "Opinion Scale on Cursive Handwriting" developed by Çakır (2012) was used. The data obtained were analyzed through SPSS 22 program, the results of the analysis were displayed in frequency and percentage. Independent groups t-Test was administered to differentiate between demographic characteristics and opinions of teacher candidates. As a result of the research; it was found out that most of the participants stated negative opinions about cursive handwriting. While there was no significant

* Makale Gözde Güneş tarafından yazılan "İlk okuma yazmayı farklı yazı türleriyle öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı ve dik temel yazıyı kullanım durumları" isimli tezden üretilmiştir.

** Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Çanakkale, gozdegunes14@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3410-8998

*** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale, mkdemir2000@yahoo.com.tr, ORCID: https://orcid.org/0000–0001–8797–0410

difference in the views of cursive handwriting according to gender, according to the type of writing method they were taught with, there was a significant difference in favor of the learners with cursive handwriting.
Keywords: Primary reading and writing, classroom education, cursive handwriting, manuscript handwriting

Giriş

Akyol (2005)'a göre yazma, insanların iletişim halindeyken kullanmış olduğu en etkili ve kalıcı yollardan biridir. Yazma, düşüncelerimizi ifade ederken gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. Köksal (1999: 5)'a göre; yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç ayrı boyutu vardır. Elde edilen bilgilerin sıralanarak zihinsel işlemlerden geçirilip yorumlanması yazmanın bilişsel boyutunu, yazıdaki yalınlık, akıcılık, estetik ve okunaklılık duyuşsal boyutunu, defter, kâğıt, kalem kullanımı, yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise devinişsel boyutunu oluşturmaktadır. Yazmanın kolay, hızlı ve okunaklı bir yazı ile gerçekleştirilmesi nitelikli bir eğitim ile mümkündür. Bu yüzden okul hayatına yeni adım atan öğrencilerin etkili ve güzel yazı yazma becerilerini öğrenmeleri üzerinde özellikle durulmaktadır (Babayiğit, Karabay, Metin ve Halıcı, 2018).

Öğrencinin yazma becerisinin gelişmesinde öğretmenin etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Öğretmenlerin lisans dönemi boyunca aldıkları eğitimler bu meslekte yeterlik kazanmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının yazma becerilerinin ve bu becerilerini hayata geçirebilmelerinin mesleğe adım attıkları zaman öğrencilerinin de yazma becerilerine doğrudan etki edebileceği unutulmamalıdır.

İlk okuma yazma öğretimi öğrencilerin eğitim hayatında kilit bir noktaya sahiptir. Karadağ (2016: 166)'a göre; yazma öğretimi, "kişilerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkı sunmada önemli bir yere sahiptir". Yılmaz (2013: 226)'a göre yazma öğretimi, "öğrencilerin cesaret ve zevk almalarını sağlayıp geçmiş birikimlerden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma getirmelidir". Bu dönemde verimli geçirilen eğitim yaşantısı hem ilkokulda okuma yazma anlamında hem de ilkokuldan sonra ileriki eğitim kademelerinde başarıda etkin rol oynayacaktır. Bu nedenle öğrencilere ilk okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmak büyük önem taşımaktadır. Bu konuda öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerimizin dil bilgisi konusunda donanımlı, bu bilgileri öğretebilecek ve dilimizi sevdirebilecek çeşitli yöntem ve teknikleri bilen, bilgilerini doğru aktarabilen bireyler olmaları gerekmektedir.

Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2007: 245)'a göre ilk okuma yazma öğretiminin amacı, ilkokul çocuğunun psikolojisine ve seviyesine uygun; gerekli öğretme öğrenme yöntemleri, teknikleri ve materyalleri kullanarak okuma ve yazmanın temel becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Burada amaç kısa sürede okuma yazmaya geçmekten ziyade bu kazanımları hayatları boyunca severek ve zevk alarak yapmalarını sağlamaktır.

Erişen ve Çeliköz (2003)'e göre; Türkiye'nin çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkma hedefine, halen öğrenimine devam eden, gelecekte bu mesleği yapacak öğretmenlerin iyi yetiştirilmeleriyle ulaşılabileceği unutulmamalıdır.

İlk okuma yazma öğretimi ülkemizde önemini ve güncelliğini her zaman koruyan bir konu olmuştur. 2005 Türkçe öğretim programı ilk okuma yazmada kullanılan yöntem ve yazı türü konusunda değişiklikleri beraberinde getirmiştir. İlk okuma yazma öğretimi için ses temelli cümle yöntemi, yazı türü olarak da bitişik eğik yazının kullanılması benimsenmiştir. Yeni Türkçe öğretim programında düşünen, sorgulayan, bilgiye ulaşma yollarını bilen, çözüm odaklı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bunun yanında bitişik eğik yazıyla etkili bir okuma yazma öğretimi gerçekleştirmek hedeflenmiştir (MEB, 2005).

Güneş (2017)'e göre; bitişik eğik yazı, harflerin birbirine bağlanarak 70 derece sağa eğik yazıldığı bir yazı türüdür. Bir harfin bittiği nokta ile bu harften sonra gelen harfin başladığı noktayı birbirine bağladığı için "bağlantılı yazı", "akıcı yazı" gibi isimler kullanılan bitişik eğik yazı 1380'li yıllardan bu yana kullanılmaktadır. Bayraktar (2006)'a göre; bitişik eğik yazıda hedef, harflerin görünümlerine dokunmadan hızlı ve akıcı yazmayı sağlamaktır.

Güneş (2006); dik temel harflerle her harfin yazımından sonra durulduğu için yazı yazma sürecini yavaşlattığına ilişkin görüşte bulunmuştur. Bu durum düşünme sürecine etki etmektedir. Bununla beraber bitişik eğik yazıdaki devamlılık ile düşüncelerimizdeki devamlılık paralellik gösterdiğinden yazı yazarken elde edilen akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır (MEB, 2005).

Dik temel harflerle okuma yazmada harfleri ters yüz etme, harflerde ayna görüntüsü oluşturma, hece ve kelimede harflerin yerini değiştirme ve yazım yönlerini karıştırma yanlışları olabilmektedir. Bitişik eğik yazıyla okuma yazmada ise bitişik eğik yazının yazım kurallarından kaynaklı, bu tarz yanlışların olma ihtimalinin daha düşük olduğu belirtilmiştir (Akyol, 2008).

2005 yılından 2017 yılına kadar ülkemizde yazma öğretiminde bitişik eğik yazı ile öğretim benimsenmiştir. 2017 yılına gelindiğinde ise Milli Eğitim Bakanlığı, gelecek eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutacak sınıf öğretmenlerine dik temel yazı veya bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretimi konusunda tercih hakkı sunmuştur. Türkçe öğretim programında ise bu kararın uygulanacağı "İlk okuma yazma öğretimi dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle gerçekleştirilir." şeklinde yer almıştır (MEB, 2017: 12). Bu durumda gerçekleşen yazı öğretimindeki karar ve tercih aşaması sonunda 2017-2018 öğretim yılı geçmiştir. Günümüze gelindiğinde ise ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı/dik temel yazı yerini yalnızca dik temel yazıya bırakmış durumdadır. Bu karar da Türkçe öğretim programında "İlk okuma yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir." şeklinde yer almaktadır (MEB, 2019: 10). Görüldüğü gibi sürekli değişime uğrayan bu mesele halen daha araştırmaya değer bir konu niteliği taşımaktadır.

Birçok tartışmaya yol açan bitişik eğik yazı uygulamasının gelecekte bu mesleği yapacak sınıf öğretmeni adayları tarafından nasıl bir görünüme sahip olduğu, ileride okuma yazma öğretecek kişiler olması açısından araştırılmaya değer bir problem olarak görülmektedir. Bu araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan yeni programın etkililiği konusunda geri dönüt sağlaması yönünden öneme sahiptir.

Yapılan araştırmaların genelinde öğretmen görüşleri ve öğrenci durumlarını incelemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunların yanında geleceğin sınıf öğretmenlerini araştırmaya dâhil eden çalışmaların sayısı ise azdır. Bununla birlikte 2005 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe öğretim programının en dikkat çeken değişikliklerinden biri olan ilk okuma yazma öğretimi uygulamalarıyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin ve öncesinde farklı yöntemlerle okuma yazma öğrenmiş bireylerin sınıf öğretmeni adayı olmuş olanlarının araştırmaya dâhil edilmesi bu araştırmanın farklılıklarından birisidir.

Bu çalışma ile ilk okuma yazmayı farklı yazı türleriyle öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri alınarak var olan durumun belirlenmesi, görüşlerinin değişkenlere göre farklılaşma durumlarının tespiti ve çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Buradan hareketle şu sorulara yanıt aranmıştır:

İlk okuma yazmayı dik temel yazı/bitişik eğik yazı ile öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının;

1. Bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri *cinsiyete* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri öğrendikleri *yazı türüne* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilk okuma yazmayı farklı yazı türleriyle öğrenmiş sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. "Tarama modelleri, geçmişte olmuş veya şu anda var olmaya devam eden durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan durum, kişi veya nesne var olduğu gibi tanımlanır. Herhangi bir şekilde değiştirilmez ya da etkilenmez" (Karasar, 2008: 77).

Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 3. ve 4. sınıfta öğrenimini sürdüren

öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu evren üzerinden amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş sınıf öğretmeni adayları ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Sonuç olarak araştırmada toplam 136 sınıf öğretmeni adayı ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında, görüşleri alınan sınıf öğretmeni adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri

	Grup	*f*	%
Cinsiyet	Kız	110	80.9
	Erkek	26	19.1
	Toplam	136	100
İlk okuma yazmada öğrenilen yazı türü	Dik Temel Yazı ile Öğrenenler	81	59.6
	Bitişik Eğik Yazı ile Öğrenenler	55	40.4
	Toplam	136	100

Araştırmaya katılan öğretmen adayları cinsiyet bazında değerlendirildiğinde 110 kız, 26 erkek öğretmen adayıyla çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan kızların oranı %80.9 iken, erkeklerin oranı %19.1'dir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ilk okuma yazmada öğrenilen yazı türü değişkeni incelendiğinde araştırmaya katılan örneklemde 81 kişinin ilk okuma yazmayı dik temel yazı ile, 55 kişinin ise bitişik eğik yazıyla öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrenilen yazı türü bazında oranlamaya bakıldığında ise katılımcıların %59.6'sının dik temel yazı ile, %40.4'ünün bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazmayı öğrendikleri tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, katılımcıların bitişik eğik yazıya yönelik görüşlerini ve görüşlerinin cinsiyete, öğrendikleri yazı türüne göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için Çakır (2012) tarafından geliştirilen ölçek sınıf öğretmeni adaylarına uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın amacıyla örtüşmesi için uzman görüşü alınarak 7 soru çıkartılmış, kalan 15 soruluk ölçek öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Maddelere verilen yanıtlarla hem madde boyutunda hem de ölçek boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Tablo 2'de madde değer aralıklarına yer verilmiştir:

Tablo 2.
Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüş Ölçeği Madde Değer Aralıkları

Değer Aralığı	BEY'a İlişkin Görüş Düzeyi	Değer Aralığı (Toplam puan)	BEY'a İlişkin Görüş Düzeyi
1.00 - 2.33	Olumsuz Görüş	15 - 35	Olumsuz Görüş
2.34 - 3.67	Kararsız Görüş	36 - 55	Kararsız Görüş
3.68 – 5.00	Olumlu Görüş	56 - 75	Olumlu Görüş

Tablo incelendiğinde ölçeğe verilen yanıtların madde bazında ve ölçek geneli toplam puan anlamında ayrı ayrı değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre her bir maddeden çıkan 1.00-2.33 olarak belirlenen en düşük değer aralığı için olumsuz görüş, 2.34-3.67 değer aralıklarında kararsız görüş, 3.68-5.00 değer aralıklarında ise olumlu görüş şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Toplam puan olarak bakıldığında ise 15-35 arası olumsuz görüş, 36-55 arası kararsız görüş, 56-75 arası ise olumlu görüş olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçek uygulanmadan önce Çakır (2012)'dan kullanım için gerekli izin alınmıştır. Veri toplama aracı için izin alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı kurumdan gerekli izinler alınmıştır. Ardından 2018-2019 öğretim yılı içerisinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygun oldukları zaman dilimleri içerisinde araştırmacılar tarafından ölçek yüz yüze uygulanmış ve ölçeğin uygulanması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Öğretmen adaylarının soruları içtenlikle cevaplamaları amacıyla gerekli açıklamalar hem ölçeğin başında yazılı olarak verilmiş hem de araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Ölçek uygulanırken gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları kapsamında toplanan veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçekte bulunan soruların analizinde, her bir maddenin frekans ve yüzdelik dağılımlarına bakılmıştır. Cinsiyete ve öğrenilen yazı türüne göre farklılaşma durumunu belirlemek adına da verilere bakıldıktan sonra parametrik testler uygulanmasına karar verilmiş ve bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çakır (2012) geliştirmiş olduğu ölçek için öncelikle ilgili alandan kaynak taraması yapmıştır. Ardından sorulacak soruların tespiti için bir ilköğretim okulunda çalışan 8 branş öğretmenine yaptırdığı "İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamaları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?" konulu kompozisyon çalışmasıyla sorulacak soruların taslağını oluşturmuştur. Taslak form için iki uzman görüşüne başvurmuş gerekli düzeltmelerle ankete son halini vermiştir. Ölçekte yer alması kararlaştırılan 28 maddeden oluşan formun 60 ilköğretim branş öğretmeniyle ön uygulaması yapılmış ve çıkan sonuca göre faktör analizi yapılmıştır. Buna göre tek boyutlu hazırlanan ölçekte faktör yükü 0.5'in altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır (Kerlinger, 1973: 461; Akt. Çakır, 2012). Buna göre faktör yük değeri 0,5'in altında olan 6 madde ölçekten çıkarılarak kalan 22 madde ile anket son halini almıştır. Kalan maddelerle ölçeğin Cronbach-Alpha değeri 0.945 şeklinde bulunmuştur.

Etik Kurulu İzni

2019 yılı mayıs ayında gerçekleştirilen bu araştırmada 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış ve çalışma yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir. Araştırma ve yayın etiğine uyulması için araştırmanın yapıldığı kurumlardan yasal izin alınmış ve araştırma bir proje desteğiyle yapılmıştır. Ayrıca araştırmada veri toplamak için kullanılan veri toplama aracı için de ölçeği kullanma izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak yapılan çalışmalar ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İlk Okuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen Öğretmen Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerinin Analizi

"Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüş Ölçeği"nde sınıf öğretmeni adaylarına sorulmuş olan 15 adet soruya verilen cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.
Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüş Ölçeği Maddelerinin; Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		x̄	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M1	65	47.8	51	37.5	12	8.8	4	2.9	4	2.9	1.7574	.94670
M2	50	36.8	38	27.9	29	21.3	15	11.0	4	2.9	2.1544	1.12795
M3	50	36.8	47	34.6	35	25.7	4	2.9	0	0	1.9485	.86341
M4	18	13.2	8	5.9	23	16.9	66	48.5	21	15.4	3.4706	1.21680
M5	57	41.9	45	33.1	27	19.9	5	3.7	2	1.5	1.8971	.94500
M6	36	26.5	29	21.3	55	40.4	12	8.8	4	2.9	2.4044	1.06374
M7	55	40.4	50	36.8	16	11.8	10	7.4	5	3.7	1.9706	1.07456
M8	21	15.4	41	30.1	37	27.2	29	21.3	8	5.9	2.7206	1.13979
M9	43	31.6	44	32.4	34	25.0	12	8.8	3	2.2	2.1765	1.04621
M10	43	31.6	37	27.2	37	27.2	18	13.2	1	0.7	2.2426	1.06456
M11	100	73.5	22	16.2	6	4.4	5	3.7	3	2.2	1.4485	.90937
M12	21	15.4	28	20.6	58	42.6	24	17.6	5	3.7	2.7353	1.04162
M13	79	58.1	34	25.0	10	7.4	12	8.8	1	0.7	1.6912	.99267
M14	43	31.6	41	30.1	39	28.7	11	8.1	2	1.5	2.2206	1.24538
M15	35	25.7	29	21.3	46	33.8	21	15.4	5	3.7	2.5000	1.14180
Top.											33.3382	9.94296

M1 *"Bitişik eğik yazı, dik temel yazıya göre daha okunaklıdır."* ifadesine verilen yanıtlara bakıldığında 65 kişinin "hiç katılmıyorum" , 51 kişinin "katılmıyorum", 12 kişinin "kararsızım", 4 kişinin "katılıyorum", 4 kişinin ise "tamamen katılıyorum" olarak cevap verdiği görülmektedir. Oran olarak bakıldığında ise maddeyi cevaplayan öğretmen adaylarının, %47.8'inin "hiç katılmıyorum", %37.5'inin "katılmıyorum" olarak yanıtladığı görülmektedir. Bu oran toplamda araştırmaya katılanların %85.3'ünü oluşturmaktadır. Maddeye "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" cevabını verenlerin oranları %2.9 ile toplam katılımcıların %5.8'ini oluşturmaktadır. Maddeye verilen cevapların oranlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bitişik eğik yazıyı dik temel yazıya göre okunaklı bulmadığı anlaşılmaktadır. Maddenin aritmetik ortalamasına bakıldığında 1.7574 olarak

görülmektedir. Bu ölçeğin değer aralığına göre öğretmen adaylarının bu maddede *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (1.00-2.33 aralığı)* sergiledikleri söylenebilir.

M2 *"Bitişik eğik yazı, öğrencilerin yazı yazma hızlarını artırmaktadır."* İfadesine verilen yanıtlara bakıldığında 50 kişinin "hiç katılmıyorum", 38 kişinin "katılmıyorum", 29 kişinin "kararsızım", 15 kişinin "katılıyorum", 4 kişinin ise "tamamen katılıyorum" olarak işaretlediği görülmektedir. Oran olarak bakıldığında ise %2.9'unun "tamamen katılıyorum", %11.0'ının "katılıyorum" cevabını verdiği görülmektedir. Soruya "katılıyorum ve tamamen katılıyorum" olarak cevap verenler toplamda araştırmaya katılanların %13.9'unu oluşturmaktadır. Maddeye "hiç katılmıyorum" cevabını verenler %36.8, "katılmıyorum" ifadesini tercih edenler ise %27.9 ile toplam katılımcıların %64.7'sini oluşturmaktadır. Oranlara bakılacak olursa öğretmen adaylarının çoğunluğunun görüşünün bitişik eğik yazının öğrencilerin yazı yazma hızlarını artırmadığı yönünde olduğu görülmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması ise 2.1544; değer aralığına göre *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (1.00-2.33 aralığı)* olarak tespit edilmiştir.

M3 *"Bitişik eğik yazı, öğrencilerin okuma hızlarını artırmaktadır."* İfadesine verilen cevaplar incelendiğinde 50 kişinin "hiç katılmıyorum", 47 kişinin "katılmıyorum", 35 kişinin "kararsızım", 4 kişinin "katılıyorum" olarak işaretlediği görülmektedir. Bu maddeye "tamamen katılıyorum" ifadesini ise hiçbir öğretmen adayı işaretlememiştir. Cevapların oranlarına bakacak olursak da %36.8'inin "hiç katılmıyorum", %34.6'sının "katılmıyorum" olarak toplamda katılımcıların %71.4'ünü oluşturduğu görülmektedir. %2.9'u ise "katılıyorum" olarak cevap vermiştir. Oranlara göre yorum yapacak olursak öğretmen adaylarının çoğunluğunun görüşünün bitişik eğik yazının öğrencilerin okuma hızlarını artırmadığı yönünde olduğu söylenebilir. Maddenin aritmetik ortalaması 1.9485; *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (1.00-2.33 aralığı)* olarak bulunmuştur.

M4 *"Bitişik eğik yazı daha estetiktir."* İfadesine verilen cevaplar incelendiğinde 18 kişinin "hiç katılmıyorum", 8 kişinin "katılmıyorum", 23 kişinin "kararsızım", 66 kişinin "katılıyorum", 21 kişinin ise "tamamen katılıyorum" olarak yanıtladığı görülmektedir. Oran olarak bakıldığında ise %13.2 "hiç katılmıyorum", %5.9 "katılmıyorum" olarak araştırmacıların %19.1'ini oluşturduğu görülmektedir. %48.5'i "katılıyorum", %15.4'ü "tamamen katılıyorum" olarak işaretleyerek toplamda katılımcıların % 63.9'unu oluşturmaktadır. Oranlara bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunun bitişik eğik yazıyı estetik bulduğu yorumu yapılmaktadır. 3.4706 aritmetik ortalama ile ölçeğin değer aralığında bu maddeye katılımcıların *bitişik eğik yazıya ilişkin kararsız görüş (2.34-3.67 aralığı)* sergiledikleri söylenebilir.

M5 *"Bitişik eğik yazıda öğrenci harfleri birbirine karıştırmaz."* İfadesine verilen yanıtlar incelendiğinde 57 kişinin "hiç katılmıyorum", 45 kişinin "katılmıyorum", 27 kişinin "kararsızım", 5 kişinin "katılıyorum", 2 kişinin ise " tamamen katılıyorum" olarak işaretlediği görülmektedir. Oranlara bakacak olursak da %41.9'u "hiç katılmıyorum", %33.1'i "katılmıyorum" olarak toplam katılımcıların % 75.0'ini oluşturmaktadır. %3.7'si "katılıyorum" %1.5'si ise "tamamen katılıyorum" olarak işaretlemiştir. Katılıyorum grubu toplamda araştırmaya katılanların %5.2'sini oluşturmaktadır. Oranlara bakıldığında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bitişik eğik yazıda harflerin karıştırılacağı yorumunda bulunduğu söylenebilir. Maddenin aritmetik ortalamasına bakıldığında, 1.8971 olduğu görülmektedir. Ölçeğin değer aralığında bu maddeye öğretmen adaylarının *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (1.00-2.33 aralığı)* sergiledikleri yorumunda bulunulabilir.

M6 *"Bitişik eğik yazı öğrencilerin anatomik yapısına uygundur."* ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde 36 kişinin "hiç katılmıyorum", 29 kişinin "katılmıyorum", 55 kişinin "kararsızım", 12 kişinin "katılıyorum", 4 kişinin ise "tamamen katılıyorum" olarak işaretlediği görülmektedir. Oranlara bakacak olursak da %26.5', "hiç katılmıyorum", %21.3'ü "katılmıyorum" olarak toplamda araştırmaya katılanların %47.8'ini oluşturmaktadır. %8.8'i "katılıyorum", %2.9'u ise "tamamen katılıyorum" işaretleyerek araştırmaya katılanların %11.7'sini oluşturmaktadır. Oranlara bakarak yorum yapıldığında çoğunluğunun bitişik eğik yazıyı öğrencilerin anatomik yapısına uygun bulmadığı söylenebilir. Maddenin aritmetik ortalaması ise 2.4044 ile ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya ilişkin kararsız görüş (2.34-3.67 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir.

M7 *"Yazı öğretiminin bitişik eğik yazı ile yapılmasını doğru buluyorum."* ifadesine verilen yanıtlara bakıldığında 55 kişinin "hiç katılmıyorum", 50 kişinin "katılmıyorum", 16 kişinin "kararsızım",

10 kişinin "katılıyorum", 5 kişinin ise "tamamen katılıyorum" olarak işaretlediği görülmektedir. Oran olarak bakıldığında ise araştırmaya katılanların %40.4'ü "hiç katılmıyorum", %36.8'i "katılmıyorum" olarak cevap vermiştir. Katılmıyorum grubu toplamda araştırmaya katılanların %77.2'sini oluşturmaktadır. Maddeye "katılıyorum" diye cevap verenler %7.4, "tamamen katılıyorum" ifadesini seçenler ise %3.7 ile toplam katılımcıların %11.1'ini oluşturmaktadır. Oranlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun yazı öğretiminin bitişik eğik yazı ile yapılmasını doğru bulmadığı söylenebilir. Maddenin aritmetik ortalamasına bakıldığında 1.9706 olarak bulunmuş ve bu değer ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (1.00-2.33 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir.

M8 *"Bitişik eğik yazı alışkanlığı, dik temel harfle yazılan metinleri okumada problem çıkarmaz."* ifadesine verilen yanıtlara bakıldığında 21 kişinin "hiç katılmıyorum", 41 kişinin "katılmıyorum", 37 kişinin "kararsızım", 29 kişinin "katılıyorum", 8 kişinin ise "tamamen katılıyorum" olarak işaretlediği görülmektedir. Oran olarak bakıldığında ise %15.4'ü "hiç katılmıyorum", %30.1'i ise "katılmıyorum" olarak cevap vermiştir. Bu oran toplamda araştırmaya katılanların %45.5'ini oluşturmaktadır. Maddeye "katılıyorum" diye cevap verenler %21.3, "tamamen katılıyorum" ifadesini seçenler ise %5.9 ile toplam katılımcıların % 27.2'sini oluşturmaktadır. Oranlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu bitişik eğik yazı alışkanlığı, dik temel harfle yazılan metinleri okumada problem çıkarmaz maddesine katılmamıştır. Maddenin aritmetik ortalamasına bakıldığında 2.7206 olarak bulunmuş ve bu değer ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya ilişkin kararsız görüş (2.34-3.67 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir.

M9 *"Bitişik eğik yazı kullanılması, öğrencileri yazmaya karşı isteklendirir."* ifadesine verilen cevaplara bakıldığında 43 kişinin "hiç katılmıyorum", 44 kişinin "katılmıyorum", 34 kişinin "kararsızım", 12 kişinin "katılıyorum", 3 kişinin ise "tamamen katılıyorum" olarak işaretlediği görülmektedir. Oranlara bakacak olursak %31.6'sı "hiç katılmıyorum", %32.4'ü "katılmıyorum" olarak yanıtlamıştır. Bu oran toplamda araştırmaya katılanların %64.0'ını oluşturmaktadır. Maddeye "katılıyorum" diye yanıt verenler %8.8, "tamamen katılıyorum" ifadesini seçenler ise %2.2 ile toplam katılımcıların %11.0'ını oluşturmaktadır. Oranlardan anlaşılacağı gibi bu maddeye öğretmen adayları genel olarak katılmamıştır. Çoğu bitişik eğik yazının öğrencileri yazmaya karşı isteklendireceğini düşünmemektedir. Maddenin aritmetik ortalamasına bakıldığında 2.1765 olarak bulunmuş ve bu değer ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (1.00-2.33 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir.

M10 *"Bitişik eğik yazı, öğrenciler arasındaki yazım farklılıklarını azaltır."* ifadesine verilen cevaplara bakıldığında 43 kişinin "hiç katılmıyorum", 37 kişinin "katılmıyorum", 37 kişinin "kararsızım", 18 kişinin "katılıyorum", 1 kişinin ise "tamamen katılıyorum" olarak işaretlediği görülmektedir. Oran olarak bakıldığında ise %31.6'sı "hiç katılmıyorum", %27.2'si "katılmıyorum" olarak yanıtlamıştır. Bu oran toplamda araştırmaya katılanların % 58.8'ini oluşturmaktadır. Maddeye "katılıyorum" diye yanıt verenler %13.2, "tamamen katılıyorum" diye yanıt verenler ise %0.7 ile toplam katılımcıların %13.9'unu oluşturmaktadır. Oranlara baktığımızda maddeye katılmayan grubun oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu bitişik eğik yazının öğrenciler arasındaki yazım farklılıklarını azaltacağını düşünmemektedir. Maddenin aritmetik ortalaması ise 2.2426 olarak bulunmuş ve bu değer ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (1.00-2.33 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir.

M11 *"Günlük hayatta her zaman bitişik eğik yazı kullanırım."* ifadesine verilen yanıtlara bakıldığında 100 kişinin "hiç katılmıyorum", 22 kişinin "katılmıyorum", 6 kişinin "kararsızım", 5 kişinin "katılıyorum", 3 kişinin ise "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Oranlara bakıldığında ise %73.5',i "hiç katılmıyorum", %16.2'si "katılmıyorum" olarak yanıtlamıştır. Bu oran toplamda araştırmaya katılanların %89.7'sini oluşturmaktadır. Maddeye "katılıyorum" diye yanıt verenler %3.7, "tamamen katılıyorum" diye yanıt verenler ise %2.2 ile toplam katılımcıların %5.9'unu oluşturmaktadır. Oranları incelediğimizde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bitişik eğik yazıyı günlük hayatında kullanmadığı anlaşılmaktadır. Maddenin aritmetik ortalaması da 1.4485 olarak bulunmuş ve bu değer ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (1.00-2.33 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir.

M12 *"Bitişik eğik yazıyla harflerin ters(geriye) çevirme durumu ortadan kalkmaktadır."* ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde 21 kişinin "hiç katılmıyorum", 28 kişinin "katılmıyorum", 58 kişinin "kararsızım", 24 kişinin "katılıyorum", 5 kişinin ise "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Oran olarak ise %15.4'ü "hiç katılmıyorum", %20.6'sı "katılmıyorum" olarak yanıt vermiştir. Bu oran toplamda araştırmaya katılanların %36.0'ını oluşturmaktadır. Maddeye "katılıyorum" diye yanıt verenler %17.6, "tamamen katılıyorum" diye yanıt verenler ise %3.7 ile toplam katılımcıların %21.3'ünü oluşturmaktadır. Oranlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının daha büyük çoğunluğunun bitişik eğik yazıyla harflerin ters çevirme durumunu ortadan kaldırmadığı yönünde olduğu söylenebilir. Maddenin aritmetik ortalaması ise 2.7353 olarak bulunmuş ve bu değer ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya ilişkin kararsız görüş (2.34-3.67 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir.

M13 *"Bitişik eğik yazı uygulamaları orta ve yükseköğretim dönemlerinde de devam ettirilmelidir."* ifadesine verilen yanıtlara bakacak olursak 79 kişinin "hiç katılmıyorum", 34 kişinin "katılmıyorum", 10 kişinin "kararsızım", 12 kişinin "katılıyorum", 1 kişinin ise "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Oran olarak bakıldığında ise %58.1'i "hiç katılmıyorum", %25.0'ı "katılmıyorum" olarak cevaplamıştır. Bu oran toplamda araştırmaya katılanların %83.1'ini oluşturmaktadır. Maddeye "katılıyorum" diye yanıt verenler %8.8'ini oluştururken "tamamen katılıyorum" diyenler ise %0.7'sini oluşturarak toplam katılımcıların %9.5'idir. Oranlardan anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu maddeye katılmadığı görülmektedir. Birçoğu bitişik eğik yazının orta ve yükseköğretim dönemlerinde devam ettirilmesinin gerek olmayacağı düşüncesindedir. Maddenin aritmetik ortalaması da 1.6912 olarak bulunmuş ve bu da ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (1.00-2.33 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir.

M14 *"Bitişik eğik yazı ile birlikte öğrenciler hızlı düşünme becerisi kazanmaktadır."* ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde 43 kişinin "hiç katılmıyorum", 41 kişinin "katılmıyorum", 39 kişinin "kararsızım", 11 kişinin "katılıyorum", 2 kişinin ise "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Oran olarak bakıldığında %31.6'sı "hiç katılmıyorum", %30.1'i "katılmıyorum" olarak yanıt vermiştir. Bu oran toplamda araştırmaya katılanların %61.7'sini oluşturmaktadır. Maddeye "katılıyorum" diye yanıt verenler %8.1, "tamamen katılıyorum" diye yanıt verenler ise %1.5 ile toplam katılımcıların %9.6'sını oluşturmaktadır. Oranlara göre bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun; bitişik eğik yazının hızlı düşünme becerisine çok katkısı olmadığı yönünde düşündükleri söylenebilir. Maddenin aritmetik ortalaması ise 2.2206 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (1.00-2.33 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir.

M15 *"Bitişik eğik yazıyı kullanmak öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirir."* ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde 35 kişinin "hiç katılmıyorum", 29 kişinin "katılmıyorum", 46 kişinin "kararsızım", 21 kişinin "katılıyorum", 5 kişinin ise "tamamen katılıyorum" olarak işaretlediği görülmektedir. Oran olarak bakıldığında da %25.7'sinin "hiç katılmıyorum", %21.3'ünün "katılmıyorum" olarak yanıtladığı görülmektedir. Bu oran toplamda araştırmaya katılanların %47.0'ını oluşturmaktadır. Maddeye "katılıyorum", diye yanıt verenler %15.4, "tamamen katılıyorum" diye yanıt verenler ise %3.7 ile toplam katılımcıların %19.1'ini oluşturmaktadır. Oranlara bakıldığında, bitişik eğik yazıyı kullanmak öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirir ifadesine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir kısmı katılmamıştır. Maddenin aritmetik ortalamasına bakıldığında 2.5000 olarak bulunmuş ve ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya yönelik kararsız görüş (2.34-3.67 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir.

Maddeler bütün olarak incelendiğinde ölçek genelinde toplam puanın aritmetik ortalaması 33.3382 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin değer aralıklarında *bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş (15-35 aralığı)* ifadesine denk gelmektedir. Buna göre yorum yapılacak olursa araştırmaya katılan öğretmen adaylarının birçoğunun bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin olumlu yönde görüş sergilemedikleri çıkarımında bulunulabilir.

Bitişik Eğik Yazı Uygulamasına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Bu başlıkta araştırmanın alt problemlerinden biri olan; ilk okuma yazmayı dik temel yazı/bitişik eğik yazı ile öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri *cinsiyete* göre anlamlı bir fark göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre toplam t-Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

Puanlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Toplam	Kız	110	33.52	10.00	134	4.55	.65
	Erkek	26	32.53	9.81			

$p<0.05$

Tablo 4'teki öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre t testi sonuçları incelendiğinde sorulara verilen cevapların toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(134)}=4.55$; $p>.05$].

Kız öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların ortalaması 33.52 iken, erkek öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması ise 32.53 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark istatistiki olarak anlamsızdır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Bitişik Eğik Yazı Uygulamasına İlişkin Görüşlerin Öğrenilen Yazı Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerinden biri olan ilk okuma yazmayı dik temel yazı/bitişik eğik yazı ile öğrenen sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri öğrendikleri yazı türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin öğrenmiş oldukları yazı türüne göre toplam t-Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5.
Öğretmen Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerinin Öğrendikleri Yazı Türüne Göre t testi Sonuçları

Puanlar	Yazı Türü	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Toplam	Dik temel yazı ile öğrenenler	81	30.79	8.68	134	-3.80	.00*
	Bitişik eğik yazı ile öğrenenler	55	37.09	10.55			

*$p<0.05$

Tablo 5'te öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin öğrendikleri yazı türüne göre t testi sonuçları incelendiğinde sorulara verilen cevapların toplam puanında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(134)}=-3.80$; $p<.05$].

Dik temel yazıyla öğrenenlerin ortalama puanı 30.79 iken, bitişik eğik yazıyla öğrenenlerin ortalama puanı ise 37.09'dur. Aradaki bu sayısal fark bitişik eğik yazıyla öğrenenler lehine anlamlı görülmektedir. Buna göre ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazıyla öğrenmiş öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin dik temel yazıyla öğrenenlere göre daha olumlu olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerini, bu görüşlerinin cinsiyete ve ilk okuma yazmayı öğrendikleri yazı türüne göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Çakır (2012) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının ölçekteki sorulara verdikleri cevapların ortalama değerlerine bakıldığında, katılımcıların çoğunun bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz görüş sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Buna benzer bir çalışma olan Sıcak, Arslan ve Ayan (2016) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarını olumsuza daha yakın düzeyde bulmuşlardır. Yine benzer bir çalışma olan Palavan ve Gemalmaz (2017)'ın "Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları" adlı araştırmaları sonucunda 65 öğrenciden bitişik eğik yazı için 22 olumlu 156 olumsuz ifade yer almıştır. Bu yönüyle araştırmanın sonucu bu çalışmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

Araştırmanın diğer alt problemi olan bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerin cinsiyete ve ilk okuma yazma öğrenilen yazı türüne göre anlamlı fark gösterip göstermediğine bakıldığında; sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya yönelik görüşleri incelendiğinde toplamda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulguya göre kız ve erkek öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıya yönelik görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinde ilk okuma yazmayı öğrendikleri yazı türüne göre ise anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazıyla öğrenmiş öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin dik temel yazıyla öğrenenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Pehlivan (2006) ilk okuma yazmaya geçiş sürecinde öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verdiği çalışmasında okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazmaya geçiş sürecini araştırmış ve öğrencilerin büyük kısmının bitişik eğik yazı yazarken zorlanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yurduseven (2007) ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak ilk okuma yazma programını değerlendirdiği araştırmasında öğretmenlerin, bitişik eğik yazı yazarken öğrencilerin zorlandıklarını belirttiklerini ifade etmiştir. Beyazıt (2007) yapmış olduğu çalışmada her iki ilk okuma yazma yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Öğretmenler bitişik eğik yazının ilk etapta öğrencileri zorlayarak eğitimin kolaydan zora ilkesiyle çeliştiği, ancak estetik açıdan bitişik eğik yazının uygun olduğu ve yazıda akıcılığı sağladığı gibi görüşlerde bulunmuşlardır. Tok, Tok ve Mazı (2008) buna benzer yapmış oldukları çalışmada ilk okuma yazmada öğretilen her iki yöntemin de avantaj veya dezavantaja sahip olduğuna, ancak ses temelli cümle yönteminin olumlu taraflarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özdemir (2008) gerçekleştirdiği çalışmasında bazı olumsuzluklar olsa da genel anlamda bitişik eğik yazı uygulamasının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşmıştır. Gülbaş (2008) çalışmasında öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin endişelerinin olduğunu, dik temel yazının yazımını daha kolay bulduklarını belirtmiştir. Durukan ve Alver (2008) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin ses temelli cümle yöntemi ile okuma ve yazmayı daha hızlı öğrendikleri, öğretmenlerin hepsinin bitişik eğik yazı öğrenmenin dik temel harflerin okunmasını zorlaştırmadığı yönünde bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu sonuçlara ulaşmışlardır. Özdemir (2019) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin yazı tercihlerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı ile metinlerin daha okunaklı olduğu ve tüm kitaplarda kullanılmasını tercih ettikleri yazı türü olduğunu belirten bulgulara yer vermiştir.

Yeni nesillere bakıldığında çocukların çoğunun yazı yazmaktan keyif almadıkları görülmektedir. Bu sebeple mesleğini devam ettiren sınıf öğretmenlerine, üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına ve okuma yazma alanında çalışan öğretim elemanlarına önemli görevler düşmektedir. Gelişen teknolojiyle beraber yeni kuşağa ayak uydurabilmek adına herkesin kendi alanında çalışmalar yapması ve kendini geliştirmesi gerekmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

İçinde bulunduğumuz yıllarda ilk okuma yazmaya sınıf öğretmenlerinin tercihleri doğrultusunda doğrudan bitişik eğik yazıyla başlanmayan durumlar daha çok olsa da yeniden bir değişikliğe gidilebileceği varsayımı dikkate alınarak fakültelerde eğitim gören öğretmen adaylarının her iki yazı türüyle de öğretim becerisini kazanmaları sağlanmalıdır.

İlk okuma yazma ülkemizde sürekli değişkenlik gösteren bir konudur. Bu yönüyle araştırma konusu olarak her zaman güncelliğini korumaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili farklı değişkenler göz önüne alınarak özellikle uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada yalnızca sınıf öğretmeni adaylarının fikirlerine değinilmiştir. Öğretmen adaylarına yol göstermesi açısından alanda çalışan öğretim elemanları ve sınıf öğretmenleri ile de çalışmalar yapılarak daha farklı sonuçlara ulaşılabilir.

Kaynaklar

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A**.**

Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Babayiğit, Ö., Karabay, F.H., Metin, Z., & Halıcı, B. (2018). İlkokul birinci sınıfta dik temel harflerle yazma öğretiminin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6 (11), 45-61.

Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Çakır, Y. (2012). *İlköğretim ikinci kademedeki (6-7.sınıf) öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 275-289.

Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.

Gülbaş, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilköğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Muğla Üniversitesi, Muğla, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı? *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71(1), 17-19.

Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. Susar Kırmızı, F. (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* (ss. 163-210). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel.

Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S.B. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem A.

MEB (2005). İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2017). Türkçe dersi öğretim programı (1- 8. Sınıflar). Erişim: file:///C:/Users/OEM/Downloads/33Tutkce-Ogretim-Programi-1.-Sinif-8.-Sinif.pdf

MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).Erişim: http://mufredat.meb.gov.tr/

Özdemir, N. (2008). *İlköğretim yazı öğretiminde etkinliklerin değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi, Konya, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özdemir, H. (2019). *Temel eğitimde (1-2-3-4. Sınıflar) bitişik eğik yazı ve dik temel yazı uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri (Meram ilçesi örneği).* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Palavan, Ö. ve Gemalmaz, N. (2017). Eğik el yazısıyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin, eğik el yazısına ilişkin durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 589-607.

Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi, Adana, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Sıcak, A., Arslan, A. ve Ayan, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2009-2024.

Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 53. 123-144.

Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. Yıldız, C. (Ed.), *Türkçe öğretimi* (ss. 217-295). Ankara: Pegem Akademi.

Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma öğretimi programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi.* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Extended Abstract

Introduction

From 2005 to 2017, cursive handwriting style was adopted in writing education in our country. In 2017, the Ministry of National Education offered first grade teachers the right to choose to teach their students through manuscript or cursive handwriting styles. In the Turkish curriculum, it was stated that this decision would be implemented as "the first teaching to read and write is carried out with a manuscript letter or cursive letters." (MEB, 2017: 12) In this case, 2017-2018 academic year passed at the end of the decision and preference stage in the teaching of writing. As of today, in the first teaching of reading and writing, "manuscript or cursive handwriting" have been replaced by "manuscript writing". This decision is included in the Turkish curriculum as follows; "The first teaching to read and write is done with manuscript letters without quotes." (MEB, 2019: 10) As it is observed, this issue, which can be changed and is constantly changing, is still a subject worth investigating.

Cursive handwriting, leading to many discussions, is seen as a worthy problem to be researched in the future through the views of prospective classroom teachers who will do this profession in the future. Considering the fact that children who started primary school in and before 2005 are now at an undergraduate level (in our study; in the faculty of education), it may be seen as a historical opportunity to get the opinions of the people (prospective classroom teachers) who learned to read and write with different methods. This research is significant in terms of providing feedback on the effectiveness of the new program implemented in the 2005-2006 academic year. It is seen that there are studies examining teacher opinions and student situations in general on this subject. However, the number of studies investigating future classroom teachers is less. Also, one of the differences of this research is that it includes students who learned to read and write with the first literacy teaching practices which forms one of the most remarkable changes of the Turkish curriculum implemented starting from 2005, and those who have previously learned to read and write with different methods.

In this study, it is aimed to observe an existing situation, to investigate pre-service teachers' opinions according to the variables and to propose solutions by taking the opinions of the prospective classroom teachers who learn to read and write with different methods. Based on this, answers to the following questions were sought:

The prospective classroom teachers who learned to read and write through the manuscript handwriting/cursive handwriting;

- What are their opinions about the application of cursive handwriting?
- Do their opinions about the application of cursive handwriting show significant difference according to gender?
- Do their opinions about the application of cursive handwriting show significant difference according to the handwriting method they were taught?

Method

The research was carried out by using descriptive scanning model in order to determine the opinions of the prospective teachers who learned the first literacy with different methods. Teacher candidates in the 3rd and 4th years of the primary school education department of a state university in the 2018-2019 academic year form the universe of this research. The classroom teacher candidates selected through purposive sampling through this universe constitute the sampling of the study. As a result, a total of 136 classroom teacher candidates were investigated in the research. In the study, a scale developed by Çakır (2012) was adapted to the prospective classroom teachers to determine the opinions of the participants about cursive handwriting and to observe whether their opinions differed significantly according to gender and the type of writing method they were taught with. In order to coincide with the aim of the research, upon having taken opinions from three field experts, 7 questions

were prepared, and the other 15 questions scale was applied to prospective teachers. Before applying scales, necessary permission was obtained from Çakır (2012). Scales were applied face to face with permission from the deanery of the university. The data collected for the purposes of the research were analysed by using SPSS 22 package program. In the analysis of the questions, the frequency and percentage distributions of each item were examined. The t-Test was used for independent groups to determine the status of differentiation according to gender and type of writing method pre-service teachers were taught.

Result and Discussion

Considering the average values of the elementary teacher candidates' answers to the questions in the scale, it was concluded that most of the participants showed negative views about the cursive handwriting. In a study with similar findings, Sıcak, Arslan and Ayan (2016) found the attitudes of classroom teachers towards cursive handwriting closer to negative. As a result of the research of Palavan and Gemalmaz (2017), which is also a similar study, 22 positive and 156 negative opinions were observed for cursive handwriting from 65 students. In this respect, the result of this study is in line with the findings of these studies. Considering whether the views of cursive handwriting differ significantly according to gender and the type of first literacy taught; about cursive handwriting, there was no significant difference in terms of gender in total. According to this finding, it can be concluded that the opinions of male and female teacher candidates towards cursive handwriting were similar. There was a significant difference in the opinions of the classroom teacher candidates about the cursive handwriting according to the type of writing method that they learned to read and write first. According to this, it can be said that the opinions of prospective teachers who learned to read and write with cursive handwriting towards cursive handwriting were more positive than those who learned with manuscript handwriting.

Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of MotherTongueEducation
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 05.06.2020 Kabul/Accepted:03.07.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Etkililiğine Dair Görüşleri[***]

Fatma Nur YÜREKTÜRK[***]
Hatice COŞKUN[****]

Öz
Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi kullanma durumlarını ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonrasında, görüşme formunda 16 soruya yer verilmiştir. Çalışma grubunu gönüllü olan 12 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı teknolojik altyapısı olan okullarda görev yapmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Analizin güvenirliği için kodlayıcı güvenirliğine bakılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun teknoloji kullanma konusunda kendilerini yetersiz gördüğü ve derslerinde teknolojiyi orta düzeyde kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler programdaki teknoloji ile ilgili hedeflerden haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Teknoloji, öğretmenler açısından öğretim sürecinde kolaylık sağlamaktadır. Teknoloji Türkçe öğretim sürecinde özellikle dinleme becerisi üzerinde daha çok etkili olmaktadır. Az sayıda öğretmen ise teknolojinin okuma ve konuşma becerisinin gelişiminde de etkili olduğunu belirtmiştir.
Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmenleri, teknoloji, Türkçe öğretimi

Views of Turkish Teachers on the Use of Technology and the Effectiveness of Technology-Assisted Turkish Teaching

Abstract
This study aims to determine the views of Turkish teachers' on the effectiveness of technology-assisted Turkish teaching and whether they use technology in the classroom. In this qualitative study, data were collected through interview. Following the expert opinions and the pilot application, 16 questions were included in the interview form. The study group consists of 12 Turkish teachers who voluntarily participated in the study. All of the participants work in schools with technological infrastructure. Content analysis was performed in the analysis of data. Coder reliability was observed for the reliability of the analysis. As a result of the study, it was observed that the majority of the teachers considered themselves inadequate in terms of using technology and used technology at an intermediate level in the classroom. The teachers stated that they were aware of technology-related goals in the curriculum. Technology provides convenience for teachers in the teaching process. The use of technology is more effective in Turkish teaching process, particularly on listening skills. Some of the participants stated that technology was also effective in the development of reading and speaking skills.
Keywords: Turkish language teachers, technology, Turkish language teaching

[*]Bu çalışma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında hazırladığı "Teknolojiye dayalı yürütülen Türkçe derslerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
[**] Araştırmanın etik kurulu izni: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 13.05.2020, 2020/03-01.
[***] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Şırnak, f.nurnarin@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2490-6363
[****] Dr. Öğr. Ü., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Van, haticecoskun@yyu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0453-8700

Giriş

Bilgi ve teknolojinin hayatın her alanına nüfuz ettiği bilgi çağında toplum, kültür ve ekonomi, giderek yoğunlaşan bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Bu doğrultuda fert ve toplum hayatının gelişimi, bilgiye dayalı hâle gelmekte ve öğrenme, bilgi toplumunun en önemli eylemi olarak ön plana çıkmaktadır. Günümüzde öğrenme ve eğitim, teknoloji vasıtasıyla dünya çapında çevrim içi, uygulamalı ve hayat boyu hâle gelmektedir.

Teknoloji alanında yaşanan büyük gelişmeler, yeni bir eğitim anlayışını da içine alan 'bilgi toplumu' kavramının doğmasına sebep olmaktadır. Bilgi toplumu, mesafeden bağımsız olarak mekânlar arasında hızlı veri iletimi marifetiyle kişisel, toplumsal, eğitsel ve iş yaşamı ile ilgili etkinlikleri de kapsayan geniş bir yelpazede; ortak ve birbiriyle uyumlu teknolojilerin kullanımına dayanan, çoğu vatandaş, örgüt ve iş yerinin günlük yaşamındaki yüksek seviyeli bilgi yoğunluğu ile karakterize edilen bir toplumdur (IBM, 1997). Bu bağlamda öğrenme ve eğitim alanında yaşanan dönüşüm, hem bilgi toplumuna geçişin önemli bir göstergesi olarak ön plana çıkmakta hem de bilgi toplumunun şekillenmesinde ciddi bir etki sağlamaktadır. Eğitim, hem çağın yüksek nitelikli iş gücü talebini karşılaması hem de sürekli gelişen bilgiden beslenmesi hasebiyle, bilgi toplumunun gelişiminde ivme artırıcı bir etkiye sahip olmaktadır.

Bilgi kavramı insanlar için bir güç olup önem kazanarak 21. asırdaki insanı değiştirmektedir. Bu durum sadece insanlar arası iletişim kurabilen değil bilgiyle iletişim kurabilen insanlara ihtiyaç duymayı da beraberinde getirmektedir. Böyle bir ihtiyaç eğitimde de yenilikler olmasını kaçınılmaz hâle getirmiştir. Eğitim ortamlarının bilgiye kolay ulaşma imkânlarını barındırabilmesi gerekmektedir (Atav, Akkoyunlu ve Sağlam, 2006 s. 38). 21. asır becerilerinin zarureti, teknolojiden azami ölçüde faydalanmak suretiyle eğitimin öğrenci merkezli, esnek ve cazip bir yapıya kavuşturulmasını zorunlu kılmaktadır.

Eğitimde teknoloji destekli dönüşüm, geleneksel bilgi ve öğrenme kaynakları ile eğitim kurumlarına olan ihtiyacı ortadan kaldırmamakta, bilakis bu kaynak ve kurumların etkinliğini artırıcı imkânlar sunmaktadır (UNESCO, 2019). Bu kaynak ve imkânlar da eğitim teknolojisini gerekli kılmaktadır.

Eğitim teknolojisi, eğitimin daha nitelikli bir biçimde gerçekleşmesini sağlayabilmektedir. Birçok eğitimci tarafından benimsenenin aksine teknolojik imkânlar öğretmenin ders yükünü hafifletmek için amaç hâline getirilmemelidir. Bu imkânlar ders sürecinin daha nitelikli ve yararlı olabilmesi için kullanılan bir araca dönüştürülmelidir (Demirel ve Yağcı, 2017). Eğitim ortamında bu teknolojinin etkin bir biçimde kullanılması öğretmenlerin bu konuda iyi eğitilmeleri ile doğru orantılıdır (Akkoyunlu, 2002, s. 1). Teknolojinin dünya çapında eğitimde kullanılmaya başlanmasıyla Türkiye'de de bu yönde girişimler meydana gelmiştir. Eğitimde teknolojinin kullanımına yönelik projeler ortaya çıkmış ve okullarda teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmasını sağlayacak alt yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Teknolojik imkânlar, ilk etapta sayısal içeriklere sahip derslerde daha aktif kullanılabilirmiş gibi görünse de sosyal alan derslerinde de etkili bir biçimde kullanılmaktadır.

Sosyal bilimlerin diğer dallarına göre dil öğretiminde teknolojik araçlara daha çok gereksinim duyulmaktadır. Öğretilecek dilin konuşanlarına hitap edecek sesler, görüntüler oluşturma ve bunları ders materyali olarak kullanma ihtiyacı oluşmaktadır. Dil öğreniminde arayışların sürerlik göstermesi bu alandaki teknolojik aletlerin kullanımını da gerekli kılmaktadır (Kartal, 2005, s. 384). Eğitimin her alanında olduğu gibi dil öğretiminde de teknolojinin kullanımı tercih edilir hâle gelmektedir. Dört temel dil becerisinin edinimi sürecinde materyallere duyulan ihtiyacı karşılayacak niteliğe sahip teknolojinin, birçok duyuya hitap etmesi dil öğretiminde kolaylık sağlamaktadır.

Dil öğreniminin en önemli unsurlarından biri öğretmenin dil öğrenme süreçlerini başarılı şekilde yürütmek için kullandığı yöntemlerdir. Başta bilgi ve iletişim teknolojileri olmak üzere teknoloji kullanımı, dil öğretimi açısından ciddi fırsat sunmaktadır. Eğitimin pek çok alanında olduğu gibi teknoloji kullanımı, günümüzde dil öğretimine dair yöntem ve süreçlerin de doğal olarak değişimine etki etmektedir (Ahmadi, 2018). Dil öğrenme süreçleri ile teknoloji kullanımının nasıl bütünleştirileceğine yönelik iki farklı yaklaşımdan bahsedilebilir. Bu yaklaşımlardan ilki olan bilişsel yaklaşıma göre öğrenciler dil ile olan etkileşimlerini daha yoğun ve anlamlı hâle getirmek suretiyle kendi bilgi dağarcıklarını şekillendirebilmektedir. İkinci görüşü temsil eden sosyal yaklaşıma göreyse

öğrencilere gerçek yaşam becerilerini geliştirmesi için nitelikli sosyal etkileşim ve iş birliği imkânları sağlanmalıdır (Warschauer, 2000).

Teknoloji kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine olan katkısını inceleyen bir çalışmaya göre bu teknolojilerin kullanıcı dostu olması ve aynı zamanda öğrencilere daha hızlı ve etkili öğrenme yöntemleri sunması, okuma ve yazma becerilerini güçlendirmektedir. Aynı çalışmaya göre bu teknolojiler öğrencilerin geleneksel ortamlar haricinde yeni bir platform üzerinden çalışma isteğini ve öğrenme verimini artırabilmektedir (Peregoy ve Boyle, 2012). Dil öğreniminde teknolojinin başarılı şekilde kullanılması, öğretmenlerin bu alandaki imkân ve kabiliyetleriyle yakından ilgilidir. Öğretmenlerin öncelikli olarak teknolojinin sınıf ortamıyla bütünleştirilmesine yönelik bilimsel bir plan dâhilinde hareket etmesi ve uygulamaları bu plan doğrultusunda tasarlaması ve yürütmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin dil öğrenimine ortam hazırlayan bir rehber rolü üstlenmesi sağlanmalı ve bu alandaki farkındalıkları üst seviyeye çıkarılmalıdır (Pourhossein Gilakjani ve Sabouri, 2017, s. 80).

Tüm dillerin öğretiminde olduğu gibi Türkçenin öğretiminde de teknolojinin kullanımı aktif hâle gelmektedir. Bu durum Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının ne derece etkili olduğu sorusunu akıllara getirmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin Türkçe derslerinde teknolojiyi nasıl kullandığı ve bu kullanımın ne tür etkiler yarattığı merak edilmektedir. Bu çalışma Türkçe öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi kullanma durumlarını ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşlerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Bu amaç kapsamında oluşturulan alt amaçlar şu şekildedir:

•Türkçe öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi kullanma durumlarıyla ilgili öz değerlendirmelerini belirlemek,

•Teknoloji destekli yürütülen Türkçe derslerinin etkililiği ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi kullanma durumlarını ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşlerini belirlemeyi amaç edinen bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma "*Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Çalışmada nitel araştırma yöntemi veri toplama araçlarından görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, öğrenmek için yapılabilecek sistematik bir eylemdir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da öğretmenlerden detaylı bilgiler alınması hedeflendiği için görüşme tekniğine başvurulmuştur.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Van ili, İpekyolu ilçesine bağlı 6 ortaokuldaki 12 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaca hizmet etmesi bakımından teknolojik imkânların (internet bağlantısı ve akıllı tahta) olduğu okullar seçilmiştir. Çalışma yapılacak okulların belirlenmesinde sosyoekonomik düzeyi farklı olan okullar tercih edilmiştir. Her bir okuldan 2 Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Oluşturulan görüşme formu için literatürdeki araştırmaların veri toplama araçları taranmıştır (Eyüp, 2012; Balcı, 2013; Akın, 2015; Altın ve Kalelioğlu, 2015; Şimşek, 2015). Literatürden hareketle oluşturulan soru havuzundaki sorular arasından eleme yapılarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularının daha nitelikli ve amaca hizmet edebilir hâle gelmesi için Türkçe eğitimi alanındaki dört öğretim üyesinden de uzman görüşü alınmıştır. Soruların anlaşılır olup olmadığını ve araştırmanın amacına hizmet edecek

cevapların alınıp alınmadığını tespit etmek için pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonrasında öğretmen görüşme formunda 16 soru olmasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracına son hâli verildikten sonra gönüllü öğretmenlerle belirlenen zaman dilimlerinde görüşmeler yapılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenler gönüllü olarak sürece dahil olmuşlardır. Görüşmeler ses kaydı alınarak yapıldıktan sonra yazıya dökülmüş ve analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerden ses kaydı şeklinde elde edilen veriler yazılı hâle getirilmiştir. Verilerin yazılı hâllerinden yararlanarak kodlamalar yapılmış ve analiz birimleri oluşturulmuştur. Analiz birimlerinin de ortak olanları birleştirilerek birimlere son hâli verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerliği sağlamak için detaylı alan araştırması yapılmış, çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracına uzman görüşü alınarak son hâli verilmiş ve pilot görüşme yapılarak veri toplama aracının amaca hizmet edip etmediği kontrol edilmiştir.

Güvenirlik için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcı güvenirliği yapılmıştır. 6 öğretmenle yapılan görüşme verileri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama işleminden sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodları karşılaştırmış ve büyük oranda görüş birliği sağlandığı görülmüştür. Farklı olan kodlamalar üzerinde tartışılmış, veriler tekrar gözden geçirilmiş ve tamamen görüş birliği sağlandıktan sonra araştırmacılardan biri analize devam etmiş ve analizi tamamlamıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler sistemli ve anlaşılır bir biçimde sunulmuştur.

Etik Kurulu İzni

Bu çalışmanın başlangıcından sonucuna kadar tüm basamaklarda bilimsel araştırma süreçleri sağlıklı bir şekilde yürütülmüş, veriler gönüllük esasına göre toplanmış, tüm alıntılarda gerekli kurum ve kişilere atıf yapılarak etik açıdan gerekli koşular yerine getirilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu alınmıştır.

Kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
Karar tarihi: 13.05.2020
Belge sayı numarası: 2020/03-01

Bulgular

Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmanın bulguları iki aşamada ele alınmıştır. Birinci aşamada öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz değerlendirmelerine dair görüşleri, ikinci aşamada teknoloji destekli yürütülen Türkçe derslerinin etkililiği ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Teknolojiyi Kullanma Durumlarıyla İlgili Öz Değerlendirmeleri

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi kullanma durumlarıyla ilgili öz değerlendirmeleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kavramına İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerden teknoloji kavramını tanımlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin çoğu teknolojiyi hayatı ve öğrenmeyi kolaylaştıran, hayatı olumlu etkileyen unsur olarak tanımlamıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı teknolojiyi, bilimsel çalışmalar sonucu elde edilen veriler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca teknoloji bilgiye hızlı ulaşma ve farklı duyu organlarına hitap etme olarak da tanımlanmıştır. Bu görüşlerle ilgili örnek aşağıdaki gibidir.

A7: *"Çoğu zaman hayatımızı kolaylaştıran yapmamız gereken işleri hayatımızda daha kolay yapmamızı sağlayan her türlü gelişmeye teknoloji adını verebiliriz."*

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımı Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerden teknoloji kullanımı konusunda kendi yeterlilikleriyle ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre çoğunluğu bu konuda kendini yetersiz (n=7) görmektedir. Bu konuda kendini kısmen yeterli gören 3 öğretmen, yeterli gören 2 öğretmen olduğu dikkat çekmektedir.

Teknoloji kullanımı konusunda kendini yetersiz gören öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde kendilerini bu konuda yetkin hissetmeme, teknolojik bilgiyi derse aktarmada zorlanma, yeni teknolojiler hakkında bilgi sahibi olmama, materyal üretme konusunda yetersiz hissetme, donanımla ilgili yetersiz hissetme, teknolojinin sosyal medya yönüne odaklanma ve eğitim eksikliği olduğu görülmektedir. Bu konuda kendini kısmen yeterli gören öğretmenler bilgi konusunda eksik olduklarını, çok aktif kullanamadıklarını, dersleri yönetecek kadar yeterli olduklarını ve teknolojik araçları yeteri kadar verimli kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Teknoloji kullanımı konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bilgisayar kullanmayı çok iyi bildikleri, akıllı tahtayı etkin kullandıkları, çevrim içi ders sistemlerini bildikleri ve derslerinde teknolojiye dayalı uygulamalardan faydalandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere teknoloji kullanma yeterliliklerine dair kendilerine 1 ile 5 arasında bir puan vermeleri istenmiştir. Öğretmenlerden dokuzu teknoloji konusundaki yeterliliklerine 3 puan, ikisi 4 puan ve biri 2 puan vermiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin tamamına yakınının teknoloji kullanımında eksikliklerinin olduğu görüşünü desteklemektedir. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

A9: *"Akıllı tahtayı çok kolaylıkla kullanabildim. Donanım problemi olduğunda kendim rahatlıkla çözebildim. Bu yüzden teknoloji kullanımında kendimi iyi görüyorum."*

A10: *"Eğitimde teknoloji kullanırken çok da yeterli olduğumu söyleyemem. Teknolojiden yararlanırken hızlı olmak konusunda sıkıntılarım var."*

A6: *"Okulda derslerimi işlerken yararlanacağım kadar biliyorum diyelim. Onun dışında çok ileri düzeyde program hazırlama konularında yetersizim."*

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımı Konusundaki Gelişmeleri Takip Etmeye ve Türkçe Dersinde Teknolojiyi Kullanmaya Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere teknoloji kullanımıyla ilgili gelişmeleri takip etme ve bu gelişmeleri Türkçe derslerinde kullanma durumlarına ilişkin soru yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (n=6) teknolojik gelişmeleri takip ettiği görülmektedir. Bir öğretmenin teknolojik gelişmeleri takip etmediği ve iki öğretmenin de kısmen teknolojik gelişmeleri takip ettiği görülmektedir. Üç öğretmen ise bu konuda görüş belirtmemiştir. Teknolojik gelişmeleri takip ettiğini söyleyen öğretmenler ihtiyaçlarına yönelik olanları ve eğitim ortamında kullanılacak olan gelişmeleri takip ettiğini belirtmektedir. Ayrıca gelişmelerden haberdar olmak için de teknolojik gelişmeleri takip ettiğini söyleyen öğretmenler de vardır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının (n=6) teknolojiyi derslerinde etkin olarak kullandığı görülmektedir. Teknolojiyi derslerinde etkin olarak kullanan öğretmenlerin gerekçelerine bakıldığında en çok soyut kavramları somutlaştırma gerekçesiyle teknolojiyi derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında kısa sürede daha çok bilgiyi aktarabildiklerini, teknolojinin birçok duyuya hitap eden yönünden yararlandıklarını, öğrenciyi aktif kılma ve öğrenileni pekiştirme amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Kısmen etkin kullananların materyal üretmede yetersiz hissettiklerini ve teknoloji kullanımında çok aktif olmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Etkili kullanmayanlar ise kendilerini Türkçe dersinde teknoloji kullanımı konusunda yeterli görmediklerini ve daha çok kitaba dayalı ders yürüttüklerini söylemektedir. Öğretmen görüşleriyle ilgili örnekler aşağıdaki gibidir:

A1: "*İhtiyaçlarıma hitap eden gelişmeleri takip ediyorum. Ama ihtiyacım olmayan bir alandaki gelişmeleri takip etmiyorum."*

A3: "*Türkçe derslerinde etkili olarak kullanıyorum. Derslerimde anlattıklarımı somutlaştırmak için kullanıyorum.*"

A7: "*Kitaptan öğrenilenin daha kalıcı olduğunu düşündüğüm için akıllı tahtaya çok ağırlık vermiyorum.*"

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerle Okulda ve Evde Teknoloji Destekli Çalışmalar Yapma Konusundaki Görüşleri

Okulda yapılan teknoloji destekli çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (n=9) herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları görülmektedir. Okullarda teknolojik imkânların varlığı ve öğrencilerin teknolojiye karşı ilgi duymaları öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarda teknoloji destekli çalışmalar yürütmesine olumlu yönde etki etmektedir. Okulda teknoloji destekli çalışmalar yaparken zorlandığını ve kısmen zorluk yaşadığını belirten öğretmenler de vardır. Okulda teknoloji destekli çalışmalar yaparken zorlandığını ifade eden öğretmenler, öğrencilerin teknolojik donanım açısından yetersiz olmasının bu duruma neden olduğunu belirtmektedirler. Kısmen zorlandığını ifade eden bir öğretmen ise ailelerin okul dışı yaşamda öğrencileri teknolojiden uzak tutmaya çalıştıklarını ve bunun da okuldaki teknoloji destekli çalışmalara yansıdığını belirtmektedir.

Evde teknoloji destekli çalışmalar yürütme konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=8) öğrencilere teknolojik imkânların kullanılmasına yönelik ev ödevleri veremediği görülmektedir. Öğrencilerin evlerinde teknolojik alt yapının olmayışının bu duruma neden olduğu belirtilmektedir. Bu konuda çalışmalar yapmada zorlanmadığını ifade eden öğretmenler de vardır. Bu öğretmenler öğrencilerin teknolojiye ilgi duymasının ve teknoloji kullanımı konusunda yeterli olmasının teknoloji destekli çalışmalar yapmayı kolaylaştırdığından bahsetmektedir. Kısmen zorluk yaşadığını ifade eden öğretmenler ise ailelerin öğrencileri teknolojiden uzak tutmaya çalıştıklarını söylemektedir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerine örnekler aşağıdaki gibidir:

A3: *"Öğrencilerle okul ortamındaki uygulamalarda herhangi bir zorluk yaşamıyorum."*

A1: *"İmkân bulma konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Mesela evde araştırma yapın deyince onda sıkıntı yaşıyorum."*

A6: *"Çünkü öğrenciler teknolojide bizden daha iyi."*

Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitimlere ve Bu Eğitimlerin Derslerde Teknolojiyi Kullanmaya Yönelik Etkilerine Dair Görüşleri

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma ve bu eğitimlerin içeriğine ilişkin görüşlerine göre öğretmenlerden 4'ü hariç diğerlerinin MEB tarafından düzenlenen teknoloji kullanımına yönelik hizmet içi eğitimi aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin genelde FATİH Projesine yönelik eğitimler aldıkları (f=6) görülmektedir. FATİH Projesi özelinde de AntropiTeach ve EBA'ya yönelik eğitimler alındığı belirtilmektedir.

Derslerde teknoloji kullanmaya yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin olumlu yönde etkileri olduğunu belirten öğretmenler; akıllı tahta kullanma, materyal geliştirme, bilgiyi aktif kılma, derse hazırlıklı gelme ve bilgiye hızlı ulaşma konusunda katkılarından bahsetmişlerdir. Olumsuz yönde görüş belirten öğretmenler ise eğitimin teoriye dayalı olduğunu, eğitim verilirken bölgesel şartların dikkate alınmadığını, eğitimin ve teknolojik imkânların aynı anda verilmediğini, eğitimin kısıtlı bir zamanda verildiğini ve basit kullanıma yönelik olduğunu söylemektedirler.

Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

A11*: "Etkileri oldu. En azından kendimiz kendi alanımızla ilgili bir şeyler hazırlayacağımız zaman yeni kaynaklar, yeni projeler nasıl olur, bunları takip etme imkânımız da oldu. Nasıl hazırlayacağımızı da öğrendik."*

A2: *"FATİH Projesi kapsamında akıllı tahtayı biz kullanmaya başladık. Bir yıl geçti. Biz bu bir yıllık süre zarfında biraz daha deneme yanılma yoluyla ya da kendi imkânlarımızla öğrendik. Bir yıl sonra bizi hizmet içi eğitime tabi tuttular. Gecikmiş bir eğitimdi."*

Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Teknoloji Kullanımına Dair Hedeflerden Haberdar Olmaya ve Kullanmaya Yönelik Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının programda belirtilen hedeflerden en az birinden haberdar olduğu görülmektedir. Genel ağ kullanımı, akıllı tahta kullanımı ve EBA programda belirtilen ve öğretmenler tarafından en çok bilinen hedeflerdendir. Bunların dışında öğretimde slayt, bilgisayar, çoklu medya, görsel iletişim araçlarından yararlanma ve teknolojik araştırmalar esnasında intihalden uzak durarak etik kurallar çerçevesinde araştırmaların gerçekleştirilmesi hedeflerinden de öğretmenlerin haberdar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanılabilecek uygulamalardan haberdar oldukları projeler şu şekildedir: FATİH Projesi, EBA, Vitamin, Okulistik, Morpa Kampüs, Khan Academy ve özel yayınevlerinin teknoloji destekli hazırladıkları projeler. Öğretmenlerin tamamına yakını tarafından kullanılan öğretim projeleri, FATİH Projesi ve EBA'dır. Bunların dışında özel yayınevleri, Vitamin, Okulistik, Morpa Kampüs, Khan Academy'den da öğretmenler kullanım noktasında yararlandıklarını belirtmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir.

A12: *"Etkileşimli tahtayı sürekli kullanıyoruz. Genel ağ, EBA. Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde, etkinliklerde güvenli internet kullanımına yönelik etkinlikler var zaten. Sonu "gov" ya da "edu" uzantılı sitelerin kullanımı etkinliklerde yer alıyor."*

A10: *"EBA'dan ve FATİH projesinden haberdarım. Akıllı tahtada ders işleyiş sürecinde kullanıyorum, kolaylık sağlıyor."*

Teknoloji Destekli Yürütülen Türkçe Derslerinin Etkililiği ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere teknolojik yeterliliklerine dair sorular sorulduktan sonra teknoloji destekli yürütülen Türkçe derslerinin etkililiğine dair görüşleri de alınmıştır. Teknoloji kullanılarak işlenen Türkçe derslerinin etkililiğine dair görüşler aşağıda yer almaktadır.

Türkçe Öğretmenlerinin Derste Teknoloji Kullanımının Kendilerine Etkisini Değerlendirmelerine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere derste teknoloji kullanımının kendileri açısından etkilerini belirtmeleri için sorular yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe öğretiminde öğretme sürecini kolaylaştırdığına dair görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin alanlarında kendilerini yenilemelerine teknolojinin etkisi olduğu da belirtilmektedir. Bunların dışında teknoloji kullanımının zamandan tasarruf sağladığını, sınıf hâkimiyetini kolaylaştırdığını, öğretimi zenginleştirdiğini, daha fazla öğrenciye ulaşmayı sağladığını, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki doyumlarını arttırdığını da ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konuya yönelik örnek görüşleri aşağıda yer almaktadır:

A9: *"Sınıflarda edatlar konusunda "gibi" edatını anlatınca akıllı tahtayı kullandığım zaman öğrencileri sürece kattığım için öğrenciler sınavlarda, deneme sınavlarında daha yüksek verimler elde ediyor. Bende mesleki doyum sağlıyor."*

A4: *"Öğrenci adaptasyonunu daha kolay sağlıyorum."*

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımını Ders Süreci Açısından Değerlendirmelerine Yönelik Görüşleri

Katılımcıların teknoloji kullanımının ders süreci açısından değerlendirmeleri incelendiğinde öğretmenlerin teknolojinin ders sürecine etkileriyle ilgili en çok zamandan tasarruf konusu üzerinde durdukları görülmektedir. Ders süresinin daha aktif ve eğlenceli bir biçimde geçtiği, öğrencilerin derse katılımının arttığı da belirtilmektedir. Ayrıca teknolojiye dayalı yürütülen derslerde zaman açısından ekonomiklik sağladığı, kâğıt israfını önlediği, bilgiyi somutlaştırarak daha kalıcı hâle getirdiği, öğretmenin ve öğrencinin daha aktif olduğu, teknoloji sayesinde daha planlı bir ders sürecinin gerçekleştirildiği ifade edilmektedir.

A10: *"Zamanı etkili kullanma dışında kâğıt israfından bizi kurtarmış oluyor."*

A5: *"Daha aktif oluyoruz. Derslerde bilginin kalıcı olmasını ve somutlaştırmayı sağlıyor. Daha fazla sayıda soruyu daha kısa sürede çözebiliyoruz. Eksiklerimizi anında görebiliyoruz."*

Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde Teknoloji Kullanımını Öğrenciler Açısından Değerlendirmelerine Yönelik Görüşleri

Teknolojiye dayalı yürütülen Türkçe dersleri öğrenciler açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çok teknolojinin birden fazla duyuya hitap etmesi üzerinde durdukları görülmektedir. Dikkat çekme ve kalıcı öğrenme de öğretmenler tarafından en çok dile getirilen diğer etkilerdendir. Teknoloji kullanımının; öğrenciyi aktifleştirdiğini, etkili olduğunu, öğrencilerin öğrendiklerini somutlaştırdığını, öğrencilerin hoşuna gittiğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığını söylemektedirler. Öğrencilerin öğrenmelerinde tekrar etmelerini sağlaması, faydalı olması ve hızlı geri dönüt sağlaması üzerinde de durulmaktadır. Ayrıca düşünmeye yönlendirme, öğretmenin doğru model olması, daha çok öğrenciye ulaşma imkânı, hızlı geri dönüt, öğrenciler için ek öğrenme kaynağı olması, çoklu öğrenme ortamı ve zamandan tasarruf sağlaması konularında da etkili olduğu üzerinde durulmaktadır. Konuyla ilgili örnek görüşler aşağıdaki gibidir.

A1*:"Birçok duyu organına hitap ediyor. Çok dikkatli bakıyorlar. Bir de çizgiye/ animasyona dayalı şeyler daha çok dikkatlerini çekiyor. Düşünüyorlar, tekrar ediyorlar."*

A6: *"Öğrenciler aktif olarak derse katılmış oluyor. Görsellik yönünden öğrenciler çok daha etkilenebiliyor. Derste daha iyi motive olabiliyor."*

Öğretmenlerin Türkçe Dersine Yönelik EBA ve Özel Kurumlar Tarafından Hazırlanan Ders İçeriklerine Dair Görüşleri

Öğretmenlerin tamamının EBA'daki içeriklerden ve özel kurumlar tarafından hazırlanan ders içeriklerinden faydalandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı bu içerikleri uygun ve işlevsel olarak görürken yarısı da kısmen uygun ve işlevsel olarak gördüklerini söylemektedir.

İçeriklerin uygun ve işlevsel olduğunu belirten öğretmenler; içeriklerin öğrenciye ve öğretmene katkı sağladığını, ders materyali açısından yeterli veriyi sunduğunu ve öğrencilerin yaş seviyeleri ile bilişsel düzeylerine uygun olduğunu belirtmektedir. Kısmen uygun olduğunu ifade eden öğretmenler ise içeriklerin akademik kontrolden geçmeden EBA'da yer aldığını, içeriklerin doğruluğunun kontrol edilmediğini ve işlevselliklerinin artırılması için çalışılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

A11*: "Ben uygun olduğunu düşünüyorum. Hem yaşlarına, seviyelerine, bilişsel düzeylerine uygun oluyor. Uygun olmayan bir içerik görmedim."*

A4*: "Uygun olduğunu düşünüyorum. İşlevsel ama işlevselliğini artırmak için bence derse giren öğretmenlerle iletişime geçilmesi gerektiğini düşünüyorum içeriği hazırlayan kişilerin."*

Teknolojinin Temel Dil Becerilerini Edindirme Sürecinde Öğretime Katkılarına Dair Görüşler

Teknolojiye dayalı yürütülen Türkçe derslerinin temel dil becerileri üzerindeki etkisi ve en çok hangi beceriye katkı sağladığına dair öğretmenlerden görüş alınmıştır. Teknolojinin en çok hangi dil becerisine katkısı olduğuna dair görüşlere göre öğretmenlerden 9'u teknolojinin en çok dinleme becerisine katkı sağladığını söylemiştir. Öğretmenlerden 2'si okuma becerisine en çok katkı sağladığını söylerken 1'i de teknolojinin en çok konuşma becerisine katkı sağladığını söylemektedir.
Katılımcılardan teknolojiye dayalı yürütülen Türkçe derslerinin temel dil becerilerine olan etkilerinin neler olduğunu ifade etmeleri istenmiştir. Buna göre katılımcılar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine olumlu ve olumsuz etkilerini belirtmişlerdir.

Teknolojinin dinleme becerisi üzerindeki etkilerine değinen öğretmenlerin hiçbiri olumsuz bir etkiden bahsetmemiştir. Teknolojinin dikkat çekerek, etkileyerek, konuyu daha somut hâle getirerek çocuğun ilgisini canlı tuttuğunu, dinleme ve izleme becerilerinin etkin şekilde kullanıldığını ifade ederek farklı değişkenleri sürece dâhil ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşüne örnek şöyledir:

A11: *"Dinleme becerisinde de zaten etkili. Çünkü hem videolar hem görseller olduğu için sadece tek yönden değil hepsi bir arada olduğu için teknoloji daha faydalı. Sadece sese değil göze de hitap ediyor. O yüzden daha kalıcı oluyor."*

Temel dil becerilerinden konuşmaya bakıldığında öğretmenler teknolojinin konuşma üzerindeki olumlu etkilerine ve olumsuz yönlerine değinmektedir. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarına katkı sağladığını, derse katılımlarını ve kendilerini sözlü olarak ifade etmelerini desteklediğini ve doğru konuşma kurallarının teknoloji aracılığıyla izletilebileceğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise teknolojik imkânların aşırı kullanımının konuşma becerisini olumsuz yönde etkilediğini söylemektedir. Konuyla ilgili örnek görüş aşağıdaki gibidir:

A3*: "Öğrenciler düzgün konuşmayı daha çok açtığım videolardan görebiliyorlar. Telaffuz edemedikleri kelimeleri de tahtadan açtığım videolarda gördüklerinde, duyduklarında kendileri de "Böyle mi telaffuz ediliyordu? Biz ilk defa gördük yanlış telaffuz ediyormuşuz." şeklinde yorumlar yapıyorlar."*

Okuma becerisine teknolojinin etkileri üzerinde duran öğretmenler dinletilen metinlerin doğru okumaya örnek olduğunu ifade etmektedir. Teknolojik imkânların görsel okumaya ve hızlı okumaya katkı sağladığını söyleyen öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca ekrandan okuyan öğrencilerin elle takip etme durumuna da başvurmadıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin akıllı tahtadan okumayı sevdikleri, teknolojik imkânlar ile okuma ortamına farklı etkenleri katabildikleri, ekran okumanın kolaylaştığı ve okuduğunu anlamaya da katkı sağladığı öğretmenler tarafından belirtilen diğer olumlu yönler arasında yer almaktadır. Teknolojinin okuma üzerindeki olumsuz etkilerine değinen öğretmenler de bulunmaktadır. Teknoloji ile bilgiye kolay ulaşmanın ve renkli görsellerin öğrencileri kitap okumaktan soğuttuğuna, öğrencilerin gözlerini yorduğuna, daha kısa süreli okumaların yapıldığına değinilmektedir. Konuyla ilgili örnek görüşler şöyledir:

A6: *"Teknoloji okumadan soğutuyor diyebilirim. Sürekli renkli, hareketli görseller gördükleri için kitaptan soğuyorlar. Kitap okumayı olumsuz etkiliyor diyebilirim."*

Yazma becerisi konusunda akıllı tahtadaki yazıların öğrencilerin yazmalarına olumlu etkisi olduğu, noktalama işaretleri ve yazım kurallarının öğretiminde teknolojiden yararlanıldığından ve planlı yazmaya katkı sağladığından bahsedilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumları ile ilgili öz değerlendirmelerinin ve teknoloji kullanımı ile yürütülen Türkçe derslerinin etkililiğine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılan sonuçlar alandaki çalışmalarla benzeyen ve farklılaşan yönleriyle tartışılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenler teknolojiyi en çok hayatı ve öğrenmeyi kolaylaştıran ve hayatı olumlu etkileyen unsur olarak tanımlamışlardır. Akkoyunlu (2002), teknoloji her ne kadar teknik bir kavram olarak görülse de gelişimi ve yaygınlaşması insan eksenlidir demiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplarla da teknolojinin bilimsel ve teknik yönünün insanlar arasında yaygınlaşması ile farklı bir boyut kazandığı görülmektedir. Zira teknoloji, teknik bir kavram olarak tanımlanmamış, hayatın içinden hayatı kolaylaştıran bir unsur olarak görülmüştür.

Teknoloji kullanımında Erişim, Yeterlilik ve Motivasyon Modelinde (OECD, 2009) eğitsel teknolojinin etkin şekilde işletilmesinin bu üç etkene (erişim, yeterlilik ve motivasyon) bağlı olduğu ifade edilmektedir. Çalışmaya katılan on iki öğretmenden yalnızca ikisinin kendini teknoloji kullanımı konusunda yeterli hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mevcut teknolojik imkânları kullanması yönünde motivasyon artırıcı eylemler hayata geçirilmeli ve öğretmenlerin bu yolla kendilerini teknoloji kullanımı konusunda yeterli hissetmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji öz yeterliliklerini artırmak amacıyla, hizmet içi eğitimlerin dışında da öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği ve meslektaşlarıyla bilgi ve tecrübe paylaşabileceği teknolojik ortamlar geliştirilmelidir.

Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki yenilikleri takip etmeye yönelik görüşlerinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısının bu gelişmeleri takip ettiği görülmektedir. Yenilikleri takip etmeye yönelik gerekçelerine bakıldığında ise ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden ve eğitim alanında kullanılabilecek gelişmeleri takip ettikleri görülmektedir. Karakaya (2013) kimya öğretmenleriyle yaptığı çalışmada kimya öğretmenlerinin teknolojik yenilikleri çok fazla takip etmediklerini tespit

etmiştir. Fakat bu çalışmada katılımcıların yenilikleri takip ettiklerini belirtmesi bir anlamda olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde teknolojiyi etkin kullanmaya yönelik görüşlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının Türkçe derslerinde teknolojiyi etkin kullandığını belirttiği görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiyi orta düzeyde kullandığı yargısına varılabilir. Karasakaloğolu, Saracaloğlu ve Uça'nın (2011) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öğretimde bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden öğrencilerle evde ve okulda teknoloji destekli çalışmalar yapmakta zorlanıp zorlanmadıklarına yönelik görüşler alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerle evde yapılacak teknoloji destekli çalışmalarda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunu söyleyen öğretmenlerin sundukları gerekçe ise genel olarak imkânların yetersizliğidir. Yani öğrencilerin evlerinde teknolojik imkânların yetersiz olması öğretmenlerin evde yaptıracakları çalışmalara engel oluşturmaktadır. Bu noktada OECD'de (2009) eğitsel teknolojinin etkin şekilde işletilmesi için gerekli olan Erişim, Yeterlilik ve Motivasyon modelinin ilk basamağı olan erişimin öğrenciler tarafından ulaşılabilirlikten uzak olduğu görülmektedir. Okulda yapılan çalışmalara yönelik görüşlerde ise evde yapılan çalışmalara yönelik bulguların tam tersi bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerle okulda teknoloji destekli eğitsel çalışmalarda zorlanmadıklarını ve buna gerekçe olarak da okuldaki teknolojik imkânların yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak evde teknolojik imkânlara erişimin yetersiz olması okuldaki teknolojik imkânlar yeterli olsa da öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımından tam olarak yararlanmasına engel olacaktır. Okullarda ders saatleri dışında oluşturulacak internet ulaşım imkânları ve ortamlarıyla öğrencilerin ders dışı zamanlarda ödev ve araştırmalarında internetten yararlanmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitimde teknoloji kullanımına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimleri aldıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler büyük oranda bu hizmet içi eğitimlerin yararlı yönlerinden bahsetmişlerdir. Ancak hizmet içi eğitimlerle ilgili olumsuz görüş belirten öğretmenler de olmuştur. Araştırmaya katılan iki öğretmen hizmet içi eğitimlerin okullara teknolojik imkânlar geldikten bir yıl sonra verildiğini, bu süreçte kendi çabalarıyla bir şeyleri öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişler ve bunun da pek verimli olmadığını söylemişlerdir. Bu öğretmenler imkân ve eğitimin aynı anda verilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Gül (2013) çalışmasında öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimlerin tablet ve etkileşimli tahta kullanmada son derece yetersiz olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ayvacı, Bakırcı ve Başak'ın (2014) çalışmasında da bizim çalışmamıza benzer olarak FATİH Projesi'nin uygulanma aşamasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim eksiğinin bulunduğu vurgulanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak sorunun çözümü için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin teknolojik imkânlarla eş zamanlı olarak verilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programında (2018) var olan teknoloji kullanımına yönelik hedeflerden haberdar oldukları görülmüştür. Programda var olan hedeflerden akıllı tahta, EBA ve genel ağın kullanımının sağlandığı belirtilmiştir. Teknolojiye dair Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan FATİH Projesi ve bunun kapsamında oluşturulan EBA portalından da öğretmenlerin haberdar olduğu görülmektedir. Haberdar olunan bu projelerin görüşmeye katılan öğretmenlerden tamamına yakını tarafından etkin biçimde kullanıldığı da elde edilen sonuçlar arasındadır. FATİH Projesi ve bunun kapsamında EBA'nın dışında öğretmenlerin özel kuruluşlara ve yayınevlerine bağlı çevrim içi olanaklardan yararlandıkları da görülmektedir.

Teknolojiye dair yürütülen Türkçe derslerinin etkililiğini kendi açılarından değerlendiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu teknolojinin öğretme sürecinde kolaylık sağladığını belirtmiştir. Dargut ve Çelik'in (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarının en çok öğrenmeyi kolaylaştırdığı için bilgisayar kullanımı yönünde olumlu düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Teknolojiye dayalı yürütülen Türkçe dersleri öğrenciler açısından da değerlendirildiğinde öğretmenler en çok teknolojinin birden fazla duyuya hitap ettiği, öğrencilerin dikkatini çektiği, kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve öğrencileri motive ettiği üzerinde durmuşlardır. Cücü (2014) de yapmış olduğu çalışmasında

öğretmenlere FATİH Projesinin öğrencileri nasıl etkilediğini sormuş ve bu çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin güdülenmelerinin ve ders motivasyonlarının artmasının sağlandığını, bilgiye daha hızlı ulaşabildiklerini, görsel ve işitsel materyalden daha fazla yararlanabildiklerini belirtmiştir. Hasırcı (2015) çalışmasında çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğretmenlerin birçok tekniği birlikte kullanmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Böylece derslerin sadece öğretmenin anlatımıyla şekillenmediğini aynı zamanda öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimin sağlandığını ifade etmiştir.

Teknolojiye dair yürütülen Türkçe derslerini ders süreci açısından değerlendiren öğretmenler, teknoloji kullanımının en çok zamandan tasarruf sağlama açısından ders sürecine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derslerin teknolojiye dayalı yürütülmesi hususunda öğretmenlerinden istekte bulunduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin belirttiği taleplerden en sık tekrar edileni akıllı tahtanın açılması yönündeki talepleridir. Öğretmenlerin yarısı öğrencilerin bu taleplerinin akıllı tahtadan film izleme yönünde olduğunu belirtmişlerdir. Bu talep dışında EBA'nın açılmasını ve derse yönelik oyun oynanmasını isteyen öğrencilerin olduğu da belirtilmiştir. Altın (2014) yapmış olduğu çalışmada incelediği araştırmalarda teknolojik cihazların derslerde kullanılması ile birlikte zamandan tasarruf sağlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı EBA ya da özel kurumlara ait ders içeriklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı bu içeriklerin uygun ve işlevsel olduğu yönünde görüş belirtirken diğer yarısı içeriklerin kısmen uygun olduğunu söylemişlerdir. Altın (2014) da yapmış olduğu çalışmada incelediği araştırmalarda etkileşimli tahta, tablet ve PC içerisindeki içeriklerin yeterli ve güncel olmadığı ve teknik arızalarda teknik servisin cihazlara zamanında müdahale etmediğini belirtmiştir. Alabay'ın (2015) yaptığı çalışmada EBA'daki ders içeriklerinin branşlarına uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin EBA'yı kullanma oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gül'ün (2013) 4.500 öğrenci ve öğretmenin Fatih Projesi'ne ilişkin görüşlerini aldığı çalışma sonuçlarına göre projenin içerik açısından zayıf olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen ve öğrencilerin teknoloji konusunda alacakları eğitimle çevrim içi ortamlarda materyal oluşturma yeterlilikleri artırılmalı ve böylece bu materyal paylaşım portallarının daha aktif şekilde kullanımı sağlanmalıdır.

Teknolojinin temel dil becerilerini edindirme sürecinde öğretime katkılarına dair görüş belirten öğretmenlerin tamamına yakını teknolojinin en çok dinleme becerisi üzerinde olumlu etki sağladığını belirtmişlerdir. Teknolojinin en çok katkı sağladığı beceriler arasında okuma becerisini ve konuşma becerisini de söyleyen öğretmenler olmuştur. Akın (2015) çalışmasında, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ile ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu ve dinlediğini anlamadaki kalıcılık durumu ve Türkçe dersine yönelik tutum seviyelerinin arttığını tespit etmiştir. Bu iki sonuç birbirini destekler niteliktedir. Çakır (2015) çalışmasında video kullanılarak yapılan dinlemelerin video kullanılmadan sadece seslerden oluşan dinlemelere göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Video kullanımı ile gerçekleştirilen dinlemelerin öğrenmeleri kolay ve kalıcı hâle getirdiğini test etmiştir. Dedebali (2014) çalışmasında çoklu ortam uygulamalarının öğrencilerin dinlediğini anlama, dinleme becerisi farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve bu artışın kalıcı olduğunu söylemektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde çoklu ortam etkinliklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu da belirtmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri teknoloji kullanımının Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya katkı sağladığını ve bu yönüyle konuşma becerisi üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yazma becerisine yönelik görüş belirten öğretmenlerin yarısı teknolojinin yazma becerisini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Buna karşılık akıllı tahtadaki metinlerin doğru yazmaya örnek teşkil edebileceğini ve noktalama ve yazım kurallarının öğretiminde teknolojinin faydalı olduğunu belirten öğretmenler de vardır. Teknolojinin dikkat çekme ve etkileme yönüyle dinleme becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğu öğretmenler tarafından belirtilen görüşler arasında yer almaktadır. Teknolojik imkânlardan yararlanarak öğrencilere örnek okuma dinletmenin okuma becerisini olumlu etkilediğini söyleyen öğretmenlerin yanı sıra teknolojiyle bilgiye kolay ulaşmanın öğrencileri okumadan soğuttuğunu belirten öğretmenler de olmuştur. Ertem ve Özen'in (2014) yaptığı çalışmada ekran okuma ve geleneksel okuma yöntemleriyle anlam kurma arasındaki bağ araştırılmıştır. Metin içi

anlam kurmada geleneksel okuma lehine bir sonuç elde edilmiştir. Bu bilgiler ışığında, Türkçe öğretiminde kullanılacak müfredat ve ilgili materyallerin söz konusu dört temel dil becerisine katkı sağlayacak şekilde hazırlanması ve teknoloji yardımıyla işlevsel hâle getirilmesi gerekmektedir.

Çalışma bulgularından hareketle, başta EBA olmak üzere çevrim içi ortamlar aracılığıyla, dil eğitiminde teknoloji kullanımının daha etkin bir şekilde uygulanmasının mümkün olabileceği değerlendirilmektedir. Söz konusu ortamlar üzerinden, öğretmen ve öğrencilerin teknolojik ortam marifetiyle içerik üretmeye yönelik bilgi, beceri ve motivasyonları geliştirilmeli, böylelikle söz konusu ortamlardaki öğretim materyallerinin çoğalması ve daha nitelikli hâle getirilmesi sağlanmalıdır. Okullarda, öğrencilerin ve öğretmenlerin ders dışı zamanlarında teknolojik imkânlardan etkin şekilde yararlanacakları ortamlar oluşturulmalıdır. Ayrıca bu ortamların, öğretmen, veli ve idareciler arasındaki haberleşme imkânlarını geliştirmek ve okul-aile iş birliğini güçlendirmek amacıyla kullanımının da teşvik edilmesi gerekmektedir.

Teknoloji, hem Türkiye'nin eğitim alanında dönüşüm gerçekleştirmesi hem de bu dönüşümün bir parçası olarak dil öğretiminin geliştirilmesi açısından oldukça yeni ve önemli imkânlar barındırmaktadır. Bu imkânları değerlendirmek suretiyle Türkçe öğretiminde başarının sağlanması ve ilgili eylemlerin hayata geçirilmesi adına, bu alandaki uygulamaların başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere veliler, okul idaresi, eğitim uzmanları ve diğer tüm paydaşların etkin katılımı ve iş birliğiyle gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Teknolojiye dayalı dil öğretiminin etkinliği, öncelikle bu alandaki temel ihtiyaç ve önceliklerin belirlenerek bunlara cevap verebilecek yenilik ve iyileştirmelerin sürdürülebilir biçimde tesis edilmesi, uygulanması ve yaygınlaştırılmasına bağlıdır. Bununla birlikte, öğretimde teknoloji kullanımının doğuracağı olumlu ve olumsuz sonuçların somut göstergelere dayalı olarak sürekli izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu alanda hayata geçirilen uygulamaların etkinliği ile güçlü ve zayıf yanlarının nesnel bir şekilde ölçülmesi, değerlendirilmesi ve eğitim/öğretim süreçlerinin bu doğrultuda sürekli iyileştirilmesi sağlanmalıdır.

Teknoloji destekli Türkçe öğretiminde başarının sağlanması için bu alandaki çalışmaların planlı ve bütünsel bir yaklaşımla tasarlanması ve yürütülmesi gerekmektedir. Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının temel amaç, öncelik ve hedefleri belirlenmeli ayrıca bu sürecin verimli şekilde yürütülmesi, izlenmesi ve şeffaf şekilde değerlendirilmesini sağlayacak tedbirler ve araçlar tanımlanmalıdır.

Kaynaklar

Ahmadi, M. R. (2018). The Use of technology in English language learning: *A literature review. International Journal of Research in English Education, 2* (3), 115-125.

Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi (Muş İli Örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Akkoyunlu (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 1-8.

Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla Fatih projesinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.

Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, *2*(1), 89-105.

Atav, E., Akkoyunlu, B. ve Sağlam, N. (2006). Öğretmen adaylarının internet erişim olanakları ve kullanım amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 37-44.

Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. ve Başak, M. H. (2014). Fatih projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (11), 20-46.

Balcı, S. (2013). Türkçe dersinde "tablet, pc, pilot uygulaması"yla öğretim gören öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek çalışması. *Electronic Turkish Studies*, *8* (1), 855-870.

Cücü, M. (2014). *Fatih projesine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çakır, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2* (2), 28-41.

Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının 6. sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2017). Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim. Demirel, Ö. ve Altun, E. (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (9. Baskı) (ss. 2-26). Ankara: Pegem Akademi.

Ertem, İ. S. ve Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *International Journal of Social Science, 24*, 319-350.

Eyüp, B. (2012). Türkçe Öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz güvenleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (9), 77-87.

Gül, K. (2013). *Eğitimde teknoloji kullanımı bağlamında 'Fatih Projesi'nin analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hasırcı, S. (2015). *Türkçe öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamlarının yapılandırılmasına dönük bir model önerisi (5-8. sınıf örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

IBM, (1997). The Net Result: SocialInclusion in The Information Society. Londra.

Karakaya, Ç. (2013). *FATİH projesi kapsamında pilot okul olarak belirlenen ortaöğretim kurumlarında çalışan kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karasakaloğolu, N., Saracaloğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (7), 26-36.

Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Dergisi, 18* (2), 383-393.

Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* Çev. S. Turan (Edt.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). Educational research and innovation beyond textbooks: Digital learning resources as systemic innovation in the Nordic countries.

Peregoy, S., ve Boyle, O. (2012). *Reading, writing and learning in ESL: A resource book for teachers.* New York: Allyn & Bacon.

Pourhossein Gilakjani, A. ve Sabouri, N. B. (2017). Advantages of using computer in teaching English pronunciation. *International Journal of Research in English Education, 2* (3), 78-85.

Şimşek, Ü. (2015). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). Teachers' role and needs in the ICT environment. İnternet'ten24 Mart 2019'da http://www.unescobkk.org/education/ict/themes/training-of-teachers/guidelines/teachers-role-and-needs/] adresinden alınmıştır.

Warschauer, M. (2000). The death of cyber space and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal, 53*, 61–67.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In the information age where knowledge and technology influence all aspects of life; society, culture and economy are going through an ever-intensifying transition period. The imperative 21st-century skills necessitate a student-centered, flexible and appealing educational structure through the maximum implementation of technology. As in all fields of education, the use of technology in language teaching has been increasing. The fact that technology, which can be used to meet the need for materials in the acquisition of the four basic language skills, appeals to various senses facilitates the language teaching process.

In Turkish teaching, technological resources are being used with increasing effectiveness. In this context, how teachers and students use technology in Turkish lessons and what effects this use of technology creates is a matter of curiosity. The present study aims to determine the views of Turkish teachers' on the effectiveness of technology-assisted Turkish teaching and whether they use technology in the classroom.

Method

The present study was designed as a qualitative study and the interview technique was used for data collection. The study group consists of 12 teachers from 6 middle schools in the İpekyolu district of Van. Interviews were conducted with 2 Turkish teachers from each school.

A semi-structured interview form was used as data collection tool. Interview questions were prepared by making eliminations from the question pool prepared in accordance with the literature. In order to increase the quality and functionality of the interview questions, expert opinion was received from four faculty members in the field of Turkish education. Pilot interviews were conducted in order to determine the comprehensibility of the questions and the expediency of the answers. As a result of the aforementioned work, it was decided to include 16 questions in the Teacher Interview Form. Data collection was carried out through audio recordings with the volunteer teachers.

The data obtained were analyzed by means of content analysis. The audio recordings of the teachers were transcribed. The written data were coded and analysis units were formed. Coder reliability was performed for the reliability of the data. The data obtained at the end of the analysis were presented in a systematic and comprehensible form.

Result and Discussion

The majority of the participating teachers defined technology as a tool that makes life easier. According to Access, Adequacy and Motivation in Technology Use Model (OECD, 2009), the effective implementation of educational technology depends on three factors (access, adequacy and motivation). The teachers who participated in the present study did not experience difficulty in accessing technology. However, only two of the 12 teachers stated that they considered themselves adequate in terms of using technology.

When the teachers' views on following updates in technology use were examined, it was observed that half of the teachers followed the updates. It may be interpreted as a positive result that the participants follow technological developments. It was observed that half of the teachers implemented technology effectively in Turkish lessons. The participants stated that they did not have difficulty in conducting technology-assisted exercises in their schools. However, the majority of the teachers stated that they experienced problems conducting those exercises at home due to their students' limited access to the internet.

The majority of the teachers stated that they received in-service training on the use of technology in education, provided by the Ministry of National Education, and largely mentioned the helpful aspects of these training programs. However, there were also other teachers who expressed negative opinions regarding the in-service training programs. It was observed that the statements of the teachers who expressed negative opinions were in parallel with the results of the study conducted by Ayvacı, Bakırcı and Başak (2014). They stated that the in-service training programs

were not simultaneous with the provision of technological resources, and that teachers learned the implementation of technology by trial and error.

It was observed that the participants were aware of the goals related to technology use in the Turkish Curriculum. All of the participants stated that they referred to the course contents of EBA or private institutions. While half of the teachers regarded these contents as suitable and functional, the others stated that the contents were partially suitable. Similar results were obtained in the studies conducted by Altın (2014), Alabay (2015) and Gül (2013).

The participants were asked to evaluate the effectiveness of technology-assisted Turkish lessons from their own viewpoint, from the perspective of students and in terms of the course process. The majority of the teachers who evaluated the effectiveness of the lessons from their own perspective stated that the use of technology facilitated the teaching process. In the study conducted by Dargut and Çelik (2014) on the educational technology use of pre-service Turkish teachers, it was observed that pre-service Turkish teachers had positive views on the use of computers as it facilitated the learning process.

When the technology-assisted Turkish lessons were evaluated in terms of the students, the teachers emphasized that technology appealed to various senses, engaged the attention of students, enabled permanent learning, and motivated students. Similar results were obtained in the studies conducted by Cücü (2014) and Hasırcı (2015). The teachers who evaluated technology-assisted Turkish lessons in terms of the course process stated that the use of technology contributed to the course process in terms of time-saving. Similarly, in the study conducted by Altın (2014), it was concluded that the use of technological devices in the classroom allowed for time-saving.

Almost all of the teachers who shared opinions regarding the educational benefits of technology use in the process of acquiring basic language skills stated that the use of technology had positive effects on listening skills, the most. Some other teachers included reading and speaking skills that were benefited by the use of technology, the most. In the study conducted by Akın (2015), it was determined that in the experimental group where lessons were carried out based on multimedia applications, students' academic success increased, reading and listening comprehension were more permanent and better attitude towards Turkish courses were displayed.

In addition to the teachers who pointed out the positive effects of listening to reading samples in the classroom through technological devices on reading skills, some other teachers stated that the easy access to information through technology discouraged students from reading. In a study conducted by Ertem & Özen (2014) which investigated the connection between screen reading and conventional reading methods, findings were in favor of conventional reading methods in terms of acquiring in-text meaning.

Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of MotherTongueEducation
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 27.03.2020 Kabul/Accepted:01.06.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Türk Dili Dersinin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi *

Fahriye EROĞLU **
Nurdan KALAYCI ***

Öz
Zihnimizdeki düşünceleri somut ve nesnel olarak ortaya çıkararak kendimizi ifade etmemizi, toplumda yer alan diğer insanlarla iletişim kurabilmemizi ve milli kültürümüzün oluşmasını sağlayan ana dilimiz Türkçenin öğretimi ve doğru kullanımı son derece önemlidir. Bu öneminden dolayı Türk dili dersi üniversitelerde zorunlu ortak dersler arasında yer almaktadır. Ülkemizde bazı üniversiteler ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim programlarında yer alan dersleri ve zorunlu ortak derslerin tümünü veya bir kısmını 2013 yılından bu yana uzaktan eğitim uygulamasıyla yürütmeye başlamıştır. Zorunlu dersler arasında yer alan Türk dili dersi de bu kapsamda uzaktan eğitim uygulaması ile yürütülmeye başlanmıştır. Üniversitelerin uzaktan eğitim uygulamasına bu yönelişinin sebebi, artan öğrenci gereksinimlerine cevap verebilmek, onlara nitelikli bir eğitim sunmak ve çağın gerektirdiği bireysel gelişimi destekleyebilmektir. Bu araştırmanın amacı, üniversitelerin eğitim programlarında yer alan zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırmanın modeli betimsel, yöntemi ise niteldir. Araştırmanın çalışma grubu 100 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 50'si Gazi Üniversitesinde, 2016-2017 öğretim yılında, Fen Edebiyat, Mühendislik, Tıp, Eğitim ve Hukuk Fakültelerinin birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerdir. Diğer 50 öğrenci ise 2015- 2016 öğretim yılında, aynı fakültelerden mezun olan öğrencilerdir. Veriler, görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bulgulara göre Türk dili dersinin hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim uygulamalarına yönelik olumsuz öğrenci görüşleri çoğunluktadır. Her iki grupta yer alan öğrenci görüşlerinin analizinden elde edilen veriler benzerdir. Öğrenciler, uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamasının içerik boyutunda içeriğin basit ve yetersiz olduğunu, ders işlenişi (eğitim durumu) boyutunda öğretim elemanlarının etkili öğretim yöntem ve teknikler kullanmadığını, ölçme ve değerlendirme boyutunda ise sınavların basit olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitim uygulamasının üç boyutunda da yetersizliklerin olması öğrencilerin uzaktan eğitim algılarını da olumsuz yönde etkilemiştir. Bu bulguların, uzaktan eğitim uygulayan kurumlar, uygulayıcılar ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından dikkate alınması, öğretimin niteliğinin arttırılmasına katkı sağlayabilir.
Anahtar Kelimeler: COVID-19 pandemi, uzaktan eğitim, Türk dili, yüz yüze eğitim, zorunlu ortak dersler

* Bu makale Fahriye EROĞLU tarafından hazırlanan "Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, MEB, Ankara, f_a_b_fb@windowslive.com, ORCID: 0000-0002-8484-2728
*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara, kalaycı@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1982-2410

Comparative Evaluation of the Distance and Face-to-face Education Practices in the Required Turkish Language Course at Universities

Abstract

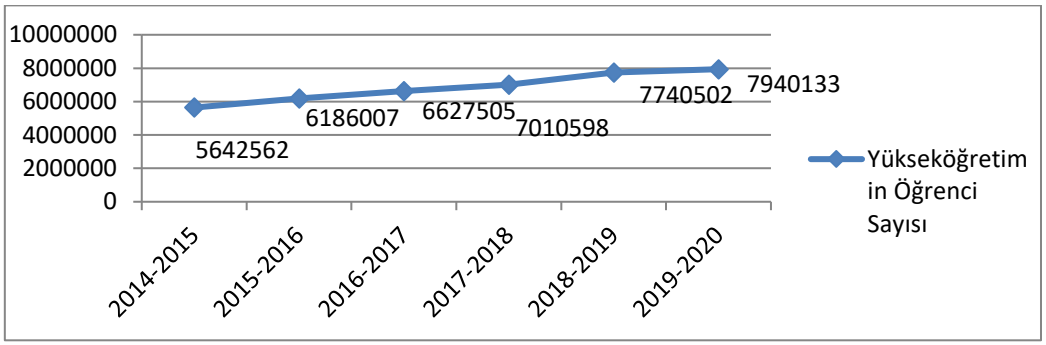
The teaching and correct use of our mother tongue, Turkish, which enables us to express the thoughts in our minds as tangible manifestations, express ourselves, communicate with other people in the society and form our national culture is very important. Due to its significance, Turkish is taught as a core course at universities. Since 2013 some universities in Turkey have started offering all courses or only the required ones in their associate, undergraduate and graduate degree curricula in their entirety or partially through distance education. The Turkish language course, which is among the required courses, has been offered through distance education since then. The reason for universities to tend towards distance education is to be able to address the increasing student needs, offer quality education and support the contemporary need for individual development. The aim of this study is to evaluate one of the required courses in the university curricula, namely, the Turkish language course, which is offered via distance education based on student opinions. This descriptive study is qualitative by design. The sample consists of 100 students. 50 of the students were freshmen at the Gazi University in the 2016-2017 academic year who were attending the faculties of Science, Engineering, Medicine, Education and Law. The rest consists of students who graduated from the same faculties in the 2015-2016 academic year. The data were collected through the interview technique. The data collection tool was a semi-structured interview form. The content analysis technique was used in the analysis of the data. The findings showed that regarding both distance and face-to-face teaching of the Turkish language course, there were more negative student opinions than positive ones. The findings obtained from the analysis of the data from both groups were similar. Regarding the teaching of the Turkish language course through both distance and face-to-face education, the students stated that the course content was simple and insufficient, that the instructors were not using effective teaching methods and techniques in the teaching process, and that the exams used in assessment and evaluation were simplistic. Problems in these three areas affected students' opinions negatively regarding distance education. Taking of these findings into consideration by institutions implementing distance education, instructors and the Council of Higher Education may contribute to improving quality in the teaching of the Turkish language course.

Keywords: COVID-19 pandemic, distance education, Turkish language, face-to-face education, required courses

Giriş

Yükseköğretim sistemi, ülkelerin bilimsel, teknolojik, ekonomik, kültürel ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak nitelikli bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, yükseköğretim sistemi, öğrencilere nitelikli öğretim stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini içinde barındıran eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesini sağlamalıdır. Harvey ve Green'in dönüşümsel kalite anlayışına göre eğitimin öğrencilerde değişim meydana getirmesi ve onları her açıdan güçlendirmesi gerektiği savunulmaktadır (Harvey ve Green, 1993). Üniversiteler, nitelikli bir eğitim ile öğrenci gelişimini desteklerken aynı zamanda, kendi kurumsal gelişimlerinden de sorumludur. Bu nedenlerle üniversiteler, küresel eğilim doğrultusunda yeni bir şekillenme sürecine girmiştir. Eğitimdeki yeni şekillenme; entelektüel gelişimi, öğrenmeyi, öğrenci merkezli yeni öğrenme yollarını, sosyal öğrenmeyi ve yaşam boyu öğrenmeyi kapsamaktadır (Aubusson ve Schuck, 2013).

Guberling ve Ebeling bilgi teknolojilerinin hızla çoğalması ve internet temelli öğretimi gerçekleştirmenin nispeten daha kolay olması gibi faktörlerin uzaktan eğitimin, yükseköğretimdeki önemini arttırdığını ileri sürmektedir (Guberling ve Ebeling, 1997; Akt. Karataş, 2003). Ancak uzaktan eğitimin hızla yaygınlaşması sadece teknolojik gelişmelerle sınırlı değildir. 21. yüzyılda uzaktan eğitimin yükselişine sebep olan çok sayıda teknolojik, ekonomik, politik ve sosyolojik etkenden bahsetmek mümkündür (Fırat, 2016, s. 143). Bu etkenlerin uzaktan eğitimin gelişimine ivme kazandırması eğitim uygulamalarında değişikliklere neden olmuştur (Fırat, 2016). Ayrıca, üniversitelerin öğrenci sayıları son yıllarda hızla artmaktadır. Uzaktan eğitim programları hariç öğrenci sayılarının 2014 - 2020 yılları içerisindeki dağılımı Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Üniversitelerde öğrenim gören öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı. YÖK. (2020), *Öğrenci sayılarının değişimi*. https://istatistik.yok.gov.tr/ sayfasında yer alan verilerden yararlanarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 1'de görüldüğü gibi, üniversitelerde öğrenim gören öğrenci sayıları her geçen yıl artmaktadır. Bu durum bilginin öğrencilere daha kolay ve hızlı olarak paylaşılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Uzaktan eğitim sürekli gelişen ve değişen teknolojik gelişmelerin de etkisiyle günümüzdeki eğitim gereksinimlerini karşılayabilecek ve kısa sürede geniş kitlelere ulaşabilecek bir uygulamadır. Ülkemizde Mart 2020'de başlayan ve öğrencilerin yüz yüze eğitim ortamlarına devam etmesine engel olan Covid-19 pandemi süreci de uzaktan eğitim uygulamasının gerekliliğini göstermektedir. Öğrencilerin yüz yüze eğitim aldıkları okullarına devam edememesinden kaynaklı olarak eğitimde oluşan boşluk hızlı bir şekilde uzaktan eğitim uygulamasıyla doldurulmuştur.

Çok sayıda teknolojik, ekonomik, politik, sosyolojik etkenler dikkate alındığında, artan öğrenci gereksinimlerine cevap verebilmek ve onlara nitelikli bir eğitim sunabilmek için üniversiteler, uzaktan eğitim uygulamasına yönelmektedir. Bazı üniversiteler, zorunlu ortak derslerden bir ya da birkaçını uzaktan eğitim uygulaması ile yürütmeyi tercih etmişlerdir. Üniversitelerin bu tercihi, Yükseköğretim Kurulu'nu (YÖK) uzaktan eğitim ile ilgili karar alma konusunda teşvik etmiştir. Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 01.02.2013 tarihli toplantısında alınan kararlara göre; Yükseköğretim kurumlarının; ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde diploma programları ile senatoları tarafından uygun görülmesi halinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersleri uzaktan eğitim yoluyla verilebilir." "Uzaktan eğitim programları ile uzaktan eğitim yoluyla verilmesi uygun görülen dersler, ağ üzerinden eşzamanlı olarak çevrimiçi teknolojilerle verilir. Derslerin yürütülmesinde kitap, radyo, televizyon, ses ve görüntü diskleri (CD/DVD) vb. çevrimdışı teknolojilerden de yararlanılabilir. Öğretim, yüz yüze ders ve uygulamalarla da desteklenebilir" (YÖK, 2013).

Yapılan bu düzenlemeyle birlikte zorunlu ortak dersleri (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili ve yabancı dil) uzaktan eğitim uygulamasıyla yürüten üniversitelerin sayısı artmıştır. Şu an üniversitelerin yaklaşık %67'sinde (176 üniversitenin 117'sinde) zorunlu ortak dersler uzaktan eğitim uygulamasıyla yürütülmektedir.

Gazi Üniversitesi'nin de arasında bulunduğu 117 üniversitenin, 2013-2017 yılları arasında zorunlu ortak derslerin verilişinin uzaktan eğitim uygulamasına geçmiş olması kayda değer bir durum olarak değerlendirilmektedir. Üniversitelerin %67'sinin hızlı bir şekilde uzaktan eğitim uygulamasına başlaması, yapılan uygulamaların çeşitli boyutlarda incelenip değerlendirilmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmada zorunlu ortak derslerden, Türk dili dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi amaçlandığından iki kavramı ayrıntılı olarak açıklamak uygun olacaktır.

Zorunlu Ortak Dersler

Tüm öğrencilerin eğitimsel deneyimlerini ve bilgilerini birleştiren tutarlı bir eğitim programı, kapsamlı bir öğrenme sağlamaktadır. Üniversiteler, öğrencilere disiplinler arası bir eğitim programı uygulamayı hedeflemelidir. Bu nedenle üniversiteye başlayan öğrencilere, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili ve yabancı dil dersleri zorunlu ortak dersler kapsamında verilmektedir. Bu dersler,

Yükseköğretim Kanunun 5. Maddesinin ı bendinde yer aldığı için "5ı Dersleri" olarak da isimlendirilir. YÖK'ün ilgili kararı aşağıda yer almaktadır.

Madde 5 – Yükseköğretim, aşağıdaki "Ana İlkeler" doğrultusunda planlanır, programlanır ve düzenlenir:

ı) Yükseköğretim kurumlarında, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk dili, yabancı dil zorunlu derslerdendir. Ayrıca, zorunlu olmamak koşuluyla beden eğitimi veya güzel sanat dallarındaki derslerden birisi okutulur. Bütün bu dersler en az iki yarıyıl olarak programlanır ve uygulanır (Yükseköğretim Kanunu, 1981).

Zorunlu ortak dersler eğitim fakültelerinde genel kültür dersleri kapsamında verilmektedir. Belirlenen bu dersler bazı üniversitelerde değişiklik göstermesine rağmen genel olarak, üniversitelerin birinci sınıfında, iki yarıyıl süresince, haftada iki veya üç ders saati olarak okutulmaktadır. Bu durum Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1.
Öğrencilerin Üniversite 1. Sınıfta Aldıkları Zorunlu Ortak Derslerin ve Bu Derslerin Kredilerinin Dağılımı

	1. Dönem (Lab+ Uyg+ Teo(saat))	2. dönem (Lab+ Uyg+ Teo(saat))
Yabancı Dil	0+0+3	0+0+3
Türk Dili	0+0+2	0+0+2
Atatürk İlkeleri ve İnkılapları Tarihi	0+0+2	0+0+2

Gazi Üniversitesi. (2018). http://guzem.gazi.edu.tr/posts/view/title/yok-5%28i%29-ortak-dersleri-115157?siteUri=guzem sayfasından erişilmiştir.

Türk Dili Dersinin Önemi ve Tarihi Gelişimi

Dil, uzlaşımsal olduğu için öğretilmelidir. Çünkü dil, en yetkin ileti kodudur. İnsanlar arasında kullanılan en gelişmiş iletişim aracıdır. Dil aracılığıyla iç ve dış dünyamızdaki somut ve soyut kavramları ifade edebilmekteyiz. Dil, insanın kendisini ifade etme aracıdır. Toplumsal uyumun temelidir (Onan, 2012).

Kişinin ana dilini öğrenmesi ve etkili bir şekilde kullanması kişiliğinin, duygusal ve zihinsel gelişiminin en önemli tamamlayıcısıdır. Ayrıca ana dili düşünce üretmemizi ve tartışma etkinliklerine katılmamızı sağlamaktadır. Bu nedenle üniversitelerde ana dili öğretimi, öğrencilerin dili kullanma becerisi, dil bilinci, dil duyarlılığı ve yaratıcılığını ortaya çıkarmalıdır (Önkaş, 2010). Ancak ana dili öğretimine ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde yer verilmesine rağmen Türk dili çerçeve programda yer alan hedeflere ulaşılamamaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007; Tezcan, 1983; Yangın, 2001). Ana dilinin doğru ve etkili, bir biçimde kullanılması ancak işlevsel bir dil öğretimi ile mümkün olacaktır (Önkaş, 2010). Eğitim uygulamalarındaki yeni yaklaşımlar ve değişiklikler ile yeni öğretme- öğrenme modellerinin kullanımı ana dilin öğretiminde, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında etkilidir (Sever, 2002).

İlk olarak Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin lisans programında yer alan Türk dili dersi, YÖK'ün 1981 yılında kurulmasıyla birlikte üniversitelerin önlisans/lisans programlarının tamamında zorunlu dersler arasında yer almıştır (Karataş, 2013). Bu ders, birinci dönem Türk dili 1 (101), ikinci dönem ise Türk dili 2 (102) dersi olarak bütün fakülte ve yüksekokulların birinci sınıfında iki AKTS kredili olarak yer alan zorunlu ortak derstir. Türk dili 1 ve Türk dili 2 dersinin temel amacı, öğrencilerin, temel dil becerilerinden olan anlama ve anlatma becerilerini (dinleme, okuma, konuşma, yazma) geliştirmek; okuduklarını, dinlediklerini, eleştirel bir bakış açısıyla çözümlemelerine olanak tanımak; anladıklarını, duygu ve düşüncelerini doğru, anlaşılır bir Türkçe ile yazılı ya da sözlü ifade etmelerini sağlamaktır (Akkaya ve Sevindi, 2015). Göğüş (1983)'e göre, ana dil eğitiminden beklenen; anlam ve duyguya göre vurgulayarak düzgün ve doğru bir okuma; iyi dinleme; okuduğunu, dinlediğini doğru ve tam anlama; doğru konuşup doğru yazma; yeterli bir söz dağarcığı kazanma; dil kurallarını öğrenip uygulamaya çalışma yeteneği kazandırmaktır.

Türk dili dersinin çerçeve programda zorunlu ders olarak yer alma sebebi; "İlk ve orta öğretimde dil bilgisi ve Türkçe dersleri yeterli ölçü ve nitelikte ele alınmadığı için üniversiteye gelen öğrenciler, dillerini doğru ve güzel kullanma yeteneği kazanamamıştır. Bu durum, üniversite öğrencisi için yetersizlik olarak kendini göstermiş ve yükseköğretim programlarına Türk dili derslerinin eklenmesini zaruri kılmıştır (Vural, 2007) şeklinde açıklanmıştır. Türk dili dersinin, YÖK tarafından belirlenen çerçeve programa göre hedefleri şunlardır;

1. Türkçenin yapı ve işleyiş özelliklerini kavrama,
2. Dili yazılı ve sözlü anlatımda kullanma yeteneği kavrama,
3. Ana dil şuuruna sahip gençler yetiştirme,
4. Çalışmaları özellikle retorik alanında yoğunlaştırma (Cemiloğlu, 2004).

YÖK tarafından belirlenen çerçeve program ve Türk dili dersinin amaçları doğrultusunda Gazi Üniversitesinde, tüm lisans/önlisans eğitim programlarının birinci sınıfında iki dönem boyunca okutulmaktadır.

Zorunlu ortak dersler, 1981 yılında yüz yüze eğitim ile başlamış, ancak bu derslerin ilk verildiği dönemden günümüze eğitim sistemimiz birçok değişikliğe uğramıştır. Zorunlu ortak dersler de bu değişimlerden etkilenmiştir. 2013-2014 öğretim yılında YÖK'ün aldığı kararla Gazi Üniversitesi'nde zorunlu ortak dersler uzaktan eğitim uygulaması ile yapılmaya başlamıştır.

Yükseköğretim Kanunu'nun 5(ı) maddesi kapsamında yer alan "Yabancı Dil (İngilizce) 1 ve 2", "Türk Dili 1 ve 2" , "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1 ve 2" dersler Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (GUZEM) tarafından uzaktan eğitim yoluyla yürütülmektedir. GUZEM, ders materyallerinin hazırlanması, bu materyallerin dijital ortamda depolanması ve öğrencilerin materyallere erişimini sağlamaktadır. GUZEM tarafından PDF formatındaki ders notları ve haftalık ders videoları öğretim yönetim sistemine eklenerek internet üzerinden öğrencilere sunulmaktadır. Dersler eş zamansız (çevrimdışı/ asenkron) olarak verilmektedir. Gazi üniversitesinde yapılan zorunlu ortak derslerin uzaktan eğitim uygulamasının işlem basamakları Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.
Gazi Üniversitesinde Yapılan Zorunlu Ortak Derslerin Uzaktan Eğitim Uygulamasının Yapısı

Derslere Kayıt Olma	• Yeni kayıt yaptıran öğrenciler, ders kayıt döneminde https://ogrenci.gazi.edu.tr/ adresinden bu derslere kayıt yaptırmaları gereklidir.
Öğrenci Yönetim Sistemine Giriş Yapma	• uzem.gazi.edu.tr adresinden derslere erişim sağlanır. • Bilgisayar, tablet ve cep telefonu ile giriş yapılabilir. • Gerekli bilgiler; Kullanıcı Adı: Gazi öğrenci numarasıdır. Şifre: T.C. numarasının soldan ilk 6 hanesidir.
Ders İçerikleri	• Ders ekle/bırak süreci tamamlandıktan iki hafta sonra ders videoları erişime açılır. • Videolar çevrimdışı ortamda sunulmaktadır. • Öğrencilere haftalık olarak PDF formatında ders materyali sunulmaktadır.
Derslerin Değerlendirilmesi	• Vize, final ve bütünleme GAZİSEM tarafından merkezi olarak yapılmaktadır ve değerlendirilmektedir. • Sınav tarihleri ve sınava dahil olan konular Öğrenci İşleri Bilgi Sistemi internet sayfasından duyurulmaktadır. • Öğrenciler, sınav giriş belgelerini GAZİSEM adresi üzerinden sınav öncesi almalıdır.
İletişim	• Öğrenciler öğretim elemanlarına soru sorabilmeleri için dersi veren öğretim elemanının dersle ilgili tartışma formu oluşturması gereklidir.

Zorunlu ortak derslerde yer alan hedeflerin öğrencilere kazandırılması, Gazi Üniversitesi gibi çoğu üniversitede uzaktan eğitim uygulaması ile yapılmaya başlamıştır. Tasarlanan uzaktan eğitim uygulamasında, sürecin niteliğini belirleyebilmek, süreç boyunca yaşanan sorunlarla ilgili gözlemler yapabilmek uygulamanın geliştirilebilmesi ve iyileştirmelerin zamanında yapılabilmesi için çok önemlidir. Bu durum araştırmanın konusu olan Türk dili dersinin uzaktan eğitim uygulamasının çeşitli boyutlarda incelenip değerlendirilmesine dair bilimsel araştırmaların yapılması gereksinimini doğurmuştur. Zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmalar (Kan ve Fidan, 2016; Korkmaz, Kalkan, Doğan, Doğruluk, Aydın; 2018) oldukça sınırlıdır. Araştırma sonuçlarında genel olarak derse katılım oranının azlığı, teknik problemler, sınavlarda yaşanılan problemler, derslerin ilgi çekici ve verimli olmaması (Kan ve Fidan, 2016; Korkmaz vd.; 2018) gibi çeşitli sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların yapılarak Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamaların karşılaştırılarak değerlendirilmesi gereklidir. Ayrıca yapılan araştırmaların sonucuna göre uygulamalarda varsa problemlerin giderilmesi, yaşanacak olası durumlara karşı önlem alınabilmesi ve bir problemle karşılaşıldığında farklı çözümler üretilebilmesi önemlidir.

Bu araştırmada üniversitelerin eğitim programlarında yer alan zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu temel amaca ulaşmak için belirlenen alt amaçlar:

1. Zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulanmalarına yönelik öğrenci görüşlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi,
2. Zorunlu ortak derslerin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının avantaj ve dezavantajlarının saptanmasıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli betimseldir ve araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada zorunlu ortak derslerin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamaları tam ve dikkatli bir şekilde analiz edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Nitel araştırma, incelenen problemin doğal ortamındaki biçimini anlamaya yönelik olarak problemi sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir yöntemdir (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Bu özellikleriyle araştırma bir durum çalışmasıdır.

Araştırma grubu

Araştırmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci çalışma grubu 2016-2017 öğrenim yılında Gazi Üniversitesinin fen edebiyat, mühendislik, tıp, eğitim ve hukuk fakültelerinde birinci sınıfta öğrenim gören toplam 50 öğrenciden; ikinci çalışma grubu ise 2015- 2016 öğrenim yılında aynı üniversitenin aynı fakültelerinden mezun olan toplam 50 öğrenciden oluşmuştur. Birinci çalışma grubundaki öğrenciler zorunlu ortak dersleri uzaktan eğitim ile ikinci çalışma grubundaki öğrenciler ise bu dersleri yüz yüze eğitim uygulaması ile almışlardır. Mezun öğrencilerin seçilme nedeni zorunlu ortak dersleri yüz yüze eğitim uygulamasıyla alan son öğrenci grubu olmalarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçsal örnekleme yönteminin bir alt boyutu olan, ‘maksimum çeşitlilik’ örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik yönteminde, çeşitlilik gösteren durumlar arasından herhangi bir ortak olguyu bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını incelemek hedeflenir (Marczyk, DeMatteo, Festinger, 2005). Bu örneklem yöntemi doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan *Gazi Üniversitesindeki* öğrenci sayılarının fakültelere ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.
Araştırmanın Çalışma Grubu

FAKÜLTELER	SINIF DÜZEYİ	ÖĞRENCİ SAYISI
Eğitim	1. Sınıf	10
	Mezun	10
Hukuk	1. Sınıf	10
	Mezun	10
Fen Edebiyat	1. Sınıf	10
	Mezun	10
Mühendislik	1. Sınıf	10
	Mezun	10
Tıp	1. Sınıf	10
	Mezun	10
Toplam		100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada "Uzaktan Eğitim Görüşme Formu" ve "Yüz Yüze Eğitim Görüşme Formu" olarak adlandırılan iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Görüşme formları yarı yapılandırılmıştır. Formların her biri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm ise uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarıyla ilgili 11 açık uçlu soruyu içermektedir.

Verilerin Toplanması

2016-2017 öğretim yılında, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tümüyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Birinci sınıf öğrencileri ile bahar döneminin sonunda yapılan görüşmeler, öğrencilerin üniversitede bulundukları zaman aralığında araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Mezun olan öğrencilerle görüşme yapabilmek için ise belirlenen fakültelerin öğrenci işleri daire başkanlığından öğrencilerin iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmacılar, mezun öğrenciler ile iletişime geçerek Ankara'da bulunan ve görüşmeyi kabul eden öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Öğrenciler görüşme sürecinde ses kayıt cihazı kullanılmasına izin vermemişlerdir. Bu nedenle soruların cevapları görüşme formları üzerine not edilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Bu temel amaç çerçevesinde nitel verilerin analizi ilk olarak öğrenci görüşme formları fakültelere ve sınıf düzeylerine göre gruplara ayrılarak klasörler oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşme formlarında yer alan sorulara verdikleri cevaplar her bir sorunun altına kod isimleriyle (E1, E4.1, H1, H4.3, M1, M4.2, F1, F4.8, T1, T4.2 vb.) birlikte öğrencilerin orijinal fikirleri yazılarak metin dosyaları oluşturulmuş ve bu dosyalar bilgisayar ortamında ilgili klasörlere eklenmiştir. Böylece 100 adet görüşme formu bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir öğrencinin bir soruya verdiği orijinal fikirlerden kodlar, bu kodlardan içeriği benzer olanlardan alt temalar, içeriği benzer alt temalar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Görüşme formlarında yer alan her bir soruya ilişkin kodların, alt temaların ve temaların gösterildiği tablolar düzenlenmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı gereği uzaktan ve yüz yüze eğitim alan öğrencilerden toplanan verilerin karşılaştırılabilmesi için benzer olan soruların yer aldığı tablolar birleştirilmiştir. Son aşamada ise toplanan verilere anlam kazandırmak için bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmış ve bulgular alan yazında bulunan benzer, tamamlayıcı ve farklılaşan araştırmalarla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme formlarının kapsam geçerliliğine ilişkin olarak ikisi ölçme değerlendirme diğer ikisi eğitim programları ve öğretim ana bilim dalı alan uzmanları olmak üzere dört alan uzmanından görüş alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Görüşme formlarının pilot uygulaması zorunlu ortak dersleri uzaktan ve yüz yüze alan iki gruba yapılmıştır. Pilot uygulamaya 20 öğrenci katılmıştır. Alan uzmanlarından alınan görüşler ve pilot uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda soruların sıralaması araştırmanın amacına uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitim görüşme formunda yer alan birinci sorudaki anlatım bozukluğu düzeltilmiştir.

Araştırmanın yöntemi, ilgili kavramlar ve Gazi Üniversitesinde uygulanan uzaktan eğitim uygulaması okuyucuların kendi çalışmalarına uygunluğuna/transfer edilebilirliğine karar verebilecekleri şekilde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu araştırmanın dış geçerliliğini (transfer edilebilirlik) artırmak için yapılmıştır (Miles, Huberman ve Saldana, 2013).

Bu araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmadan elde edilen veriler ve analiz sonuçlarında ortaya çıkarılan kod ve temalar başka araştırmacıların incelemesine olanak verecek şekilde kayıt altında alınmıştır (Walker, 2012).

Araştırmanın dış güvenirliğini (aktarılabilirliği) artırmak amacıyla araştırma sonuçlarının, öznel varsayımlardan ve önyargılardan etkilenme olasılığını azaltmak için verilerin birbiriyle olan ilişkileri, bir bütün olarak sergilediği örüntüler ve verilerin analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır (Miles vd., 2013).

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda alt amaçlara ait karşılaştırmalı tablolar yapılmış ve bu tablolar olabildiğince ayrıntılı şekilde yorumlanmıştır.

Türk Dili Dersinin Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Uygulanmalarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi

Türk dili dersinin yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri, eğitim programının içerik, eğitim durumu (ders işlenişi), ölçme ve değerlendirme boyutlarında analiz edilmiştir. Her iki eğitim uygulamasında da dersin hedefleri ortak olduğundan ve bu hedefler YÖK tarafından belirlendiğinden bu boyut araştırmaya dahil edilmemiştir.

Dersin İçeriği:

Zorunlu ortak dersleri yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulaması ile alan öğrencilerin Türk dili dersinin içeriği ile ilgili görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Zorunlu Ortak Dersleri Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulaması Yoluyla Alan Öğrencilerin, Türk Dili Dersinin İçeriği İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması

Uzaktan Eğitim Alan Öğrencilerin Türk Dili Dersinin İçeriği ile İlgili Görüşleri						*Yüz Yüze Eğitim Alan Öğrencilerin Türk Dili Dersinin İçeriği ile İlgili Görüşleri*					
Tema	Alt Tema	Kod	f	Ara Toplam	Toplam	Tema	Alt Tema	Kod	f	Ara Toplam	Toplam
Olumsuz görüşler	Zorluk düzeyi	Konuların kolay olması	3			Olumsuz görüşler	Zorluk düzeyi	Eğitim hayatımız boyunca sık sık görülen ve işlenen konuları içermesi	5		
		Konuların lise düzeyinde olması	2					Konuların lise düzeyinde olması	3		
		Çok derin konular olmaması	1					Derslerde bir yıl boyunca empati üzerine konuşulması	1		
		Hatırlanan bilgiler olması	1								
		Seviyenin çok düşük olması	1								
		Orta zorlukta olması	1								
		Bilinmesi gereken konuları içermesi	1	10						9	
	Verimlilik	Bilgilerin ayrıntılı olması	4				Verimlilik	Çok gereksiz bilgileri içermesi	2		
		Gereksiz içeriğe sahip olması	3					Yeterli olmaması	2		
		Öğretilen bilginin olmaması	2					Öğrencilerin geleceğine yönelik fayda sağlayan bir ders olmaması	1		
								Verimsiz olması	1		
		Gereksiz dil anlatım konularını içermesi	1					Öğretim görevlisinin dersi anlatmak yerine siyaset yapması	1		
				10	20					7	16
Olumlu görüşler	Yeterlilik	Güzel bir içeriğe sahip olması	3			Olumlu görüşler	Yeterlilik	İçeriğin yeterli olması	5		
		Ders içeriğinin tam olarak yeterli olması	3	6						5	
	Verimlilik	Basit ve anlaşılır olması	2				Verimlilik	Derslerde öğretilen yeni kavramlar açısından derslerin verimli olması	2		
		Verimli olması	1								
		Tanımların öğrenim için etkili olması	1	4	10					2	7

Durum betimlemesi	Dil bilgisi ve kavramları içermesi	2			Durum betimlemesi	Dil kullanımı, doğru konuşma ve yazma hakkında dersler yapılması	3		
	Dil bilgisi ve anlatım bozukluğunu içermesi	2				Dil bilgisi konusu üzerinde çok durulması	1		
	Daha çok örneklere yer verilmiş olması	1							
	Ses ve biçim özellikleri, halk edebiyatı, divan edebiyatı, Tanzimat edebiyatı, edebi eserler vb. konuları içermesi	1	6	6		Türkçeyi düzgün kullanma, dilekçe, mektup yazma, topluluk önünde konuşma becerilerinin geliştirilmesi konularını içermesi	1	5	5
Öneriler	Dilbilgisi konusu daha ayrıntılı olmalı	1			Öneriler	İçeriğinde diksiyon ve telaffuzda olmalı	3		
	Bireylerin dilini düzgün yazıp okuması için bu konuların kavranması sağlanmalı	1	2	2		İçerik daha nitelikli olmalı	1		
						Öğrencilerin seviyesine uygun olmalı	1	5	5
Toplam		38	38	38	Toplam		33	33	33

Tablo 4 incelendiğinde olumsuz görüşlerin frekansı her iki grupta da olumlu görüşlerden yaklaşık iki kat daha yüksektir. İki gruptaki öğrencilerin de olumsuz görüşlerinin nedenleri ortaktır ve bu görüşler Türk dili ders içeriğinin zorluk düzeyi ile ilgilidir. Öğrenciler Türk dili ders içeriğinin üniversite öncesindeki eğitim kademelerinde öğrendikleri basit konulardan oluştuğunu belirtmektedir. Cemiloğlu'na göre (2004), öğrencinin bir yıl önce karşılaştığı konuların yine aynı yöntemle tekrar verilmesi öğrencide kesin olarak bıkkınlık hissi yaratacaktır. Onun yerine aynı amaca hizmet eden fakat en azından işleyiş tarzını değiştiren bir başka yolun denenmesi uygun olacaktır. Ayrıca öğrenciler, derslerin verimsiz olduğunu ve dersin içeriğinin gereksiz ayrıntılar içerdiğini düşünmektedir. Karataş (2013) tarafından yapılan araştırmada da, Türkçe ile ilgili en önemli sorunun öğrencilerin, ana dillerine yönelik olumsuz tutum sahibi olmaları olduğu belirtilmiş ve bunun en önemli nedeninin üniversite öncesindeki yetersiz Türkçe eğitimi olduğu, üniversitede okutulan Türk dili dersinin de bu tutumun ortadan kalkmasında çok önemli olduğu belirtilmiştir. Bu bulguyla araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Uzaktan eğitim alan öğrenciler, bu dersin içeriğinin yeterli, basit ve anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca her iki grupta yer alan öğrenciler ders içeriğini verimli bulmaktadır. Yüz yüze eğitim alan öğrencilerden bazıları derslerin verimli olmasına ilişkin olarak, ders süresince yeni kavramlar öğrenmelerini neden olarak göstermişlerdir.

Uzaktan ve yüz yüze eğitim alan öğrenciler içeriğin genel olarak dil bilgisi konuları üzerine yoğunlaştığını, ayrıca mektup, dilekçe yazma ve konuşma becerilerinin de içerikte yer aldığını belirtmişlerdir.

Türk dili dersinin içeriğiyle ilgili öğrenciler, konuların daha ayrıntılı olması gerektiğini ve kalıcı öğrenmenin sağlanması gerektiğini söylemişlerdir. Bilgilerin kalıcı ve hatırlanabilir olması için ders hedeflerinin tasnif edilerek belirli başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Onan, 2017). Yüz yüze eğitim alan öğrenciler ise Türk dili dersinin içeriğinde konuşma becerilerinin de yer alması gerektiğini ayrıca öğrenciler, konuların üniversite öğrencilerinin seviyesine uygun olarak tekrar düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Dersin işlenişi (eğitim durumu);

Zorunlu ortak dersleri yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulaması ile alan öğrencilerin Türk dili dersinin ders işlenişi (eğitim durumu) ile ilgili görüşleri Tablo 5' te yer almaktadır.

Tablo 5.
Zorunlu Ortak Dersleri Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulaması Yoluyla Alan Öğrencilerin, Türk Dili Dersinin İşlenişi (Eğitim Durumu) İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması

Uzaktan Eğitim Alan Öğrencilerin Türk Dili Dersini İşlenişi (Eğitim Durumları) ile İlgili Görüşleri						Yüz Yüze Eğitim Alan Öğrencilerin Türk Dili Dersinin İşlenişi (Eğitim Durumu) ile İlgili Görüşleri					
Tema	Alt Tema	Kod	f	Ara Toplam	Toplam	Tema	Alt Tema	Kod	f	Ara Toplam	Toplam
Olumsuz görüşler	Verimsizlik	Ders işlenişinin yetersiz olması	2			Olumsuz görüşler	Verimsizlik	Ders işlenişinin yetersiz olması	7		
		Ders işlenememesi	2					Öğretim elemanlarının dersleri önemsememesinin öğrencilerin derslere değer vermemesine neden olması	3		
		Derslerin sıkıcı geçmesi	2					Materyallerin genel anlamda eksik olması	2		
		Videoların yavaş ve sıkıcı olması	2					Derslerin ilkokul ve ortaokul seviyesinde anlatılıyor olması	1	13	
		Derslerin zevkli olmaması	1	9			Öğretim elemanı	Öğretim elemanının yetersiz kalması	1		
	Öğretim yöntemi	Öğretim elemanının sanal olması	2					Öğretim elemanın dersi zorlaştırıyor olması	1		
		Ders anlatımı sırasında öğretim materyalinin eksik olması/ kullanılmaması	2								
		Ezbere dayalı ders anlatılması	1								
		Öğretim yönteminin yanlış olması	1	6							
	Öğrencilerden kaynaklanan problemler	İnternet üzerinden öğrencilerin sadece kendi istek ve arzusuyla videolara bakması	1								
		Ders anlatım videolarını öğrencilerin izlememesi	1								
				2	17					2	15

Durum betimlemesi		Derslerin PDF/ fotokopilerde yer alan ders içerikleri üzerinden anlatılması	2			Durum betimlemesi		Düz anlatım yapılması	5		
		Video izlenmesi şeklinde derslerin yapılması	1					Slayt üzerinden derslerin anlatılması	5		
		Öğrencilerin derslere kendi notlarıyla çalışması	1	4	4			Öğrencilerin dersleri anlatması	1	11	11
Olumlu görüşler	Verimlilik	Videoların birden fazla duyuya hitap etmesinin dersin anlaşılmasını sağlaması	2			Olumlu görüşler	Verimlilik	Yeterli olması	6		
								Derslerin öğretici ve bilgilendirici olması	1	7	
		Örneklendirme ve soruların öğrenmeye yardımcı olması	1				Öğretim yöntemi	Öğretim elemanının gayet başarılı bir üsluba ve ifadeye sahip olması	3		
								Öğretim elemanının kullandığı yöntemlerin konulara uygun olması	1		
		Yeterli olması	1	4	4			Öğrencinin derse katılımını sağlaması	1	5	12
Öneriler		Şiirler ve öğrenilmesi gereken bilgiler tahtanın bir kenarına yazılmalı	1			Öneriler		Türk dilinin yapısı değil, işlevi üzerinde daha çok durulmalı	1		
								Öğrencilerin bildiği konuların anlatılması yerine derslerde kitap okutulabilir	1		
								Diksiyon dersleri verilmeli	1		
								Dersler daha ilgi çekici anlatılmalı	1		
								Uzaktan eğitim yapılmalı	1		
		Daha iyi bir anlatım olmalı	1					Öğrencilerin unutacakları bilgileri ezberletmek yerine bu konular öğrencilere sevdirilmeli ve yaşantılarında kullanılabilecek şekilde anlatılmalı	1		
				2	2					6	6
Toplam			27	27	27	Toplam			44	44	44

Tablo 5 incelendiğinde her iki grupta da olumsuz görüşlerin frekansı daha yüksektir. Ancak uzaktan eğitimde olumsuz görüşler, olumlu görüşlere göre yaklaşık dört kat fazlayken, yüz yüze yapılan eğitimde ise olumsuz ve olumlu görüşlerin frekansı birbirine yakındır. Bu durumun nedeni, uzaktan eğitim videolarında dersi tek bir öğretim elemanı anlatırken, yüz yüze eğitimde dersi anlatan öğretim elemanlarının farklılaşmasıdır. Çünkü öğrenciler uzaktan eğitim videolarında yer alan bir öğretim elemanıyla ilgili hiç olumlu görüş belirtmemişlerdir ancak yüz yüze eğitim alan bazı öğrenciler öğretim yöntemi alt temasında dersi veren öğretim elemanlarının ders işleyişlerini başarılı bulmakta, dolayısıyla da derslere yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimde öğretim elemanları dersleri konulara uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullandıklarında öğrenciler derslerden daha memnun olduklarını ve daha iyi öğrendiklerini açıklamışlardır.

Her iki grupta yer alan öğrenciler, öğretim elemanlarının dersi önemsemediğini, bu nedenle de ders içeriğindeki konulara uygun olmayan, ezbere dayalı öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Nitekim öğretim üyelerinin uzaktan eğitime olan inancı uygulamanın başarısı için önemlidir (Balaban, 2012). Türk dili dersi ile ilgili görüş belirten ve uzaktan eğitim alan öğrencilerin büyük çoğunluğu iletişim kurabilecekleri bir öğretim elemanının olmadığını, ders işlenişinin ise sıkıcı ve yetersiz olduğunu düşünmektedir. Holmberg'e göre öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim, öğrenmenin temelidir. Bu iletişime katılmak öğrencinin öğrenmeden zevk almasına ve güdülenmesine neden olmaktadır (Holmberg, 1989; Akt. Karataş, 2003). Holmberg'in (1989) bulgularında da ifade edildiği gibi öğrencilerin dersi sıkıcı ve yetersiz bulmalarının bir sebebi de iletişim eksikliğidir. Ayrıca, konuşma ve dinleme becerilerini nitelikli bir şekilde geliştiremeyen bireyler sağlıklı iletişim kurma, kendini ifade etme, ana diline hâkim olma gibi konularda sorun yaşamaktadır (Akt. Yıldırım ve Kalaycı, 2020). Bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin derslerle ilgili yaşadığı iletişim ve dinleme problemleri iş yaşantılarını etkileyebilir. Yüz yüze eğitim alan öğrenciler de benzer şekilde Türk dili dersinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerinin nedeni ise ders içeriğinin üniversite seviyesine uygun olmadığını düşünmeleridir. Ayrıca uzaktan eğitim alan öğrenciler, zorunluluk olmadığından videoları izlemeyi tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin dersleri verimsiz bulmasından kaynaklanmaktadır. Yüz yüze eğitim alan öğrencilerden M1.4:"*Zorunlu ortak derslerden verim sağlayamıyoruz. Bence bu dersler kaldırılmalı veya devam zorunluluğu olmamalı*" ifadesiyle zorunluluktan dolayı derslere katıldıklarını, mecburiyet olmadığında uzaktan eğitim alan öğrencilerin yaptığı gibi derslere katılmak istemediklerini belirtmiştir.

Uzaktan eğitim alan öğrenciler, derslerde konu anlatımı içeren PDF formatındaki ders notları ve fotokopiler haricinde materyal kullanılmadığını, bu uygulamanın da öğrenme için yeterli olmadığını düşünmektedir. Yüz yüze eğitim alan öğrenciler ise derste öğretim elemanlarının anlatım yöntemini tercih ettiğini, sunu için slaytların kullanıldığını ve zaman zaman öğrenci katılımının olduğunu belirtmişlerdir. Bu derste aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmadığı tabloda görülmektedir. Memduhoğlu ve Tanhan'a (2013) göre üniversite düzeyinde de öğrencilerin sıkılacağı, alışıla gelmiş öğretmen merkezli yaklaşım yerine, ilgi çekici ve öğrencileri merkeze alıp onu aktif kılan öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi, çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği önemli bir zorunluluktur. Ancak uzaktan eğitime kıyasla yüz yüze eğitim uygulamalarında anlatım yönteminin ve slaytların kullanılması dahi öğrencilerin Türk dili dersine yönelik ilgisini artırmaktadır.

Türk dili dersinin eğitim durumuyla ilgili uzaktan eğitim alan öğrencilerin bir kısmı ders anlatımının videolarla, görsel ve işitsel olarak desteklenmesini faydalı bulmaktadır. Yüz yüze eğitim alan öğrenciler de Türk dili dersinin eğitim durumunun yeterli olduğunu düşünmektedir. Olumlu görüş belirten öğrenciler bu durumun, öğretim elemanının derslerde iyi bir öğretim yöntemi kullanmış olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi, becerileri, alan yeterliliği ve genel kültürünün öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini ortaya koyan birçok araştırma vardır (Atar, 2014; Höçük, 2011).

Uzaktan eğitim alan öğrenciler, ders anlatımının daha iyi olması gerektiğini ve farklı öğretim yöntemleri kullanılmasının faydalı olacağını düşünmektedir. Çünkü uzaktan eğitim uygulamalarının niteliğinin artırılması hedeflenen başarıya ulaşmanın daha mümkün olacağı söylenebilir (Özüyürek, Bedge, Yavuz, Özkan, 2016). Yüz yüze eğitim alan öğrenciler de uzaktan eğitim alan öğrenciler gibi

farklı öğretim yöntemleri kullanılması gerektiği görüşüne sahiptir. Yüz yüze eğitim alan öğrenciler bu yöntemleri daha ilgi çekici, ezbere yönelik olmayan yöntemler şeklinde ifade etmişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme;

Zorunlu ortak dersleri yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulaması ile alan öğrencilerin Türk dili dersinin ölçme ve değerlendirmesi ile ilgili görüşleri Tablo 6' te yer almaktadır.

Tablo 6.
Zorunlu Ortak Dersleri Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulaması Yoluyla Alan Öğrencilerin, Türk Dili Dersinin Ölçme ve Değerlendirmesi İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması

Uzaktan Eğitim Alan Öğrencilerin Türk Dili Dersinin Ölçme Değerlendirme İşlemleri ile İlgili Görüşleri						*Yüz Yüze Eğitim Alan Öğrencilerin Türk Dili Dersinin Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Görüşleri*					
Tema	Alt Tema	Kod	f	Ara Toplam	Toplam	Tema	Alt Tema	Kod	f	Ara Toplam	Toplam
Olumsuz görüşler	Verimsizlik	Öğrenciye fayda sağlamaması	4			Olumsuz görüşler	Verimsizlik	Ölçmenin yetersiz olması	5		
		Öğrencilerin zaten bilmesi gereken temel derslerden sınava girmesinin sınavların formalite olarak algılanmasına neden olması	2					Başarı ölçümünün test, yazılı gibi yollarla yapılmasının öğrenciyi dersten soğutması	1		
		Tüm öğrencilerin yapabildiği kolaylıkta olduğundan sınavların belirleyici olmaması	1							6	
		Optik okuyucular değerlendirdiği için öğrencilerin sınavların kolay ama faydasız olduğunu düşünmesi	1				Öğretim görevlisi	Öğretim görevlisinin not puanlamasını kendine göre yapmasının ölçme için uygun olmaması	3		
		Öğrencilerin geçmek için katıldığı mecburi sınavlar olması	1	9				Öğretim görevlisinin konularla alakasız ödevler verip, devamsızlık ve siyasi görüşlerine göre öğrencileri değerlendirmesi	1		
	İçerik	Zor olması	4							4	14
		Ezbere dayalı olması	2	6							
	Ölçme yöntemi	Ölçme türünün başarıyı ölçememesi	2	3	18						

		Derslerin yapısına uygun olmaması	1			Ölçme yöntemi	Başarıyı ölçmek için yapılan sınavların uygun olmaması	4	4	
Olumlu görüşler	Verimlilik	Yeterli olması	2			Olumlu görüşler	Verimlilik	Başarı düzeyinin ölçmede yapılan sınavların yeterli olması	7	
		Gayet iyi olması	2							
		Öğrencinin neyi bilip neyi bilmediğini anlamasında sınavların yardımcı olması	1	5				Test olmasının oldukça iyi olması	3	
	İçerik	Sınavların öğrenciyi zorlamaması	2					Doğru bir değerlendirme yapılması	1	11
		Öğrencilerin sınavlarda konular hakkında daha fazla örneklerin varlığını öğrenmesi	1				Zorluk düzeyi	Sınavların ne öğrenciyi ne de öğretim görevlisini yormayacak tarzda olması	2	
		Düşündürücü sınavlar olması	1	4	9			Normal seviyede vize ve final yapılması	1	3	14
Durum betimlemesi		Bilgi ağırlıklı sınavlar olması	2	2	2	Durum betimlemesi		Vize ve final sınavı yapılması	5	13	13
								Ders sürecinde hazırladığımız sunumların ve ödevlerin puanlamaya dâhil edilmesi	4		
								Sınavların test olması	2		
								Süreç değerlendirmesi yapılması	1		
								Hem sınav yapılması hem de derslerde öğrencilerin sunum yapması	1		
						Öneriler		Değerlendirmenin test şeklinde yapılıyor olması önemsenmemesine neden oluyor, bu durum değiştirilmeli	2	5	5
								Konular anlam bakımından değerlendirilmeli	1		
								Sınavlarda paragraf sorularına ağırlık verilmeli	1		
								Yapılan test şeklindeki sınavlara ek olarak sunum yapılmalı	1		
Toplam			29	29	29	Toplam			46	46	46

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrencilerin olumsuz görüşlerinin frekansı olumlu görüşlerine göre iki kat fazla iken, yüz yüze eğitimde bu görüşlerin frekansları eşittir. Ancak her iki grupta da hem olumlu hem olumsuz görüşlerin ortak nedeni sınavların kolay olmasıdır. Bu durum sınavların belirleyici olmamasına ve derslerin de sınavların da formalite olarak algılanmasına neden olmaktadır. Ayrıca öğrenciler, sınavların yetersiz olduğu ve yalnızca test veya yazılılarla başarı düzeylerinin ölçülemeyeceğini düşünmektedir.

Her iki gruptaki öğrencilerin bir kısmı da uygulanan ölçme yönteminin öğrencinin bilgi düzeyini ölçmede yeterli olduğunu ve öğrencinin bilmediği bilgileri ayırt edebilen doğru bir yöntem tercih edildiğini düşünmektedir. Uzaktan eğitim alan öğrenciler sınavların kendilerini zorlamayan, düşündürücü sorulardan oluştuğunu belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitim alan öğrenciler ise ölçme ve değerlendirmeye yönelik soruların ne kendilerini, ne de öğretim görevlisini yormayacak kolaylıkta olduğunu belirtmiştir. Olumlu görüşler incelendiğinde öğrencilerin bu görüşlerinin temel nedeninin, doğru bir ölçme yapılmasından kaynaklanmadığı, öğrencilerin az bir çalışmayla veya hiç çalışmadan sadece ortaöğretim bilgileriyle sınavları geçebilmelerinden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu durumla ilgili H4.7: "*Sınavları hiç çalışmadan geçiyoruz. Çünkü bu konuları üniversite öncesinde öğrenmiştik.*" ifadesiyle sınavlara çalışma gereği duymadığını ifade etmiştir. Ancak öğrencilerin ifade ettiği bu durum öğrenciler memnuniyet duysalar da doğru bir ölçme yapılmadığını ortaya koymaktadır. Çünkü çağdaş eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirmeye bir öğrencinin var olan durumunun belirlenmesi ve değer biçmekten öte bir işlev yüklenmekte; ölçme ve değerlendirme öğrencinin öğrenmeyi biçimlendirme (formative assessment) ve istenilen hedefe ulaşılmasına yardımcı olma görevi görmektedir (Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitim alan öğrenciler, düşük puanla geçilen ve bilgi ağırlıklı (ezber gerektiren) sınavlar yapıldığı görüşüne sahiptir. Yüz yüze eğitim alan öğrenciler ise bazı öğretim görevlilerinin vize ve final sınavı yaparken, bazılarının da sınava ek olarak verdikleri ödevlerle bir süreç değerlendirmesi yapıldığını belirtmiştir.

Öğrenciler, sınavların sadece test şeklinde yapılmaması gerektiği, süreç değerlendirmesinin de yapılması önerisinde bulunmuşlardır. Bazı uzaktan eğitim programlarında, farklı bir değerlendirme yöntemi olarak öğrenciler, final sınavı yerine araştırma tabanlı proje raporları hazırlamaktadırlar (Moore ve Kearsley, 2011). Ayrıca öğrenciler sınav içeriklerinin de düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Zorunlu Ortak Derslerin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Avantaj ve Dezavantajları

Uzaktan eğitim uygulaması, yüz yüze eğitim ile karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları hakkında ki öğrenci görüşleri Tablo 7'da sunulmaktadır.

Tablo 7.
Uzaktan Eğitim Uygulaması, Yüz Yüze Eğitim İle Karşılaştırıldığında Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajlarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Ara Toplam	Toplam
Uzaktan eğitimin avantajları	Eğitim durumu	Devamsızlık probleminin olmaması	10		
		Her zaman eğitim imkânı sağlaması	7		
		Evde, günlük kıyafetle ders dinleme imkanının olması	6		
		Videoların tekrar izlenebilmesi	4		
		Ders yapılamaması (teknik sorunlar nedeniyle)	4		
		Daha çok kişiye aynı anda eğitim imkânı sağlaması	2		
		Anlatımın yalın olması	1	34	
	Zaman tasarrufu	Üniversiteye gitmek için yolda zaman kaybedilmemesi	14		
		Öğrencilerin daha fazla boş vakit kazandırması	9	27	77

		Öğrencilerin yoğunluğunu azaltarak daha rahat etmelerini sağlaması	2		
		Öğrencilerin tüm vakti okulda geçmediği için öğrencilerin okuldan sıkılmaması	1		
		Öğrencilerin sabahları uykudan kalkmak zorunda kalmaması	1		
	Değerlen-dirme	Sınav sorularının kolay olması	5		
		Sınav sorularının test olması	3		
		Sınavların öğrencilerin ortalamalarını yükseltmesi	2		
		Öğrencilerin uzaktan eğitim sınavlarına son gün çalışması	1	11	
	Ekonomi	Maliyeti en aza indirmeye yardımcı olması	3		
		Yol parası problemi olmaması	2	5	
Uzaktan eğitimin dezavantajları	Eğitim durumu	Öğrencilerin öğretim elemanlarına sıkıntı yaşadığı konularda soru yöneltememesi ve öğrencilerin sorularına cevap alamaması	13		
		Adı gibi uzak ve samimiyetsiz bir eğitim olması	2		
		Ders dinlemek için zorunluluk hissedilmemesi	2		
		Yüz yüze eğitime göre daha ciddiyetsiz olması	1		
		Teknik sorunlardan dolayı dersleri öğrencilerin dinleyememesi	1		
		Öğrenci kontrolünün zorlaşması	1		
		Derslerin öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından önemsenmemesi	1		
		Derste öğrencilerin pasif olması	1	22	
	Derslerin verimliliği	Öğretilen bilgilerin kalıcı olmaması	8		
		Yüz yüze eğitimin çok daha verimli olması	5		
		Öğrencilerin yeterince bilgi sahibi olamaması	2		
		Öğretim elemanıyla iletişim kurmadan öğrenmenin daha zor olması	2		
		Yazılı temas ve ya mimikler olmadığı için derslerin eksik kalması	1		
		Videolar kitaptan okur gibi olduğundan derslerin çok sıkıcı olması	1	19	
	Değer-lendirme	Atatürk İlkeleri ve inkılap Tarihi dersinin sınavlarının daha zor olması	3		
		Sınavlara girmek için öğrencilerin başka fakültelere gitmesi	2	5	
	Öğrenci-lere etkisi	Öğrencilerin yorum gücünü azaltması	2		
		Asosyal bir yaşantıya neden olması	1	3	49
Toplam			126	126	126

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitim uygulamasının yüz yüze eğitim uygulamasına göre daha avantajlı olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler uzaktan eğitimi avantajlı bulma nedenlerini; derslerde devamsızlık probleminin olmaması, kendilerine daha fazla vakit ayırabilmeleri, istedikleri zaman, istedikleri kadar ders videolarını izleyebilmeleri şeklinde sıralamışlardır. Bu bulgu Balaban (2012:24) tarafından yapılan araştırmada da "Uzaktan eğitim ile öğrenci, istediği konularla ilgili kaynaklara ulaşarak, istediği zamanda ve istediği kadar tekrar yapabilme olanağına sahip olabilmektedir." şeklinde yer almaktadır.

Öğrenciler, uzaktan eğitim uygulamalarında derse gitmek için yolda vakit kaybetmediklerinden, derslere katılabilmek için para harcamadıklarından bu uygulamanın avantajlı olduğunu düşünmektedir. Çünkü uzaktan eğitimde, fiziksel olarak bir buluşma noktası olmadığından

dolayı; bu eğitim yol, konaklama ve kişisel giderler gibi maddi yükümlülükler getirmemektedir (Höçük, 2011). Ayrıca öğrenciler sınav sorularının kolay ve test şeklinde olmasını da bir avantaj olarak belirtmektedir. Bu durumla ilgili öğrencilerden bazıları şu şekilde görüş belirtmişlerdir: *F2: "Derse gitmek için yolda vakit kaybetmiyorum.", M4: "Yolda boşa zaman harcanmıyor. Oturduğumuz yerden dersi dinleyebiliyoruz.", F4: "Test olarak soruların çıkması bir avantajdır."*

Öğrenciler, sorularının basit test sorularından oluştuğunu ve bu durumun genel akademik not ortalamalarını yükselttiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili en çok görüş belirttiği dezavantaj öğretim elemanlarına sorun yaşadıkları konularda soru yöneltememektir. Bu durum öğrencilerin yüz yüze eğitimi daha verimli bulmasına neden olmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim alan öğrenciler, derslere devam zorunluluğu bulunmadığından dersleri izleme zorunluluğu hissetmemekte, bunun sonucunda da uzaktan eğitimden fayda sağlayamamaktadır. Çünkü uzaktan eğitim kapsamında sözü edilen yararların rolü her ne kadar büyük olsa da, başarıda belirleyici öge, sistemi kullanan kişilerdir (Savaş, 2007). Ayrıca, öğrenciler, uzaktan eğitim derslerini yeterinde ciddi bulmamakta ve yeterince bilgi sahibi olamadıklarını düşünmektedir. Öğrenciler, uzaktan eğitimde öğrenmenin zor gerçekleştiğini ve öğrenilen bilgilerin de kalıcı olmadığını düşünmektedir. Sınavlara farklı fakültelerde girmek öğrenciler açısından problemlere neden olmaktadır.

Uzaktan eğitimde derslere internet üzerinden katılım sağlandığından öğrenciler, bu durumun sosyalleşememelerine neden olduğunu düşünmektedir. Özer (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında da öğrenciler, uzaktan eğitim programlarının en büyük eksikliğinin iletişim sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, hem öğretmen hem de öğrenci arkadaşlarıyla yeterli iletişimi sağlayamadıklarını, bu durumun sonucu olarak sosyalleşmede de sorun yaşadıklarını düşünmektedirler.

Uzaktan eğitim uygulamasını, yüz yüze eğitim ile karşılaştırdığımızda yüz yüze eğitimin avantajları ve dezavantajları hakkındaki öğrenci görüşleri Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8.
Uzaktan Eğitim uygulaması, Yüz Yüze Eğitim ile Karşılaştırdığımızda Yüz Yüze Eğitimin Avantajları ve Dezavantajlarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Ara Toplam	Toplam
Yüz yüze eğitimin avantajları	İletişim	Derslerin karşılıklı etkileşim içerisinde işlenmesinin daha verimli olması	10		
		Öğrencilerin sorularına hızlı bir şekilde cevap almasının başarıyı arttırması	5		
		Bu eğitimde anında dönüt alınabilmesi	1		
		Derslerde anlaşılamayan konularda öğrencilerin öğretim elemanından hızlı bir şekilde yardım alabilmesi	1	17	
	Derslerin verimliliği	Derslerde öğrenilen bilgilerin daha akılda kalıcı olması	7		
		Derslerde daha rahat konsantrasyon sağlanması	2		
		Derslerin öğrencileri motive ediyor olması	1		
		Dersler esnasındaki sesli ve görsel öğelerin öğrenmede etkili olması	1	11	
	Öğrenci-	Sosyal anlamda arkadaşlık ortamının oluşmasını sağlaması	1	2	30

	lere etkisi				
		Bu derslerin öğrencilere üniversitede olduklarını hissettirmesi	1		
Yüz yüze eğitimin dezavantajları	Eğitim durumu	Devamsızlığın problem olması	4		
		Zaman kaybına neden olması	4		
		Maddi olarak külfetli olması	1		
		Ders saatlerinin kişiye göre esnek olmaması	1		
		Dinleyici davranışlarının konunun dağılmasına ve gereksiz tekrarlara sebep olabilmesi	1	11	
	Değer-lendirme	Sınavların ezbere dayalı olması ve soruların yoruma açık olmaması	2		
		Bazı öğretim elemanlarının ödev vererek değerlendirme yapılması	1		
		Test olarak yapılan sınavlardan çoğu öğrencinin mantığa dayalı cevaplar vererek geçer not alabilmesi	1	4	
	Öğretim elemanı	Öğrencilerin, öğretim elemanlarının kendilerine karşı fazla ön yargılı davrandıklarını ve kendilerini objektif olarak değerlendirmediklerini düşünmesi	1		
		Öğretim elemanının mesleki yeterliliğine göre dersin verimliliğinin değişebilmesi	1		
		Mesleki yeterliliğe sahip olmayan öğretim elemanlarının derslerde fayda sağlanamamasına neden olması	1	3	18
Toplam			48	48	48

Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim uygulaması ile karşılaştırıldığında yüz yüze eğitim alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yüz yüze eğitim uygulamasının daha avantajlı olduğunu düşünmektedir. Tablo 7 ve Tablo 8' de yer alan veriler birlikte değerlendirildiğinde, öğrenciler zorunlu ortak derslere hangi eğitim uygulaması ile katıldıysa o eğitim uygulamasının daha avantajlı olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir ifade ile uzaktan eğitim uygulamasına katılan öğrenciler, uzaktan eğitim uygulamasının; yüz yüze eğitim uygulamasına katılan öğrenciler de yüz yüze eğitim uygulamasının avantajlı olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilerin en çok görüş belirttiği yüz yüze eğitimin avantajları temasında öğrenciler, derslerin öğretim elemanı ile etkileşimli şekilde işlendiğini ve bu durumun öğrenmeleri açısından daha faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenlerden ötürü yüz yüze eğitimin avantajlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler, yüz yüze eğitim ile öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu belirtmektedir. Ersoy (2015:105) tarafından yapılan araştırmada da "öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitimi etkili bir uygulama olarak görmedikleri ve sınıf ortamında yüz yüze öğrenim görmek istedikleri" belirlenmiştir. Görüş belirten öğrencilerden E4.12: "*Derste yorum yapılır, fikirler öne sürülür. Merak edilen sorular sorulur. Öneriler alınır ve birçok avantajı vardır.*", H4.2: *"Öğretim elemanı ve öğrencilerin tartışmaları eğitim ve öğrenme için daha yararlı olur. Anında soru-cevapla daha yüksek başarı elde edilebilir.", E4.14: "Dersi dinlemek bile konuların akılda kalmasında oldukça faydalı arada sorulan sorularla daha da pekişiyor."* ifadeleriyle yüz yüze eğitimin avantajlarını dile getirmişlerdir.

Öğrenciler, yüz yüze eğitimde zaman kaybı yaşadıklarını düşünmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde bu durumun iki nedeni olduğu belirlenmiştir. Bunlardan birincisi derslere devam

zorunluluğu olması, ikincisi ise bu eğitim uygulamasının kişiye göre esneklik göstermemesidir. Ayrıca öğrenciler, yüz yüze eğitim uygulamasında maddi zorluk yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimle ilişkili olarak öğrencilerin belirttiği bir diğer dezavantaj ise ders esnasında yaşanan olumsuzluklardır. Öğrenciler bu durumun konuların gereksiz tekrarına ve derslerin uzamasına neden olabildiğini belirtmiştir.

Öğrenciler, basit sorulardan oluşan çoktan seçmeli sınavların yapıldığını düşünmektedir. Ayrıca öğrenciler, öğretim elemanına göre derste sağlanan verimin değişebildiği ve öğretim elemanının bir öğrenciye karşı oluşan önyargısının sınav sonucunu etkileyebildiği düşüncesine sahiptir. Nitekim öğrencilerin de belirttiği gibi derslerde yapılan ölçme ve değerlendirmeler genellikle öznel biçimde yapılmaktadır. Bunun neticesinde alınan sonuçlar öznel biçimde değerlendirilmektedir (Callı, Torkul ve Taşbaşı, 2003).

Tartışma ve Sonuç

Yukarıdaki bulguların genel bir özeti şöyledir:

Ders içeriği boyutunda, iki gruptaki öğrencilerin de olumsuz görüşlerinin nedenleri ortaktır ve bu görüşler Türk dili ders içeriğinin zorluk düzeyi ile ilgilidir. Öğrenciler bu dersin içeriğinin üniversite öncesindeki ortaokul ve lise kademesinde öğrendikleri konulardan oluştuğunu ve bu nedenle hali hazırda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre basit olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Türk dili dersinin içeriğinde yer alan bazı konuların uzaktan eğitimle verilmesinin uygun olmadığı düşünülmektedir.

Ders işlenişi (eğitim durumu) boyutunda, her iki grupta da olumsuz görüşler çoğunluktadır ve nedenlerinin bir kısmı ortaktır. Bu boyuta ilişkin olumsuz görüşler çoğunlukla ders tasarımının ve kullanılan materyallerin yetersiz olduğu yönündedir. Öğrencilerin bu düşüncelerinin nedeni öğretim elemanlarının konuya uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanmamasından kaynaklanmaktadır. Öğretim elemanları dersleri konulara uygun öğretim yöntem ve tekniklerle işlediklerinde öğrenciler derslerin daha verimli geçtiğini belirtmişlerdir.

Ölçme ve değerlendirme boyutunda, her iki grupta da olumsuz görüşler çoğunluktadır ve nedeni sınavların kolay olmasıdır. Ancak bu durum bazı öğrenciler tarafından olumlu bir durum olarak da algılanmaktadır. Nitekim her iki durumda da bu sınavların belirleyici olmamasına ve hem derslerin hem de sınavların öğrenciler tarafından formalite olarak algılanmasına neden olmaktadır. Ayrıca öğrenciler, yalnızca çoktan seçmeli veya açık uçlu sorularla başarı düzeylerinin ölçülemeyeceğini, yapılan sınavların başarılarını ölçmek için yetersiz olduğu düşünmektedir.

Tüm eğitim kademelerinde özellikle de üniversitelerde bilgiye kolay erişebilen, onu kullanıp üretimine katkı sağlayabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olan, kendisini sürekli geliştiren, evrensel ve ulusal değerleri özümsemiş bireylerin (Saraçaloğlu ve Kaşlı, 2001) yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Dünyadaki teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte bireylerden beklenen bu beceri ve değerlerin kazandırılmasında teknolojinin kullanımı önemli hale gelmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitim çalışmaları 1950'lerde başlamıştır. Ancak süreç biraz yavaş ve ilgiden yoksun ilerlemiştir. Hızlı bir şekilde artan nüfusa, nitelikli ve etkili bir eğitim hizmeti sunabilmek için artık yüz yüze eğitimin tek başına yeterli olmadığını düşünen ülkeler, beklentilere cevap verebilecek en ideal eğitim uygulamalarından biri olan uzaktan eğitime yönelmişlerdir. Uzaktan eğitimin popülerliğini artıran en önemi etkenlerden birisi 2008 yılında MOOC (Massive Open Online Course) öğretim uygulamalarının kullanılmaya başlanmasıdır. Dünyada MOOC'larla çok başarılı uzaktan eğitim derslerinin yapılması ülkemizde de bu uygulamanın etkili bir eğitim uygulaması olarak kullanılabileceği fikrini pekiştirmiştir. Yüz yüze eğitim uygulamasına göre birçok avantajıyla dikkat çeken uzaktan eğitim, ancak doğru tasarlandığında ve uygulandığında etkili bir öğretim uygulamasıdır. Çünkü Anadolu Üniversitesi gibi 1982 yılında başlayan ve uzaktan eğitimi başarılı bir şekilde yürüten örnekler olsa da uygulamanın kendisinden, uygulayıcılardan ve hedef kitleden kaynaklanan olumsuzluklar, uzaktan eğitimde birçok sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Bu sorunları somutlaştırmak gerekirse; internet bağlantısının olmaması, bilgisayar ya da akıllı telefon vb. araçların bulunmaması, öğrencilerin ders dinlemedeki motivasyon düşüklüğü, derslerin senkron olmaması, öğretim tasarımının nitelikli bir şekilde yapılmaması, uzaktan eğitimi yürüten öğretim

elemanlarının isteksizliği ve yetersizliği gibi sorunlardır. Yaşanan bu problemler öğrencilerin uzaktan ve yüz yüze eğitim algısını olumsuz etkilemekte ve özellikle yeni karşılaştıkları uzaktan eğitimi verimsiz bir öğretim uygulaması olarak algılamalarına sebep olmaktadır. Zorunlu ortak derslerle ilgili bu problemler çözülmedikçe hangi öğretim uygulaması kullanılırsa kullanılsın öğrenciler Türk dili derslerine karşı olumsuz tutumlarını devam ettirecekler ve Türk dili dersini üniversite eğitim programlarında yer alan gereksiz dersler olarak algılayacaklardır. Bu nedenle uzaktan eğitim veren kurumlar teknolojiyi yakından takip etmeli, öğrencilerine standart bir öğretim hizmeti sunmaktan kaçınarak, öğrencileri memnun edecek daha etkili hizmetler sunabilmelidir (Eygü ve Karaman, 2013).

Üniversite bünyesindeki UZEM gibi merkezlerdeki fiziki alt yapının teknolojik ve finans olarak desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu merkezlerde program geliştirme uzmanı, eğitim psikoloğu, sosyoloğu, teknoloğu, ölçme ve değerlendirme uzmanı, sanat yönetmeni, video ve ses tasarımcısı, animasyon gereksinimlerini karşılayacak programcıların yer alması öğretim tasarımlarının niteliği açısından son derece önemli ve gereklidir. Bu COVİD-19 pandemi sürecinde de üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerinin önemi bir kez daha anlaşılmıştır. Ayrıca yüz yüze eğitimle harmanlanmış şekilde yeniden düzenlenen uzaktan eğitim uygulamaları üniversiteler için geleceğe yapılacak en önemli yatırımdır. Üniversiteler bu gerçek doğrultusunda çalışmalarını yürütmelidir. Öğretim elemanları da mesleklerinin ihtiyaç duyduğu yeni teknolojik becerileri kazanmalı, sürekli kendilerini geliştirecek çözümlere yönelmeli, yaşam boyu öğrenme kültürünü benimsemeli ve öğrendikleri bu teknolojik bilgileri mesleklerine transfer edebilmelidir. Öğrenciler de uzaktan eğitim uygulamalarına katılmaya istekli olmalıdır. Çünkü eğitim bir iletişim sürecidir. Tek başına eğitimcinin veya öğrencinin olduğu bir süreç değildir. Her ne kadar uzaktan eğitim olsa dahi özellikle eşzamanlı (senkron) eğitimlerde iletişim süreci nitelikli bir şekilde gerçekleşmelidir.

Zorunlu ortak derslerden Türk dili dersi, yalnızca 5ı dersi değildir. İnsanın anadili bireyin ruhsal edinimlerini şekillendiren, bilgilerini, duygularını ve kültürünü biçimlendiren bir araçtır. Bu nedenle Türk dilini öğrencilerin kusursuz bir şekilde öğrenmesi, milli şuura sahip öğrencilerin yetiştirilebilmesi açısından üniversitelerin en önemli görevi olmalıdır. Atatürk'ün söylediği gibi: "Milli his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir."

Kaynaklar

Akkaya, N. ve Sevindi, Z. E. (2015). Üniversitelerde okutulan ortak zorunlu Türk dili derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*, 92-103.

Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *39*(172), 121-137.

Aubusson, P. ve Schuck, S. (2013). Teacher education futures: Today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development*, *17*(3), 322-333.

Balaban, E. (Şubat, 2012). *Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*. Işık Üniversitesi, İstanbul.

Bozkurt, B.Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(4), 924-947.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Callı, İ., Torkul, O. ve Taşbaşı, N. (2003). İnternet Destekli Öğretimde Kullanılmak üzere Web Erişimli Veri Tabanı Yönetim Sistemiyle Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Tasarımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(3), 108-115.

Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi ile ilgili tespitler değerlendirmeler ve öneriler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 173-182.

Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 177-192.

Ersoy, N. Ş. (2015). Uzaktan İngilizce dersinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *4*(3), 95-106.

Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 3(1), 36-59.

Fırat, M. (Ağustos, 2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *6*(2), 142-150.

Gazi Üniversitesi. (2018). *Zorunlu ortak derslerin ve kredilerin dağılımı*. http://guzem.gazi.edu.tr/posts/view/title/yok-5%28i%29-ortak-dersleri115157?siteUri =guzem sayfasından erişilmiştir.

Göğüş, B. (1983). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, *2*(105), 163-194.

Harvey, L., ve Green, D. (1993). Defining quality. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, *18*(1), 9–26.

Höçük, S. (2011). *Ankara üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kan, A. Ü. ve Fidan, E. K. (Mayıs, 2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, *3*(2), 23-45.

Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 238- 262.

Karataş, M. (2013). Üniversitelerdeki Türk dili dersi ve Türkçe konusundaki tutumlar. *Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(1), 1881-1898.

Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2*(3), 91-104.

Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.

Korkmaz, M., Kalkan, N., Doğan, A., Doğruluk, M. ve Aydın, C. Ç. (IVSS 2018). Hacettepe Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yöntemi ile okutulan Türk dili derslerinin başarı oranlarının ön lisans ve lisans programlarında karşılaştırılması. *International Vocational Science Symposium*, Antalya, 2-9.

Marczyk, G., DeMatteo, D. ve Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Memduhoğlu, H. B. ve Tanhan, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 106-124.

Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. (3rd ed.). Belmont: Wadsworth.

Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles:Sage.

Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(17), 219-243.

Onan, B. (2017). Ana dili öğretiminde yapılandırmacı hedefler üzerine bir tasnif çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(4), 806-822.

Önkaş, N. A. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Muğla Üniversitesi, 24, 121-128.

Özer, B. (2011). *Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi (Sakarya üniversitesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Özüyürek, A., Bedge, Z., Yavuz, N. F. ve Özkan İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 583-596.

Tezcan, N. (1983). Yüksek Öğretimde Anadili Öğretimi, *Türk Dili*, Ankara.

Saraçaloğlu, A. S. ve Kaşlı, A. (2001). Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, *1*(1), 112–127.

Savaş, S. (2007). *Web tabanlı uzaktan eğitimde iki farklı öğretim modelinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Bilgi ve iletişim Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (2002). Bir öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslarası Bilgi Şöleni*, Ankara, Kültür Bakanlığı, 185-204.

Walker, J. L. (2012). The use of saturation in qualitative research. *Canadian Journal of Cardiovascular Nursing, 22*(2), 37-46.

Vural, H. (2007). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi üzerine, *Dil ve Edebiyat Dergisi*, *93*(669), 496-503.

Yangın, B. (2001). İlköğretimde Türkçe öğretimi, *ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme, öğretmen el kitabı*, Ankara: MEB.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). *Öğrenci sayılarının değişimi.* https://istatistik.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2013). *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar.* https://www.yok.gov.tr/documents/ 10279/34559/ uzaktan_ogretim _esas_usul.pdf/ sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kanunu (1981). *Yükseköğretimin amacı*. www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat Metin/1.5.2547.doc adresinden erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

Some universities in our country have started to carry out all or some of the courses in the associate, undergraduate and graduate curricula and all of the common compulsory courses with distance education. The reason for this orientation of universities to distance education is to be able to respond to increasing student needs, to offer them a qualified education and to support the individual development required by the age. The aim of this study is to evaluate the distance education practice of Turkish language course, which is one of the common compulsory courses in the university curricula, based on the students' opinions. Within this general aim; It is also aimed i) to determine the students' opinions about distance and face-to-face education practices and (ii) to find out the advantages and disadvantages of these education practices when comparing the student opinions on the face-to-face and distance education practices of the Turkish language course. In terms of more effective practices of common compulsory courses; that study is important because it provides data to the people who carry out curriculum development studies, practitioners and possible researches to be done in the fields of distance or face to face education in general, and content, teaching-learning practices and evaluation in particular.

Method

The study is descriptive and qualitative. The study was designed as a case study. The sample of this study consists of 100 students half of whom are first grade students at the Faculty of Science, Engineering, Medicine, Education and Law at Gazi University in 2016-2017 academic year and the other half of whom are the students who graduated from the same faculties one year ago. The data collection method was interview, and the data was collected using semi-structured interview forms. Content analysis technique was used in the analysis of the data.

Result and Discussion

According to the findings obtained within the scope of the sub-aims of the study, the students stated that they had problems in each of the content, teaching-learning process and measurement-evaluation dimensions of distance learning practice of common compulsory courses.

Content Dimension of the Course:

The reasons for the negative opinions of the students in both groups are common and these views are related to the difficulty level of the Turkish language course content. The students state that the content of the Turkish language consists of simple topics they learned in their pre-university education experience and it contains unnecessary details. In addition, students think that the lessons are inefficient. The suggestion of the students for solving the problems in the content of the course is to reorganize the subjects in accordance with the university level.

Teaching-Learning Dimension of the Course:

While students' opinions about distance education practice were concentrated on negative views, they showed a more balanced distribution in terms of face-to-face education practice. The reason for this situation is that while there is only one lecturer telling the lesson in distance education videos, the lecturers who tell the lesson in face-to-face education differ. The students think that the lecturers do not care about the lesson and therefore they use teaching methods and techniques that are based on memorization and not suitable for the course content. The suggestion of the students about teaching-learning dimension is that student-centered teaching methods and techniques be used.

Measurement and Evaluation Dimension of the Course:

The common reason for both positive and negative views in both groups is that exams are easy. This situation causes exams not to be determinative for students' success levels and lessons and exams are perceived as formality. In addition, the students think that the exams are insufficient and that their levels of success cannot be measured only with tests or written exams. The suggestion of the students for the measurement and evaluation dimension of the course is to make a process evaluation.

Advantages of Distance Education:

The vast majority of students think that distance education is more advantageous than face to face education. The students listed the reasons for finding distance education advantageous as the absence of absenteeism problems in the lessons, the fact that they can spend more time with them and watch the course videos as much as they want whenever they want.

Disadvantages of Distance Education:

The disadvantage that students have stated more often about distance education is that they cannot ask questions to the instructors about the problems they have. This situation causes students to find face to face education more efficient. In addition, since students do not have to attend distance education classes, they do not feel obliged to follow the courses and as a result they cannot benefit from distance education.

Advantages of Face to Face Education:

Students express the most opinions under the "advantages of face to face education" theme. They believe that lessons in face to face practice are handled with the mutual interaction of those who listen and explain the lessons. The students think that the lessons taught by mutual interaction are more permanent and efficient, and therefore they state that face to face education is advantageous.

Considering the Turkish language course as only one of the 5i common compulsory courses at the universities may affect the quality of education in universities in general. In order to eliminate students' negative perceptions, an equal quality / qualified education should be provided for all of the three set of courses in the university curriculum, namely major, elective and common compulsory courses. In order to increase the quality / quality of education, curriculum evaluation study can be done about the Turkish language course. It should be one of the most important task of universities to enable students learn Turkish language perfectly and to train students with national

consciousness. As Atatürk said, the link between the national feeling and the language is very strong. The Turkish language is the heart and mind of the Turkish nation.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 20.03.2020 Kabul/Accepted:19.05.2020
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çocuk Edebiyatında Bir Anlatı Türü Olarak Mektup*

*Evren KARATAŞ***

Öz

Günümüzde her ne kadar genel ağın etkisiyle büyük oranda biçimsel değişikliklere uğrasa ve itibarını yitirse de mektup türü içtenliği ve öznelliği iyi ifade eden bir iletişim aracı olarak çağlar boyunca varlık göstermiştir. Mektup türü sadece birbirinden uzakta bulunan kişiler arasında haber getirip götüren bir tür değil, aynı zamanda birçok tarihî ve sosyal meselenin de çözüme ulaştırılmaya çalışıldığı diplomatik metinlerdir. Mektup yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk edebiyatında da çok tercih edilen bir tür olmamıştır. Aslında mektup türü içten ve kişisel bir anlatım içerdiğinden çocuğun dünyasına çok uygun bir türdür. Ayrıca çocuk kendini dünya karşısında tanımlama döneminde olduğundan bu amaca uygun bir tür olan mektubu da severek yazabilecek/okuyabilecek yaşlardadır. Çalışmada mektup türündeki Türkçe ve çeviri şu eserler araştırmanın inceleme nesneleri olarak seçilmiştir: Hidayet Karakuş-Annemin Mektupları, Hasan Yalçın-Gül'e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar, Bill Adler-Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar, Eric Marshall, Stuart Hample-Çocuklardan Tanrıya Mektuplar, Mavisel Yener- Dehşet Mektuplar/Dolunay Dedektifleri 2 ve Hayaletten Mektuplar, Çiler Çelikten- Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I ve II, Aziz Nesin-Şimdiki Çocuklar Harika ve Zehra İpşiroğlu-Şimdiki Çocuklar Hâlâ Harika. Çalışmanın bulguları durum çalışması yöntemiyle elde edilmiş, veriler içerik analiziyle değerlendirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak mektup türünün çocuk edebiyatı ürünlerinde daha çok eğitici bir nitelik taşıdığı, çocuğun içten ve doğal bir anlatım diline sahip olmasında yararları olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk ve mektup, öznel anlatım, edebî tür

Letter as a Type of Narrative in Children's Literature

Abstract

Today, although it undergoes formal changes drastically and falls from grace with the effect of the internet, the letter form has existed for ages as a communication tool which expresses faithfullness and subjectivity well. The letter form is not only a form of receiving and sending news between people who are far from each other, it is also a diplomatic text in which many historical and social problems are get solution. The letter form is not preferred much in child literature as it is not in adult literature. Moreover, as the child is in the time of defining himself/herself against the world, he/she is also at the age of writing or reading this type which supports this aim. In this study which are written in Turkish or translated into Turkish given below are chosen: Hidayet Karakuş-Annemin Mektupları, Hasan Yalçın-Gül'e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar, Bill Adler-Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar, Eric Marshall, Stuart Hample-Çocuklardan Tanrıya Mektuplar, Mavisel Yener- Dehşet Mektuplar/Dolunay Dedektifleri 2 ve Hayaletten Mektuplar, Çiler Çelikten- Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I ve II., Aziz Nesin-Şimdiki Çocuklar Harika ve Zehra İpşiroğlu-Şimdiki Çocukar Hâlâ Harika. The findings of the study are obtained by the case study method and the data is evaulated by the content analysis. Finally, it is seen that the letter form has an educative effect on children and it provides benefit for children to have a faithful and natural narrating skill.

Keywords: Child literature, child and letter, faithful and natural narrating skill, literary genre

* Bu makale, 05-07 Ekim 2011 tarihleri aralığında, Ankara'da düzenlenmiş olan III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulan "Çocuk Edebiyatında Bir Anlatı Türü Olarak Mektup" başlıklı sözlü bildirinin genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiş hâlidir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sivas, ekaratas@cumhuriyet.edu.tr. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6598-5080

Giriş

İletişim insanoğlunun zorunlu gereksinimlerinden biridir. İnsanlar yüz yüze iletişim kuramadıkları kişilere çeşitli haberleri, duygularını ve düşüncelerini aktarmak için farklı yollar denemişlerdir. Mektup ise bu deneme çabalarından belki de en gelişmişidir. İlk dönem mektupları özel olmaktan daha çok resmî bir dille yazılmışlardır. Siyasî, sosyal, edebî pek çok konunun tartışıldığı bu mektuplar arasında Firavun Mektupları, Eflatun ve Cicero'nun mektupları sayılabilir. Yine ilk dönemde mektupların eğitici bir boyut taşıdığı da bilinmektedir. Özellikle İslâm dünyasında mektupların tasavvufî ve eğitici bir nitelik taşıdıkları görülür. Bu açıdan Mevlâna'nın, Rabbani'nin ve İmam Gazali'nin mektupları bugün de büyük değer taşımaktadır. Eski Yunan ve Latin geleneği içerisinde mektupların hiciv yönünden de gelişmiş olduklarını belirtmek gerekir. Özel mektupların gelişmesi ancak "bireyselliğin" öne çıkması ve romantizm akımının güçlenmesiyle sağlanır. Özel mektupçuluğun bu parlak dönemi 18. yüzyıla rast gelir. Thomas More'un Londra Kalesi'ndeki tutsaklığı sırasında kızı Margaret'e bir kömür parçasıyla yazdığı mektup bir edebiyatçının elinden çıkmış ilk özel mektup olarak kabul görmektedir. (Kefeli, 2002: 9-13). Görüldüğü üzere ilk özel edebî mektup da bir çocuğa yazılmıştır. O günden bugüne kadar bir kısmı yazarların yaşadıkları dönemde, bir kısmı ise ölümlerinden sonra yayımlanmış büyük bir mektup külliyatı bulunmaktadır. Ancak edebî sahada mektubun tahkiyeli türlere oranla daha az kullanıldığı görülür. Bunun yanı sıra kurgusal metinlerde bir anlatım tekniği olarak mektuptan yararlanılan eserler ve mektup romanlar da bulunmaktadır.

Mektup çocuk edebiyatında bugüne kadar ihmal edilmiş bir türdür. Çocuk edebiyatında mektup türündeki eserlerin nicelik bakımından azlığı bu konu üzerine yazılmış akademik yayınları da etkilemiştir[1]. Çocuk edebiyatı sahasında anılmasa da Ziya Gökalp ve Namık Kemal'in sürgünden çocuklarına yazdıkları mektuplar, batılı anlamda türün ilk örnekleri olması bakımından önemlidir. Namık Kemal'in kızı Feride ve oğlu Ekrem'e yazdığı mektuplar ile Ziya Gökalp'ın kızları Seniye, Hürriyet ve Türkan'a yazdığı mektuplar dönemin çocuk terbiyesi ve sosyal bağlamda çocukluk kavramlarının metinler üzerinden okunmasında oldukça yararlı metinlerdir. Her iki yazarın da bu mektuplarında çocuklarının eğitimi üzerinde önemle durdukları görülür (Energin Usta, 2010: 1104-1105). Namık Kemal oğlu Ekrem'e hitaben mektubun ayrı düşenleri kavuşturma yolunda önemli bir araç olduğunu belirterek oğlunu şu sözlerle mektup yazmaya güdülemektedir: ""Midilli'ye gelmek zor bir şey değildir. Fakat senin gibi çocukları babalarının yanına götürmek için yeni bir gemi icad etmişler; direkleri kalemden, yelkenleri kâğıttan imiş. Sen de elindeki kalemi, kâğıdı direk, yelken yapabilirsen, yanıma pek çabuk gelebilirsin" (Aktaran: (Energin Usta, 2010: 1104; Tansel, 1986: 45).

Namık Kemal, kızı Feride'ye 27 Nisan 1878 tarihinde Midilli'den gönderdiği mektubunda şöyle seslenir: "İnsanlar içinde yazıyı, bizim mülkte kız mekteplerini icadeden zâtlara günde bir kerre rahmet okusam, gönlüm müteselli olmayacak. Bereket versin o sayede mektuplarını alıyorum; gönlüm rahat ediyor" (2013:150). Bu sesleniş kız çocuklarının eğitim alması yönünde şairin ne denli kuvvetli bir fikre sahip olduğunu göstermesi bakımından önemlidir

Ziya Gökalp'ın Limni ve Malta'dan kızlarına yazdığı mektupların ana konusunu eğitim oluşturur. O döneme göre "ileri" bir düşünce örneği olarak, kız ve erkek çocuk arasında eşitlik bulunduğunu vurgulayan Gökalp, kız çocuklarının eğitimi konusuna ayrı bir önem verir ve onlara yazdığı her mektubunda yabancı dil öğrenmenin, kitap okumanın ve genel kültürün öneminden bahseder. Örneğin 30 Ekim 1919 tarihli Polverista'dan gelen ve "Kızlarım Seniha, Hürriyet ve Türkan Hanımlar'a" hitabıyla başlayan mektubunda Ziya Gökalp çocuklarına şöyle seslenir:

"Bir çocuk için en faydalı şey kendi istidâdını tanımaktır. Hangi hünere istidâdı olduğunu bilen ve en çok istidâtlı olduğu ilme çalışan talebe muvaffak olur. Hisap, hendese gibi ilimler akla kuvvet verir. Bir de insan hisap ve hendesedeki meseleleri hallederken, dâvaları ispat ederken büyük bir zevk duyar. Çocuklar bilmece oyununa çok meraklıdır. İşte hisapla hendese, ilmin bilmeceli bir kısmıdır ve ileride okunacak hikmet gibi, kimya gibi ilimlerin de temelidir. O halde bu iki derse büyük bir ehemmiyet vermek lâzım. Hisapla hendeseden sonra, edebiyat ve şiire kıymet vermeli; çünki bu iki hüner de gayet

[1] Baş, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan edebî türler üzerine yaptığı araştırmasında mektup türünün hem Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hem de özel yayınevlerince hazırlanan kitaplarda sadece birer metinle temsil edildiğini tespit etmiştir (2003: 262-263).

eğlenceli ve zevklidir. Aynı zamanda zekâya nur, muhayyeleye kanat, kalbe de heyecan verir. Derslerin en vecdlisi, edebiyata ve şiire dair olanlardır. Resimle mûsıkî de şiirle edebiyatın arkadaşıdır. Bunların hepsi ruha güzellik, ahlaka temizlik verir. İnsan en tatlı vecdleri bu hünerlerden alır. Din ve ahlak dersleri de en vecdli derslerdir. (…) Hâsılı derslerinize bir oyun gibi, eğlence gibi çalışınız ve en ziyade akla, kalbe kuvvet veren, ruhu vecdlerle dolduran derslere çalışınız. Bu yolda yürürseniz içi dışı bir samimi insanlardan olursunuz" (1965:73).

Yabancı dil bilmelerinin gerekliliği konusunu ise Ziya Gökalp çocuklarına 6 Kasım 1919 tarihinde Polverista'dan gönderdiği mektubunda şu şekilde açıklar: "Halkın iyi gördüğü şeyi Hak da iyi görür; fakat medeniyete gelince, bunu katiyyen halktan alamayız; çünki medeniyet ilimdir, fendir, sanayidir. O halde medeniyeti ilimde, fende, sanayide çok ileri gitmiş memleketlerden, yani Avrupa'dan almamız icabediyor. Avrupa'dan medeniyeti almak için de her Türk'ün Avrupa lisanlarından birini bilmesi lâzımdır. Biz Türk ve Müslüman kalmak şartıyle, Avrupalı bir millet olmaya çalışmalıyız. Gayemiz, Avrupa medeniyeti içinde bir Türk harsı yaratmak olmalıdır. İşte bundan dolayıdır ki, Fransızca çalışıp çalışmadığınızı sordum; çünki sizin de Avrupa lisanlarından birini bilmeniz lazımdır" (1965: 79). Mektuplarda çocuk ile masal, oyun, ana dili eğitimi ve beden sağlığı ilişkilerine sıkça vurgu yapıldığı görülür. Gökalp daha on bir aylık olan kızı Türkan'a yazdığı mektuplarda ise farklı bir dil kullanarak ona ulaşmaya çalışır, eşi Vecihe Hanım'a da Türkan'a masal ve oyun yoluyla eğitim vermelerinin daha uygun olacağını belirtir (Argunşah, 1996)

Çocuk edebiyatı üzerinde yazılmış akademik çalışmaların çoğunda mektup türünün çocuğa uygun türler arasında yer almaması dikkat çekmekle birlikte alan yazında az da olsa çocuk ve mektup konusuna değinmiş araştırmacılar da bulunmaktadır.[2] Bu kuramcılardan biri de Alev Sınar Çılgın'dır. Sınar Çılgın, çocuk edebiyatında bu türde pek fazla eser olmadığını belirtmekte ancak bu türün çocuk için elverişli türlerden biri olduğunu da vurgulamaktadır. Sınar Çılgın, mektubun çocuk için "duygularını samimi bir şekilde aktarmasına, deşarj olmasına, ilişkileri sağlamlaştırmasına, mektubun yazıldığı kişinin hayatımızdaki yerini sorgulamasına, özlem ve sabır duygularını öğrenmesine vesile olan iyi bir yazılı anlatım yolu olduğunu vurgulamaktadır" (2007: 169). Sınar Çılgın'a göre tüm bu nedenlerden dolayı hem çocuklar için mektup türünde eserler üretmekte hem de onları mektup yazmaya teşvik etmekte yarar vardır.

Çerçi ise mektup türünün çocuklar için önemi hakkında şöyle düşünmektedir: "Mektup, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılmasında, çocuğun yazılı olarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesinde ve kendisini başkalarının yerine koyarak düşünme becerisinin gelişmesinde, iletişim becerilerinin güçlenerek kendisini daha içten, daha rahat ifade edebilmesinde oldukça önemli bir türdür" (2019:23).Kanonik edebiyat bağlamında da mektup türünün diğer türlere oranla ihmal edildiğini gözlemlemek mümkündür. Ülkemizde kanonik edebiyatın en ikonik görünümlerinden biri olan İlköğretim Yüz Temel Eser bağlamında türe yaklaşıldığında da durumun mektup lehine olmadığı görülür. Zira İlköğretim Yüz Temel Eser içerisinde mektup türünde yazılmış hiçbir eser yoktur. Bugün yürürlükte olmayan İlköğretim Yüz Temel Eserin tür konusu açısından eleştirisi bir başka yazının konusu olacak genişliktedir. Ancak seçilen eserler üzerinde yapılacak basit bir istatistik hesaplama bile türler açısından oldukça dar bir alana hitap edildiği yönünde olacaktır. İlköğretim Yüz Temel Eser seçkisi içerisinde çokça yer alan türler roman ve öyküdür. Bunu masal ve şiir türleri takip etmektedir. Anı, gezi yazısı, deneme gibi türler ise birer eser ile listede temsil edilmektedir. Bu durum çeviri yayınlarda daha da olumsuz bir görünüm kazanmıştır. Bu gruptaki kitapların hepsi de kurgusal türlerdendir (masal, öykü, roman). Ortaöğretim Yüz Temel Eser seçkisi içerisinde Ahmet Rasim'in Şehir Mektupları adlı eseri yer almakla birlikte bu eserin aslında mektup türünde yazılmadığını, çalışmanın tür olarak sınıflandırılmasının zor olduğunu da belirtmekte vardır. Sohbet, fıkra türüne daha yakın olan eserin Ahmet Rasim'in İstanbul üzerine yazdığı köşe yazılarının bir araya getirilmesiyle oluşturulduğu

[2] Mektubu bir çocuk edebiyatı türü olarak değerlendiren çalışmalar ise şunlardır: Alev Sınar Çılgın (2007). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Morpa Yayınları. Ömer Yılar, Lokman Turan(Ed.) (2007**)** Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem A, adlı çalışmada ise mektup "Çocuk Edebiyatının Kaynakları/Meraka Dayalı Türler" başlığı altında ele alınmıştır. Tacettin Şimşek (2004). Çocuk Edebiyatı. Erzurum: Suna Yayınları., Hasan Güleryüz (2006). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

bilinmektedir. Ortaöğretim Yüz Temel Eser seçkisinde de kurmaca türlerin görece ağırlıkta olması da dikkat çekmektedir. Zaten her iki seçki de günümüzde geçmişteki kadar ilgi görmemektedir.

Donbay çocuk edebiyatı alanında mektup türünde yazılmış eserleri şu şekilde sıralamıştır. "Gerek anlatım tekniği gerekse kitap adı olarak mektubun seçildiği yerli ve yabancı çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinden bazıları şunlardır: Eflatun Cem Güney, Zindandan Gelen Mektup ve Düşmez Kalkmaz Bir Allah (1970); Mustafa Ruhi Şirin, Masal Mektuplar (1983); Güngör Tekçe, Büyüklere Kuşlu Mektuplar (1996) ve Kuşlu Mektuplarım Döndü (1996); Gülten Dayıoğlu, Ece'den Mektup Geldi-Ece ile Yüce (1998); İpek Ongun, Mektup Arkadaşları (1999); Bahar Vardarlı, Su ile Pınar'ın Mektupları (2000); Hidayet Karakuş, Annemin Mektupları (2001); Sevim Ak, Vanilya Kokulu Mektuplar (2002); Mavisel Yener, Dolunay Dedektifleri 2: Dehşet Mektupları (2010); J. R. R. Tolkien, Noel Baba'dan Mektuplar (2005), Bill Adler, Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar (2006)" (2011:100).

Çocuk edebiyatında yakın dönemlere kadar mektup türünde yazılan ve önerilen kitaplar arasında Aziz Nesin'in Şimdiki Çocuklar Harika, Cahit Uçuk'un Bahçemden Mektuplar ile Mustafa Ruhi Şirin'in Masal Mektuplar gösterilmektedir (Sınar Çılgın, 2007: 169). Bu çalışmada nitel araştırmalardan durum çalışması (veya temel nitel desen) ile oluşturulan araştırmanın inceleme nesneleri 2000 yılından sonra yazılmış yerli/yabancı dokuz çocuk kitabıdır. Araştırmanın yöntemi, durum çalışmasının alt desenlerinden iç içe geçmiş tek durum desenidir. Veriler doküman incelemesi ile toplanmış, içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Bu eserlerden yedi tanesi kurgusal biçimde oluşturulmuş iki tanesi ise (Çocuklardan Tanrı'ya Mektuplar, Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar) bir tema etrafında çocukların gönderdikleri mektupların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Mektup tekniği kurgusal metinlerde iki biçimde kullanılır. Metin ya art arda gelen mektupların toplamı biçiminde oluşturulur, ya da metin içerisinde yeri geldikçe mektuplara yer verilir (Tekin, 2013: 247). Çalışmada yer alan kitaplardan Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I ve II, Gül'e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar, Hayaletten Mektuplar, Annemin Mektupları adlı kitaplarda mektuplar art arda sıralanmış, Dolunay Dedektifleri/Dehşet Mektuplar ve Çocuk Kalbi'nde ise kurguya uygun yerlerde mektuplara yer verilmiştir. Çalışmada bu eserlerin yanı sıra ilk basımı 1967 yılında yapılan Aziz Nesin'in Şimdiki Çocuklar Harika adlı eseri de incelemeye konu edilmiştir. Zira, Zehra İpşiroğlu'nun Şimdiki Çocuklar Hâlâ Harika başlıklı çalışması Aziz Nesin'in adı geçen kitabına nazire niteliğinde kaleme alındığından, biçim ve kurgu açısından Aziz Nesin'in eserinin bir nevi devamı niteliğinde bir nehir roman hüviyeti taşıdığından Aziz Nesin'in Şimdiki Çocuklar Harika adlı eserinin de tarihsel örneklem filtresine uymamakla birlikte kısa da olsa değerlendirme konusunu yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda, her iki eserin de art arda sıralanmış mektuplar şeklinde oluşturulmuş birer mektup roman olduğu görülmüştür. Sonuçta çalışmaya eklenen bu iki eser ile birlikte araştırmanın inceleme nesnelerini toplam on bir eser oluşturmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Mektup Türündeki Yerli Çocuk Edebiyatı Ürünleri

Annemin Mektupları

Hidayet Karakuş'un Annemin Mektupları adlı eserinde, işe gittiği için oğlunu yeterince göremeyen bir annenin 2000 yılının bahar aylarında, oğluna hitaben yazdığı dört mektuba yer verilmiştir. Anne "Tahta Bisiklet" adını taşıyan ilk mektubunda kendi çocukluk yıllarından bir anısına yer verir. Bu mektupta yazar ekonomik sorunlar ve buna bağlı göç konusu çerçevesinde bir babanın kızı için bulduğu yaratıcı oyuncak yapımı çözümünü çocuk okurlarla paylaşır (Karakuş, 2009: 10-22). Kız çocuk bu oyuncak ile pek oynayamasa da onu, babasının sevgisinin göstergesi olarak kabul eder. Mektup zor günlerin birlik içinde aşılabileceğini ve sevginin her şeyden daha değerli olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. "Eski Çanta" başlıklı ikinci mektupta anne oğluna yalnız geçen çocukluk yıllarını ve o yıllarda kurguladığı oyunları, bu oyunlarla bir çocuğun dünyayı ve yaşamı nasıl keşfetmeye başladığını anlatmaktadır. Ne de olsa oyun çocuğun merceğidir; çocuk oyunla algılar, yetkinleşir ve öğrenir (Karakuş, 2009: 23-35). Üçüncü mektup "Ben Ne Olayım?" başlığına sahiptir (Karakuş, 2009: 36-51). Mektupta ne olmak istediğine bir türlü karar veremeyen ve hayvanların güçlü yönlerine öykünerek onlar gibi olmaya çalışan ancak bundan da kısa sürede sıkılan kız çocuğunun duygu hâli anlatılmaktadır. Mektup sonuç olarak, en iyi yolun insanın kendini olduğu gibi kabul etmesi ve farklı

yönlerini keşfedip geliştirebilmesi olduğu iletisini aktarmaktadır. "Kasabamızın Köpekleri" adlı son mektupta ise yazar hem hayvan sevgisini hem de sabır ve azim kavramlarını çocuklara aktarmaya çalışır. Animistik dönem özellikleri taşıyan çocuk bu dönemde pek çok hayvana öykünür, zamanla insan olmanın bilincine ulaşan çocuk doğanın sadece insanın değil, her canlının evi olduğu gerçeğini daha o yaşlarda fark eder. Eser çevre okur yazarlığı ve ekoeleştiri açısından da zengin bir birikim içermektedir.

Dehşet Mektuplar/ Dolunay Dedektifleri-2

Mavisel Yener'in Dehşet Mektuplar/ Dolunay Dedektifleri-2 adlı kitabı, adından da anlaşılacağı üzere polisiye türünde bir çocuk edebiyatı metnidir. Kurgu içerisinde aralıklarla verilen üç adet mektup, eserde entrika düğümlerinin oluşturulmasına ve gizem atmosferinin yaratılmasına katkı sağlamaktadır. Uluslararası bir döngüde işlenen kurguda, Birce'nin bir sahaftan tesadüf eseri aldığı kitabın içinden çıkan, Brail alfabesiyle ve Almanca olarak yazılmış mektubun gizemi ancak İspanya'da çözülebilecektir. Genetik bilimci Brickel tarafından Türk meslektaşına yazılan ve bilimsel kodlar ve DNA şifreleri içeren mektuplar Birce, Ece, Ada, Bilgecan, Oğuz ve Gago ve Jutta'nın yardımlarıyla kötü amaçlı kullanımlardan kurtarılarak polislere teslim edilir (Yener, 2010: 89-92). Eser bilimsel merakın yanı sıra arkadaşlık kavramını, polisiye tarzdaki sürükleyici bir anlatımla aktarması sayesinde çocuk okur için hem zengin bir içerik oluşturmakta hem de okuma alışkanlığının geliştirilmesi bağlamında katkı sağlamaktadır.

Gül'e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar

Hasan Yalçın'ın Gül'e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar adlı çalışmasında toplam otuz mektup ve otuz yedi adet de masal, bilmece, günlük, öykü, fıkra, şiir ve fabl türünde metin yer almaktadır. Kitapta yer alan öykülerden biri Çehov'dan (Kaştanka), ikisi ise Kafka'dan (Kısa Bir Hayvan Masalı, Açgözlü Kurt) uyarlanmıştır. Yazarın mektup başta olmak üzere pek çok farklı metin türüne yer verdiği eser, çocuk okur için farklı türlerin bir metin içerisinde hızlıca tanıtılmasına olanak veren ve bu açıdan da az rastlanılan bir metinlerarasılık özelliği de taşımaktadır.

Hasan Yalçın'ın tutuklu bulunduğu cezaevinden kızı Gül Yalçın'a 1982-1986 yılları aralığında yazdığı mektuplardan oluşan eserde uzaktaki bir babanın küçük bir çocuğa seslenişine tanık olmak mümkündür. Gül Yalçın'ın 3-7 yaş aralığında olduğu bir döneme karşılık gelen mektuplar bu nedenle okul öncesi dönemdeki bir çocuğa uygun bir üslûpla kaleme alınmış ve çoğu mektup hayvanların kişileştirildiği fabllarla zenginleştirilmiştir. Bu nedenle mektuplarda öğreticilik boyutunun da önemsendiği görülür. Gül Yalçın eserin sunuş bölümünde bu durumun kendi üzerinde bıraktığı etkiyi şöyle dile getirir: "… Dönüp geriye baktığımda, daha iyi değerlendirebiliyorum bu mektupların hayatımdaki yerini. Hayal gücümü genişleten, bana kitap okumayı, edebiyatı sevdiren, dil yeteneğimi geliştiren, olayları değerlendirmeyi ve yargılamayı öğreten ve her şeyin ötesinde bana sonsuz bir insan ve doğa sevgisi kazandıran yazılardı bunlar" (Yalçın, 2006: 9-10).

Mektup ve masallarda özgürlük, hayvan hakları, dostluk ve sevgi, paylaşım, adalet, bilimsel bakış açısı, yardımseverlik, sorumluluk bilinci, doğa sevgisi, aile sevgisi, dayanışma, kahramanlık ve cesaret, haksızlıklara karşı çıkabilme, özlem, zorbalıklara karşı birlikte mücadele edebilme, nedensiz korkuların üstüne gidebilmek, canlıların iç güzelliklerini fark edebilmek ve eşitlik değerlerinin işlendiği görülmektedir.

Hayaletten Mektuplar

Mavisel Yener'in Hayaletten Mektuplar adlı eserinin iki bölümü mektuplara ayrılmıştır. On bir mektuptan oluşan ilk bölümde Meltem'in başka bir kente taşınması üzerine Figen ile Meltem arasında başlayan mektuplaşma, daha çok iki arkadaşın gündelik yaşamlarını ve Figen'in planladığı İspanya seyahatinin detaylarını içermektedir (Yener, 2009: 43-70). Kitabın ikinci bölümü yine Alper ile Barselona'ya taşınan dayısı arasında gidip gelen on bir mektuptan oluşur. Görüleceği üzere bu iki bölümü birbirine bağlayan ana unsur İspanya'dır. Figen ile Alper İspanya yolculuğu sırasında tanışırlar. (Yener, 2009: 53-55). Eser uzaktaki yakınlıkları korumanın iyi yollarından birinin de mektup yazmak olduğu konusunda çocukları özendirici bir değer taşır. Zira daha sonra Figen ve Alper de uzun yıllar sürecek olan bir mektup arkadaşlığına başlarlar. Eser aynı zamanda farklı ülkelerin, farklı coğrafyaların

tarihi köklerini, doğal güzelliklerini ve kültürlerini mektuplar aracılığıyla yakınlarla paylaşma açısından da öğretici bir değer taşımakta ve çocuk okurların dünya bilgilerini artırmaktadır.

Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar

Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I

Hayvanlardan Çocuklara Masallar-I'de yer alan dokuz mektuptan ilki, karınca tarafından çocuğa hitaben yazılmıştır. Mektupta karınca insanların ve doğanın çıkardığı tüm zorluklara karşı birlik içinde yaşadıklarını, ayrıca küçük olsun büyük olsun yeryüzünde her canlının bir görevi ve önemi olduğunu vurgulamaktadır (Çelikler: 2010: 15-18). Diğer mektuplarda ise hayatın bir yarış olmadığı, çocuk eğitiminde kararlılığın önemi, her canlının yaşlılık dönemi geçireceği ve herkesin yaşamında aşması gereken zor dönemler olduğu, çocukların gelip geçici hevesler için hayvan sahibi olmamaları gerektiği ve hayvan sahiplerinin onlara iyi bakmakla yükümlü oldukları, kendilik bilinci, sokak hayvanlarına karşı insanların duyarlı olmaları gerektiği mesajlarını içeren konular işlenmiştir. (Çelikler, 2010: 61-64). Kitapta dokuzuncu ve son mektup yavru bir Caretta Caretta'ya aittir. Mektupta soyları tükenme riskiyle karşı karşıya olan hayvanlar için insanların yapmaları gerekenler anlatılmaktadır (Çelikler: 2010: 67-69). Görüldüğü üzere eser, çocukların dünya bilgilerinin artırılması ve kendilik bilinçlerinin gelişmesi ve giderek değişen dünya dengelerine özellikle de doğanın dengesine ayak uydurarak sadece insanın değil tüm canlıların haklarına saygılı olmaları gerektiği yönünde kuvvetli mesajlar içermektedir.

Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar II

Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar II- adlı kitaptaki ilk mektup kırlangıçtan çocuğa yazılmıştır. Kırlangıç mektubunda küresel ısınma nedeniyle çektiği sıkıntılardan, iklim değişikliğinden, doğanın küçük bir öğesindeki bozulmanın zincirleme olarak tüm gezegenin dengesini bozmasından söz etmektedir. (Çelikler, 2010: 15-18). Diğer mektuplarda ise sırasıyla iletişim olanaklarının artmasıyla birlikte yüz yüze iletişimin azalması, medya okur yazarlığı, su kaynaklarının tutumlu kullanılması, hayvanların gösteri amaçlı işlerde nesneleştirilmemeleri ve ağır işlerde çalıştırılmamaları gerektiği, zevk için avlanmanın etik dışı oluşu ve depremin ön görülemeyen bir doğa olayı olması ve depreme karşı eğitimli ve hazırlı olmak gerektiği konuları ele alınmıştır. Son mektupta ise çarpık kentleşme, gecekondulaşma, ormanların yok edilmesi gibi nedenlerle sel felaketlerinin arttığına dikkat çekilmektedir (Çelikler, 2010: 75-79). Görüldüğü üzere Çelikler eserinde çocuk okurlara zengin bir doğa içeriği sunmakta, doğaya duyarlılık noktasında örnekler vermekte ve son dönemlerin önemli kavramı "sürdürülebilirlik"in nasıl işlemesi gerektiğini anlatmaktadır.

Şimdiki Çocuklar Harika

İki eski okul arkadaşı olan Ahmet ve Zeynep arasında süregelen ve İstanbul Ankara hattında gelişen mektuplaşmalar ilk olarak 12 Kasım 1963 tarihinde başlamıştır. Toplam yirmi dokuz mektuptan oluşan eserin son bölümünde yazar Aziz Nesin'in çocuklara yazdığı iki mektuba daha yer verilmiş ve mektup sayısı bu haliyle otuz bire yükselmiştir. Babasının görevi nedeniyle dönem ortasında dört yıldır birlikte eğitim gördüğü arkadaşlarından ayrı kalmak zorunda kalan ve Ankara'ya yerleşen Zeynep mektuplaşmayı başlatan kişidir. Her iki çocuk mektuplarında yoğun olarak eğitim sistemi ve toplumun ikircikli değer yargılarını mizahi bir dille eleştirmişlerdir. Eleştiri nesnesi haline getirilen konuların mizahî bir perspektiften sunulması hem eleştirinin daha çarpıcı hâle gelerek vurucu bir etki yaratmasını hem de çocuk okurlar için keyifli bir okuma süreci oluşmasını sağlamıştır. Aşağıda, Zeynep'in sınıfta arkadaşı Yaşar ile öğretmeni arasında geçen diyaloğu, Ahmet'e aktarırken kullandığı mizahi dil, toplumun bakışındaki çarpıklığı mizahın ironisiyle güçlü bir biçimde sunmakta ve çocuk okur için eleştirel bir düşünme zemini oluşturmaktadır. Bu diyalog toplumsal cinsiyet kodlarının çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koyması ve düşündürmesi açısından dikkate değerdir:

(Öğretmen) "-Cumhuriyet kurulduktan sonra kadınla erkek artık eşit olmuştur. Kadınla erkek arasında hiçbir fark yoktur, dedi. Hiçbir fark olmamasını erkekliğine yediremeyen Yaşar,

-Hiç mi fark yok öğretmenim? dedi.

-Yok

-Küçücük bir fark da mı yok?

Öğretmen sert
-Yok! dedi.
Yaşar,
Evet ama öğretmenim, dedi. Kadın Haklarını Koruma Derneği var, oysa erkekler böyle bir dernek kurmamışlar. Annem, Kadın Haklarını Koruma Derneği'ne üye…" (Nesin,2008: 84).

Mektuplarda gelir dağılımındaki eşitsizlikler, öğretmenlerin sınıf iklimi yaratmadaki farklı yöntemleri ve buna uyum sağlayamayan çocuklara rehberlik etmek yerine, öneri olarak "eski bildiklerinizi unutun" demeleri, bilgili ve eğitimli insanların geçimlerini sağlayabilmek için zengin ama cahil insanların hizmetinde çalışmak zorunda kalmaları ve her türden şiddet, çocuklar tarafından ustalıkla çözümlenmekte ve bu iki yüzlü tutum eleştirilmektedir. Mektuplarda Ahmet ile Zeynep'in sıkça şikâyet ettikleri konuların başında büyüklerin çocuklara yönelik tutarsız tavırları gelir. Örneğin Ahmet fedakârlık gibi pek çok evrensel değerin büyükler tarafından çocuklara yanlış anlatıldığını belirtir (Nesin, 2008: 51). Yine Ahmet en sevmediği huyun çocuklara "sen anlamazsın" denilerek gerçeklerin ört bas edilmesi ya da önemsizleştirmesi olduğunu vurgular (Nesin, 2008: 82). Mektuplarda sıklıkla her iki çocuk tarafından büyüklerin çocuklara düzenli olmak, tutumlu olmak gibi olumlu davranış kalıplarını dikte ettikleri ancak kendilerinin bu davranışları pek sergilemedikleri hususu eleştirilir.

Şimdiki Çocuklar Hâlâ Harika

Zehra İpşiroğlu'nun ilk baskısı 1967 yılında yapılan Aziz Nesin'in Şimdiki Çocuklar Harika kitabına nazire niteliğinde yazmış olduğu Şimdiki Çocuklar Hâlâ Harika adlı eserinde yine babasının işi nedeniyle Fethiye'ye taşınan Doğan ile İstanbul'daki arkadaşı Deniz arasındaki e-postalar söz konusu edilmektedir. Eserin tamamı yetmiş altı e-posta metninden oluşmaktadır. E-postaların günümüzde mektupların yerini aldığı gerçeğinden hareket edersek Şimdiki Çocuklar Hâlâ Harika adlı eserin de bir nevi çocuk "mektup" romanı olduğunu kabul etmek gerekecektir. İpşiroğlu eseri yaratıcı okuma alt başlığı ile sunmuş ve "Bu kitap çocuk eğitiminde gerekli sanılan, günümüzde geçerli birtakım değer yargılarının yanlışlığını anlatıyor", diyerek eserin yaratıcılık boyutunun yanına eleştirel boyutu da eklemiştir. İpşiroğlu eserinde Aziz Nesin'in karakterleri Ahmet ile Zeynep'in kendi eserindeki Deniz'in anne ve babası olduğunu belirterek iki kitap arasında bağ kurmakta ve bir nevi nehir roman bağlamı yakalamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla Aziz Nesin'in eserindeki mizahi eleştirel üslubun İpşiroğlu'nun eserinde de devam ettirildiği görülür. Deniz'in babası çalıştığı kurum olan üniversiteyi "bilgi belletme ve tüketme merkezi" olarak nitelemektedir. Deniz anne ve babasının sürekli meşgul olduklarını, toplumsal konulardaki duyarlılıklarını evdeki çocuklarına yansıtmadıklarını, gazeteci olan annesini eleştirerek vurgular: "Annem insan hakları, kadın hakları, çocuk hakları diye koşturup durmaktan başını derde sokacağına, azıcık da benim haklarımı düşünmeli diyorum. Burası Mac Donalds değil, ben de çocuk köle değilim" (İpşiroğlu, 2019: 24).

Doğan ise dedesi ve babasından hareketle büyüklerin tezat içeren/tutarsız disiplin yaklaşımlarından şikayetçidir: "Disiplin olmadı mı karmaşa çıkar. Karmaşa çıktı mı evin huzuru kaçar. Her şeyin başı disiplin. İyi hoş da onun disiplinden anladığı yalnızca kendi dediğinin yapılması. Bunu ona söylediğimde, "Elbette ki benim dediğim olacak ailenin reisi benim!" diyor. Ben karar verdim, büyüyüp de evlendiğimde kesinlikle ailenin reisi olmayacağım" (İpşiroğlu, 2019: 64).

Doğan'ın anne ve babalarının tutumundan şikâyetçi tüm çocuklar gibi Deniz'e yaptığı teklif de ironik bir kılıf içermektedir: "Bir süre ailelerimizi değişmeye ne dersin? Keşke çocukların da ailelerini boşama hakkı olsa. Hiç olmazsa bir süre için" (İpşiroğlu, 2019: 133).

Eleştiri konusu olan bir diğer başlık ise elbette eğitim sistemidir. Öğretmenler, eğitim modelleri ve ölçme değerlendirme araçları sıklıkla eleştiri konusu edilmektedir. Deniz "Arıtma sistemini çalıştırmayı ve başta seri tüketim malı öğretmenler olmak üzere hoşuma gitmeyen kim varsa bir bir değiştirmeyi denedim ama tek başıma beceremedim" (İpşiroğlu, 2019: 102) der. Yine Deniz "ilkönce okuldaki dersler için gereken tüm bilgileri depolayan bir bilgi tüpü icat edeceğim. Bu tüp toplu iğne büyüklüğünde, görünmeyecek bir biçimde okul üniformasının yakasına takılıyor. Böylece ders çalışma derdinden de sonsuza kadar kurtulmuş olacağım" (İpşiroğlu, 2019: 140) diyerek sarsıcı çözümlerine yeni bir örnek daha ekler. Bunların yanı sıra mektuplarda akran zorbalığı, toplumsal cinsiyet kodları, büyüklerin ikircikli tutumu eleştirilen diğer konulardır. Eserin mektuplar yerine mektubun çağdaş

mirasçısı e-postalar aracılığıyla yazılması yazarın günümüz çocuk okurunun eğilimlerini dikkate aldığını göstermektedir. Ancak e-posta atası mektubun yerini doldurmakta henüz çok da mahir değildir: "Zira mektup, bugün bilgisayar yahut cep telefonu aracılığıyla kullandığımız adlarıyla e-posta,skyp,cahat,msn gibi araçlardan farklı olarak insanın kendini derinlemesine ifade edebilmesine, yalnızken; muhataptan uzaklardayken kaleme alındığından, karşımızdakinin halinin ve tepkisinin bilinmezliğinin de doğurduğu merak, endişe, umut gibi duyguların da ifade edilebilmesine imkân tanıyan bir araçtı. Kanaatimce mektubun kağıt ve kalemden sonraki temel malzemesi ise "hasret"ti" (Abak, 2006: 107).

Mektup Türündeki Çeviri Çocuk Edebiyatı Ürünleri

Bill Adler'in editörlüğünü yaptığı Çocuklardan Harry Potter'a mektuplar ile Eric Marshall ve Stuart Hample tarafından bir araya getirilmiş olan Çocuklardan Tanrıya Mektuplar adlı eserler çocukların belirli bir tema etrafında yazdıkları mektupların yazarlar tarafından derlenmesiyle oluşturulmuştur. Bu nedenle bu tür kitapların birer mektup antolojisi/derlemesi olduğunu belirtmek doğru olacaktır. Çocuk Kalbi ise mektup roman türünde kaleme alınmış bir çeviri eserdir.

Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar

Amerika, Avustralya, Güney Afrika, Kanada, Filipinler, İrlanda, Almanya, Hollanda, Singapur, Yeni Zelanda, Estonya, Hindistan, İngiltere, Kosta Rica ve Endonezya'da yaşayan çocuklar tarafından yazılan toplam yüz seksen bir mektup, izci kulüpleri, yayınevleri ve öğretmenler aracılığıyla toplanmış ve Bill Adler editörlüğünde bir araya getirilerek Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar adlı bir eser orta çıkarılmıştır. Bu çalışmada beş yaşından yirmi iki yaşına kadar çocuk ve genç pek çok yaş gurubundan kişinin Harry Potter 'a mektuplar göndermesi, aslında serinin her yaş grubunda severek okunduğunu gösteren önemli bir işarettir. Son zamanlarda en çok okunan çocuk kitaplarından biri olarak kabul edilen serinin evrensel ölçekte bu kadar ilgi görmesinin en önemli sebebi eserin taşıdığı fantastik kimliktir. Gerçek dünyanın katı, sıkıcı ve adaletsiz kuralları arasına sıkışan çocuklar için benzer engellere fantastik bir dünyada savaş açmış olan Harry Potter, gerçek bir kahraman hükmündedir. Harry Potter serisinin çocuk edebiyatı ilkelerine ne kadar uygunluk taşıdığı tartışılmakla birlikte çocukların bu konuda akademisyenlerden ve öğretmenlerinden farklı düşündükleri de ortadadır. Mektupların çok geniş bir coğrafyadan elde edilmesi Harry Potter serisinin farklı dillerden, farklı ülkelerden pek çok çocuk tarafından sevilerek okunduğunu ortaya koymaktadır.

Zaten Adler eserin son bölümünü Harry Potter üzerine çocuklarla yaptığı 45 röportaj metnine ayırmıştır. Bu bölümde Adler çocuklara Harry Potter kitabının okuma alışkanlıklarına bir katkı sağlayıp sağlamadığını sormuş ve çocukların büyük bir bölümünden de olumlu yanıt almıştır. Adler kitabın neden bu kadar sevildiği yönündeki sorusuna ise daha çok eserin fantastik yönüne vurgu yapan yanıtlar almıştır. Bu durum da yukarıdaki görüşü destekler niteliktedir. Belki artık akademisyenlerin, eğitimcilerin ve velilerin de verili değerler üzerinden değil de çocuğun gözünden dünyaya bakmalarının zamanı gelmiştir.

Eserde dikkat çeken önemli noktalardan biri de mektup yazarı kız çocukların Harry'den ziyade serinin kız karakteri Hermione'yi kendilerine özdeşim unsuru olarak seçmeleridir. Bu cinsiyet ve özdeşim değişkenleri arasındaki bağlantıyı açıklaması açısından önemlidir. Eserde özellikle yaş grubu küçüldükçe mektup yazarı çocukların Harry Potter'dan öğretmenleri için büyü tarifleri istemeleri gibi mizahi ama çocuk için anlamlı gerçeklere tesadüf etmek de mümkündür. Ancak çocukların pek çoğunun Harry'nin yardımsever, iyi kalpli, dürüst ve akıllı olduğu yönündeki kişilik özelliklerini vurgulaması, eserin çocuklara değer öğretimi açısından yarar sağladığının ve karakter gelişimlerine katkıda bulunduğunun bir göstergesidir. Sever de çocukların kitap kahramanlarına öykünme ve özdeşim kurmalarının birçok getirisi olduğundan söz etmektedir: "Okuduğu ya da dinlediği bir öykünün kahraman ya da kahramanlarıyla kurduğu etkileşim, çocuğun yeni düşsel arkadaşlar edinmesini sağlar. Kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden ya da etmek isteyen başka çocukların da olduğunu ya da olabileceğini anlar. Güven duygusunu geliştirir. (…) Çocuk kitaplarında, çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündükleri kahraman/kahramanlar ve onların nitelikleridir. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu

eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlanması, çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar" (2003: 64-65).

Çocuk Kalbi

Edmondo De Amicis'in Çocuk Kalbi adlı kitabında dokuz yaşındaki Enriko'ya annesinin, babasının ve kız kardeşinin yazdığı toplam on mektuba yer verilir. Aynı çatı altında yaşayan aile üyeleri mektubu aile içi ilişkileri düzene koymak için bir iletişim aracı olarak kullanmışlardır. Mektupların ana konusunu Enriko'nun uygunsuz davranışları ve aile üyelerinin bu yöndeki uyarıları ve ondan beklentileri oluşturmaktadır. Mektuplarda ele alınan konular sosyal ve ekonomik adaletsizlikler ve bunlara maruz kalan insanlara karşı duyarlı olma, anne sevgisi, öğretmen sevgisi, vatan sevgisi, ulus bilinci ve eğitimin önemidir (Amicis, 1998: 29-30, 47, 211-212). Kitap çocuğun ev ve aileden başlayarak okul ve iş hayatı gibi yakın ve uzak çevresiyle olan iletişimindeki hataları ve doğru davranışları göstermesi bakımından eğiticidir.

Çocuk Kalbi'nde mektuplara kurgu izin verdikçe yer verilmiştir. Roman kurgusu içerisine mektupların dahil edilmesi çoğul bakış açısının yakalanmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca mektuplar içerdikleri öznel ve samimi anlatım nedeniyle roman kişilerinin dünyasına okurun daha teklifsiz dahil olmasına olanak sağlamakta ve eserin merak duygusunu artırmaktadır. Bu durum karakteri yazarın hakimiyetinden kurtardığı için okur açısından kahramanla özdeşim kurma ve empati becerilerini de geliştirmekte, özellikle çocuk okurların dünyayı ve insanı algılama yönelimini desteklemektedir (Tekin, 2013: 246).

Çocuklardan Tanrıya Mektuplar

Çocuklardan Tanrıya Mektuplar mektup derlemesi biçiminde oluşturulmuş bir diğer eserdir. Eserin adı ilk başta mizahi bir çağrışım yapsa da kitap aslında çocukların inanç cephelerini anlamak noktasında yetişkinlere yardımcı olmaktadır. Mustafa Ökkeş Evren ve Kerim Yavuz gibi birçok araştırmacı inanç konusunda çocukta doğuştan bir eğilim olduğu yönünde görüş belirtmektedirler. Buna göre çocuk yaratılış itibariyle kendini koruyacak, güveneceği bir gücün var olduğuna inanmaya meyillidir. Zaman içinde çocuğun çevreden öğrendikleri ve kendi gözlemleriyle yaratıcı kavramını şekillendirmesi mümkündür (Evren, 2005, 309; Yavuz, 1987, 273-278). Ayrıca Yavuz, çocuğun Tanrı ve din anlayışı ile yetişkinlerin yaklaşımları arasında da fark olabileceğini belirtir: "Şunu unutmayalım ki çocuğun oluşmakta olan dini, sadece ana-baba dindarlığının çocuklara kuru bir şekilde aktarılması değildir. Çocuk dini; yalnızca yetişkinlerin dinine bağlanamaz. Çünkü çocuk dindarlığı inanma yönünden değil, yetişkinlerin dininden inanç keyfiyeti bakımından farklıdır" (Yavuz, 1987: 274). Kısacası çocuğun inancı içten ve doğaldır. Kurallara ve biçimlere tabi değildir.

Eseri yayıma hazırlayan Stuart ve Marshall da eserin önsöz bölümünde benzer bir saptamada bulunmaktadırlar: "Kitaptaki mektupların tümü büyük bir güven duydukları ve umutla bağlandıkları tanrıya yazılmış. Ama kendilerinin tanımladığı, büyükler dünyasınca henüz biçimlendirilmemiş tanrıya. Onların, çocukların tanrısına…" (Marshall, Stuart; 2005:3).

Eser sekiz bölümden oluşmakta ve okul öncesi ve ilkokul döneminde bulunan çocukların Tanrı'dan talep ettikleri dilekler ve istekler, Tanrı'ya yönelik eleştirileri, övgüleri ve itirafları çerçevesinde yazılmış mektuplarından oluşmaktadır (Marshall, Stuart, 2005:8-24). "İstekler" adını taşıyan ilk bölümde çocukların Tanrı'dan bisiklet, eldiven gibi basit gündelik eşyaların yanı sıra, yılan olmak, köpekleri insanlar gibi uzun ömürlü yapmak gibi istekleri de bulunmaktadır. Bunun dışında bazı çocukların kendilerini erken yatıran ya da çok sinirli olan babalarını değiştirmesi için Tanrı'dan ricada bulundukları görülmektedir. "Eleştiriler" (Marshall, Stuart: 2005: 35-54) bölümünde ise "Sevgili Tanrı, eğer hiç kimse bilmeyecekse iyi olmanın ne yararı var!" (Marshall, Stuart, 2005: 50) gibi serzenişlere rastlanmaktadır. "İtiraflar" (Marshall, Stuart, 2005: 56-69) bölümünde çocukların en değerli sırlarını Tanrı ile paylaştıkları görülmektedir. Örneğin "Sevgili Tanrı, küçükken yaptığım kötü şeyler için pişmanım" gibi oldukça masum itiraflar bu bölümde yer almaktadır. "Önemli Sorunlar" (Marshall, Stuart, 2005: 76-96) bölümünde çocukların baş edemedikleri problemler konusunda Tanrı'ya yazdıkları mektuplar ve çözüm istekleri bulunmaktadır. Bunlar arasında çocukların yapmakta zorlandıkları ödevler, meslek seçimleri, evlenme, doğum gibi yaşamın çeşitli dönemlerine ait sorgulamaları yer

almaktadır. "Kitap Hakkında" (Marshall, Stuart, 2005: 97-120) bölümünde ise çocukların çeşitli doğa olayları hakkındaki soruları (Güneş neden geceleri yok oluyor? Neden ölüyoruz? Ağaçların boyu neden insanların boyundan daha uzun? Günler neden kısalıyor ve sonra uzuyor? Gökyüzü neden mavi, otlar neden yeşil?... gibi) yer almaktadır. Kitabın son bölümü Övgüler'de (Marshall, Stuart, 2005: 122-127) ise çocukların Tanrı'nın takdir ettikleri yönlerini ve ona olan sevgilerini içeren mektuplara yer verilmiştir. Bu mektupları yazan çocukların yaşları ve ülkeleri ile bu mektupların nasıl bir araya getirildiği konusunda bilgi verilmemiştir.

Sonuç

Araştırmanın inceleme nesnelerini oluşturan eserlerde eğiticilik yönü ağır basmaktadır. Çocuklarda doğru davranış kalıpları oluşturmak, çevrelerine, ülkelerine ve dünyaya karşı sorumluluk duygusu taşıyan bireyler yetiştirmek tüm eserlerin ortak amacıdır. Bu durum mektup derlemeleri biçiminde düzenlenmiş Çocuklardan Tanrıya Mektuplar ve Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar 'da ilk bakışta fark edilemese de aslında her iki eserde de çocuklara sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi kazanımlar verilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bu iki eser çocukların duygu ve düşünce dünyalarının yetişkinlere açılması açısından da önemlidir. Çocuklardan Tanrı'ya Mektuplar aslında çok önemli bir konu olan inanç konusunun oluşumu, dini eğitim, soyut düşünme becerisi hakkında önemli ipuçları taşımaktadır. Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar ise çocuklarda okuma alışkanlığını geliştirme, çocukların sevebilecekleri kitaplar ve kahramanlar hakkında bilgiler içermektedir. Çalışmada çocukların fantastik türdeki kitapları okumaktan daha çok hoşlandıkları görülmektedir.

Hayvan karakterlerin ön planda olduğu eserler çevre okur yazarlığı ve eko eleştiri bağlamında çocukların farklı kazanımlar sağlamasında katkı sağlayabilirler. Özellikle Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I-II ile fabl türündeki eserler dünyanın sadece insanın değil, tüm canlıların anayurdu olduğunu belirtmektedir. Eser, tüm canlıların dünyanın bir parçası olduğunu ve gezegenin geleceğinin tüm canlılara değer veren bir tutumla iyiye yönlendirilebileceği yönünde mesajlar içermesi bakımından ayrıca değer taşımaktadırlar.

Annemin Mektupları, Çocuk Kalbi, Hayaletten Mektuplar (İkinci Bölüm), Gül'e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar ise aile içi iletişimin önemi, aile bağlarının güçlendirilmesi, ailenin değeri gibi konularda içerdiği mesajlar açısından önem taşımaktadır. Hayaletten Mektuplar (Birinci Bölüm), Dolunay Dedektifleri/Dehşet Mektuplar II, Şimdiki Çocuklar Harika ve Şimdiki Çocuklar Hâlâ Harika ise arkadaşlığın değeri ve uzaktaki arkadaşlarla iletişimin sürdürülmesi konusunda değerli düşünceler taşıyan eserlerdir.

Örneklemi oluşturan eserler ölçeğinde konuya bakıldığında dikkat çeken bir diğer nokta ise çeviri ve yerli eserler arasındaki yaklaşım farklılığıdır. Yerli ürünler anlatıcı ve hedef kitle açısından değerlendirildiğinde daha çok didaktik ve öğüt verici bir nitelik taşımaktadır. Özellikle anlatıcı özne pek çok eserde yetişkinler/kimi zamanda hayvan karakterler olduğundan hedef kitle olan çocuklara sürekli olarak toplumsal ya da evrensel düzeyde davranış kalıplarını aktaran öğütlerin verildiği dikkat çeker. Bu durum çocuk edebiyatı ilkeleri açısından pek de onay gören bir yaklaşım değildir. Zira amaç ders vermek, öğüt vermekten ziyade kurmaca ya da gerçek bir atmosfer içerisinde çocuk okurun donanımına göre kendi sonucunu kendinin çıkarmasının sağlanması olmalıdır. Ancak yerli yazar örneklemi içerisinde Aziz Nesin'in ve Zehra İpşiroğlu'nun eserlerinde yetişkin dünyasının çocuğa sürekli parmak sallayan, ders veren ancak bunları kendi yaşamlarında uygulamayan tutumuna yönelik oldukça ironik yaklaşımların bulunduğu da dikkat çekmektedir. Bu durum Aziz Nesin'in mizahi tutumuyla, Zehra İpşiroğlu'nun ise hem eserini Şimdiki Çocuklar Harika adlı esere nazire olarak yazmasından hem de kendisinin çocuk edebiyatı alanında akademik çalışmalar yapması nedeniyle çocuk gerçekliğini daha iyi tanımasından kaynaklanıyor olmalıdır. Ayrıca her iki eserde de anlatıcı öznelerin çocuklar olması da anlatım dilindeki bu yaklaşım farkını açıklamak açısından önemlidir.

Çeviri eserlerde bu slogancı tutumun yerini daha eğlenceli bir anlatıma bıraktığı, daha çok mizahi bir yaklaşımın benimsendiği görülür. Ancak Çocuk Kalbi adlı eserde de yerli eserlerde olduğu gibi mektup yazarlarının yetişkin olmalarından (anne, baba… vb.) kaynaklı olarak öğüt verici ve didaktik bir anlatımın varlığı dikkat çeker.

Bu durum mektupların anlatıcı öznelerinin niteliği açısından yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Yerli eserler örneklemi açısından meseleye bakıldığında Şimdiki Çocuklar Harika ve Şimdiki Çocuklar Hâlâ Harika adlı eserler dışındakilerin anlatıcı öznelerinin yetişkinler olduğu görülür. Bu sonuç da ürünlerdeki öğretici ve öğüt verici anlatımın nedenini açıklar niteliktedir. Yetişkin dünyası çocukları sürekli olarak dünyaya uyum sağlaması gereken varlıklar olarak düşündüğünden böyle bir tutum geliştirmiştir. Ancak yerli örneklem içerisinde Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I ve II adlı eserlerde de hayvan anlatıcı öznelerin dilinden öğüt verici, doğru davranış kalıplarını iletici bir dilin varlığının devam ettirildiği görülür. Burada da anlatıcı özneler her ne kadar hayvan karakteristiğinde olsalar da yetişkin tutumunu sahiplenmişlerdir. Bu noktada, bir etken olarak doğu ve batı dünyasının çocuk yetiştirme kodlarının farklılığının da anlatım dilini etkilediğini söylemek mümkündür. Bu durum, Türk toplumun çocuklarına karşı daha koruyucu/kollayıcı ve aktarım merkezli yaklaştığı, batı yaşam biçiminde ise çocuğun kendi öğrenmelerinin daha değerli olduğu ve yazarların da bu kültürlere ait birer birey olarak eserlerindeki anlatım dilinin bundan etkilenmiş olduğu gerçeğini kabul etmemizi olanaklı kılar.

Örneklemi oluşturan eserlerden hareketle mektup türünün mizah, ironi, fantastik, didaktik, eleştirel pek çok dil ve anlatım biçimiyle de rahatlıkla kullanılabildiği görülmektedir. Bu durum, çocuğun dünyasına farklı yollarla ulaşılmasını, anlatı katmanlarının artırılmasını ve çocuğun çok yönlü düşünebilmesini sağlamak açısından yazara pek çok olanak da sunmaktadır. Bu konuda, "mektubun" eserlerde bir tür olarak mı, yoksa bir teknik olarak mı yer aldığı meselesi de biraz muğlak kalmaktadır. Çünkü her çocuk eseri baştan sona mektuplardan oluşmamakta, zaman zaman mektup kurgunun bir parçası haline gelerek türden çok teknik özelliği ile esere katkı sağlamaktadır. Aslında bu yapıdaki anlatı örneklerini karma anlatılar ya da karma türler olarak da adlandırmak mümkündür. Bu açıdan, çocuk edebiyatı sahası içerdiği karma türler ve/veya melez türler açısından geniş çaplı bir araştırma havuzu üzerinden incelenmelidir. Zira bugüne kadar çocuk edebiyatındaki karma ya da melez türler üzerine yapılmış çalışmalar bulunmamakta, özellikle güncel çocuk edebiyatı içerisinde yer alan klasik türlerin dışında oluşan/oluşmakta olan yeni türlerin incelenmesine öncelik verilmemektedir.

Sonuç olarak, örneklemi oluşturan eserlerde mektubun içerdiği içten ve öznel anlatım sayesinde çocukların verilen mesajları dolaysız olarak değerlendirmeleri sağlanmıştır. Eserlerde uzaktaki yakınlarla, dostlarla haberleşmenin önemi anlatılmış, sevgiyi ifade etmenin mektupla da mümkün olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca mektup romanların çoklu bir anlatıcı kadrosuna sahip olmaları farklı görüşlerin, kültürlerin, yaklaşımların bu tür eserlerde çoğulcu ve demokratik bir bakış açısı aracılığıyla aktarılmasını olanaklı kılmıştır. Mektup, çocuğun kendine doğru çıktığı keşif ve anlama yolculuğunda içten ve kişisel bir tür olması bakımından ona rehberlik edecek elverişli bir malzemedir. Mektup türü tüm bu özellikleri sayesinde çocukların yazma becerilerinin geliştirilmesine de katkı sunacaktır.

Kaynaklar

Adler, B. (2006). *Çocuklardan Harry Potter'e mektuplar*. İstanbul: Pegasus Yayınları.

Abak, Ş. (2006). Mektuptan e-postaya. *Hece Dergisi Mektup Özel Sayısı*, 114-115-116, 106-109.

Argunşah, H. (1996). Ziya Gökalp'ın Limni ve Malta mektuplarında aile, kadın ve çocuk eğitimi fikri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7, 247-263.

Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 13 (2003 Bahar), 257-265.

Çelikler, Ç. (2010). *Hayvanlardan çocuklara mektuplar I*. İstanbul: İkinci Adam Yayınları.

Çelikler, Ç. (2010). *Hayvanlardan çocuklara mektuplar II*. İstanbul: İkinci Adam Yayınları.

Çerçi, A. (2019). Çocuk ve mektup*. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 15-24.

De Amicis, E. (1998). *Çocuk kalbi.* Ankara: Sel Yayıncılık.

Donbay, A. (2011). Edebiyatımızda 'mektup' türü ile ilgili başlıca çalışmalar" *Erdem Dergisi*, 61, 83-102.

Energin Usta, A. (2010). *Namık Kemal'in mektupları ve çocuk.* Uluslararası Namık Kemal Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.

Evren, M. Ö. (2005). Çocuk edebiyatında dinî yaklaşım. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105, 309-314.

İpşiroğlu, Z. (2019). *Şimdiki çocuklar hâlâ harika.* İstanbul: Çınar Yayınları.
Karakuş, H. (2009). *Annemin mektupları.* Ankara: Bilgi Yayınevi.
Kefeli, E. (2002). *Bir anlatım tekniği olarak mektup.* İstanbul: Kitabevi Yayınları.
Marshall, E.,& Hample, S. (2005). *Çocuklardan Tanrıya mektuplar*. İstanbul: Bulut Yayınları.
Nesin, A. (2008). *Şimdiki çocuklar harika*. İstanbul: Nesin Yayınevi.
Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
Sınar Çılgın, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
Şimşek, T. (2004). *Çocuk edebiyatı.* Erzurum: Suna Yayınları.
Tansel, F. A. (1965). *Ziya Gökalp külliyâtı-II: Limni ve Malta mektupları.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
Tansel, F. A. (2013). *Namık Kemal'in husûsî mektupları-II: İstanbul ve Midilli mektupları-I.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
Tekin, M. (2013). *Roman sanatı I-romanın unsurları.* İstanbul: Ötüken Neşriyat.
Yalçın, H. (2006). *Gül'e mektuplar ve yıldızlı masallar.* İstanbul: Kaynak Çocuk Yayınları.
Yavuz, K. (1987). Çocukta dinî duygu ve düşüncenin gelişimi. *Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987*, 272-278.
Yener, M. (2009). *Hayaletten mektuplar*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları.
Yener, M. (2010). *Dolunay dedektifleri-II: dehşet mektuplar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

Communication is one of the compulsory needs of human beings. People have tried different ways to convey various news, feelings and thoughts to others they cannot communicate face to face. The letter is perhaps the most advanced of these efforts. The first period letters were written in an official language rather than private. The letter is a kind that has not been processed and neglected so far in children's literature. The scarcity of letter-type works in children's literature in terms of quantity has also affected academic publications on this subject. In the context of canonical literature, it is possible to observe that the letter type is neglected compared to other types. When approaching the genre in the context of 100 Basic Works, one of the most iconic aspects of canonical literature in our country, it is seen that the situation is not in favor of the letter. That is, there are no works written in the type of letters in the Primary Education 100 Basic Works.

Among the books in the study, Letters from Animals to Children I and II, Letters to Gul and Star Fairy Tales, Letters from the Ghost, My Mother's Letters; the letters are listed in consecutively, while the letters are included in places suitable for fiction in the books of Full Moon Detectives / Terror Letters and Children's Heart. In addition to these works, the work of Aziz Nesin, which is published in 1967, was also examined. Because Zehra İpşiroğlu's work titled `` The Children Are Still Great '' was written in the form of a response of Aziz Nesin's book, it is a kind of continuation of Aziz Nesin's work in both form and fiction, and although the work does not comply with the historical sample filter, it is thought that it will be useful to make the evaluation subject even if it is short. In this context, it was seen that both works were a letter novel created as successive letters. As a result, together with these two works added to the study, the sample pool of the study constituted eleven works.

Method

The findings of the study are obtained by the case study method and the data is evaulated by the content analysis.

Result and Discussion

Educational aspect is dominant in the works that make up the sample. It is the common aim of all works to create the right behavior patterns in children, to raise individuals with a sense of responsibility towards their environment, country and the world. Although this situation was not noticed at first glance in the Letters from Children to God and Letters from Children to Harry Potter which are designed in the form of letter collections, in fact, in both works, it was tried to give children such as questioning, critical thinking and creativity. At the same time, these two works are also

important for children to open their world of emotions and thoughts to adults. Letters from Children to God actually carry important clues about the formation of the subject of belief, religious education, and abstract thinking skills. Letters from Children to Harry Potter contain information about developing children's reading habits, and books and heroes that children can love. In the study, it is seen that the children like reading fantastic boks more.

Another point that draws attention when looking at the subject in the scale of the works that make up the sample is the difference in approach between translation and local works. When domestic products are evaluated in terms of narrator and target audience, they are more didactic and counseling. It is noteworthy that in many works, especially the narrator subject is adults / sometimes animal characters, the children who are the target audience are constantly given advice that conveys the behavioral patterns at the social or universal level. This is not an approved approach in terms of the principles of children's literature. Because the aim should be to give lessons, not to give advice or to make its own conclusion according to the equipment of the child reader in a fictional or real atmosphere.

Based on the works that composed the sample, it can be seen that the letter as a literary genre can be used comfortably with many forms of language and expression such as humor, irony, fantastic, didactic and critics. This situation provides many opportunities for the author to reach the world of the child in different ways, to increase the narrative layers and to enable the child to think in many ways. In this regard, the question of whether the "letter" is a genre or a technique in the works remains somewhat ambiguous. Because every child work does not consist of letters from beginning to end, it becomes a part of the letter fiction from time to time and contributes to the work with its technical features rather than genre. In fact, it is possible to name narrative examples in this structure as mixed narratives or mixed genres. In this respect, the field of children's literature should be examined through a large-scale research pool in terms of mixed and / or hybrid genres. Because up to now, there are no studies on mixed or hybrid genres in children's literature, and it is not given priority to examine new genres that are formed / emerging outside the classical genres in current children's literature.

In addition, the fact that letter novels have a multi-narrative staff made it possible to convey different views, cultures, approaches in such works through a pluralistic and democratic perspective. The letter is a useful material to guide the child in terms of being an intimate and personal genre in his journey of discovery and understanding. Thanks to all these features, the letter genre will also contribute to the development of children's writing skills