

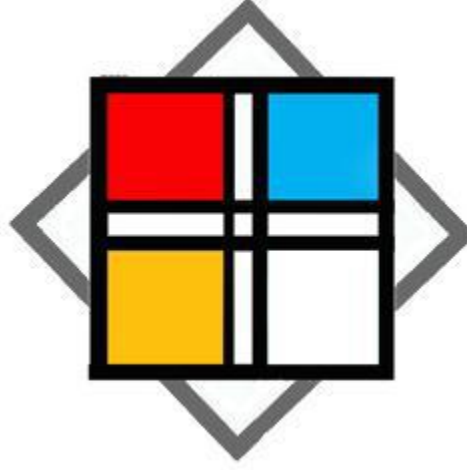


ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020

Ekim 2019 Cilt:7 Sayı:4 October 2019 Volume:7 Issue:4



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

2019 Sonbahar, Cilt:7 Sayı 4
2019 Autumn, Volume 7 Issue:4

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

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

English Language Editors
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM
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 dizinlenmektedir.

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi 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. 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. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu UÇGUN	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ARI	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Özay KARADAĞ	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

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Bilginer ONAN (Dört makale hakemi)
Prof. Dr. Celal DEMİR
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU
Prof. Dr. Hakan ÜLPER
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Doç. Dr. Ahmet BALCI
Doç. Dr. Aybala ÇAYIR
Doç. Dr. Başak UYSAL (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Bayram BAŞ (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Bilge AYRANCI
Doç. Dr. Canan ASLAN
Doç. Dr. Duygu UÇGUN (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN
Doç. Dr. Latif BEYRELİ
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Mustafa KURT
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Doç. Dr. Nezir TEMUR (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Özay KARADAĞ (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Seyit ATEŞ
Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY
Doç. Dr. Ülker ŞEN

Doç. Dr. Yusuf DOĞAN
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÖZDEMİR BECEREN
Dr. Öğr. Üyesi Büşra şAHAN AKTAN
Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN
Dr. Öğr. Üyesi Erkan ER (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA
Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU
Dr. Öğr. Üyesi Hanife ESEN AYGÜN
Dr. Öğr. Üyesi Hanife ÖZER
Dr. Öğr. Üyesi Haydar DURUKAN
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL
Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Yonca KOÇMAR DEMİRCİ
Dr. Mazhar BAL
Dr. Olcay SALTİK
Dr. Pınar KANIK UYSAL

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Papers

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri <i>Digital Literacy Levels of Teacher Candidates</i> Alper YONTAR	815-824
Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerin Kaynakları <i>Sources of Problems in Teaching Turkish Based on Teacher Opinions</i> Ömer ÇİFTÇİ, Celal UZUNYOL	825-840
Ortaokul Okuma Becerileri Dersine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları <i>Teachers' Opinions and Practices on the Secondary School Reading Skills Course</i> Cafer ÇARKIT	841-856
A Study on Vocabulary Learning Strategies of Turkish EFL Students <i>İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Kelime Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Çalışma</i> Murat HİŞMANOĞLU, Yusuf Ziyaettin TURAN	857-875
Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağılılıkları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması <i>The Development of the Turkish Teachers' Dependence on Textbooks Scale: A Validity and Reliability Study</i> Ahmet Tayfun ÖZTÜRK, Arif ÇERÇİ	876-897
Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Dönük Tutumlarına ve Konuşma Becerilerine Etkisi <i>The Effects of Educational Games on Students' Speaking Skills and Attitudes towards Learning Turkish as a Foreign Language</i> Murat İNAL, Özgen KORKMAZ	898-913
Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Investigation of the Relationship between Secondary School Students' Attitudes towards Reading and Motivations for Reading</i> Nurullah ŞAHİN	914-940
Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi: Bir Pilot Araştırma <i>The Impact of Peer-Assisted Writing on 4th Graders' Writing Achievement and Performance: A Pilot Study</i> İsmail SARİKAYA, Ömer YILAR	941-963

İÇİNDEKİLER
CONTENT

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öykülerin Etkisi <i>The Effect of Digital Stories on Developing Creative Writing Skills of Preservice Turkish Language Teachers</i> Yasemin BAKİ	964-995
Yedi İklim Türkçe Setinde Arapça Kökenli Sözcüklerin Sıklığı <i>Frequency of the Words of Arabic Origin in the "Yedi İklim Türkçe" Textbook Series</i> Hüseyin ÖZÇAKMAK, Görkem Yılmaz TUTKU	996-1009
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlamsal Haritalama Tekniğinin Kelime Öğretimi Üzerine Etkisi <i>The Effect of Semantic Mapping on Vocabulary Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language</i> Mehmet KURUDAYIOĞLU, Remzi ZORPUZAN	1010-1028
Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği <i>Examination of Speaking Activities in Turkish as a Foreign Language Coursebooks in Terms of Speech Types</i> Filiz METE, Emre Fatih BATIBAY	1029-1047
Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi <i>The Relationship between the Texts in the 6th Grade Turkish Course Book and Core Values</i> Hasan Hüseyin MUTLU, Sinem DİNÇ	1048-1062
Yabancılar Türkçe Öğretiminde "-mA°k" ve "-mA°" Mastar Eklerinin Öğretimi <i>Teaching the Infinitive Suffixes "-mA°k" and "-mA°" in Teaching Turkish as a Foreign Language</i> Mahir KALFA	1063-1076
Velilerin Çocuk Edebiyatı Farkındalıkları ile Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Investigation of the Relation between Awareness of Parents about Children's Literature and Reading Habits of Students</i> Nezaket DÜNDAR, Sedat MADEN	1077-1094
Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma <i>A Research on Values in Translated Children's Literature Works</i> Bayram BAŞ, Yeliz BİROS	1095-1114
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Paylaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri <i>Teachers' Views on the Teaching of Culture in Teaching Turkish as a Foreign Language</i> Gürkan MORALI, Ali GÖÇER	1115-1129

İÇİNDEKİLER
CONTENT

Aynı Sınıf Düzeyi İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Sözvarlığı Açısından Karşılaştırılması <i>Comparison of Turkish Textbooks Prepared for the Same Grade Levels in Terms of Common Vocabulary</i> Özay KARADAĞ	1130-1140
Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi <i>The Effects of Creative Drama Activities based on Text Types on the Perception of Peer Bullying</i> Elvide KANTAR, Başak UYSAL	1141-1163
Türkçe Eğitimi Açısından Celal Nuri İleri'nin "Yeni Alfabe ve İmla Dersleri" Adlı Eseri <i>Children's Examining the "New Alphabet and Spelling Lessons" of Celal Nuri İleri from the Perspective of Turkish Education</i> Salim PİLAV, Sevinç İNAÇ	1179-1194
Derleme Makaleleri / Reviews	
Sanatsal Bir Uyaran Olarak Çocuk Tiyatroları <i>Children's Theaters as an Artistic Stimulus</i> Metin AKYÜZ	1164-1178



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

Geliş/Received: 18.07.2019 Kabul/Accepted: 01.09.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri*

*Alper YONTAR***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi programlarında okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık (sayısal yetkinlik) düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, bir devlet üniversitesinin, Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programlarının 3. ve 4. sınıflarına devam eden 216 öğretmen adayı katılmıştır. Örneklem seçiminde, öğretmen adayları tarafından “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersini almış olma veya almakta olma şartı gözetilmiştir. Araştırma verileri, Akkoyunlu, Yılmaz Soylu ve Çağlar (2010) tarafından geliştirilen “Sayısal Yetkinlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, 7’li likert tipi 45 maddelik bir ölçektir. Araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacı, öğretmen adaylarına ölçekleri dağıtıp gerekli açıklamaları yapmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 20 paket programı aracılığıyla betimsel istatistiklerden ve t testi analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada ölçeğin motivasyon ve yetkinlik alt boyutlarını oluşturan maddelerinden faydalanılmıştır. Bunun nedeni bu iki alt boyutun, bu çalışmada ulaşılmak istenen verileri elde etmede yeterli olduğu düşüncesidir. Dolayısıyla çalışmada ölçeğin iki alt boyutunu oluşturan toplam 26 maddesi analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri, kadın öğretmen adaylarınınkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Katılımcıların genel olarak orta düzeyde dijital okuryazarlığa sahip oldukları da çalışmanın bulguları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, öğretmen yeterlilikleri, dijital okuryazarlık

Digital Literacy Levels of Teacher Candidates

Abstract

The aim of this study is to examine the digital literacy levels of prospective teachers studying in elementary school classroom teaching and social studies teaching in terms of some variables. The survey model was used to reveal the digital literacy levels of prospective teachers in the recent research. The study was conducted in 2017-2018 academic year. A total of 216 third-year and fourth-year prospective teachers majoring elementary school classroom teaching and social studies teaching from a public university were enrolled in the study. The sample selection was based on the requirement that the “Instructional Technologies and Material Design” course is being taken or was taken by teacher candidates. The present research data are collected through the Digital Empowerment Scale developed by Akkoyunlu, Yılmaz Soylu, and Çağlar (2010). The scale is a 7-point Likert-type with 45-item scale. During the data collection process, the researcher distributed scales to the teacher candidates and made the necessary explanations. In the analysis of the collected data, descriptive statistics and t test analysis were used through SPSS 20 package program. In the study, the items of the scale which are the sub-dimensions of motivation and

* Bu çalışma, 11-14 Nisan, 2018 tarihlerinde, Ankara’da, Gazi Üniversitesi ve Sınıf Öğretmeni Eğitimcileri Derneği tarafından düzenlenen “17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adana, ayontar@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4991-7763

competence were used. The reason for this is that these two sub-dimensions are sufficient to obtain the desired data in this study. Therefore, a total of 26 items that form two sub-dimensions of the scale were analyzed. According the results of the study, the male teacher candidates' digital literacy levels were significantly higher than those of female teacher candidates. In addition, it was determined that the participants had a medium level of digital literacy in general.

Keywords: Teacher candidate, teacher's competences, digital literacy

Giriş

Günümüz koşullarında bireylerin sahip olması gereken beceriler, bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin ivme kazanması nedeniyle bundan sadece on yıl öncesine göre bile farklılık gösterebilmektedir. Churchill'e (2016: 13) göre internet ve gelişmekte olan araç ve teknolojiler; bilgi, iletişim ve öğrenim biçimimizi değiştirmektedir. Okulların ağırlıklı olarak geleneksel bilgi biçimleriyle ilgilenmeleri ve dijital okuryazarlık becerilerinden ziyade geleneksel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem vermeleri sorun oluşturmaktadır (Churchill, 2016: 15). Bilgiye erişimin kolay olmakla birlikte daha fazla dikkat ve beceri gerektirdiği aşikardır. Bu noktada akla gelen en önemli kavram *dijital okuryazarlık* (sayısal yetkinlik) kavramıdır.

Dijital Okuryazarlık

Geleneksel olarak 'okuryazarlığa' sahip olmak, bir bireyin belirli bir kültürde paylaşılan dili okuyup yazabilmesi anlamına gelmekteyken dijital (sayısal) okuryazarlık ise, sayısal teknolojileri kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, analiz etme, yorumlama, değerlendirme, iletme ve bilgi üretme süreciyle birlikte, sayısal metinlerin okunup yazılmasını da içermektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2010: 752). Dijital okuryazarlık, geleneksel okuryazarlıkların alternatifi veya yenisi değil, günümüz dünyasında çalışmak, öğrenmek ve sosyalleşmek için gereken genel okuryazarlığa katkıda bulunan bir uzantısıdır (Churcill, Oakley & Churchill, 2008). Dijital okuryazarlığın literatürdeki tanımı değişkenlik göstermektedir, ancak çoğu araştırmacı dijital okuryazarlığın doğada disiplinler arası birtakım beceriler veya beceri setleri gerektirdiği konusunda hemfikirdir (Churchill, 2016: 16). Bilgiyi değerlendirebilmenin ve yorumlayabilmenin önemine vurgu yapan Gilster'e (1997) göre dijital okuryazarlık, bilgiyi anlama, -daha önemlisi- bilgiyi bilgisayarın sunabileceği birçok formatta değerlendirme ve -önceki bilgilere- entegre etme yeteneğidir (Akt. Pool, 1997). Tyger (2011: 17), dijital okuryazarlığın, bir bilgisayarı kullanmak ve internete erişmek için gereken bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmaktan daha fazlasını kapsadığını ifade etmiştir.

Bütün bu ifadeler, atfedilen becerilerin çocuklarda kendiliğinden gelişmesini bekleme lüksümüz olmadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla çocukların ve gençlerin internet ortamında doğru ve nitelikli bilgiye en hızlı ve güvenilir şekilde ulaşmanın yollarını öğrenebilmeleri için yetişkin desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır. Gilster (1997), bilgisayarların asla öğretmenlerin yerini tutamayacağını ancak

çeşitli etkinlikler sunması nedeniyle geleneksel öğretimi destekleyerek ağ kaynaklı içerikleri etkin bir şekilde kullanmamızı sağlayabileceğini belirtmiştir (Akt. Pool, 1997). Nesillerin geleceğe hazırlanmasında kritik role sahip öğretmenlerin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerinin de bu gelişmelere paralel bir şekilde yapılandırılması, güncellenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda; genelde lisans programlarının, özelde ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Yapılacak düzenlemelerle, 2015'te yayımlanarak yürürlüğe giren ve 2017'de Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumluluğu onaylanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında ele alınan kazanımlara uygunluğu sağlanmalıdır. Bahsedilen uyum sürecinin başında ise hedeflenen yeterlilikler açısından öğretmen adaylarının mevcut durumunun ortaya konmasına ihtiyaç vardır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın planlanmasında bu noktadan hareket edilmiştir.

Bu çalışmada dijital okuryazarlık (sayısal yetkinlik) kavramı, "iş, günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir" (TYÇ, 2015).

Araştırmanın problem cümlesi, "Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programlarında okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?" şeklindedir.

Amacı, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek olan bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında;

- a) Cinsiyet açısından,
- b) Okudukları bölüm açısından,
- c) Sınıf düzeyleri açısından
- d) Yaşları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmaları açısından, okulda öğrencilerine verecekleri dijital okuryazarlık eğitime uygun olarak lisans öğrenimleri boyunca almaları gereken dijital okuryazarlık eğitime duyulan ihtiyaç, bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var

olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2004). Bu yöntemin kullanıldığı çalışmalarda, mevcut durumu tespit etmek amacıyla geniş örnekleme ulaşmayı sağlamak için anket veya ölçekler kullanılır. Bu çalışma kapsamında da ölçek aracılığıyla örneklemden veri elde etme yolu izlenmiştir.

Örneklem

Araştırmaya, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, bir devlet üniversitesinin, Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programlarının 3. ve 4. sınıflarına devam eden 216 öğretmen adayı katılmıştır.

Örneklemin bağımsız değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımını içeren Tablo 1 aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. *Örneklemin bağımsız değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı*

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	144	66,7
	Erkek	72	33,3
Bölüm	Sınıf Eğitimi	161	74,5
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	55	25,5
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	106	49,1
	4. Sınıf	110	50,9
Yaş	21 ve altı	74	34,3
	22 ve üstü	142	65,7
Toplam		216	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Akkoyunlu, Yılmaz Soylu ve Çağlar (2010) tarafından geliştirilen “Sayısal Yetkinlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, 4 faktörlü yapıda olup bunlar, “farkındalık”, “motivasyon”, “teknik erişim” ve “yetkinlik” şeklinde isimlendirilmiştir.

Toplamda 45 maddeden oluşan ölçeğin güvenirliği hesaplandığında ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri 0,86 bulunmuştur. Farkındalık alt boyutu için bu değer 0,94 iken motivasyon alt boyutunda 0,84, teknik erişim alt boyutunda 0,78 ve yetkinlik alt boyutunda ise 0,81 olarak hesaplanmıştır (Akkoyunlu, Yılmaz Soylu & Çağlar, 2010: 17).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacı, öğretmen adaylarına ölçekleri dağıtıp gerekli açıklamaları yapmıştır. Öğretmen adaylarının ölçekleri yanıtlamaları ortalama 20-25dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde SPSS 20 paket programı aracılığıyla betimsel istatistiklerden ve t testi analizinden yararlanılmıştır.

Çalışmada ölçeğin motivasyon ve yetkinlik alt boyutlarını oluşturan maddelerinden yararlanılmıştır. Bunun nedeni bu iki alt boyutun, bu çalışmada ulaşılmak istenen verileri elde etmede yeterli olduğu düşüncesidir. Dolayısıyla çalışmada ölçeğin iki alt boyutunu oluşturan toplam 26 maddesi analize tabi tutulmuştur. Aşağıda bu alt boyutlara ilişkin açıklamalar ve çalışmada kullanılan iki boyutun toplam puanı üzerinden hesaplanan puan aralıkları yer almaktadır:

10 maddelik motivasyon alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 10 iken en yüksek puan 70'tir. Dolayısıyla bu alt ölçekten alınan puan 10 – 30 arasında bulunursa motivasyon düzeyi düşük, 31 – 50 arasındaysa motivasyon düzeyi orta, 51 – 70 arasındaysa motivasyon düzeyi yüksek anlamına gelmektedir (Akkoyunlu, Yılmaz Soylu & Çağlar, 2010: 14).

16 maddelik yetkinlik alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 16 iken en yüksek puan 112'dir. Dolayısıyla bu alt ölçekten alınan puan 16 – 47 arasındaysa yetkinlik düzeyi düşük, 48 – 80 arasındaysa yetkinlik düzeyi orta, 81 – 112 arasındaysa yetkinlik düzeyi yüksek şeklinde belirlenmiştir (Akkoyunlu, Yılmaz Soylu & Çağlar, 2010: 14).

Ölçeğin iki alt boyutu üzerinden analiz yapıldığı için bu iki alt boyuttaki toplam 26 maddeden toplamda alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan 182'dir. Bu durumda alınan puan 26 – 78 arasındaysa dijital okuryazarlık (sayısal yetkinlik) düzeyi düşük, 79 – 130 arasındaysa dijital okuryazarlık düzeyi orta, 131 – 182 arasındaysa dijital okuryazarlık düzeyi yüksek anlamına gelmektedir (burada hesaplama yapılırken, ölçeğin diğer alt boyutlarına ilişkin puan aralıklarını belirlemede kullanılan formülden yararlanılmıştır).

Bulgular

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Açısından Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ilgili bağımsız değişkene göre t testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Motivasyon	Kadın	144	52,31	8,82	-,849	214	,397
	Erkek	72	53,36	8,28			
Yetkinlik	Kadın	144	72,11	16,55	-3,025	214	,003*
	Erkek	72	79,22	15,71			

Toplam	Kadın	144	124,42	22,68	-2,542	214	,012*
	Erkek	72	132,58	21,35			

*p < ,05

Tablo 2’de yer alan puan ortalamaları incelendiğinde; kadın ve erkek katılımcıların motivasyon alt boyutuna ilişkin yüksek, yetkinlik alt boyutuna ilişkin ise orta düzeyde puan ortalamasına sahip oldukları anlaşılmıştır. Her iki alt boyutun toplamına ilişkin puan ortalamaları açısından ise kadınların orta, erkeklerin yüksek düzeyde puan ortalamasına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Nitekim, ölçeğin iki alt boyutunun toplam puan ortalamalarında ve yetkinlik alt boyutunda erkek katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyi ortalamalarının kadın katılımcılara göre anlamlı derecede yüksek bulunduğu Tablo 2’de görülmektedir. Motivasyon alt ölçeğinden elde edilen verilere göre ise cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölüme Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okudukları bölüme göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzey ortalamalarına yönelik t testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır:

Tablo 3. Öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre t testi sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Bölüm	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Motivasyon	Sınıf Eğitimi	161	53,12	7,93	-1,361	214	,175
	Sos. Bil. Eğt.	55	51,29	10,40			
Yetkinlik	Sınıf Eğitimi	161	74,84	16,69	,542	214	,589
	Sos. Bil. Eğt.	55	73,44	16,35			
Toplam	Sınıf Eğitimi	161	127,97	22,04	,919	214	,359
	Sos. Bil. Eğt.	55	124,73	23,96			

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcıların okudukları bölüme göre motivasyon alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları yüksek, yetkinlik alt ölçeğinden ve her iki ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamaları ise orta düzeydedir. Diğer taraftan okudukları bölüme göre dijital okuryazarlık düzeyi puan ortalamaları arasında her iki alt boyut ve toplam puan açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre t testi sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Motivasyon	3. Sınıf	106	52,03	9,05	-1,054	214	,293
	4. Sınıf	110	53,27	8,21			
Yetkinlik	3. Sınıf	106	73,05	16,73	-1,247	214	,214
	4. Sınıf	110	75,86	16,40			

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri

Toplam	3. Sınıf	106	125,08	23,21	-1,323	214	,187
	4. Sınıf	110	129,13	21,78			

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, katılımcıların sınıf düzeyine göre motivasyon alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yüksek, yetkinlik alt ölçeğinden ve her iki ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öte yandan sınıf düzeyine göre dijital okuryazarlık düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların yaş değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin t testi sonuçlarını içeren Tablo 5 aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre t testi sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Yaş	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Motivasyon	21 ve altı	74	52,03	9,28	-,769	214	,442
	22 ve üstü	142	52,99	8,29			
Yetkinlik	21 ve altı	74	72,75	17,65	-1,108	214	,269
	22 ve üstü	142	75,39	15,99			
Toplam	21 ve altı	74	124,78	24,57	-1,111	214	,268
	22 ve üstü	142	128,37	21,38			

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaşa göre motivasyon alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları yüksek, yetkinlik alt ölçeğinden ve her iki ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamaları ise orta düzeydedir. Bununla birlikte dijital okuryazarlık düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı, Tablo 5'ten anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın en önemli bulguları; öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi puan ortalamaları arasında, erkek katılımcılar lehine anlamlı fark olduğu bulgusu ve öğretmen adaylarının orta düzeyde dijital okuryazarlığa sahip oldukları bulgusudur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biri olarak; erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri (*yüksek*) kadın öğretmen adaylarınınkinden (*orta*) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, literatürdeki farklı çalışmaların (Timur, Timur ve Akkoyunlu, 2014; Tekin ve Polat, 2017; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Ata ve Yıldırım, 2019; Ocak ve Karakuş, 2019) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunun olası nedenlerinden biri, genel olarak erkeklerin teknolojik araç ve gelişmelere kadınlara göre daha fazla merak ve ilgi beslemeleri olabilir. Bölüm açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri (*orta*) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeylerine göre 4. sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri (*orta*) 3. sınıf öğretmen adaylarınınkinden (*orta*)

nispeten yüksek olsa da aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre 22 ve üstü yaştaki adayların dijital okuryazarlık düzeyleri (*orta*), 21 yaş ve altı öğretmen adaylarınıninkine (*orta*) oranla yüksek olsa da aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

Öğretmen adaylarının tümüne ait dijital okuryazarlık düzeyi ortalamasının *orta* düzeyde (127,14) olduğu anlaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, yapılan farklı çalışmalarda da (Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012; Yılmaz, Üredi ve Akbaşlı, 2015) benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, üniversitelerde lisans eğitimi boyunca öğretmen adaylarının bilgi iletişim teknolojilerine erişim ve bunların etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik fırsatlar açısından yeterli desteği bulamamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini geliştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda ilgili ders içeriklerinin revize edilmesi, gerekirse yeni derslerin programa alınması gerekmektedir.
- ✓ Öğretmen adaylarına atanma öncesinde dijital okuryazarlık ile ilgili hizmet öncesi seminer, kurs vb. etkinliklerle eğitim verilmesi sağlanabilir.
- ✓ Öğretmen adaylarına, aldıkları lisans derslerinde dijital okuryazarlık düzeylerini geliştirmelerine fırsat sağlayacak ödev, proje vb. etkinlikler yaptırılabilir.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B., Yılmaz Soylu, M. ve Çağlar, M. (2010). Üniversite öğrencileri için “sayısal yetkinlik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 39, 10-19, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/87452>
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24 (4), 748-768, <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/449/439>
- Ata, R. ve Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish Pre-Service Teachers’ Perceptions and Views of Digital Literacy. *Education Sciences*, 9 (1), 40; doi:10.3390/educsci9010040, <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/1/40/htm>
- Churchill, N. (2016). *Digital storytelling as a means of supporting digital literacy learning in an upper-primary-school English language classroom*. (Unpublished Doctoral dissertation, Edith Cowan University). Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/1774>
- Churchill, N., Lim, C. P., Oakley, G., & Churchill, D. (2008). Digital Storytelling and Digital Literacy Learning. In *Readings in Education and Technology: Proceedings of ICICTE 2008* (Vol. N/A, pp. 418-430). <http://www.icicte.org/ICICTE2008Proceedings/churchill043.pdf>: University of the Fraser Valley Press.
- Çetin, O., Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291, <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1493/1349>
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 129-147, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/675173>

- Özerbaş, M. A., ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 16-25. 10.21666/muefd.314761, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/464425>
- Pool, C. R. (1997). A New Digital Literacy: A Conversation with Paul Gilster. Integrating Technology into Teaching. *Educational Leadership*, 55 (3), 6-11, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov97/vol55/num03/A-New-Digital-Literacy@-A-Conversation-with-Paul-Gilster.aspx>
- Tekin, A. ve Polat, E. (2017). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 635-658, <https://dergipark.org.tr/trkefd/article/304174>
- Timur, B., Timur, S. ve Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 41-59, <http://www.sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/viewFile/475/488>
- TYÇ, (2015). Mesleki Yeterlilik Kurumu https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf
- Tyger, R. L. (2011). *Teacher candidates' digital literacy and their technology integration efficacy*. (Unpublished Doctoral dissertation, Georgia Southern University). Retrieved from <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1557&context=etd>.
- Yılmaz, M., Üredi, L. ve Akbaşlı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *International Journal of Humanities and Education*, 1 (1), 105-121, http://www.ijhe.org/Published/201504_001_1_006.pdf

Extended Abstract

Introduction

In today's conditions, the skills that individuals need to possess may differ even compared to just a decade ago, as developments in science and technology have gained momentum. In-service and pre-service trainings of teachers who play a critical role in preparing generations for the future should be structured and updated in line with these developments. In this context, as teacher training institutions in education faculties; undergraduate programs in general and course content in particular should be rearranged. These programs and courses, Turkey Qualifications Framework should ensure the compatibility of their achievements. At the beginning of the said adaptation process, the current situation of the prospective teachers in terms of the targeted competencies is needed.

The aim of this study is to examine the digital literacy levels of prospective teachers studying in elementary school classroom teaching and social studies teaching in terms of some variables.

Method

In this research, a survey model was used to reveal the digital literacy levels of prospective teachers. The descriptive survey model is a research approach aiming to describe a situation that existed in the past or present (Karasar, 2004).

The study was conducted in 2017-2018 academic year. A total of 216 third-year and fourth-year prospective teachers majoring elementary school classroom teaching and social studies teaching from a public university were enrolled in the study. Since the prospective teachers in the sample took the Instruction technologies and material design course was selected for the present The research data were collected through the Digital Empowerment Scale developed by Akkoyunlu, Yılmaz Soylu, and Çağlar (2010). The scale is a 7-point Likert-type with 45-item scale. 1 = disagree 4 = unstable, 7 = fully agree. The range 1 to 3 corresponds to the disagree with the disagree at all, the 4 undecided, the 5 to 7 agree with the agree completely agree range.

The scale consists of sub-categories of Awareness (9 items), Motivation (10 items), Technical Access (10 items) and Competence (16 items). For the reliability of the 45-item scale, Cronbach's alpha coefficients were calculated and found to be .86 in the whole subscale, .94 in the first sub-dimension, .84 in the second sub-dimension, .78 in the third sub-dimension, and .81 in the third sub-dimension (Akkoyunlu, Yılmaz Soylu, & Çağlar, 2010).

During the data collection process, the researcher distributed scales to the teacher candidates and made the necessary explanations. In the analysis of the collected data, descriptive statistics and t test analysis were used through SPSS 20 package program. In the study, the items of the scale which are the sub-dimensions of motivation and competence were used. The reason for this is that these two sub-dimensions are sufficient to

obtain the desired data in this study. Therefore, a total of 26 items that form two sub-dimensions of the scale were analyzed.

Result and Discussion

The male teacher candidates' digital literacy levels were significantly higher than those of female teacher candidates. This result is similar to the results of different studies in the literature (Timur, Timur, & Akkoyunlu, 2014; Tekin & Polat, 2017; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Ocak & Karakuş, 2019). One possible reason for this may be that men in general are more interested in technological tools and developments than women. In terms of the department, no significant difference was found between the pre-service teachers' digital literacy levels. Although digital literacy levels of fourth-year teacher candidates were relatively high than those of third-year teacher candidates, the difference was not statistically significant. Although the digital literacy levels of the 22-year-old and older teachers were higher than those of the 21-year-old and younger teachers, the difference was not statistically significant.

The average level of digital literacy of all pre-service teachers was found to be intermediate (127.14). When the literature was examined, similar results were found in different studies (Çetin, Çalışkan, & Menzi, 2012; Yılmaz, Üredi, & Akbaşlı, 2015). This result is thought to be due to the fact that prospective teachers during their undergraduate education did not find sufficient support in terms of opportunities for access to information communication technologies and their effective use.

In order to improve the digital literacy levels of prospective teachers, relevant course contents should be revised and new courses should be included in the program. Prior to appointment of prospective teachers, professional development seminars, courses, etc. related to digital literacy can be provided. To provide prospective teachers the opportunity to improve their digital literacy levels in their undergraduate courses, assignment, projects, and etc. can be integrated.



Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerin Kaynakları *

*Ömer ÇİFTÇİ ***
*Celal UZUNYOL ****

Öz

Dili öğrenmede karşılaşılan birçok problem vardır. Bu çalışmamızın amacı da Türkçe öğretiminde karşılaşılan başlıca problemleri ve bu problemlerin kaynaklarını ortaya koymaktır. Araştırmamızın çalışma grubunu Van'ın İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerindeki 3 okuldan seçilmiş 10 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan çalışmada iç içe geçmiş durum çalışması modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenlerin verdikleri cevaplar kayda alınmıştır. Verilerin analizi nitel veri çözümleme tekniklerine göre yapılmıştır. Öğretmenlerin ses kayıtları yazıya döküldükten sonra belirlenen temalar çerçevesinde irdelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre programın uygulanması için uygun ortamların olmadığı ve ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı saptanmıştır. Bu durumların çocuğun, dil becerilerini edinmesinde olumsuzluklara sebep olduğu, ayrıca çocuğun çevresinin de (aile, arkadaş, okul) çocuğun dil ediniminde önemli bir role sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin öğretimi, Türkçenin öğretiminde karşılaşılan problemler

Sources of Problems in Teaching Turkish Based on Teacher Opinions

Abstract

There are numerous problems in language learning. The aim of this study was to identify the main problems and their sources in the process. The study group consisted of 10 teachers from 3 schools in the İpekyolu, Tuşba and Edremit districts of the Van province. In the study designed in the qualitative research tradition, the nested case study model was used. A "semi-structured interview form" developed by the researchers was used as the data collection tool. In preparing the questions in the semi-structured interview form, expert opinions were sought. Teachers' answers were recorded during the interviews. The data were analyzed using qualitative data analysis techniques. The recorded interviews were analyzed and the emerging themes were determined. Based on the findings, it was found that there were no suitable environments for the implementation of the program and the texts in the course books were not suitable for the students' level. It was determined that those circumstances caused negativity in the acquisition of the language skills by the children and also the environment (family, friend, school) had an important role in the language acquisition of the children.

Keywords: Teaching Turkish, Problems in teaching Turkish

* Çalışma 4-5 Ekim 2017'de 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Van, omerciftci@yyu.edu.tr ORCID: 0000-0001-6875-1124.

*** Öğretmen, Yüksek Lisans Öğrencisi, celaluzunyol65@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0021-0609

Giriş

Dilin insan hayatındaki önemi tartışılmazdır. İnsan olmanın yegâne özelliklerinden olan ve insanları bir araya getirip toplum kavramını ortaya çıkaran, dil gerçekliğidir. Anne karnında başlayan, sosyal çevre ve okullaşmayla birlikte bireyin zihninde sistemli bir yapıya dönüşen dil, insan olmanın en önemli hususlarındandır. Gemalmaz (2010)'a göre dinamik sistemler arasındaki her türlü iletişimi ve denetimi sağlayan durağan/biçimsel dizgelere, türüne ve düzeyine bakmaksızın en geniş anlamıyla dil denilmektedir. Göçer ve Moğul (2011) dili, insanların yaşamını düzenleyen; onları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyan; düşünmeyi, anlamlandırmayı ve anlamlandırılanın aktarılmasını sağlayan bir olgu olarak tanımlamaktadırlar. İnsanların millileşme çizgisine ulaşmaları ancak kuşaktan kuşağa aktarılan kültür yardımıyla gerçekleşmektedir ki kültürü kuşaklara aktaran da ana dildir.

Ana dili edinimi erken yaşlarda başlar. Alyılmaz (2010)'a göre dil edinimi okul öncesinde çocuğun yakın çevresiyle olan kişilerle, ailesiyle etkileşimi sonucunda başlar. Dilin etkili ve doğru kullanımıyla okuma yazma becerisinin öğrenimi ve gelişimi sistemli bir çalışma gerektirdiği için okulda ya da başka bir eğitim kurumunda öğretilmeyi gerekli kılar. Bu durum da dil eğitimi önemli hâle getirmektedir. Çocukta okullaşmayla birlikte bilinçli dil edinim süreci de başlar. Bu bilincin kazandırıldığı ve işlevsellğe dönüştürüldüğü ana ders de Türkçe dersidir. Bilgi, beceri ve davranışların kazanılmasını etkileyen Türkçe eğitiminin temel amacı, kültürün taşıyıcı ögesi konumunda olan ana dili becerilerini iyi ve doğru kullanan bireyler yetiştirmektir (Özbay, 2003: 67).

Böylesi bir misyona sahi olan dilin özenli bir biçimde edindirilesi şarttır. Fakat gerek yurt içinde gerek yurt dışında çeşitli kurumlarca gerçekleştirilen Türkçe öğretimi faaliyetlerinde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar alan yazında yapılan farklı çalışmalarda sürekli karşımıza çıkmaktadır. Alyılmaz (2010: 729)'a göre Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretimin sonlarına kadar ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılsa da öğrencilerin ana dili kullanımlarında sorunlar yaşadığı ve Türkçeyi verimli kullanamadığı bir gerçektir.

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmayışı ve eksikliklerinin bulunması da önemli sorunların kaynağı durumundadır" (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 52). Bu materyallere ilave olarak kullanılan başka bir materyal de ders kitaplarıdır. Ders kitapları hem eğitim hem de öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır. Ders kitapları 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 ve Çiftçi, 2007: 1). Ders kitapları tüm dünyada en geniş kullanıma sahip basılı ürünlerdir. Ayrıca, ders kitapları eğitim sürecinde bilgi edinmenin temel aracıdır ve kullanımı oldukça kolaydır (Güneş, 2002: 2). Temel okuma-yazma öğrenilirken öğrencilerin karşılaştıkları kitaplar ve metinler, onların ileriki dönemlerde okuma alışkanlığını edinmiş okurlar

olarak karşımıza çıkmasında önemli bir rol oynarlar. Bu nedenle Türkçe derslerinde kullanılan materyallerin en başında yer alan ders kitaplarında bulunan metinler öğrencilerin düzeyine uygun olarak hazırlanmalıdır (Sever, 2003: 17). Dil, bireyin bilgi edinimi, edinilen bilgileri aktarımı açısından önemlidir. Bu nedenle bireyin ana diline hâkim olması gerekir. Ana dilini öğrenme sürecinde materyal örgütlenişi önemlidir. Başarıya ulaşmak isteyen eğitimciler materyal örgütlenişini sağlamalıdır. Kullanılan metinler çocuğun ihtiyaçlarına uygun olmalı, ilgilerinde sürekliliği sağlamalıdır.

Temelde iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan ilköğretim kurumlarında yaşanan sorunları belirleyerek çözüm yollarını araştırmak, eğitim bilimciler için önemli bir görev olarak karşımıza çıkmaktadır (Güneş ve Kara, 2016: 143). Okullarda Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan problemlere ilişkin gözlemlere dayanılarak şunlar söylenebilir: Problemin çıkış kaynağına baktığımızda müfredatı, ders ve çalışma kitaplarını, aileyi, öğrenciyi, öğrencinin sosyal çevresini, okulu ve okulun paydaşlarını görmemiz mümkündür. Sayılan bütün bu etkenler, alan yazında yapılan benzer çalışmaların (Çiftçi ve Bulut, 2018; Susar Kırmızı vd. 2016; Adıgüzel, 2009; Demirtaş vd. 2007; Dağlı ve Han 2017 vs.) hemen hemen tamamında birer sorun olarak dile getirilmiştir. Bu çalışmayla da var olan durum detaylarıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın problem cümlesi, “Van ili merkez ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre dil becerilerinin öğretilmesinde karşılaşılan problemlerin kaynakları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmanın alt problemleri ise şunlardır:

Dil becerilerinin öğretilmesinde;

1. Türkçe ders kitabından kaynaklanan problemler nelerdir?
2. Öğrencinin ailesinden kaynaklanan problemler nelerdir?
3. Okuldan kaynaklanan problemler nelerdir?
4. Diğer öğretim materyallerinden kaynaklanan problemler nelerdir?
5. Türkçe öğretimi programından kaynaklanan problemler nelerdir?
6. Öğrencinin arkadaş çevresinden kaynaklanan problemler nelerdir?
7. Öğrencinin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve tutumundan kaynaklanan problemler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynağını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, durum çalışması desenlerinden birisi olan iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. “İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).” Türkçe öğretiminde etkili olan aile, okul, çevre, eğitim ortamları ve programın analiz birimi olması, durumun iç içe geçmişliğini göstermektedir. Araştırmada

bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının, derinlemesine incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Van'ın İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerindeki üçer okuldan toplam 9 okulda, en az 5 yıl görev yapmış 10 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler seçilirken cinsiyet dengesi gözetilmemiş, öğretmenlerin en az beş yıllık öğretmen olmaları ve çalışmaya gönüllü katılmaları dışında herhangi bir ölçüt aranmamıştır. Katılımcıların 8'i erkek, 2'si ise kadındır. Görüşme türlerini ele alan ilgili literatürde yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği çalışmalarda çalışma grubu için alt ve üst bir sınır belirtilmemektedir. Alan yazında yarı yapılandırılmış görüşmenin gerçekleştirildiği benzer çalışmalarda çalışma grubu 15 (Gün, 2012) ile 40 (Uygun ve Katrancı, 2013) kişi arasında değişmektedir. Çalışmada analiz biriminin fazla olması ve birimlerin derinlemesine incelenmesi göz önüne alındığında on öğretmen yeterli görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Başlangıçta 10 maddeden oluşan görüşme formu bir ölçme değerlendirme uzmanı ve dört Türkçe Eğitimi alan uzmanının görüşleri doğrultusunda en fazla puan alan maddelere göre yeniden düzenlenmiş ve 10 maddeden 7 maddeye indirgenmiştir. Öğretmenlerin görüşme esnasında hakkında fikir beyan ettikleri öğretim programı ve ders kitapları, beşinci sınıfın ortaokula dâhil edilmesinden sonra güncellenen 2006 Türkçe Öğretimi Programı ve bu programa uygun olarak hazırlanan Türkçe ders kitaplarıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kayıtların dökümü yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler “betimsel analiz” tekniği ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle araştırma kapsamında belirlenen programdan, öğrencilerden, öğrenme-öğretme sürecinden ve araç gereçlerden kaynaklanan sorunlar ana temalarına yönelik olarak alt temalar oluşturulmuş ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen nicel veriler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin görüşüne göre dil becerilerinin öğretilmesinde karşılaşılan problemlerle ilgili elde edilen nitel bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe ders kitaplarından kaynaklanan problemler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Türkçe ders kitabından kaynaklanan problemler	Metinler	Metinler tekdüze, kuru, çocuğun ilgisini çekmekten yoksundur (Ö1; Ö6). Öğretmenler kendi önceliğine göre farklı metinler kullanabilirler ama bu konuda yetersizdirler (Ö1). Metinler öğrenciyi düşündürmeye sevk etmiyor. Çünkü bazı metinlerin verecek bir mesajı bile yoktur (Ö1; Ö2; Ö3; Ö4). Metinler bölgesel farklılıkları dikkate almıyor. Ders kitapları, okutulacak bölgelere göre hazırlanmalı (Ö1; Ö2; Ö3; Ö5). Seçicilik çok az. Çok güzel metinlerin yanında kalitesiz metinler de var (Ö1; Ö2; Ö3; Ö4). Edebiyatımızda şiir de dâhil olmak üzere çok güzel parçalar vardır. Ne yazık ki bunları kitaplarda göremiyoruz (Ö4). Çocuğa okuma sevgisini ve dil becerilerini kazandıracak parçaların sayısı azdır (Ö1; Ö2; Ö3; Ö4). Parçalar öğrencinin duysal ve zihinsel seviyelerine uygun değildir (Ö1; Ö2; Ö3; Ö5; Ö6).
	Kelimeler	Öğrencilerin, anlamını bilmediği kelime sayısı oldukça fazladır. Buna bağlı olarak metinlerin zorluk seviyesi artmakta ve öğrencilerin metinleri anlamaları zorlaşmaktadır. Öğrencinin, hayatı boyunca kullanmaya gerek duymayacağı arkaik/Osmanlıca sözcükler metinlerde yer almaktadır (Ö1;Ö2;Ö3;Ö5). Metinlerde soyut anlamlı ve mecazlarla dolu cümleler yer almaktadır (Ö5). Metinlerde anlamı bilinmeyen kelimelerin oranı bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir. Bu oran bazı yerlerde %5 dolaylarında olabilir ama diğer bölgeler için bu oran daha fazladır (Ö1;Ö2;Ö3;Ö5).
	Etkinlikler	Etkinlikler istenilen becerileri kazandırmada yetersiz ve birbirlerinin tekrarıdır. Farklı beceriler için hep aynı etkinlikler tekrarlanmıştır (Ö1;Ö2). Etkinliklerde dilin estetiğinden çok dilin dilbilgisel yönüyle ilgili çalışmalar vardır (Ö8). Dilbilimsel yaklaşımlar temel alınmamıştır (Ö8).

Öğretmen görüşlerine göre ders kitaplarındaki metinler çocuğun ilgisini çekmekten yoksundur. Ayrıca metinlerde çevresel farklılıklar dikkate alınmamakta ve metinler istenilen mesajı vermekte yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlere derslerde uygun metinler kullanılabilecekleri esnekliği tanımakta ancak öğretmenler farklı bir metin bulmada ya da yeni bir metin oluşturmada yetersiz kalmaktadır. Çok güzel metinlerin yanında kalitesiz metinler de vardır. Edebiyatımızda şiir de dâhil olmak üzere çok güzel metinler vardır. Fakat ne yazık ki bunları kitaplarda göremiyoruz. Parçalar öğrencinin duysal ve zihinsel seviyelerine uygun değildir. 5. sınıf kitabında yer alan metinlerin anlaşılması 6. sınıf kitabında yer alan metinlerin anlaşılmasından daha zordur. Metinlerde soyut ve mecaz kullanımlar çok fazladır. Metinlerde anlamı bilinmeyen kelimelerin çok fazla olmasına dikkat çekilmiş ve bu kelimelerin bölgeden bölgeye, okuldan okula da farklılık gösterdiği dile getirilmiştir. Buna bağlı olarak, metinlerin zorluk seviyesi artmakta ve öğrencilerin metinleri anlamaları zorlaşmaktadır. Öğrencinin, hayatı boyunca kullanmaya gerek duymayacağı arkaik/Osmanlıca sözcükler metinlerde yer almaktadır. Bu oran bazı okullarda %5 dolaylarında olabilir ama diğer bölgeler için bu oran daha fazladır. Metinlerle birlikte verilen etkinlikler kazanımları vermede yetersiz

ve birbirlerinin tekrarı niteliğindedir. Farklı beceriler için hep aynı etkinlikler tekrarlanmıştır. Etkinliklerde dilin estetiğinden çok dilin dilbilgisel yönüyle ilgili çalışmalar vardır.

Tablo 2. Öğrencinin ailesinden kaynaklanan problemler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğrencinin ailesinden kaynaklanan problemler	Sosyal Durum ve Statü	Ailenin eğitim durumu önemlidir. Çünkü bilinçli bir aile çocuğun eğitimini okula bırakmıyor, bu sürece dâhil oluyor (Ö1;Ö3;Ö4;Ö5; Ö6;Ö7). Ailede okul okuyan yoksa ve aile okuryazar değilse öğrenci olumsuz etkileniyor (Ö1;Ö3;Ö4;Ö5; Ö6). Çoğu ailenin okuma yazması yok. Aile kitap okumuyor. Çocuğa olumsuz model oluyor (Ö2;Ö3;Ö4;Ö6;Ö8,Ö9,Ö10). Kendini iyi ifade eden bir velinin çocuğu da kendini iyi ifade ediyor. Ailesinde doktor, avukat vb. olan birinin dil becerisi de ailesinin eğitim durumu düşük olan öğrencilere göre daha iyidir (Ö1;Ö2;Ö3;Ö5;Ö6).
	Ekonomik Durum	Ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının dil becerileri de daha iyidir. Ailenin ekonomik durumu yetersizse öğrenci istediği materyale ulaşamıyor. Çocuk bir kitabı beğendiğinde alım gücü bulamıyor (Ö1;Ö2;Ö3;Ö5;Ö6). Bir öğrencinin ders çalışacağı bir odası yoksa maddi şartları elverişli değilse, öğrenci düzenli beslenemiyorsa bu onun hazır bulunuşluğunu olumsuz etkiler (Ö1;Ö2;Ö3;Ö5;Ö6;Ö7). Ailenin ekonomik durumu önemli değil. Ekonomik durumu kötü olan birçok çocuğun dil seviyesinin daha iyi olduğunu da gördüm (Ö4). Ailelerin ekonomik durumlarının kötü olması çocuğun dil becerisini kazanmasını olumsuz etkiliyor (Ö6).
	İlgisizlik	Ev de okul gibi bir eğitim yuvasıdır. Okulda öğrenilen bir konunun evde tekrar edilmesi gerekir. Birçok veli bunun farkında değildir (Ö1;Ö3;Ö4;Ö5;Ö6). Okuma yazması olan aileler de çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Anne baba okumayınca çocuk okuma alışkanlığı kazanamıyor. Ailenin rol model olması önemlidir (Ö1;Ö3;Ö4;Ö5;Ö6). Aileler gelenekçi bir yapıya sahip oldukları için öğrencilerin yaratıcı olmalarına ve dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamamaktadırlar (Ö8).
	İki Dillilik	Çocuklar evde Kürtçe öğreniyorlar. %90 dile Kürtçe başlıyor. Bu Türkçeyi öğrenmeye ortaokulda da zorluk oluşturuyor (Ö4). Ana dili ile resmi dil arasındaki farklılıklar sıkıntılara neden oluyor (Ö6;Ö7; Ö9; Ö10).

Öğretmenlerin çoğu, bilinçli ailelerin çocuğunun eğitimini okula bırakmadıklarını, bu sürece dâhil olduklarını, ailenin eğitim durumunun önemli olduğunu dile getirmişler. Öğretmenlerin yarısı, ailede okuyan yoksa ve aile okuryazar değilse öğrencinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmişler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, çoğu aile kitap okumadıkları için çocuğa olumsuz model olduklarını belirtmişler. Öğretmenlerin açıklamalarına göre, kendini iyi ifade eden bir velinin çocuğu da kendini iyi ifade ediyor. Ailesinde doktor, avukat vb. olan birinin dil becerisi, ailesinin eğitim durumu düşük olan öğrencilere göre daha iyidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları ailenin maddi durumunun iyi olmasının çocuğu olumlu etkilediğini, ailenin ekonomik durumunun kötü olması ise öğrenciyi olumsuz etkilediğini belirtirken bir öğretmen maddi durumun bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Ekonomik durumun yetersizliğinden dolayı öğrenci istediği materyali ve beğendiği kitabı almakta zorlanmaktadır. Bir öğrencinin ders çalışacağı bir odasının olmaması, maddi şartların elverişli olmaması en önemlisi de öğrencinin düzenli beslenememesi onun hazır bulunuşluğunu olumsuz etkilemektedir. Evlerin de okul gibi birer eğitim yuvası olduğunu ve okulda öğrenilen bir konunun evde tekrar edilmesi gerektiğini belirten öğretmenler, birçok velinin bunu ihmal ettiğini ileri

sürmüşler. Okuma yazması olan aileler de çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Tabloya göre öğrencilerin %90'ı evde Kürtçe konuştukları, Türkçeyi geç yaşta öğrendikleri, ana dili ile resmi dilin ayrı olması Türkçe öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir.

Tablo 3. *Okuldan kaynaklanan problemler*

Tema	Alt Tema	Kodlar
Okuldan kaynaklanan problemler	Okul Şartları	Okulların ve sınıfların fiziki koşulları dil becerilerinin kazandırılmasında büyük sorunlar oluşturmaktadır (Ö1;Ö2;Ö3;Ö4;Ö5;Ö6;Ö7;Ö9). Çoğu okulda kütüphanenin sadece adı var çocuğa hitap etmiyor. Kütüphane yoksa dil becerisi olumsuz etkileniyor. Kütüphanenin bulunması okuma becerilerinin gelişmesinde önemlidir (Ö3; Ö6; Ö9; Ö10). Okulda bir okuma salonu yoksa öğrenci boş anında rahat kitap okuyacak yer bulamaz (Ö3). Oyun sahnelenecek mekânı, konuşma yapacağı yeri, panosu, kütüphanesi olan okullar dil becerisini geliştirmede bir adım öndedir (Ö1;Ö2;Ö3;Ö4;Ö5).
	Sınıf Mevcudu	Sınıf mevcutlarının fazla olması öğrencilerin hepsine ulaşmayı engelliyor. 40 dakikalık ders sürecinde hepsini konuşturmak ya da farklı etkinlikler yapmak mümkün değil (Ö1;Ö2;Ö3;Ö4;Ö5;Ö6). Sınıf mevcutlarının fazla olması dil becerilerinin öğrenilmesini olumsuz etkiliyor (Ö1;Ö2;Ö3;Ö4;Ö5; Ö6).Öğrenci sayısı az olduğunda öğrenciye ulaşmak daha kolay olur (Ö1;Ö2;Ö3;Ö4;Ö5;Ö9;Ö10). Sınıf mevcudu ne kadar az olursa o kadar etkili ve verimli bir süreç yaşanır (Ö1;Ö2;Ö3;Ö4;Ö5).
	Öğretmen	Öğretmen değişiklikleri çok sık yaşanıyor. Her öğretmen değişiminde öğrencinin öğretmene alışması öğretmenin öğrenciyi tanıması zaman alıyor. Öğretmen değişimleri eğitim sürecini bir tanıma sürecine dönüştürüyor (Ö1;Ö2;Ö3;Ö4;Ö5).Ayrıca Öğretmenin kullandığı dile, yöntemle, tekniğe alışması çocuk için zaman kaybı oluyor. Öğrenci öğretmene alışıyor. Bir bağ kuruluyor, bir sonraki sene öğretmen değişince süreç başa dönüyor (Ö1;Ö2;Ö3;Ö4;Ö5).Öğretmenlerin her açıdan iyi model olmaları gerekiyor (Ö4). Öğretmenler arasında dil becerilerini kazandırma adına bir birlik sağlanamamıştır (Ö7;Ö8). Bütün okulun katılım sağladığı münazara, forum gibi etkinlikler yapılmamaktadır (Ö7;Ö10).

Çalışmaya katılan öğretmenlere göre okulların ve sınıfların fiziki koşulları dil becerilerinin kazandırılmasında büyük sorunlar oluşturmaktadır. Çoğu okulda kütüphaneler öğrenciye hitap etmekten uzaktır. Kütüphanelerin yokluğu dil becerilerini olumsuz etkilemektedir. Okulda bir okuma salonunun olması öğrencilerin, boş vakitlerinde kitap okumalarını kolaylaştıracaktır. Öğretmenlere göre oyun sahnelenecek mekânı, konuşma yapılacak yeri, panosu, kütüphanesi olan okullar dil becerilerini geliştirmede her zaman bir adım öndedir. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre okullardaki öğrenci sayısı çok fazla dolayısıyla da sınıf mevcutları kalabalıktır. Bu durum, sınıftaki öğrencilerin tamamına ulaşmayı imkânsız kılmakta dolayısıyla öğrencilerin dil becerilerini edinmede sorunlar yaratmaktadır. Etkili ve verimli bir ders sürecinin gerçekleşmesi için sınıfların kalabalık olmaması gerekir. Neredeyse her yıl öğretmen değişiklikleri yaşanıyor. Bu da eğitim sürecini bir tanışma sürecine dönüştürüyor. Her öğretmen değişiminde öğretmenle öğrencinin tanışması karşılıklı yeni bir tanışma sürecini başlatmaktadır. Öğrencinin, öğretmenin kullandığı dile, yöntemle, tekniğe alışması zaman almaktadır. Öğretmenlerin her açıdan iyi model olmaları gerekiyor.

Tablo 4. Diğer öğretim materyallerinden kaynaklanan problemler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Diğer öğretim materyallerinden kaynaklanan problemler		Materyalle ilgili problem olması için öncelikle materyalin olması lazım (Ö1). Birçok öğretmenin ders kitabı dışında materyali yoktur (Ö1). Etkinlikleri yapmada sınıf koşullarının çok da etkili olduğunu düşünmüyorum (Ö2). Sınıfların akıllı tahtadan öte kitaplığa ihtiyacı var (Ö3). Akıllı tahta var ama akıllı tahtada internet yok (Ö8).

Öğretmenlerin açıklamalarına göre ders kitabı dışında kullanabilecekleri materyalleri sınırlıdır. Son yıllarda etkileşimli tahtaların etkili olduğunu fakat bunları kullanabilecekleri sınıf ortamı ya da fiziksel koşulların olmadığına değinmişlerdir. Özellikle sınıf mevcutlarının fazla olması ve öğrenciler arasında seviye farkının belirgin olması farklı öğretim materyallerinin kullanımını sınırlandırmaktadır.

Tablo 5. Türkçe öğretimi programından kaynaklanan problemler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Türkçe öğretimi programından kaynaklanan problemler		Programda güzel yöntem ve teknikler var ancak onu kullanacak bir sınıf ortamı yok (Ö1). Programın tek merkezden ya da tek elden yürütülmesi sorundur (Ö2; Ö3; Ö6). Programın her yıl değişmesi hem öğretmen hem öğrenci açısından sıkıntı yaratıyor (Ö3). Kazanımlar öğrencinin seviyesine uygun değil. Bir kazanımı merkez bir okulda vermekle kırsalda vermek süresi aynı değildir (Ö3). Programda bütünlük yok. 5. Sınıf 6, 7 ve 8'den tamamen ayrı (Ö3; Ö4). Dilbilgisi öğretimi tam olarak yerleşmemiştir (Ö8).

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre müfredatın tek merkezden hazırlanması, bölgeler hatta okullar arasındaki farklılıkların dikkate alınmaması karşılaşılan en önemli sorundur. Öğretmenler, müfredatta var olan kazanımları vermede sıkıntı yaşamaktadırlar. Tek elden hazırlanan müfredat bazı bölge ve okullarda öğrenciye istenen kazanımları verirken bazılarında yetersiz kalmaktadır. Programda öğretmenlere bir esneklik tanınmakta fakat sene sonunda yapılan sınavlar ve çocukların bu sınavlardan sorumlu olması nedeniyle bu esneklik uygulanamamaktadır. Müfredatın her yıl değişmesi öğretmenleri eğitim-öğretim sürecini öğrenmekten ziyade müfredatı öğrenmeye endekslemekte bu da eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin müfredatla ilgili dile getirmiş oldukları diğer bir sorun ise müfredatta yer alan kazanımların yıllara eşit ayrılmamış olması ve 5. Sınıfın 6, 7 ve 8. Sınıftan çok bağımsız olmasıdır.

Tablo 6. Öğrencinin arkadaş çevresinden kaynaklanan problemler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğrencinin arkadaş çevresinden kaynaklanan problemler		Çocuk zamanının çoğunu kitap okumakla değil de arkadaşıyla geçiriyorsa bu durum çocuğun sokak dilini öğrenmesine sebep oluyor (Ö1; Ö2, Ö3; Ö6). Arkadaşlar birbirini etkiliyor. Arkadaş çevresinde kullandığı dil standart Türkçeye uzak olduğu için dil becerisini olumsuz etkiliyor. Nitekim Van'ın kendine mahsus bir ağzı var ve arkadaşları arasında bunu konuşuyorlar (Ö3). Çocuk nasıl ki ailesinden etkileniyorsa arkadaşından da öyle etkileniyor. Arkadaşının dil becerisi iyiye kendisinin de iyi oluyor. Arkadaşı okumuyorsa öğrenci okumaz (Ö3; Ö4). Arkadaşlar arasında argo ve küfür kullanımının sıklığı öğrencinin dilin diğer olanaklarını kullanmasını engellemektedir (Ö8).

Öğretmen görüşlerine göre çocuk zamanının çoğunu arkadaş çevresiyle geçirmekte bu da dil gelişimini doğal olarak etkilemektedir. Arkadaş çevresinin derse olan ilgisi, okumaya karşı tutumu

öğrenci üzerinde etkili olmaktadır. Çevrenin kullanmış olduğu ağız özellikleri neyse öğrenciye de o yansımaktadır. Bu çoğu zaman standart Türkçeye uzak, sokağın dilinin veya yöresel dilin konuşulmasına sebep olmaktadır. Arkadaşlar arasında argo ve küfür kullanımının sıklığı öğrencinin dilin güzelliklerinin farkına varmasını engellemektedir.

Tablo 7. Öğrencinin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve tutumundan kaynaklanan problemler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğrencinin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve tutumundan kaynaklanan problemler		Okulda verilen seçmeli dersler öğrencinin ilgisinden çok okulun fiziksel koşulları ve yeterlilikleri dikkate alınarak seçtiriliyor (Ö1). Okuldaki seçmeli dersleri idareciler ve öğretmenler seçiyor. Bunun nedeni ise koşullardır. Her seçmeli ders için öğretmen, sınıf ve malzeme lazım. Bunları sağlamak zor (Ö2). Öğrenci dersi sevmediği zaman başarı gelmiyor. Başarı için öğrencinin derse ilgi duyması önemlidir. Bu konuda çocuğun ilgi ve ihtiyacı dikkate alınmıyor (Ö3; Ö6). Seçmeli dersler önemli, diğer derslerde öğrencilerin ilgisine hitap eden etkinlikler yapamazken seçmeli derslerde bunu daha rahat yapabiliyoruz (Ö4). Okuma kitapları, anlaşılması zor hikâyelerden ibaret. Masal, efsane, çizgi dizilere benzer kitapların okutulması hem kitap okumaya karşı ilgiyi artıracaktır hem de kitap okumayı daha keyifli hale getirecektir (Ö5).

Öğretmenlere göre okullarda verilen seçmeli dersler öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarından çok okulun fiziki koşulları ve yeterlilikleri dikkate alınarak seçtirilmektedir. Her seçmeli ders için öğretmen, sınıf ve malzeme gerektiği için idareciler ve öğretmenlerin belirlediği dersler seçilmektedir. Bu durum öğrencilerde dersle karşı ilgisizliğe neden olmaktadır. Öğrenci dersi benimsemediği için de başarısız olmaktadır. Öğretmenler, öğrencinin kendi isteğiyle seçtiği derslerdeki etkinliklerin daha keyifle işlendiğini dile getirmişler. Ayrıca öğrencilere okutulan kitaplardaki konuların ilgi çekici ve onların hoşuna gidiyor olması öğrencilerin dil becerilerine olumlu katkı sağlayacaktır. Masal, efsane ve çizgi dizilere benzer kitapların okutulması hem kitap okumaya karşı ilgiyi artıracaktır hem de kitap okumayı daha keyifli hale getirecektir.

Tartışma ve Sonuç

Görüşmeye katılan öğretmenler, tek elden hazırlanan müfredatın, hedef kitlenin tamamına hitap etmekten uzak olduğunu; müfredatın çok sık güncellendiğini, 5. sınıfın 6, 7 ve 8. sınıflardan bağımsızmış gibi müfredatta bütünlüğün olmadığını ve kazanımların öğrencinin seviyesine uygun olmadığını dile getirmişler. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde benzer eleştiriler başka çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Erdoğan ve Gök (2009) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların kazanımlarla ilgili eleştirileri kazanım sayısının fazla olması ve dilbilgisi kazanımlarının ise yetersiz olmasıdır. Uygun ve Katrancı (2013)'nin yaptıkları çalışmada da kazanım sayısının fazla olması; bazı yöntem ve tekniklerin uygulanamaması, birtakım kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olması gibi sorunlara dikkat çekilmiştir. En dikkat çekici eleştiri ise Demir ve Yapıcı (2007)'dan gelmiştir. Yaptıkları çalışmada "Türkçe öğretimi programlarına konulan üst düzey hedeflerin, resmî dilin öğretiminde ve

kullanımında hiçbir sorun yaşamayan gelişmiş ülkelerin müfredat programlarından Türkçeye transfer edilmiş gibi iğreti” durduğu vurgulanmaktadır.

Katılımcıların ders kitapları ile ilgili görüşleri, metinlerin çocuğun ilgisini çekmekten uzak olduğu; uzun metinlere ayrılan zamanın yetersiz olduğu ve metinlerin istenilen mesajı vermekte yetersiz kaldığı şeklindedir. Ayrıca metinlerde çevresel farklılıkların dikkate alınmadığı; metinlerde görsel öğelerin az, soyut ve mecaz kullanımların çok fazla olduğu; metinlerle birlikte verilen etkinliklerin, becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı ve birbirlerinin tekrarı niteliğinde olduğu sonucuna varılmıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda ders kitaplarına getirilen eleştirilerin yeni olmadığı öteden beri bu eksikliğin hissedildiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Eren (1994) ve Kayman (1997) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin 1981 Programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarının, öğrenme-öğretme süreci, dil becerilerinin kazandırılması, metinle ilgili sorular ve alıştırmalar, görsel öğeler vb. bakımından Programın amaçlarına uygun olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Alyılmaz (2010) da ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma isteğini azaltacak kadar uzun olmasından; çalışma kitaplarındaki etkinliklerin beceri alanlarına eşit dağılım göstermediğinden şikâyetçidir. Bölükbaşı ve Sarıbaş (2011)’ın yaptıkları araştırmada Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin dikkatini çekmemesinden; konuların öğrenci seviyesine uygun olmamasından ve görseller ile metinler arasındaki ilişkinin zayıf olmasından yakınılmaktadır. Susar Kırmızı ve Akkaya (2009)’nın yaptıkları çalışmada bazı öğretmenler etkinliklerin fazla olduğundan ve sürenin yetmediğinden söz ederken bazı öğretmenler de etkinliklerin az olduğunu ve kendilerinin de yeni etkinlikler hazırlamadıklarını belirtmektedirler. Etkinliklere getirilen bu eleştiride Susar Kırmızı ve Akkaya yalnız değildir. Öztürk ve Karakoç (2008) da etkinliklerden yana zamanın darlığından veya etkinliklerin kalitesizliğinden şikâyet etmektedir. Hâlbuki içerik düzenleme yaklaşımı her zaman öğretmene ders kitabının içeriğini istedikleri gibi düzenleyebilecekleri imkânını vermektedir. Öğretmenler etkinlikleri azaltma ve yeni etkinlikler düzenleyebilme imkânına sahiptirler. Eğer bunu yapmıyorlarsa öğretmenlerin ya bu hakkı kullanmada imtina ettikleri veya Gün (2012)’ün de ifade ettiği gibi, programın kendilerine tanıdığı esnekliğin farkında olmadıkları anlaşılmaktadır. Çaylar (2008), çalışma kitaplarında yer alan alıştırmaların daha çok öğretmen merkezli etkinlikler olduğunu ileri sürerek aslında çoktan geride kalmış olması gereken bir iddiayı tekrar gündeme taşımıştır. Çünkü çalışma kitapları, Programın da yapısına uygun olarak öğrenciyi merkeze alan kitaplar iddiasıyla hazırlanmaktadır. Çaylar (2008)’ın diğer bir iddiası da etkinliklerin öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarmaktan ziyade boşluk doldurma yapısına sahip olduğu yönündedir. Aynı şekilde Özatalay (2007) da ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerle ilgili ifade ve etkinlik çalışmalarının ve yapılan yönlendirmelerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders araç ve gereçleri konusunda ciddi eksikliklerin olduğunu; ders kitabı dışında herhangi bir materyallerinin olmadığını; sınıf ve okullarında kitap ve kitaplıkların bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu dinleme eğitiminin etkili olabilmesi için radyo, TV, teyp ve video gibi görsel işitsel araçlara yer verilmesinden yana olduklarını belirtmişlerdir. Literatürde yapılan farklı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda, üzerinde ittifak edilen eksiklikler “araç-gereç”; “yardımcı kaynaklar”; “sürelî yayınlar” ve “tv, teyp video vs.” şeklinde sıralanabilir. Türkçe öğretimi ile ilgili yazılan kaynakların kuramsal boyutta kalması (Yanbıyık ve Yılmaz, 2016); gerekli araç-gerecin sağlanamaması (Erdoğan, Kayır, Kaplan, Aşık Ünal ve Akbunar, 2015); materyal kullanımı konusunda eksikliklerin olması (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009); Türkçe öğretimiyle ilgili yazılan kaynak kitapların kuramsal boyutta kalması ve büyük bölümünün çoklu ortam araç gereçleriyle desteklenmemiş olması (Alyılmaz, 2010); yardımcı kaynakların yeterli düzeyde olmaması (Uygun ve Katrancı, 2013) öğretim materyalleri için dile getirilen eleştirilerden birkaçıdır. Özbay (2000), ders kitabı dışındaki diğer yardımcı malzemeleri kullanan öğretmen oranının %5,5 olduğunu belirtmektedir. Yalçın (1996) ise ders araç ve gereçlerinin sınırlı olması ve sağlıklı bir öğretmen eğitiminin olmaması yüzünden öğretmenlerin, derslerini büyük oranda ders kitaplarına bağlı kalarak anlattıklarını beyan etmektedir.

Her ne kadar ailenin ekonomik durumunun öğrencinin dil ediniminde belirleyici olmadığını söyleyen katılımcılar olsa da aslında bunun aksini ifade eden diğer katılımcıların söylemlerinden hareketle ailenin hem sosyal hem de ekonomik durumunun önemli ölçüde belirleyici bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle kaynaklara ulaşmada ve ebeveynlerin okuryazar olmalarında sorun yaşandığını, bunun da öğrenciyi olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Ailenin rol model olması da önemli bir etkiye sahiptir. Çalışmamızın yapıldığı bölgeye benzer bir sosyo-ekonomik yapıya sahip olan Viranşehir’de yaptıkları çalışmada Aktürk ve Taş (2011), bölgede ailelerdeki çocuk sayısının fazla olması ve ailelerin, çocuklarıyla okul dışında yeterince ilgilenmemeleri ve çocuğun okulda aldığı bilgilerin evde tekrar edilmemesi gibi sebeplerin öğrencinin başarısını düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Ereş ve Bıçak (2017) da ailenin, öğrencinin başarısını artıran önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Demirel (2002) de ana dilini öğrenmenin, çocuğun, içinde yaşadığı ailede başladığını ifade etmektedir. Koçak, Ergin ve Yalçın (2014: 012), araştırmalarında, öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin, kendi çocuklarının dil gelişiminde etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ailenin sosyoekonomik düzeyi çocuğun dil becerilerinin yanında, zekânın gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle çocuğun, içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeyin, sosyal, kültürel ve eğitim koşullarının, dil becerisini ve zekâ düzeyini etkilemesi söz konusudur. Kılıç ve Haşiloğlu (2017), öğrenci velilerinin gelir düzeyleri ile öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarıları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu; Çiftçi (2007) ise yaptığı çalışmada üst sosyoekonomik gruptaki

çocukların, okuduğunu anlamada, alt sosyoekonomik gruptaki çocuklara göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Günümüzde de ailenin ve toplumun sosyoekonomik düzeyinin, kültürel özelliklerinin ve yaşam biçiminin çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili olduğu kabul edilmektedir. Çiftçi ve Temizyürek (2008)'e göre, çocuğun aile içinde yaşayacağı yaşantı zenginliği akademik başarılarının artmasına ve zihinsel faaliyetlerinin gelişimine kaynaklık edecektir. Zihin gelişiminin, kişinin geçirdiği yaşantılarla artabileceğini belirten Bacanlı (2000), gündelik hayatta çocuğuna oyuncak alan anne babanın ona yaşantı zenginliği sağlayacağı, böylece zihin gelişimine yardımcı olacağını dile getirmektedir (Akt. Çiftçi, 2007).

Ailenin ilgisizliği ve doğru model olmayışı öğrencinin başarısızlığına sebep olan başka bir unsurdur. Dolayısıyla ailede geçimsizlik ve iletişim bozukluğu gibi sorunlar öğrencilerin başarısını düşürmektedir (Şama ve Tarım, 2007). Gencer ve Çetin (2016), yaptıkları araştırmada ailenin destek ve ilgisinin öğrencilerin, ana dil öğreniminde akademik başarının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlar. Ereş ve Bıçak (2017) da yetersiz ilginin öğrencilerin başarısız olmalarına yol açtığını; bu nedenle okul başarısından ailenin de sorumlu olduğunun ebeveynler tarafından bilinmesi gerektiğini dile getirmektedir. Aynı şekilde Alyılmaz (2010) da dil ediniminin okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başladığını ifade etmektedir.

Yukarıda belirtilen yakın çevre içinde çocuğun arkadaş çevresi de yer almaktadır. Katılımcılara göre, çocuk zamanının çoğunu bu arkadaş çevresiyle geçirmektedir. Çocuk ailesinden etkilendiği gibi arkadaşlarından da etkilenmektedir. Arkadaşı okumuyorsa kendisi de okumaz. Arkadaşlarının kullandığı dilden etkilenen çocuk zamanla standart Türkçeye uzak, sokağın dilini konuşmaya başlar. Katılımcıların bu iddialarının aksine Ereş ve Bıçak (2017), yapmış olduğu çalışmada, toplumdaki “arkadaşlarından etkilenecek ders çalışmama inancı”nın geçerli olmadığını ileri sürmektedir.

Sınıfların kalabalık olması, okuma salonunun ve kütüphanenin olmaması ve sürekli öğretmen değişikliklerinin yaşanması dil edinimini olumsuz etkileyen unsurlar olarak katılımcılar tarafından ortaya konulmuştur. Ereş ve Bıçak (2017) da iyi olmayan okul şartlarının öğrencinin başarısını etkileyen önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Erdoğan ve Gök (2009)'ün çalışmalarında, öğretmenler, fiziki şartların yeterli olmaması ve programda yer alan etkinlikleri uygulamak için uygun ortamın olmaması ile ilgili sorunlar yaşadıklarını tespit etmişler.

Katılımcıların önemli bir kısmı okulun fiziksel koşullarından, sınıfların kalabalık oluşundan ve öğretmenlerin kalıcı olmamasından yakınmaktadır. Okul şartlarının iyi olmaması özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğrencilerin hepsine ulaşmayı zorlaştırıyor. 40 dakikalık ders sürecinde hepsini konuşturmak ya da farklı etkinlikler yapmak imkânsızlaşıyor. Okulda bir okuma salonu yoksa öğrenci boş vakitlerinde rahat kitap okuyacak yer bulamaz. Literatürde de konuyla ilgili en fazla dile getirilen sorun sınıfların kalabalık oluşudur. Örneğin, Uygun ve Katrancı (2013), kalabalık sınıfların,

bazı etkinliklerin uygulanamamasına; Şahin, İnci, Turan ve Apak, (2006), alıştırma ve uygulama imkânlarının azalmasına; Aktürk ve Taş (2011), uygulama derslerinde çok fazla sorun yaşanmasına sebep olduğunu ifade etmekte ve öğrenci başarısının artması için sınıf mevcutlarının az sayıda olması gerektiğini dile getirmektedirler. Çünkü kalabalık sınıflarda öğretmenin öğrencilere ayırabildiği zaman azalmakta ve öğrenci merkezli eğitim güçleşmektedir.

Ereş ve Bıçak (2017)'a göre, öğrencilerin başarısını artıran en önemli unsur, okul ve haliyle okuldaki öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu kilit rolüne rağmen katılımcıların ifade ettiği gibi öğretmenlerin çok sık yer değiştirmeleri öğrenci ve öğretmen arasındaki paylaşımları azaltmakta; sürecin önemli bir kısmı yeni gelen öğretmenlerle öğrencilerin birbirlerini tanımakla geçmektedir.

Katılımcılarla yapılan görüşmede, okul koşullarının öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak durumda olmadığı; özellikle seçmeli derslerin tercihi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değil de koşullara göre idareciler tarafından yapıldığı; okulun fiziksel yeterlikleri öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin önüne geçtiği sonucuna varılmıştır. Katılımcılar aynı zamanda başarı için öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının önemine vurgu yapmışlardır. Öğrencinin ilgi, merak ve isteği, başarısını artırmaktadır (Altun, 2009). Öğrencinin bireysel özellikleri, zihinsel, fiziksel ve duygusal olgunluğu, uyum, kaygı ve motivasyon düzeyi okul başarısında etkili olmaktadır (Keskin ve Yapıcı, 2008; Akt. Ereş ve Bıçak, 2017).

Kaynaklar

- Aktürk, Y. ve Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 27-37.
- Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları, *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Ayrancı, B. B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Bölükbaşı, C. ve Sarıbaş, M. (2011). İlköğretim birinci kademe (1, 2, 3. sınıf) Türkçe öğretimi sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 20- 26.
- Çaylar, A. (2008). 1981 ve 2005 Türkçe öğretim programlarının (6 - 8. Sınıflar) karşılaştırmalı bir değerlendirmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Çanakkale: Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi." *Milli Eğitim*. Sayı: 173, s. 39-49.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 109-128.
- Demir C. ve Yapıcı, M. (2007). Anadili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları, *Sosyal Bilimler Dergisi*, C: IX, S: 2.

- Demirel, Ö. (2002), *Türkçe öğretimi*, PegemA yayıncılık, Ankara.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 1/2, 51-69.
- Erdoğan, M., Kayır, C. G., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ü. Ö. ve Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri: 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 171-196.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 1-16.
- Eren, K. S. (1994). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarının program amaçlarına ulaşabilirlik düzeyi*. Ankara: Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ereş F. ve Bıçak, D. K. (2017). Ortaokullarda öğrenci başarısını artıran ve engelleyen unsurlar, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 51, 32-45
- Gemalmaz, E. (2010), *Türkçenin derin yapısı*. C. Alyılmaz, O. Mert (Hzl.). Ankara: Belen Yayınları.
- Gencer, K. ve Çetin, M. (2016). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğreniminde akademik başarılarına ailenin etkisi, *Turkish Studies*, 11/9, 441-460
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6/3, 797-810.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar, *Turkish Studies*, 7/4, 1961-1977
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Kayman, F. (1997). *Ortaokullarda Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim metotları ve bu metotların uygulanmasında karşılaşılan problemler (Ankara ilinde bir inceleme)*, Ankara: Gazi Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılıç, Y. ve Haşiloğlu, M. A. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. Sınıf Türkçe ve fen bilimleri dersleri örnekleme), *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1025-1049
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1) 25. s.42-54.
- Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *MKÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 100-106.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim 1. Kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özbay, M. (2000). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi, *TÜBAR-XIII*. 59-69
- Öztürk-Karakoç, B. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Adana: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*, Ankara: Kök Yayıncılık

Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerin Kaynakları

- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile çözümleme yönteminin karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- Şama, E. ve Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-154.
- Uygun, M. ve Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(1), 255-270
- Yalçın, A. (1996). Türkçe ders kitaplarının plânlaması ve yazılması, *Türk Yurdu*, 107, 24-27.
- Yanbıyık, S. ve Yılmaz, F. (2016). Literatür temelli bir araştırma: Türkçe öğretiminin sorunları, *Journal of Research in Education and Society*, 20, 16, 3(1), 60-75
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Güneş, D.Z. ve Kara, S.B.K. (2016). İlkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu toplantılarına dayalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 142-153.

Extended Abstract

Introduction

Environmental factors are primarily effective in the acquisition of the basic language skills of Turkish. According to Alyılmaz (2010), language acquisition starts with the interaction of the child with his/her immediate environment, family before school. Although the acquisition of language begins with communication with the immediate environment, the learning and development of literacy skills through the effective and correct use of language necessitates instruction at school or other educational institutions as it requires deliberate study. Özbay (2003) states that the main aim of Turkish education which affects the acquisition of knowledge, skills and behaviors is to educate individuals who use their mother tongue which is the bearing element of culture well and correctly. There are many factors that make the process of realizing the main purpose which Özbay draws attention to. In this study, the aim was to identify the factors that negatively affected the teaching of Turkish using the opinions of the teachers.

Method

This study which aims to reveal the source of the problems encountered in Turkish teaching was designed in the qualitative research tradition. The nested case study model was used in the study because the family, school and education environments and their relation to the program portrayed an intertwined situation. The participants of the study consisted of 10 Turkish teachers who had served at least 5 years in three schools in İpekyolu, Tuşba and Edremit districts of Van. The semi-structured interview form developed by the researchers was used for data collection. The semi-structured interview form consisted of 7 questions. The interviews were conducted in accordance with the essence of the semi-structured interview technique; theme and sub-themes were formed based on the interview questions. Teacher opinions were categorized according to the appropriate theme and sub theme.

Result and Discussion

The teachers stated that the texts in the textbooks were far from attracting the attention of the children and were inadequate in giving the desired message; environmental differences were not considered in the texts; the visual elements in the texts were too few, abstract and metaphorical usage was high. The teachers also stated that the activities given with the texts were insufficient to help the students gain skills and they were repetitive of each other. The majority of the teachers who participated in the interviews stated that there were serious shortcomings in the course materials; there were no other materials other than the textbooks; and in their classrooms and schools, there were no books and libraries. 80% of the teachers stated that they were in favor of listening to audio-visual tools such as radio, TV, tape and video in order to be effective in listening education. Although there were teachers who stated that the economic status of the family wasn't decisive in students' language acquisition, there were opposite views which stated that the social and economic status of the family had a significant role. Teachers stated that there was a problem especially in accessing resources and parents' not being literate which affected the students negatively. A significant number of the participants complained about the physical conditions of the school and crowded classes. During the interviews with the participants, it was found that the school conditions were not sufficient to meet the needs and interests of the students, especially the choosing of elective courses was not done according to the students' interests and needs. The choices were shaped by the administrators. It was concluded that the schools' physical features were considered more important than the students' interests, needs and abilities.

In the literature, these problems are encountered in many studies. Alyılmaz (2010) states that the texts in the textbooks are long enough to reduce the students' desire to read and complains that activities don't show equal distribution of skills. Çaylar (2008) argues that activities have a gap filling structure rather than revealing the productivity of the student. Kılıç and Haşiloğlu (2017) state that there was a linear relationship between the income levels of the students' parents and their achievement in Turkish courses. Uygun and Katrancı (2013) state that crowded classes were not able to allow the implementation of some activities. Şahin, İnci, Turan and Apak (2006) suggest that the reduction of exercise and application possibilities. Aktürk and Taş (2011) state that there are a lot of problems in the implementation of the courses and they state that class sizes should be small in order for student success to increase.



Ortaokul Okuma Becerileri Dersine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları*

*Cafer ÇARKIT***

Öz

Bu çalışmada ortaokul Okuma Becerileri dersine yönelik öğretmenlerin gerçekleştirdiği sınıf içi uygulamaların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca dersin öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma modeline göre hazırlanmış bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan, amaçlı olarak seçilen ve 2012 yılından itibaren en az bir eğitim öğretim yılı Okuma Becerileri dersi okutmuş 11 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler dersi etkili bulmaktadır. Farklı metin türlerinin okunup anlamlandırılması ve okunan metinlerin canlandırılması Okuma Becerileri dersinde gerçekleştirilen başlıca sınıf içi uygulamalar olarak tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler: Okuma becerileri, ders, öğretmen, uygulama, görüş

Teachers' Opinions and Practices on the Secondary School Reading Skills Course

Abstract

In this study, it was aimed to determine the classroom practices of teachers in secondary school Reading Skills course. In addition, teachers' opinions about the effect of the course on students' reading habits were received. Case study design was used in this study which was prepared according to qualitative research model. The research was carried out with 11 Turkish teachers working in central districts of Kayseri, selected by purposive sampling method and had taught Reading Skills course for at least one school year since 2012. The research data were collected with a semi-structured interview form and analyzed with content analysis. According to the results of the study, teachers found the course effective. Reading and comprehension of the different types of texts and reviving the read texts are determined as the main in-class practices in the Reading Skills course.

Keywords: Reading skills, course, teacher, practice, opinion

Giriş

Vatandaşlarını iyi bir okur olarak yetiştirmek tüm ülkelerin en önemli hedeflerinden biridir. İletişim çağını yaşadığımız bu günlerde düşünen, düşündüklerini doğru ve etkili bir şekilde ifade eden, okuyan ve okuduklarını yorumlayabilen, öğrendiği kuramsal bilgileri günlük hayata uyarlayabilen

* Bu çalışmanın bir bölümü 4-7 Nisan 2019 tarihlerinde Gaziantep Üniversitesinde düzenlenen 3. Uluslararası Avrasya Multidisipliner Çalışmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Gaziantep, cafer_carkit_87@hotmail.com, ORCID: 0000 0003 4126 2165

bireyler yetiştirmek günümüz eğitim sistemlerinin en temel görevidir. Bu nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde kullanılan en önemli araçlardan biri okuma eğitimidir. Çünkü bireylerin çağın gereksinimlerini karşılayabilmelerinin yolu iyi birer okur olmalarından geçmektedir (Güneş, 2014). Okuma toplumlarda başarı için esas kabul edilen bir beceridir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile okuma oranları arasında bir paralellik söz konusudur (Ortaş, 2014). Okuma becerisi ülkelerin ekonomik ilerlemeleri için de son derece önemli görülmektedir. Bilgi çağını yakalayamayan toplumlar bu rekabet sürecinde yenilgiye mahkûmdur. Dünyayı yönlendiren toplumlar ise okuma becerisini etkili bir şekilde edinmiş ve kullanan bireylerden meydana gelen toplumlardır (Coşkun, 2002).

Bireylerin topluma etkili birer vatandaş olarak katılabilmeleri için kullanılan ve dinamik bir süreç olan okuma üzerine farklı tanımlar yapılmıştır. “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (MEB, 2006, s. 6). Okuma yazar ve okur arasında kurulan dinamik bir iletişim ve anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2016). Okuma sözcük, cümle ve metinleri seslendirme sürecinin ötesinde okunanları anlamlandırmayı gerektiren düşünsel bir çabadır (Sever, 2004). Okuma fonolojik, sözdizimsel, anlamsal ve söylem becerileri üzerine kurulu bir yetidir (Geers, 2003). Yapılandırmacı yaklaşım ile ortaya çıkan ve okumayı bireylerin hem dil hem de zihinsel becerilerini geliştirmek olarak ele alan yaklaşımlar ile okuma artık bireyin okul öncesi okuma sürecinden aktif bir okuyucu oluncaya kadar geçen süreci karşılayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde bireylerin iyi birer okur olabilmeleri için çoklu öğrenme ortamları oluşturulmakta, eğitim süreçleri bu doğrultuda planlanmaktadır. Bu anlamda ülkemizde de önemli adımlar atılmıştır. 2012 yılında ortaokul 5 ve 6. sınıf düzeyinde Okuma Becerileri dersi seçmeli ders olarak uygulamaya konulmuş ve öğrencilerin iyi birer okur olmaları için gerekli uygulamaların doğrudan bu ders içerisinde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. 2018 yılında Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı günümüzün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirilip güncellenmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konulmuştur.

2018 OBDÖP’de derse yönelik 6 temel beceri belirlenmiş ve öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için gerekli çalışmaların yapılması hedeflenmiştir. Bu becerilerden birincisi “görsel okuma”dır. Yazılı içeriklerin dışında yer alan şekil, resim, kroki, video içerikleri vs. ile toplumsal ve tabiat olaylarını anlamlandırma olarak adlandırılan görsel okuma çağımızın temel becerileri içerisinde yerini almıştır (Güneş, 2007). Bugünün teknolojisi karşısında ayrıntıları anlamlandırıp yorumlamak adına yazılı dille görsel dilin birleştirilmesi ve ona göre değerlendirilmesi gerekmektedir (White, 1987). Çağımızda birçok öğrenci gerek sanal ortamlarda gerek ana akım medya karşısında pek çok görsel içerikle karşı karşıyadır (Akyol, 2016). Bu nedenle aynen diğer beceri alanları gibi görsel okuma da planlı bir öğretim süreci içerisine dâhil edilmelidir (Braden, 1996). 2018 OBDÖP’de öğrencilerin metinlerin görsellerinden hareketle içeriklerine yönelik tahminlerde bulunmaları başta olmak üzere

medya kaynaklarında kullanılan görsellerin ve mesajların sorgulanmasına kadar birçok önemli kazanım görsel okuma altında sıralanmıştır. Böylece temel bir beceri olarak görsel okuryazarlık eğitimi öğretim programına eklenmiş ve öğretimde görsel araç-gereç yöntem ve teknikler çağın gereksinimleri doğrultusunda işe koşulmuştur (Akpınar, 2009).

2018 OBDÖP’de yer verilen ikinci beceri “akıcı okuma”dır. Metni analiz ve anlamlandırma faaliyetlerinin beraber gerçekleştirilmesi (Samules, 2006) olarak tanımlanan akıcı okumanın öğrencilerin etkili birer okur olabilmelerinde önemli bir payı vardır. Okuma içeriklerinin ustalıkla okunması olarak değerlendirilebilecek bu beceri okuma motivasyonunu da doğrudan etkilemektedir (Paris vd., 2005). Programda okuma amaçlarının belirlenmesine, metnin tür ve özelliklerine göre okunmasına ve vurgu-tonlamaya yönelik birçok kazanım bu beceri altında yer almaktadır. Akıcı okumanın kazandırılmasında program kazanımlarıyla beraber öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerinde görülen okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirmeli; oluşturacakları okuma ortamlarında vurgu, tonlama ve telaffuz eğitimleri yapmalıdırlar.

2018 OBDÖP’de yer alan üçüncü beceri “söz varlığını zenginleştirme” dir. “Söz varlığı, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, kelime kadrosu” (TDK, 2011, s. 20158) olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin temel dil becerilerini edinebilmelerinin ön koşullarından biri sahip oldukları sözcük dağarcığının geliştirilmesidir (Budak, 2000; Göçer, 2009). Sözcük dağarcığının geliştirilmesinde en etkili yollardan biri okumadır. Bu sebeple programda okuma sürecinde söz varlığının zenginleştirilmesi de amaçlanmış ve bir beceri olarak yer almıştır. Öğrencilerin yeni karşılaştığı söz ve sözcük gruplarının anlamını metnin bağlamından hareketle çıkarmaları, deyim ve atasözlerine yönelik kavram dünyalarını zenginleştirmeleri, cümleler arası geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını fark edebilmeleri bu beceri altında hedeflenen kazanımlardır. Bu beceri ile öğrencilere zengin bir ana dili kavram dünyası kazandırmak hedeflenmektedir.

2018 OBDÖP’de bulunan dördüncü beceri “anlam kurma” dır. Metin okuma sürecinde anlam kurma yazarın metinde oluşturduğu anlam örgüsünün zihinde yapılandırılıp anlaşılmasıdır (Demir, 2010). Gerçekleştirilen bütün okumaların temel amacı okunan içerikte ifade edilenlerin anlamlandırılmasıdır (Kaya, 2008). Anlam kurmanın gerçekleştirilmediği okumalar sadece seslendirmeden ibarettir ve bu tür okumalar bireyin zihinsel ve düşünsel gelişimine bir katkı sağlamaz. Okuma sürecinde anlam kurma metin içi anlam kurma olabildiği gibi metinler arası anlam kurma da olabilir (Akyol, 2003). Programda hem metne yönelik hem de metinler arası anlam kurmaya dönük kazanımlar bu beceri altında yer almaktadır. Okuduklarına yönelik anlam oluşturma ve anladıklarını farklı alanlara transfer edebilme bu beceri ile ilişkilendirilmiş kazanımlardır. Öğrencilerin metinlerde ortaya konan sorunlara farklı çözüm önerileri getirmeleri de yine bu beceri altında yer alan önemli bir kazanımdır. Ertem ve Özen (2014)’e göre anlam kurma sürecinde bireyler

okuduklarını önceki öğrenme yaşantıları ile değerlendirir, böylece okuduklarını içselleştirir ve o bilgiyi kendi dünyasında yeniden yapılandırır.

2018 OBDÖP’de yer verilen beşinci beceri “eleştirel okuma”dır. Alan yazında eleştirel okuma şüpheli bir bakış açısıyla okuma (Şahinel, 2002), metni değerlendirme ve muhakeme süzgecinden geçirerek okuma (Hoddy, 2008), okuduğu içerikler üzerine daha iyi, doğru ve güzel zihinsel ürünler ortaya koymak için okuma (Çiftçi, 2006) olarak tanımlanmıştır. Eleştirel okurun en temel amacı okuduğu içeriklere karşı doğru bir tutum takınarak metin ve yazarın güdümünden kendisini uzaklaştırmasıdır. Eleştirel düşünmenin öneminin her geçen gün daha da arttığı günümüzde bu becerinin kazandırılması ile öğrencilerin okuduklarına karşı eleştirel bir tutum takınabilmeleri planlanmaktadır. Yazarların bakış açılarının sorgulanmasına, metinlerdeki çelişkili ve tutarsız ifadelerin belirlenmesine, metinler arası karşılaştırma ve değerlendirmelerin yapılmasına dönük kazanımlar bu beceri altında sıralanmıştır. Programda yer verilen bu beceri ile öğrencilerin hem okuma anlama hem de düşünme ve eleştirel düşünme yetilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

2018 OBDÖP’de bulunan son beceri “okuma kültürü edinme” dir. Okuma kültürü bireyin yazı dünyasının kendisine sunduğu iletileri anlamlandırma, sorgulama ve paylaşma yeterliliğine ulaşip bunların sağladığı olanaklarla hayatını devam ettirmeyi bir alışkanlık haline getirmesidir (Sever, 2007). Programda yer alan ve yukarıda ele alınan ilk beş beceri öğrencilerin bir okuma kültürü edinmelerine hizmet etmektedir. Okuma kültürü kavramı alan yazında daha çok okuma alışkanlığı kavramını karşılayacak biçimde kullanılmaktadır (Sever, 2007; Ungan, 2008; Kaya, 2014). Okuma kültürü edinme, bireylerin okul öncesi dönemlerinden itibaren yazılı kültür ürünleri ile tanışmaları, temel okuma ve yazma becerilerini kazanmaları ve nihayetinde üst düzey okuma alışkanlıkları ile okumayı bir hayat tarzına dönüştürmeleri sürecini karşılar (Samur, 2014). Programda, kitapla ilgili mekanlardan faydalanma, kendisine ait bir kitaplık oluşturma, düzeyine uygun süreli yayınların takip etme ve uygun ortamlarda edebi metinleri ezberden paylaşmaya yönelik kazanımlar okuma kültürü edinme becerisi altında yer almaktadır. Böylece öğrencilerin okuma alışkanlığını hayatlarının bir parçası haline getirmeleri amaçlanmaktadır.

Hızla değişen günümüz şartlarında okuma becerisinin değeri günden güne artmakta ve yazılı iletişim hayatımızın her alanı kuşatmaktadır. Coşkun (2002)’a göre gelişmiş ülkelerde şehirleşme süreciyle beraber iletişimin büyük bir kısmı okuma yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda bu ülkeler çağdaş dünyanın ortaya çıkarmış olduğu modern insan modelinde okuma becerisinin öneminin farkına varmışlar ve eğitim sistemlerinde okuma becerisine özel bir önem vermişlerdir. Ülkemizde de Okuma Becerileri dersinin Türkçe derslerinden bağımsız seçmeli bir ders olarak uygulanmasında bu durumun büyük bir payı vardır. 2018 Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı ile modern insanın ihtiyaçları doğrultusunda ortaya konulan kazanımlar, gereksinim duyulan aktif, dinamik ve girişimci vatandaşlar yetiştirme adına oldukça önemli görülmektedir. Buna rağmen her ne

kadar ders programları belli amaçları ve kazanımları içerip dersin yürütücü olan öğretmenlere yol gösterici olsa da eğitim ortamlarında asıl olan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalardır. Bu çalışmada öğretmenlerin okuma becerileri dersine yönelik görüşleri ile gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaları ele alınmaktadır. Programda ortaya konulan becerilerin kazandırılmasına dönük uygulamaların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, öğretmenlerin dersin amacına ulaşip ulaşmadığı konusundaki görüşleri araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Böylece okuma Becerileri derslerinin daha etkili gerçekleştirilmesine katkı sağlanmış olacaktır. Ayrıca ortaokullarda seçmeli olarak yürütülen Okuma Becerileri dersine dikkatleri çekmek ve bu alanda daha fazla araştırmanın yapılmasına katkı sunmak da araştırmanın hedefleri arasındadır. Bu amaçlarla çalışmanın problem ve alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşmuştur:

Ortaokul Okuma Becerileri dersine yönelik öğretmenlerin görüşleri ile gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaları nasıldır?

1- Öğretmenler seçmeli ders olarak Okuma Becerileri dersinin okutulmasını önemli görmekte midir? Neden?

2-Okuma Becerileri dersinde öğretmenlerin gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalar nelerdir?

3-Okuma Beceriler dersine yönelik öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ölçme değerlendirme süreci nasıldır?

4-Öğretmenlerin Okuma Becerileri dersinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

5- Okuma Becerileri dersinin daha etkili gerçekleşmesi için öğretmenlerin önerileri nelerdir? .

Durum çalışmalalarında bir gelişmeden ziyade durumun en iyi şekilde anlaşılması amaçlanır

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına (case study) göre desenlenmiştir. Yin (1984)'e göre durum çalışması, araştırmacının üzerinde durduğu olgu ya da durumu kendi yaşam sınırları içinde inceler. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 73)'e göre durum çalışmalarında bir duruma ilişkin faktörler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durum araştırmalarında amaç bir genellemeye ulaşmak değil bir olgu ya da durumun en iyi biçimde anlaşılmasını sağlamaktır (Denzin ve Lincoln, 1994). Bu çalışmada ortaokulda seçmeli ders olarak okutulan Okuma Becerileri dersine yönelik öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları bir durum olarak planlanmıştır. Öğrencilerin bu uygulamalardan nasıl etkilendikleri, dersin öğrencilerin gelişimlerine yönelik etkisi ise araştırmanın üzerinde durduğu temel olgulardır. Çalışmada derinliğine veri toplama düşüncesi nitel durum çalışmasının seçilmesinin en temel sebebidir.

Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre durum çalışmaları belli adımlardan oluşur. Araştırmada takip edilen aşamalar aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 1. *Araştırmada İzlenen Aşamalar*

Araştırmanın Aşamaları	
1.	Çalışılacak durumun belirlenmesi
2.	Araştırma sorularının geliştirilmesi
3.	Çalışma grubunun oluşturulması
4.	Veri toplama araçlarının düzenlenmesi
5.	Verilerin toplanması
6.	Verilerin analizi
7.	Bulguların raporlaştırılması

Bulguların raporlaştırılmasında elde edilen verilerin araştırmanın alt problemleri ile ilişkilendirilmesine dikkat edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma nitel araştırma yönteminde durum çalışması olarak desenlendiği için çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. “Amaçlı örnekleme tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren bir örnekleme yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 113). Bu amaçla 2012 yılından beri okutulmakta olan Okuma Becerileri dersini en az bir eğitim öğretim yılı okutmuş olan 11 Türkçe öğretmeni ile ulaşılabilirlik durumu da göz önünde bulundurularak bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu açıdan çalışmada amaçlı örneklem içerisinde yer alan ölçüt örneklem seçimi kullanıldığı ifade edilebilir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütün karşılanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Belirlenen çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 6’sı bayan 5’i erkektir. Öğretmenler farklı mesleki yıllarda deneyime sahiptir. 3’ü yüksek lisans 9’u lisans mezunudur. Öğretmenler Kayseri ili merkez ilçeleri devlet okullarında 2018- 2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla görevlerine devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmış ve bu amaçla araştırma soruları çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. “Sosyal bilimler alanında görüşme bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına, ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129). Araştırmada görüşme formunun oluşturulması aşamasında 3 Türkçe eğitimi uzmanından destek alınmış ve uzman görüşlerine göre form üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Çalışmalar neticesinde 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. 4 haftalık bir süre içerisinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde mümkün olduğunca fazla veri elde etmek amaçlanmış ve görüşmelere yeterince zaman ayrılmıştır. Görüşme verileri görüşmeci tarafından not tutarak elde edilmiştir.

Verilerin Tanımlanması

Nitel araştırmaların veri analizi, verileri hazırlamak ve düzenlemek, düzenlenenen verileri kodlamak, kodları birleştirerek temaları oluşturmak ve sonuçları şekil ve tablolarla ifade edip bir tartışmak biçiminde sunulur (Creswell, 2013). Bu çalışmada araştırma neticesinde elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitel araştırmalarda araştırmacı ulaştığı bulguları içerik çözümlemesiyle tema ve alt temalara ayırıp araştırmanın örüntüsünü ortaya koyar (Patton, 2014). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Nitel araştırmalarda bulguların çözümlenmesi verilerin azaltılması, verilerin görsel hale dönüştürülmesi ile sonuca ulaşma ve teyit aşamalarında gerçekleştirilir (Miles ve Huberman, 1984). Araştırmada elde edilen veriler öncelikle kavramsallaştırılmış daha sonra ise ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmiştir. İçerik analizi ile ulaşılan kavramlar belli temalar altında sınıflandırılmıştır. Verilerin tanımlanması aşamasında görüşülen öğretmenlerin kimlik bilgileri paylaşılmamış bunun yerine 1. Görüşmeci, 2. Görüşmeci gibi isimlerle kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yapılan içerik analizi neticesinde ulaşılan bulgular yer almaktadır. İçeriklerin düzenlenmesinde araştırma soruları dikkate alınmıştır.

Tablo 2. Okuma Becerileri Dersinin Önem Durumuna Yönelik Ulaşılan Bulgular

Kod Listesi	Frekans(f)	Yüzde %
Önem	11	100
Okuduğunu anlama	9	81,81
Okumayı sevdirmeye	7	63,63
Farklı kitapları tanıma	5	45,45
Farklı okuma yöntemlerini öğrenme	4	36,36
Okuma güçlüğünü yenme	2	18,18

Tablo 1'e göre Okuma Becerileri dersini, görüşme yapılan öğretmenlerin %81,81'i okuduğunu anlama, %63,63'ü okumayı sevdirmeye, 45,45'i farklı kitapları tanıma, %36,36'sı farklı okuma yöntemlerini öğrenme ve %18,18'i okuma güçlüğünü yenme bağlamında önemli görmektedir.

Dersin önemine ilişkin elde edilen görüşlerin bir kısmı aşağıya alınmıştır.

Okuma Becerileri dersinin seçmeli ders olarak okutulmasını önemli görüyorum çünkü ders öğrencilerin okuduğunu anlamalarına önemli bir katkı sağlıyor (4. Görüşmeci).

Bu dersi önemli buluyorum. Derste yaptığım okuma faaliyetleri öğrencilerin okumayı sevmelerini sağladı. Bu ders ile bir çok öğrencim okumayı sevdi diyebilirim (9. Görüşmeci).

Okuma Becerileri dersinde okuma güçlüğü olan öğrencilerime Türkçe dersinde ayırdığımdan daha fazla zaman ayırma şansım oldu. Bu yönüyle bence seçmeli olarak önemli bir ders (11. Görüşmeci).

Tablo 3. Öğretmenlerin Okuma Becerileri Dersine Dönük Sınıf İçi Uygulamaları

Kod Listesi	Frekans(f)	Yüzde %
Sınıf içi Uygulamalar	11	100
Kitap okuma	11	100
Okuma anlama etkinlikleri	9	81,81
Özet	8	72,72
Kelime, deyim çalışmaları	7	63,63
Farklı metin türlerini okuma	6	54,54
Farklı okuma yöntemleri ile okuma	6	54,54
Farklı mekanlarda okuma	4	36,36
Okuduğunu canlandırma	4	36,36
Diğer	7	63,63

Tablo 2'ye göre Okuma Becerileri dersinde öğretmenlerin tamamı sınıf içinde kitap okuma faaliyeti gerçekleştirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %81,81'i okuma anlamaya dönük etkinlikler yaptırmakta, %72,72 'si okunan kitabı ya da metni özetletmekte, %63,63'ü kelime, deyim, atasözü gibi söz varlığının zenginleştirilmesine yönelik çalışmalar yaptırmakta, %54,54'ü farklı metin türlerinde okumalar yaptırmakta ve farklı okuma yöntemlerini kullandırmakta, %36,36'sı farklı mekanlarda okuma faaliyeti ve okunan metinlerin canlandırılmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirmektedir. Diğer kategorisinde ise öğretmenler tarafından birer kez ifade edilen faaliyetler yer almaktadır.

Sınıf içi uygulamalara dönük elde edilen verilerin bir bölümü aşağıya alınmıştır.

Okuma Becerileri dersinde bol bol en çok ihtiyacımız olan şeyi yaptırıyorum yani kitap okuturum. Sene başında öğrenci seviyelerine göre belirlemiş olduğum kitapları dönem içerisinde sırasıyla okur sınıfta da özetleriz (1. Görüşmeci).

Farklı metin türlerini tanıtırım. Bazen bir masal bazen bir hikaye bazen de bir şiir okuruz. Öğrenciler 5 ve 6. sınıf öğrencileri olduğu için bunu çok seviyorlar. Özellikle masal, fabl, öykü gibi metinler daha çok dikkatlerini çekiyor (10. Görüşmeci).

Okuduğumuz metinlerin canlandırmasını da sınıfta yaptırıyorum. Böylece hem okunan metnin anlaşılması sağlanıyor hem de öğrenciler çok eğleniyorlar (4. Görüşmeci).

Tablo 4. Okuma Becerileri Dersi Ölçme Değerlendirme Süreci

Kod Listesi	Frekans(f)	Yüzde %
Ölçme Değerlendirme Süreci	11	100
Yazılı sınav	11	100

Ders içi katılım	11	100
Görev takip	6	54,54
Gözlem	4	36,36

Tablo 4'te de ifade edildiği gibi görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde zorunlu olan her dönem 2 yazılı sınav yaparak ve en az 2 adet ders içi katılım notu vererek Okuma Becerileri dersinin ölçme değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere yöneltilen ne tür sınav yaparsınız sorusuna okuduğunu anlamaya dayalı açık uçlu sorular, eşleştirme, boşluk doldurma, test soruları şeklinde cevaplar alınmıştır. Bunlarla beraber görüşme yapılan öğretmenlerin %54,54'ü ölçme değerlendirme sürecinde görev takibini dikkate aldıklarını (okunan kitap, incelenen olay ya da düşünce yazısı, sunum vs.), % 36,36'sı ise sınıf içi gözlem yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Bu kategoride elde edilen görüşlerin bir bölümü aşağıya alınmıştır.

Bu dersin ölçme değerlendirmesini İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ifade edildiği gibi her dönem 2 yazılı sınav yapıp en az 2 ders içi katılım notu vererek yapıyorum. Ama ben ders ilk 2012 yılında seçmeli ders olarak getirildiğinde de dersi okuttum ve o zaman ders not ile değerlendirilmeyordu bunun neticesinde de öğrenciler dersi dikkate almıyordu. Şimdi dersin not ile değerlendirilmesini olumlu buluyorum. Bu sayede öğrenciler dersi önemsiyor (5. Görüşmeci).

Derste yazılı sınavların yanında öğrencilere verdiğim görevleri yerine getirmelerini de önemsiyor ve ölçme değerlendirmede dikkate alıyorum (8. Görüşmeci).

Her dönem okunması için belirlediğimiz kitapların okunup okunmamasını da dersin ölçme değerlendirmesinde kullanıyorum (1. Görüşmeci).

Derse ait gözlemlerim de benim için önemlidir. Çünkü öğrencilerin gelişimlerini derslerimde gözlemlerim (7. Görüşmeci).

Tablo 5. Okuma Becerileri Dersinde Karşılaşılan Güçlükler

Kod Listesi	Frekans(f)	Yüzde %
Güçlükler	11	100
Okuma alışkanlığının kazanılmamış olması	7	63,63
Ailelerin okumaya ilgisizliği	6	54,54
Okuduğunu anlamama	6	54,54
Kitap okumaya isteksizlik	6	54,54
Okunacak kitapların temini	3	27,27
Okuma güçlüğü	3	27,27
Bilişim araçlarının yetersizliği	2	18,18

Tablo 5'e göre görüşme yapılan öğretmenlerin %63,63'ü öğrencilerin ortaokul düzeyine kadar okuma alışkanlığı kazanmamış olmalarından, %54,54'ü ailelerin okumaya ilgisizliğinden ve

öğrencilerin kitap okumaya karşı isteksiz olup okuduklarını anlamada zorlandıklarından, %27,27'si okunacak kitapların temininden ve öğrencilerin okuma güçlüğü yaşadıklarından ve %18,18'i bilişim araçlarının yetersizliğinden kaynaklı güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Temaya yönelik elde edilen verilerin bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerin ortaokula kadar okuma alışkanlığı kazanmadan gelmeleri derste karşılaştığım en büyük güçtür diyebilirim. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için uğraşmak yerine eğer ilkokulda kazanılmış olsa bu alışkanlık ki erken yaşlarda kazanılması çok çok önemli biz Okuma Becerileri derslerinde çok daha verimli etkinlikler gerçekleştirebiliriz (6. Görüşmeci).

Maalesef öğrencilerimizin önemli bir bölümü okuduğunu anlamada zorluk çekmektedir (2. Görüşmeci).

Ben bir köy okulunda görev yapmaktayım dolayısıyla dönem içerisinde okunmasını kararlaştırdığımız kitapların edinilmesinde zorluk yaşamaktayım. Bazen okul idaresinden rica ediyorum kitapların teminini; bazen kitap kampanyaları yapan kitapseverlerden okulumuza kitapları göndermelerini rica ediyorum (3. Görüşmeci).

Tablo 6. Etkili Bir Okuma Becerileri Dersi İçin Öğretmen Önerileri

Kod Listesi	Frekans(f)	Yüzde %
Öneriler	11	100
Etkili bir içerik geliştirilmeli	10	90,90
Aileler okuma konusunda bilinçlendirilmeli	8	72,72
Öğrencilere ilkokulda kitaplar sevdirmeli	7	63,63
İlkokulda okuma alışkanlığı kazandırılmalı	7	63,63
Öğrencilerin kitaplara ulaşmaları kolaylaşmalı	5	45,45
E okuma yaygınlaştırılmalı	4	36,36
Bütün derslerde okuma alışkanlığı önemsenmeli	4	36,36

Tablo 6'ya göre etkili bir Okuma Becerileri dersi gerçekleştirilip öğrencilerin hayatında okumanın yer edebilmesi için görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını (% 90,90) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından derse yönelik etkili bir içerik geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ailelerin okuma konusunda bilinçlendirilmesi (%72,72), Öğrencilere ilkokulda kitapların sevdirmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması (% 63,63), öğrencilerin kitaplara ulaşmalarının kolaylaştırılması (%45,45), e okumanın yaygınlaştırılıp bütün derslerde okuma alışkanlığının önemsenmesi (% 36,36) öğretmenler tarafından dile getirilen önerilerdir.

Temaya yönelik ulaşılan bazı görüşler aşağıda yer almaktadır.

Bu konuda en önemli görev Bakanlık'a düşmektedir. Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkili bir kitap ya da e okumayı da içeren bir e kitap hazırlamalıdır (2. Görüşmeci).

Ailelerin okumaya yeteri kadar önem vermediklerini düşünüyor ve görüyorum. Bu konuda her şeyden önce ailelere okuma konusunda bilinçlendirilmelidir (1. Görüşmeci).

İlkokul öğretmenlerine bu konuda çok iş düşüyor. İlkokuldan itibaren çocuklara okumayı sevdirmeye yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır (10. Görüşmeci).

Okuma konusu sadece bu dersin ya da Türkçe öğretmenlerinin sorunu olmamalı bütün derslerde okuma alışkanlığı önemsenmeli (4. Görüşmeci).

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenler okuduğunu anlama becerisine katkı sunma, okumayı sevdirmeye, öğrencilerin farklı kitapları tanımalarına zemin hazırlama, farklı okuma yöntemlerinin öğretilmesine hizmet etme ve okuma güçlüğü olan öğrencilerle doğrudan bu güçlüğü yenmeye yönelik çalışmalar yapmaya imkan tanıma açılarından Okuma Becerileri dersini önemli görmektedir. “Akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırma” (MEB, 2018, s. 7) Okuma Becerileri Öğretim Programı’nda dersin temel hedefleri içerisinde yer almaktadır. Öğretmenlerin bu hedefler çerçevesinde derse önem yüklemeleri programın amacına ulaşması açısından son derece önemli görülmektedir. Buna rağmen okuma ile öğrencilerin hem dil hem de düşünme becerileri gelişir. Öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerini kullanmalarına olanak sunması nedeniyle de okuma eylemi çok önemlidir (Rupley vd, 2008). Buna göre Okuma Becerileri dersi öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmanın yanında eleştirel okuma, sorgulama, ilişki kurma, karar verme, ön yargıları fark etme gibi düşünsel becerileri kazandırma yolu olarak görülmelidir. Özellikle kitle iletişim araçlarının yoğun bombardımanı karşısında bulunan modern insanın bu becerileri kazanıp aktif olarak kullanması bir zorunluluktur (Çarkıt, 2018).

Okuma Becerileri derslerinde genel olarak öğretmenlerin gerçekleştirdikleri sınıf içi faaliyetleri kitap okutma, okuma anlama çalışmaları, bir kitap ya da metni özetletme, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye dönük etkinlikler, farklı okuma yöntemleriyle ve farklı mekanlarda okuma çalışmaları, okunan metinlerin canlandırılması vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar çok değerli bulunmakla beraber öğrencilerin okuma kültürü edinmelerinde sadece okulda yapılan çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Persad (2002) yaptığı çalışmada, okuma alışkanlığının erken yaşlarda evde başlayan bir süreç olduğuna ve evde çocuklara okumaya dönük uygun ve yeterli koşullar hazırlanmadığında çocuklarda okuma alışkanlığının edinilmeyeceğine dikkat çekmiştir. Buna göre okullarda gerçekleştirilen sınıf içi faaliyetlere ek olarak evde aile hem rol model olarak hem de uygun okuma olanakları sunarak öğrencilerin okuma kültürü edinmelerine destek olmalıdır.

Okuma kültürü edinmede dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri kitap seçimidir. Çocuklar okuma esnasında hoşnut olmak, zevk almak ve eğlenmek isterler (Kaya, 2014). Öğrencinin okuduğu kitaba kendisini kaptırması, serüvenlere atılması ve kitabın resimlerinde kendisine bir hayal dünyası kurması boşa geçen bir zaman kaybı değil çocuğun gözünde kitabın değer kazanmasıdır ve bu

da okuma alışkanlığının en temel basamağıdır (Norton, 2011). Bu nedenle okuma alışkanlığı edinme ve bunu devam ettirme sürecinde öğrencilerin sevdiği, eğlendiği ve en önemlisi kendi seçimi olan kitapları okumaları çok önemlidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı sınıf içi kitap okuma faaliyeti yaptırmakla birlikte kitapların seçiminde öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate aldıklarına dair herhangi bir söylemde bulunmamışlardır. Özellikle seçmeli bir ders olan Okuma Becerileri dersine gelen ve okuma konusunda istekli olan öğrencilerin süreç içerisinde kitap seçimlerine imkan tanınmalı ve öğretmenleri tarafından kendi kararlarını verebilme konusunda bu öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Ancak bu şekilde öğrencilerde okuma arzusu sürdürülebilir kılınır.

Okuma Becerileri dersinin ölçme değerlendirme süreci İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtilen her dönem 2 yazılı sınavı yapma ve en az 2 adet ders içi katılım notu verme şeklinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler, okuduğunu anlamaya dayalı açık uçlu sorular, eşleştirme, boşluk doldurma, test soruları şeklinde yapılandıkları sınavlar ile ölçme değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunlarla beraber görüşme yapılan öğretmenlerin 6'sı ölçme değerlendirme sürecinde görev takibini dikkate aldıklarını (okunan kitap, incelenen olay ya da düşünce yazısı, sunum vs.), 4'ü ise sınıf içi gözlem yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çiftçi ve Temizyürek (2008)'e göre okuma süreci dört basamakta gerçekleşir. Sözcükleri tanımak, anlamı kavramak, metinde ifade edilen düşüncelere uygun tepki göstermek, edinilen düşünceleri kullanıp uygulamak olarak ifade edilebilecek bu adımlara ölçme değerlendirme sürecinde yer verilmesi gerekmektedir. Okuma Becerileri dersi ölçme değerlendirme sınavlarının niteliği başka bir araştırmanın konusu olarak görülse de öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine bu süreçte yer vermeleri dersin amaçlarına ulaşması adına önemli görülmektedir. Akyol (2005)'a göre okuma becerisinin ölçme değerlendirme sürecinde değerlendirmeden muhakeme etmeye, problem çözmeden hayal kurmaya kadar birçok beceri yer almalıdır.

Okuma Becerileri dersinin ölçme değerlendirme sürecinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı da öğrencilerin gelişimlerine önemli derecede katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde gözlem formu kullanılarak onların sınıf içi faaliyetlere katılımları not edilmeli ve gelişim süreçleri bu yolla takip edilmelidir (Göçer, 2014). Yine okuma günlükleri, öğrenci portfolyoları, kavram haritaları, öz ve akran değerlendirme formları, okumaya karşı tutum ölçekleri vb. ölçme araçları dersin değerlendirme sürecinde işe koşulmalı ve öğrencinin okuma süreci bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Dersin ölçme değerlendirme sürecinde amaç öğrenciye not vermek değil öğrencinin okuma konusunda olabildiğince fazla deneyim kazanmasını sağlamak olarak görülmelidir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin Okuma Becerileri dersinde, öğrencilerin ortaokul düzeyine kadar okuma alışkanlığı kazanmamış olmalarından, ailelerin okumaya karşı ilgisizliğinden, öğrencilerin kitap okumaya karşı isteksiz olmaları ve okuduklarını anlamada güçlük

çekmelerinden, okunacak kitapların temininden, okuma güçlüğü çeken öğrencilerden ve bilişim araçlarının yetersizliğinden kaynaklı güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bulgular incelendiğinde Okuma Becerileri dersinde karşılaşılan güçlüklerin bireysel ya da sosyoekonomik güçlükler olarak gruplandırılması mümkündür. Sosyoekonomik düzey çocuğun dil gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Çelen, 1993, Çiftçi ve Temizyürek, 2008, Koçak vd., 2014) Bireyler belli bir kültür çevresinde eğitildiğinden okuma eğitiminde aile önemli bir yeri vardır. Aile fertlerinin kültür düzeyleri öğrencilerin okuma alışkanlıklarını doğrudan etkilemektedir. Bunun için öğretmenler ailelerin okuma konusunda farkındalık kazanmalarına ve okuma sürecine dahil olmalarına yönelik çalışmalar yapabilirler. Buna rağmen öğretmenlerin bu güçlükler içerisinde öncelikle bireysel güçlüklerle yönelik çözüm yolları aramaları daha sonra sosyoekonomik güçlüklerle yönelik çalışmalar gerçekleştirmeleri öğrencilerin okuma alışkanlıklarının edinimi üzerine daha yararlı olacaktır.

Araştırma bulgularına göre Okuma Becerileri Dersi kazanımlarının etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için görüşme yapılan öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından derse yönelik etkili bir içerik geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ailelerin okuma konusunda bilinçlendirilmesi, Öğrencilere ilkokulda kitapların sevdirmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması, öğrencilerin kitaplara ulaşmalarının kolaylaştırılması, e okumanın yaygınlaştırılıp bütün derslerde okuma alışkanlığının önemsinmesi öğretmenler tarafından dile getirilen önerilerdir. Bütün bu veriler ışığında Okuma Becerileri dersinin amacına ulaşip okumanın öğrencilerin hayatının bir parçası haline gelmesinde hem MEB'e hem öğretmenlere hem de veli ve öğrencilere önemli görev ve sorumlulukların düştüğünü ifade edebiliriz. İşbirliği içerisinde gerçekleştirilecek çalışmalar öğrencilerin iyi bir okur ve etkili bir düşünür olmalarının yolunu açacaktır.

Kaynaklar

- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 34 (154), 37-49.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 13, 49-58.
- Akyol, H., (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem akademi.
- Braden, R. (1996). *Visual literacy* McIsaac and Vrasidas (Ed) handbook of research in educational communications (502-503). reprinted in EBSCOhost database.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*. 92, 19-26.
- Coşkun, E.(2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR-XI*, Bahar, 231-244.
- Creswell, J.W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün ve S.B. Demir Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/ İzleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çelen, N. (1993). *Ailenin dil gelişimine etkisi* F. Oğuzkan (Ed.), İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları, (s.77-93) içinde. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Çiftçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Belleten*. 1, 55-80.
- Çiftçi, Ö., Temizyürek, F. (2008) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 27, 185-200.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oas, CA: Sage Publications.
- Geers A. E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear Hear*. 24, 595-68.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem akademi.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*. 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hoody, M. L. (2008). *Critical literacy in primary education: Policy, praxis and the postmodern*. PhD. Thesis. Minnesota: University of Minnesota.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Kaya, M. (2014). Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili*. 756, 608-622.
- Koçak, N., Ergin, B., ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16, 100-106.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Basımevi belirtilmemiş.
- MEB (2018). *Okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods*. London: SAGE Publications.
- Norton, D. E. (2011). *Through the eyes of a child* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*. 28 (3), 323-337.
- Özen, M., Ertem, İ. S. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 24, 319-350.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., Hamilton, E. E. (2005). *Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension* In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.). *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 131-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Persad, B. M. (2002) *The effects of the linguistic experiences reading habits, involvement between Latino parents and their student children, and native language use in the home-on academic performance through high school* (Unpublished Doctoral Thesis), Alliant International University, San Diego, USA.
- Rupley, W. H., Nichols, W. D., Blair, T. R. (2008) Language and culture in literacy instruction: Where have they gone?. *The Teacher Educator*. 43, 238-248.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark, Del.: International Reading Association.

- Samur, Ö. İ. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında okuma kültürü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (22), 157-188.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sever, S. (2007). *Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yay.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- White, M. A. (1987). *Information and imagery education*. In M. A. White (Ed.), *What Curriculum for the Information Age?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA.:Sage.

Extended Abstract

Introduction

In today's rapidly changing conditions, the value of reading skills is increasing day by day and written communication encompasses every aspect of our lives. In developed countries, along with the urbanization process, a large part of communication is carried out through reading. These countries have realized the importance of reading skills in modern human model which has been introduced by the contemporary world and have given special importance to reading skills in educational systems. This situation has a large contribution to the application of Reading Skills course in our country as an elective course that is independent from Turkish-language courses. The achieved attainments in line with the needs of modern people with the Reading Skills Course Curriculum of 2018 are seen as rather important for educating the active, dynamic and entrepreneurial citizens needed. However, although the curriculum includes specific objectives and attainments, and guides the teachers who are the executive of the course, the main thing is the in-class practices carried out by the teachers in the educational environment. In this study, teachers' opinions on reading skills course and in-class practices are taken into consideration.

Method

The study is designed according to the case study, one of the qualitative research methods. The case study examines the phenomenon or situation that the researcher is focusing on within his/her own base for living. In the study, in-class practices of the teachers for Reading Skills course which are taught as elective courses in secondary school were planned as a case. As the study was designed in qualitative research method, it was resorted to purposive sampling method in creating the study group. For this purpose, a study group has been formed with 11 Turkish-language teachers who had taught Reading Skills course, which has been taught since 2012, at least for one school year. In the study group, 6 of the teachers were female and 5 of them were male. Teachers have experience in different professional years. Interview method was used for data collection, and for this purpose a semi-structured interview form was developed within the framework of research questions. The data obtained as a result of the research was subjected to content analysis.

Findings

The interviewed teachers consider that the Reading Skills course is important in the context of reading comprehension, endearing to reading, recognizing different books, learning different reading methods, defeating reading difficulties. During the course of teaching, all of the teachers perform book reading activities in the classroom. In addition, the teachers conduct activities on reading comprehension, summarize the read book or text, carry out practices on vocabulary such as words, idioms, and proverbs, perform reading activities in different places and conduct activities to reviving the read texts. Teachers perform the assessment and evaluation of Reading Skills course by giving 2 written exam grades and at least 2 in-class participation grades. In addition, they do not use alternative assessment and evaluation tools in the process. Teachers complain about the indifference of parents and students to reading. In addition, teachers stated that they had difficulties because they could not use the informatics tools enough.

Discussion

With reading, students develop both language and thinking skills. Reading activity is very important because it allows students to use their critical thinking skills. According to this, Reading Skills course should be considered as a way of acquiring student's reading habits, as well as, acquiring intellectual skills such as critical reading, questioning, making relationships, making decisions, and recognizing prejudices. Only school practices are insufficient in order for students to acquire a reading culture. In addition to in-class activities carried out in schools, the family should support students in acquire a reading culture both as a role model and by providing appropriate reading opportunities at home. One of the most important points to be considered in acquiring a reading culture is book selection. Children want to satisfy, enjoy and have fun during reading. For this reason, it is very important that students read books, which they like, have fun with, and, most importantly, are their own choices, in the process of acquiring and continuing reading habit. In Reading Skills course, students should be allowed to select books within the process. Alternative assessment and evaluation tools should be used in the assessment and evaluation process of Reading Skills course. The measurement tools such as reading logs, student portfolios, concept maps, self and peer evaluation forms, attitude scales against reading should be recruited during the course evaluation process and the student's reading process should be evaluated as a whole.



A Study on Vocabulary Learning Strategies of Turkish EFL Students

*Murat HİŞMANOĞLU**

*Yusuf Ziyaettin TURAN***

Abstract

This study aimed to investigate the vocabulary learning strategies of preparatory program Turkish EFL students when they learned new words in English. To that end, 85 Turkish EFL students in English preparatory education at a state university located in the western part of Turkey participated in the study. The 'Vocabulary Learning Strategies Scale' (VLSS), developed by Kocaman & Cumaoglu (2014), was utilized to collect the data for this study. The results of the study showed that the participants used vocabulary learning strategies (VLS) at a medium level. The results of the study also displayed that while affective strategies were the most frequently used vocabulary learning strategies by preparatory program Turkish EFL students, social strategies were the least frequently utilized vocabulary learning strategies by them. Finally, the results displayed a statistically significant relationship between individual variables such as gender, English proficiency level, success and students' use of vocabulary learning strategies.

Keywords: vocabulary learning strategies, Turkish EFL students, gender, English proficiency level, success

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Kelime Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Çalışma

Özet

Bu çalışma, İngilizce hazırlık programındaki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin araştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için, Türkiye'nin batı kesiminde bulunan bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimindeki 85 Türk öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bu çalışmanın verilerini toplamak için Kocaman ve Cumaoglu (2014) tarafından geliştirilen "Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği" (KÖSÖ) kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları katılımcıların kelime öğrenme stratejilerini (KÖS) orta düzeyde kullandıklarını göstermiştir. Çalışmanın sonuçları aynı zamanda, İngilizce hazırlık programındaki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler tarafından en sık kullanılan kelime öğrenme stratejilerinin duyuşsal stratejiler olduğunu, en az kullanılan kelime öğrenme stratejilerinin ise sosyal stratejiler olduğunu göstermiştir. Son olarak, sonuçlar cinsiyet, İngilizce yeterlilik düzeyi, başarı gibi bireysel değişkenler ve öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: kelime öğrenme stratejileri, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türkler, cinsiyet, İngilizce yeterlilik düzeyi, başarı

* Doç. Dr, Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, murat.hismanoglu@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1239-7389

** Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, yusufz.turan@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9551-3594

Introduction

Vocabulary learning strategies (VLS) are particularly important when a student learns English as a foreign language. It is clear that a person cannot communicate well or express his/her emotions or thoughts in detail without words or without knowing any essential vocabulary in the target language. However, it can be claimed that he/she can communicate without words or without any vocabulary in the target language by body language. On the one hand, this claim can be acceptable for basic communication. For example, someone can express his hunger, thirst, sleep or any other needs through gestures. On the other hand, he/she cannot express the details of his/her request or cannot comment on them without having any vocabulary competence. Therefore, learning vocabulary or knowing words is one of the essential parts of learning English as a foreign language. As Kariuki & Taylor (2018, p. 2) state, “the ability to see words and understand them for what they are is an important necessity”. A word is “a sign of one or more syllabic sounds that have a meaning or a cumulative grammatical task in the sentence. Words have an important place in foreign language learning and teaching. Vocabulary acquisition is the biggest and most difficult task that foreign language learners face” (Baskin, Iscan, Karagoz & Birol, 2017, p.126).

To improve the competency in the foreign language, “language learners need to possess considerable vocabulary learning skills to learn word meaning more accurately. Vocabulary learning skills are vital as they can equip learners with the ability to improve their reading experience in the foreign language by learning vocabulary more systematically” (Ahmad, Muhammad & Kasim, 2018, p. 107). Besides, Mart (2012) states that vocabulary is a fundamental component of language and he emphasizes that learning via context is meaningful for vocabulary learning. As Harmer (1991) indicates, if linguistic structures constitute the skeleton of a language, vocabulary presents the basic organs and the flesh.

English is the lingua franca of the contemporary world. Everyone around the world from different countries and nationalities communicate through English. On the one hand, to communicate with someone in English, you should know the basic words of English, even if you don't even have the basic level of English grammar. This knowledge of foreign words in the target language is required not only for English but also for all other languages spoken around the world. On the other hand, learning and teaching English as a foreign language has gained popularity in recent years. To find out the best approach, method or technique for the purposes of learning and teaching English as a foreign language is important and many research studies have been carried out for these two purposes. Though there are a number of approaches, methods and techniques on foreign language learning, most learners, particularly the ones in Turkey, complain about communication inefficiencies. At this juncture, it is vocabulary that can make L2 communication possible. EFL

learners should master, memorize and remember words in L2 because utilizing suitable words enables them to express themselves overtly. Hence, finding an approach, method, technique or strategy that can help learners to master, memorize and remember words facilitates L2 communication and makes L2 learning more entertaining for learners (Bahrami, Izadpanah & Bijani, 2019, 979). This study was conducted for two reasons:

1. The topic of VLS is disregarded by language teachers working at English preparatory schools in our country. Especially, in speaking lessons, students have difficulty in expressing themselves clearly due to their limited vocabulary knowledge. Language teachers do not teach their students how to apply VLS as efficiently as possible, which, unfortunately, prevents students from developing their L2 vocabulary knowledge and establishing successful L2 communication with (non)native speakers of English within or beyond the classroom environment.

2. There are very few previously conducted research studies focusing on the preparatory program Turkish EFL students' VLS. Thus, it should be stressed that this study is significant because it will fill in a gap by contributing to the literature concerning preparatory program Turkish EFL students' VLS.

This study addresses the following research questions:

1. What strategies do preparatory program Turkish EFL students use to develop their English vocabulary?

2. Are there significant differences between male students and female students in relation to their use of vocabulary learning strategies?

3. Are there significant differences between the students with low English proficiency and those with high English proficiency in relation to their use of vocabulary learning strategies?

4. Are there significant differences between high achieving and low achieving students in relation to their use of vocabulary learning strategies?

Literature Review

Studies on Vocabulary Learning Strategies

Research into VLS began at the end of 1980s. It was Porte (1988) and Ahmed (1989) who studied how L2 learners used VLS for the first time. For instance, Porte (1988) interviewed 15 low-achieving EFL learners in private language schools in London to analyze their use of VLS. The results of the study revealed that these learners were utilizing strategies to deal with new words that were closer to the ones encountered in the studies of 'the good language learner'. Moreover, present and past L2 learning experiences were viewed as factors affecting the use of strategies. Finally, some

suggestions were made for EFL teachers so that they can help low-achieving EFL learners to describe, develop and refine these strategies to make them more active.

Ahmed (1989) investigated 300 EFL learners' use of VLS. He categorized all the strategies into macro strategies and micro strategies. Macro strategies covered memorization, practice, note-taking, and using different information sources. Micro strategies contained specific behaviors within one of the macro-strategies. The results of the study revealed that the same macro strategies such as note-taking, memorization, practice, dictionaries or other information sources were utilized by both good and weak learners. However, it was also found in the study that good learners utilized more micro-strategies within each macro-strategy. To illustrate, they often employed words in context or tested themselves while practicing.

O'Malley and Chamot (1990) suggested three categories of VLS as metacognitive, cognitive and social/affective strategies. Gu and Johnson (1996) grouped VLS into metacognitive, cognitive, memory and activation strategies. Metacognitive strategies include selective attention and self-initiation strategies. Cognitive strategies comprise guessing, using a dictionary and note-taking strategies. Memory strategies consist of rehearsal and encoding strategies. Activation strategies cover the strategies via which learners can have the chance to use new words in different linguistic contexts.

Schmitt (1997) classified VLS into discovery strategies and consolidation strategies. Discovery strategies are made up of determination strategies and social strategies. Consolidation strategies consist of social strategies, memory strategies, metacognitive strategies and cognitive strategies.

In recent years, the topic of VLS has also attracted researchers' interest in Turkey. For instance, Tilfarlioğlu and Bozgeyik (2012) investigated 252 EFL learners' use of VLS. The participants were from four proficiency levels. Their study showed that the most frequently preferred vocabulary strategies were determination strategies and that the least frequently preferred vocabulary strategies were the social strategies. It was found in the study that memory strategies were in positive correlation with the proficiency level. However, VLS preferences were not found to be consistent with the proficiency level.

Kırmızı (2014) investigated 213 English language and literature students' use of VLS by using a vocabulary learning strategy questionnaire and vocabulary levels test and found that the participants had a high level of vocabulary size for 2000 word level, 3000 word level, and academic word levels, a moderate level of vocabulary size for 5000 word level and a low level in 10000 word level. It was also found in the study that the participants had a moderate level of vocabulary learning strategy use.

In another study done by Kirmızı and Topcu (2014), 158 Turkish EFL students' use of VLS was investigated and it was found that the participants had a moderate level of VLS. It was also revealed that there were significant differences among the participants from different fields regarding top-down strategies, note taking strategies, repetition strategies, activation strategies, and anxiety level. Moreover, it was determined that there were significant differences between day and evening section students in terms of top-down strategies, dictionary strategies, memory/ repetition strategies, and activation strategies. Lastly, it was indicated that selective attention, using linguistic clues, and anxiety were prominent predictors of academic success.

In the study conducted by Yılmaz (2017), the role of gender and academic major in learners' frequency of vocabulary learning strategy use was investigated by gathering data from 79 students pursuing their post graduate studies in different departments in Turkey. It was found in the study that there were significant differences between male and female learners in favor of the female ones in the frequency of VLS use. However, no significant differences were found in the study between science major and arts and humanities major learners.

Yigit and Aykul (2018) examined the most frequently utilized VLS by high school students in a Turkish state high school and university students in a Turkish state university by the participation of 50 EFL students from a state high school and 55 EFL students from a state university. It was found in the study that using a bilingual English-Turkish dictionary was the most frequently utilized vocabulary learning strategy. It was also revealed that there were significant differences between high school EFL students and university EFL students in terms of using (a) English-English dictionaries, (b) vocabulary tests and (c) revising the old vocabulary items while learning the new ones. More specifically, it was found that high school EFL students used English-English dictionaries and vocabulary tests more than university EFL students. Likewise, they revised the old vocabulary items while learning the new ones more than university EFL students.

As a summary, when analyzing the research studies done on VLS within and beyond the Turkish EFL context, some similarities and differences in the findings are observed. The findings of the studies done by Kirmızı (2014) and Kirmızı and Topcu (2014) were the same in that the findings of those two studies showed that Turkish EFL learners had a moderate level of VLS. The results of the study conducted by Yılmaz (2017) revealed that females had a higher level of vocabulary learning strategy use than males. The results of the study done by Yigit and Aykul (2018) showed that high school EFL students used vocabulary strategies more than university EFL students did. The findings of the studies conducted by Ahmed (1989), O'Malley and Chamot (1990), Gu and Johnson (1996) and Schmitt (1997) were similar to one another because the findings of all those studies were related to

the vocabulary learning strategies used by non-native EFL learners, classification of VLS and the relationship between the strategies and outcomes in learning English as a foreign language.

Theories of Language Learning and Vocabulary Learning Strategies

There are four main theories of language learning in relation to VLS, which are: behaviorist learning theory, cognitive learning theory, sociocultural theory and incidental learning theory. In the following section, these four main theories are summarized.

1. Behaviorist learning theory

Behaviorists support the view that language acquisition is the output of habit formation (Lightbown & Spada, 1999). Learning a language is similar to placing linguistic items into the learner's ears and a habit forms via this in her/his mind. When the habit is formed, a linguistic system is constituted in the learner's mind and the learner gives the conditioned reflex to the language. From the perspective of behaviorist language learning theory, hearing the word repeatedly is the most beneficial strategy for learning L2 vocabulary. More specifically, the view is that the more frequently the learner hears the word, the more deeply she/he will be impressed by it and she/he will learn the word more easily (He, 2010).

2. Cognitive learning theory

It was cognitive psychology that shifted the interest of researchers to the topic of language learning strategies in the field of second language acquisition (SLA). In cognitivism, language learning is viewed as an active process in which new information is encoded and tied to the previous experiences stored by students (Atkinson & Shiffrin, 1968). As students are responsible for their own learning, they are engaged in managing it. At this point, language learning strategies enable students to control and develop the language learning process (Kulikova, 2015). From the point of cognitive language learning theory, writing words on cards and carrying these cards in the pocket, keeping a vocabulary notebook and taking notes are some of the useful VLS.

3. Sociocultural theory

The proponents of the sociocultural theory (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978) stress that learning is a social process. As Donato and McCormick (1994) indicate, strategies are employed as a byproduct of the socialization process. The EFL classroom is a social context in which students can have the chance to learn how to involve the values, beliefs and behaviors of a specific community. The language classroom, teachers, classmates or partners and assessment can all affect language learners' strategy preferences (Gao, 2006). Relevant to the sociocultural theory, asking friends for

correction when mispronouncing new words, asking the teacher for help while learning new words, working with class when learning new words are some of the useful VLS.

4. Incidental learning theory

Incidental learning indicates the learning that takes place without specific intention to concentrate on vocabulary. Students can learn new words subconsciously when they are engaged in listening, speaking, reading and writing activities. Related to incidental learning theory, listening to music in the background for relaxation, using technological softwares, listening to television or radio, joining conversations and extensive reading are among the suitable VLS (Nation, 2001). Hence, it can be stated that these four theories of language learning feed this research study.

Gender and Vocabulary Learning Strategies

The results of some studies indicated that female students employed VLS more than male students did (e.g., Gu, 2002; Huang, 2010; Shadikah et al. 2017; Yilmaz, 2017). However, the results of some research studies exhibited that male students utilized VLS more than female students did (e.g., Wharton, 2000). The results of some research studies showed that there were no significant differences between male and female EFL learners' use of VLS (e.g. Lee, 2007; Tsai and Chang, 2009; Wei, 2007; Zokaee, Zaferanieh, & Naseri, 2012). Because the results of the research studies are contradictory, more detailed research studies should be conducted by researchers so as to shed light on whether gender really plays a role in learning L2 vocabulary.

English Language Proficiency and Vocabulary Learning Strategies

It was found in some research studies that EFL learners with high proficiency used VLS more than low proficiency EFL learners did (e.g. Barcroft, 2009; Barekat and Karami, 2012; Celik and Toptas, 2010; Lin-Fang, 2013). Nevertheless, some research studies displayed that low proficiency EFL learners utilized VLS more than high proficiency EFL learners did (Doczi, 2011; Mongkol, 2008). It was revealed in some studies that there were no significant differences between high proficiency and low proficiency EFL students' overall strategy use (Noormohamadi and Amirian, 2015). As the findings of the research studies are contradictory, more detailed research studies should be conducted by researchers so as to reveal whether English language proficiency really plays a role in learning L2 vocabulary.

Success and Vocabulary Learning Strategies

Some research studies unearthed that successful students used a larger quantity and wider variety of VLS than unsuccessful students (Abraham and Vann, 1987; Ahmed, 1989, Gidey, 2008). However, some studies revealed that it is the quality of strategy use rather than quantity or variety

that enables EFL learners to be successful in specific contexts (Kojic-Sabo and Lightbown, 1999). In this vein, Cohen (1998) indicated that the effectiveness of a strategy may rely on the features of the given learner, the given linguistic structure(s), the given situation or the interaction of these. Nisbet and Shucksmith (1986) stated that how vocabulary strategies are utilized is probably as significant as which strategies are utilized.

In the above five sub-sections focusing on studies on VLS, theories of language learning in relation to VLS, gender and VLS, English language proficiency and VLS and success and VLS, the findings of the selected research studies were reported. The underlying reason why the researchers integrated their findings into the present study was that the selected research studies were among the most frequently cited scientific works by other researchers in the area of VLS in both national and international platforms.

Methodology

Sample Characteristics

The study was conducted with the participation of 85 Turkish EFL students in the English preparatory school at a state university located in the western part of Turkey. The subjects were randomly selected. The age of the students ranged from 18 to 23, with a mean of 20. Forty-two were males and forty-three were females. Fifty-two students had A1 level of English proficiency and thirty-three students had B1 level of English proficiency. The demographic properties of the participants are presented in Table 1.

Table 1. *Distribution of participants according to age, gender and proficiency level*

		Frequency	Percentage (%)
Age	18-20	80	94.1
	21-23	5	5.9
Gender	Male	42	49.4
	Female	43	50.6
English proficiency level	A1	52	61.2
	B1	33	38.8
Total		85	100

Instruments for Data Collection

The data for this study were collected via the 'Vocabulary Learning Strategies Scale' (VLSS) developed by Kocaman and Cumaoglu (2014). The first part contained a series of questions about students' age, gender and proficiency level. The second part included thirty-two items based on 5-point Likert scale (from 1=never to 5=always) to reveal students' use of VLS with respect to memory

strategies, cognitive strategies, compensation strategies, metacognitive strategies, affective strategies and social strategies. To check the reliability, the Cronbach's Alpha Coefficient was utilized. The reliability was $\alpha = 0.84$ for the questionnaire, which was a high level of reliability.

Data Collection Procedures

The questionnaire was administered to 85 Turkish EFL students in English preparatory school during their regular class hours. Before the students filled out the questionnaire, they were told that their identities would be kept confidential. Moreover, they were asked to respond to the items in the questionnaire as truthfully as possible.

Data Analysis

The data collected were analyzed quantitatively. To identify what vocabulary strategies Turkish EFL students used, VLSS scores for each subscale were calculated. To reveal whether there was a significant relationship (a) between gender and students' use of vocabulary strategies, (b) between English proficiency levels and students' use of vocabulary strategies and (c) success and students' use of vocabulary strategies, a series of independent samples t-tests were performed. The Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 23.0 was used to do the required computations to answer the research questions.

Results

Strategies Preparatory Program Turkish EFL Students Use to Develop their English Vocabulary

Of the six main types of VLS, the majority of the participants stated that they utilized affective strategies to develop their English vocabulary with a mean score of 3.71 (SD=1.10). Of the six sub-categories of affective strategies, *noticing the use of known English words while watching an English video or a movie* was the most frequently used vocabulary learning strategy by the preparatory program Turkish EFL students (item 26, $M=4.65$; $SD=0.84$). However, *rewarding themselves while learning English words* was the least frequently used vocabulary learning strategy by the participants (item 22, $M=2.07$; $SD=1.31$). The following table shows the distribution of the mean scores of affective strategies used by the preparatory program Turkish EFL students.

Table 2. *Distribution of mean scores of affective strategies used by the preparatory program Turkish EFL students*
(N=85)

Affective strategies	M	SD
21. While learning English words, I listen to music in the background for relaxation.	2.34	1.52
22. When I learn English words, I reward myself.	2.07	1.31
23. When I learn English words, I feel happy.	4.49	0.88
24. When I develop my English vocabulary, I feel more comfortable in class.	4.55	0.88

25. Our teacher encourages us to learn English words beyond the classroom.	4.15	1.19
26. While watching an English video or a movie, I notice the use of English words that I know.	4.65	0.84
Overall	3.71	1.10

Another prominent finding in this section was that a great number of students stated that they utilized metacognitive strategies to improve their English vocabulary with a mean score of 3.58 (SD=1.19). Of the four sub-categories of metacognitive strategies, *trying to learn pronunciation together with meaning while learning English words* was the most frequently used vocabulary learning strategy by preparatory program Turkish EFL students (item 18, M=4.24; SD=0.90). However, *studying in a planned way while learning English words* was the least frequently used vocabulary learning strategy by the participants (item 20, M=3.00; SD=1.27). The following table exhibits the distribution of the mean scores of affective strategies used by the preparatory program Turkish EFL students.

Table 3. *Distribution of mean scores of metacognitive strategies used by the preparatory program Turkish EFL students (N=85)*

Metacognitive strategies	M	SD
17. I prefer to learn the necessary English words for my lesson with the help of technological games.	3.15	1.41
18. While learning English words, I try to learn their pronunciation together with their meanings.	4.24	0.90
19. While learning English words, I try to find the most appropriate method.	3.93	1.18
20. While learning English words, I study in a planned way.	3.00	1.27
Overall	3.58	1.19

The participants also indicated that they employed memory strategies to promote their English vocabulary with a mean score of 3.21 (SD=1.25). Of the seven sub-categories of memory strategies, *trying to remember the meaning of an English word by picturing it in mind* was the most frequently used vocabulary learning strategy by the preparatory program Turkish EFL students (item 6, M=3.72; SD=1.11). However, *trying to learn English words by their word categories (noun, adjective, adverb)* was the least frequently used vocabulary learning strategy by the participants (item 7, M=2.66; SD=1.38). The table below displays the distribution of the mean scores of memory strategies used by the preparatory program Turkish EFL students

Table 4. *Distribution of mean scores of memory strategies used by the preparatory program Turkish EFL students*

Memory strategies	M	SD
1. When I forget an English word, I try to remember its synonym.	3.06	1.27

A Study on Vocabulary Learning Strategies of Turkish EFL Students

2. I relate the English words that I learned earlier with the new words that I have learned.	3.45	1.25
3. I make a mental picture of a word in my mind to help remember an English word.	3.34	1.31
4. I connect the pronunciation of a new English word that I have learned with the pronunciation of an English word that I already know.	2.94	1.34
5. I constantly repeat the English words that I have learned so as not to forget them.	3.29	1.07
6. I try to remember the meaning of an English word by picturing it in my mind.	3.72	1.11
7. While learning English words, I try to learn them by their word categories (noun, adjective, adverb)	2.66	1.38
Overall	3.21	1.25

Furthermore, the participants in this study indicated that they used compensation strategies to develop their English vocabulary with a mean score of 2.93 (SD=1.21). Of the four sub-categories of compensation strategies, *preferring to learn the necessary English words for the lesson with the help of technological softwares* was the most frequently used vocabulary learning strategy by the preparatory program Turkish EFL students (item 15, M=3.72; SD=1.21). However, *solving various English vocabulary tests while learning English words* was the least frequently used vocabulary learning strategy by the participants (item 14, M=2.34; SD=1.19). The table below shows the distribution of the mean scores of compensation strategies used by the preparatory program Turkish EFL students.

Table 5. *Distribution of mean scores of compensation strategies used by the preparatory program Turkish EFL students (N=85)*

Compensation strategies	M	SD
13. I learn English words with their synonyms and antonyms.	2.65	1.16
14. While learning English words, I do various English vocabulary tests.	2.34	1.19
15. I prefer to learn the necessary English words for my lesson with the help of technological softwares.	3.72	1.21
16. I prefer to learn the necessary English words for my lesson with the help of videos.	3.02	1.29
Overall	2.93	1.21

Moreover, the participants in this study expressed that they employed cognitive strategies to develop their English vocabulary with a mean score of 2.92 (SD=1.33). Of the five sub-categories of cognitive strategies, *studying the English words that I want to learn by taking notes* was the most frequently used vocabulary learning strategy by the preparatory program Turkish EFL students (item 12, M=3.82; SD=1.32). However, *trying to learn English words by writing them on cards and carrying these cards in pocket* was the least frequently used vocabulary learning strategy by the participants (item 8, M=1.58; SD=0.93). The table below shows the distribution of the mean scores of cognitive strategies used by the preparatory program Turkish EFL students.

Table 6. *Distribution of mean scores of cognitive strategies used by preparatory program Turkish EFL students (N=85)*

Cognitive strategies	M	SD
8. I try to learn English words by writing them on my cards and carrying these cards in my pocket.	1.58	0.93
9. To remember English words, I put word cards in places where I can see them.	2.34	1.51
10. I learn the pronunciation of an English word by listening to the pronunciation a few times with the help of technology	3.55	1.37
11. I keep a vocabulary notebook while learning English words.	3.31	1.50
12. I study the English words that I want to learn by taking notes.	3.82	1.32
Overall	2.92	1.33

Lastly, the participants in this study stated that they used social strategies to advance their English vocabulary with a mean score of 2.82 (SD=1.84). Of the six sub-categories of social strategies, *asking friends if they pronounce the English words that I have learned correctly or not* was the most frequently used vocabulary learning strategy by the preparatory program Turkish EFL students (item 27, M=3.19; SD=1.52). However, *preferring group work while trying to learn English words* was the least frequently used vocabulary learning strategy by the participants (item 29, M=1.91; SD=1.04). The table below shows the distribution of the mean scores of social strategies used by preparatory program Turkish EFL students.

Table 7. *Distribution of mean scores of social strategies used by the preparatory program Turkish EFL students (N=85)*

Social strategies	M	SD
27. I ask my friends if I pronounce the English words that I have learned correctly or not.	3.19	1.52
28. When I mispronounce the English words that I have learned, I ask my friends to correct me.	3.14	1.37
29. While trying to learn English words, I prefer group work.	1.91	1.04
30. While learning English words, I need my teacher's help.	3.11	1.29
31. While learning English words, I prefer working with class to individual work.	2.56	1.36
32. I learn English words better by competing with my friends.	3.00	4.44
Overall	2.82	1.84

Overall, the results of this study showed that the preparatory program Turkish EFL students were moderate level vocabulary strategy users (M=3.20, SD=1.32).

Gender and Preparatory Program Turkish EFL Students' Use of Vocabulary Learning Strategies

To reveal whether there were significant differences between males (n=42) and females (n=43) in relation to their use of VLS, a series of independent samples t-tests were performed to compare the means of these two groups. Based on the results of the independent samples t-tests, it

was revealed that there were significant differences between male students' mean scores and female students' mean scores with respect to the strategies 5 [$t(83) = -2.150$, $p = .034$, $p < 0.05$], 12 [$t(83) = -3.221$, $p = .002$, $p < 0.05$], 17 [$t(83) = 3.170$, $p = .002$, $p < 0.05$], 23 [$t(83) = -2.473$, $p = .015$, $p < 0.05$] and 24 [$t(83) = -2.334$, $p = .022$, $p < 0.05$]. These differences indicate that female students had higher level of using VLS than male students with respect to the VLS numbered 5, 12, 23 and 24. For instance, female students ($M = 3.53$, $SD = 1.14$) indicated that they constantly repeated the English words that they had learned so as not to forget them more than male students ($M = 3.05$, $SD = 0.94$) did. However, male students had higher level of using VLS than female students with respect to only one vocabulary learning strategy 17. Hence, it can be stated that female students had higher level of using VLS than male students.

Table 8. Mean differences between male students and female students in relation to their use of vocabulary learning strategies

Items	Subscale	Male (n=42) (M, SD)	Female (n=43) (M, SD)	t-value	p
5	Memory	3.05 (0.94)	3.53 (1.14)	-2.150	.034*
12	Cognitive	3.38 (1.43)	4.26 (1.05)	-3.221	.002*
17	Metacognitive	3.62 (1.38)	2.70 (1.30)	3.170	.002*
23	Affective	4.26 (1.08)	4.72 (0.55)	-2.473	.015*
24	Affective	4.33 (1.10)	4.77 (0.53)	-2.334	.022*

* $p < 0.05$

English Proficiency Level and the Preparatory Program Turkish EFL Students' Use of Vocabulary Learning Strategies

To determine whether there were significant differences between low English proficiency ($n = 52$) and high English proficiency ($n = 33$) students in relation to their use of VLS, a series of independent samples t-tests were performed to compare the means of those two groups. Based on the results of the independent samples t-tests, it was revealed that there were significant differences between the low English proficiency students' mean scores and the high English proficiency students' mean scores with respect to the strategies 1 [$t(83) = -2.356$, $p = .021$, $p < 0.05$], 13 [$t(83) = -2.079$, $p = .041$, $p < 0.05$], 14 [$t(83) = -2.451$, $p = .016$, $p < 0.05$], 23 [$t(83) = -2.248$, $p = .027$, $p < 0.05$] and 25 [$t(83) = -2.496$, $p = .015$, $p < 0.05$], 26 [$t(83) = -2.349$, $p = .021$, $p < 0.05$], 28 [$t(83) = -2.389$, $p = .019$, $p < 0.05$] and 30 [$t(83) = 3.590$, $p = .001$, $p < 0.05$]. These findings show that the students with high English proficiency had higher level of using VLS than the students with low English proficiency with respect to the VLS 1, 13, 14, 23, 25, 26 and 28. To illustrate, the students with high English proficiency ($M = 3.45$, $SD = 1.25$) stated that when they forgot an English word, they tried to remember its synonym more than the students with low English proficiency ($M = 2.81$, $SD = 1.22$) did. However,

the students with low English proficiency had higher level of using VLS than the students with high English proficiency with respect to only one vocabulary learning strategy 30. Hence, it can be stated that the students with high English proficiency had higher level of using VLS than the students with low English proficiency.

Table 9. *Mean differences between the students with low English proficiency (A1) and students with high English proficiency (B1) in relation to their use of vocabulary learning strategies*

Items		SubscaleStudents with Low (n=52) English Proficiency (A1) (M, SD)	Students with High (n=33) English Proficiency (B1) (M, SD)	t-value	p
1	Memory	2.81 (1.22)	3.45 (1.25)	-2.356	.021*
13	Compensation	2.44 (0.94)	2.97 (1.40)	-2.079	.041*
14	Compensation	2.10 (1.09)	2.73 (1.26)	-2.451	.016*
23	Affective	4.33 (0.96)	4.76 (0.66)	-2.248	.027*
25	Affective	3.90 (1.36)	4.55 (0.71)	-2.496	.015*
26	Affective	4.48 (1.02)	4.91 (0.29)	-2.349	.021*
28	Social	2.87 (1.43)	3.58 (1.17)	-2.389	.019*
30	Social	3.48 (1.18)	2.51 (1.25)	3.590	.001*

* $p < 0.05$

Success and Preparatory Program Turkish EFL Students' Use of Vocabulary Learning Strategies

To determine whether there were significant differences between successful students ($n=35$) and unsuccessful students ($n=50$) in relation to their use of VLS, a series of independent samples t-tests were performed to compare the means of these two groups. Based on the results of the independent samples t-tests, it was found that there were significant differences between the successful students' mean scores and the unsuccessful students' mean scores with respect to the strategies 1 [$t(83) = -2.310$, $p = .023$, $p < 0.05$], 6 [$t(83) = 2.049$, $p = .044$, $p < 0.05$], 26 [$t(83) = -2.528$, $p = .013$, $p < 0.05$], 28 [$t(83) = -2.315$, $p = .023$, $p < 0.05$] and 30 [$t(83) = 3.386$, $p = .001$, $p < 0.05$]. These results indicate that the successful students had higher level of using VLS than the unsuccessful students with respect to the vocabulary learning strategies 1, 26 and 28. To illustrate, the successful students ($M=3.43$, $SD=1.31$) indicated that when they forgot an English word, they tried to remember its synonym more than the unsuccessful students did ($M=2.80$, $SD=1.18$). However, the unsuccessful students had higher level of using VLS than the successful students with respect to VLS 6 and 30. Hence, it can be stated that both the successful students and the unsuccessful students had nearly the same level of using memory strategies and social strategies. On the other hand, it can be stated that the successful students ($M=4.91$, $SD=0.28$) had higher level of using affective strategies than the unsuccessful students ($M=4.46$, $SD=1.03$).

Table 10. *Mean differences between the successful students and the unsuccessful students in relation to their use of vocabulary learning strategies*

Items	Subscale	Successful Students (n=35) (M, SD)	Unsuccessful Students (n=50) (M, SD)	t-value	p
1	Memory	3.43 (1.31)	2.80 (1.18)	-2.310	.023*
6	Memory	3.43 (1.01)	3.92 (1.14)	2.049	.044*
26	Affective	4.91 (0.28)	4.46 (1.03)	-2.528	.013*
28	Social	3.54 (1.24)	2.86 (1.40)	-2.315	.023*
30	Social	2.57 (1.29)	3.48 (1.16)	3.386	.001*

* $p < 0.05$

Discussion and Conclusion

The results of this study showed that the preparatory program Turkish EFL students used vocabulary strategies at a medium level ($M=3.20$, $SD=1.32$). These results were in line with the results of some of the previous studies done in various EFL/ESL/ESP learning environments (e.g. Hamzah, Kafipour, Abdullah, 2009; Kafipour, Yazdi, Soori, & Shokrpour, 2011; Kırmızı, 2014; Kırmızı and Topcu, 2014). The main reason why the preparatory program Turkish EFL students in this study used vocabulary strategies at a medium level was that those students had not received any specific vocabulary learning strategy training. Another significant reason why this result was obtained was that the coursebooks that were followed in the English preparatory school did not include VLS or VLS training. The language teachers should have provided materials that included VLS.

The results of this study also showed that affective strategies were the most frequently used VLS by the preparatory program Turkish EFL students with a mean score of 3.71 ($SD=1.10$). Social strategies were least frequently employed VLS by the preparatory program Turkish EFL students with a mean score of 2.82 ($SD=1.84$). These results were contrary to those of other research studies conducted by Bekleyen (2006), Grossman (2011) and Hamamcı (2012). The main reason why social strategies were least frequently employed VLS by the preparatory program Turkish EFL students in this study was that the teachers did not provide the students with a variety of listening, speaking, reading, writing and vocabulary activities in the EFL classroom that would enable them to work in pairs or groups to develop their vocabulary knowledge. However, the finding that affective strategies were the most frequently used VLS by the preparatory program Turkish EFL students in the present study was due to the existence of a stress-free, motivating and friendly classroom environment.

Regarding the relationship between gender and preparatory program Turkish EFL students' use of VLS, this study exhibited that there were significant differences between the male students' mean scores and the female students' mean scores concerning the use of vocabulary strategies. It was found that female students utilized VLS more than male students did. These findings were

congruent with those of other studies done by Gu (2002), Huang (2010), Shadikah, Fauziati and Supriyadi (2017) and Yılmaz (2017). The main reason why female students utilized VLS more than male students did in this study was that female students gave more importance to understanding, learning or remembering new information when performing the tasks given by the teacher in the classroom than male students.

Relevant to the relationship between English proficiency and the preparatory program Turkish EFL students' use of VLS, this study exhibited that there were significant differences between low English proficiency (A1 level) students' mean scores and high English proficiency (B1 level) students' mean scores regarding the use of vocabulary strategies. It was found that students with high English proficiency had higher level of using VLS than students with low English proficiency. These results were consistent with the results of other studies done by Barcroft (2009), Barekat and Karami (2012), Celik and Toptas (2010), Lin-Fang (2013). The main reason why students with high English proficiency had higher level of using VLS than students with low English proficiency in the present study was that students with high English proficiency had lower level of foreign language anxiety due to having high level of linguistic and pragmatic competence.

With respect to the relationship between success and the preparatory program Turkish EFL students' use of VLS, the results of this study showed that there were significant differences between successful students' mean scores and unsuccessful students' mean scores regarding their use of VLS. More specifically, it was found that while both successful students and unsuccessful students had nearly the same level of using memory strategies and social strategies, successful students had higher level of using affective strategies than unsuccessful students. These findings were contrary to those of studies done by Abraham and Vann (1987), Ahmed (1989) and Gidey (2008) who reported that successful students had higher level of using VLS than unsuccessful students. The main reason why successful students had higher level of using affective strategies than unsuccessful students in the present study was that there was a stress-free, motivating and friendly classroom environment from the perspectives of successful students.

In conclusion, Turkish EFL teachers should view vocabulary teaching as one of the main activities in their classrooms. They should teach their students not only new vocabulary items but also VLS to make them more autonomous. They should motivate their students to employ vocabulary strategies and inform them about how they can benefit from these strategies so that their students can be good vocabulary users (Behbahani, 2016; Hadavi and Hashemi, 2014).

References

- Abraham, R. G. & Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning* (pp. 85- 102). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

A Study on Vocabulary Learning Strategies of Turkish EFL Students

- Ahmed, M. (1989). Vocabulary learning strategies. In P. Meara (Ed.) *Beyond words* (pp. 3-14). London: CILT.
- Ahmad, S. N., Muhammad, A. M., & Kasim, A. M. (2018). Contextual Clues Vocabulary Strategies Choice among Business Management Students. *English Language Teaching*, 11(4), 107–116.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of learning and motivation*, 2, 89–195.
- Bahrami, Z. N., Izadpanah, S. & Bijani, H. (2019). The impact of musical mnemonic on vocabulary recalling of Iranian young learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 977-994.
- Behbahani, A. R. (2016). A Survey of University Students' Knowledge of Vocabulary Learning Strategies and Influential Factors in Middle East. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 646-654.
- Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18(1), 74–89.
- Barekat, B., & Karimi, S. (2012). Vocabulary learning strategies: The effect of level of proficiency on the strategy use. *Science Road Publishing Corporation Journal*, 6(1), 79- 87.
- Baskin, S., Iscan, A., Karagoz, B., & Birol, G. (2017). The use of vocabulary learning strategies in teaching Turkish as a second language. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 126–134.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı, *Dil Dergisi*, 132, 28-37.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Çelik, S. & Toptaş, V. (2010). Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 62–71.
- Doczi, B. (2011). The vocabulary learning strategies of high school and university students: A pilot study. *WoPaLP*, 5, 138-158.
- Donato, R., & McCormick, D. (2015). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464.
- Gao, X. (2006). Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural re-interpretation. *System* 34, 55-67.
- Gidey, G. (2008). Vocabulary learning strategy use: The case of high and low achiever students in Gondar college of teacher education. Unpublished M.A Thesis, Addis Ababa University.
- Grossman, D. (2011). A study of cognitive styles and strategy used by successful and unsuccessful adult learners in Switzerland. Unpublished M.A. Thesis, School of Humanities of the University of Birmingham.
- Gu, Y. (2002). Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 33(1), 35-54.
- Gu, Y. & Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-656.
- Hadavi, M. & Hashemi, Z. (2014). *Malaysian Journal of ELT Research*, 10(2), 19-33.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejisi tercihleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 314-323.
- Hamzah, M.S.G., Kafipour, R., Abdullah, S.K. (2009). Vocabulary learning strategies of Iranian undergraduate EFL students and its relation to their vocabulary size. *European Journal of Social Sciences*, 11(1), 39-50.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- He, Y. (2010). A study of L2 vocabulary learning strategies. Retrieved May 20, 2019 from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:326994/fulltext01.pdf>.

- Huang, S. Y. (2010). Effects of major and gender differences on vocabulary strategies use. Unpublished M.A Thesis. National Pingtung Institute of Commerce. Taiwan.
- Kariuki, P. & Taylor, J. (2018). The effects of pictionary and traditional vocabulary strategies on student performance in a 9th grade ELA classroom. Online submission. Retrieved April 15, 2019, from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED590704&lang=tr&site=eds-live>.
- Kafipour, R., Yazdi, M., Soori, A. & Shokrpour, N. (2011). Vocabulary levels and vocabulary learning strategies of Iranian undergraduate students. *Studies in Literature and Language*, 3(3), 64-71.
- Kırmızı, O. (2014). Measuring vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners in relation to academic success and vocabulary size. *World Journal of Education*, 4(6), 16-25.
- Kırmızı, O & Topcu, N. (2014). Vocabulary learning strategies of Turkish EFL students at Karabük University. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (3), 217-232.
- Kocaman, O & Cumaoglu, G.K. (2014). Developing a scale for vocabulary learning strategies in foreign languages. *Education and Science*, 39(176), 293-303.
- Kojic-Sabo, I. & Lightbown, P. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *A Modern Language Journal*, 83(2), 176-192.
- Kulikova, O. (2015). Vocabulary learning strategies and beliefs about vocabulary learning: a study of beginning university students of Russian in the United States. (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, USA.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lee, S. (2007). Vocabulary learning strategies of Korean university students: Strategy use, vocabulary size, and gender. *English Teaching-Anseonggun-*, 62(1), 149-169.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- Lin-Fang, W. (2013). A study of factors affecting college students' use of ESL vocabulary learning strategies. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(19), 202- 208.
- Mart, Ç.T. (2012). Guessing the Meanings of Words From Context: Why and How. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(6), 177-181.
- Mongkol, N. (2008). A study of vocabulary learning strategies of the first and second year Students from English Department at Phetchaburi Rahabhat University. Unpublished Master's thesis, Kasetsart University, Thailand.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Noormohamadi, M.F. & Amirian, Z. (2015). The effect of proficiency on vocabulary learning strategy use: A case of Iranian English translation students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(2), 39-53.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Porte, G. (1988). Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary. *ELT Journal*, 42, 167-172.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and McCarthy (Eds.), *Vocabulary, description, acquisition and pedagogy* (p.199-227). Cambridge: CUP.
- Shadikah, A.A., Fauziati, E. & Supriyadi, S. (2017). The effect of vocabulary learning strategies on vocabulary mastery based on gender differences. Proceeding of 2nd International Conference of Arts, Language and Culture, 495-505. Retrieved May 18, 2019, from <https://jurnal.uns.ac.id/icalc/article/view/16168/13006>.

A Study on Vocabulary Learning Strategies of Turkish EFL Students

- Tilfarlıoğlu, F. F. Y. & Bozgeyik, Y. (2012). The Relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary proficiency of English language Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(2), 91-101
- Tsai, C. C. & Chang, I. C. (2009). An examination of EFL vocabulary learning strategies of students at the University of Technology of Taiwan. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), pp. 32-38.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wei, M. (2007). An examination of vocabulary learning of college-level learners of English in China. *Asian EFL Journal*, 9(2), pp. 93-114.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language learning*, 50(2), pp. 203-243.
- Yilmaz, V.G. (2017). The role of gender and discipline in vocabulary learning strategy use of Turkish graduate EFL learners. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences (IJIRES)*, 4(1), 57-64.
- Yigit, T. & Aykul, B. (2018). A comparison of vocabulary learning strategies of high school and university students. *European Journal of Education Studies*, 5(8), 259-276.
- Zokaee, S., Zaferanieh, E., & Naseri, M. (2012). On the impacts of perceptual learning style and gender on Iranian undergraduate EFL learners' choice of vocabulary learning strategies. *English Language Teaching*, 5(9), p. 138.



Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*

Ahmet Tayfun ÖZTÜRK**
Arif ÇERÇİ***

Öz

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada, madde havuzunu oluşturmak amacıyla ilgili alanyazından yararlanılmış, uzman görüşü alınmış ve öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin değeri ,959, Bartlett's Test değeri de %5 anlamlılık düzeyinde ($p < .05$) anlamlı çıkmıştır. Pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve sonrasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve ölçekte 4 alt boyut belirlenmiştir. Ardından AFA'da ortaya çıkan yapıyı doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin iyi uyuma sahip olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir (RMSEA=,065, GFI=,88, AGFI=,845, CFI=,953, NFI=,913). Böylelikle geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitaplarına bağlılık, ölçek geliştirme, ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı.

The Development of the Turkish Teachers' Dependence on Textbooks Scale: A Validity and Reliability Study

Abstract

The purpose of this study was to develop a valid and reliable scale that could assess the dependence of Turkish teachers on textbooks. In order to develop the item pool in the study, relevant literature was reviewed, expert opinions were sought and focus group interviews were conducted with teachers. The Kaiser-Meyer-Olkin value of the scale was ,959 and the Bartlett's Test value was found to be significant at 5% significance level ($p < .05$). After piloting of the scale, exploratory factor analysis was conducted and 4 subdimensions were identified. Afterwards, confirmatory factor analysis was performed to confirm the structure yielded by the exploratory factor analysis. Based on the results of that analysis, it was determined that the scale had goodness of fit and was validated (RMSEA = ,065, GFI = ,88, AGFI = ,845, CFI = ,953, NFI = ,913). Thus, a valid and reliable scale was developed.

Keywords: dependence on textbooks, scale development, textbook, teacher's book, student workbook.

* Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ danışmanlığında yapılan "Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılık Durumları" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretim Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Gaziantep, ahmettayfunozturk63@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4117-6606

*** Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, arifcerci@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5398-8030

Giriş

Teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği, bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı çağımızda, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim materyalleri içinde ders kitaplarının önemini hâlen koruduğunu söylemek mümkündür. Gelişen teknolojiye karşın ders kitaplarının önemini korumasının nedenlerini;

1. Teknolojik ürünlerle kıyaslandığında kullanımının kolay olması,
2. İstenildiği zaman erişilmesinin kolay olması,
3. Dijital ekranlara göre basılı bir kitabın okunmasının daha rahat ve sağlıklı olması,
4. Maliyetinin düşük olması şeklinde sıralamak mümkündür (Erdem Aydın, 2002).

Ders kitaplarının önemini korumasındaki bir diğer neden ise bireyin kültürlenmesindeki işlevidir. Birey, ders kitaplarında yer alan ulusal öğeler sayesinde millî kültürünü daha yakından tanıma olanağı bulabilir. Ders kitapları, bir milletin kendi çocuklarını toplumun çıkarlarına uygun, yetişmiş bireyler olarak hayata hazırlamak için aktarmak istediği ve resmen kabul görmüş olan bilgileri içerir (Aslan, 2010).

Ders kitapları, eğitim sistemimizde hâlen en sık ve en yaygın kullanılan öğretim materyalleridir (Güneş, 2002). Ders kitaplarının bu konumunu koruması için çağın gereksinimlerine ayak uydurması gerekmektedir. Bunun için ders kitapları, düzenli olarak okutulmalı, değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir.

2006 yılında eğitim programındaki değişimle ders kitapları üçlü set hâline getirilerek ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı biçiminde kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2006). 2017 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı ile ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı birleştirilmiş, 2018 yılında yayınlanan programda da bu uygulama sürdürülmüştür (MEB, 2017; MEB, 2018). Ders kitabı, öğretmenlerin ilgili dersin öğretim programına uygun olarak sistemli, planlı ve amaçlı bir şekilde öğretim gerçekleştirmesini sağlayan; öğrencilerin de ders içi-ders dışı çalışmalarında istedikleri zaman başvurabileceği bir öğretim materyalidir. Öğretmen kılavuz kitapları ise öğretmenin işini oldukça kolaylaştıran ve onun ders sırasında yapabileceği etkinlikleri bir plan dâhilinde, uygulama ile ilgili en küçük ayrıntıları ile açıklayarak hedeflenen kazanımların verilmesine yardımcı olur (Ülker, 2012). Öğretmenlerin, ders öncesinde-sırasında-sonrasında kullandığı etkili bir öğretim materyalidir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitapları, ders kitaplarının uygulanması konusunda öğretmenlere ilişkin yönergeler, açıklamalar vb. içeren yardımcı öğretim materyalleridir. Öğrenci çalışma kitabı, öğrencilerin sınıfta veya evde ders çalışabilmelerine imkân tanır, derste öğrenilenlerin ders sonrasında da tekrar edilmesini sağlar, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik eder. Dolayısıyla öğrenci çalışma kitabı, öğrencilerin hem

sınıf ortamında hem de sınıf dışı ortamlarda kullanabilecekleri ders kitabına yardımcı dolayısıyla tamamlayıcı bir kaynaktır.

Öğretmenlerin, ders kitaplarından dersin amaçlarını dikkate alarak en uygun şekilde yararlanması gerekir. Bunun için öncelikle öğretmenler; ders kitaplarını iyi tanımalı, dönem başlarında kitabı iyi incelemeli, kitapları nasıl kullanması gerektiğini belirlemelidir. “Ders kitapları, okuma materyalleri olarak; gazete, dergi, ansiklopedi, sözlük, telefon rehberi, atlaslar gibi materyallerle desteklenerek kullanılmalıdır.” (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2011:63). Bunun yanında ders kitaplarıyla birlikte videolar, ses kayıtları, fotoğraflar, resimler, karikatürler gibi çeşitli görsel-ışitsel materyaller de kullanılmalıdır.

Ders kitapları hazırlanıyor, geliştiriliyor ve okullarda okutuluyorsa öğretmenlerin bu öğretim materyallerine bağlı kalması, ders içi-ders dışı faaliyetlerde bu materyalleri kullanması bekleniyor demektir. Ders kitaplarına bağlılık, MEB tarafından onaylanan ve okulların kullanımına sunulan ders kitaplarının ders içi-ders dışı faaliyetlerde aslına sadık kalınarak öğretmenlerce uygulanması biçiminde açıklanabilir. Öğretmenlerin ders kitaplarına hiçbir ayrıntıyı atlamadan bağlı kalmalarının ve hiç bağlı kalmamalarının istenen ve beklenen bir durum olmadığını söylemek mümkündür. İstenen ve beklenen durum, öğretmenlerin ders kitaplarına belli oranda bağlı kalmaları ve öğretmenlerin ders kitaplarını birer rehber, eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenleyen önemli birer araç olarak görmeleridir. Ders kitaplarına bağlılığın ne oranda ve nasıl olması gerektiğini tartışmak için ders kitaplarına bağlılık konusunda alanyazında derinlemesine çalışmalar yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin ders kitaplarına ne oranda ve nasıl bağlı kalmalarına ilişkin net bir görüş olmasa da alanyazında öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılık durumlarının belirlenmesiyle ders kitaplarının işlerliğini, ders kitaplarında yapılan yeniliklerin başarılı olup olmadığını belirlemek mümkün olacaktır.

2018 yılında MEB'in “Yayın Aldırılmaması” konu başlığı altında MEB'e bağlı okullara gönderdiği genelgede “(...) ilgili mevzuat hükümlerine uyularak Bakanlığımızca öğretmen ve öğrencilerimize dağıtımı yapılan ders kitapları dışındaki diğer yardımcı materyallerin (...) öğrencilerimize aldırılmaması” ifadesi geçmektedir (MEB, 2018: 1). Bu genelgeyle birlikte okullarda ders kitaplarının önemi daha da artmıştır. Ayrıca bu genelgeyle dolaylı olarak da olsa öğretmenlerin ders kitaplarına daha fazla bağlı kalmaları istenmiştir. Tabii ki ders kitapları dışında herhangi bir yayın aldırılmaması, öğretmenlerin ders kitaplarından başka hiçbir materyal kullanmadıkları/kullanamayacakları anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin derslerde akıllı tahtayı, interneti ve kendi hazırladıkları etkinlikleri, sunumları, videoları kullandıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalması için ders kitaplarını yeterli bulması gerekir. Başka bir deyişle ders kitaplarının öğretmenler tarafından kullanılması için kitaplar, nitelikli olmalıdır. Aksi

durumda öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı kalmaları beklenemez. Diğer açıdan öğretmenlerin nitelikli bulmadıkları bir ders kitabına bağlı kalmak zorunda olmaları da eğitim açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu tür sorunların önüne geçmek için ders kitaplarının sürekli olarak değerlendirilmesi, geliştirilmesi, eğitim sistemindeki gelişmelere, dönemin ve koşulların değişimine uygun duruma getirilmesi gerekir.

Ders kitaplarının eğitimdeki yeniliklerin gerçekleşmesine katkı sağlama işlevi vardır. Eğitimde yapılan yeniliklerin en somut hâli, ders kitaplarında görülmektedir. Yapılan yeniliklerin başarıya ulaşması için öğretmenlerin ders kitaplarındaki değişikliklerin takipçisi olması, işleyişe hâkim olması ve ders kitaplarının öğretmenden ve öğrenciden ne istediğini özümsemesi gerekir. Ders kitaplarının öğretmenler tarafından ne kadar kullanıldığını saptamak son derece önemlidir. Zira işlevsel kabul edilmeyen ders kitapları eğitim-öğretim açısından olumsuz ve etkisiz sonuçlar doğuracaktır. Ayrıca yeniliklerin başarıya ulaşması için öğretim programlarıyla ders kitaplarının örtüşmesi gerekir. Başka bir deyişle ders kitapları, öğretim programlarındaki amaçları, kazanımları vb. karşılamadığı takdirde yeniliklerin başarıya ulaşması mümkün olmayacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda öncelikle dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Türkçe dersinin bilgi değil beceri dersi olduğu düşünüldüğünde dil becerilerinin geliştirilmesi, okuma-dinleme metinleri ve dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleriyle mümkün olabilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için programa ve programın kazanımlarına uygun ders kitaplarının hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu noktada ders kitaplarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, ders kitaplarına belli oranda bağlı kalması, programın amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumlarının belirlenmesi, ders kitaplarının daha nitelikli duruma getirilmesi açısından önemli veriler elde edilmesini sağlayacaktır. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, "Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği"nin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik ölçekleme temelli bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, denemelik ölçek için 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçeleri Şahinbey ve Şehitkâmil'de görev yapmakta olan 246 Türkçe öğretmeni;

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 251 Türkçe öğretmeni ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 250 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde analizi ve faktör analizi için ölçekte yer alan madde sayısının 5 katı katılımcıya ulaşılması gerektiği uzmanlar tarafından önerilmektedir (Tezbaşaran, 1997; Tavşancıl, 2014). Çalışmanın bütün aşamalarında önerilen katılımcı sayısı koşulu sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Ölçek geliştirilirken madde havuzunu oluşturmak için Gaziantep ilinde görev yapan 10 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmede ortaya çıkan veriler madde havuzunun oluşmasına zemin hazırlamıştır. Daha sonra ilgili alanda çalışan öğretim elemanlarıyla ve ölçeğe değerlendirme uzmanlarıyla madde havuzunun oluşturulması için bire bir görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda maddeler oluşturulurken Türkçe Öğretim Programları (MEB, 2006; MEB, 2015)'ndan da faydalanılmıştır. Uzman görüşü formlarıyla uzmanlardan görüş alınmış ve taslak ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Gerekli testler yapıldıktan sonra açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğe son hali verilmiştir. Veriler, ortaya çıkan bu ölçek ile toplanmıştır. Bu ölçeğin yanı sıra "Kişisel Bilgi Formu" da veri toplamada kullanılmıştır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde Seçer'in (2015a) önerdiği ölçek geliştirme ilke ve basamaklarının ana hatlarına sadık kalınıp bazı önemli görülen eklemeler yapılmıştır. Bu aşamaların sonucunda 21 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında izlenen işlem basamakları şöyle sıralanabilir:

1. İhtiyacın belirlenmesi
2. Alanyazın taraması ve madde havuzu oluşturma (Madde havuzunun oluşturulması için uzmanların görüşlerine başvurulması, alanyazın taramasının ve odak grup görüşmesinin yapılması)
3. Madde havuzunun değerlendirilmesi için uzman görüşü alma (kapsam geçerliliği)
4. Ölçeğe ilk şeklini verme
5. Maddelerin güvenilirliğini sağlamak için pilot uygulaması öncesi yapılan çalışmalar (Maddelerin okunabilirliğini, anlaşılabilirliğini, uygulama süresini vb. belirleme çalışmaları)
6. Madde seçimi için pilot uygulama yapma
7. Pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapma
8. Denemelik ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması
9. Faktör analizi öncesi normallik testlerinin yapılması
10. Açımlayıcı Faktör Analizi

11. Doğrulayıcı Faktör Analizi
12. Ölçeğe son şeklinin verilmesi

İhtiyacın belirlenmesi

Ders kitapları, öğretmenlerin ve öğrencilerin ders içi/ders dışı etkinliklerde kullanmaları için hazırlanan öğretim materyalleridir. Başka bir deyişle ders kitaplarının hazırlanmasının öncelikli amacı; kitapların, öğrenciler ve öğretmenler tarafından ders içi/ders dışı etkinliklerde kullanılmasıdır. Ders kitapları eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmıyorsa kitapların eksik yönlerinin olduğu söylenebilir. Eğer ders kitaplarının eksik yönleri varsa bu eksik yönler saptanıp geliştirilmelidir.

Öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıklarının saptanması; kitapların eksik yönlerinin saptanması ve geliştirilmesi için önemlidir. Alanyazın taraması sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını belirleyebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçeğin bulunmayışı, bu çalışmanın yapılmasını gerektirmiştir.

Bu ölçek, Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılık durumlarını çeşitli açılardan ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin; öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarını nerelerde, hangi amaçlarla, nedenlerle kullanıp kullanmadığını, kullanmıyorlarsa niçin kullanmadıklarını, ders kitaplarını kullanmadıklarında derste neler yaptıklarını saptaması beklenmektedir.

Alanyazın (literatür) taraması ve madde havuzu oluşturma

Ölçek geliştirilirken ölçeğin, Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını ölçebilmesi hedeflenmiştir. Ders kitaplarına bağlılık, MEB tarafından onaylanan ve okulların kullanımına sunulan ders kitaplarının ders içi veya ders dışı etkinliklerde öğretmenlerce aslına sadık kalınarak uygulanması biçiminde açıklanabilir.

Alanyazın taraması sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarını nerelerde, nasıl, niçin, hangi amaçlarla kullandıklarını ölçebilecek bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle TÖDKBÖ'nün geliştirilmesine karar verilmiştir.

Alanyazın taramasından sonra madde havuzu oluşturma aşamasına geçilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken öncelikle odak grup görüşmesi yapılmasına karar verilmiştir. Odak grup görüşmesi öncesinde sorulacak soruların işlerliğini denemek amacıyla Gaziantep ilinde görev yapan 3 Türkçe öğretmeniyle görüşülmüştür. Deneme görüşmesinden sonra sorular düzeltilmiş ve odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Ölçütler; öğretmenlerin aynı anda hem Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans yapmaları hem de MEB'de Türkçe derslerine girmeleridir.) yöntemiyle seçilen 8 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi sonrası ses kayıtları deşifre edilmiştir. İçerik analizi ile çözümlenen görüşlerden

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

uygun olanları madde yazım kurallarına uygun olarak madde şeklinde yazılmıştır. Aynı zamanda maddeler oluşturulurken Türkçe Öğretim Programları (MEB, 2006 ve MEB, 2015)'ndan da yararlanılmıştır. Maddeler yazılırken; olumlu-olumsuz cümlelerin eşit olmasına özen gösterilmiş, olgusal ifadelerin kullanılmasından kaçınılmıştır. Bireylerin geçmişteki değil, şimdiki zamandaki davranışlarını saptayacak maddeler yazılmaya çalışılmıştır. Maddelerin değişik anlamlara yol açmamasına dikkat edilmiş, doğrudan ölçülmek istenen davranışı ölçmeye yönelik olması sağlanmıştır. Maddelerin kısa, öz ve net olmasına, her bir cümlemin iki olumsuz ifadeyi bir arada bulundurmamasına ve her cümlemin tek bir düşünceyi içermesine özen gösterilmiştir.

Madde havuzu oluşturulurken 1 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Bunların sonucunda 120 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzunun değerlendirilmesi için uzman görüşü alma (kapsam geçerliliği)

"Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenilen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi olan kapsam geçerliliğini test etmede en çok kullanılan yöntemlerden biri de uzman görüşlerine başvurmaktır." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014:117-118).

Madde havuzu oluşturulduktan sonra hazırlanan taslak ölçek, ilk görüşülen uzmanlardan farklı olarak 2 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan maddelerin ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, yazım dilinin dil bilgisi, yazım ve noktalama açısından uygunluğu, anlaşılır olma durumu, yanlışlık taşıyıp taşımadığı, okunabilirliği, yazım dilinin hedef kitleye uygunluğu açısından maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan; ölçekte yer alan her bir madde ile ilgili olarak "Uygun", "Uygun Değil", "Düzeltilmeli" alanlarından birini işaretlemeleri, düzeltilmesi gereken maddelerle ilgili görüşlerini belirtmeleri beklenmiştir.

Ölçeğe ilk şeklini verme

Madde havuzunu oluşturan maddelerin uzmanlarca değerlendirilerek ilgili teorik yapıyı karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüş ve önerileri; dil uzmanları tarafından ifadelerin dilsel, anlamsal ve yazımsal açıdan uygun olup olmadığına ilişkin öneri ve düzeltmeleri dikkate alınmıştır. Görüşmeler sonucunda 14 maddenin düzeltilmesine ve madde havuzunun uzman görüşü sonrası 62 maddeye düşürülmesine karar verilmiştir.

Bu işlemlerden sonra ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçek formu oluşturulduktan sonra ölçeğin başına bir yönerge eklenmiştir. Yönergede cevaplayıcılara ölçeğin amacına, hangi amaçla kullanılacağına ve nasıl doldurulacağına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Maddelerin güvenilirliğini sağlamak için pilot uygulama öncesi (ön deneme uygulaması) yapılan çalışmalar

Ön deneme aşamasında taslak ölçeğin; dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi, uygulama süresinin ölçülmesi ve uygulama sırasında oluşabilecek sorunları saptayabilmek amacıyla ölçek, 18 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Maddelerin her biri 3 Türkçe öğretmenine tek tek ve ayrı zamanlarda okunmuştur. Bu işlemlerden sonra anlaşılmayan ve düzeltilmesi istenen maddeler düzenlenmiştir. Ön denemenin sonunda 62 maddenin yaklaşık 15-20 dakika içinde yanıtlandırılabilceği saptanmıştır. Böylece zaman faktörünün iç güvenilirliği etkilemesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Uygulamanın sonunda 1 madde ölçekten çıkarılmış ve 5 madde de düzeltilmiştir. Böylelikle son şekli verilen 61 maddelik taslak ölçek formu, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Madde seçimi için pilot uygulama yapma

“Pilot uygulamanın amacı, ölçülmesi istenen psikolojik niteliğin gerçeğe en yakın yapısını elde etmek için gerekli olan verileri toplama ve analiz etmektir.” (Seçer, 2015a:59). Pilot uygulamayla ölçeğin iç geçerliliği ve maddelerin her birinin ölçeğin bütünü ile olan uyumu ortaya koyularak iç tutarlılık düzeyi ile madde toplam korelasyonları incelenir (Seçer, 2015a). Seçer (2015a), pilot uygulamada ölçekte yer alan madde sayısı eğer 30’a kadar ise 50 civarında bir örneklem büyüklüğünün, madde sayısı 30 ve üzerinde ise ölçekte yer alan madde sayısının 2 veya 3 katı bir örneklem büyüklüğünün yeterli olabileceğini söylemektedir. Pilot uygulama için 61 maddelik denemelik ölçek formu, Gaziantep ilinde görev yapan 246 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

Pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapma

Pilot uygulama sonrası elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 22 paket programıyla analiz edilmiştir. Ters maddeler 5=1, 4=2, 3=3, 2=4, 1=5 şeklinde ters olarak kodlanmıştır. Diğer analizlerde de bu yöntem kullanılmıştır. Bu uygulama sonucunda IBM SPSS Statistics 22 paket programı aracılığıyla Cronbach Alpha testi yapılmıştır. “Bu süreçte özellikle üzerinde durulması gereken şey pilot uygulamada elde edilen Cronbach alfa değerinin ,70 ve üzerinde bir değere sahip olup olmadığının incelenmesidir. Eğer ,70 ve üzerinde bir değere sahip ise ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğu söylenebilir.” (Seçer, 2015a:60).

Tablo 1. *Pilot uygulama analizi-Cronbach Alpha testi*

Cronbach Alpha	,977
----------------	------

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak elde edilen iç tutarlılık analizi sonucunda $\alpha = ,977$ olduğu görülmektedir. Bu değer, pilot uygulama aşamasında ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılığına sahip olduğu

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

şeklinde değerlendirilebilir. İç tutarlılık değerinin iyi düzeyde olduğunun saptanmasından sonra madde analizleri için elde edilen çıktılar üzerinde yer alan “Corrected Item-Total Correlation” ve “Cronbach's Alpha if Deleted” sütunları incelenmiştir.

Tablo 2. Maddelerin Korelasyon Değerleri

Maddeler	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M9	,250	,977
M17	,240	,977
M24	,209	,977
M28	,232	,977
M52	,276	,977
M34	-,469	,979

“Corrected Item-Total Correlation” değeri düşük olan M9, M17, M24, M28 ve M52 numaralı maddelerin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. M34 numaralı madde ise hem “Corrected Item-Total Correlation” değeri düşük olduğu için hem de çıkarıldığında iç tutarlılık değerini yükselteceği için ölçekten çıkarılmıştır. Sorunlu görülen maddeler çıkarılınca ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach's Alpha değeri ,981'e yükselmiştir. Böylece ölçek, 55 madde ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına hazır duruma getirilmiştir.

Denemelik ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması

Pilot uygulama sonrası 55 maddelik denemelik ölçek, açımlayıcı faktör analizi için 251 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

Faktör analizi öncesi normallik testlerinin yapılması

Açımlayıcı Faktör Analizi yapmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmelidir. Testler sonucunda verilerin normal dağılım göstermesi beklenir. Veriler normal dağılım gösterdikten sonra açımlayıcı faktör analizi yapılması uygundur. “Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği üç yöntemle incelenebilir. Birincisi, çarpıklık katsayısı (ÇK), aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklerin kullanılması.” (Büyüköztürk, 2015:40).Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için gerekli istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

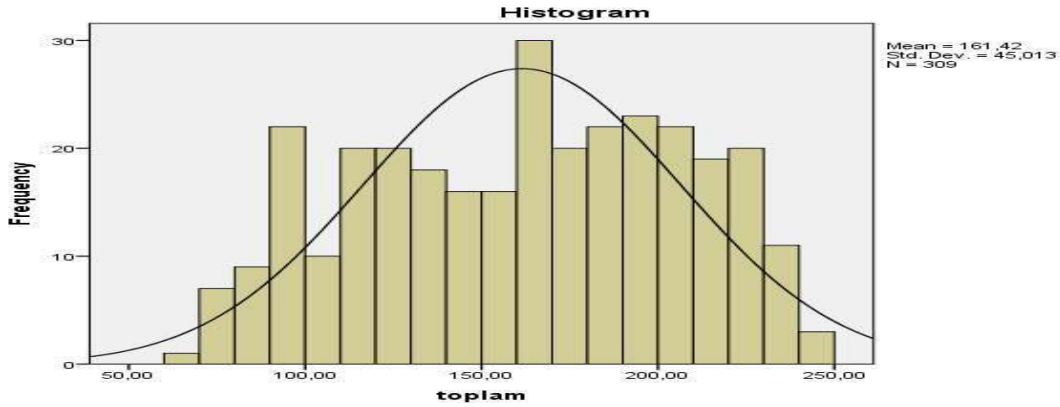
Tablo 3. Taslak Ölçek Toplam Puanı Betimleyici İstatistikler

İstatistik	Değer	Standart Hata
Ortalama	161,4207	2,56071
Medyan	165,0000	
Varyans	2026,180	
Standart Sapma	45,01310	
Minimum Değer	69,00	
Maksimum Değer	244,00	
Ranj	175,00	
Çarpıklık	-,160	,139
Basıklık	-1,048	,276

“ÇK'nin 0 olması, ortalamaya göre tam simetrik dağılımı, 0'dan küçük çıkması negatif (sola), 0'dan büyük çıkması ise pozitif (sağa) çarpıklığı gösterir. Analizlerde temel olan, puanların normalden

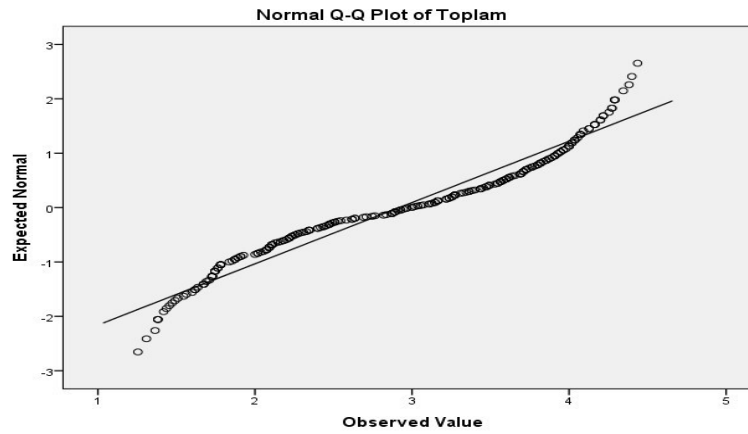
aşırı sapma göstermemesidir.” (Büyüköztürk, 2015: 40). Tablo 3 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-,160 ve -1,048) kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Böylece verilerden elde edilen toplam puanın dağılımının normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

“Dağılımın normalliği konusunda başvurulan bir başka yöntem grafik ile incelemidir.” (Büyüköztürk, 2015:40). Bunun için toplam puanın histogramı incelenmelidir. Toplam puanın histogramı aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Toplam Puan Histogramı

Toplam puan histogramı incelendiğinde verilerin normal dağıldığı görülmektedir.



Şekil 2. Normal Q-Q Grafiği

Şekil 2’de verilen Normal Q-Q Grafiği de normal dağılımı belirlemek için kullanılabilir. Grafik incelendiğinde 45 derecelik açıdan çok fazla sapma göstermediği için verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

AFA’ya geçmeden önce analiz tekniklerinin uygulanacağı veri setinin örneklem büyüklüğünün saptanması gerekir. Seçer (2015a), AFA’da örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin bazı istatistiksel tekniklerin başında ‘Kaiser-Meyer-Olkin’ (KMO)’in geldiğini ve veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olup olmadığını belirlemek için ise ‘Bartlett’s test of sphericity’ değerinin anlamlılığının incelenmesi gerektiğini söylemektedir.

Tablo 4. *KMO katsayısı ve Bartlett's Test sonuçları*

KMO Katsayısı		,959
Bartlett's Test	x	7043,667
	Sd	435
	P	,000

Tablo 4'teki bilgiler incelendiğinde KMO katsayısının (0,959>0,9) mükemmel oranda olduğu görülmektedir. "Faktörleşebilirlik için KMO'nun ,60'dan yüksek çıkması beklenir." (Büyüköztürk, 2015:136). Bunun yanında Bartlett's Test'in %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıkması ($p<,05$) da verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu ve böylece faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.

Bulgular ve Yorum

Açımlayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları

"Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir." (Büyüköztürk, 2015:133). "Faktör analizi, ölçülmek istenen özelliğe ait yapının bu ölçek ile ölçüldüğünde nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kullanılır. Bu özelliğiyle de faktör analizi ölçeğin yapısını belirlemeye yönelik bir yapı geçerliliği çalışmasıdır." (Tavşancıl, 2014:202).

"Açımlayıcı faktör analizi, değişken azaltma ve ortaya çıkan faktörleri isimlendirmenin ötesinde, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları (gözlenemeyen gizil/örtük değişkenler) ile benzer olup olmadığını ortaya koyar." (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016:178).

Tablo 5. *İlk analiz sonucu faktörlerin öz değerleri ve açıklanan varyans oranları*

Faktör	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Kümülatif
1	27,809	50,561	50,561
2	3,327	6,050	56,610
3	2,576	4,683	61,294
4	2,338	4,251	65,545
5	2,062	3,749	69,294
6	1,638	2,978	72,271
7	1,095	1,991	74,262

Tablo 5 incelendiğinde ilk analiz sonucu elde edilen faktörleşmelerin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Faktörlerin öz değerlerine de bakıldığında birinci faktörün diğer faktörlere göre çok büyük öz değere sahip olduğu görülmektedir. Faktör yapısını daha basit hâle getirmek için analize döndürme yöntemleri kullanılarak devam edilmiştir. Bu yöntemlerden ölçek geliştirmede sıklıkla kullanılan dik döndürme yöntemi benimsenmiştir. Dik döndürme varimax, equamax ve quartimax teknikleriyle yapılabilir. Quartimax iki faktörlü yapılarda önerilmektedir. Ölçeğin 2'den daha fazla faktöre sahip olacağı öngörüldüğünden bu teknik tercih edilmemiştir. Varimax ve Equamax tekniklerinden hangisinin kullanılacağına ise deneme yanılma yöntemiyle karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Varimax

teknikindeki faktörleşmelerin kavramsal olarak daha anlamlı olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla dik döndürme yöntemlerinden sıklıkla kullanılan Varimax tercih edilmiştir. Çokluk ve ark. (2016) da dik döndürme yöntemi kullanılacaksa sosyal bilimlerde genellikle varimax tekniğinin kullanıldığını belirtmektedir.

Dik döndürme yapıldıktan sonra ölçekten madde çıkarma ölçütleri olarak öncelikle faktör yük değerleri ve maddelerin binişik olma durumu, sonrasında ise bir maddenin birden fazla faktör altında faktör yükünün yüksek olma durumu ve bir maddenin alanyazın da göz önünde bulundurularak araştırmacının beklemediği bir faktörün altında yer alma durumu belirlenmiştir. Ayrıca bir faktörün altında en az 3 maddenin olması gerekir. Bu ölçüte uymayan maddeler de ölçekten çıkarılmıştır.

AFA'ya başlamadan önce olumsuz maddeler, analizde eksi değerler alıp araştırmacıyı yanıltmaması için ters olarak kodlanmıştır.

Seçer (2015a) ölçek geliştirme sürecinde öncelikle her bir maddenin faktör yük değerinin en az ,32 ve üzerinde olması gerektiğini savunmaktadır. Component Matrix tablosu incelendikten sonra ,32'nin altında faktör yüküne sahip madde olmadığı saptanmış ve bu ölçütte madde çıkarma yoluna gidilmemiştir.

Faktör yük değerleri incelendikten sonra maddelerin binişik olma durumuna bakılmıştır. Seçer (2015b) binişik maddenin, birden fazla faktörün altında yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olması anlamına geldiğini söylemektedir. Binişik maddeler, faktör yük değerlerine bakılarak belirlenir. Bu değerlerin arasında en az ,10 düzeyinde fark olması gerekir. Faktör yük değerleri arasındaki farkın ,10'un altında olduğu maddeler ölçekten çıkarılır. Binişik maddeler ölçekten çıkarıldıkça binişik madde kalmayınca kadar aynı analiz işlemine devam edilir. Bunun yanında diğer ölçütler de dikkate alınır. Yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınarak;

1. analiz işlemi sonucunda M13, M17, M20, M23, M25, M29, M37, M49 ve M54 numaralı maddeler,

2. analiz işlemi sonucunda M9, M33, M44 ve M55 numaralı maddeler,

3. analiz işlemi sonucunda M11 ve M18 numaralı maddeler,

4. analiz işlemi sonucunda M15 ve M24 numaralı maddeler, binişik oldukları için analiz dışı bırakılmıştır.

5. analiz işlemi sonucunda M28 ve M50 numaralı maddeler birden fazla faktörün altında yüksek değerler aldıkları için analizden çıkarılmıştır.

6. analiz işlemi sonucunda M3 ve M30 numaralı maddeler 5. faktörün altında toplanmıştır. Bir faktörün altında en az 3 maddenin olması uygun görüldüğünden dolayı analizden çıkarılmıştır. M26

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

numaralı madde ise 6. faktörün altında tek başına yer almıştır. Bu madde de aynı nedenle analizden çıkarılmıştır.

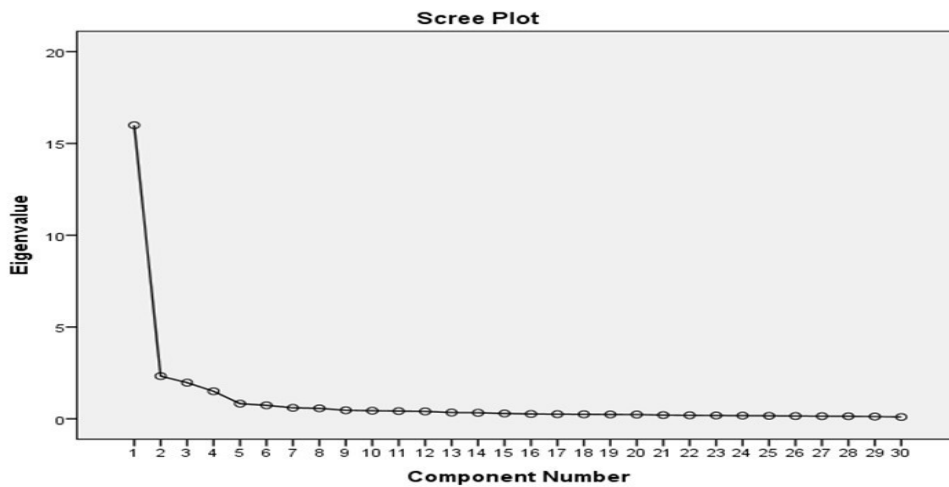
Ayrıca alanyazın dikkate alınarak ve uygun olmayan faktörlerin altında yer almaları nedeniyle M14, M36 ve M51 numaralı maddelerin açıklayıcı faktör analizinin dışında tutulması araştırmacı tarafından uygun görülmüştür. Tüm bu analizler sonucunda 4 faktör 30 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır.

Döndürülmüş bileşen matrisinden elde edilen son analiz değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Oluşan faktörlerin öz değerleri ve açıklanan varyans oranları

Faktör	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Kümülatif
1	9,971	33,237	33,237
2	4,579	15,265	48,502
3	4,292	14,306	62,808
4	2,948	9,825	72,633

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin 4 faktörden oluştuğu görülmektedir. Nitekim aşağıda verilen öz değer grafiği (Scree plot) de 4 faktörden sonra kırılma noktalarının belli bir doğrultuda gittiğini göstermektedir. Ayrıca her bir faktörün öz değerinin 1'in üzerinde olması gerekir. Tablo 6 incelendiğinde faktörlerin öz değerleri bu koşulu sağlamaktadır. Bu değerlerin ölçeğin 4 faktörlü yapısını desteklediğini söyleyebiliriz. Faktörlerin öz değerleri 2,948-9,971 arasında değişmektedir. Birinci faktör %9,971, ikinci faktör %4,579, üçüncü faktör %4,292 ve dördüncü faktör %2,948 öz değere sahiptir. Varyansın %33,237'si birinci faktör, 15,265'i ikinci faktör, %14,306'sı üçüncü faktör ve %9,825'i dördüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Ölçeğin tamamının varyansları incelendiğinde varyans, ölçeğin %72,633'ünü açıklamaktadır. "Stevens (1996) bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının en az %75 ve üzeri olması gerektiğini, Henson ve Roberts (2006) %52 ve üzerinde bir değer ölçek çalışmalarında sağlanması gerektiğini belirtmektedirler." (Akt. Seçer, 2015b:85-86). Dolayısıyla ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Faktörlerin Öz Değer Çizgi Grafiği

Şekil 3'teki çizgi grafiği incelendiğinde ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluştuğu söylenebilir. 4. kırılma noktasından sonra faktörler aynı çizgi üzerinde devam etmektedir. Aşağıda verilen Tablo 7'de ise aynı hesaplamalar sonucunda elde edilen döndürülmüş faktör bileşenlerinden oluşan matristeki faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 7. Döndürülmüş faktör bileşen matrisi-faktör yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
41	,850			
10	,816			
16	,811			
48	,802			
32	,781			
2	,772			
45	,769			
35	,741			
12	,741			
1	,737			
46	,730			
53	,729			
4	,701			
19	,693			
47	,613			
31		,815		
21		,753		
42		,729		
38		,727		
27		,624		
7			,868	
6			,794	
5			,737	
52			,723	
40			,667	
34			,634	
22				,825
8				,747
39				,731
43				,595

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktörde 15 madde, ikinci faktörde 5 madde, üçüncü faktörde 6 madde ve dördüncü faktörde 4 madde bulunmaktadır. Ölçek 30 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıya sahiptir.

Aşağıdaki tablolarda faktörlerde bulunan maddeler ve faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 8. Birinci faktörde bulunan maddeler ve maddelerin faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
M1-Kitaptaki metinler çok uzun olduğu için ders kitaplarına bağlı kalmam.	,737
M2-Ders kitaplarına bağlı kalmayı, öğretmen yeterliklerinin gelişimi bakımından köreltici bulurum.	,772
M4-Kitapta yer alan etkinliklerden daha iyilerini hazırlayabileceğim için ders kitaplarına bağlı kalmam.	,701
M10-Ders kitaplarındaki ders işlenişini olduğu gibi uyguladım.	,816

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

M12-Ders kitabı, öğrencilerin zihinsel becerilerini körelttiği için ders kitaplarına bağlı kalmam.	,741
M16-Ders kitaplarına bağlı kalarak gerçekleştirdiğim öğretimin beni sınırlandırdığını düşünürüm.	,811
M19-Ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin yaratıcılıklarını tetiklediği için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,693
M32-Ders kitaplarını, öğretim açısından yeterli bulmadığım için kullanmam.	,781
M35-Kitaptaki etkinlikler nitelikli olduğu için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,741
M41-Kitapta yer alan metinlerden daha iyilerini kullandığım için ders kitaplarına bağlı kalmam.	,850
M45-Ders kitabı, öğrencilerin temel becerilerini geliştirdiği için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,769
M46-Ders kitaplarını kullanacak olmam, derse gelirken psikolojik açıdan rahat hissetmemi sağlar.	,730
M47-Ders kitapları olmasa da öğrencilerin derse etkin katılımını sağlarım.	,613
M48-Ders kitaplarına bağlı kaldığımda tembelleştiğimi hissedirim.	,802
M53-Ders kitaplarına bağlılığımın, yaratıcılığımı olumsuz etkilediğini düşünürüm.	,729

Tablo 8 incelendiğinde birinci faktörün altında 15 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler ders kitaplarının öğretmenler ve öğrenciler açısından avantajlarını veya dezavantajlarını betimlemektedir. Bu nedenle birinci faktöre “Sınırlılıklar” adı verilmiştir.

Tablo 9. İkinci faktörde bulunan maddeler ve maddelerin faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
M21-Ders kitapları, Talim ve Terbiye Kurulu’ndan onaylı oldukları için ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim.	,753
M27-Ders kitapları, tematik yaklaşıma göre hazırlandığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,624
M31-Yıllık ders planı yapma yükünden kurtardığı için ders kitaplarını kullanırım.	,815
M38-Çok fazla ders yüküm olduğundan dolayı ders kitaplarına bağlı kalırım.	,727
M42-Kendi ders planımı hazırlamak çok yorucu olacağı için dersleri ders kitaplarından işlerim.	,729

Tablo 9 incelendiğinde ikinci faktörün altında 5 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler ders kitaplarının zorunluluklarıyla ve sağladığı kolaylıklarla ilgili olduğu için ikinci faktöre “Zorunluluklar/Kolaylıklar” adı verilmiştir.

Tablo 10. Üçüncü faktörde bulunan maddeler ve maddelerin faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
M5-Öğrenci çalışma kitabındaki dinleme etkinliklerini öğrencilere yaptırım.	,737
M6-Öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.	,794
M7-Öğrenci çalışma kitabındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.	,868
M34-Öğrenci çalışma kitabındaki yazma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.	,634
M40-Öğrenci çalışma kitabındaki okuma etkinliklerini öğrencilere yaptırım.	,667
M52-Öğrenci çalışma kitabındaki konuşma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.	,723

Tablo 10 incelendiğinde üçüncü faktörün altında 6 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler, Türkçe ders kitaplarının dil becerileri ve ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle ilgili olduğu ikinci faktöre “Etkinlikler” adı verilmiştir.

Tablo 11. Dördüncü faktörde bulunan maddeler ve maddelerin faktör yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
M8-Alan bilgim yeterli olmadığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,747
M22-Özel öğretim yöntemleri bilgimin yetersizliği sebebiyle ders kitaplarına bağlı kalırım.	,825

M39-Öğrencilerin ilgilerine/meraklarına/düzeylerine yönelik etkinlik hazırlayamayacağım için ders kitaplarına bağlı kalırım.	,731
M43-Etkinlik hazırlama sürecini bilmediğimden ders kitaplarına bağlı kalırım.	,595

Tablo 11 incelendiğinde dördüncü faktörün altında 4 maddenin toplandığı görülmektedir. Bu maddeler ders kitaplarının öğretmenlere sağladığı yararları içermektedir. Ayrıca öğretmenlerin etkinlik veya ders planı hazırlamadaki yeterliliklerini ölçmektedir. Bu sebeple dördüncü faktöre “Öğretmen Yeterlilikleri” adı verilmiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizi ve Sonuçları

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen faktör yapılarının geçerliliğini doğrulamak için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonrasında oluşan ölçek formu 251 kişiden oluşan yeni bir örneklem grubuna uygulanmıştır.

“Doğrulamalı faktör analizi yurt dışında geliştirilmiş olan bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanması sürecinde veya özgün bir ölçme aracı geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen örtük yapının model uyumunun incelenmesi amacıyla sıklıkla kullanılan bir faktör analizi yaklaşımıdır.” (Seçer, 2015a:90). “Doğrulamalı faktör analizi, gizil değişkenlerle ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir.” (Tabachnick ve Fidell, 2001. akt. Çokluk ve ark., 2016:275).

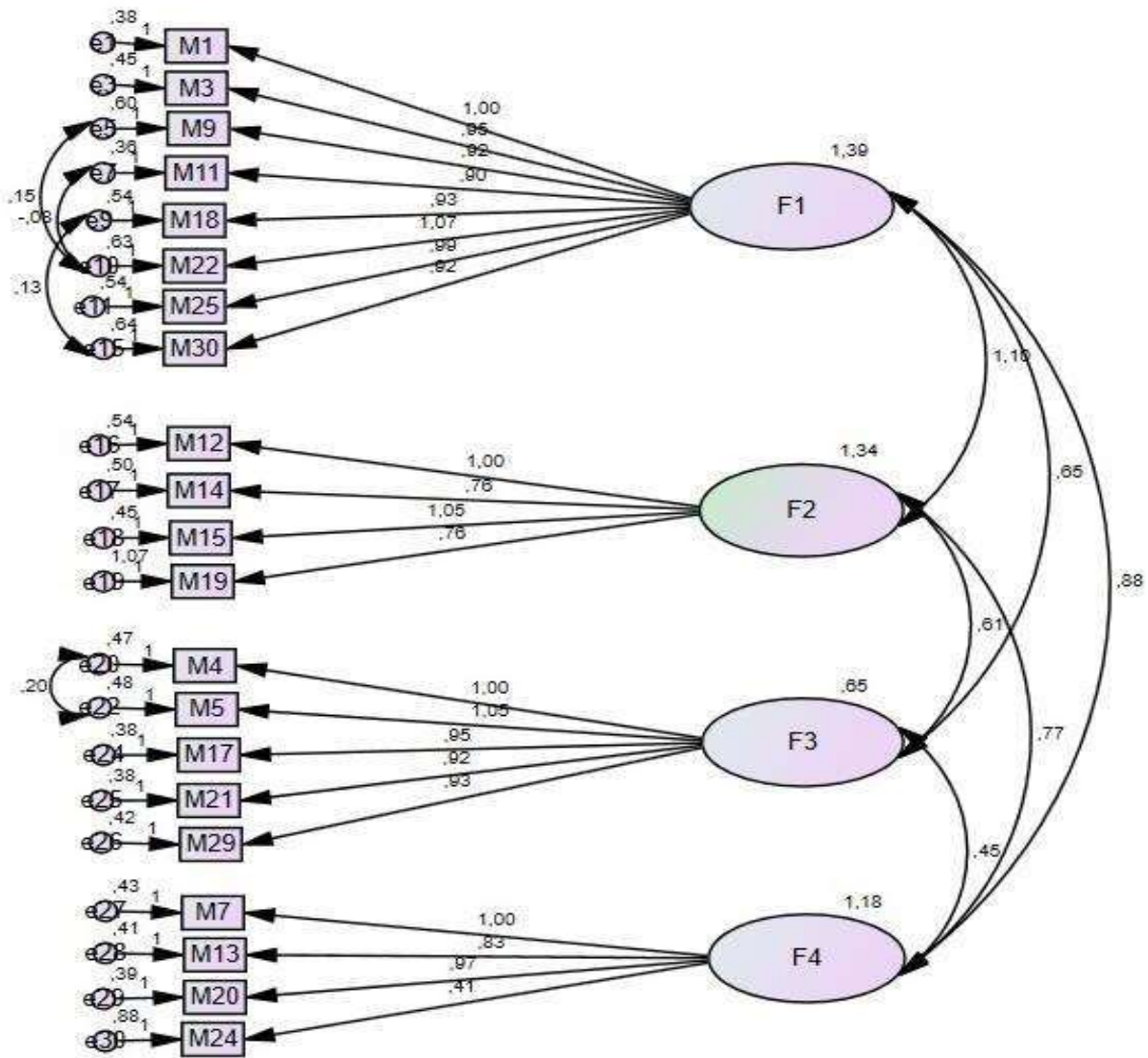
Analizler için AMOS programının 30 günlük deneme sürümü kullanılmıştır. Analizde uyum indeks değerlerini olumsuz yönde etkilediği saptanan M2, M6, M8, M10, M16, M23, M26, M27 ve M28 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca model kurulup test edildikten sonra AMOS bazı düzeltmeler önermiştir. Kurulan modeli iyileştirme amacıyla aşağıda verilen PATH diyagramında da görüldüğü gibi M9 ile M22, M11 ile M22, M18 ile M30 ve M4 ile M5 numaralı maddeler arasında modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemlerin sonucunda ölçekten elde edilen uyum istatistikleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Uyumluluk İndeksleri

Uyumluluk İndeksleri	Değerler	Eşik Değer
Serbestlik Derecesi (sd)	179	
Ki-Kare (χ^2)	368,832	
Ki-Kare değerinin Serbestlik Derecesi değerine oranı χ^2/sd	2,06	
P (p-değeri)	,00	
CFI (Comparative Fit Index)	,953	>,95
GFI (Goodness of Fit Index)	,880	>,90
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	,845	>,85
IFI (Incremental Fit Index)	,953	>,90
NFI (Normed Fit Index)	,913	>,90
TLI (Tucker-Lewis Index, AMOS Programı için)/NNFI (Non-Normed Fit Index, LISREL Programı için)	,945	>,95
RMSEA (Root Mean Square Error Approximation)	,065	<,08

*Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001; Awang, 2012; Sümer, 2000; Schumacher ve Lomax, 2004; Meydan ve Şeşen, 2015; Seçer, 2015a; Seçer, 2015b.

DFA sonucu ortaya çıkan değerlerin verildiği Tablo 12 incelenip modelin değerleri ile eşik değerler karşılaştırıldığında modelin, genel olarak iyi uyum gösteren bir model olduğu söylenebilir. DFA'da, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modelin uygunluğu için eşik değerin 0,08'in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,065 olduğu görülmektedir. Ayrıca modelin uygunluğu için 0,90 ve üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,88, AGFI değerinin 0,845, CFI değerinin 0,953, NFI değerinin 0,913 olduğu görülmüştür. Böylelikle geliştirilen 4 faktörlü ölçüm modelinin yapı geçerliliğinin doğrulandığı söylenebilir.



Chi-square=368,832, df=179, p=,00, RMSEA=,065

Şekil 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi PATH Diyagramı

Şekil 4'te görülen PATH diyagramı, 4 örtük değişkenin (faktörün) 21 gözlenen değişkeni (maddeyi) doğru bir şekilde yordayabildiğine dair bir eşitlik üzerine kurulmuştur. Diyagram incelendiğinde AFA'da ortaya çıkan 4 faktörün doğrulandığı söylenebilir.

Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi

Başta belirlenen ölçek geliştirme süreçleri adım adım izlenerek geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçek; pilot uygulamalar, AFA ve DFA sonucunda 21 maddeyle veri toplamaya uygun duruma getirilmiştir. Ölçeğin son durumunda ortaya çıkan faktörler ve maddeler aşağıda verilmiştir.

Tablo 13. DFA sonrası ortaya çıkan ölçek

Faktör	Madde No	Maddeler
Faktör 1	1	Kitaptaki metinler çok uzun olduğu için ders kitaplarına bağlı kalmam.
	2	Kitapta yer alan etkinliklerden daha iyilerini hazırlayabileceğim için ders kitaplarına bağlı kalmam.
	3	Ders kitabı, öğrencilerin zihinsel becerilerini körelttiği için ders kitaplarına bağlı kalmam.
	4	Ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin yaratıcılıklarını tetiklediği için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	5	Kitaptaki etkinlikler nitelikli olduğu için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	6	Kitapta yer alan metinlerden daha iyilerini kullandığım için ders kitaplarına bağlı kalmam.
	7	Ders kitabı, öğrencilerin temel becerilerini geliştirdiği için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	8	Ders kitaplarına bağlılığımın, yaratıcılığımı olumsuz etkilediğini düşünürüm.
Faktör 2	9	Ders kitapları, Talim ve Terbiye Kurulundan onaylı olduğu için ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim.
	10	Ders kitapları, tematik yaklaşıma göre hazırlandığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	11	Yıllık ders planı yapma yükünden kurtardığı için ders kitaplarını kullanırım.
	12	Çok fazla ders yüküm olduğundan dolayı ders kitaplarına bağlı kalırım.
Faktör 3	13	Öğrenci çalışma kitabındaki dinleme etkinliklerini öğrencilere yaptırım.
	14	Öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.
	15	Öğrenci çalışma kitabındaki yazma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.
	16	Öğrenci çalışma kitabındaki okuma etkinliklerini öğrencilere yaptırım.
	17	Öğrenci çalışma kitabındaki konuşma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.
Faktör 4	18	Alan bilgim yeterli olmadığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	19	Özel öğretim yöntemleri bilgimin yetersizliği sebebiyle ders kitaplarına bağlı kalırım.
	20	Öğrencilerin ilgilerine/meraklarına/düzeylerine yönelik etkinlik hazırlayamayacağım için ders kitaplarına bağlı kalırım.
	21	Etkinlik hazırlama sürecini bilmediğimden ders kitaplarına bağlı kalırım.

Sonuç

Bu çalışmada “Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği” adlı ölçek geliştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi 12 basamaktan oluşmaktadır. Öncelikle ihtiyaç belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazın taraması sonucu Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarını ölçebilecek bir ölçeğin olmadığı saptanmıştır.

Daha sonra alanyazın taraması ve madde havuzu oluşturma basamağına geçilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken 1 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanı ile görüşülmüştür. Çalışmalar sonucunda 120 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne gidilmiştir. Hazırlanan taslak ölçek, ilk görüşülen uzmanlardan farklı olarak 2 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra ölçeğe ilk şeklini verme basamağına geçilmiştir ve görüşmelerin ışığında 14 maddenin düzeltilmesine ve madde havuzunun ön deneme uygulaması öncesi (pilot uygulama öncesi) 62 maddeye indirilmesine karar verilmiştir. Ön deneme uygulaması (pilot uygulama öncesi) 18 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında 1 madde ölçekten çıkarılmış, 5 madde de dil ve anlatım açısından düzeltilmiştir.

61 maddelik taslak ölçek, 246 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapılmıştır. İlk analizde Cronbach's Alpha değeri ,977 çıkmıştır. Analizler sonucu 6 madde ölçekten çıkarılınca Cronbach's Alpha değeri ,981'e çıkmıştır. Kalan 55 maddelik denemelik ölçek, açıklayıcı faktör analizi için 251 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. AFA öncesi verilerin normallik testleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği saptanınca AFA'ya geçilmiştir. AFA sonucunda madde sayısı, öncelikle faktör yük değerlerinin düşük olması ve binişik olma durumu, sonrasında ise bir maddenin birden fazla faktör altında faktör yükünün yüksek olma durumu ve bir maddenin alanyazın da göz önünde bulundurularak araştırmacının beklemediği bir faktörün altında yer alma durumu gibi sebeplerden 55'ten 30'a düşmüştür. AFA sonucunda toplam varyansın %72,633'ünü açıklayan 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu oran AFA sonucunda ortaya çıkan değer, ölçeğin faktör yapısına karar vermek için yeterli olduğunu göstermektedir.

Faktörlerin ortaya çıkmasının ardından faktörleri adlandırma (etiketleme) çalışmasına geçilmiştir. Adlandırmada alanyazın göz önünde bulundurulmuş ve alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bunların sonucunda birinci faktöre “Sınırlılıklar”, ikinci faktöre “Zorunluluklar/Kolaylıklar”, üçüncü faktöre “Etkinlikler” ve dördüncü faktöre “Öğretmen Yeterlilikleri” adı verilmiştir.

AFA sonrası oluşan yapıyı doğrulamak amacıyla analizler, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile sürdürülmüştür. Analizde uyum indeks değerlerini olumsuz yönde etkilediği saptanan 9 madde

ölçekten çıkarılmıştır. Kurulan modeli iyileştirme amacıyla bazı maddeler arasında modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemlerin sonucunda da AFA sonuçlarının doğrulandığı savunulabilir (RMSEA değeri ,065, GFI değeri ,88, AGFI değeri ,845, CFI değeri ,953, NFI değeri ,913).

DFA'dan sonra ölçeğe son şeklinin verilmesi aşamasına geçilmiştir. Geliştirilen ölçek; pilot uygulamalar, AFA ve DFA sonucunda 4 faktör 21 maddeyle veri toplamaya uygun duruma getirilmiştir.

Kaynaklar

- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231.
- Awang, Z. (2012). *A handbook on SEM, structure equation modeling*. Universiti Tegnologi MARA, Kelantan: Malaysia Press.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi* (6, 7, 8. sınıflar) *öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi* (1-8. sınıflar) *öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi* (1-8. sınıflar) *öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi* (1-8. sınıflar) *öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *Yayın alınmaması*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Schumacher, R. ve Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Seçer, İ. (2015a). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015b). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate teststatistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tertemiz, N., Ercan, L. & Kayabaşı, Y. (2011). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. L. Küçükahmet, (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. baskı) içinde (s.34). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Ülker, M. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretim programı ile tutarlılığının değerlendirilmesi*. Ankara: Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Summary

Introduction

When textbooks are written and published to be used in schools, teachers are expected to make use of them as teaching materials both for in-class and extracurricular activities. Dependence on textbooks may be defined as teachers' use of the textbooks, which are approved by the Ministry of National Education and made available to schools, for in-class and out-of-class activities. It is neither desirable for teachers to adhere to textbooks to the extent that they do not skip any section in them nor not follow them at all in their teaching. The ideal situation is that teachers adhere to textbooks to the extent that they see them as guides for organizing educational activities. In order to determine how and to what extent teachers' adherence to textbooks is, in-depth studies need to be conducted. It is possible to determine the extent and manner of such dependence by investigating teachers' use of textbooks in their classes.

Method

This study was conducted to develop and determine the validity and reliability of the *Turkish Teachers' Dependence on Textbooks Scale*. During the development process, the scale development principles and steps proposed by Seğer (2015a) were followed and some important additions were made. As a result, a 5-point Likert-type scale with 21 items was developed. The steps followed during the scale development process are as follows:

1. Determination of needs
2. Literature review and item pooling
3. Receiving expert opinion for the evaluation of the item pool
4. Producing the initial draft of the scale
5. Checking reliability of items prior to piloting
6. Piloting for the selection of items
7. Doing statistical analyses after pilot application
8. Administration of the experimental scale to the designated sample
9. Conducting normality tests before factor analysis
10. Doing exploratory factor analysis (EFA)
11. Doing confirmatory factor analysis (CFA)
12. Producing the final version of the scale

Result and Discussion

The development of the scale consisted of the above listed 12 steps. Firstly, needs were determined. As a result of literature review, it was found that there was no scale that could assess the dependence of Turkish teachers on textbooks. In forming the item pool of the scale, interviews were conducted with one field expert and one measurement and evaluation expert in order to obtain expert opinion. An initial pool of 120 items was thus formed. The initial draft of the scale was presented to two field experts and one measurement and evaluation expert who were different from the first two experts. The results showed that 14 items needed improvement and led to the reduction of the items in the pool to 62. The pre-test before the pilot was conducted with 18 Turkish teachers. After that administration, 1 item was removed from the scale and 5 items were improved in terms of language and expression.

A draft scale of 61 items was applied to 246 Turkish teachers. After the administration of this version, statistical analyses were performed. In the first analysis, the Cronbach's Alpha value was .977. The Cronbach's Alpha value increased to .981 when 6 items were excluded from the scale. The remaining 55-item experimental scale was administered to 251 Turkish teachers for the purpose of collecting data for EFA. The results displayed normality and EFA was conducted. As a result of the EFA, the number of items was reduced to 30. The EFA results showed a 4-factor structure, explaining 72,633% of the total variance.

CFA was conducted next. In the analysis, 9 items that were found to have negatively affected the compliance index values were excluded from the scale. In order to improve the established model, modification process was performed among some items. As a result of these procedures, the EFA results were validated (RMSEA value, 065, GFI value, 88, AGFI value, 845, CFI value, 953, NFI value, 913). Subsequent to the CFA, the final form of the scale was given. The developed scale had 4 factors and 21 items.

EK 1. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği

		Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Orta derecede katılıyorum.	Katılıyorum.	Kesinlikle katılıyorum.
Sınırlılıklar	1. Kitaptaki metinler çok uzun olduğu için ders kitaplarına bağlı kalmam.					
	2. Kitapta yer alan etkinliklerden daha iyilerini hazırlayabileceğim için ders kitaplarına bağlı kalmam.					
	3. Ders kitabı, öğrencilerin zihinsel becerilerini körelttiği için ders kitaplarına bağlı kalmam.					
	4. Ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin yaratıcılıklarını tetiklediği için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	5. Kitaptaki etkinlikler nitelikli olduğu için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	6. Kitapta yer alan metinlerden daha iyilerini kullandığım için ders kitaplarına bağlı kalmam.					
	7. Ders kitabı, öğrencilerin temel becerilerini geliştirdiği için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	8. Ders kitaplarına bağlılığımın, yaratıcılığımı olumsuz etkilediğini düşünürüm.					
Zorunluluklar/ Kolaylıklar	9. Ders kitapları, Talim ve Terbiye Kurulundan onaylı olduğu için ders kitaplarına bağlı kalmayı tercih ederim.					
	10. Ders kitapları, tematik yaklaşıma göre hazırlandığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	11. Yıllık ders planı yapma yükünden kurtardığı için ders kitaplarını kullanırım.					
	12. Çok fazla ders yüküm olduğundan dolayı ders kitaplarına bağlı kalırım.					
Etkinlikler	13. Öğrenci çalışma kitabındaki dinleme etkinliklerini öğrencilere yaptırım.					
	14. Öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.					
	15. Öğrenci çalışma kitabındaki yazma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.					
	16. Öğrenci çalışma kitabındaki okuma etkinliklerini öğrencilere yaptırım.					
	17. Öğrenci çalışma kitabındaki konuşma etkinliklerini öğrencilere uygulatırım.					
Öğretmen Yeterlilikleri	18. Alan bilgim yeterli olmadığı için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	19. Özel öğretim yöntemleri bilgimin yetersizliği sebebiyle ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	20. Öğrencilerin ilgilerine/meraklarına/düzeylerine yönelik etkinlik hazırlayamayacağım için ders kitaplarına bağlı kalırım.					
	21. Etkinlik hazırlama sürecini bilmediğimden ders kitaplarına bağlı kalırım.					



Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Dönük Tutumlarına ve Konuşma Becerilerine Etkisi*

*Murat İNAL***
*Özgen KORKMAZ****

Öz

Bu araştırmanın amacı eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisini belirlemektir. Bu çalışma yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa İl merkezde bulunan bir ilköğretim okulunda eğitimlerine devam eden geneli Suriye uyruklu olmakla beraber Azerbaycan, Özbekistan, Sırbistan ve Rusya uyruklu toplamda 50 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veriler Konuşma Değerlendirme Rubriği ve Tutum Ölçekleri (Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı=0,78) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma süreci boyunca deney grubu öğrencilerine eğitsel oyunlar seçilerek uygulanmıştır. Bu uygulama toplamda 5 hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun cümlelerle diyalog kurabilecekleri ortam hazırlanmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve t analizleri kullanılarak analiz edilmiş ve şu sonuçlara erişilmiştir: Akıllı tahtaya dayalı eğitsel oyunlar, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerini geleneksel yöntemle göre daha fazla katkı sağlamakta ancak tutumlarında değişiklikler meydana getirmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, eğitsel oyunlar, eğitim teknolojisi

The Effects of Educational Games on Students' Speaking Skills and Attitudes towards Learning Turkish as a Foreign Language

Abstract

The aim of this study was to determine the effects of educational games on students' speaking skills and their attitudes towards learning Turkish as a foreign language. The study is quantitative by nature and uses a quasi-experimental design. The study group consisted of 50 foreign students in an inner city primary school in Bursa, most of whom were Syrian by origin, but there were students from Azerbaijan, Uzbekistan, Serbia, and Russia as well. The data were collected, using the *Speech Assessment Rubric* and the *Attitude towards Learning Turkish* scale (Cronbach reliability was found to be $\alpha=0.78$). During the study, which continued 5 weeks, educational games that had been selected were used in the experimental group. In the control group, an environment in which the students could engage in dialogues with each other, using sentences that conformed to the grammatical rules of Turkish was set up. The data were analyzed, calculating the mean and standard deviation and conducting independent samples t-test. The data analysis revealed that smart-board based educational games contributed more to the students' speaking skills while

* Bu çalışma Özgen Korkmaz danışmanlığında, Murat İnal tarafından kaleme alınan aynı başlıklı tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

** Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, muratinalsnf@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3860-6732

*** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Teknoloji Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, ozgenkorkmaz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4359-5692

learning Turkish as a foreign language than the traditional method, but they did not make any significant improvement in the students' attitudes towards learning Turkish.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, educational games, educational technology

Giriş

Teknolojinin hızla geliştiği ve bilginin sürekli yenilendiği günümüzde temel gereksinimlerinden birisinin iletişim olduğunu söylemek mümkündür (Eby, 2013). İletişimin temel aracı kuşkusuz dildir. Dili öğrenen bireyin, dilsel yeterliliği yeterli düzeyde olmadan, iletişimsel yeterliliğinden söz etmek imkânsızdır (Faerch, Haastруп ve Phillipson, 1984). Göçer (2009) ikinci dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp gereklilik hâlini aldığını belirtmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türk tarihi ile birlikte ortaya çıkmıştır (Durmuş ve Okur, 2013). Göçebe yaşam sürüldüğü yıllarda sürekli yer değiştirmek durumunda kalan Türkler, farklı kültürlerle iletişim içerisine girmişler ve dil alışverişi yapmışlardır. Bu dönemdeki dil öğretimi alan yazında doğal yöntem olarak geçen karşılıklı diyalog kurmaya dayalı öğretimdir (Demirel, 2004). Yerleşik hayata geçildikten sonra ticari faaliyetler artmış, savaşlar yaşanmıştır. Bu gelişmeler Türkçenin öğretimini hızlandırmıştır. Doğal yöntemin yanına yazılı kaynaklar eklenmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilk örnekleri tarih sahnesinde yerini almıştır. Yabancılar Türkçe öğretiminin ilk örneği Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan *Divân-ı Lugât't-Türk'e* bakıldığında sadece Türkoloji araştırmalarına yararlı olabilecek bir eser gibi görünse de gerek hazırlanış biçimiyle gerekse yabancı dil öğretimi bakımından, kaleme alındığı dönemin sınırlarını aşip iddialı bir yöntem ve içerikle günümüze ulaşmıştır. Eserde kullanılan dil öğretim sistemi ile günümüzde kullanılan dil öğretim yöntemlerini karşılaştırdığımızda, eserdeki yöntemin çok ileri düzeyde olduğu söylenebilir. Kaşgarlı Mahmut'un, eserlerini kaleme alırken iki amaç güttüğü ifade edilmektedir. Bunların ilki Türkçe'nin Arapça ile eşit ilerlediğini göstermek, ikincisi ise Türklerin İslâmiyet'i resmi olarak kabul etmesi ve Müslüman ülkelerde söz sahibi olmalarıyla ve Türkçe'nin büyük bir önem kazanmasıyla birlikte Araplara Türkçe öğretmek (Canpolat, 1999). Adıgüzel (2009) bu eserin Türk dilini Araplara öğretmek amacıyla yazılmış bir sözlük niteliğinde olduğunu vurgulamaktadır. *Divân-ı Lugât t-Türk'ü* sözlük ve metinler derlemesi olan Codeks Comanicus ile takip eden Kıpçak döneminden sonra, Selçuklu dönemiyle Farslara Osmanlı dönemiyle ise bütün dünyaya yayılan yabancılar Türkçe öğretimi gayesi günümüze kadar geldiği söylenebilir. Cumhuriyet döneminde yabancılar Türkçe Öğretimi alanındaki ilk gelişme 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) ile hız kazanmıştır. Bu tür merkezler, ilerleyen dönemlerde tüm ülkeye yayılarak faaliyetlerine devam etmiştir. Yunus Emre Enstitüsü de yabancılar Türkçe öğretimi alanında ön plana çıkan kurumlardan biridir (Göçer ve Moğul, 2011). Son zamanlarda ise Türkiye, orta doğuda yaşanan savaşlar sebebiyle büyük göçler almış, göçmen misafirlerin Türkiye'ye hızlı uyum sağlayabilmesini sağlamak amacıyla yeni arayışlar içerisine girmiştir. Bu kapsamda Avrupa Birliği ile ortak bir projeye imza atmış, "Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi"

(PICLES) isimli proje yürürlüğe konmuştur. Bu proje kapsamında çoğunluğu Suriyeli olmak üzere farklı ülkelerden gelen çocuklara Türkçe öğretilmesi hedeflenmektedir.

Dünyadaki bütün dillerin kuralları ve biçimleri farklıdır. Ancak bütün dillerin, dil öğrenimini okuma, yazma, dinleme ve konuşma isimli dört temel beceriye dayandırdıkları söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan temel beceriler anlatma ve anlama olmak üzere iki farklı başlık altında incelenebilir. Anlatma; konuşma ve yazma becerilerini, anlama ise dinleme ve okuma becerilerini çerçevelemektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Dinleme ve okuma, dil öğreniminde anlamaya dayalı beceriler olup, alıcı dil olarak da nitelendirilebilir. Konuşma ve yazma ise anlatıma dayalı beceriler olup verici dil olarak da söylenebilir. Bireyin gelişimi ve iletişimsel yeterliliği bu dört temel becerinin birbiriyle bağlantılı olmasına bağlıdır ve bu beceriler birbirlerinin gelişimini etkilemektedir (Hagevik, 1999). Temel unsurlardan biri olan konuşma becerisinin ise dil öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerin başında geldiği söylenebilir. Ana dili konuşanlar yabancı dil öğrenenlerin anlaşılmasını zorlaştıran en büyük engel; tonlama ve yanlış vurgudur (Thornbury, 2005). Konuşma becerisi hem bilişsel hem de psikomotor becerilerin ortak gelişimleriyle kazanılan bir beceridir (Demirel, 2014). Zihinsel süreçlerin yanı sıra sesletim ve doğru telaffuz gibi becerileri içeren konuşma becerisi günlük hayatın büyük bir bölümünü oluşturur. Yabancı dil öğretiminde geliştirilmek istenen ilk becerinin konuşma becerisi olduğunu söylemek mümkündür. Avrupa Ortak Çerçeve Metnine (AOÇM) göre konuşma becerisi üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi genel dinleme ve anlama, ikincisi genel konuşma ve etkileşim, üçüncüsü ise üretimdir (AOÇM, 2001). Genel dinleme ve anlama bir konuşma sürecinin ilk basamağıdır (Dilidüzgün, 2013). Dinleyici yabancı dille ilk olarak duyarak tanışır. Sonrasında etkileşim faaliyetleri gerçekleşir. Çerçeve metninde etkileşim faaliyetleri sözlü ve yazılı olarak ikiye ayrılmaktadır. Konuşma becerisi, içerisinde sözlü etkileşim faaliyetlerini barındırır. Bir konuşmanın gerçekleşebilmesi için en az iki katılımcılı ve dönüşümlü bir etkileşim süreci gerekmektedir (Bygate, 1987). Konuşmacı dinleyicinin tepkilerine göre mesajını ayarlar. Dinleyici ise tepkileriyle mesaj aktarım sürecine aktif olarak katılır. Dinleme etkinlikleri ile bir bütün olan konuşma becerisini geliştirmek amacıyla pek çok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları ana dili konuşanlarla yüz yüze etkileşim kurmak, ses kayıtları dinlemek, tekrarlama alıştırmaları yapmak gibi yöntemlerdir. Ancak gelişen teknolojiyle birlikte edinilen fırsatlar, eğitim ortamlarındaki olumsuzlukların en aza indirilmesini amaçlamaktadır. Örneğin İngilizce öğretiminin gerçekleştiği bir sınıf ortamına ana dili İngilizce olan bir birey getirmek her zaman mümkün olmazken; teknoloji yardımıyla mekândan bağımsız olarak sınıflara konuşmacılar getirmek mümkündür. Bu tür fırsatlar yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Potur ve Yıldız, 2016).

Yabancı dil öğretiminde oyun etkinliklerinin kullanılmasının, en güdüleyici yöntemlerden birisi olduğu vurgulanmaktadır (Uğurel ve Morali, 2008). Piaget, oyunu çocuğun deneyim ve bilgilerini birleştirdiği bir ortam olarak kabul etmektedir (Kaya, 2013). Piaget'e göre bütün çocuklarda gerekli

donanımların mevcut olduğunu ve lazım olan olgunluğa eriştiğinde çocuk dili kullanmaya başlayacağını vurgulamaktadır. Her şey doğuştan gelir diyenlerin tersine dilin, zekânın belli bir kısmının gelişimine bağlı olmadığını; dilin çocukluk döneminde gelişen sembol sistemlerinden olduğunu düşünür. Bu düşünceyle tam bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin bir oyuna dahil edilmesi, karmaşık bilgilerin kendisinin keşfetmesi ve bu öğrenme süreci içinde aktif rol alması gerekmektedir (Brown, 2014; Kerimoğlu, 2014; Lightbrown ve Spada, 1999). Eğitsel oyunlar eğitim ortamını eğlenceli hâle getirerek öğrenilenlerin daha kolay pekiştirilmesini sağlayan etkinliklerdir. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre oyun beceri veya zekâ geliştiren belli bir kural çerçevesinde iyi vakit geçirmeyi kolaylaştıran eğlencelerdir (TDK, 2018). Oyun kavramı, bireylerin çoğunlukla bilişsel yönleriyle ilgilidir (Nicolopoulou, 2004). Prensky'ye (2001) göre bir olgunun oyun olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler; kurallar, amaç ve hedefler, zorluk düzeyi, meydan okuma, yarış, etkileşim, sunum ve bilişsel ya da fiziksel özellikler olarak özetlenebilir.

Eğitsel oyunlar kullanılarak; belli bir amaç doğrultusunda oyun öncesi ya da oyun esnasında belirlenen kurallara uymak şartıyla kendisi için gerekli olan bilgi ve yeteneklerini kullanarak, alışkanlık, tecrübe kazanma, bilgi seviyesini arttırma ve yardım etme gibi kazanımların yaparak yaşayarak edinilmesi sağlanabilir (Kaytez ve Durualp, 2014). Eğitimde kullanılan eğitsel oyunlar iyi seçilip eğitim programı ile paralel olmalıdır. Aksi bir seçim yapıldığında öğrenciyi olumsuz etkiler ve öğrencinin dikkatini konudan tamamen uzaklaştırabilir (Demirel, 1999). Eğitsel oyunlar seçilirken dikkat edilmesi gereken bazı özellikler vardır. Erçetin'e (2007) göre; eğitsel oyunların hedeflenen davranışı kazandırabilmesi için öğrencilerin cinsiyeti ve yaşına uygun olmasına, eğitim ortamında uygulanabilir olmasına, kolay kavranmasına ve karmaşık bir yapıya sahip olmamasına, vakit tasarrufu sağlamasına, öğrencinin eğlenmesine ve zevk almasına yönelik tasarlanmasına en önemlisi öğrencide kalıcı ve istendik davranış kazandırmasına dikkat edilmelidir.

Kukul (2013) eğitsel oyunların öğrencileri eğlendirirken derse olan ilgilerini arttırdığını vurgulamaktadır. Eğitsel oyunlar soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin öğrenme hızını olumlu yönde etkilemektedir. Buna bağlı olarak eğitsel oyunlar eğitim ortamındaki öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Eğitsel oyunların avantajlarından biri de öğrencinin sürekli aktif olmasıdır (Canbay, 2012). Oyunlar öğrencinin ilke ve yöntemleri sorgulama, eleştirme, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca problem çözme, karar verme, planlama, hızlı düşünme, yardımlaşma ve sosyalleşme gibi özellikler eğitsel oyunlar sayesinde bireye kazandırılır (Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008; Yıldız, Şimşek ve Araz, 2016). Eğitsel oyunların avantajları olduğu gibi sınırlılıkları da mevcuttur. Öncelikle hedeflenen kazanım ile uyuşmayan ve iyi tasarlanmamış bir eğitsel oyunun kavram yanılgılarına neden olabileceği ifade edilmektedir (Ülküdü, 2016). Tasarlanan oyunun öğrencilerin seviyelerinin altında olması veya öğrencilerin ilgisi dışında kalması durumunda, eğitsel oyunlarla hedeflenen kazanım gerçekleşmeyebilir. Oyun esnasında oluşan rekabet ortamının

kontrolden çıkması öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir (Coşkun, 2012; Canbay, 2012). Bu nedenle eğitsel oyunların katkıları ve olumsuz yönleri göz önünde bulundurularak gerekli tedbirlerin alınması, öğrenme etkinliklerinin başarılı olabilmesi için oldukça önemlidir (Karasan, 2013).

Alanyazında eğitsel oyunların etkililiğine dönük bazı çalışmalara rastlamak mümkündür. Kupeckova (2010), çalışmasında oyunun okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi birçok beceriyi geliştirmek için kullanılabileceğini belirtmiştir. Hromek ve Roffey (2009) bu alanda yapmış olduğu bir çalışmada oyunların öğrencileri kaygılarından uzaklaştırarak rahat ve güvenli bir ortam sağladıklarını ortaya koymuştur. Yine Sattelmair ve Ratey (2009) ve Wang (2010) yaptıkları çalışmalarda eğitsel oyunların dil öğretimine yönelik olumlu etkisini belirtmişlerdir. Kara (2010) tarafından eğitsel oyunların yabancı dil öğretiminde etkisini belirlemek amacıyla 1324 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada 15 farklı eğitsel oyun kullanılmış ve bu oyunların dil öğretiminde olumlu sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir. Gürsoy ve Arslan (2011) tarafından yapılan eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretimi konulu çalışmada, eğitsel oyunları bireyin birden fazla duyu organını harekete geçirdiği için öğrenmelerin kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir. Kalfa (2014) tarafından yapılan çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve araştırma sonucunda eğitsel oyunların öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçildiği ve etkin katılımın sağlandığı takdirde eğlenceli, kolay ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşebileceği belirtilmiştir. Şentürk ve Aktaş (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunların başarıya etkisi adlı çalışmalarında; tüm disiplinleri oyunla öğretmenin mümkün olabileceğini vurgulamaktadırlar. Ancak alan yazında özellikle eğitsel oyunların yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri sürecinde konuşma becerilerine ve Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ne düzeyde katkı sağladığına dönük yeterince araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçeye yönelik tutumlarına etkisini belirlemek olarak seçilmiştir.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışma “eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aramaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemler ele alınmıştır.

1. Akıllı tahtaya dayalı eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine katkısı var mıdır?
2. Akıllı tahtaya dayalı eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına katkısı var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Deneysel desenler üç ana başlık altında incelenir. Bunlar; zayıf deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve gerçek (tam) deneysel desenlerdir (Büyüköztürk, 2007). Zayıf deneysel desenler, seçkisizliğin olmadığı ve iç geçerliliği riske atan etkenlerin kontrol edilemediği desenlerdir. Yarı deneysel desenler, tam deneysel desenlerin kullanılmadığı durumlarda uygulanan desenlerdir. Eğitim alanında yapılan araştırmalarda, tam deneysel desenin kullanılması mümkün olmayabilir. Bunun nedeni, çoğunlukla okullardaki hazır sınıfların kullanılmak zorunda olmasıdır. Bu nedenle yarı deneysel desen eğitim alanında yapılan araştırmalarda sık kullanılan bir desendir. Çalışmada çok faktörlü karışık araştırma deseni olarak tanımlanan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Bursa İl merkezde bulunan bir ilkokulda eğitimlerine devam eden 10-11 yaşlarında olan geneli Suriye uyruklu (30) olmakla beraber Azerbaycan (8), Özbekistan (4), Sırbistan (5) ve Rusya uyruklu (3) toplamda 50 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken tamamen rastgele seçilip her grupta 25 öğrenci olacak şekilde 50 öğrenci iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı ise Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Gruplara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Deney	10	15	25
Kontrol	13	12	25
Toplam	23	27	50

Veri Toplama Araçları

Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına etkisini ölçmek için konuşma değerlendirme rubriği ve tutum ölçekleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçeklerin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerle ilgili detaylı bilgi aşağıda verilmiştir.

Tutum Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarını ölçmek amacıyla Karatay ve Kartallıoğlu (2016) tarafından geliştirilen ‘Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Beşli likert şeklinde geliştirilen ölçek sekizi olumlu, beşi olumsuz olmak üzere toplamda 13 maddeden oluşmaktadır. Kullanılan ölçeğin üç faktörü bulunmaktadır. Bunlar; Türkçe öğrenme ilgisi faktörü (6 madde), Türkçe edim kaygısı faktörü (3 madde) ve Türkçe öğrenme güdüsü (4 madde) faktörüdür. Maddelerin öğrencilerin Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarının sıklığını ifade etmek için eşit aralıklı 5 seçenek verilmiştir. Öğrenciler maddeleri okuduktan sonra kendisine uygun olan puanı seçerek işaretlemişlerdir. Karatay ve Kartallıoğlu (2016) tarafında yapılan analizler doğrultusunda, ölçeğin

Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı; bilişsel-Türkçe öğrenme ilgisi için 0.63, duyuşsal Türkçe öğrenme güdüsü için 0.68 ve Türkçe edim kaygısı için 0.65 olup, ölçeğin bütünü için ise 0.78'dir.

Konuşma Değerlendirme Rubriği: Araştırmada yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini ölçmek amacıyla Demir (2013) tarafından geliştirilen 'B2 Düzeyi Konuşma Değerlendirme Rubriği' kullanılmıştır. 12 maddeden oluşan rubrik 5 boyutta ele alınmıştır. Bunlar; genel-sözel üretim, devam eden monolog (deneyim betimlemek), devam eden monolog (bir vakayı sunmak), kamu açıklamaları ve izleyicilere hitap etmek olarak belirtilmiştir. Araştırmacı, her öğrenciyle birebir görüşme yaparak 5 dereceden oluşan ölçeğin puanlamasını tamamlamıştır. Ölçmenin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı dışında aynı okulda görev yapmakta olan bir başka öğretmenden de değerlendirme yapması istenmiş ve her iki değerlendirmecinin yaptığı puanlamalar karşılaştırılmıştır. Her iki ölçüm arasındaki pearson korelasyon katsayısı (r) 0.911 olarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmacı tarafında gerçekleştirilen ölçmenin tutarlı olduğu söylenebilir.

Deneyisel İşlemler

Genel Hususlar

Diller için Avrupa Ortak Çerçeve (AOÇM) tarafından ortaya konulan Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre bir dilin altı yeterlilik düzeyi bulunmaktadır. Bu düzeyler; Temel Dil Kullanımı başlığı altında A1 ve A2, Bağımsız Dil Kullanımı başlığı altında B1 ve B2, Yetkin Dil Kullanımı başlığı altında C1 ve C2 düzeyleridir. Bu altı düzey dil kazanımlarına göre birbirinden ayrılmaktadır. Akıllı tahtaya dayalı eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına etkisini araştıran bu çalışmada öğrencilere B1 ve B2 düzeyinde eğitim verilmiştir. Öğrenciler, her kuru tamamladıktan sonra sınava alınarak, bir sonraki kura geçip geçemeyecekleri belirlenmektedir. Araştırma kapsamına alına öğrenciler bir önceki kuru tamamladıktan sonra yapılan sınav sonucunda B1 ve B2 kuruna kaydedilen öğrencilerdir Yabancı dil öğretiminde B2 seviyesinde olan bir birey Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre şu yeterliliklere sahiptir: 'Soyut ve somut kavramlar içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki ana dili konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşılabilmesi mümkündür. Kendi geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir (AOÇM, 2001, s. 31)

Öğrenciler kontrol ve deney gruplarına ayrıldıktan sonra deney grubu öğrencileri akıllı tahta kullanımı, etkileşimli çalışma ve eğitsel oyunlar hakkında bilgilendirilmiştir. Konuşma becerilerini değerlendiren ön değerlendirme testi ve Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarını ortaya koyan tutum ön testi bu aşamada uygulanmıştır. Her iki yöntemle işlenen derslerde de öğrencilerin konuşma becerilerini arttırmak ve kelime dağarcığını geliştirmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin diyalog bilgilerini arttıracak cümlelerin listesi oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencileri akıllı tahtaya dayalı eğitsel

oyunlarla desteklenmiş Türkçe eğitimi alırken; kontrol grubu öğrencileri geleneksel yöntemlere dayalı bir eğitim almıştır. Deneysel işlemler uygulandıktan sonra öğrencilerin Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarını belirlemek amacıyla tutum son ölçeği, konuşma becerilerini ölçmek amacıyla ise son değerlendirme ölçeği uygulanmıştır.

Deney Grubu

Araştırma süreci boyunca deney grubu öğrencilerine yardımcı olabilmek için onların ihtiyaçlarına uygun akıllı tahtaya dayalı eğitsel oyunlar uygulanmıştır. Bu oyunlar belirlenirken dersin kazanımları, oyunun öğrencilerin düzeylerine uygunluğu, oyunun kullanılabilirliği dönük teknik imkânlar ve oyunun genel özellikleri dikkate alınmıştır. Bu uygulama toplamda 5 hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere daha çok günlük yaşamda kullanabilecekleri kelimelerle cümle kurmalarına yardımcı olacak ve doğru telaffuz becerisini kazandıracak eğitsel oyunlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen web tabanlı eğitim portalı olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içerisinde seçilmiştir. Bunlar; resimli sudoku, eş anlamlı sözcükler, hangisi doğru, zıt anlamlı sözcükler, deyimler ve anlamlarını eşleştirme, kelime treni, dil becerileri isimli eğitsel oyunlardır. Bu oyunlar içerisinde özellikle hangisi doğru ve kelime treni isimli oyunlar telaffuz becerisini geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin deney süresince öğrendikleri kelime ve cümleleri kendi aralarında ve günlük hayatlarında kullanmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Bu tür hatırlatmalar, öğrenciler deney süreci içerisinde olduklarını bilmeden yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri, akıllı tahtaya dayalı eğitsel oyunlara ve etkileşimli çalışmalara dayalı derslere katıldıktan sonra daha önce bildikleri ve yeni öğrendikleri kelimelerle cümle kurup konuşma becerisini geliştirmeye yönelik sözlü iletişim kurmuşlardır. Deneysel süreçte kullanılan eğitsel oyunların genel özellikleri şöyledir:

Resimli Sudoku: Sudoku oyunun görselleştirilmiş halidir. Sudoku oynayan öğrencilerin kavramları kolaylıkla öğrenmesine yardımcı olabilir.

Eş Anlamlı Sözcükler: Kavraması zor olan konulardan biri de eş anlamlı kelimelerdir. Oyunda verilen kelimenin eş anlamlısı bulunup yanına sürüklenir. Bu oyun sayesinde eş anlamlı kelimeleri daha kolay ve kalıcı olması sağlanabilir.

Hangisi Doğru: Bir kelimenin doğru ve yanlış yazımının alt alta verildiği bu oyunda öğrenciler doğru kullanımı bulmaya çalışırlar. Bu oyun yanlış seslendirilen kelimelerin doğrusunun öğretilmesini sağlar. Bu sayede telaffuz becerisi geliştirilebilir.

Zıt Anlamlı Kelimeler: Bir kelimenin zıddını kullanmak ve anlamlandırmak için bu oyun faydalı olabilir. Oyunda verilen kelimenin zıt anlamlısı bulunup yanına sürüklenir. Var-Yok veya Evet-Hayır konularını kavrayabilmesi için zıt anlamlı kelimelerin bilinmesi birinci öncül olarak göz önünde bulundurulabilir.

Deyimler ve Anlamlarını Eşleştirme: Deyimler gerçek anlamlarının dışında anlam kazanan sözlerdir. Geneli mecaz anlamda kullanılmış ve en az iki sözcükten oluşan deyimlerin kelime yerlerini

değiştiremeyiz ve yerine başka kelime kullanamayız. Bu oyun ile oyuna dâhil edilen çocuklar deyimleri anlamlarıyla eşleştirebilir deyimlerin anlamlarını daha kolay kavrayabilirler.

Kelime Treni: Bu oyunu oynayan öğrenci sesi dinler ve görselden yararlanır, kelimeyi bulur ve o kelimeyi yazarken her sesi sırasına göre yazar. Bu sayede seslerin doğru dizilimini ve doğru sesletimini kavraması kolaylaşabilir.

Dil Becerileri: Farklı seslerin bir arada verildiği ve istenen sesin bulunmaya çalışıldığı bu oyunda öğrencilerin dinleme becerileri, vurgu ve tonlama farkındalığı artabilir.

Kontrol Grubu

Kontrol grubu olarak seçilen yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olarak geleneksel yöntemlere dayalı bir eğitim süreci planlanmıştır. Bu planlama kapsamında Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun cümlelerle diyalog kurabilecekleri ortam hazırlanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin derslerinde yaratıcı drama etkinlikleri, okuma-anlama metinleri gibi geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Bu yöntemler de deney grubunda olduğu gibi beş hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubundaki yabancı uyruklu öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan geleneksel eğitim materyalleri ve ders gördükleri kitap temel alınarak sözcük, cümle ve diyalog öğretimi çalışmaları yapılmıştır.

Tablo 2. Örnek Ders İzlenesi

Ünite Adı	Kazanımlar	Süre	Deney Grubu Etkinlikleri	Kontrol Grubu Etkinlikleri
Tanışalım	Harfleri tanıır ve doğru seslendirir.	5 ders	Kelime Treni ve Okuyaz oyunları ile seslerin pekiştirilmesi	Harf (Alfabe, Bireşim) Yönteminin kullanılması ve değerlendirilmesi
	Kelimeleri doğru telaffuz eder. Dinlediklerinde vurgulanan sesi tanıır ve ayırt eder.	4 ders	Hangisi Doğru oyunuyla telaffuz. Dil Becerileri oyunuyla vurgulama ve tonlama becerilerinin geliştirilmesi	Telaffuz ve vurgu becerisi için şarkı öğretimi (Barış Manço- Alfabe Şarkısı)
	Seslerle harfleri, heceleri, sözcükleri ve görselleri, eşleştirir	4 ders	Resimli Sudoku oyunu ile kavram öğretimi	Çalışma kağıtları yardımıyla kelime-görsel eşleştirmesinin yapılması
	Kelimelerin eş anlamlılarını bulur. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	4 ders	Eş Anımlı Sözcükler ve Zıt Anımlı Sözcükler oyunlarının kullanılması	Soru-cevap ve tekrar ile uygulamalar
	Deyim ve atasözlerinin anlamını kavrar.	3 ders	Deyimler ve Anıamlarını Eşleştirme oyununun kullanılması	Öykü yöntemi ile deyim ve atasözlerinin anlamını kavrama etkinlikleri

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak 5'li likert tipi tutum ölçeği ve konuşma değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Öğrencilerin tutum puanları, her bir faktör altında yer alan maddelere ilişkin

verilen likert tipi cevapların puan karşılıkları toplanarak hesaplanmıştır. Konuşma becerileri ise araştırmacının her bir öğrenciye rubrikte yer alan düzeyler için verdiği puanlar toplanarak hesaplanmıştır. Elde edilen puanlar aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Deneyel sürecin etkililiğini belirlemek için yapılan analizlerde Son test - puanlarının ön test fark puanları kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Deneyel süreç öncesinde grupların Türkçe konuşma beceri düzeyleri ve Türkçeye yönelik tutum puanlarının benzerliğine ilişkin bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 3. *Deneyel Süreç Öncesinde Grupların Türkçe Konuşma Beceri ve Derse Dönük Tutumlarının Denkliliğine İlişkin Bulgular*

	Grup	n	X	Ss	t	d	p
Genel-Sözel Üretim	Deney	25	6,00	1,91	1,011	8	0,317
	Kontrol	25	5,44	2,00			
Deneyim Betimlemek	Deney	25	2,92	1,41	0,520	8	0,606
	Kontrol	25	2,72	1,30			
Bir Vakayı Sunmak	Deney	25	11,52	4,16	1,322	8	0,192
	Kontrol	25	9,88	4,59			
Kamu Açıklamaları	Deney	25	2,64	1,41	0,418	8	0,678
	Kontrol	25	2,48	1,29			
İzleyicilere Hitap Etmek	Deney	25	11,88	3,96	0,905	8	0,370
	Kontrol	25	10,84	4,16			
Genel Konuşma Becerisi	Deney	25	34,96	11,19	1,085	8	0,283
	Kontrol	25	31,36	12,24			
İlgi	Deney	25	22,96	3,98	0,256	8	0,799
	Kontrol	25	22,68	3,73			
Kaygısı	Deney	25	7,32	3,72	0,630	8	0,531
	Kontrol	25	7,96	3,44			
Güdü	Deney	25	17,60	2,32	-0,221	8	0,826
	Kontrol	25	17,76	2,77			
Tutum Toplam	Deney	25	47,88	6,80	-0,290	8	0,773
	Kontrol	25	48,40	5,85			

Tablo 3’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneyel süreç öncesinde konuşma becerilerinin benzer olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine ilişkin ortalamaları ($\bar{x}=34,9$) kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{x}=31,3$) yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(2-48)}=1,08$, $p>0,05$). Ayrıca Türkçe öğrenmeye dönük tutum puanları incelendiğinde de hem faktörler açısından hem de toplam tutum puanları açısından ($t_{(2-48)}=-0,290$, $p>0,05$) anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Buna göre uygulama öncesinde grupların hem genel konuşma becerileri hem de tutumları açısından benzer oldukları söylenebilir. Ancak ortalamalar arasındaki küçük farklılaşmalarında kontrol altına alınabilmesi için

aşağıdaki tabloda son test-ön test fark puanları kullanılmıştır. Tablo 4’de akıllı eğitsel oyun etkinliklerinin etkililiğine dönük bulgular özetlenmiştir.

Tablo 4. Eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe konuşma beceri ve Türkçe Öğrenmeye dönük tutumlarına etkisi

	Grup	n	X	Ss	t	d	p
Genel-Sözel Üretim	Deney	25	1,40	2,06	2,262	8	0,028*
	Kontrol	25	0,04	2,18			
Deneyim Betimlemek	Deney	25	0.72	1.59	2.314	8	0.025*
	Kontrol	25	0.28	1.45			
Bir Vakayı Sunmak	Deney	25	3.04	4.23	1.748	8	0.087
	Kontrol	25	0.92	4.33			
Kamu Açıklamaları	Deney	25	0,84	1.70	2.972	8	0.005*
	Kontrol	25	-0.52	1.53			
İzleyicilere Hitap Etmek	Deney	25	2.28	4.95	1.607	8	0,115
	Kontrol	25	0	5,07			
Akademik Başarı Toplam	Deney	25	8,28	12,04	2,353	8	0,023*
	Kontrol	25	0,16	12,35			
İlgi	Deney	25	-0,48	3,07	-0,339	8	0,736
	Kontrol	25	-0,12	4,32			
Kaygısı	Deney	25	1,04	3,52	2,005	8	0,051
	Kontrol	25	-1,04	3,80			
Güdü	Deney	25	-0,80	3,78	0,499	8	0,620
	Kontrol	25	-1,44	5,18			
Tutum Toplam	Deney	25	-0,24	6,17	1,279	8	0,207
	Kontrol	25	-2,60	6,85			

Tablo 4’de öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine yönelik son test – ön test fark puanları incelendiğinde, ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(2-48)}=2,353$, $p<0,05$). Bu farklılaşmanın genel – sözel üretim ($t_{(2-48)}= 2,262$, $p<0,05$), deneyim betimlemek ($t_{(2-48)}=2,314$, $p<0,05$) ve kamu açıklamaları ($t_{(2-48)}= 2,972$, $p<0,05$) faktörlerinde olduğu görülmektedir. Konuşma beceri puanlarına ilişkin ortalamalara göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda farklılaşmanın deney grubu lehine olduğu söylenebilir. Buna göre eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine geleneksel yöntemle göre anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 4’de yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye dönük tutum fark puanları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($t_{(2-48)}=1,279$, $p>0,05$). Faktörlere bakıldığında da durumun benzer olduğu görülmektedir. Buna göre akıllı tahtaya dayalı eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına geleneksel öğretime göre anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağlamadığı söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde deneysel süreç sonrasında her iki grubun da tutum puanlarının düştüğü görülmektedir. Ancak kontrol grubunun tutum puanları anlamlı olmamakla birlikte deney grubunun tutum puanlarından daha fazla düşmüştür.

Tartışma

Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçeye yönelik tutumlarına etkisini araştıran bu çalışmanın sonucunda, eğitsel oyunlar kullanılarak tasarlanan eğitimlerin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin konuşma becerileri düzeylerine daha fazla katkı sağladığı belirlenmiştir. Deneysel süreç sonunda tutum fark puanları incelendiğinde eğitsel oyunların öğrencilerin Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına anlamlı bir katkıda bulunmadığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde hem deney grubunun hem de kontrol grubunun tutum puanlarında bir düşüş olduğu görülmektedir. Anlamlı olmamakla birlikte kontrol grubunun tutum puanları, deney grubunun tutum puanlarından daha fazla düşmüştür. Bu araştırmanın deneysel sürecine katılan öğrencilerin 10-11 yaş grubunda olduğu düşünüldüğünde öz-düzenleme becerilerinin yeterince gelişmemiş olduğu söylenebilir. Öz-düzenleme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, tutumlarının yeterince artmasını engellemiş olabilir. Öte yandan çocukların Türkçe konuşma etkinliklerinde zorlanmış olmaları da bu duruma neden olmuş olabilir. Nitekim Thornbury (2005) konuşma etkinliklerinin bir yabancı dil öğrenilirken bireylerin en çok zorlandıkları etkinlikler olduğunu ifade etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde eğitim ortamlarında eğitsel oyunların kullanılması önerilmektedir. (Çavuş, Kulak, Berk ve Kaplan, 2011; Gülsoy, 2013). Eğitimde bilgisayar kullanımının artması ile eğitsel oyunlar bilgisayar ortamına taşınmıştır. Bilgisayar ortamındaki eğitsel oyunlar daha ilgi çekici olduklarından diğer oyun türlerinden daha çok tercih edilmektedir (Akbaş, Usta ve Çakır, 2009; Akın ve Atıcı, 2015; Prensky, 2001). Öğrenciler oyun sürecinde beceri edindiklerini unutarak doğal davranmaktadırlar (Wang, 2010). Gürsoy ve Aslan (2011) araştırmasında, yabancı dil öğreniminde unutmanın önüne geçen önemli etkenin öğrenilenlerin günlük ihtiyaçlara cevap vermesi ve sürekli kullanılması olduğunu belirtmişlerdir. Bulak, Emir ve Avcı (2006) araştırmasında, deney grubuna eğitsel oyunlar ile eğitim yapılırken kontrol grubu ile geleneksel yöntemlerle eğitime devam etmiştir. Deneysel süreç sonrasında deney grubunun başarıları ve kalıcılık puanları kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna göre eğitsel oyunlar kullanılarak gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla olumlu etkisinin bulunduğu söylenebilir. Uğurel ve Morali (2008) çalışmasında, oyunların bireyin hayatının her anını etkilediğini belirtmektedir. Browne (2003), oyunların bireyin problem çözme becerilerini artırdığını belirtir. Oyunla eğitim özellikle zihinsel becerileri geliştiren çağdaş öğrenme öğretme biçimidir. Akandere (2003)'ye göre eğitsel oyunlar, eğitim için hedeflenen kazanımlara yönelik oynanan oyunlardır. Eğitsel oyunlar iki farklı amaç doğrultusunda oynanır. Birincisi oyun oynayan kişinin amacı oyundan zevk alıp kazanmayı hedeflemesi ikincisi ise oyunu yönetenin amacıdır. Oyunu yöneten oyuncunun kazanma duygusundan faydalanarak kazanımları kazandırmayı amaçlar (Hazar, 2000). Sonuç olarak Çağdaş Eğitim sisteminde öğrenci

merkeze alınıp eğitim süresi boyunca aktif olması amaçlanmıştır. Eğitsel oyunlar bu amacı yerine getiren en önemli araçtır.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

Deneyisel uygulama sonrasında akıllı tahtaya dayalı eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine katkısının olup olmadığını belirlemek amacıyla son test ön test fark puanları incelenmiştir. İncelenen fark puanları sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Buna göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eğitsel oyunlar öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağlamaktadır.
- Eğitsel oyunlar öğrencilerin Türkçe tutumlarına geleneksel öğrenime göre anlamlı düzeyde katkı sağlamamaktadır.

Öneriler

- Yabancılar Türkçe öğretimi kurslarında konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla eğitsel oyunlara yer verilmesi önerilebilir.
- Üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanıyla ilgili çalışmaların yapılması ve yapılan çalışmaların desteklenmesi önerilir.
- Daha verimli sonuçlar almak amacıyla deneyisel süreç daha uzun tutularak araştırmanın tekrarlanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, S. (2009). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe Öğretim Yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Akandere, N. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yay.
- Akbaş, O., Usta, E., ve Çakır, R. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Güven Algılarının Bilgisayar Oynama Durumlarına Göre İncelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(18), 59-71.
- Akın, F. A. ve Atıcı, B. (2015). Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- AOÇM. (2001). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework Of Reference For Languages). https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEera_evesi.pdf
- Brown, H.D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. Sixth Edition. Pearson Education, Inc.
- Browne, E. (2003). Conversation In Cyberspace: A Study Of Online Learning, Open Learning. Bulak, D. A., Emir, S., ve Avcı, C. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişime ve Kalıcılığa Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 35-51.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

- Canbay, İ. (2012). Matematikte Eğitsel Oyunların 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Canpolat, Mustafa.(1999). *Kâşgarlı Mahmud ve Etimoloji*. Dîvânü Lûgat-it-Türk Bilgi Şöneli Bildirileri. 7-8 Mayıs 1999. Ankara. TDK Yay.
- Coşkun, H. (2012). Bilimsel Öyküler İçeren Eğitsel Oyunlar ile Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çavuş R., Kulak, B., Berk, H., ve Kaplan, A. Ö. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Oyun Etkinlikleri ve Günlük Hayattaki Oyunların Derse Uyarlanması. *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi*, İstanbul.
- Demir, T. (2013). *Türk Dillilere (Soylulara) Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı, 541-583. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). *Dinleme Eğitimi*. Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı.
- Durmuş, M. ve Okur, A. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Eby, G. (2013). Uzaktan Eğitim (UZE) Ortamlarının Tasarımı: Yazılım Mühendisliği Yaşam Döngüsü Yaklaşımı. Kültür Ajansı
- Erçetin, Ş. (2007). *KPSS Eğitim Bilimleri*. Ankara: Arın Yayınları.
- Faerch, C., Haastруп, K. ve Phillipson, R. (1984). Learner Language and Language Learning. Clevedon: *Multilingual Matters* 14
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4(8), 1288-1313.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gülsoy T. (2013). 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gürçan, A., Özhan, S., ve Uslu, R. (2008). *Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri*. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 1-50, Ankara.
- Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılar Türkçe Öğretim Yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics Sarajevo*, 177-185.
- Hagevik, S. (1999). Just Listening. *Journal of Environmental Healt*, Sayı: 1, S.46,47.
- Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay.
- Hromek, R. & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games, “It’s Fun and We Learn Things”. *Simulation & Gaming*, 20 (10), 1-19.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 20, 85-102.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılar Türkçe Öğretimi. *TÜBAR*, 27 (1), 407-421.
- Karasan, E. (2013). 4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16: 203-213
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*. Ankara: Engin Yayınevi
- Kaya, S. (2013). Okul Öncesinde Oyunun İşlevleri. *Eğitim Dergisi*, Sayı 37.
- Kaytez, N., Durualp, E. (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel Dilbilime Giriş*. Pegem Akademi Yay. Ankara.
- Kukul, V. (2013). *Eğitsel Dijital Oyunlar Kuram, Tasarım ve Uygulama: Oyunla ilgili tarihsel gelişim ve yaklaşımlar*. (s.20-31). M. A. Ocak (Eds.) içinde. Ankara: Pegem.
- Kupeckova, L. (2010). Game-Like Activities. Bachelor Thesis From Masaryk University Faculty of Education Department of English Language and Literature.
- Lightbrown, P.M. ve Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned*. Oxford University Press.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky Ve Sonrası. (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.
- Potur, Ö. ve Yıldız, N. (2016). Konuşma Becerisi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18) 27-40.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: whatmakes games engaging. Digital Game based learning. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>
- Sattelmair, J. & Ratey, J. J. (2009). Physically Active Play and Cognition An Academic Matter? *American Journal of Play*, Winter, 2009.
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Oyunların Başarıya Etkisi. 6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı (4-6 Temmuz 2013, Niğde), *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*, ss. 369-376. Ankara: Pegem Akademi.
- Thornbury, S. (2005). *How To Teach Speaking*. Pearson Pub.
- Uğurel, I., Morali, S. (2008). Matematik ve Oyun Etkileşimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98
- TDK. (2018). Türkçe Sözlük. <http://sozluk.gov.tr/>
- Ülküdü, M. A. (2016). Proje Tabanlı Öğrenme Etkinlikleri ile Oyun Tabanlı Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyona Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Araz, H. (2016). Dolaşım Sistemi Konusunda Eğitsel Oyun Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Fen Öğrenimi Motivasyonu Üzerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.
- Wang, Y. H. (2010). Using Communicative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Engineering Technology and Education*, 7(1), 126-142.

Extended Abstract

Introduction

Recently large numbers of people have immigrated to Turkey due to the wars in the Middle East. In order to ensure that the migrants can adapt to life Turkey, studies have been initiated. In this context, a joint project was started with the European Union and the project titled “The integration of Syrian students into the Turkish education system” (PICTES) was put into effect. The aim of this project is to teach Turkish to immigrant children from different countries, the majority of whom are from Syria.

It is emphasized that the use of game activities in foreign language teaching is one of the most motivating methods (Uğurel and Morali, 2008). Educational games are activities that make the learning

environment more enjoyable. According to Prensky (2001), in order for an activity to be considered a game, it has to possess some characteristics. These characteristics include rules, goals and objectives, difficulty level, challenge, race, interaction, presentation, and cognitive and physical characteristics. There is not enough research in the field on how educational games contribute to the improvement of foreign students' Turkish language skills and their attitudes towards learning Turkish. Therefore, the aim of this study is to determine the effects of educational games on foreign students' Turkish speaking skills and their attitudes towards learning Turkish as a foreign language.

Method

The study is quantitative by nature and uses a quasi-experimental design. The study group consisted of 50 foreign students in an inner city primary school in Bursa, the majority of whom were Syrian by origin, but there were also students from Azerbaijan, Uzbekistan, Serbia, and Russia. The data were collected, using the *Speech Assessment Rubric* and the *Attitude towards Learning Turkish* scale (Cronbach reliability was found to be $\alpha=0.78$). During the study, educational games that had been selected were used in the experimental group. In the control group, an environment in which the students could engage in dialogues with each other, using sentences that conformed to the grammatical rules of Turkish was set up. The data were analyzed, calculating the mean and standard deviation and conducting independent samples t-test.

Result and Discussion

Based on the results, it was determined that educational games contributed significantly more to the students' speaking skills than traditional methods, but it was also found that they did not lead to any significant improvement in the students' attitudes towards learning Turkish.

Related professional literature also recommends the use of educational games in educational environments (Çavuş, Kulak, Berk ve Kaplan, 2011; Gülsoy, 2013). Educational computer games are more interesting than other types of games (Akbaş, Usta ve Çakır, 2009; Akın ve Atıcı, 2015; Prensky, 2001). Gürsoy and Aslan (2011) stated in their research that the important factor in preventing forgetting in foreign language learning is that the language taught satisfies the students' daily needs and they use that language continuously. In the study conducted by Bulak, Emir and Avcı (2006), the experimental group was trained in educational games and the control group was trained in traditional methods. After the experiment, the success and persistence scores of the experimental group were significantly better than those of the control group. In this context, using educational games has a more positive impact on students' academic achievements. Based on this premise, it may be suggested that foreign students participate in educational games in order to improve their speaking skills in Turkish classes.



Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Nurullah ŞAHİN **

Öz

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve öğrencilerin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde; Erzurum, Samsun, Kahramanmaraş ve Muş illerinde yer alan ortaokullarda 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 767 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim İkinci Kademe İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen tüm veriler SPSS 25 paket programında parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada; ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının cinsiyet, sınıf, aile gelir düzeyi, evde kütüphane / kitaplık bulunup bulunmaması, yılda okunan kitap sayısı ve evde kitap okuyan birinin olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma tutumu, okuma motivasyonu, ortaokul öğrencileri.

Investigation of the Relationship between Secondary School Students' Attitudes towards Reading and Motivations for Reading

Abstract

The purpose of this study is to investigate the attitudes and motivations of secondary school students towards reading in terms of various variables and to determine the relationship between the students' attitudes towards reading and their motivations for reading. Quantitative research design was adopted in the study and the relational survey model was used. The sample consisted of a total of 767 students in the 6th, 7th and 8th grades of secondary schools in the Erzurum, Samsun, Kahramanmaraş and Muş provinces in the spring semester of the 2018-2019 academic year. In the study, the "Attitude towards Reading in Secondary Schools" scale, developed by Özbay and Uyar (2009) and the "Motivation for Reading Texts" scale, developed by Aydemir and Öztürk (2013) were used as the data collection tools. The data obtained from the research were analyzed, conducting parametric tests by using the SPSS v.25 software. The results showed that the reading attitudes and reading motivations of secondary school students showed significant differences in terms of the variables of gender, grade, family income level, availability of a library at home, the number of books read in a year and the presence of a member of the household who read books. Furthermore, it was determined that there was a high level positive relationship between the students' attitudes towards reading and their motivations for reading.

Keywords: Attitude towards reading, motivation for reading, secondary school students.

* Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. Ağrı e-posta: nsahin.86@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3462-0369>

Giriş

Ana hatlarıyla bireyi, içinde yaşadığı toplumla uyumlu hâle getirme ve bireyi sosyal, siyasal, kültürel, tarihî ve inanç gibi yönlerden toplumun istediği doğrultuda yetiştirme işi olarak tanımlanan eğitimin en önemli alanlarından biri de dil eğitimidir. Kişiler arası uyumu sağlama noktasında önemli bir rolü olan dili etkili kullanma, yani dil eğitimi ve öğrenimi; temelde dört beceri üzerine kuruludur. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Dört temel dil becerisi olarak bilinen bu becerilerin her biri ötekini etkiler ve tamamlar bir niteliktedir. Dolayısıyla bu beceriler birbirinden bağımsız bir şekilde değil, bir bütün şeklinde ele alınmalıdır.

Temel dil becerilerinden biri olan ve bilgiye ulaşmanın önemli yollarından birini teşkil eden okuma, alanyazında üzerinde çokça çalışma yapılmış bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. “yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” (TDK, 2009, s. 1494) şeklinde tanımlanan okuma, birçok duyu organını ve zihinsel süreci aktif şekilde kullanmayı gerektiren bir süreç ve aynı zamanda en etkili öğrenme yollarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma, anlamanın önemli bir parçası olduğundan ve bütün derslerin okumayı gerektirmesinden ötürü, okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin başarılı olmasının çok da mümkün olamayacağını tahmin etmek zor değildir. Ayrıca eğitim sistemimizin önemli ölçüde okuma becerisi üzerine kurulmuş olması da, bu beceriyi çok daha önemli hâle getirmektedir (MEB, 1995; Şahin, 2012).

Alanyazın incelendiğinde okuma başarısını etkileyen birçok önemli faktör olduğu görülmektedir ki; bunlardan ikisi de okuma tutumu ve okuma motivasyonudur.

Okuma Tutumu

Tutum, genel manada, bir olaya, duruma, eyleme, kavrama veya kişiye karşı öğrenme yoluyla geliştirilmiş olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlanabilir (Tezbaşaran, 1997; Demirel, 2005; Ballachey, 1962). Okuma tutumu ise, öğrencinin okuma isteği duymasına veya okumaktan uzaklaşmasına neden olan duygular olarak tanımlanabilir (Alexander ve Filler, 1976).

Okuma tutumunun olumlu ya da olumsuz olması, okuma başarısını da doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında bu doğrultuda gerçekleştirilmiş birçok çalışma (Akkaya ve Özdemir 2013; Arslan, Çelik ve Çelik 2009; Bağcı, 2010; Balcı, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Çeçen ve Deniz 2015; Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Koçak vd., 2016; Martinez, Arıca ve Jewell, 2008; İşeri, 2010; Sallabaş, 2008) yer almaktadır. Bu çalışmaların hem fikir oldukları önemli noktalardan biri de, çocuklarda okuma tutumunu artırıcı etkinliklere ve düzenlemelere yer verilmesi gerektiğidir. Bu bağlamda, ebeveynler ve öğretmenler başta olmak üzere eğitim öğretim sürecinin tüm paydaşlarının önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Çünkü öğrencilere sadece okuma becerisinin öğretildiği; fakat okumaya yönelik olumlu tutum geliştirecek etkinliklerin

yapılmadığı bir eğitim öğretim sürecinin hedefine ulaşamayacağı aşikârdır. Çocuğun okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi; onun okumaktan zevk almasını, okumaya istekli olmasını ve okumayı bir alışkanlık hâline getirmesini de sağlayacaktır. Öte yandan okumaya yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler ise, okumaya karşı isteksiz olurlar, mümkün oldukça okumaktan kaçınırlar ve bazen de okumayı reddederek tepki gösterme yolunu seçerler (Calkins, 2001; Stonavich, 2000; Lazarus ve Callahan, 2000).

Okuma tutumunu etkileyen birçok faktörden bahsedilebilir. Çocuğun çevresinde bulunan, ebeveynler ve öğretmenler başta olmak üzere, kişilerin okumaya yönelik olarak ortaya koydukları davranışlar, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet, çocuğun yaşadığı mekânların (ev ve okul) okumaya yönelik tutumu artıracak şekilde düzenlenmesi, ebeveynlerin eğitim durumları, çocukların okudukları kitaplar gibi çok farklı kriterler; öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını doğrudan etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Black ve Young 2005; McCarty *vd.*, 2001; Kush ve Watkins, 1996; Sainsbury, 2004). Tüm bu faktörlerin okumaya yönelik tutumu nasıl etkilediğini tespit etmek ve elde edilen sonuçlardan hareketle tüm bu faktörleri okuma tutumunu artıracak şekilde düzenleyici tedbirler almak önem arz etmektedir.

Okuma Motivasyonu

Okuma eylemini etkileyen pek çok sebepten biri de, motivasyondur. Motivasyon kavramı, birçok farklı alanda karşımıza çıkmakla beraber genel manada kişinin amacı için harekete geçmesini ve eylemlerinde kararlı olmasını sağlayan dürtü, istek veya hırs olarak tanımlanabilir (Slavin, 2013; Selçuk, 2007; Katrancı, 2015). Bu bağlamda, “kitabı okumaya yönelik istek, merak, ilgi, tutum ve davranışın oluşabilmesi; kitap okumanın değerli bir eylem olarak görülmesi ve kitap okuma alışkanlığının devam edebilmesi için gerekli olan güç” (Katrancı, 2015, s. 50) olarak tanımlanabilir.

Motivasyon okumada temel bir rol oynamakta ve okuma başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilmiş birçok çalışma (Akyol, 2005; Baker ve Wigfield, 1999; Guthrie ve Wigfield, 2000; Paris, Wasik ve Turner, 1991; Turner, 1995; Wigfield ve Guthrie, 1997; Wigfield, Guthrie, Tonks ve Prenevich, 2004; Carnine, Silbert, Kame’enui, Tarver ve Jungjohann, 2006; Öztürk ve İleri Aydemir, 2013) literatürde yerini almıştır. Bu çalışmaların üzerinde önemle durdukları noktalardan biri de, okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okuma başarısı ve okuma eylemini sürdürebilme bağlamında, okuma motivasyonu düşük öğrencilere göre daha yetkin olduklarıdır (Guthrie, 2004; Baker, 2003; Kuşdemir, 2014). Bu sebeple; öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırıcı tedbirler almak ve bu bağlamda gerekli düzenlemeleri yapmak önemli görülmektedir. Bireylerin okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini artıran ve onların okumak için harekete geçmelerini sağlayan okuma motivasyonu; bütün yaş gruplarında önem arz etmesine rağmen, okuryazar bireyler

yetiştirebilme adına, küçük yaş gruplarında çok daha fazla önemli görülmektedir (Öztürk ve İleri Aydemir, 2013).

Literatürde, okumaya yönelik motivasyonu etkileyen pek çok faktörden bahsedilmektedir. Bu doğrultuda; yaş, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, öğrencilerin okumaya ayırdıkları süre, ev ve okul ortamında okumaya ilişkin gerçekleştirilen faaliyetler gibi pek çok faktörden bahsedilebilir. Bu faktörlerin okuma motivasyonunu nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar ve bu faktörleri öğrencilerin lehine olacak şekilde düzenlemeyi amaçlayan projeler; bu bağlamda önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları öğrenim görmekte oldukları sınıfa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları evlerinde kütüphane / kitaplık bulunup bulunmamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları bir yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları evde kitap okuyan birinin olup olmamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, ilişkileri ve bağlantıları inceleyen, iki veya daha fazla grup arasında bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2011; Karasar, 2008; Mcmillan ve Schumaer, 2010).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz dönemi içerisinde Erzurum, Samsun, Kahramanmaraş ve Muş illerinde yer alan ve tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen 8 ortaokulda, 6., 7. ve 8. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan toplam 767 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Sınıf	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
Cinsiyet	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Sayı (n)	94	102	131	95	175	170	400	367
Yüzde (%)	%48	%52	%58	%42	%50,7	%49,3	%52,2	%47,8
Toplam	196		226		345		767	

Veri Toplama Araçları

Okuma Tutumu Ölçeği: Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarını tespit edebilmek için Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim İkinci Kademe İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tarzında hazırlanmış, 25 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,930 bulunmuştur.

Okuma Motivasyonu Ölçeği: Çalışmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı ise, Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”dir. 5’li likert tipinde hazırlanan ve toplamda 22 maddeden oluşan ölçeğin 4 alt boyut vardır ve ölçeğe ait iç tutarlık katsayısı ise .81’dir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiğinden yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının “cinsiyet”, “evde kütüphane / kitaplık bulunup bulunmaması” ve “evde kitap okuyan birinin olup olmaması” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız t-testi analizi ile; “sınıf”, “aile gelir düzeyi” ve “yılda okunan kitap sayısı” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise, tek faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir. Tek faktörlü varyans analizi neticesinde anlamlı farkın hangi gruplar lehine olduğunu tespit etmede, Tukey testinden faydalanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişki ise, basit korelasyon analizi tekniği ile incelenmiştir.

Bulgular

Öncelikle araştırma için toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri SPSS 25 paket programında test edilmiştir. Bunun için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma İçin Toplanan Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N		Skewness	Kurtosis
	Valid	Missing		
Tutum Ölçeği Serbest Okuma Alt Boyutu	767	0	-,686	,004
Tutum Ölçeği Kitap Alt Boyutu	767	0	-,078	,196
Tutum Ölçeği Genel Okuma Alt Boyutu	767	0	-1,224	1,362
Tutum Ölçeği Akademik Okuma Alt Boyutu	767	0	,152	-,244
Motivasyon Ölçeği Okuma Zorluğunun Algılanması Alt Boyutu	767	0	,216	-,375
Motivasyon Ölçeği Okuma Yeterliği Alt Boyutu	767	0	-1,128	1,817
Motivasyon Ölçeği Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Alt Boyutu	767	0	-1,310	1,990
Motivasyon Ölçeği Okumanın Sosyal Yönü Alt Boyutu	767	0	-,458	-,135

Tablo 2 incelendiğinde araştırma için toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin tamamının +2 ile -2 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum George ve Mallery'e (2010) göre verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t- testi analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları

		N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Tutum Ölçeği Serbest Okuma Alt Boyutu	Kız	400	3,67	,602	10,642	,000
	Erkek	367	3,16	,716		
Tutum Ölçeği Kitap Alt Boyutu	Kız	400	3,27	,621	8,592	,000
	Erkek	367	2,88	,614		
Tutum Ölçeği Genel Okuma Alt Boyutu	Kız	400	4,36	,544	7,263	,000
	Erkek	367	4,04	,658		
Tutum Ölçeği Akademik Okuma Alt Boyutu	Kız	400	2,83	,681	-2,834	,005
	Erkek	367	2,97	,704		
Motivasyon Ölçeği Okuma Zorluğunun Algılanması Alt Boyutu	Kız	400	2,39	,792	-7,104	,000
	Erkek	367	2,80	,813		
Motivasyon Ölçeği Okuma Yeterliği Alt Boyutu	Kız	400	4,12	,585	9,237	,000
	Erkek	367	3,66	,775		
Motivasyon Ölçeği Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Alt Boyutu	Kız	400	4,34	,634	8,125	,000
	Erkek	367	3,90	,849		
Motivasyon Ölçeği Okumanın Sosyal Yönü Alt Boyutu	Kız	400	3,69	,882	5,808	,000
	Erkek	367	3,30	1,01		

Tablo 3 incelendiğinde; Tutum ölçeğinin “Serbest Okuma”, “Kitap” ve “Genel Okuma” alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tutum ölçeğinin son alt

boyutu olan “Akademik Okuma” alt boyutunda ise, kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olsa da aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar; cinsiyetin ortaokul öğrencilerinin serbest okumaya, genel okumaya ve kitaba yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir faktör olduğu; akademik okumaya yönelik tutumları üzerinde ise, belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 3 incelenmeye devam edildiğinde, motivasyon ölçeğinin “Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında, erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ölçeğin “Okuma Yeterliği” alt boyutunda ise, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bağlamda erkek öğrencilerin “Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında, kız öğrencilerin ise “Okuma Yeterliği” alt boyutunda daha yüksek bir motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının öğrenim görmekte oldukları sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek faktörlü varyans analizi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının öğrenim görmekte oldukları sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.s	sd	F	p	Anlamlı Fark
Tutum Ölçeği Serbest Okuma	6. Sınıf	196	3,57	,658	2/764	13,509	,000	6-8
	7. Sınıf	226	3,52	,632				7-8
	8. Sınıf	345	3,28	,751				
Tutum Ölçeği Kitap	6. Sınıf	196	3,24	,591	2/764	11,069	,000	6-8
	7. Sınıf	226	3,12	,670				7-8
	8. Sınıf	345	2,97	,643				
Tutum Ölçeği Genel Okuma	6. Sınıf	196	4,31	,523	2/764	9,908	,000	6-8
	7. Sınıf	226	4,28	,603				7-8
	8. Sınıf	345	4,10	,667				
Tutum Ölçeği Akademik Okuma	6. Sınıf	196	2,84	,735	2/764	2,455	,087	-
	7. Sınıf	226	2,86	,693				
	8. Sınıf	345	2,96	,670				
Motivasyon Ölçeği Okuma Zorluğunun Algılanması	6. Sınıf	196	2,47	,875	2/764	9,135	,000	8-6
	7. Sınıf	226	2,47	,800				8-7
	8. Sınıf	345	2,72	,799				
Motivasyon Ölçeği Okuma Yeterliği	6. Sınıf	196	4,02	,620	2/764	10,782	,000	6-8
	7. Sınıf	226	4,00	,669				7-8
	8. Sınıf	345	3,77	,781				
Motivasyon Ölçeği Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	6. Sınıf	196	4,33	,580	2/764	19,309	,000	6-8
	7. Sınıf	226	4,25	,697				7-8
	8. Sınıf	345	3,95	,876				
Motivasyon Ölçeği Okumanın Sosyal Yönü	6. Sınıf	196	3,70	,865	2/764	8,631	,000	6-8
	7. Sınıf	226	3,55	,970				7-8
	8. Sınıf	345	3,36	,998				

Tabloya göre yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın tutum ölçeğinde “Serbest Okuma” ($F_{764}=13,509$, $p<.05$), “Kitap” ($F_{764}=11,069$, $p<.05$) ve “Genel Okuma” ($F_{764}=9,908$, $p<.05$) alt

boyutlarında, anlamlı olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen “Tukey” testi sonucunda 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin serbest okumaya, kitaba ve genel okumaya yönelik tutum düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerine göre, anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Tutum ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Akademik Okuma” alt boyutunda ise, aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{764}=2,455$, $p>.05$).

Tabloya göre yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın motivasyon ölçeğinde “Okuma Yeterliği” ($F_{764}=10,782$, $p<.05$), “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ($F_{764}=19,309$, $p<.05$) ve “Okumanın Sosyal Yönü” ($F_{764}=8,631$, $p<.05$) alt boyutlarında, anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan “Tukey” testi sonucunda, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerine göre, anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Motivasyon ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan “Okuma Zorluğunun Algılanması” ($F_{764}=9,135$, $p<.05$) alt boyutunda ise, 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre, anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının aile gelir düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek faktörlü varyans analizi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının aile gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları

	Aile Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.s	sd	F	p	Anlamlı Fark
Tutum Ölçeği Serbest Okuma	1-2000 TL (A)	316	3,54	,670	3/763	5,343	,001	A-B
	2001-4000 TL (B)	284	3,32	,711				
	4001-6000 TL (C)	107	3,37	,756				
	6000 Üzeri TL (D)	60	3,44	,692				
Tutum Ölçeği Kitap	1-2000 TL (A)	316	3,22	,642	3/763	8,068	,000	A-B A-C
	2001-4000 TL (B)	284	2,99	,631				
	4001-6000 TL (C)	107	2,96	,661				
	6000 Üzeri TL (D)	60	3,03	,605				
Tutum Ölçeği Genel Okuma	1-2000 TL (A)	316	4,24	,613	3/763	1,168	,321	-
	2001-4000 TL (B)	284	4,16	,668				
	4001-6000 TL (C)	107	4,19	,581				
	6000 Üzeri TL (D)	60	4,26	,485				
Tutum Ölçeği Akademik Okuma	1-2000 TL (A)	316	2,88	,691	3/763	,475	,700	-
	2001-4000 TL (B)	284	2,89	,719				
	4001-6000 TL (C)	107	2,97	,639				
	6000 Üzeri TL (D)	60	2,89	,707				
Motivasyon Ölçeği Okuma Zorluğunun Algılanması	1-2000 TL (A)	316	2,55	,823	3/763	,419	,739	-
	2001-4000 TL (B)	284	2,62	,838				
	4001-6000 TL (C)	107	2,61	,828				
	6000 Üzeri TL (D)	60	2,57	,817				
Motivasyon Ölçeği Okuma Yeterliği	1-2000 TL (A)	316	4,01	,679	3/763	5,668	,001	A-B
	2001-4000 TL (B)	284	3,78	,769				

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	4001-6000 TL (C)	107	3,85	,702				
	6000 Üzeri TL (D)	60	3,97	,625				
Motivasyon Ölçeği	1-2000 TL (A)	316	4,28	,726	3/763	7,020	,000	A-B
Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	2001-4000 TL (B)	284	4,01	,854				
	4001-6000 TL (C)	107	4,03	,684				
	6000 Üzeri TL (D)	60	4,08	,674				
Motivasyon Ölçeği	1-2000 TL (A)	316	3,63	,938	3/763	3,017	,029	-
Okumanın Sosyal Yönü	2001-4000 TL (B)	284	3,42	1,03				
	4001-6000 TL (C)	107	,3,40	,924				
	6000 Üzeri TL (D)	60	3,43	,815				

Tabloya göre; yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın tutum ölçeğinde “Serbest Okuma” ($F_{763}=5,340$, $p<.05$) ve “Kitap” ($F_{763}=8,068$, $p<.05$), motivasyon ölçeğinin ise, “Okuma Yeterliği” ($F_{763}=5,668$, $p<.05$) ve “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ($F_{763}=7,020$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı olduğu bulunmuştur. Gerçekleştirilen “Tukey” testi sonucunda, aylık aile gelir düzeyi “1-2000 TL” bandında olan öğrencilerin “Serbest Okuma” ve “Kitap” alt boyutlarındaki tutum düzeyleri ile “Okuma Yeterliği” ve “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” alt boyutlarındaki motivasyon düzeylerinin “2001-4000 TL” bandında olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Ayrıca aylık aile gelir düzeyi “1-2000 TL” bandından olan öğrencilerin “Kitap” alt boyutunda okumaya yönelik tutum düzeylerinin “4001-600 TL” bandında olan öğrencilere göre de anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, ortaokul öğrencilerinin “Genel Okuma” ($F_{763}=1,168$, $p>.05$) ve “Akademik Okuma” ($F_{763}=,475$, $p>.05$) alt boyutlarında, okumaya yönelik tutum düzeylerinin; “Okuma Zorluğunun Algılanması” ($F_{763}=,419$, $p>.05$) ve “Okumanın Sosyal Yönü” ($F_{763}=,029$, $p>.05$) alt boyutlarında ise, okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin aylık aile gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının evde kütüphane / kitaplık bulunup bulunmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t- testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının evde kütüphane / kitaplık bulunup bulunmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları

		N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Tutum Ölçeği Serbest Okuma Alt Boyutu	Var	467	3,45	,708	,972	,332
	Yok	300	3,40	,702		
Tutum Ölçeği Kitap Alt Boyutu	Var	467	3,10	,635	1,110	,267
	Yok	300	3,05	,664		
Tutum Ölçeği Genel Okuma Alt Boyutu	Var	467	4,26	,581	2,981	,003
	Yok	300	4,12	,671		
Tutum Ölçeği Akademik Okuma Alt Boyutu	Var	467	2,93	,682	1,529	,127
	Yok	300	2,85	,713		
	Var	467	2,58	,829	-,262	,793

Motivasyon Ölçeği Okuma Zorluğunun Algılanması Alt Boyutu	Yok	300	2,59	,827		
Motivasyon Ölçeği Okuma Yeterliği Alt Boyutu	Var	467	3,92	,701	1,154	,249
	Yok	300	3,86	,746		
Motivasyon Ölçeği Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Alt Boyutu	Var	467	4,15	,728	,572	,568
	Yok	300	4,11	,846		
Motivasyon Ölçeği Okumanın Sosyal Yönü Alt Boyutu	Var	467	3,47	,943	-	,242
	Yok	300	3,55	1,00	1,170	

Tablo 6 incelendiğinde; Tutum ölçeğinin “Genel Okuma” alt boyutunda evinde kütüphane / kitaplık bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, evde kütüphane / kitaplık bulunmasının öğrencilerin genel okumaya yönelik tutumlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Tutum ölçeğinin “Kitap”, “Serbest Okuma” ve “Akademik Okuma” alt boyutlarında ise, evlerinde kütüphane / kitaplık bulunan öğrencilerin ortalamaları bulunmayan öğrencilerin ortalamalarından yüksek olsa da aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 6 incelenmeye devam edildiğinde, motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutlarında, evlerinde kütüphane / kitaplık bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek faktörlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının yılda okunan kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları

	Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	S.s	sd	F	p	Anlamlı Fark
Tutum Ölçeği Serbest Okuma	Hiç (A)	12	2,26	,861	4/762	49,958	,000	B-A/C-A
	1-3 Adet (B)	133	2,93	,669				D-A/E-A
	4-7 Adet (C)	137	3,27	,619				C-B/D-B
	8-10 Adet (D)	114	3,43	,590				E-B/D-C
	10 Üzeri (E)	371	3,70	,622				E-C/E-D
Tutum Ölçeği Kitap	Hiç (A)	12	2,18	,725	4/762	19,579	,000	B-A/C-A
	1-3 Adet (B)	133	2,80	,678				D-A/E-A
	4-7 Adet (C)	137	3,03	,588				C-B/D-B
	8-10 Adet (D)	114	3,09	,590				E-B/E-C
	10 Üzeri (E)	371	3,24	,609				
Tutum Ölçeği Genel Okuma	Hiç (A)	12	3,12	1,01	4/762	44,970	,000	B-A/C-A
	1-3 Adet (B)	133	3,78	,676				D-A/E-A
	4-7 Adet (C)	137	4,11	,530				C-B/D-B
	8-10 Adet (D)	114	4,24	,532				E-B/E-D
	10 Üzeri (E)	371	4,42	,513				
Tutum Ölçeği Akademik Okuma	Hiç (A)	12	2,70	,909	4/762	8,731	,000	B-E
	1-3 Adet (B)	133	3,14	,643				C-E
	4-7 Adet (C)	137	3,02	,654				
	8-10 Adet (D)	114	2,90	,718				
	10 Üzeri (E)	371	2,77	,686				

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Motivasyon Ölçeği Okuma Zorluğunun Algılanması	Hiç (A)	12	3,08	,990	4/762	33,499	,000	A-E
	1-3 Adet (B)	133	3,10	,797				B-C
	4-7 Adet (C)	137	2,83	,699				B-D
	8-10 Adet (D)	114	2,59	,780				B-E
	10 Üzeri (E)	371	2,29	,765				C-E
								D-E
Motivasyon Ölçeği Okuma Yeterliği	Hiç (A)	12	2,45	,848	4/762	47,745	,000	B-A/C-A
	1-3 Adet (B)	133	3,44	,775				D-A/E-A
	4-7 Adet (C)	137	3,79	,610				C-B/D-B
	8-10 Adet (D)	114	3,90	,560				E-B/E-C
	10 Üzeri (E)	371	4,16	,623				E-D/
Motivasyon Ölçeği Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	Hiç (A)	12	2,84	1,20	4/762	24,546	,000	B-A/C-A
	1-3 Adet (B)	133	3,73	,851				D-A/E-A
	4-7 Adet (C)	137	4,13	,707				C-B/D-B
	8-10 Adet (D)	114	4,18	,616				E-B/
	10 Üzeri (E)	371	4,31	,709				
Motivasyon Ölçeği Okumanın Sosyal Yönü	Hiç (A)	12	2,33	1,05	4/762	12,215	,000	B-A/C-A
	1-3 Adet (B)	133	3,16	,989				D-A/E-A
	4-7 Adet (C)	137	3,49	,870				C-B/E-B
	8-10 Adet (D)	114	3,49	,916				
	10 Üzeri (E)	371	3,67	,950				

Tabloya göre; “Serbest Okuma” alt boyutunda, yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{762}=49,958$, $p<.05$). Yapılan “Tukey” testi sonucunda, yıl içerisinde hiç kitap okumayan öğrencilerin “Serbest Okuma” alt boyutunda okumaya yönelik tutum düzeylerinin 1 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Buna göre yıl içerisinde okunan kitap sayısı, “Serbest Okuma” alt boyutunda, okumaya yönelik tutumu pozitif yönde etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tabloya göre; “Kitap” alt boyutunda, yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{762}=19,579$, $p<.05$). Yapılan “Tukey” testi sonucunda, yıl içerisinde hiç kitap okumayan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin 1 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. “1-3 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin ise, 4 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. “4-7 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin “Kitap” alt boyutunda okumaya yönelik tutum düzeylerinin “10 üzeri” kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülürken, “8-10 adet” bandında kitap okuyan öğrencilere göre ise, anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Son olarak yılda “8-10 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin “Kitap” alt boyutunda okumaya yönelik tutum düzeylerinin “hiç” okumayanlara ve “1-3 adet” bandında okuyanlara göre anlamlı düzeyde arttığı görülürken, “4-7 adet” ve “10 üzeri” bandında kitap okuyan öğrencilere göre ise, anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre yıl içerisinde okunan kitap sayısı, “Kitap” alt boyutunda, okumaya yönelik tutumu etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tabloya göre; “Genel Okuma” alt boyutunda, yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{762}=44,970$, $p<.05$). Gerçekleştirilen “Tukey” testi sonucunda, yıl içerisinde hiç kitap okumayan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin 1 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. “1-3 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin ise, 4 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. “4-7 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin “Genel Okuma” alt boyutunda okumaya yönelik tutum düzeylerinin “hiç” okumayanlara ve “1-3 adet” bandında okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığı görülürken, “10 üzeri” kitap okuyan öğrencilere göre ise, anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Son olarak yılda “8-10 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin “hiç” okumayanlara ve “1-3 adet” bandında okuyanlara göre anlamlı düzeyde arttığı görülürken, “10 üzeri” bandında kitap okuyan öğrencilere göre ise, anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. Buna göre yıl içerisinde okunan kitap sayısı, “Genel Okuma” alt boyutunda, okumaya yönelik tutumu etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tabloya göre; “Akademik Okuma” alt boyutunda, yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{762}=8,731$, $p<.05$). Yapılan “Tukey” testi sonucunda, yıl içerisinde “1-3 adet” ve “4-7 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin “10 üzeri” kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Buna göre yıl içerisinde okunan kitap sayısı, “Akademik Okuma” alt boyutunda, okumaya yönelik tutumu olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tabloya göre; motivasyon ölçeğinin “Okuma Zorluğunun Algılanması” alt boyutunda, yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{762}=33,499$, $p<.05$). Yapılan “Tukey” testi sonucunda, yıl içerisinde hiç kitap okumayan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin “10 üzeri” kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. “1-3 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin ise, 4 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre okuma motivasyonlarının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. “4-7 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin “1-3 adet” bandında okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülürken, “10 üzeri” kitap okuyan öğrencilere göre ise, anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Son olarak yılda “8-10 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin “Okuma Zorluğunun Algılanması” alt boyutunda okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin “1-3 adet” bandında okuyanlara göre anlamlı düzeyde azaldığı görülürken, “10 üzeri” bandında kitap okuyan öğrencilere göre ise, anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Buna göre yıl içerisinde okunan kitap sayısı, “Okuma Zorluğunun Algılanması” alt boyutunda, okumaya yönelik motivasyonu etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tabloya göre; “Okuma Yeterliği” alt boyutunda, yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{762}=47,745$, $p<.05$). Yapılan “Tukey” testi sonucunda yıl içerisinde hiç kitap okumayan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin 1 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. “1-3 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin ise, 4 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre okuma motivasyonlarının anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. “4-7 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin “8-10 adet” bandında kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülürken, “10 üzeri” kitap okuyan öğrencilere göre ise, anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Son olarak yılda “8-10 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin “10 üzeri” bandında kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. Buna göre yıl içerisinde okunan kitap sayısı, “Okuma Yeterliği” alt boyutunda, okumaya yönelik motivasyonu pozitif etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tabloya göre; “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” alt boyutunda, yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{762}=24,546$, $p<.05$). Gerçekleştirilen “Tukey” testi neticesinde yıl içerisinde hiç kitap okumayan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin 1 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. “1-3 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin ise, 4 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre okuma motivasyonlarının anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Buna göre yıl içerisinde okunan kitap sayısı, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” alt boyutunda, okumaya yönelik motivasyonu etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tabloya göre; “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutunda, yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{762}=12,215$, $p<.05$). Yapılan “Tukey” testi neticesinde yıl içerisinde hiç kitap okumayan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin 1 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. “1-3 adet” bandında kitap okuyan öğrencilerin ise, “4-7 adet” ve “10 üzeri” bandında kitap okuyan öğrencilere göre okuma motivasyonlarının anlamlı düzeyde azaldığı görülürken “8-10 adet” bandında kitap okuyan öğrencilere göre, anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre yıl içerisinde okunan kitap sayısı, “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutunda, okumaya yönelik motivasyonu etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının evde kitap okuyan birinin olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t- testi ile analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının evde kitap okuyan birinin bulunup bulunmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları

		N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Tutum Ölçeği Serbest Okuma Alt Boyutu	Var	690	3,46	,676	4,277	,000
	Yok	77	3,10	,867		
Tutum Ölçeği Kitap Alt Boyutu	Var	690	3,10	,625	1,560	,119
	Yok	77	2,98	,810		
Tutum Ölçeği Genel Okuma Alt Boyutu	Var	690	4,24	,580	4,705	,000
	Yok	77	3,89	,851		
Tutum Ölçeği Akademik Okuma Alt Boyutu	Var	690	2,89	,701	-,722	,471
	Yok	77	2,95	,641		
Motivasyon Ölçeği Okuma Zorluğunun Algılanması Alt Boyutu	Var	690	2,56	,815	-2,436	,015
	Yok	77	2,80	,913		
Motivasyon Ölçeği Okuma Yeterliği Alt Boyutu	Var	690	3,93	,685	3,868	,000
	Yok	77	3,60	,929		
Motivasyon Ölçeği Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Alt Boyutu	Var	690	4,18	,716	5,100	,000
	Yok	77	3,71	1,10		
Motivasyon Ölçeği Okumanın Sosyal Yönü Alt Boyutu	Var	690	3,53	,946	2,383	,017
	Yok	77	3,25	1,11		

Tablo 8 incelendiğinde; Tutum ölçeğinin “Serbest Okuma” ve “Genel Okuma” alt boyutlarında evinde kitap okuyan başka biri bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, evde kitap okuyan birinin bulunmasının öğrencilerin serbest okumaya ve genel okumaya yönelik tutumlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Tutum ölçeğinin “Kitap” ve “Akademik Okuma” alt boyutlarında ise, evde kitap okuyan biri bulunan öğrencilerin ortalamaları ile bulunmayan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Tablo 8 incelenmeye devam edildiğinde motivasyon ölçeğinin “Okuma Yeterliği” ve “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” alt boyutlarında evinde kitap okuyan başka biri bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, evde kitap okuyan birinin bulunmasının “Okuma Yeterliği” ve “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” alt boyutlarında öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Motivasyon ölçeğinin “Okuma Zorluğunun Algılanması” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında ise, evde kitap okuyan biri bulunan öğrencilerin ortalamaları ile bulunmayan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan Pearson korelasyon analizinden elde edilen sonuçlar aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin serbest okuma tutumlarının motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile olan ilişkisi

	Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması	Motivasyon Okuma Yeterliği	Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü
Tutum Serbest Okuma	-,449	,751	,536	,414

Tablo 9 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Serbest Okuma” puanları ile “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Motivasyon Okuma Yeterliği”, “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda “Tutum Serbest Okuma” ile “Motivasyon Okuma Yeterliği” ($r=,751, p<.01$), “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ($r=,536, p<.01$) ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” ($r=,414, p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Serbest Okuma” puanlarının artması durumunda “Motivasyon Okuma Yeterliği”, “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” puanlarının da artacağı söylenebilir. Öte taraftan, ortaokul öğrencilerinin “Tutum Serbest Okuma” ile “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması” ($r=-,449, p<.01$) arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Serbest okuma” puanlarının artması durumunda “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması” puanlarının azalacağı söylenebilir.

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin kitaba yönelik tutumlarının motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile olan ilişkisi

	Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması	Motivasyon Okuma Yeterliği	Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü
Tutum Kitap	-,372	,647	,446	,363

Tablo 10 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Kitap” puanları ile “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Motivasyon Okuma Yeterliği”, “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda “Tutum Kitap” ile “Motivasyon Okuma Yeterliği” ($r=,647, p<.01$), “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ($r=,446, p<.01$) ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” ($r=,363, p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Kitap” puanlarının artması durumunda “Motivasyon Okuma Yeterliği”, “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” puanlarının da artacağı söylenebilir. Öte taraftan, ortaokul öğrencilerinin “Tutum Kitap” ile “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması” ($r=-,372, p<.01$) arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Kitap” puanlarının artması durumunda “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması” puanlarının azalacağı söylenebilir.

Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin genel okumaya yönelik tutumlarının motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile olan ilişkisi

	Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması	Motivasyon Okuma Yeterliği	Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü
--	---	----------------------------	---	---------------------------------

Tutum Genel Okuma	-,377	,714	,519	,381
-------------------	-------	------	------	------

Tablo 11 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Genel Okuma” puanları ile “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Motivasyon Okuma Yeterliği”, “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda “Tutum Genel Okuma” ile “Motivasyon Okuma Yeterliği” ($r=,714$, $p<.01$), “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ($r=,519$, $p<.01$) ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” ($r=,381$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Genel Okuma” puanlarının artması durumunda “Motivasyon Okuma Yeterliği”, “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” puanlarının da artacağı söylenebilir. Öte taraftan, ortaokul öğrencilerinin “Tutum Genel Okuma” ile “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması” ($r=-,377$, $p<.01$) arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Genel Okuma” puanlarının artması durumunda “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması” puanlarının azalacağı söylenebilir.

Tablo 12. Ortaokul öğrencilerinin akademik okumaya yönelik tutumlarının motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile olan ilişkisi

	Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması	Motivasyon Okuma Yeterliği	Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü
Tutum Akademik Okuma	,542	-,227	-,066	-,102

Tablo 12 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Akademik Okuma” puanları ile “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Motivasyon Okuma Yeterliği”, “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda “Tutum Akademik Okuma” ile “Motivasyon Okuma Yeterliği” ($r=-,227$, $p<.01$), “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ($r=-,066$, $p<.01$) ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” ($r=-,102$, $p<.01$) arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Akademik Okuma” puanlarının artması durumunda “Motivasyon Okuma Yeterliği”, “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” puanlarının azalacağı söylenebilir. Öte taraftan, ortaokul öğrencilerinin “Tutum Akademik Okuma” ile “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması” ($r=,542$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; ortaokul öğrencilerinin “Tutum Akademik Okuma” puanlarının artması durumunda “Motivasyon Okuma Zorluğunun Algılanması” puanlarının da artacağı söylenebilir.

Tablo 13. Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik genel tutumları ile genel motivasyonları arasındaki ilişki

Okumaya Yönelik Genel Motivasyon		
Okumaya Yönelik Genel Tutum	r	,679
	p	,000
	N	767

Tablo 13 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları ($r = -0,679$, $p < .01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; ortaokul öğrencilerinin okuma tutumu puanlarının artması durumunda okuma motivasyonu puanlarının da artacağı söylenebilir. Yani okumaya yönelik yüksek tutuma sahip olan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının da yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler hâlinde dikkatlere sunulmuştur.

- Elde edilen sonuçlara göre; tutum ölçeğinin “Serbest Okuma”, “Kitap” ve “Genel Okuma” alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, tutum ölçeğinin son alt boyutu olan “Akademik Okuma” alt boyutunda ise, kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olsa da aradaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yani cinsiyet faktörü, ortaokul öğrencilerinin “Serbest Okuma”, “Kitap” ve “Genel Okuma”ya yönelik okuma tutumları üzerinde kız öğrenciler lehine belirleyici bir rol oynamaktadır. Öte taraftan, motivasyon ölçeğinin “Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında, erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu, ölçeğin “Okuma Yeterliği” alt boyutunda ise, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Literatürde, yukarıda elde edilen sonuçlara ulaşan başka araştırmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin; Biçer ve Durukan (2014), kendi çalışmalarında ortaokulda öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Koçak vd. (2016)’nin öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmada ise araştırmacılar, kadın öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde, okuma becerisi bağlamında kadınların erkeklere göre daha yüksek performanslar gösterdikleri görülmektedir ki; benzer sonuçlara; Arı ve Demir (2013), Akkaya ve Özdemir (2013), Kalyocu (2013), Aslantürk ve Saracaloğlu (2010), Mete (2012), Batur, Gülveren ve Bek (2010), Bozpolat (2010), İşeri (2010), Arslan, Çelik ve Çelik (2009), Başaran ve Ateş (2009), Demir (2009), Koçak vd. (2015), Epçaçan (2012), Odabaş, Odabaş ve Polat (2008), Özbay, Bağcı ve Uyar (2008), Korkmaz (2007), Yalınkılıç (2007), Can, Deniz ve Çeçen (2016), Hassell ve Lutz (2006), Smaragdi ve Jonsson (2006), Gömleksiz (2004), Gönen, Öncü ve Işıtan (2004), Bozkurt ve Serin (2003), Yamaner ve Kartal (2001) ve Whitehead vd. (1977) çalışmalarında da rastlanılmaktadır. Buna karşın Yıldız ve Keskin (2016) ve Çeçen ve Deniz’in (2015) çalışmalarında ise, kadınların ve erkeklerin okuma

tutumları arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Okuma motivasyonu bölümünde ise, Yıldız (2013), kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının, dışsal motivasyon boyutunda, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katrancı (2015) da Yıldız'a (2013) benzer şekilde, kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, literatürde yer alan Yıldız (2010), Kurnaz ve Yıldız (2015) ve Bozkurt ve Memiş (2013) çalışmaları da benzer sonuçlara işaret etmektedir.

- Elde edilen sonuçlara göre; tutum ölçeğinin “Serbest Okuma”, “Kitap” ve “Genel Okuma”; motivasyon ölçeğinin ise, “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının ve motivasyonlarının 8. sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak arttığı görülmüştür. Motivasyon ölçeğinin diğer alt boyutu olan “Okuma Zorluğunun Algılanması” boyutunda ise, 8. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar; öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninin, okuma tutumunu ve motivasyonunu etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, Biçer ve Durukan (2010), kendi çalışmalarında, 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha olumlu bir okuma tutumuna sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Epçaçan (2012) ise, ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşecek biçimde, 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının diğer sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Can, Deniz ve Çeçen (2016), ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında, alt sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuma tutumlarının kendilerine göre üst sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuma tutumlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde, İşeri (2010) ve Baş (2012) da yaptıkları araştırmalarında, öğrenim görülen sınıf seviyesi arttıkça okumaya yönelik tutumun azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Okuma motivasyonu ile ilgili literatür incelendiğinde ise, okuma tutumuna benzer sonuçlarla karşılaşmaktayız. Örneğin; Yıldız (2013) çalışmasında, sınıf düzeyinin arttıkça okumaya yönelik motivasyonun düştüğünü ifade etmiştir. Aynı düzlemdeki sonuçları, Eccles, Wigfield ve Schiefele (1998), Wigfield, Eccles ve Rodriguez (1998) ve Wigfield ve Guthrie (1997) çalışmalarında da görebilmekteyiz.
- Elde edilen sonuçlara göre; tutum ölçeğinin “Serbest Okuma” ile “Kitap”; motivasyon ölçeğinin ise, “Okuma Yeterliği” ile “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” alt boyutlarında, aile gelir düzeyi “1-2000 TL” arasında olan öğrencilerin okuma tutumlarının ve motivasyonlarının aile gelir düzeyi “2001-4000 TL” arasında olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Ek olarak tutum ölçeğinin “Kitap” alt boyutunda, aile gelir düzeyi “1-2000 TL” arasında olan öğrencilerin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının aile gelir düzeyi “2001-4000 TL”

arasında olan öğrencilere göre de anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Yani genel olarak bakıldığında, aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma tutumlarının ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer bir sonucu Akkaya ve Özdemir'in (2013) ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında görebilmekteyiz. Akkaya ve Özdemir, kendi çalışmalarında, aile gelir düzeyinin artmasının öğrencilerin okuma tutumlarının düşmesine neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Koçak vd. (2016) ise, gelir düzeyinin okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı sonucu, Batur, Gülveren ve Bek (2010), Arı ve Demir (2013), Çeçen ve Deniz (2015) ve Odabaş vd. (2008) çalışmalarında da görebilmekteyiz. Aydın Yılmaz (2006) ise, sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, gelir seviyesinin düşük olmasının okuma alışkanlığının da düşmesine sebep olduğunu ifade etmiştir.

- Elde edilen sonuçlara göre; tutum ölçeğinin sadece “Genel Okuma” alt boyutunda, evinde kütüphane / kitaplık bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tutum ölçeğinin diğer alt boyutlarında ise, evlerinde kütüphane / kitaplık bulunan öğrencilerin ortalamaları bulunmayan öğrencilerin ortalamalarından yüksek olsa da aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Motivasyon ölçeğinin ise, tüm alt boyutlarında, evlerinde kütüphane / kitaplık bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar; evde kütüphane / kitaplık bulunup bulunmaması değişkeninin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Literatür incelendiğinde, araştırmanın bu sonucuyla örtüşmeyen sonuçlarla karşılaşmaktayız. Örneğin; Katrancı (2015), dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, evde kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baker (2003) ise, evde oluşturulan okuma ortamı ve çevresinin, çocuğun kitap okuma motivasyonunu artıracak ve okumaya karşı daha istekli olmasına yol açacağını vurgulamıştır. Topçu (2007) ise, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmada, evde kitaplık bulunmasının çocuğun okuma alışkanlıklarını etkilediğini ifade etmiştir. Kurnaz ve Yıldız (2015), evde kitaplık bulundurma'nın ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu; fakat bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığını belirtmiştir.
- Elde edilen sonuçlara göre; yılda okunan kitap sayısı değişkeni, tutum ölçeğinin “Serbest Okuma”, “Kitap” ve “Genel Okuma”; motivasyon ölçeğinin ise, “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında, okumaya yönelik tutumu ve motivasyonu genel hatlarıyla pozitif yönde etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani öğrencilerin yıl içerisinde okudukları kitap sayısı arttıkça “Serbest Okuma”, “Kitap” ve “Genel

Okuma” alt boyutlarında okumaya yönelik tutumları; “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında ise okumaya yönelik motivasyonları artmaktadır. Tutum ölçeğinin “Akademik Okuma” alt boyutunda ise, yılda “1-3 adet” ve “4-7 adet” kitap okuyan öğrencilerin okuma tutumları, yılda “10 üzeri” kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Başka bir ifadeyle; öğrencilerin yıl içerisinde okudukları kitap sayısı arttıkça, “Akademik Okuma” alt boyutunda, okumaya yönelik tutum düzeyleri bazı gruplar arasında azalmaktadır. Motivasyon ölçeğinin “Okuma Zorluğunun Algılanması” alt boyutunda ise, okunan kitap sayısı arttıkça öğrencilerin okuma motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili literatürdeki başka araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında; Durualp, Durualp ve Çiçekoglu (2013), kendi araştırmalarında, kitap okumak için yeterli zamanı bulduklarını ifade eden öğrencilerin okuma tutumlarının da yüksek olduğunu ifade etmiştir. Akkaya ve Özdemir (2013), ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, okumaya ayrılan sürenin ve okunan kitap sayısının artmasının okuma tutumunun da artmasını sağladığını vurgulamıştır. Benzer sonuçları, Karim ve Hasan (2007), Özbay vd. (2008), Yıldız ve Keskin (2016), Stokmans (1999), Schooten & Glopper (2002), Bağcı 2010, Doğan Yılmaz 2010 ve Balcı vd. (2012) çalışmalarında da görmek mümkündür. Okuma motivasyonuna yönelik olarak ise, literatürde, Kurnaz ve Yıldız (2015) ve Öztürk ve İleri Aydemir (2013), okunan kitap sayısının veya okumaya ayrılan sürenin artmasının öğrencilerin okuma motivasyonlarını da artıracaklarını ifade etmişlerdir.

- Elde edilen sonuçlara göre; tutum ölçeğinin “Serbest Okuma” ve “Genel Okuma” alt boyutlarında evinde kitap okuyan başka biri bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, evde kitap okuyan birinin bulunmasının öğrencilerin serbest okumaya ve genel okumaya yönelik tutumlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Tutum ölçeğinin “Kitap” ve “Akademik Okuma” alt boyutlarında ise, evde kitap okuyan biri bulunan öğrencilerin ortalamaları ile bulunmayan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Okuma motivasyonuna gelindiğinde ise, motivasyon ölçeğinin “Okuma Yeterliği” ve “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” alt boyutlarında evinde kitap okuyan başka biri bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, evde kitap okuyan birinin bulunmasının “Okuma Yeterliği” ve “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” alt boyutlarında öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Motivasyon ölçeğinin “Okuma Zorluğunun Algılanması” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında ise, evde kitap okuyan biri bulunan öğrencilerin ortalamaları ile bulunmayan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili literatürde yer alan başka araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; Yıldız ve Keskin (2016), aile fertleri düzenli kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, okumayanlara göre daha yüksek çıktığını tespit etmiştir. Durualp, Durual ve

Çiçekoğlu (2013) da anne ve babaları kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Kurnaz ve Yıldız (2015), annesi ve babası evde kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarının, okumayan öğrencilere göre daha yüksek çıktığını vurgulamışlardır. Yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak Öztürk ve İleri Aydemir (2013) ise, evde anne ve babanın kendi başlarına yaptıkları okumanın, öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın ana problem durumunu “Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusu oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde, bu doğrultuda gerçekleştirilmiş bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda dikkatlere sunulmuştur:

- Ortaokul öğrencilerinin serbest okumaya yönelik tutumları arttıkça “Motivasyon Okuma Yeterliği”, “Motivasyon Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Motivasyon Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında, okuma motivasyonları da artmaktadır. Öte taraftan, ortaokul öğrencilerinin serbest okumaya yönelik tutumlarının artması durumunda motivasyon ölçeğinin “Okuma Zorluğunun Algılanması” alt boyutunda, okuma motivasyonlarının azalacağı söylenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin kitaba yönelik tutum düzeylerinin artması durumunda, motivasyon ölçeğinin “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında, okuma motivasyonlarının da artacağı söylenebilir. Aynı zamanda, ortaokul öğrencilerinin kitaba yönelik tutum düzeylerinin artması durumunda, motivasyon ölçeğinin “Okuma Zorluğunun Algılanması” alt boyutunda, okuma motivasyonlarının azalacağı söylenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin genel okumaya yönelik tutum düzeylerinin artması durumunda, motivasyon ölçeğinin “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında, okuma motivasyonlarının da artacağı söylenebilir. Aynı zamanda, ortaokul öğrencilerinin genel okumaya yönelik tutum düzeylerinin artması durumunda, motivasyon ölçeğinin “Okuma Zorluğunun Algılanması” alt boyutunda, okuma motivasyonlarının azalacağı söylenebilir.
- Ortaokul öğrencilerinin akademik okumaya yönelik tutum düzeylerinin artması durumunda, motivasyon ölçeğinin “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında, okuma motivasyonlarının azalacağı söylenebilir. Aynı zamanda, ortaokul öğrencilerinin akademik okumaya yönelik tutum düzeylerinin artması durumunda, motivasyon ölçeğinin “Okuma Zorluğunun Algılanması” alt boyutunda, okuma motivasyonlarının da artacağı söylenebilir.

- Son olarak ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre; ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerinin artması durumunda okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Araştırmada, kız öğrencilerin okuma tutumlarının ve motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Birçok bilimsel araştırmanın sonuçlarında yer alan bu durumun sebebinin ne olduğu hâlen tam netlik kazanmış değildir. Erkek öğrenciler açısından handicap oluşturan bu durumun daha derinlemesine araştırılması elzemdir.
- Üst gelir seviyesinde yer alan ailelerin öğrencilerinin çok daha kolay bir şekilde teknolojik cihazlara, oyuncaklara, internete ve çevrimiçi oyunlara ulaşabilmeleri, onların okumaya yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bu nedenle, özellikle aileler bu konuda çok dikkatli davranmalı, çocuklarının okuma ile olan bağlarını güçlendirmenin yollarını aramaları gerekmektedir.
- Öğrencilerin çok daha fazla kitap okumalarına yardımcı olacak etkinlikler ve düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenler, aileler ve eğitim öğretim sürecinin tüm paydaşları; öğrencilerde kitap ve okuma sevgisi, okuma alışkanlığı oluşturma konusunda etkili faaliyetler yapmalı ve onları etkin birer okur yapabilmek için neler yapılması gerektiğine dair fikirler üretmelidirler. Tespit edilen olumsuz tutum ve motivasyon unsurlarını da ortadan kaldıracak tedbirler ve faaliyetler planlanmalıdır.
- Aileler çocuklarda kitaba ve okumaya yönelik tutum ve motivasyonu artırmak adına, evde küçük de olsa bir kitaplık veya kütüphane kurmalı; hatta çocuğun kendine ait bir kitaplık oluşturmaya destek olmalıdırlar.
- Anne ve babalar çocuklarına iyi bir rol model olmalı ve kendi davranışları aracılığıyla çocuklarında kitaba ve okumaya karşı arzu ve merak oluşturmalıdırlar. Çocukların en büyük rol modellerinden biri olan öğretmenlerin de okuma konusunda öğrencilere olumlu örnek teşkil etmesi önem arz etmektedir.
- Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okumayı etkileyen başka faktörler arasındaki ilişkinin de nasıl olduğu araştırılmalıdır. Örneğin; okuma eğilimi ve okuma kaygısı arasındaki ilişki, okuma tutumu ve okuma akademik başarısı arasındaki ilişki gibi.

- Bu araştırma, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerle birlikte gerçekleştirilebilir ve sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada kullanılan veriler; Erzurum, Samsun, Kahramanmaraş ve Muş illerinden toplanmıştır. Aynı konu, Türkiye'nin farklı illerinden farklı ölçme araçları kullanılarak toplanan veriler üzerinden yapılabilir ve sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak konuyla alakalı daha genel geçer sonuçlara ulaşılabilir.

Kaynaklar

- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alexander, J. E. ve Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, Delavare: International Reading Association.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma, alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arslan, Y.; Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 113-124.
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (9-11 Aralık 2009) Bildirileri*, Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 87-106.
- Baker, T. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2- 29.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A.; Uyar, Y. vd. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Baş, G. (2012). Reading attitude of high school students: An analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (2), 47- 58.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73- 92.
- Batur, Z.; Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bıçer, N. ve Durukan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim*, 2024, 199-213.
- Black, A. ve Young, J. (2005). *Attitudes to reading: an investigation across the primary years. conference proceedings, pleasure, passion provocation*. AATE/ALEA National Conference. Gold Coast, Young, J. (Ed.)

- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 47-160.
- Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (12), 139-149.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calkins, L. M. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Longman.
- Can, A.; Deniz, E. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/3, 645-660.
- Carnine, D. W.; Silbert, J.; Kame'enui E. J.; Tarver, S. G. ve Jungjohann K. (2006). *Teaching struggling and at-risk readers a direct instruction approach*. New Jersey: Pearson Education.
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 4(3), 718-745.
- Doğan Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Durualp, E.; Çiçekoglu, P. ve Durualp, E. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2 (1), 115-132.
- Eccles, J. S.; Wigfield, A. ve Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, 5th ed., pp. 1017–1095). New York: John Wiley.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/4, 1711-1726.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1–21.
- Gönen, M.; Öncü, E. vd. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 164, 7-35.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. In J. T. Guthrie, A. Wigfield and K. C. Perencevich (Eds). *Motivating reading comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 1- 24). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403 – 422). New York: Longman.
- Hassell, S. H. ve Lutz, C. (2006). A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 39-45.
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Kalyocu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 281-289.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (38), 110-117.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karim, N. S. A. ve Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25(3), 285-298.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Koçak, B.; Çermik, F.; Polat, S. ve Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- Koçak, B.; Kurtlu, Y.; Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 61, 211-228.
- Korkmaz, İ. (2007). Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde kitap okuma durumlarının incelenmesi. *EJER*, 27, 127-138.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 19/3, 53-70.
- Kush, J. C. ve Watkins, M. W. (1996). Long term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 315-319.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lazarus, B. D. ve Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21, 271-282.
- Martinez, R. S.; Arıca, T. ve Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in The Schools*, 45 (10), 1010-1022.
- McCarty, S.; Nicastro, J.; Spiros, I., ve Staley, K. (2001). Increasing recreational reading through the use of read-alouds. ERIC, ED NUMBER : 453541.
- Mcmillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence - based inquiry*, (7 th Edition). London: Pearson.
- MEB. (1995). *İlköğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği), *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Odabaş, H.; Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 632-651.
- Özbay, M.; Bağcı, H. vd. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.

- Öztürk, E. ve İleri Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21/3, 1105-1116.
- Paris, S. G.; Wasik, B. A. ve Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. I. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2, 609–640). New York: Longman.
- Sainsbury, M. (2004). Children's attitudes to reading. *Education Journal*, 79 (15), 49-54.
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (16), 141-155.
- Schooten, E. ve Gloppe, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*. 30, 169-194.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi*. (10. Baskı) (Çev. Edt. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Smaragdi, U. J. ve Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: long - term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*. 26, 245-261.
- Şahin, N. (2012). *Maniheiz ve Budist Uygur şiirinin dilin dört temel becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- TDK. (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*. 176, 36-57.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Whitehead, F.; Capey, A.C. ve Maddren, W. (1977). *Children and their books*. Basingstoke: Macmillan Education.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Wigfield, A.; Eccles, J. S. ve Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 23, ss.73-118). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wigfield, A.; Guthrie, J. T.; Tonks, S. ve Prentice, K. C. (2004). Children's motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 1(1), 226-241.
- Yamaner, F. ve Kartal, A. (2001). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin, serbest zaman faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1, 2-3.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, N. ve Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 344-361.

Extended Abstract

Introduction

Reading requires the active use of sensory organs and mental processes and it is one of the most effective ways of learning. When the relevant literature is examined, it is seen that there are many important factors affecting reading success. Among those are attitude towards reading and motivation for reading. Attitude towards reading can be defined as the feelings that cause students to want to read or to move away from reading. Motivation for reading may be defined as personal goals, values and beliefs that affect reading processes, results and selection of subjects.

Method

In this study a quantitative research approach was adopted and the relational survey model was used. The sample consisted of a total of 767 6th, 7th and 8th grade secondary school students in the Erzurum, Samsun, Kahramanmaraş and Muş provinces in the spring semester of the 2018-2019 academic year. In the study, the "Attitude towards Reading in Secondary Schools" scale, developed by Özbay and Uyar (2009) and the "Motivation for Reading Texts" scale, developed by Aydemir and Öztürk (2013) were used as the data collection tools.

Results and Discussion

- Gender factor plays a determinative role in favor of female students on the reading attitudes of secondary school students towards "Free Reading", "Book" and "General Reading". On the other hand, it was determined that there was a significant difference in favor of male students in the "Perception of Reading Difficulty", "Effort/Appreciation for Reading" and "Social Aspect of Reading" sub-dimensions of the motivation scale, and there was a significant difference in favor of female students in the "Reading Adequacy" sub-dimension of the scale.
- Based on the results, it was observed that the reading attitudes and motivations of the 6th and 7th grade students significantly differed compared with the 8th grade students in the "Free Reading", "Book" and "General Reading" sub-dimensions of the attitude scale and the "Reading Adequacy", "Effort/Appreciation for Reading" and "Social Aspect of Reading" sub-dimensions of the motivation scale. In the "Perception of Reading Difficulty" dimension, which is another sub-dimension of the motivation scale, it was found that the motivations for reading of the 8th grade students significantly increased compared with the students in other grades.
- The results showed that the attitudes towards reading and motivations for reading of the students' whose family income was between "1-2000 TL" increased significantly compared with the students whose family income was between "2001-4000 TL" in the "Free Reading" and "Book" sub-dimensions of the attitude scale and the "Reading Adequacy" and "Effort/Appreciation for Reading" sub-scales of the motivation scale. In addition, it was also observed that the reading attitudes and reading motivations of the students whose family income was between "1-2000 TL" significantly increased compared with the students whose family income was between "2001-4000 TL" in the "Book" sub-dimension of the attitude scale.
- It was found that there was a significant difference only in the "General Reading" sub-dimension of the attitude scale in favor of the students who had a library in their homes. In all the sub-dimensions of the motivation scale, it was found that the difference between the students who had a library in their homes and those who did not was not significant.
- The "The number of books read in a year" variable was found as a factor positively affecting the attitude towards reading in general terms in the "Free Reading", "Book" and "General Reading" sub-dimensions of the attitude scale. In the "Academic Reading" sub-dimension of the attitude scale, the attitude levels towards reading decreased among some groups as the number of books read by the students increased throughout the year. When approached in terms of reading motivation, the variable "The number of books read in a year" was seen as a factor positively affecting the motivation for reading in general in the "Reading Adequacy", "Effort/Appreciation for Reading" and "Social Aspect of Reading" sub-dimensions of the motivation scale. In the "Perception of Reading Difficulty" sub-dimension, it was determined that the reading motivation of the students decreased as the number of books read increased.
- In the "Free Reading" and "General Reading" sub-dimensions of the attitude scale and the "Reading Adequacy" and "Effort/Appreciation for Reading" sub-dimensions of the motivation scale, it was seen that the attitudes and motivations of the students increased when there was someone reading a book in their homes.
- Lastly, it was found in the study that the motivation levels of secondary school students would increase if their attitudes towards reading increased.



Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi: Bir Pilot Araştırma*

*İsmail SARİKAYA***

*Ömer YILAR****

Öz

Bu çalışmanın amacı akran destekli yazma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansı üzerindeki etkisini tespit edebilmektir. Çalışma, tek denekli desenlere uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, küme rastgele örnekleme yoluyla tespit edilmiş bir ilkökul 4. sınıf şubesinden seçilen altı öğrenciden oluşmaktadır. Veri analizinde betimsel yöntemlerden faydalanılmış; akran destekli yazma grubu ile sınıfın geri kalanına ait bulgular karşılaştırılmıştır. Ayrıca akran destekli yazma grubunun ön-test ve son-test ölçüm sonuçları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile kıyaslanmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınıfın geri kalanına kıyasla akran destekli yazma grubunun yazma başarı puanları, yazılan toplam kelime sayıları ve doğru kelime sayısı oran yüzdeleri açısından daha avantajlı olduğu tespit edilmiştir. Akran destekli yazma grubunun yazma başarı puanları ve doğru kelime sayısı oranlarında son-test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu da görülmüştür. Bu doğrultuda akran destekli yazmanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına olumlu yönde bir katkı sağladığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yazma başarı ve performansı, yazma eğitimi, akran destekli yazma, ilkökul öğrencileri

The Impact of Peer-Assisted Writing on 4th Graders' Writing Achievement and Performance: A Pilot Study

Abstract

This study aimed to examine whether peer-assisted writing activities had an effect on the writing achievement and performance of 4th grade students. The single subject design was used to conduct the study. The sample of the study consisted of six primary school students in a class of 4th graders who were selected using the clustered random sampling method. A series of descriptive analyses was used to compare the findings of peer-assisted writing group and the rest of the class. The Wilcoxon test was used to compare the results of the peer-assisted writing group's pre-and post-test scores. The results of the analysis revealed that the peer-assisted writing group was more advantageous than the rest of the class in terms of writing scores, total number of words and the percentage of number of correct words. In addition, it became obvious that there was a significant difference between the pre-test and post-test results of the students in the peer-assisted writing group in favor of the post-test in terms of their writing scores and, the total number of correct

* Bu çalışma İsmail SARİKAYA'nın Ömer YILAR danışmanlığında yürüttüğü "Akran Destekli Yazmanın Yazma Başarısına Etkisi ve Öz-Düzenleme Becerileri Bağlamında İncelenmesi" başlıklı doktora tezinin pilot çalışma bulgularından üretilmiş olup; bir bölümü USOS 2018'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bayburt, ismailsarikaya24@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4870-8345

*** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum, omery@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3560-0028

words. It can be concluded that peer-assisted writing had a positive contribution in increasing 4th graders' writing scores and performances.

Keywords: Writing achievement and performance, writing education, peer-assisted writing, elementary school students

Giriş

Arkeoloji bilimi bu savı desteklemiyor olsa da, tarihin başlangıcı olarak yazının icadının referans alınması, hiç şüphesiz düşündürücüdür. İnsanlığın sahip olduğu medeniyet ve gelişmelerin büyük çoğunluğunda yazma eyleminin katkısı göz ardı edilemez. Özellikle içerisinde bulunduğumuz zamanın şartları okuma ve yazma becerisini, birçok kişisel ve sosyal faaliyetin ayrılmaz bir parçası hâline getirmiştir. Devlet işleri, hukuk sistemleri, dinî inançlar, eğlence, bilgi edinme vb. pek çok faaliyet yazmadan ve yazılı belgelerden etkilenmektedir. Bu durum, temel yazma becerisini günümüz çağdaş yaşamının önemli yeterliklerinden birisi hâline getirmiştir. Buna bağlı olarak yazma eğitimi, eğitim sistemine sahip tüm ülkelerde öğretim müfredatları içerisinde yer almaktadır.

Duygu ve düşüncelerin dışa vurumu için simgelerin kullanılması olarak tanımlanan (Sexton, Harris ve Graham, 1998) yazma, birçok bilişsel, duysal ve devinışsel edimlerin karmaşık olarak bir arada kullanılmasını gerektirmektedir (Cope ve Kalantzis, 2009). Bu durum bireylerin gerek yazma öncesi gerekse yazma eylemini gerçekleştirirken zorlanmalarına neden olmaktadır. Diğer dil becerileriyle kıyaslandığında yazmanın, hem daha karmaşık hem de kazanılması güç olduğu vurgulanmaktadır (Allal, 2018; Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002). Graham, Schwartz ve MacArthur (1993), yazma sürecinde karşılaşılan güçlüklerin, sunum, imla ve okunaklılık gibi mekanik problemlerden kaynaklanabileceği gibi; fikirler, üslup, organizasyon, cümle akıcılığı gibi ifadesel problemlerden de kaynaklanabileceğini belirtmektedirler. Yazmanın rahatlama, fikir paylaşımı, bilişsel ve duysal anlamda beslenme, iletişim, anlaşma, sosyal medya kullanımı, sınıf-ders geçme ve iş hayatındaki başarı gibi psikolojik, akademik ve sosyal faydaları (Chalk, Hagan-Burke ve Burke, 2005; Graham ve Perin, 2007, s.18; Göçer, 2014, s.29) yazmada karşılaşılan güçlüklerin aşılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yazmanın gerek önemi gerekse güç oluşu yazma başarısını temele alan çalışmaların sık sık yürütülmesini gerekli kılmaktadır. Yazma başarısının ölçülmesini temele alan birçok araştırma, yazma başarısında öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşamadığını; yazma başarısının beklenenden çok daha düşük olduğunu rapor etmektedir (Akyol ve Çetinkaya-Özdemir, 2018; Bromley, 2007, s.245; Can, 2009; Fisher, 2012; Karatay, 2010; Lam, Au, Leung ve Li-Tsang, 2011; Müldür, 2017). Araştırmacılar, yazma başarısının düşük olmasının nedeni olarak ülkelerin eğitim anlayışlarını (Ataman, 2009, s.101), çağın şartları ve buna bağlı olarak teknolojik gelişmeleri (Yaman ve Yavuz, 2007), eğitim programlarını (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009; Ungan, 2007), öğrenciyi, öğretmeni (Byrne, 1988, s.5; Graham, Harris, Mason ve ark., 2008; Uçgun, 2015, s.11) ve aile gibi dış etmenleri (Tağa ve Ünlü, 2013)

göstermektedirler. Bu ve benzeri tespitler yazma başarısının öğretim programlarına doğrudan bağlı kalınarak artırılmayacağını gözler önüne sermiş ve yazma başarısını artırmak için alternatif yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmıştır.

Yazma başarısını artırmak için alternatif yöntemlere yönelen bazı araştırmacılar, yazma eğitiminde sosyal öğrenmeyle ilişkili olarak gözlem yoluyla öğrenmenin diğer yöntemlerden daha etkili olduğu fikrini savunmaktadırlar (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh ve Van Hout-Wolters, 2004; Couzijn ve Rijlaarsdam, 2005). Nitekim yapılan bazı araştırmalar, öğrenmede akran desteğinin anlamlı yordayıcılığını ortaya koymuştur (Bankston ve Caldas, 1996; Brown, 2018; Checci, 2006). Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons (1997) da sosyal öğrenmeyle ilişkili olarak akrandan öğrenme üzerine araştırmalar yapmış ve akran destekli öğrenme stratejilerini geliştirmişlerdir. Fuchs ve arkadaşları, bu aşamadan sonra akran destekli öğrenme üzerine yoğunlaşmış ve öğrenmede akran desteğinin önemini vurgulayan birçok araştırma sonucu ortaya koymuşlardır. Alanyazında, öğrenmede akran desteğinin kanıtlarına ek olarak bireylerin akranlarını gözlemlemek yoluyla yazmayı öğrendiklerini ortaya koyan araştırmalar da yer almaktadır (Roberts ve Wibbens, 2010, s.188; Troia, Shankland ve Heintz, 2010, s.7).

Bir metni ya da bir hikâyeyi tasarlamak, düzenlemek, yazıya aktarmak ve son kontrollerini yaparak okuyucuya sunacak hâle getirmek için öğrencilerin birlikte çalışması olarak tanımlanan (Gold, 2014) akran destekli yazmanın (ADY), yazmanın temel ilkelerini öğretmenin yanı sıra farklı faydalarını rapor eden çalışmalara da rastlamak mümkündür. İlgili araştırmalar akran destekli yazmanın dikkati, yazma motivasyonunu, yazma zevkini ve katılımı artırdığını (De Smedt ve Van Keer, 2018a; Gold, 2014; Troia, Shankland ve Heintz, 2010, s.7); yazma sürecindeki farkındalığa olumlu yönde katkı sağladığını ve yazma başarısını artırdığını ortaya koymaktadır (De Smedt ve Van Keer, 2018b; MacArthur ve Karchmer-Klein, 2010, ss.34-38; Puranik, Petscher, Al Otaiba ve Lemons, 2018; Yarrow ve Topping, 2001). Bunların yanı sıra ADY etkinliklerinin öğrencilerin birbirilerine üstbilişsel düşünme ve öz-düzenleme gibi üst düzey becerilerini aktarmak için fırsatlar sunduğu da vurgulanmaktadır (Gold, 2014; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991).

Akran destekli yazmanın bahsedilen katkılarına ek olarak yurt içi alanyazında sınırlı sayıda çalışmaya rastlanması ve bu çalışmaların da akran desteğinden ziyade akran dönütüne odaklanıyor olması, mevcut araştırmanın özellikle yurt içi alanyazına yapacağı katkısı ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda yazmanın daha çok biçimsel özelliklerine odaklanması (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2013), yapılan araştırmaların çoğunlukla ortaokul seviyesi öğrencileriyle gerçekleştirilmesi, ilkökul seviyesinde yapılanların ise ilkökuma ve yazmayla ilişkilendirilmesi (Tok ve Potur, 2015), Türkiye’de yazma başarısının düşük olması (Bayram ve Erdemir, 2006), yazmanın öneminin artması (Cope ve Kalantzis, 2009) mevcut araştırmanın önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca

akran destekli yazmanın yazmayla ilişkili olarak bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlara katkısı (Boyle ve Charles, 2011; Mathes, Howard ve ark., 1998; Sutherland ve Topping, 1999) da göz önünde bulundurularak yöntemin uygulanabilirliği ve tanıtımı açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Yazma eğitime ayrılan sürenin kısıtlı ve yetersiz oluşu (Sarıkaya ve R. Yılar, 2018; Tağa ve Ünlü, 2013) akran destekli yazma etkinliklerinin uygulamasının kolay ve ekonomik oluşu sebebiyle uygulayıcı öğretmenlere avantaj sağlayacağı düşünülebilir.

Bu doğrultuda yapılan araştırmanın amacı, ADY etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına olan etkilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

1. ADY etkinliklerinin ADY grubu öğrencilerinin yazma başarı puanları üzerindeki etkisi nasıldır? Akran destekli yazma grubu ile sınıfın geri kalanı arasında yazma başarı puanı açısından ne tür farklılıklar vardır?
2. ADY etkinlikleri ADY grubu öğrencilerinin, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarında nasıl bir değişim meydana getirmiştir? Ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. ADY etkinliklerinin ADY grubu öğrencilerinin yazmış oldukları toplam kelime sayısı üzerindeki etkisi nasıldır? Akran destekli yazma grubu ile sınıfın geri kalanı arasında toplam kelime sayısı açısından ne tür farklılıklar vardır?
4. ADY etkinliklerinin ADY grubu öğrencilerinin doğru kelime sayısı oran yüzdeleri üzerindeki etkisi nasıldır? Akran destekli yazma grubu ile sınıfın geri kalanı arasında doğru kelime sayısı oran yüzdeleri açısından ne tür farklılıklar vardır?
5. ADY grubunun ön-son-test ölçümleri arasında yazma başarı puanı, toplam kelime sayısı, doğru kelime sayısı oran yüzdeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma nicel yaklaşımlara ait deneysel modellerden tek denekli desenlere uygun olarak yürütülmüştür. Bu desenler, genellikle pilot çalışmalarda, bir ya da birkaç kişinin katılımcı olarak yer aldığı durumlarda kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015, ss.302-303). Araştırmanın tek değişken üzerinden yürütüldüğü, tekrarlı ölçümleri içeren ve katılımcılarının ayrıntılı olarak tanıtıldığı bu desenler iç geçerlik tehditlerine karşı kapalıdır (McMillan ve Schumacher, 2014, ss.305-306). Araştırmanın altı öğrenci ile yürütülmesi, katılımcıların birçok kez gözleme tabi tutulması ve

gelişimlerinin incelenmesi, tekrarlı ölçümlerin var olması desenin uygunluğu açısından ipuçları sunmaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları küme rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, Bayburt ili merkezinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan bir 4. sınıf şubesinden oluşmaktadır. Şubede 30 öğrenci yer almaktadır. Şubenin tespit edilmesinden sonra katılımcı öğrencilere ön-test mahiyetinde bir yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrenci metinleri araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından puanlanarak katılımcılar başarı puanına göre sıralanmıştır. Sınıf öğretmenin görüşleri doğrultusunda ikişer kişiden oluşan üç farklı ADY grubu oluşturulmuştur. İlk grup, biri yüksek diğeri düşük başarı puanına sahip iki öğrenciden (Gözde, Mükerrem); ikinci grup başarı listesinin ortadan bölünmesiyle oluşturulan sıralamada biri yüksek diğeri orta düzey başarı puanına sahip iki öğrenciden (Deniz, Esmâ); üçüncü grup orta düzey başarı puanına sahip iki öğrenciden (Yağmur, Rukiye) oluşmaktadır. Bu yöntemle daha önceki araştırmalarda yapılan katılımcı eşleştirme sınırlılığı (ör. bk. Yarrow ve Topping, 2001) ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada gizlilik esas alınmış, ilgili katılımcıların kendilerinin belirledikleri takma isimler kullanılmıştır. Katılımcılardan biri erkek (Mükerrem), diğerleri kızdır. Rukiye haricindeki katılımcılar sağ elini kullanarak yazmaktadır. Deniz ve Mükerrem çalışmanın başlangıcında bitişik eğik yazı kullanırken ilerleyen aşamalarda dik temel harflerle yazmaya başlamışlardır. Sınıf öğretmeni tarafından katılımcıların iletişime açık ve ADY etkinlikleri için uygun kişisel ve sosyal özelliklere sahip olduğu ilgili belirtilmiştir. Ayrıca bu durum araştırmacıların yapmış oldukları gözlemler ve görüşme etkinlikleri sonucunda ulaşılan görüş ile de desteklenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların yazma başarı ve performanslarını tespit edebilmek amacıyla hikâye ve metin yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda bir konuyla ilgili hikâye oluşturma, yarım bırakılan metni tamamlama, bilgilendirici metin ve diyalog yazma gibi farklı türlerde yazma etkinliklerinden faydalanılmıştır. Yazma konularının uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuş (üç Türkçe eğitimi, iki sınıf eğitimi alanında-öğretim üyesi) ve uygun görülmeyen iki yazma konusunda uzlaşma esas alınarak düzenlemeye gidilmiştir. Katılımcı metinleri, NWREL (Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı) araştırmacıları tarafından geliştirilen, Özkara (2007)'nın Türkçe'ye çevirdiği, Sarıkaya ve Ö. Yılar (2018)'in güvenilirlik ve geçerliğini sınıadığı 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile puanlanmıştır. Ölçeğin ilkökul öğrencileriyle yürütülen farklı araştırmalarda kullanılmış olması (ör. bk. Sever ve Memiş, 2014) ve değerlendirmede yazının mekanik yönüyle birlikte diğer içerik özelliklerine (imla, fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı) de yer vermesi gibi gerekçelerden ötürü bu ölçme aracının kullanılması uygun görülmüştür. Ölçek, yalnızca yazma başarısı toplam puanlarının ve alt boyutlarda meydana gelen değişimin tespiti amacıyla kullanılmıştır. Alt boyutlarda

yaşanan değişikliklerin ayrıntılı olarak sunulmaması (kazançlar, kazanç oranları, alt-üst çeyrek karşılaştırmaları vb.) bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak nitelendirilebilir. Yedi faktörden oluşan ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksi Özkara (2007) tarafından .80; Sarıkaya ve Ö.Yılar (2018) tarafından ise .90 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksi .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach Alpha=.95) ve uyum indekslerinin mükemmel uyumu işaret ettiği araştırmacılar tarafından raporlanmıştır (Sarıkaya ve Ö. Yılar, 2018). Doğru kelime sayısı oran yüzdeleri belirlenirken yazım doğruluğuna bakılmıştır.

İşlem/Verilerin Toplanması

Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere araştırmaya, ilgili kurumdan yasal izinlerin alınması ile başlanmıştır. Küme rastgele örnekleme sonucunda tespit edilen ilkokulda iki adet 4. sınıf olduğu görülmüş; araştırmaya gönüllü olan sınıf öğretmenin şubesi ile çalışmaya devam edilmiştir. Ayrıca form aracılığı ile veli iznine de başvurulmuştur. Gerekli şartların sağlanmasının ardından ön-test ölçümleri yapılmış ve ADY grubu belirlenmiştir. İkinci aşamada etkinliklerin sürdürüleceği sınıf da belirlenmiştir. Etkinlikler okul idaresinin onay ve desteği ile atıl durumdaki bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. İlk olarak sınıf temizlenerek etkinlik için belirlenen ihtiyaçları karşılanmış; sınıfa altı kişilik sıra ve masa taşınmıştır. Sınıftaki aydınlatma ve ısıtma sistemlerinde herhangi bir problem olmadığı görülmüştür.



Şekil 1. Araştırma süreci ve işlem

Şekil 1’de hafta olarak ifade edilen zaman, 40 dakikalık iki ders saatini kapsamaktadır. Uygulamalar da okul düzenine uyularak pazartesi günleri olmak koşuluyla 3. ve 4. ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk haftası olan üçüncü aşamada ADY grubuna yapılacak olan etkinlik ile ilgili bilgiler verilmiş; uygulama esnasında uyulması gereken kurallar bildirilmiştir. Katılımcı

öğrenciler birlikte çalışmak için cesaretlendirilmiş ve yazar-rehber rolleri hakkında bilgi verilmiştir. İlk ders saatinde rehber görevini üstlenen katılımcının ikinci ders saatinde yazar olacağı belirtilmiş; uygulama esnasında kullanacakları dil, üslup ve nezaket kuralları hakkında katılımcılara telkinde bulunulmuştur. Uygulayıcı bizzat araştırmacı olduğundan ilerleyen aşamalarda da öğrencilere rehberlik edilmiş; gerekli yerlerde müdahalelerde bulunulmuştur. Ayrıca her hafta gruptan birisi video kamera ile kayıt altına alınarak ihtiyaç duyulduğunda kayıtlardan yararlanılmıştır.

Uygulamanın dördüncü aşaması, sekiz hafta boyunca devam ettirilmiş ADY etkinliklerini kapsamaktadır. Öğrencilerin bu süreçte oluşturdukları metinler, ilgili hafta içerisinde, araştırmacı ve bir uzman (Türkçe eğitimi-öğretim üyesi) tarafından incelenerek puanlanmıştır. İlk iki hafta içerisinde katılımcılar birbirlerine tam olarak akran desteği sunamazken (birlikte metin oluşturma süreci ortalama 20 dakika) uygulamanın geri kalan süresince katılımcılar etkinlikleri içselleştirmiş ve metin oluşturma süreçleri bir ders saatine kadar artmıştır. Bu süreç içerisinde rehber-yazar görevi üstlenen öğrencilerin ilk olarak yazma konusuyla ilgili tartışmaları sağlanmıştır. Bu aşamada katılımcılardan ne tür metin oluşturacaklarını belirlemeleri ve özellikle organizasyon üzerine düşünmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte başlığın seçimi, sunum yolları, kullanılacak üslup gibi metin oluşturma sürecinin alt boyutları hakkında birbirine destek olmaları, görüş alış-verişinde bulunmaları için katılımcılar desteklenmiştir. Görüş alış-verişi ile rehber-yazar rollerinin tüm yazma aşamasında aktif olarak yürütülmesi için gerekli uyarı ve destek sağlanmış; bu hususlarla ilişkili olarak ilk haftalarda araştırmacı tarafından müdahalede bulunulmuştur. Beşinci ve son aşamada ise son-test mahiyetinde bir yazma çalışması her iki gruba da yapılarak uygulama sonlandırılmıştır. Bunu izleyen süreç içerisinde veri analizleri ve raporlama gerçekleştirilmiştir. Sınıfın geri kalanında ise aynı yazma etkinlikleri aynı süre ayrılarak ilgili şubenin sınıf öğretmenince uygulanmıştır. Ancak öğrencilerin etkinlikleri bireysel olarak sürdürmeleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların oluşturmuş olduğu metinler ölçme aracının her bir alt boyutuna (imla, cümle akıcılığı, kelime seçimi, fikirler, sunum, üslup, organizasyon) göre ayrı ayrı değerlendirilerek katılımcıların yazma başarı puanları (YBP) hesaplanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların yazmış oldukları toplam kelime sayısı (TKS) ve doğru kelime sayısı oran yüzdeleri (DKSOY), başarı puanları ile birlikte SPSS 22.0 paket programına yüklenmiştir. Veri analizinde betimsel ve kestirimsel istatistiklerle beraber grafiklerden de yararlanılmıştır. ADY grubu ile sınıfın geri kalanı kestirimsel istatistik yöntemleriyle kıyaslanamayacağı için her iki gruba ait veriler betimsel istatistiklerden yararlanarak karşılaştırılmıştır. Betimsel istatistikten YBP, TKS ve DKSOY için son-test ve ön-test farkını hesaplamada, bu farkın yüzdelik gösteriminde, çeyrek sonuçlarında, daha yüksek ve daha düşük yazma başarı ve performansı sergileyen öğrencilerin birikimli sonuçlarının karşılaştırılmasında yararlanılmıştır. Bu işlemler ADY grubu ve sınıfın geri kalanı için ayrı ayrı yapılmış ve birlikte tablolastırılmıştır. Daha sağlıklı

yorumlar yapabilmek için aynı değişkenlere ait ölçümlerin medyan puanlarına göre çubuk grafikleri ve kutu parselleri de incelenmiştir.

ADY grubuna ait ölçümlerin karşılaştırılmasında ise kestirimsel istatistikten yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ön-test ve son-test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca yapılan analizler için $r=Z/\sqrt{n}$ formülü kullanılarak (Field, 2013) etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Sürecin detaylı bir şekilde açıklanması, süreçte video kaydı, gözlem ve doküman incelemesi teknikleriyle verilerin toplanarak metodolojik çeşitleme ve teyit yoluna gidilmesi, uygulama süresinin uzun tutulması, süreç hakkında katılımcıların bilgilendirilmesi, veri toplama sürecinin ve araçlarının da detaylı olarak tanıtılması iç geçerliğe yönelik olarak alınan tedbirlerdendir. Katılımcı seçiminde tesadüfi yöntemlere başvurulması, katılımcıların tanıtılması, uygulamanın ve sürecin tanıtımı, yapılan betimlemeler ve sürecin video ile de kaydedilmesi ise dış geçerliği artırma amacıyla alınan tedbirlere örnek olarak verilebilir. Veri toplama aracının gerek istatistiksel gerekse analitik yöntemlerle güvenilirlik ve geçerliğinin sağlanması yoluna başvurulması, veri analizi aşamalarının ayrıntılı tarif edilmesi, kodlayıcılar arası uyum indeksinin hesaplanması ve bunun önceki çalışmalarla kıyaslanması ile uzman teyidine başvurulması gibi yollarla çalışmanın iç ve dış güvenilirlik tedbirleri artırılmıştır.

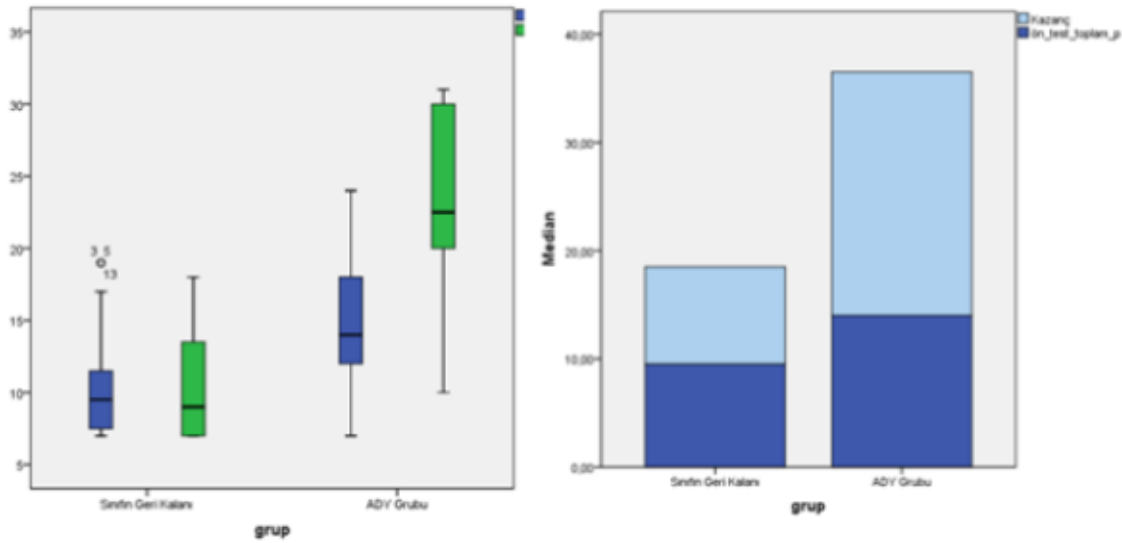
Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde sırası ile YBP, TKS ve DKSOY ile ilişkili olarak araştırma bulgularına yer verilmiştir. Bulgular sunulurken araştırma sorularının sırası göz önünde bulundurulmuş ancak bütünlüğü sağlama adına kestirimsel istatistik bulguları (araştırma sorusu 4) bu başlıklar altında sunulmuştur.

Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Bulgular

ADY grubu öğrencilerinin ön-son-test yazma başarı puanları incelendiğinde grup üyelerinin tamamının son-test puanlarının ön-test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Sınıfın geri kalanına ait ön-son-test yazma başarı puanları incelendiğinde ise öğrencilerin yalnızca üçte birinin pozitif yönde bir kazanç elde ettiği yani son-test puanlarının ön-test puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. ADY grubu öğrencilerinin tamamının son-test puanlarının ön-test puanlarından yüksek olması ADY etkinliklerinin yazma başarı puanları üzerindeki etkisi hakkında ipuçları sunmaktadır. Daha etkili kanıtlar sunabilmek amacıyla kutu parselinin ve medyan puanlarına göre yazma başarı grafiğinin incelenmesi gerekmektedir.

ADY grubu ve sınıfın geri kalanına ait ön-son-test yazma başarı puanlarını ve değişimlerini gösteren kutu parseli ve medyan puanlarına göre yazma başarı grafiği Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Kutu parseli ve medyan puanlarına göre yazma başarı grafiği

Şekil 2’de yer alan kutu parselinde (sol) yatay çizgi medyan puanını; yatay çizginin altında kalan kısımlar düşük YBP alan grup üyelerini; üstünde kalan kısım ise yüksek YBP alan grup üyelerini ifade etmektedir. Parsel, sınıfın geri kalanının son-test medyan değerinin ön-test medyan değerinden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, sınıfın geri kalanının YBP açısından olumlu bir değişim yaşamadığı şeklinde yorumlanabilir. ADY grubuna ait parseller ise son-test medyan değerinin ön-test medyan değerinden yüksek olduğunu ve ön-test ölçümünde düşük veya orta düzey başarı seviyesine sahip katılımcıların orta veya yüksek başarı seviyesine ulaştığını göstermektedir. Medyan puanına göre yazma başarı grafiği (sağ) ise ön-test medyan puanı açısından ADY grubunun daha avantajlı olduğunu göstermekle birlikte ADY grubu katılımcılarının sınıfın geri kalan öğrencilerine göre kazanç bakımından çok daha avantajlı olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki şekil de ADY etkinliklerinin katılımcı öğrencilerin YBP üzerindeki olumlu etkisine kanıt olarak gösterilebilir. Sınıfın geri kalan öğrencilerine ve ADY grubu katılımcılarına ait YBP çeyrek sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Yazma başarı puanlarının çeyrek sonuçları

		Sınıfın geri kalanı			ADY grubu		
Yazma başarı	Üst çeyrek	Ön-test	Son-test	Kazanç	Ön-test	Son-test	Kazanç
	Medyan	11.75	13.75	2	19.5	30.25	10.75
	Alt çeyrek	9.5	9	-0.5	14	22.5	8.5
		7.25	7	-0.25	10.75	17.5	7.25

Tablo 1 incelendiğinde sınıfın geri kalanının üst çeyrekte pozitif yönde kazanç elde ettiği; medyan ve alt çeyrekte ise kazanç oranının negatif değer aldığı görülebilir. Bu durum ilgili grubun yazma başarı son-test puanlarında ön-teste göre bir düşüş yaşandığını göstermektedir. Bu düşüş, yazmada dezavantajlı olan öğrencilerin süreç içerisinde yazma başarısını artırmaya yönelik bir gayret göstermemesinden; sınıf öğretmeninin yazma öğretiminin etki düzeyinden; öğretmenin yazma başarı düşük öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim daha başarılı

öğrencilerin düşük de olsa kazanç elde ettiği görülmektedir. ADY grubunun kazanç oranları ise hem üst çeyrek hem medyan hem de alt çeyrekte pozitif yönde bir gelişimin olduğunu ortaya koymaktadır. ADY etkinliklerinin yazma başarısı üzerine etkisini daha belirgin olarak ortaya koyabilmek için her iki grup öğrencilerinden ön-test ölçümlerine göre en yüksek ve en düşük puana sahip üç öğrencinin kıyaslaması yapılmıştır. Bulgular, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. En yüksek ve en düşük YBP’ye sahip katılımcıların birikimli sonuçları

Öğrenci	Yazma başarı puanları			
	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
<i>Sınıfın geri kalanı</i>				
En yüksek 3	57	49	-8	-14.3
En düşük 3	21	21	0	0
<i>ADY grubu</i>				
En yüksek 3	56	86	30	51.56
En düşük 3	33	50	17	51.51

Tablo 2 incelendiğinde sınıfın geri kalan öğrencilerinin yer aldığı gruptaki en yüksek YBP’ye sahip üç öğrencinin birikimli puanlarının ADY grubunun en yüksek puan alan üç öğrencisinden fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu öğrenciler son-test ölçümlerinde bir düşüş yaşamış ve kazançları negatif değer almıştır. Bu durumda ilgili katılımcıların bireysel farklılıklarının, yazma başarısını artırmaya yönelik olarak gerçekleştirdikleri faaliyetlerin ve bu faaliyetlerin etki düzeylerinin, öğretmenin kullandığı yazma öğretimi yöntemlerinin ya da öğretmenin yazma eğitimine harcadığı emek ve zamanın etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu durum sınıf öğretmenin yazma etkinliklerinde geride kalan öğrencilere daha fazla emek ve zaman ayırmış olmasından da kaynaklanabilir. Buna karşın ADY grubunun en yüksek puan alan üç öğrencisi ise yaklaşık %52 oranında bir kazanç elde etmiştir. En düşük puan alan üç öğrenciye ait veriler incelendiğinde sınıfın geri kalanında yer alan öğrencilerin herhangi bir kazanç elde edemediği buna bağlı olarak kazanç yüzdelerinin 0 olduğu; ADY grubunun en düşük puan alan üç öğrencisinin ise yaklaşık %52 oranında bir kazanç yüzdesi elde ettiği görülmüştür. Bu durum da ADY etkinliklerinin YBP üzerindeki olumlu etkisini vurgular niteliktedir. ADY grubunun ön-son-test YBP arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek için Wilcoxon testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. YBP’ye yönelik Wilcoxon testi sonuçları

		n	Sıra	Sıra Toplamı	Z	p	r
Son-ön-test yazma başarı puanı	Negatif sıra	0	.00	.00	-2.21	.027	.09
	Pozitif sıra	6	3.50	21			
	Eşit	0					
	Toplam	6					

Tablo 3’ten ADY grubu katılımcılarının ön-son-test karşılaştırmasında son-test lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu ($Z=-2.21$; $p=.027$; $r=.09$) anlaşılmaktadır. Tabloda altı pozitif sonucun yer alması, katılımcıların tamamına ait son-test ölçüm sonuçlarının ön-test ölçüm sonuçlarından yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan analiz sonucunda r değeri .09 olarak hesaplanmıştır. Kilmen (2015,

s.193) .01 ile .06 arasındaki değerlerin düşük; .06 ve .138 arasındaki değerlerin orta; .138 ve üzeri değerlerin ise büyük etki büyüklüğü anlamı taşıdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda ADY etkinliğinin katılımcı öğrencilerin yazma başarı puanlarının üzerinde orta derecede bir etki büyüklüğü oluşturduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulguların tamamı ADY etkinliklerinin ADY grubunun yazma başarı puanlarının artmasına pozitif yönde ve anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Çalışmada ADY grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeğinin hangi alt boyutunda ortalamalar açısından olumlu değişim yaşadığı ve bu değişimin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak ön ve son ölçümlerin ortalama farkları irdelenmiş ardından Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile ortaya çıkan bu değişimin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca bulgulara ilişkin etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bahsi geçen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

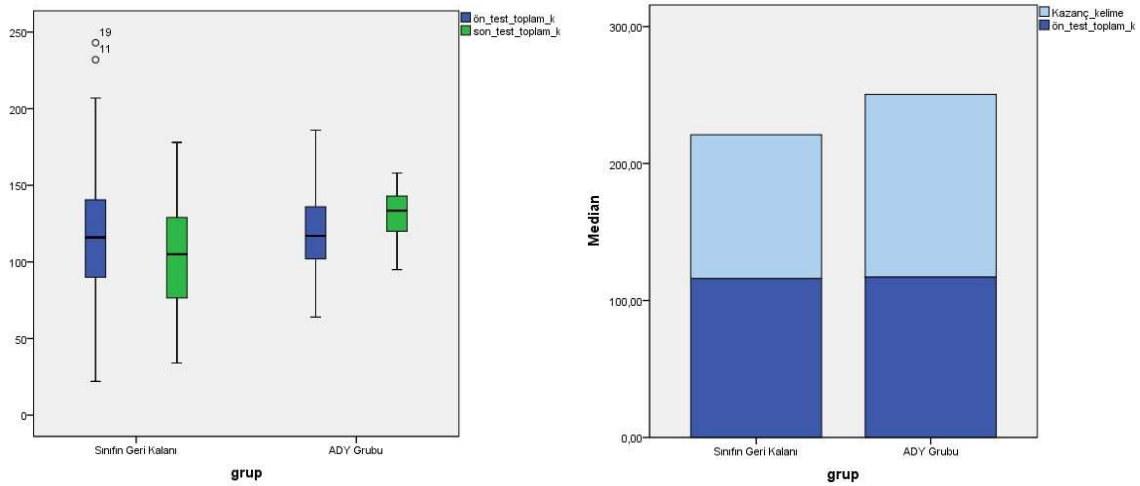
Tablo 4. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlara yönelik betimsel istatistik bulguları

	$\bar{X}_{\text{ön}}$	$\bar{X}_{\text{son}}$	$\bar{X}_{\text{son}} - \bar{X}_{\text{ön}}$
Sunum	3	3.5	0.5
İmla	2.2	3.2	1
Fikirler	1.8	3	1.2
Organizasyon	1.8	3.3	1.5
Üslup	2.2	3	0.8
Kelime seçimi	2.3	3.2	0.9
Cümle akıcılığı	2	3.3	1.3

Tablo 4'te ADY grubu katılımcılarının ön-test ve son-test ölçümlerinde her bir alt boyuttan aldıkları puanların ortalamaları ile son-test ve ön-test ölçüm puan farkı ortalamaları yer almaktadır. Bulgular her alt boyut için son-test ölçümlerinin ön-test ölçümlerinden yüksek olduğunu; buna bağlı olarak her alt boyutta katılımcıların başarı puanı açısından artış sergilediğini ortaya koymaktadır. En fazla artış miktarının organizasyon alt boyutu puanlarında elde edildiği görülmektedir. Bunu sırası ile cümle akıcılığı, fikirler, imla, kelime seçimi, üslup alt boyutlarının izlediği ve en az değişimin sunum alt boyutunda yaşandığı görülmektedir. Bu doğrultuda ADY etkinliklerinin ADY grubuna en fazla kazancı organizasyon boyutunda; en az kazancı ise sunum boyutunda sağladığı ifade edilebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında akranların organizasyon ve fikirler hususunda yapmış oldukları görüş alış-verişinin etkili olduğu düşünülebilir. Bu değişimlerin anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sunum ($Z=1.00$; $p=.31$), imla ($Z=1.51$; $p=.13$) ve kelime seçimi ($Z=1.89$; $p=.06$) alt boyutlarında meydana gelen değişimin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Cümle akıcılığı ($Z=2.27$; $p=.023$; $r=.09$); üslup ($Z=2.24$; $p=.025$; $r=.09$); organizasyon ($Z=2.04$; $p=.041$; $r=.08$) ve fikirler ($Z=2.07$; $p=.038$; $r=.08$) alt boyutlarında meydana gelen değişimin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri dört alt boyutta meydana gelen bu değişimde ADY etkinliklerinin orta derece bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Toplam Kelime Sayısına Yönelik Bulgular

ADY grubu katılımcılarının son-testte yazmış oldukları kelime sayıları incelendiğinde iki katılımcı hariç (Gözde, Mükerrerem) diğerlerinin yazmış olduğu kelime sayılarının ön-test ölçümünden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıfın geri kalan öğrencilerinden ise yaklaşık üçte ikisinin son-testte yazmış olduğu kelime sayısının ön-test ölçümüne oranla düşüş sergilediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğrenci ya da öğretmen kaynaklı etmenlerin etkili olduğu ifade edilebilir. Daha ayrıntılı bulgular için gruplara ait Şekil 3'te yer alan kutu parseli ve kazanç miktarını gösteren grafiğin incelenmesi önerilmektedir.



Şekil 3. Kutu parseli ve medyan puanlarına göre toplam kelime sayısı grafiği

Şekil 3'te yer alan kutu parseli (sol) ön-test ölçümü toplam kelime sayıları açısından her iki grubun da yaklaşık olarak aynı medyan değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum grup karşılaştırmasını daha anlaşılır hâle getirmektedir. Sınıfın geri kalan öğrencilerinin son-test ölçümlerinde yazmış oldukları kelime sayılarının ön-test ölçümlerine oranla düşüş sergilediği anlaşılmaktadır. ADY grubu katılımcılarının ise son-test ölçümlerinde yazmış olduğu kelime sayılarının ön-test ölçümlerinden daha yüksek olduğu ve grubun TKS açısından olumlu kazançlar elde ettiği görülmektedir. Toplam kelime sayılarına ait medyan grafikleri incelendiğinde ise ADY grubu katılımcılarının sınıfın geri kalanına oranla TKS açısından daha fazla kazanç elde ettiği söylenebilir. Bu durum ADY etkinliklerinin yazma performansı üzerindeki etkisini ortaya koysa da daha ayrıntılı bir betimleme için çeyrek sonuçlarının ve birikimli sonuçların incelenmesi yararlı görülmektedir. Yazılan TKS'ye yönelik çeyrek sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Yazılan toplam kelime sayısına yönelik çeyrek sonuçlar

		Sınıfın geri kalanı			ADY grubu		
Kelime sayıları	Üst çeyrek	Ön-test	Son-test	Kazanç	Ön-test	Son-test	Kazanç
	Medyan	141.75	133	-8.75	148.50	146.75	-1.75
	Alt çeyrek	116	105	-11	117	133.50	16.50
		89	75.25	-13.75	92.50	113.75	21.25

Tablo 5 incelendiğinde sınıfın geri kalan öğrencilerinin alt çeyrek, üst çeyrek ve medyan kazanç oranlarının negatif değer aldığı; yani TKS açısından ilgili grupta bir düşüşün yaşandığı görülmektedir. Özellikle alt çeyrekte yaşanan %13.75'lik düşüş, zayıf ve güçlü yazarlar arasındaki TKS farkının daha da arttığını göstermektedir. ADY grubunun ise yalnızca üst çeyrekte yaklaşık %2'lik bir düşüş yaşadığı; medyan ve alt çeyrekte ise büyük oranda kazanç elde ettiğini ortaya koymaktadır. Alt çeyrekte meydana gelen yaklaşık %21'lik kazanç oranı, TKS açısından zayıf ve güçlü katılımcılar arasındaki sözcük sayısı oranlarının azaldığı; TKS açısından zayıf olan katılımcıların ADY etkinliklerinden yazılan kelime sayısını artırma yönünde daha fazla yararlandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu etki, Tablo 6'da yer alan en çok ve en az kelime yazan katılımcıların birikimli sonuçlarından da anlaşılabilmektedir.

Tablo 6. *En çok ve en az kelime yazan katılımcıların birikimli sonuçları*

Öğrenci	Toplam kelime sayıları			
	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
<i>Sınıfın geri kalanı</i>				
En çok 3	682	409	-273	-40.02
En az 3	92	128	36	39.13
<i>ADY grubu</i>				
En çok 3	449	443	-6	-1.33
En az 3	273	340	67	24.54

Tablo 6, her iki gruptan da en çok kelime yazan üçer öğrencinin kazanç oranlarında bir düşüşün yaşandığını ortaya koymaktadır. Ancak değerler, sınıfın geri kalanındaki düşüş oranının ADY grubunun yaklaşık kırk katı kadar olduğunu göstermektedir. Bu durum sınıfın geri kalanındaki en fazla kelime yazan üç öğrencinin yaklaşık yarı yarıya bir performans kaybı yaşadığı şeklinde yorumlanabilir. Her iki gruptan en az kelime yazan üçer öğrenci kıyaslandığında ise sınıfın geri kalan kısmında yer alan üç öğrencinin son-test ölçümlerinde daha fazla kelime yazarak avantaj elde ettiği görülebilir. ADY grubundaki katılımcıların ön-son-test ölçümlerinde meydana gelen değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığını tespit edebilmek amacıyla kestirimsel istatistikten yararlanılmış ve bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

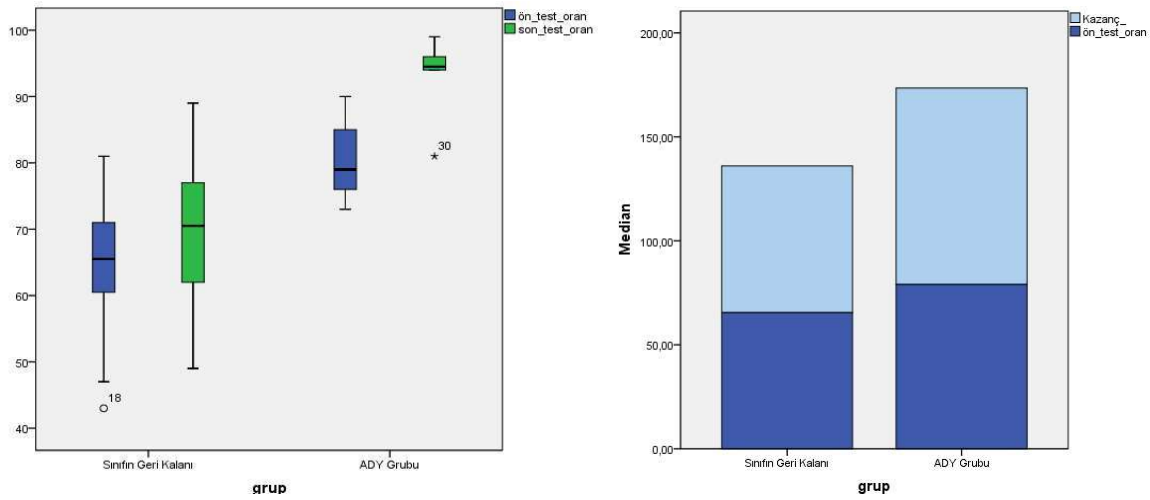
Tablo 7. *ADY grubu katılımcılarının yazmış olduğu toplam kelime sayılarına yönelik Wilcoxon testi sonuçları*

		n	Sıra	Sıra toplamı	Z	p	r
Son-ön-test kelime sayısı	Negatif sıra	2	3.50	7.00	-.73	.46	.03
	Pozitif sıra	4	3.50	14.00			
	Eşit	0					
	Toplam	6					

Tablo 7'den ADY grubunun ön-test ve son-testte yazmış oldukları toplam kelime sayıları arasında bir farklılığın olduğu; ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($Z = -.73$; $p = .46$; $r = .03$). Nitekim pozitif ve negatif sıra değerleri ADY grubundan dört katılımcının son-test ölçümünde ön-teste göre daha fazla kelime yazdığını; iki katılımcının ise son-test ölçümlerinde yazmış olduğu kelime sayısının ön-test ölçümlerinden daha az olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazılan Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Bulgular

Katılımcıların tamamının ön ve son-testte yazmış oldukları metinlerdeki toplam kelime sayıları ve doğru kelime sayıları işleme tabi tutularak katılımcılara ait doğru yazılan kelime sayısı oran yüzdeleri hesaplanmıştır. Bulgulara göre ön-test ölçümlerinde bu hususla ilişkili olarak en yüksek düzeyde performans gösteren öğrencinin her on kelimedenden birinin yazımında yanlış yaptığı; en kötü performansı sergileyen öğrencinin ise her on kelimedenden altısının yazımında hata yaptığı tespit edilmiştir. Bu bulgular imla başarısı açısından düşündürücüdür. Katılımcıların DKSOY ile ilgili olarak kutu parselleri ve medyan puan grafikleri Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Kutu parseli ve medyan puanları grafiği

Şekil 4'ten her iki grubun da son-test ölçümlerinde doğru kelime sayısı oran yüzdelerini artırdığı anlaşılmaktadır. Sınıfın geri kalanına ait olan görselden oran yüzdelerinde küçük bir artışın olduğu; ancak oran farkı aralığının iyice açıldığı görülmektedir. Yani yazma performansı iyi olan öğrenciler ile düşük olan öğrenciler arasındaki fark artmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenin yazma öğretimi ile ilişkili olarak zaman ve emeğini daha çok yazma açısından avantajlı öğrencilere yöneltmesinin etkili olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda bu duruma öğrencilerde yazmaya karşı geliştirilen öğrenilmiş çaresizlik kabulünün neden olduğu da düşünülebilir. Yazma başarı ve performansının artırılması hiç şüphesiz emek ve zaman gerektirmektedir. Yazmanın kendine has bu zorluğu gerek öğretmenleri gerekse öğrencileri yazma üzerine yoğunlaşmaktan alıkoyabilir. Nitekim yazma başarı ve performansı açısından iyi konumda olan öğrencilerle dezavantajlı öğrenciler arasındaki farkın arttığının görülmesi bu durumu destekler niteliktedir. ADY grubu öğrencilerinde ise sınıfın geri kalanına oranla yaklaşık üç kat bir artışın yaşandığı; yazma başarı ve performansı yüksek olan katılımcılar ile düşük olan katılımcılar arasındaki oran farkının azaldığı anlaşılmaktadır. Medyan puanlarına göre oran grafiği ise ADY grubunda sınıfın geri kalanına oranla daha fazla kazanımının olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki görsel de ADY etkinliklerinin ADY grubu katılımcılarının DKSOY

açısından elde ettiği kazancı vurgular niteliktedir. Bu etkinin daha anlaşılır bir şekilde yorumlanabilmesi için Tablo 8’de yer alan DKSOY çeyrek sonuçlarının incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 8. DKSOY çeyrek sonuçları

		Sınıfın geri kalanı			ADY grubu		
Kelime sayıları		Ön-test	Son-test	Kazanç	Ön-test	Son-test	Kazanç
	Üst çeyrek	71.50	78	6.50	86.25	96.75	10.50
	Medyan	65.50	70.50	5	79	94.50	15.50
	Alt çeyrek	60.25	62	1.75	75.25	90.75	21.25

Tablo 8, her iki grubunda medyan, alt-üst çeyrekte pozitif yönde kazanç elde ettiğini göstermektedir. Medyan değerlerinde ADY grubunun sınıfın geri kalanına oranla yaklaşık üç kat daha fazla kazanç göstermesi, grubun tamamının bu hususla ilgili gelişim kaydettiğini ortaya koymaktadır. Ancak özellikle dikkat çeken husus alt çeyrekte ADY grubunun yakalamış olduğu kazanç oranlarıdır. Alt çeyrekte ADY grubu katılımcıları 10 kattan daha fazla bir kazanç elde etmişlerdir. Bu durum ADY etkinliklerinin yazma başarı ve performansı düşük olan öğrencilerin DKSOY açısından elde ettiği büyük kazancı gözler önüne sermektedir. Bu durum sosyal öğrenmenin ilke ve amaçlarıyla da örtüşmektedir. Nitekim yazma açısından dezavantajlı öğrenciler yazma başarı ve performansı yüksek öğrencilerin seviyesine yaklaşırken; yazma başarı ve performansı açısından avantajlı öğrenciler de DKSOY açısından kazanç elde etmişlerdir. Tablo 9’da yer alan en yüksek ve en düşük DKSOY’ye sahip öğrencilerin birikimli sonuçları da benzer bir etkiyi ortaya koymaktadır.

Tablo 9. En yüksek ve en düşük DKSOY’ye sahip öğrencilerin birikimli sonuçları

Öğrenci	Toplam kelime sayıları			
	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
<i>Sınıfın geri kalanı</i>				
En yüksek 3	237	257	20	8.43
En düşük 3	145	165	20	13.79
<i>ADY grubu</i>				
En yüksek 3	257	289	32	12.45
En düşük 3	226	270	44	19.46

Tablo 9’dan her iki grupta yer alan en yüksek ve en düşük DKSOY’ye sahip öğrencilerin pozitif kazanç elde ettiği; ancak ADY grubu katılımcılarının daha avantajlı bir pozisyona sahip olduğu görülmektedir. Bu durum hiçbir müdahalede bulunulmasa da öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki DKSOY’nin artış gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak bulgular ADY etkinlikleri ile bu artışın ivme kazanacağını, güçlü ve zayıf öğrenciler arasındaki farkın azalacağını ve genel başarı ortalamasının büyük oranda yükseleceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 10. ADY grubu katılımcılarının DKSOY ölçümlerine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

		n	Sıra	Sıra toplamı	Z	p	r
Son-ön-test yazma başarı	Negatif sıra	0	.00	.00	-2.20	.028	.09
	Pozitif sıra	6	3.50	21			
	Eşit	0					
	Toplam	6					

ADY grubu katılımcılarının ön-son testte sergilemiş oldukları DKSOY performansının ölçümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur. Tablo 10'dan ADY grubu katılımcılarının ön-test ve son-testte yazmış oldukları DKSOY ölçümleri arasında son-test lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($Z=-2.20$; $p=.028$; $r=.09$). Sıra değerleri incelendiğinde pozitif sıra sayısının altı olduğu; yani katılımcıların tamamının son-test ölçüm performansının ön-test ölçüm performansından yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ise öğrencilerin DKSOY ile ilişkili olarak elde ettiği kazançta, ADY etkinliklerinin büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özetle tabloda yer alan bulgular yapılan etkinliğin katılımcı öğrencilerin doğru kelime sayısı oran yüzdelelerini artırmada pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın bulguları özetlenecek olursa YBP, TKS ve DKSOY açısından ADY grubunun sınıfın geri kalanına oranla daha fazla kazanç elde ettiği, ADY grubu öğrencilerinin ADY etkinlikleri ile birlikte gerek bireysel gerek grup ortalamalarının arttığı, özellikle yazma açısından dezavantajlı olan öğrencilerin ADY etkinliklerinden daha fazla yararlandığı, ADY etkinliklerinin YBP ve DKSOY'yi artırmada pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yazma başarı puanlarına yönelik olarak kutu parselleri, medyan grafikleri, çeyrek sonuçları, en düşük ve en yüksek yazma başarısına sahip öğrencilerin birikimli sonuçları incelendiğinde ADY grubunun sınıfın geri kalanına kıyasla daha fazla kazanç elde ettiği görülmüştür. Yazma başarısı açısından ADY grubunun her alanda kazanç elde ettiği; sınıfın geri kalanında ise bazı öğrencilerin kazanç elde ettiği bazılarının ise yazma başarısı açısından gerilediği tespit edilmiştir. Parametrik olmayan istatistiksel analiz sonuçları ise ADY grubunun ön-test ve son-test ölçümleri arasında son-test lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda ADY etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısını artırmada etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir. Nitekim Gold (2014) ile Rensing, Vierbuchen, Hillenbrand ve Grünke (2016), ilkökul öğrencileri ile birlikte yürütmüş oldukları çalışma raporlarında, akran destekli yazma etkinliklerinin yazma başarısını artırmak için etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, ADY etkinliklerinin yazma başarısı üzerindeki etkisini vurgulamakla beraber; ADY programının kolay ve ekonomik bir biçimde her sınıf düzeyinde uygulanabileceğini; etkinliklerin öğrenciler tarafından zevkli bulunduğunu ve yazma motivasyonunu artırıcı bir özelliğe sahip olduğunu da vurgulamışlardır. ADY etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin yazma başarısı üzerine olumlu etkisini rapor eden başka araştırmalara rastlamak mümkündür (Duran ve Monereo, 2005; Larkin, 2009; Topping, Nixon, Sutherland ve Yarrow, 2000). Ayrıca alanyazında ADY etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin yazma başarı ve performansları ile yazmaya yönelik duysal özelliklere katkı sağladığını rapor eden çalışmalar da (Boyle ve Charles, 2011; Larkin, 2009; Puranik,

Patchan, Lemons ve Al Otaiba, 2017; Puranik ve ark., 2018) yer almaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarının alanyazında yer alan diğer çalışmaları desteklediği ifade edilebilir. Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutları hesaba katıldığında; katılımcıların sırası ile en fazla organizasyon, cümle akıcılığı, fikirler, imla, kelime seçimi, üslup ve sunum alanlarında kazanç elde ettikleri görülmüştür. En fazla katkı sağlanan alan olarak organizasyon, cümle akıcılığı ve fikirler alt boyutunun ön plana çıkması manidar bir durumdur. Nitekim bu üç alt yapı doğrudan fikir alışverişi sayesinde geliştirilebilecek alan olma özelliği sergilemektedir. Bu sonuçlar ADY etkinlikleri kullanımının yazma başarı ve performansının artırılması yönüyle öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlayabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin yazmış oldukları toplam kelime sayılarıyla ilişkili olarak kutu parselleri, medyan grafikleri, çeyrek sonuçları, en az ve en çok kelime yazan öğrencilerin birikimli sonuçlarından ADY grubu katılımcılarının daha fazla kazanç elde ettiği görülmüştür. Sınıfın geri kalanı ise toplam kelime sayısı açısından daha az kazanç elde etmiş; bazı katılımcılarda büyük düşüşler yaşandığı görülmüştür. Ön-son-testte yazılan toplam kelime sayılarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan istatistiksel analiz sonuçları, son-test lehine bir artışın olduğunu ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Gold (2014), yapmış olduğu çalışmada, ADY etkinliklerine katılan ilkökul öğrencilerinin toplam kelime sayısı bakımından büyük kazançlar elde ettiğini ve ön ve son-test ölçümlerinde oluşan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğunu rapor etmiştir. Bu çalışmanın betimsel bulguları Gold (2014)'un ve Boyle ve Charles (2011)'in araştırma bulgularıyla paralellik gösterse de; istatistiksel analiz sonuçlarının örtüşmediği tespit edilmiştir. Okul öncesi düzey öğrencileri ile yapılan çalışmalar da (Puranik ve ark., 2017; Puranik ve ark., 2018) ADY etkinliklerine katılan öğrencilerin daha fazla harf yazdığını rapor etmektedir. İlgili çalışmalarla olan bu çelişki, mevcut araştırmanın katılımcılarının bireysel özelliklerinin farklılığından kaynaklanmış olabilir. Metnin uzunluğundan ziyade içeriğinin önemsenmesi, metnin görselliğine verilen aşırı önem gibi öğretmenden kaynaklı yönlendirmeler de istatistiksel analiz sonuçlarının alanyazınla çelişmesinin nedeni olarak gösterilebilir.

Doğru kelime sayısı oran yüzdelere ilişkin olarak kutu parselleri, medyan grafikleri, çeyrek sonuçları, daha az ve daha çok doğru kelime sayısı oran yüzdesine sahip öğrencilerin birikimli sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, ADY grubu katılımcılarının sınıfın geri kalan öğrencilerine göre daha fazla kazanç elde ettiği görülmüştür. Kestirimsel istatistik sonuçları da ADY grubunun ön-test ve son-test ölçümleri kıyaslamasında son-test lehine ve anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiğini ortaya koymuştur. Nitekim ADY grubu katılımcıları son-test ölçümlerinde akranlarıyla birlikte oluşturmuş oldukları metinlerdeki ortalama performansı son-test ölçümlerinde sergilemişlerdir. Bu sonuçlar Boyle ve Charles (2011) ile Gold (2014)'un ilkökul öğrencileriyle birlikte yapmış oldukları çalışma sonuçlarını

ve Puranik ve ark. (2017) ile Puranik ve ark. (2018)'nın okul öncesi öğrencileri ile birlikte gerçekleştirmiş olduğu ADY çalışmalarının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Özetle ADY etkinliklerinin katılımcı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı puanı, toplam kelime sayısı ve doğru kelime sayısı oran yüzdeleri açısından yazma başarı ve performansına olumlu yönde ve anlamlı bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Etkinliklere katılmayan sınıfın geri kalan öğrencilerinin ise bu değişkenlerle ilişkili olarak düzenli bir gelişim gösteremediği ve ADY grubu ile kıyaslandığında daha dezavantajlı bir pozisyonda oldukları görülmüştür. Yazma başarısının düşük olması (Akyol ve Çetinkaya-Özdemir, 2018; Salahu-Din, Persky ve Miller, 2008, s. 9) yazma eğitime ayrılan sürenin yetersiz olması (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), yazmanın karmaşık ve edinmesi zor bir dil becerisi olarak nitelendirilmesi (Allal, 2018; Karatay, 2015, s.23) yazma eğitimde alternatif yaklaşımların aranmasına yol açmıştır. Alternatif yöntemlerin yazma başarısını artırmada etkili olması (Ataman, 2009, s.101), ADY etkinliklerinin ekonomik olması (Puranik ve ark., 2017; Rensing ve ark., 2016), öğretmenlerin iş yükünü azaltması (Gold, 2014; Puranik ve ark., 2017) ve yazma başarı-performansına olumlu yönde katkı sağlaması gibi etkenlerden hareketle, özellikle uygulayıcı öğretmenlere ADY etkinliklerini sınıflarında kullanmaları tavsiye edilmektedir.

ADY grubu katılımcılarının eşleştirme yöntemleri göz önünde bulundurulduğunda en etkili eşleştirmenin, yazma başarısına göre sınıfın sıralanmasının ardından listenin ikiye bölünmesi yoluyla elde edilen öğrenci eşleştirmesi olduğu görülmüştür. Nitekim Topping ve Ehly (2001), katılımcıların bilgi düzeyleri, yaşları veya gelişim düzeyleri aynı olsa ya da farklılıklar gösterse de akran destekli öğrenme etkinliklerinde her iki katılımcının da öğrenme kazanımı elde ettiğini belirtmektedir. Bunun aksine Jacobson ve ark. (2001), taraflardan birinin gelişim düzeyi açısından daha ileri seviyede; diğer katılımcının ise ona yakın seviyede olmasının her iki katılımcı için de avantaj sağlayacağını, bu durumda gelişim seviyesi yüksek olan öğrencinin de kazanımlar elde edebileceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda uygulamayı doğrudan sınıflarında kullanacak öğretmenlere ya da araştırmayı yeniden gerçekleştirecek araştırmacılara, öğrenci eşleştirmelerini yaparken çalışma bulgularını göz önünde bulundurmaları tavsiye edilmektedir.

Ayrıca çalışma bulguları ADY etkinliklerinden yazma başarı ve performansı açısından en fazla faydalanan katılımcıların, yazma başarı ve performansı açısından dezavantajlı olan öğrenciler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda benzer araştırmaların yazma açısından dezavantajlı öğrencilerle ya da özel eğitime tabi olan öğrencilerle birlikte yürütülerek sonuçlarının karşılaştırılması önerilebilir. Çalışma sürecinde ADY etkinliklerine katılan öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşal özelliklerinde olumlu yönde bir değişimin olduğu gözlenmiştir. Bu durum çalışma amaçları arasında yer almadığı için rapor edilmemiştir. Bu sebeple yakın gelecekte, ADY etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşal özellikleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan çalışmaların da yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H., & Çetinkaya-Özdemir, E. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: İlkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 299-320. DOI: 10.7827/TurkishStudies.12904
- Allal, L. (2018). Learning to write: Observation, modeling, and interaction in the classroom. Contribution to a special issue in honor of Gert Rijlaarsdam Making Connections: Studies of Language and Literature Education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-10. DOI: 10.17239/L1ESLL-2018.18.03.02
- Ataman, M. (2009). *Türkçe dersinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri (yaratıcı drama yöntemi ile)*. Ankara: Kök.
- Bankston, C., & Caldas, S. J. (1996). Majority African American schools and social injustice: The influence of de facto segregation on academic achievement. *Social Forces*, 75(2), 535-555. DOI: 10.1093/sf/75.2.535
- Bayram, Y., & Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imlâ kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, 171, 140-155. <http://dhgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Boyle, B., & Charles, M. (2011). "The three hags and Pocohontas": How collaboration develops early years writing skills. *Literacy*, 45(1), 10-18. DOI: 10.1111/j.1741-4369.2011.00576.x
- Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36. DOI: 10.1207/s1532690Xci2201_1
- Bromley, K. (2007). Best practices in teaching writing. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 243-263). New York: The Guilford Press.
- Brown, T.L. (2018). *Academic peer mentorship and transitioning college writers: A closer look at support for developmental education* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations, & Theses Global. (UMI No: 2156208400).
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (New ed.). London: Longman.
- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili merkez Hoca Ahmet Yesevi ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 240382)
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 75-87. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ710418.pdf>
- Checchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background, and inequality*. Cambridge, England: University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). Background to genre teaching. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies. An International Journal*, 4(3), 164-195. DOI:10.1080/15544800903076044
- Coşkun E., Balci A., & Özçakmak H. (2013). Trends in writing education: An analysis of post graduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.076
- Couzijn, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to write instructive text by observation. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education* (2nd ed., pp. 241-258). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. https://DOI.org/10.1007/978-1-4020-2739-0_17

- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2018a). Fostering writing in upper primary grades: A study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance. *Reading and Writing*, 31(2), 325-354. DOI: 10.1007/s11145-017-9787-4
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2018b). An analytic description of an instructional writing program combining explicit writing instruction and peer-assisted writing. *Journal of Writing Research*, 10(2), 225-277. DOI: 10.17239/jowr-2018.10.01.04
- Duran, D., & Monereo, C. (2005) Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15, 179-199. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2005.04.002
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. ed.). London: Sage.
- Fisher, R. (2012). Teaching writing: A situated dynamic. *British Educational Research Journal*, 38(2), 299-317. DOI: 10.1080/01411926.2010.544711
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Education Research Journal*, 34(1), 174-206. DOI:10.3102/00028312034001174
- Gold, M. (2014). *Exploring metacognitive development in the context of peer assisted writing using on-line and off-line methods* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No: 1780250304)
- Göçer, A. 2014. *Yazma eğitimi* (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Writ*, 21, 49-69. DOI:10.1007/s11145-007-9064-z
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school- A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Schwartz, S.S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249. DOI: 10.1177/002221949302600404
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41(2), 110-115. DOI: 10.1207/s1543021tip4102_7
- Jacobson, J., Thrope, L., Fisher, D., Lapp, D., Frey, N., & Flood, J. (2001). Cross-age tutoring: A literacy improvement approach for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(6), 528-536. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/40013564.pdf>
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000608> adresinden alınmıştır.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 21-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacılar için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Lam, S.S.T., Au, R.K.C., Leung, H.W.H., & Li-Tsang, C.V.P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1745-1756. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.03.001
- Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills and Creativity*, 4(3), 149-159. DOI: 10.1016/j.tsc.2009.09.003

- MacArthur, C. A., & Karchmer-Klein, R.A. (2010). New opportunities for writing. In G.A. Troia, R.K. Shankland & A. Heintze (Eds.), *Putting writing research into practice: Applications for teacher professional development* (pp. 45-70). New York: Guilford Press.
- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H., & Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for firstgrade readers: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 62–94. DOI:10.1598/RRQ.33.1.4
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Essex: Pearson.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 206907)
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, Ann Arbor, MI. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Puranik, C.S., Patchan, M.M., Lemons, C.J., & Al Otaiba, S. (2017). Using peer assisted strategies to teach early writing: Results of a pilot study to examine feasibility and promise. *Read Writ*, 30, 25–50. DOI: 10.1007/s11145-016-9661-9
- Puranik, C.S., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Lemons, C.J. (2018). Improving kindergarten students' writing outcomes using peer-assisted strategies. *The Elementary School Journal*, 118(4), 680-710. <https://DOI.org/10.1086/697432>
- Rensing, J., Vierbuchen, M.K., Hillenbrand, C., & Grünke, M. (2016). Implementing peer-assisted writing support in German secondary schools. *Insights into Learning Disabilities* 13(2), 151-164. (ERIC No: EJ1122795) Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=%22peer+assisted+writing%22&id=EJ1122795>
- Roberts, K., & Wibbens, E. (2010). Writing first: Preparing the teachers of our youngest writers. In G. Troia, R. Shankland, & A. Heintz (Eds.), *Putting writing research into practice: Applications for teacher professional development* (pp. 179–205). New York: Guilford Press.
- Salahu-Din, D., Persky, H., & Miller, J. (2008). *The nation's report card: Writing 2007. National Assessment of Educational Progress at Grades 8 and 12: National, state, and trial urban district results* (NCES 2008-468). Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2007/2008468.pdf>
- Sarikaya, İ., & Yılar, Ö. (2018). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Değişen Dünyada Eğitim içinde* (ss.497-503). DOI: 10.14527/9786052414743
- Sarikaya, İ., & Yılar, R. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bayburt örneği. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Değişen Dünyada Eğitim içinde* (ss.1157-1165). DOI: 10.14527/9786052414743
- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311. DOI: 10.1177/001440299806400301
- Susar-Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54. <http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr> adresinden alınmıştır.

- Sutherland, J. A., & Topping, K.J. (1999). Collaborative writing in eight year olds: Comparing cross ability fixed role and same ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179. DOI:10.1111/1467-9817.00080
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935129.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tok, M., & Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25. DOI: 10.16916/aded.30614
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132. https://DOI.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03
- Topping, K. J., Nixon, J., Sutherland, J., & Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration. *Reading*, 34(2), 79-89. DOI: 10.1111/1467-9345.00139
- Troia, G., Shankland, R., & Heintz, A. (2010). *Putting writing research into practice: Applications for teacher professional development*. New York: Guilford Press.
- Uçgun, D. (2015). İlköğretim programlarında yazma eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (ss. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472. <https://sbedergi.erciyes.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- Yaman H., & Yavuz, E. (2007) İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies* 3(2) 237-249. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/49/49> adresinden alınmıştır.
- Yarrow, F., & Topping, K. P. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282. DOI: 10.1348/000709901158514

Extended Abstract

Introduction

Writing has a great importance for the development of both individuals and societies. Writing and written documents affect many activities in daily life. For this reason, writing has become one of the basic competencies of contemporary life. When the cognitive, psychological and social benefits of writing are considered, societies aim to make their generations more advantageous in terms of writing. However, research studies report that writing scores and performances of students are not at the desired level.

For this reason, researchers in this study aimed to increase writing achievement of students by using alternative writing methods. One of these methods is peer-assisted writing activities which are based on social learning principles. A limited number of research studies show that peer assisted writing activities have a positive effect on students' writing scores and performances.

Method

The study was conducted as a single-subject experimental research. In order to select participants, a clustered random sampling method is adopted. The sample of this study consisted of a class of 4th graders. The activities were conducted with six participants selected from among those students. The data of the study were collected with story and text writing activities. The data were scored using *6+1 Analytic Writing and Evaluation Scale*. The activities continued for nine weeks and pre-test and post-test measurements were made. Descriptive and predictive statistics were used in the data analysis.

Results and Discussion

When the box plots, median graphs, quartile results, and the cumulative results of the students with the lowest and highest writing scores were examined, the findings of this study indicate that the peer-assisted writing (PAW) group had higher gains than the rest of the class in terms of writing scores. The results of the non-parametric statistical analysis showed that there was a significant difference between the PAW group's pre-test and post-test in favor of the post-test. These findings support the previous studies' results.

When the total number of words was examined, it was found that the participants of the PAW group had higher gains in the box plots, median graphs, quartile results, and the cumulative results of the students who

wrote the least and the most words. The results of the statistical analysis showed that there was an increase in favor of the post-test in terms of the total number of words, but it was not statistically significant. Although the descriptive statistical findings support the literature, the results of statistical analysis contradict the literature.

When the box plots, median graphs, quartile results, and the cumulative results of the students with the fewer and more percentage of number of correct words were examined, the findings of the current study indicate that the PAW group had higher gains than the rest of the class in terms of the percentage of the number of correct words. Nonparametric analysis results revealed that there was a significant difference between the pre-test and post-test results of the students in the PAW groups in support of the post-test in terms of the percentage of the number of correct words. These findings support some of the study findings in the literature.

In summary, it can be concluded that peer-assisted writing activities contributed positively and significantly to the PAW group's writing achievement and performance in terms of writing scores, total number of words and percentage of number of correct words. The rest of the class who did not participate in the activities did not show a regular gain in relation to these variables and were in a more disadvantaged position compared to the PAW group.



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öykülerin Etkisi

*Yasemin BAKI**

Öz

Bu araştırmada dijital öykülerin, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerine etkisi ve dijital öykü oluşturma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol grupsuz yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nicel boyuttaki çalışma grubunun belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme, nitel boyuttaki çalışma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yoluyla belirlenmiş olan katılımcılar, 2016-2017 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 2. sınıfta öğrenim gören 43 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar için t testi, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülerin “fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi” açısından yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma becerilerinin genel olarak iyi düzeyde olduğu ve dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, yaratıcı yazma, dijital öykü, öykü, yazma becerisi.

The Effect of Digital Stories on Developing Creative Writing Skills of Preservice Turkish Language Teachers

Abstract

In this research, it is aimed to evaluate the effects of digital stories on creative writing skills of pre-service Turkish language teachers and to analyze their digital story building skills. In the quantitative dimension of the research conducted by the mixed method, pre-test post-test quasi-experimental design without control group was used and case study design in its qualitative phase was used. Simple random sampling was used to determine the quantitative study group, and purposeful sampling method was used to determine the sample of phase. Participants chosen through this sampling method consist of 43 preservice teachers who are studying in their second years at Turkish Language Teaching Department in Recep Tayyip Erdoğan University in 2016-2017 academic year. For the analysis of the quantitative data obtained from the study, paired sample t-test was used for dependent groups and descriptive analysis was used for the analysis of qualitative data. As a result of the research, it has been determined that creative writing skills significantly differ in favor of the post-test scores in terms of "originality of ideas, fluency of thoughts, flexibility of ideas, vocabulary richness, sentence structure, organization, writing style and grammar". Moreover, it has been determined that pre-service Turkish language teachers are generally good at digital story building skills. As a result of the research, it was found that digital stories have developed creative writing skills.

Keywords: Prospective Turkish teachers, creative writing, digital story, story, writing skill.

* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize, ysmnbaki@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4064-3724.

Giriş

Yazma kişinin duygu, düşünce, hayal, tasarı gibi zihinsel etkinliklerinin harf denilen sembollerle sınırlandırılarak görünür şekle dönüştürmesi ve somutlaştırılmasıdır (Göçer, 2016). Yazma, yaratıcılık ve düşünmeye ilişkin çoklu becerilerden oluşan karmaşık yetiler bütünüdür (Ataman, 2009). Burns ve Lowe (1966) yazmayı, pratik (işlevsel) ve yaratıcı yazma olarak iki ana başlık altında toplanmaktadır. Pratik yazmada dış dünyayı algılayış gerçekçi, nesnel ve bilgilendirici nitelikleriyle ön plana çıkmaktadır. Yaratıcı yazmada ise bireyin iç dünyasına yönelerek kişisel ve hayalî deneyim, tecrübelerinden oluşan düşünce sisteminin birey tarafından keşfedilmesi ve özgürce açığa çıkarılması amaçlanmaktadır (Burns ve Lowe, 1966’dan aktaran Öztürk, 2007). Bu bağlamda yaratıcı yazmada esas olan bilgi iletmek değil dili kullanabilme yeteneğinin geliştirilmesi olup kendisi de bir biçimlendirme ve yaratma aracı olan dilin yaratım boyutunun sanatsal düzlemde gelişimi esas alınır (Brookes ve Marshall, 2004; Maltepe, 2006). Bu süreçte bireyin kendi düşünce sistemindeki soyutlamaları ve sahip olduğu kelimeleri aracılığıyla alışılmışın dışına çıkıp mevcut bağlantıların ötesine geçmesi amaçlanır. Böylelikle sıra dışı bağdaştırmalar yapması ve herkesten farklı ve yaratıcı düşünceler oluşturması sağlanır (İpşiroğlu, 2012; Senemoğlu, 2002). Bir başka ifadeyle kelimelerle yapılan yolculukta bireyin şahsi orijinalliğini ve biricikliğini tecrübe etmesi sağlanırken yazma becerisi vasıtasıyla kendini keşfetmesine olanak sunulur.

Her insan özünde biricik, tek ve özeldir. Eğitimin temel gayesi de kişinin yaradılışından getirdiği bu mevcut biricikliğini keşfetmesidir. Yaratıcı yazmayla da eğitim sürecinde bireyin kendini, kendi ifadelerinde keşfetmesi sağlanır (Brookes ve Marshall, 2004). Nitekim yaratıcı yazmanın başat özellikleri “özgünlük” ve “hayal gücünün” keşfi olarak tanımlamaktadır (Rubin, 2000). Yaratıcı yazar ise ana pekiştireci olan “önlenebilir merak duygusu” eşliğinde bir kâşif heyecanı ve eşsiz bir bilme tutkusuyla kendi derinliklerine inen birer madenci olarak vasıflandırılmaktadır (Rubin, 2000 aktaran Öztürk, 2007). Bu keşfetme işlemi de belli bir sürecin ürünü olarak açığa çıkar.

Süreç temelli yazma modeline göre oluşturulan yaratıcı yazmanın temelinde, öğrencinin kendi düş dünyasındaki kurmaca gerçekliği, dış gerçeklikle bütünleştirmesi yer almaktadır. Bu düşünce metoduyla ortaya çıkan yenedünyayı güzel, estetik, kendi içinde uyumlu sanatsal bir biçimde yazıya dökme çabası yatmaktadır (Çetin, 2006). Bu sürecin yaratıcı bir yazıyla sonuçlanabilmesi için oluşturulan yazının belirli niteliklere sahip olması gerekir. Spandel (2005)’e göre yaratıcı yazma; fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, akıcı cümle ve mekanikler olarak tanımlanan katmanlardan oluşmaktadır. Torrance (1986, 1990), Stenberg (1995, 1998) ve Soh (1997)’un yaratıcı yazmaya ilişkin değerlendirmelerinden hareketle Öztürk (2007) yaratıcı yazmanın temel dinamiklerini “fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dilbilgisi” olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte yaratıcı düşünce; öykü, şiir, masal, karikatür

gibi çeşitli araçlarla yazıyla buluşmaktadır (Kaya, 2013). Bu araçlar yaratıcılığın pekiştirilmesi ve düşüncelerin açığa çıkışında etkin roller üstlenmektedir.

Yaratıcı yazmada kullanılacak araçların yanı sıra anlatım türü de etkin bir işleve sahiptir. Bu süreçte tercih edilecek en uygun anlatım türlerinden biri de öyküdür (Aktaş, 2003; Uzuner, 2007). Eğitim açısından sayısız olanaklar sunan bu tür, estetik bir metin olmanın yanında simgesel anlatımıyla ders içerisinde kullanılacak en uygun türlerden biridir (Demir ve Sinan, 2010; Kıbrıs, 2010). Dilin estetik işlevini ön plana çıkararak kendini yazılı olarak ifade etme, yazım kuralları ve öykü yazma gibi yetilerin gelişiminin yanı sıra öğrencinin kendini tanıması ve hayal gücünün de etkin bir şekilde kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Miller ve Pennycuff, 2008; Tompkins, 2004). Estetik yaratıcılığın ön planda olduğu bu yazma süreci; özgün, yaratıcı ve karmaşık bir süreçtir. Anlatım esası üzerine inşa edilmiş olan öykü türünde diğer türlere nazaran yaratıcı düşünmeye daha çok yer verilmektedir. Bu sebeple yaratıcı yazma becerisinin gelişimi için öykü türü yaygın olarak kullanılmaktadır (Ataman, 2006; Temizkan, 2011, 2014; Uzuner, 2007). Yapılan araştırmalar yaratıcı yazma etkinliklerinin, öykü yazma becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Demir, 2012; Temizkan, 2011). Ayrıca yaratıcı yazma sürecinde iyi bir birikimle donatılmış olmak etkili bir faktördür. Bununla birlikte duygu, tecrübe, yöntem ve teknik zenginliğinin yanı sıra bilgi teknolojilerinin kullanımı da yaratıcı yazma sürecinde motivasyonu arttırmaktadır (Küçük, 2007). Nitekim bilgi teknolojilerindeki değişimle ortaya çıkan yeni araçların etkisiyle metin algısı da değişmiş ve mevcut metin yapısı yazılı metinlerden dijital ortama aktarılmış birden fazla duyu organını uyaran metinlere doğru kaymıştır (Yee ve Hargis, 2012). Metin yapısındaki bu değişim görsellerle çepeçevre kuşatılmış günümüz dünyasında sadece yazılı ve basılı metinlerin yeterli olmadığını doğrulamaktadır. Bu değişim beraberinde imge ve görsellerin anlamlandırılmasına ve bu becerilerin metinlere uygulanmasına ilişkin kavram olan görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimini de gerekli kılmaktadır (Aktaran Akpınar, 2009). Böylelikle günümüzde metindeki anlam kendini sadece harflerle değil görsellerle de görünür kılacak düşünsel kavrayış sürecine geçmiştir.

Metin merkezli bir öğretim sürecinin işletildiği Türkçe derslerinde de sadece basılı metinler yerine öğrencileri hayata yaklaştıran ve çağın okuryazarlık becerilerini kapsayan zenginleştirilmiş metinlerin işe koşulduğu bir dönüşüme ihtiyaç vardır. Bu araçlardan biri de dijital öykülerdir. Bu tür en eski ve güvenilir eğitim araçlarından olan öykünün eğitici işlevlerini üstlenerek dijital çağda resim, ses, müzik ve video gibi dijital içerikleri birleştiren 2,5-3 dakikalık bir anlatı formudur (Chung, 2007; Çoban, 2011; İnceelli, 2005; Porter, 2004). Öykü anlatımının dijital araçlarla sanatsal ve estetik formu olarak da değerlendirilen bu öykü türü (Robin, 2006; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011) aynı zamanda çağın teknolojisinin sunduğu farklı yaklaşım ve uygulamalara da sahip çok boyutlu bir öğrenme-öğretme aracıdır. Bu araç temel dil becerilerinin teknolojiyle olan bağıını güçlendirerek güncel teknolojilerin

öğrenme-öğretme sürecine adapte edilmesine olumlu katkılar sağlamaktadır (Chen, 2003; Thang, Sim, Mahmud, Lin, Zabidi ve Ismail, 2014; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Eğitimde sahip olduğu üstünlüklerle öğrenme-öğretme sürecindeki katkılarının yanı sıra temel dil becerilerinin gelişiminde de önemli roller üstlenmektedir (Bogard ve McMackin, 2012; Borneman ve Gibson, 2011; Fries-Gaither, 2010; Kulla-Abbott ve Polman, 2008; Menezes, 2012). Dijital öyküleme süreci; öykü yazma, hikâye tahtası şablonu oluşturma ve dijital öyküleme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Öykü yazma aşaması ilk aşama olmakla birlikte sonraki süreçteki tüm basamaklar bu aşamaya göre şekillenmektedir (Baki, 2015). Öykü yazma aşamasının ardından öykünün dijitalleştirilmesinde yol haritası niteliğinde olan öykü (hikâye) tahtası (storyboard) hazırlanmaktadır (Ohler, 2013). Öykünün ana planı olan bu aşamada öykü, yazarın isteği doğrultusunda bölümlere ayrılmakta ve dijitalleştirmeden önce kullanılacak ses, müzik, görsel, video gibi araçların öyküye uyarlanması sağlanmaktadır. Bir seçme ve düzenleme süreci olan bu aşamada öyküye adeta dijital araçlar ilmek ilmek işlenerek söz adeta dijital bir aşamadan geçirilerek yazarın bakış açısı ve yaratıcılığı nispetinde yeniden inşa edilmektedir (Baki, 2015). Öykü (hikâye) tahtası, dijitalleştirme aşamasının planlı bir şekilde yürütülmesi ve uygulama sürecindeki akışı göstermesini sağlamaktadır (Sarica ve Usluel, 2016). Dijitalleştirme sürecindeki bileşenlerle ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmakla birlikte bu süreç; bakış açısı, dramatik/çarpıcı bir soru, duygusal içerik, ekonomiklik, ses, müzik ve hız denetimi/ ritim olmak üzere yedi bileşenden oluşmaktadır (Fields ve Diaz, 2008; Robin, 2006). Oluşturulan bu dijital öykülerin değerlendirilmesinde alanyazında ağırlıklı olarak rubrikler kullanılmaktadır (Barrett, 2006; Campbell, 2012; Özcan, Kukul, Karataş, 2016; Sarica ve Usluel, 2016; Teehan, 2006). Bu rubrikler; öykü, hikâye tahtası şablonu oluşturma ve dijital öykü olmak üzere üç aşamadan oluşmakta ve her aşamayı ayrıntılı olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Birçok bileşenden oluşan dijital öyküleme sürecinde gerek değerlendirme gerekse dijital öyküleme sürecinde öğrencinin yaratıcılığı çerçevesinde gelişmektedir. Yaratıcılığın özellikle de yazma boyutunda belirgin bu süreçte yaratıcı yazma tekniklerinin bilişim teknolojileriyle kullanımı yazma sürecini daha orijinal kılmaktadır (Bogard, Mary ve McMackin, 2012; Borneman ve Gibson, 2011; Gakhar ve Thompson, 2007; Gregory ve Steelman, 2009; Royer ve Richards, 2008; Sylvester ve Greenidge, 2010). Bu bağlamda dijital öyküler, yazma becerisinin ve yaratıcılığın gelişiminin yanı sıra dijital çağa ayak uyduran özgün ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi için etkin işlevlere sahiptir.

Nitekim alan yazında ilköğretim düzeyinde yapılan araştırmalar, yaratıcı yazma yönteminin ve bu süreçte kullanılan farklı tekniklerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Duru ve İşeri, 2015; Majid, Tan ve Soh, 2003; Maltepe, 2007; Medd, Hills ve Houtz, 2003; Nalcı, 2009; Vass, 2002). Alanyazında yaratıcı yazmanın, öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerinin (Ak, 2011; Erdoğan, 2012; Kırmızı ve Beydemir, 2012; Temizkan, 2010), yazma eğilimlerinin (Avcı ve İşeri, 2014; Duru ve İşeri, 2015), yazma öz yeterliklerinin (Demir, 2013) ve yazma kaygılarının (Avcı ve İşeri,

2014) değişimindeki etkisine ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yaratıcı yazma ayrıca Türkçe dersine yönelik tutumu ve başarıyı geliştirici bir yazma yöntemidir (Akkaya, 2011; Beydemir, 2010; Kuvanç, 2008; Maltepe, 2006; Öztürk, 2007; Susar, 2009). Öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinin yanı sıra öğrenme-öğretme sürecine sağladığı katkılar bütün olarak düşünüldüğünde yaratıcı yazmaya Türkçe dersinde mutlaka yer verilmesi gerektiği söylenebilir (Küçük, 2007; Temizkan, 2011).

Türkçe dersindeki öneminin yanı sıra öğrenmeyi de destekleyen üst düzey becerilerden olan yazma becerisi geliştirilmesi en zor becerilerden biridir (Graham, Gillespie ve Mckeown, 2013). Ayrıca yazmaya yeterince zaman ayrılması, öğretmenlerin yazma sürecine ilişkin uygulamalarında yaptıkları ve söyledikleri arasında tutarlılığın olmaması da öğrencilerin yazma becerilerinin yeterince gelişimeme sebepleri arasında yer almaktadır (Temizkan, 2003). Mevcut yazılı anlatım çalışmalarının temel sorunlarından bir diğeri ise oluşturulan metinlerde basmakalıp düşüncelerin ön planda olması ve soyut düşünceleri somutlaştıracak bağdaştırmaların kullanılmamasıdır (İpşiroğlu, 2006). Özellikle ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde düşünsel yaratıcılık açısından kapalı, aktarımcı tekrarı benimseyen bir düşünce yapısı ortaya koydukları ve dilsel açıdan da basmakalıp bir anlatım tarzını benimsediklerini gözlenmiştir (Maltepe, 2007). Yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterince gerçekleşmemesi (Maltepe, 2006), yaratıcılığa ilişkin yöntem ve tekniklere yazma eğitiminde ve programlarında yeterli düzeyde yer verilmemesi (İthindi, 2004) ve Türkçe derslerinde yazma etkinliklerinin sınırlılığı (Duru ve İşeri, 2015) yaratıcı yazma becerisinin gelişimeme sebepleri arasında gösterilmektedir.

Bu süreçte asıl sorumluluk ise yaratıcı yazma çalışmalarını uygulayacak ve değerlendirecek öğretmenlere düşmektedir (Akkaya ve Susar, 2012; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013). Öğrencilerin özgün bireyler olduğu idrakine sahip yetenekli bir öğretmen, öğrencilerin yaratıcı düşünceleri ve yaratıcı yazmalarında teşvik edici ve cesaretlendirici bir role sahiptir (Öztürk, 2007; Maltepe, 2007). Akdağ ve Güneş (2003) öğretmenlerin, öğrencilerin hayal dünyasının gelişimini yeterince önemsemeyip gerçekçi olmaya zorladıklarını ayrıca bireysel farklılıklara tahammül edemediklerini tespit etmiştir. Oysaki öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcı bir ortamın teşvik edilmesini sağlayacak bir öğretmen, süreci daha üst basamaklara taşıyarak öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine fırsat sunmalıdır. Bu bağlamda yaratıcı düşünebilen bir öğretmen görünüşte uzak olan ve herkesin fark edemediği şeyler arasındaki ilişkiyi keşfederek bunları anlamlı bir şekilde organize edecek geniş bir paradigma ve vizyona sahip olan öğretmendir (Chenfeld, 1978'den aktaran Öztürk, 2007). Çünkü öğretmen yaratıcı yazma sürecinde rehber ve destek rolüyle (Oral, 2003) öğrencilerinin yaratıcı potansiyellerinin farkına varmalarını sağlamaktadır (Majid, Tan ve Soh, 2003; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013). Yazma becerilerinin üzerine inşa edilmiş bu yaratıcı bakış açısı eğitim ortamında ancak öğretmenin özgür düşünmeyi sağlayacak

rahat bir ortam oluşturmaya teşvik edip geliştirebilir (Akkaya, 2014; Rubin, 2000; Temizkan, 2010). Bununla birlikte öğretmenin kendi kişiliği de yaratıcı düşünceye elverişli olmalıdır. Öğretmen ne kadar yaratıcıysa öğrencilerde o derece özgün üretimler yapmaya ve farklı düşünmeye elverişli şekle dönüşmektedir (Oral, 2002; Stojanova, 2010). Cheung, Tse, Tsang (2003), öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada uygulama öncesinde öğretmenlerin yaratıcı yazmaya ilişkin bilgilerinin çok sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde araştırma sonuçları öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konuda sınırlı düzeyde bilgi sahibi olduğu ve yaratıcı yazmayı derslerinde yeterince uygulayamadıkları yönündedir (Akdağ ve Güneş, 2003; Akkaya, 2014; Ataman, 2006; Cheung, Tse, Tsang, 2003; Maltepe, 2006; Mert, 2014; Öztürk, 2000; Temizkan ve Yalçinkaya, 2013). Temizkan ve Yalçinkaya (2013)'nın araştırmada ise hikâye temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından yeterli düzeyde uygulanmadığı tespit edilmiştir. Mert (2014) de Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı, yaratıcı yazma kavramına yabancı olduklarını belirlemiştir. İlgili araştırmada yaratıcılığın desteklenmediği eğitim-öğretim süreçlerinde, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adayları yaratıcı yazmaya yeterince yönlendirilmemiştir. Ayrıca yaratıcı yazma dersleri ülkemizde yeterince bilinmeyip uygulama sürecine geçmemiştir (Kuvaç, 2008). Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumların Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde yaratıcı yazma çalışmalarının hem kuramsal hem de uygulama boyutuna ağırlık verilerek öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde yetiştirilmesine olumlu katkılar sağlanabilir (Temizkan, 2011). Öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcılığın gelişimi yaratıcı öğretmen eğitimiyle başlamak ve bu becerilerle donanmış deneyimli ve profesyonel öğretmenlerle devam etmektedir (Horng, Hong ve Chanlin, 2005). Öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerini 21. yüzyıl becerileriyle birleştirmek, öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcılığı destekleyecek bireysel yenilikçilik açısından önemli farkındalıklar meydana getirecektir. Bu amaçlarla dijital öykülerin yaratıcı yazma sürecine katkılarının incelenmesinin öğretmen eğitiminde farklı ufukların açılmasına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada dijital öykülerin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Dijital öyküler, deney grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerileri ile yaratıcı yazmanın fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dilbilgisi alt boyutları açısından ön-test ve son-test puanları arasında manidar düzeyde farklılık oluşturmakta mıdır?

2. Deney grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye tahtası oluşturma becerileri, hikâye oluşturma becerileri ve dijital hikâye oluşturma becerileri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel yaklaşımların birleştirildiği karma yöntemle gerçekleştirilmiştir (Creswell ve Clark, 2011; Creswell, 2017). Bu yöntem, araştırma sürecinde nitel-nicel yaklaşımları bir araya getirerek her iki veri türünün de birlikte toplanıp analiz edilmesini öngörür. Araştırma sürecine ve elde edilen verilere nitel ve nicel bakış paradigmanın sunduğu çoklu bakış açısıyla derinlemesine bakılmasını amaçlayan bu yöntem, araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasında etkili bir yoldur (Creswell ve Clark, 2007). Araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama yerleştirilebilir. Bu desenin seçilmesinin sebebi deneysel bir müdahale sürecinin gerçekleştirilmesi ve bu müdahalenin sonuçlarının değerlendirilmesidir (Creswell, 2017). Araştırmada deneysel müdahale ise dijital öykülerle yapılmış olup müdahale edilen durum Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerileridir. Yaratıcı yazma becerilerinin gelişimi çağın şartlarına uygun düşünme metodunu öğrendikten sonra bunun da ötesine geçerek üst düzey sıradışı düşünmeyi ve beraberinde bunları harf denilen sembollerle yazıya dökmeyi gerektirir. Günümüz dijital bir çağında yazma becerisi dijital araçlarla donanmış olmakla birlikte birçok beceriyi de kapsayan bir yazma sürecine doğru geçmiş ve bu durumda beraberinde metin kavramını değiştirmiştir. Bu sebeplerden hareketle mevcut araştırmada yaratıcılığın ve yazma becerisinin çağın dijital araçlarıyla birleşimine olanak sunan dijital bir metin olan dijital öykülerin etkisinin, kendisi de yaratıcı bir tür olan öykü yazma sürecinde yaratıcı yazma becerilerin gelişimine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmayla kağıt-kalemden klavyeye doğru evrilen yazma sürecinde teknolojinin gücünün ve etkilerinin açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Ayrıca bu desenin seçilmesinin bir diğer sebebi de iç içe desende destekleyici aşama genel deseni geliştirmek amacıyla eklenir (Creswell ve Clark 2011). Dijital öyküler alanyazında yaratıcı bir yazma ürünü olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple deneysel süreç öncesinde ve sonrasında yazılan öykülerinde yaratıcı yazma yöntemiyle oluşturulan öyküler olması sebebiyle bu etkinin daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi için deneysel süreç içerisinde oluşturulan dijital öyküler de değerlendirilmiştir. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojik becerilerle donatılmış dijital öyküler aracılığıyla mevcut teknolojik becerilerinin de değerlendirilerek bu becerilerin öykü yazma sürecinde kullandıkları yaratıcı yazma becerileriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının yaratıcı yazma sürecine dijital öykülerle yapılan müdahaleden elde edilen sonuçlar, dijital öyküleme becerilerine ilişkin yetkinlikleriyle zenginleştirilerek daha geniş bir perspektiften değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ön-test son-test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grupsuz ön-test son-test yarı deneysel desen, deneysel işlem öncesi ve

sonrasında aynı gruplar üzerinde uygulanan ön-test ve son-testler aracılığıyla deneysel işlemin etkisinin incelendiği desen türüdür (Büyüköztürk, 2007; Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Tablo 1. *Araştırmada kullanılan deneysel desen*

Grup	Ön test	Yöntem	Son test
G _d	O _{1.1}	X	O _{1.2}
	1 hafta	6 hafta	1 hafta

Not: G_d: Deney grubu, O_{1.1}: Deney grubuna uygulanacak ön-testler, O_{1.2}: Deney grubuna uygulanacak son-testler, X: Seminer ve dijital öyküleme

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desen, çoklu bilgi kaynaklarıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplamasını ve durumun en ince ayrıntılarıyla tanımlamasını sağlayan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desende, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri, genelleme yapılmadan mevcut durumdan bir kesit olarak durum ayrıntılı bir şekilde derinlemesine yansıtılır (Creswell, 2013). Durum çalışmaları, Woodside (2010)'a göre kuram oluşturma ve sınamaya, hikâye anlatımı veya resim çizme ve değerlendirme olarak sınıflandırılmaktadır. Bu modelde eğitim programlarının, proje ya da sistemlerle ilgili hikâyelerin betimlenmesi sağlanır (Aktaran Saban ve Ersoy, 2017). Bu araştırmanın nitel boyutunda dijital öykülere ilişkin değerlendirme yapılacağından bu desen kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın nicel boyutundaki deneysel işlemin uygulandığı denekler, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemle belirlenen araştırmanın örneklemi, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları evreninden seçilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın nicel boyutu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 12'si erkek (%27.9), 31'i kadın (%72.1) olmak üzere toplam 43 öğretmen adayıyla yürütülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutundaki örneklemin belirlenmesinde de amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yoluyla deneysel süreçte yer alan 43 öğretmen adayı araştırmanın nitel çalışma grubunu da oluşturmaktadır. Bu örneklemedeki temel ölçüt katılımcıların dijital öykü oluşturma sürecine ilişkin temel eğitimi alarak dijital öykü sürecini tamamlamış olmalarıdır. Böylelikle nitel ve nicel boyutta dijital öyküleme sürecinin yaratıcı yazma becerilerine etkilerinin aynı grup üzerinde görülmesi sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak rubrikler ve dokümanlar kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yazılı kaynaklar; kitaplar, dergiler, makaleler vb. çeşitli dokümanlardan oluşurken görsel malzemeler ise resimler, slaytlar, filmler vb. malzemeler olarak tanımlanmaktadır. Bu iki kategorinin

dijital ortamdaki malzemeleri de nitel araştırmalarda kullanılacak dijital dokümanlar olarak tanımlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Eğitim alanında ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. araştırmada kullanılacak dokümanlar arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları Türkçe öğretmeni adaylarının deneysel işlem öncesinde yazdıkları 43 öykü ve deneysel işlem sonrasında yazdıkları 43 öykü metni olmak üzere toplam 86 öykü metninden oluşan dokümanlar ile deneysel süreçte oluşturdukları 43 dijital öyküden oluşan dijital dokümanlardan oluşmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanmasında Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Sürecini Değerlendirme Rubriği ve Yaratıcı Yazma Rubriği de kullanılmıştır. Bu ölçme aralarının özellikleri şu şekildedir:

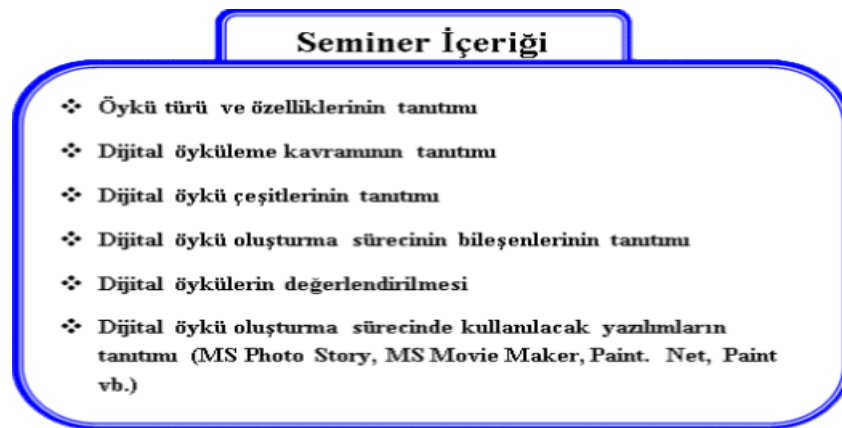
Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı sürecini değerlendirme rubriği: Sarıca ve Usluel (2016) tarafından geliştirilen bu ölçme aracıyla öğretmen adaylarının dijital öyküleme sürecindeki becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu ölçme aracı; hikâye, hikây tahtası, dijital hikâye olmak üzere üç bölüm ve her bir bölümde kendi içerisinde ölçütlerden oluşmak üzere toplam 30 ölçütten meydana gelmektedir. Rubriğin “hikâye” bölümü sekiz ölçütten (amaç, açıklık, dil ve dilbilgisi kullanımı, özgünlük, duygu, içtenlik, özlü olma ve akıcılık); “hikâye tahtası” bölümü dört ölçütten (organizasyon, içerik, bütünlük ve akıcılık) ve “dijital hikâye” bölümü on sekiz ölçütten (amaç, dil ve dilbilgisi kullanımı, açıklık, uzunluk, özgünlük, duygu, özlü olma, görsellerin uygunluğu, görsellerin etkililiği, sesin uygunluğu, ses hızı, ses kalitesi, müziğin uygunluğu, müzik hızı, müzik-ses yüksekliği uygunluğu, bütünlük, akıcılık, telif hakkı) oluşmaktadır. Rubriğin puanlama düzeyi 1 ile 3 arasında değişmekte olup bu ölçme aracından en az 30 puan en fazla da 90 puan alınmaktadır. Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Sürecini Değerlendirme Rubriğinin puanlama düzeyi 1 ile 3 arasında değişmekte olmakla birlikte bu puanlama düzeyi araştırmacı tarafından 1 puan, zayıf; 2 puan, kabul edilebilir; 3 puan, iyi şeklinde sözel ifadelerle belirtilmiştir. Bu şekilde metinsel anlaşılabilirliğin daha iyi olacağına karar verilmiştir. Bu görüş Türkçe eğitimi alan uzmanları tarafından da uygun görülmüştür. Bu bağlamda dijital öykülere ilişkin analizlerde puanlar yerine bunların karşılığı sözel ifadeler kullanılmış olup bu ifadeler tablolarda verilmiştir.

Yaratıcı yazma rubriği: Öztürk (2007) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Rubriği”; “fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi” olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyuttaki puanlar 1 ile 5 arasında değişmekte olup, bu ölçme aracından en az 8 en fazla 40 puan alınmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada karma araştırma veri toplama desenlerinden olan iç içe desen kullanılmıştır. Bu desende nicel veriler ve nitel veriler sıralı olarak, eş zamanlı olarak ya da her ikisi birarada toplanabilir (Creswell ve Clark, 2014). Dijital öykülerin, öykü türüyle bağlantılı olmasının yanı sıra öykü türünün de yaratıcı yazma sürecindeki rolünden dolayı bu desen tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama işlemi nitel verilerle sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının yazdıkları öykülere ilişkin veriler analiz edilerek nicel verilere dönüştürülmüş ve bu veriler araştırmanın temel verilerini oluşturmuştur. Çünkü araştırmada dijital öykülemeye ilişkin yapılan müdahalenin öğretmen adaylarının öykü yazma sürecindeki yaratıcı yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları dijital öykülerden elde edilen nitel veriler ise nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının oluşturdukları 43 ön-test ve 43 son-test olmak üzere toplam 86 öykü metni ve deney sürecinde oluşturdukları 43 dijital öykü araştırmanın nitel verilerini oluşturmuştur.

Araştırma verilerinin toplanması 8 hafta sürmüş olup bu sürecin 6 haftası dijital öyküleme aşamasını, 2 haftası ise ön-test ve son-test öykülerinin oluşturulma aşamasını kapsamaktadır. Ayrıca dijital öyküleme sürecinde öğretmen adaylarına dijital öykülere ilişkin sürecin anlatıldığı bir seminer verilmiştir. Verilerin toplanması öncesinde öğretmen adaylarına dijital öykülerle ilgili kısa bir bilgi verildikten sonra ön-test olarak değerlendirilmek üzere her bir öğretmen adayının bir öykü yazması istenmiştir. Ön-test ve son-test öykülerin yazımında katılımcıların yaratıcılıklarına ket vurulmaması için serbest yazma tekniği kullanılmıştır. Öykü yazma süresi yaklaşık olarak her bir öykü için 40-45 dakika sürmüştür. Bu öykülerin yazılmasının ardından katılımcılara dijital öykü kavramı ve bu süreçte gerçekleştirilecek uygulamalara ilişkin beş ders saatini kapsayan bir seminer verilmiştir. Bu seminer öykü türü ve yazımına iki ders saati, dijital öykü oluşturma ve bu süreçte kullanılacak araçlara ilişkin ise üç ders saatinden olmak üzere toplamda beş ders saatinden oluşmaktadır. Böylelikle dijital öykülerin oluşturulmasına ilişkin tüm aşamalarda kullanılacak programlar uygulamalı olarak tanıtılmış olup ilgili seminerin içeriği Şekil 1’de sunulmuştur.

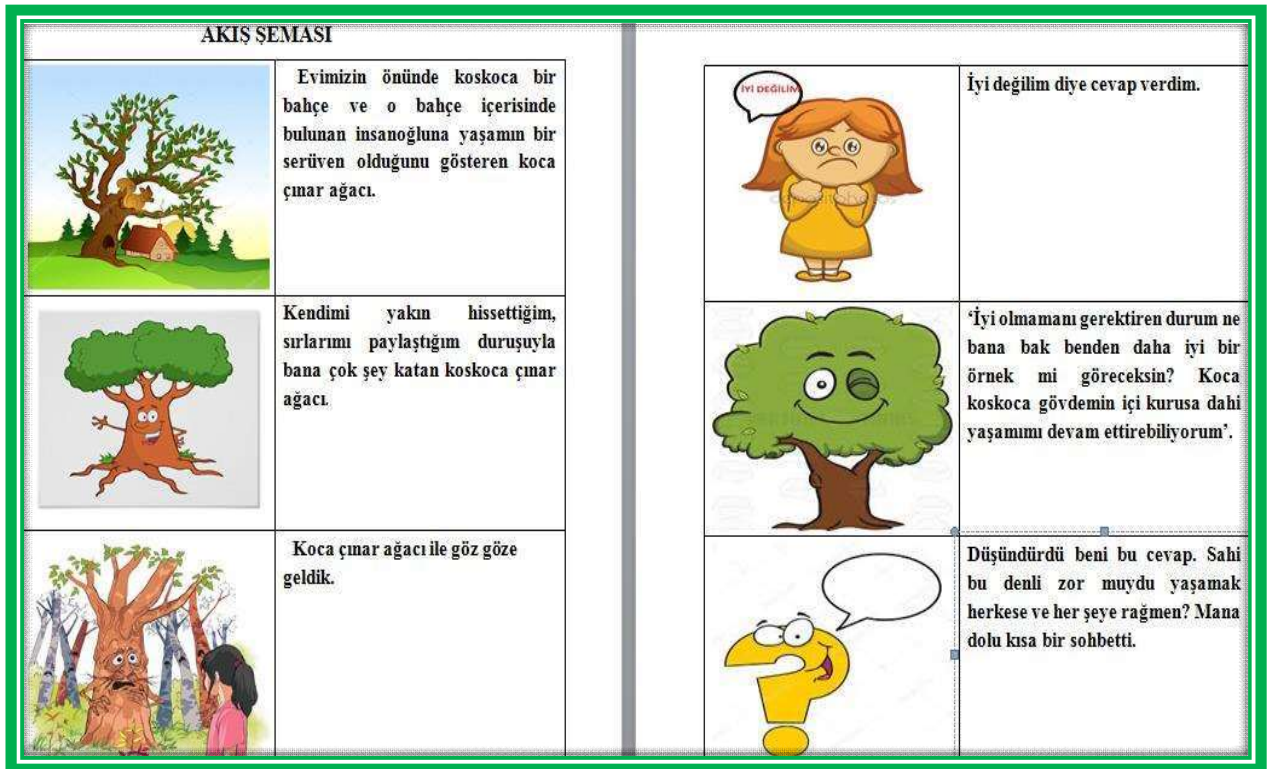


Şekil 1. Dijital öykü seminerinin içeriği

Araştırmada her katılımcının birer dijital öykü oluşturması sağlanmıştır. Katılımcılara dijital öykülerin aşamalarına ve portfolyö oluşturmaya ilişkin süreç uygulamalı olarak gösterilmiştir. Her bir portfolyö içerisinde katılımcıların öykü metni, öykü görselleri, seslendirme, öykü akış şeması (Şekil, 3-4), dijital öykü projesi (Şekil, 5) ve dijital öyküleri ayrı ayrı portfolyö içerisine dosyalamaları sağlanmıştır. Bu süreçte takip edilecek basamaklar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Dijital öyküleme süreci



Şekil 3. (K, 11) kodlu katılımcının akış şeması

AKIŞ ŞEMASI	
	Güneş sistemimizdeki dokuz gezegenin dostluğu dillere destanmış.
	Hepsi güneşin etrafında fırıl fırıl döner, parıl parıl parlarmış. Bazen bu gezegenler saklambaç bazen de yakalamacılık oynarmış.
	Bu gezegenlerden bir tanesi varmış ki galaksi gezegeniymiş. Adı 'Satürn' müş. Kâinatta böyle güzellik görülmemiş. Görenin aklı başından gidermiş.

Şekil 4. (K, 14) kodlu katılımcının akış şeması

AKIŞ ŞEMASI	
	UMUT GÖKYÜZÜNDE
	Annem odama gelmiş perdeyi bir hışımla çekip pencereyi açmıştı.
	Küçük çubuk 9'a geldiğine göre

Şekil 5. (E, 10) kodlu katılımcının akış şeması



Şekil 6. (K, 20) kodlu katılımcının akış şeması



Şekil 7. Dijital öykü proje şekli

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde ardışık analiz tekniği kullanılmıştır (Creswell ve Clark, 2011). Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel veriler ardışık olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, öğretmen adaylarının yadıkları öykü metinlerine ilişkin nitel verilerden elde edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından deneysel işlem öncesi ve sonrasında yazılan öykü metinlerine ilişkin ham veriler Öztürk (2007) tarafından geliştirilen rubrik aracılığıyla betimsel analize tabi tutulduktan sonra nicel veriler elde edilmiştir. Bu yolla dönüştürülerek elde edilen ön-test ve son-teste ait nicel veriler SPSS'e aktararak bağımlı gruplar için t-testi analiziyle karşılaştırılmıştır. Bu aşamada öncelikle araştırma sürecinde oluşturulan öyküler, ön-test öykü metinleri (ÖTÖ_1, ÖTÖ_2,) ve son-test öykü metinleri (ÖTS_1, ÖTS_2,...) şeklinde sıra numarası verilerek ayrı klasörlerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamanın ardından ön-test ve son-test öykü metinlerine ilişkin ham veriler Yaratıcı Yazma Rubriğinin alt boyutlarına (fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi) göre betimsel analize tabi tutularak puanlanmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında, veriler daha önceden belirlenen tema ve başlıklara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu analiz tekniğiyle yapılan değerlendirmenin ardından ön-test ve son-test öykülerinden ayrı ayrı ratgele beş öykü seçilmiş ve Türkçe eğitiminden bir alan uzmanının, araştırmacıdan bağımsız olarak farklı zamanda analiz etmesi sağlanmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları puanlamaların tutarlılığı "görüş birliği" ya da "görüş ayrılığı" şeklinde işaretlemelerle değerlendirilmiştir. Araştırmacı ya da alan uzmanı tarafından çelişkiye düşülen değerlendirmelerde diğer punalayıcının görüşü alınarak ortak fikir birliğine varılarak düzenlemeler sunulmuştur. Puanlamaya ilişkin yapılan kodlamada veri analizinin güvenilirliği; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Alan uzmanının farklı zamanda ayrı olarak yaptığı bu kodlama sonucunda iki kodlayıcı arasındaki %83 olarak bulunmuştur. Bu oran kodlayıcılar arasında yüksek bir tutarlılık sağlandığını ve bu tutarlığın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu işlemin ardından ön-test ve son-test öykü metinlerine ilişkin elde edilen puanlar SPSS'e aktararak puanlar arasında karşılaştırma yapmak için bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel analiz kısmında ise deneysel süreçte Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu dijital öykülerden oluşan dijital dökümanlar kullanılmıştır. Katılımcıların oluşturduğu bu dijital dökümanlar, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analizle çözümlenmiştir. Bu analizde dijital öyküler, Sarıca ve Usluel (2016) tarafından geliştirilen Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Sürecini Değerlendirme Rubriğinin aracılığıyla bu rubriğin "hikâye", "hikâye tahtası" ve "dijital hikâye" alt boyutları altında temalandırılarak değerlendirilmiştir. Bu süreçte öncelikle dijital öyküler dosyalanmış (DJ_1, DJ_2...) ve her bir dosyaya (DJD_1, DJD_2,) sıra numarası verilmiştir. Ardından rubriğin;

hikâye, hikâye tahtası boyutlarına ilişkin kod ve temalara ait listeler her bir katılımcı için oluşturulmuştur. Bu kod ve temalar, rubrikte belirtilen esaslar üzere puanlanmıştır (1 puan: zayıf, 2 puan: kabul edilebilir, 3 puan: iyi). Bu puanlamanın ardından her bir boyuta ait puanların frekans değerleri (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Bu süreçte yapılan analizlere ilişkin geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için Türkçe eğitiminden bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Araştırma kapsamında oluşturulan 43 tane dijital öykünün %10'u (5 tane dijital öykü) raslantısal olarak seçilmiş ve alan uzmanı tarafından farklı zamanda bağımsız olarak kodlanmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları kodlamaların tutarlılığı "görüş birliği" ya da "görüş ayrılığı" şeklindeki işaretlemelerle değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanın, katılımcıların dijital öykülerin "hikâye", "hikâye tahtası" ve "dijital hikâye" bölümlerine ilişkin yaptığı kodlamalarda aynı puan kodunu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Araştırmacı ya da alan uzmanı tarafından çelişkiye düşülen bölümlerde diğer kodlayıcının görüşü alınarak kodlama yapılmıştır. Bu inceleme sonucunda araştırmacı tarafından oluşturulan kod ve temalar üzerinde fikir alış veriş yapılarak değişikliklere gidilmiş, bulgular ortak görüşler çerçevesinde düzenlenerek sunulmuştur. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) $\times$ 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik "hikâye" bölümü için %95, "hikâye tahtası" için %81.25 ve "dijital hikâye" için ise %91.25 olarak bulunmuştur. Bu oran kodlayıcılar arasında yüksek bir tutarlılık sağlandığını ve bu tutarlığın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital öykülere ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri "hikâye", "hikâye tahtası" ve "dijital hikâye" temaları altında ayrı ayrı tablolar ve grafikler şeklinde sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel verilerin analizinde araştırmalarda uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme yöntemleriyle araştırmanın geçerliğinin; tutarlık ve teyit incelemesiyle de araştırmanın güvenilirliğinin sağlanacağını belirtmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için dışarıdan bir uzmana araştırmanın ham verileri verilerek analiz etmesi, ulaşılan sonuç, yorum ve önerilerin tutarlılığının incelenmesi sağlanır. Araştırmada uzman görüşüne başvurulduğu durumlarda verilerin %10'unun kullanılması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arasında en az %70 düzeyinde güvenilirlik yüzdesine ulaşılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da öykü metinlerinin nitel analiz boyutundan ve dijital öykülerin analizlerinden elde edilen bulguların geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasında uzman görüşüne başvurulmuş olup elde edilen güvenilirlik yüzdelерinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların oluşturduğu ön-test ve son-test öykü metinlerinden elde edilen nicel bulgular ve dijital öykülerine ilişkin verilerden elde edilen nitel bulgular iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

Dijital Öykülerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisine İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci öncesi ve sonrasında yazdıkları öyküler, Yaratıcı Yazma Rubriğinde yer alan alt boyutlar açısından puanlanmıştır. Elde edilen bu puanlar bağımlı gruplar için t-testi yoluyla analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Fikirlerin Orijinallliği Boyutunda Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	43	2.81	.932	42	-4.57	.00 **
Son test	43	3.44	1.201			

Tablo 2'ye göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri, fikirlerin orijinallliği boyutunda son-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$ =3.44), ön-test puanlarının ortalamalarına ($\bar{X}$ =2.81) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin fikirlerin orijinallliği boyutuna ilişkin ortalamaların son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(42)}=-4.57$, $p<.01$). Bu bulguya göre dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerinden fikirlerin orijinallığının boyutunun gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 3. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Düşüncelerin Akıcılığı Boyutunda Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	43	2.72	.908	42	-5.49	.00 **
Son test	43	3.42	1.220			

Tablo 3'e göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri, düşüncelerin akıcılığı boyutunda son-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$ =3.42), ön-test puanlarının ortalamalarına ($\bar{X}$ =2.72) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin düşüncelerin akıcılığı boyutuna ilişkin ortalamaların son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(42)}=-5.49$, $p<.01$). Bu bulguya göre dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerinden düşüncelerin akıcılığının gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 4. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Düşüncelerin Esnekliği Boyutunda Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	43	2.74	.978	42	-5.00	.00 **
Son test	43	3.44	1.181			

Tablo 4'e göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri, düşüncelerin esnekliği boyutunda son-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$ =3.44), ön-test puanlarının ortalamalarına ($\bar{X}$ =2.74) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin düşüncelerin esnekliği boyutuna ilişkin ortalamaların son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık

gösterdiği görülmüştür ($t_{(42)}=-5.00$, $p<.01$). Bu bulguya göre dijital öykülerin, yaratıcı yazma becerilerinden düşüncelerin esnekliği boyutunun gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Kelime Zenginliği Boyutunda Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	43	2.49	.910	42	-3.17	.00 **
Son test	43	2.84	.924			

Tablo 5'e göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri, kelime zenginliği boyutunda son-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=2.84$), ön-test puanlarının ortalamalarına ($\bar{X}=2.49$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin kelimelerin zenginliği boyutuna ilişkin ortalamaların son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(42)}=-3.17$, $p<.01$). Bu bulguya göre dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerinden kelime zenginliği boyutunun gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Cümle Yapısı Boyutunda Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	43	2.35	.948	42	-4.38	.00 **
Son test	43	2.77	.972			

Tablo 6'ya göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri, cümle yapısı boyutunda son-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=2.77$), ön-test puanlarının ortalamalarına ($\bar{X}=2.35$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin cümle yapısı boyutuna ilişkin ortalamaların son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(42)}=-4.38$, $p<.01$). Bu bulguya göre dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerinden cümle yapısının gelişimi boyutuna olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Organizasyon Boyutunda Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	43	2.79	1.03	42	-4.91	.00 **
Son test	43	3.44	1.25			

Tablo 7'ye göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri, organizasyon boyutunda son-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=3.44$), ön-test puanlarının ortalamalarına ($\bar{X}=2.79$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin organizasyon boyutuna ilişkin ortalamaların son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(42)}=-4.91$, $p<.01$). Bu bulguya göre dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerinden organizasyon boyutunun gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 8. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Yazı Tarzı Boyutunda Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	43	2.70	.939	42	-5.96	.00 **
Son test	43	3.33	1.04			

Tablo 8'e göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri, yazı tarzı boyutunda son-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$ =3.33), ön-test puanlarının ortalamalarına ($\bar{X}$ =2.70) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin yazı tarzı boyutuna ilişkin ortalamaların son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(42)}=-5.96$, $p<.01$). Bu bulguya göre dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerinden yazı tarzının gelişimi boyutuna olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 9. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Dilbilgisi Boyutunda Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	43	2.53	1.22	42	-3.72	.00 **
Son test	43	2.91	1.28			

Tablo 9'a göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri, dilbilgisi boyutunda son-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$ =2.91), ön-test puanlarının ortalamalarına ($\bar{X}$ =2.53) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin dilbilgisi boyutuna ilişkin ortalamaların son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(42)}=-3.72$, $p<.01$). Bu bulguya göre dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerinin dilbilgisi boyutundaki gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 10. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerileri Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	43	21.14	6.70	42	-6.21	.00 **
Son test	43	25.58	7.85			

Tablo 10'a göre deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri, son-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}$ =25.58), ön-test puanlarının ortalamalarına ($\bar{X}$ =21.14) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerine ilişkin ortalamaların son-test puanları lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(42)}=6.21$, $p<.01$). Bu bulguya göre dijital öykülerin, yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Dijital Öykü Oluşturma Sürecine İlişkin Nitel Bulgular

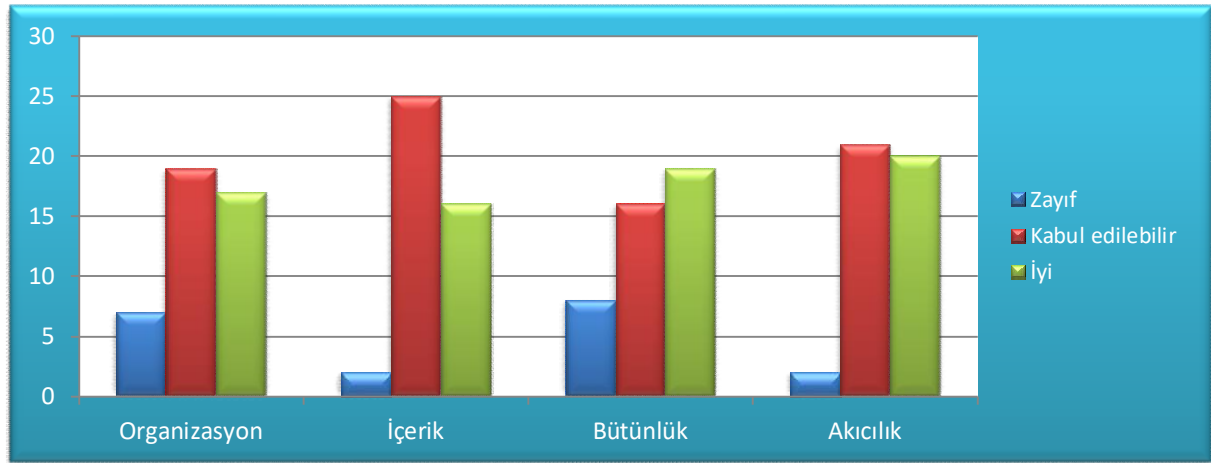
Araştırmanın bu bölümünde nitel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öykü panosu, öykü metni ve dijital öykü olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Tablo 11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Tahtası Oluşturma Becerileri

Kod/Tema		Organizasyon	İçerik	Bütünlük	Akıcılık	Toplam	
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	%
Katılımcı ₍₄₃₎	Zayıf	7	2	8	2	19	11.04
	Kabul edilebilir	19	25	16	21	81	47.09
	İyi	17	16	19	20	72	41.86

(**Not:** 1puan: zayıf, 2 puan: kabul edilebilir, 3 puan: iyi)

Tablo 11'e göre hikâye tahtası oluşturma bölümünde organizasyon ve içerik bölümünde en yüksek frekansın kabul edilebilir düzeyinde puan aralığında olduğu, bütünlük ve akıcılık boyutunda en yüksek frekansın ise iyi düzeydeki puan aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde ise %11.04'ünün zayıf, 47.09'unun kabul edilebilir, %41.86'sının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.



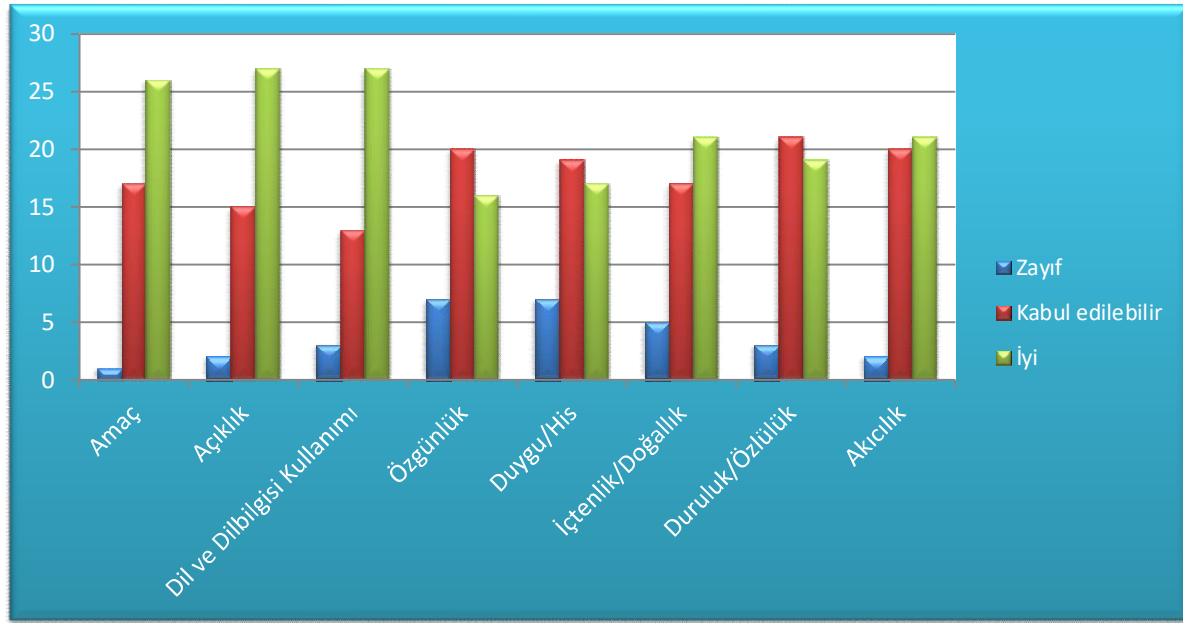
Grafik 1. Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye tahtası oluşturma becerileri

Tablo 12. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öykü Oluşturma Becerileri

Kod/Tema		Amaç	Açıklık	Dil ve Dilbilgisi Kullanımı	Özgünlük	Duygu/His	İçtenlik/ Doğallık	Duruluk/ Özlülük	Akıcılık	Toplam	
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	%
Katılımcı ₍₄₃₎	Zayıf	1	2	3	7	7	5	3	2	30	8.67
	Kabul edilebilir	17	15	13	20	19	17	21	20	142	41.04
	İyi	26	27	27	16	17	21	19	21	174	50.28

Tablo 12'ye göre katılımcıların öykü oluşturma becerileri amaç, açıklık, dilbilgisi kullanımı, içtenlik/doğallık ve akıcılık boyutunda genel olarak en yüksek frekansa sahip olan değerini iyi düzeyde puan aralığında olduğu görülmektedir. Özgünlük, duygu/his ve duruluk/özlülük boyutunda ise en yüksek frekansın kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının öykü

oluşturma becerilerine bütün olarak bakıldığında %8.67'sinin zayıf düzeyde, %41.04'ünün kabul edilebilir düzeyde ve %50.28'inin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.



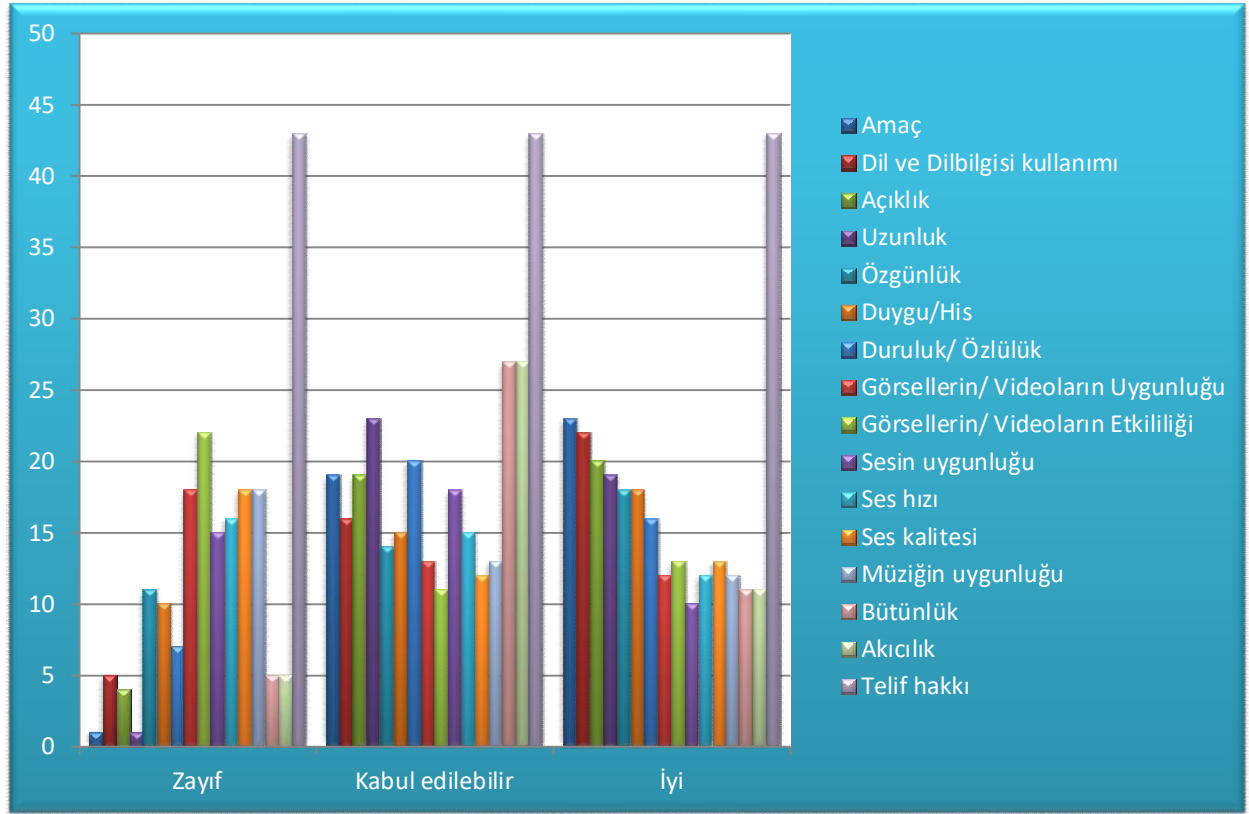
Grafik 2. Türkçe öğretmeni adaylarının öykü oluşturma becerileri

Tablo 13. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Becerileri

Tema	Zayıf	Kabul edilebilir	İyi
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Amaç	1	19	23
Dil ve Dilbilgisi kullanımı	5	16	22
Açıklık	4	19	20
Uzunluk	1	23	19
Özgünlük	11	14	18
Duygu/His	10	15	18
Duruluk/ Özlülük	7	20	16
Görsellerin/ Videoların Uygunluğu	18	13	12
Görsellerin/ Videoların Etkililiği	22	11	13
Sesin uygunluğu	15	18	10
Ses hızı	16	15	12
Ses kalitesi	18	12	13
Müziğin uygunluğu	18	13	12
Bütünlük	5	27	11
Akıcılık	5	27	11
Telif hakkı	43	43	43
Toplam frekans	199	305	273
Toplam %	25.61	39.25	35.13

Tablo 13'e göre katılımcıların dijital öykü oluşturma becerileri amaç, dil ve dilbilgisi kullanımı, açıklık, özgünlük, duygu/his boyutlarında genel olarak en yüksek frekansa sahip olan değer iyi düzeyde puan aralığında olduğu görülmektedir. Uzunluk, duruluk/özlülük, sesin uygunluğu bütünlük ve akıcılık boyutlarında en yüksek frekansa sahip olan değer kabul edilebilir puan aralığında olduğu

tespit edilmiştir. Dijital öykünün görsel/videoların uygunluğu ve etkililiği, sesin hızı, sesin kalitesi müziğin uygunluğu boyutunda en yüksek frekansa sahip oldukları ve bu becerilerinin zayıf düzeyde puan aralığında olduğu söylenebilir. Bu becerilere ilişkin boyutlar bütün olarak değerlendirildiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının %39.25'inin dijital öykülerinin kabul edilebilir düzeyde, %35.13'ünün iyi düzeyde ve %25.61'inin zayıf düzeyde olduğu söylenebilir.



Grafik 3. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma becerileri

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada dijital öykülerin, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine etkisi ve dijital öykü oluşturma becerileri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre dijital öykülerin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Hayal gücü ve yaratıcılığın gelişiminde önemli katkılar sağlayan bir dil aracı olan dijital öyküler, yaratıcı yazma fırsatı sunarken dijital araçların sunduğu olanaklarla yaratıcılık sürecini pekiştirir (Bedir Erişti, 2016; Tunç ve Karadağ, 2013; Wake ve Modla, 2010; Gakhar ve Thompson, 2007; Kervin ve Mantei, 2011; Pérez Escoda, Aguaded Gómez ve Rodríguez Conde, 2016). Sahip olduğu bu niteliklerle yazma sürecine olumlu katkılar sağlar (Baki, 2015; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Çıralı, 2014; Bogard, Mary ve McMackin, 2012; Borneman ve Gibson, 2011). Alan yazındaki çeşitli araştırmalarda da yaratıcı bir yazma süreci oluşturan dijital öykülerin (Mathison ve Pohan, 2007; Niemi, Harju, Vivitsou, Viitanen, Multisilta ve Kuokkanen, 2014; Norman, 2011; Torres vd., 2012) hayal gücünün

gelişimi (Xu, Park ve Baek, 2011) ve yazma sürecinde rahat bir ortam oluşturma özellikleriyle dil becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir (Ballast, Stephens ve Radcliffe, 2008; Lee, 2014; Miller, 2009; Norman, 2011; Oskoz ve Elola, 2016; Sylvester ve Greenidge, 2010; Yamaç, 2015).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da dijital öyküler, yaratıcı yazmanın alt boyutları olan fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime seçimi, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dilbilgisi boyutlarında manidar düzeyde gelişim meydana getirmiştir. Bu sonuçlarda dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerini geliştiren bir araç olduğunu ortaya koymakla birlikte bu araştırmadan elde edilen nitel bulgular da bu sonucu desteklemekte ve Türkçe öğretmeni adaylarının öykü oluşturma becerileri açısından amaç, açıklık, dilbilgisi kullanımı, içtenlik/doğallık ve akıcılık boyutunda iyi düzeyde olduğuna ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. İlgili alan yazında öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin gelişimi ve düzeyleri hakkında çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte (Ataman, 2006; Akkaya, 2014; Cheung, Tse, Tsang, 2003; Mert, 2014; Öztürk, 2007), dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine ilişkin herhangi bir araştırmaya erişilmemiştir. Yazma becerisinin teknolojik bilgiyle örtüşmesi gerektiği ve bu becerilerin birleşmesinin bir gereklilik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Bal (2017 Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisini bütünleştirmede önemli eksiklikleri olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisine ilişkin yeterliliklerini birleştirerek metin üretmeleri gerektiği belirtilmiştir. Pedagojik, teknolojik ve alan bilgisini birleştiren dijital öykülerin yaratıcı işlevleriyle; paragraf oluşturma, metin oluşturma, yazıyı planlama ve kelime seçimine ve beraberinde metin oluşturma sürecine olumlu etkiler oluşturduğuna ilişkin sonuçlarla da örtüşmektedir (Baki, 2017; Diaw, 2009; Gregory ve Steelman, 2009; Hassan ve diğerleri, 2015; Özer, 2016; Xu ve Ahn, 2011). Çünkü dijital öyküler yazı kalitesini artırarak yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde çoklu ortam öğelerinin zenginliğiyle çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Doğan ve Robin, 2008; Hassan ve diğerleri, 2015; Kearney, 2011; Ware, 2008). Bu sonuçlardan hareketle yaratıcı bir öğrenme-öğretme aracı olan dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı ve sunduğu teknolojik yeniliklerle de öykü yazma sürecini yaratıcı yazma ve çağın teknolojisiyle birleştirerek yaratıcılıkta yeni ufuklar açılmasına olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykülerin öykü oluşturma sürecine ilişkin becerilerinin genel olarak iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu ve bu aşamada başarılı oldukları söylenebilir. Bu beceriler; amaç, açıklık, dilbilgisi kullanımı, içtenlik/doğallık ve akıcılık boyutunda iyi düzeyde olduğu; özgünlük, duygu/his ve duruluk/özlülük boyutunda ise en yüksek frekansa sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu boyutlar estetik bir metin olan öykünün, yaratıcı düşünceyle birleşimi olan yaratıcı yazma becerilerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç da Türkçe öğretmenliğinde eğitim görmelerinin etkisi olmasının yanı sıra öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını göstermesi açısından

dikkate değer bir sonuçtur. Ancak Uslupehlivan, Erden ve Cebesoy (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmen adaylarının dijital öykülerin, öykü oluşturma sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaştıkları, metne nasıl giriş yapacaklarını ve taslağı nasıl oluşturacaklarını bilmedikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda dijital öykülerin öykü yazma becerisini geliştirdiğine ilişkin sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Bogard, Mary ve McMackin, 2012; Borneman ve Gibson, 2011; Kulla-Abbott ve Polman, 2008; Robin ve Mc Neil, 2012; Sylvester ve Greenidge, 2010; Morris, 2013; Oskoz ve Elola, 2016). Sonuçlar yaratıcı yazma açısından değerlendirildiğinde de yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisini geliştirdiğine ilişkin sonuçları desteklemektedir (Demir, 2012; Temizkan, 2011).

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecinin hikâye tahtası oluşturma aşamasına ilişkin bulgular incelendiğindeyse organizasyon ve içerik bölümünde kabul edilebilir düzeyde, bütünlük ve akıcılık boyutunda ise iyi düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Alanyazında akış şeması olarak da değerlendirilen hikâye tahtası aşaması öykü metninin dijital ortama uyumu için kullanılan bir araç olmakla birlikte bu süreçte dijital öykülerin düzenleme becerileri ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda dijital öykülerin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin geliştirdiğini (Haşlaman, 2017) ses, müzik, görsel ve öykü metni gibi parçaların anlamlı bir bütüne dönüştürme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Kearney, 2011; Kordaki ve Agelidou, 2010). Bu sonuçlardan hareketle hikâye tahtası oluşturma sürecinin iyi bir şekilde yönetilmesinin dijital öyküleri oluşturmada önemli bir basamak olduğu için gerekli özenin gösterilmesinin bu süreçteki başarıyı arttıracığı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykülerine ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda ise amaç, dil ve dilbilgisi kullanımı, açıklık, özgünlük, duygu/his boyutlarında iyi düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca dijital öykülerin, öykü yazma aşamasına ilişkin becerilerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak öykü metninin dijital araçlarla birleşimi süreci olan görsellerle öyküyü bütünleştirme, sesi etkin bir şekilde kullanma, sesi öyküyle bütünleştirme ve müziğin uygunluğu boyutunda zayıf düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ses ve görsellerin etkisinin ön plana çıktığı bu aşamada Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlığa dair gerekli alt yapı bilgisinin yanı sıra sesin ve müziğin kullanımına ilişkin becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde bu sonuçlar öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin (Arhan, 2007; Başaran ve Erdem, 2009; Çetinkaya, 2011; Karahan, 2015; Oğuz, 2009) ve görsel okuryazarlık becerilerinin (Çelik ve Çelik, 2014; Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013; Tanrıverdi ve Apak, 2013) yeterli düzeyde olmadığına ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Konuşma sınıf içi iletişimin en çok kullanılan aracı olmakla birlikte görseller günümüzde kelimelere oranla daha yüksek bir etki oluşturarak (Köksal, 2013) yaratıcılığın gelişimine katkı sağlamaktadır (Ithindi, 2004). Ayrıca görseller sayesinde sayısız öykü de oluşturulabilmektedir (Çelik ve Çelik, 2014). Dijital öykülerin görselleştirme ve seslendirme aşamaları öykü metninin etkililiği, görsel ve

işitsel farkındalığın artışı sağlanmaktadır (Botturi, Bramani ve Corbino, 2012; Gordon, 2011; Vinogradova, 2011). Bu özellikleriyle sanatsal duyarlılığın gelişimini de sağlayan dijital öyküler, eğitici işlevinin yanı sıra estetik becerilerin gelişimine de olanak sağlayan sanatsal bir araçtır (Chung, 2007; Inceelli, 2011; Wake ve Modla, 2010). Çünkü nesneleri sıradanlıktan kurtararak sanatsal bir niteliğe ulaştıran bir ifade kalıbı olan görsellerin etkin bir şekilde kullanımını içeren görsel okuryazarlık (Günay, 2008) diğer becerileri de kapsayan 21. yüzyılın önemli okuryazarlık becerilerinden biri olmakla birlikte dijital öyküleme sürecinde de gelişimi sağlanan önemli becerilerden biridir (Pérez ve Piñeiro, 2016; Robin, 2006). Öğretmen adayları üzerinde yapılan çeşitli çalışmalarda da dijital öyküleme sürecinde oluşan sınıf ortamının dil hatalarını ve konuşma yanlışlıklarını düzeltmede etkili olduğunu (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014), konuşma becerilerini geliştirdiği (Demirer ve Baki, 2017; Baki, 2017) ve dil eğitimi desteklediği tespit edilmiştir. Böylelikle yazarın müziği olan kelimeleri sadece yazı olmaktan çıkarak dijital araçların sunduğu olanaklarla görsel ve işitsel öğeleri de bünyesine katarak geleneksel öykü anlatımını çağın şartlarına uygun ve yaratıcı bir şekle dönüştürür (Benmayor, 2008; Karakoyun, 2014; Kahraman, 2013; Kılınç ve Yüzer, 2015; Wang ve Zhan, 2010). Konuşma becerilerinin gelişimine ilişkin eğitim sürecinde yapılacak uygulamalar alanyazında tanımlanırken görsel okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştirileceği net bir şekilde ortaya konulmamıştır (Golubieski, 2003). Ayrıca görsel okuryazarlık Türkçe öğretiminde ilkökulda (1-4 sınıf) ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilirken ortaokulda (5-8 sınıf) bu beceri temalar içerisine dağıtılmış ve ayrı bir öğrenme alanı olarak öğretim sürecinde yer verilmemiştir (MEB, 2017). Oysaki yaratıcı zekânın ve hayal gücünün gelişiminin en önemli evresi olan ergenliğe geçiş evresinde hayalin somutlaştırılması ve bunun tezahür ettirilebilmesi için bu dönemde görsellere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple özellikle de bu evrede görsel okuryazarlığa dair becerilerin sunumu ayrı bir öğrenme alanı olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer almalıdır. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmeni adaylarının bu becerilerinin gelişimi için fakültelerin Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde görsel okuryazarlıkla ilgili derslerin eklenmesi gereklidir. Ayrıca edebi metinlerin sesin müziksel bir ritimle ifadesi olması fikrinden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının müzikle ilgili gerekli birikime sahip olacakları derslerle öğretim programının desteklenmesi de öğretmen gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde dijital öykülerin yaratıcı yazma sürecine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, dijital öyküleri öğretmenlik yaşantılarında doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bu yöntemin eğitim fakültelerinde kullanılması sağlanmalıdır (Coutinho, 2010; Dogan ve Robin, 2008; Heo, 2009; Karakoyun, 2014; Kocaman-Karoglu, 2014; McLellan, 2007; Uslupehlivan, Erden ve Cebesoy, 2017; Yüksel, 2011). Açık öğretim sürecinde de kullanılabilen dijital öyküler (Yüzer ve Kılınç, 2015) öğrenme-öğretme sürecinde farklı disiplinlerde ve öğretim sürecinin farklı basamaklarında da kullanılabilir. Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir aracın

kullanımının fakültelerin öğretim programlarına eklenmesinin öğretmen gelişimi açısından olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte dijital öykü kullanımının yaygınlaştırılması için öğretmenlerde hizmet içi eğitimlerle gerekli bilgilendirme ve tanıtımın yapılması sağlanabilir. Böylelikle Türkçe öğretiminde kazandırılması amaçlanan yazma becerisi ve yaratıcılığın bütünleşmenin de ötesine geçilerek çağın etkileşimli, senkronize ve esnek araçlarının etkin bir şekilde eğitimle organize edilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarıyla ve dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerine etkisiyle sınırlıdır. Bu sınırlılıklardan hareketle araştırma sonuçları sadece nitel ya da sadece nicel araştırmalarla ve farklı paradigmalara ortaya konulacak sonuçlarla desteklenebilir. Araştırma sonuçları yaratıcı yazma sürecine etkisi yerine yaratıcı düşünme gibi yaratıcı yazmaya etki eden diğer değişkenlerle birlikte yapılacak değerlendirmelerle bu sürecin çok boyutlu olarak ele alınması sağlanabilir. Bu araştırmada dijital öykülerin, öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri üzerinde açığa çıkan etkisi ilkökul, ortaokul gibi farklı düzeylerde gerçekleştirilecek araştırmalardan elde edilecek sonuçlarla desteklenebilir.

Kaynaklar

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akdağ, M., & Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 311-319.
- Akkaya, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1487-1504.
- Aktaş, Ş. (2003). *Roman sanatı ve roman incelemelerine giriş*. Ankara: Birlik Yayınları.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5 sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Albertson, L., Billingsley, M., & Felix R. F. (2001). Using strategy instruction and selfregulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12 (2), 90-101.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, M. (2006). *Yaratıcı yazma ve yaratıcı drama*. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Ankara.
- Ataman, M. (2009). *Türkçe derslerinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcı, A. S., & İşeri, K. (2014). Yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 152-169.

- Bailey, M. (1995). The impact of integrating visuals in an elementary creative writing process. *International Visual Literacy Association, Chicago, IL*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 391492).
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baki Y. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykülerin konuşma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri*. ISLET 2017, Roma, İTALYA, (20-23 Nisan).
- Bal, M. (2017). Development of teacher candidates' text-making skills in multimodal literacy framework. *Online Submission*, 8(25), 218-237.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. Editorler C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. Willis, *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 647-654). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bedir Erişti, S. D. (2016). Katılımcı tasarım temelli dijital öyküleme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık göstergeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 462-492.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe derslerinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutum, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Björger, A. M. (2010). Boundary crossing and learning identities-digital storytelling in primary schools. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 6(2), 161-177.
- Brookes, I., & Marshall, M. (2004). *Good writing guide*. New York: Harap Publishers Ltd.
- Bogard, J. M., Mary C., & McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st-century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323.
- Borneman, D., & Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Chen, C. (2003). A constructivist approach to teaching: implications in teaching computer networking. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(2), 17.
- Cheung, W. M., Tse, S. K., & Tsang, H. Wh. (2003). Creative writing practice in primary schools: a case study in hong kong. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 13 (2), 55-65.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: digital storytelling. *Art Education*, 17-22.
- Conroy, M., Marchand T., & Webster, M. (2009). *Motivating primary students to write using writer's workshop. An action research project submitted to the graduate faculty of the school of education in partial fulfillment of the requirements for the degree of masters of arts in teaching and leadership*. Saint Xavier University, Illinois.
- Coutinho, C. (2010). *Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers*. D. Gibson ve B. Dodge (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (s. 3795-3802). Chesapeake, VA: AACE.

- Creswell, J. W. (2013b). *Nitel araştırma desenleri*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Yayın Dağıtım. (Eserin orijinal basım tarihi, 2013).
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir. (Çev. Ed.). Ankara: EPegem A Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W., & Clark, P. (2014). *Designing nan conducting mixed method research*. USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, P. (2011). *Karma yöntem araştırmaları*. Y. Dede & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *TÖMER Dil Dergisi*, 122, 31-51.
- Çelik, G., & Çelik, O. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerileri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(4), 840-862.
- Çetin, N. (2006). *Roman çözümleme yöntemi*. Ankara: Edebiyat Otağı Yayınları.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çoban, S. B. (2011). Medya ve halk hikâyeleri arasındaki ilişki üzerine bir deneme. *Millî Folklor*, 23(92), 34-40.
- Del Moral Pérez, M. E., Martínez, L. V., & Piñeiro, M. D. R. N. (2016). Habilidades sociales y creativas promovidas con el diseño colaborativo de digital storytelling en el aula. *Digital Education Review*, 30, 30-52.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demir, S., & Sinan, A. T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dil bilimsel yöntemler ışığında değerlendirilmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(1), 886-929.
- Demirer V., & Baki Y. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları*. 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildiri Kitabı, PegemA Yayıncılık, s. 123-124. (28-30 Ekim).
- Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: Policultura, a large-scale digital storytelling initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15-27.
- Duru, A., & İşeri, K. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 40-51.
- Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eydurhan, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Erdoğan Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fields, A. M., & Diaz, K. R. (2008). *Fostering community through digital storytelling: a guide for academic libraries*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Fries-Gaither, J. (2010). Digital storytelling supports writing across content areas. *Ohio Journal of English Language Arts*, 50(1), 9-13.
- Gachago, D., Cronje, F., Ivala, E., Condy, J., & Chigona, A. (2014). Using digital counterstories as multimodal pedagogy among South African pre-service student educators to produce stories of resistance. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(1), 29-42.
- Gakhar, S. & Thompson, A. (2007). Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In R. Carlsen et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.

- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Golubieski, M. R. (2003). *Teaching for visual literacy: Critically deconstructing the visual within a democratic education*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Miami University.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing (A Special Issue: Writing Development and Instruction)*, 26(1), 1-15.
- Gregory, K., & Steelman, J. (2009, February). *Digital storytelling: Powerful student engagement with multiple benefits*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Developmental Education, Greensboro, NC.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Hassan Seifeddin, A., Zakareya Ahmed, S., & Yahia Mohammed Ebrahim, E. (2015). A program based on English digital stories to develop the writing performance and reflective thinking of preparatory school pupils. *Online Submission*, 8(2). ERIC.
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on preservice teachers' self efficacy and dispositions towards educational technology. *Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.
- Hornig, J. S., Hong, J. C., & Chanlin, L. J. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358.
- Hsieh, H.-F., & S. E. Shannon. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277-1288.
- Itthind, E. T. (2004). *Motivating creative writing*. Reform Forum.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- İpşişoğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa.
- İpşişiroğlu, Z. (2012). *Yaratıcı yazmanın önemi ve yaratıcı yazma dizisi üzerine*. <http://zehraipsiroglu.com/yaratıcı-yazma-2> adresinden 17.08.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karahan, B. Ü. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars ili örneği). *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-45.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırmızı, F. S., & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Köksal, H. (2003). Görsel okuryazarlık ve renklerin öğrenmeye etkisi. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (25), 18-20.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2014). Personal voices in higher education: A digital storytelling experience for pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 1-16.

- Kulla-Abbott, T., & Polman, J. L. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN: Technology, Humanities, Education, Narrative*, 5, 38-60.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Kutno, S. P. (1993). *Creative writing in the urban middle school: Writing imagined narratives to think about college*. University at Buffalo, Buffalo.
- Kuvaş, E. B. K. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Majid, D. A., Tan, A. G., & Soh, K. C. (2003). Enhancing children's creativity: an exploratory study on using the internet and scamper as creative writing tools. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 13(2), 67-81.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazı yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 143-154.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2017b). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Medd, E., Hills, B., & Houtz, J. C. (2003). The effects of facilitated incubation on fourth graders' creative writing. *Educational Research Quarterly*, 26, 2.
- Menezes, H. (2012). Using digital story telling to improve literacy skills. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*. ERIC document.
- Mert, E. L. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı yazma örneklerinin çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, (14), 1-15.
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.
- Morris, R. J. (2013). Creating, viewing, and assessing: Fluid roles of the student self in digital storytelling. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 54-67.
- Nalcı, H. B. (2009). *Resim alanındaki özel yeteneğin yaratıcı yazma çalışmalarında etkili kullanımı (Kaman Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)*. (Online): http://uycuk.anadolu.edu.tr/documents/uycukozetkitap_000.pdf, (17.08.2018).
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, 5, 657-671.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Oskoz, A., & Elola, I. (2016). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(03), 326-342.

- Özcan, S., Kukul, V., & Karataş, S. (2016). Dijital hikayeler için dereceli değerlendirme ölçeği. In *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium*. Rize.
- Özer, M.(2016). *Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pérez Escoda, A., Aguaded Gómez, J. I., & Rodríguez Conde, M. J. (2016). Generación digital vs escuela analógica: Competencias digitales en el currículum de la educación obligatoria. ERIC document.
- Porter, B. (2004). *Digitales: The art of telling digital stories*. USA: Bernajean Porter Consulting.
- Rubin, D. (2000). *Teaching elementary language arts, "A balanced approach"*. Boston: A Pearson Education Company.
- Robin, B., & McNeil, S. G. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. R. McBride and M. Searson, (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (s. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.
- Royer, R., & Richards, P. (2008). Digital storytelling. *Learning & Leading with Technology*, 36(3), 29-31.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: Bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 65-84.
- Susar, F. K. (2009). *Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi*. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2(5), 159-177.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stojanova, B. (2010). Development of creativity as a basic task of the modern educational system. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3395-3400.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2010). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher Journal*, 63(4), 284-295.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 267-293.
- Teehan, K. (2006). *Digital storytelling: In and out of the classroom*. New York: Lulu Press.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TUBAR*, 27, 621-643.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Temizkan, M., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494.
- Thesen, A., & Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93-100.

- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing. balancing process and product*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Uslupehlivan, E., Erden, M. K., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1-22.
- Uzuner, S. (2007). *Yenilenen program çerçevesinde birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin sınıf öğretmenleri açısından algılanma yeterliliklerinin tespiti ve Türkçe öğretiminin amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ware, P. (2008). Language learners and multimedia literacy in and after school. *Pedagogies: An International Journal*, 3, 37-51.
- Wass, E. (2002). Friendship and collaborative creative writing on the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 102-110.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yee, K., & Hargis, J. (2012). Digital storytelling: kizoa, animoto, and photo story 3. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(1), 13-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education a phenomenological study of teachers' experiences*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yüzer, T. V., & Kılınç, A. G. H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemekten faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250.

Extended Abstract

Purpose

Digital story is a creative, aesthetic, and constructive educational tool that renovates the traditional story in the 21st century with the tools of the era. Digital stories covering a great deal of the 21st century skills allow the development of many skills in education at the same time. Digital stories, which bring the development of language skills to a different dimension with its traits, offer many possibilities for individual innovation by supporting creativity in the learning-teaching process. In this research, it is aimed to evaluate the effects of digital stories, which combine story writing skills with the technological tools of our time, on creative writing skills of prospective Turkish language teachers and their digital story building skills.

Method

In the research conducted by the mixed method, pre-test post-test semi-experimental design without control group and case study design were used in the quantitative and qualitative dimensions, respectively. Simple random sampling was used to determine the quantitative study group, and purposeful sampling method was used to determine the qualitative study group. Participants identified through this sampling consist of 43 prospective teachers who are studying in their second years in the Turkish Language Teaching Department in Recep Tayyip Erdoğan University in the 2016-2017 academic year. In the research process, a seminar covering the concept of digital story and five lessons about the applications to be performed in this process was given to the participants. Through this seminar, all stages of the creation of digital stories and the programs to be used in the process were practically introduced. In the study, each participant was demanded to write a digital story and the created digital stories were presented and evaluated in class environment. The quantitative data obtained from the study consist of the stories that the prospective teachers wrote before and after the digital storytelling process. These data were analyzed through the Creative Writing Rubrics developed by Öztürk (2007). After this analysis, the pre-test and post-test stories of the experimental group were compared by t test analysis for dependent groups in terms of the sub-dimensions of the measurement tool, "originality of ideas, fluency of thoughts, flexibility of thoughts, vocabulary richness, sentence structure, organization, writing style and grammar." In the evaluation of qualitative data consisting of digital stories, analysis steps were followed and analyzed through Digital Storytelling Rubric in the Educational Context developed by Sarica and Usluel (2016).

The qualitative and quantitative findings obtained as a result of these analyses have been shown in tables and graphs.

Findings

According to the findings obtained from the research, it was determined that prospective Turkish language teachers significantly differed from the pre-test creative writing skills to the post-test creative writing skills in favor of the post-test scores. Another finding obtained from the research is that the creative writing skills of prospective Turkish language teachers significantly varied in the dimensions of originality of ideas, fluency of thoughts, flexibility of thoughts, choice of words, sentence structure, organization, writing style and grammar in favor of the post-test scores.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it can be said that digital stories are a tool that contributes to the development of creative writing skills of prospective Turkish language teachers. Digital stories, a language tool that provides important contributions to the development of imagination and creativity, reinforce the creative process with the possibilities offered by digital tools while offering creative writing opportunities. (Bedir Erişti, 2016; Tunç and Karadağ, 2013; Wake and Modla, 2010; Gakhar and Thompson, 2007; Kervin and Mantei, 2011; Pérez Escoda, Aguaded Gómez and Rodríguez Conde, 2016). However, it has been determined that digital stories contribute to the creative writing process in terms of originality of ideas, fluency of thoughts, flexibility of thoughts, choice of words, sentence structure, organization, writing style and grammar. It can be said that the story and story board formation skills of prospective Turkish teachers are at a good and acceptable level and they are successful at these stages. In the digital narration process, it is determined that they are at an acceptable level in the stages of organization and content, and they are also at a good level in terms of coherence and fluency. These results are consistent with the results in literature regarding the positive effects of digital stories on the processes of paragraph formation, text creation, writing planning, and word selection with the creative functions of digital stories. (Baki, 2017; Diaw, 2009; Gregory and Steelman, 2009; Hassan Seifeddin, Zakareya Ahmed, Yahia Mohammed Ebrahim, 2015; Özer, 2016; Xu and Ahn, 2011). As a result of the research, it can be said that the use of digital stories in teacher education which creates an effect on all stages of the creative writing process will have a positive contribution in terms of writing process.



Yedi İklim Türkçe Setinde Arapça Kökenli Sözcüklerin Sıklığı*

*Hüseyin ÖZÇAKMAK***
*Görkem Yılmaz TUTKU****

Öz

Bu çalışmanın amacı, Yedi İklim Türkçe setinde bulunan Arapça kökenli sözcükleri sayı, sıklık ve türlerine göre incelemek; tespit edilen Arapça kökenli sözcüklerin Türkçe ve Arapçada sahip oldukları anlamları öğrenci görüşlerine göre karşılaştırmaktır. Çalışma materyalini, Yedi İklim Türkçe setinde (A1-A2) yer alan okuma metinleri; çalışma grubunu 7 Arap öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntem ve teknikleri bağlamında doküman incelemesi ile gerçekleştirilen çalışmada, analiz birimi olarak “sözcük” kullanılmıştır. Ayrıca sözcüklerin anlamsal boyutlarının belirlenmesi amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, A1 ve A2 düzeyi Yedi İklim Türkçe setinin okuma metinlerindeki toplam sözcük sıklığının 16876 olduğu, bunlar arasında Arapça kökenli 474 sözcüğün 2883 kez (%17,1) kullanıldığı belirlenmiştir. Arapça kökenli sözcüklere en fazla A2 düzey ders kitabında yer verildiği; sözcük türleri açısından en çok isim, en az ise edat kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Arap öğrencilerin görüşlerine göre dilimize girmiş Arapça kökenli sözcüklerin Arapça ile anlamsal açıdan büyük bir oranda (%70,5) benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, Yedi İklim Türkçe seti, Arapça kökenli sözcükler

Frequency of the Words of Arabic Origin in the “Yedi İklim Türkçe” Textbook Series

Abstract

The aim of this study was to examine the number, frequency and types of the words of Arabic origin in the *Yedi İklim Türkçe* series, to compare the meanings of the words of Arabic origin with their meanings in Turkish and Arabic based on students' views. The materials scrutinized were the reading texts in the *Yedi İklim Türkçe* series (A1-A2) and the study group was composed of 7 Arab students. In this qualitative study, document analysis was used and “word” was used as the unit of analysis. In addition, an interview form was used to determine the semantic dimensions of the words. According to the findings obtained from the study, the total word frequency in the reading texts of the A1 and A2 levels of *Yedi İklim Türkçe* was 16876, among which 474 words of Arabic origin were used 2883 times (17.1%). It was determined that words of Arabic origin were included in the A2 level textbook mostly, and in terms of word types, it was found that the most used type was noun and the least used type was preposition. In addition, according to the opinions of the Arabic students, words of Arabic origin that entered Turkish showed a significant similarity in terms of their meanings with their Arabic counterparts (70.5%).

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Yedi İklim Türkçe series, words of Arabic origin

* Bu çalışmanın bir kısmı, 19-22 Haziran 2019 tarihlerinde Ankara Üniversitesi’nde düzenlenen VIth International Eurasian Educational Research Congress’te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Hatay, h.ozcakmak@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8579-5567

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Hatay, grkmylmz35@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4520-0570

Giriş

Yabancı dil, farklı ülkelerde yaşayan insanların birbirlerini tanıması ve birbirleriyle ilişkiler kurması gibi amaçlarla öğrenilmektedir. Eski dönemlerde daha çok siyasî ve ekonomik gerekçelerle başlayan bu öğrenme sürecinin hedefi, ülkelerin birbirleriyle ilişkilerini geliştirmeleriydi. Öyle ki ticarî ilişkilerini artırmak, aralarında yaşanan sorunlara daha hızlı çözümler üretmek ülkelerin öncelikli amacı olduğu için çoğu ülkede farklı ülkelerin elçilikleri açılmıştır.

Günümüzde ülkeler içinde farklı milletlerden insanlar bir arada yaşamaktadır. Dünyanın küreselleşmesi, birbirlerine ekonomik olarak bağlı, yaşanan gelişmelerden global olarak etkilenen ülkeleri ortaya çıkarmıştır. Ayrıca kendi ülkesinde yeterince para kazanamayan insanlar başka ülkelere işçi olarak çalışmaya gidebilmektedir. Dünyada yaşanan savaşlar sonucunda komşu ülkelere göç eden; yeme, içme ve barınma gibi insanî ihtiyaçlarını bu ülkede karşılamaya çalışan insanlar da bulunmaktadır. İşçilerin veya göçmenlerin, geldikleri yeni ülkenin dilini öğrenmeleri, günlük yaşamı idame ettirme ve ticarî ilişkileri sürdürmeleri konusunda onlara kolaylık sağlamaktadır. Uzun yıllar önce herhangi bir ülkeye yerleşip vatandaş olan kişilerin yanı sıra, o ülkenin vatandaşı olmayıp geçici süreliğine o ülkede yaşayan insanlar da bulunmaktadır.

Yabancı dil, sadece siyasi ve ekonomik nedenle öğrenilmeyebilir. İnsanların bir başka ülkenin doğal ve tarihî güzelliklerini görmek, yeni yerler keşfetmek gibi turistik bir amacı da olabilir. Turistik açıdan bakıldığında iki yön ortaya çıkmaktadır. Birincisi turisti ilgilendirirken ikincisi turisti ağırlayan kişileri bağlamaktadır. Turist olarak başka ülkeye seyahat eden kişilerin kendilerini ifade edebilecek kadar dil bilmesi gerekir. Böylelikle gittiği yerde daha rahat gezebilir, ihtiyaçlarını daha kolay giderebilir. Aynı şekilde turistik bir yerde ikamet eden kişilerin de gelen turistlerle anlaşacak veya kendi sattığı eşyaları tanıtabilecek kadar yabancı dil bilmesi gerekir. Bu sayede hem turist hem de ev sahibi konumunda olan kişi birbiriyle anlaşabilecektir.

Yabancı dil öğrenmenin gerekçeleri arasında eğitim öğretim önemli bir yer tutmaktadır. Geçmişten günümüze değin aileler çocuklarının iyi eğitim almalarını, birçok konuda donanımlı olmalarını istemişlerdir. Çünkü donanım olarak yeterli olmak, iş bulmaları konusunda öğrencilerin ellerini güçlendirmektedir. Ailelerin sahip olduğu bu kaygılar, iyi eğitim veren kurumlara yönelmelerini beraberinde getirmiştir. Günümüzde kişilerin mezun oldukları alana hâkim olmaları tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra en az bir yabancı dil bilme şartı da çoğu zaman karşılına çıkmaktadır. Uluslararası iş yapmak, uluslararası şirketlerde iş bulmak amacıyla birçok kişi yabancı dil öğrenmek istemektedir. Bunun yanında, teknolojiye son gelişmeleri yakından takip etmek, ülkesine yeni öğrendiği yöntem, teknik vb. unsurlarla faydalı olmak isteyen birçok genç araştırmacı da yüksek lisans ve doktora için yurt dışına gitmektedir. Amacı ne olursa olsun, yurt dışında yaşamak zorunda olan ve

kendi alanı ile ilgili gelişmeleri takip etmek zorunda kalan kişiler, gittiği ülkenin dilini veya dünya çapında herkesin konuştuğu dilleri öğrenmelidir.

Türkler coğrafi olarak sınırdaş oldukları milletlerle ilişkiler kurmuşlardır. Tarihî kaynaklarla takip edilen devirlere bakılacak olursa, ilk yazılı ürünleri, Göktürk Devleti zamanında dikilen Orhun Kitabeleri oluşturmaktadır. Bu dönemde, Çinlilerle yaşanan etkileşimler söz konusudur. O dönemde başlayan etkileşimler giderek artmış; günümüze gelinceye kadarki süreçte, Türkler değiştirmiş oldukları coğrafyaya bağlı olarak birçok milletle tarihî ve kültürel ilişkiler oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu ilişkiler, farklı dönemlerde çeşitli ülkelerden değişen oranlarda sözcük alınmasını kaçınılmaz kılmıştır. Nitekim Aksan tarafından yapılan çalışmada Türkçe içinde yabancı kökenli sözcüklerin oranı verilmiştir. Türkçede yer alan alıntı sözcüklerin; Köktürk döneminde %1'in altında, Uygur döneminde %2-5 arasında, 13. yüzyılda %20, 16. yüzyıldan Tanzimat dönemine kadar %50-65 arasında, Tanzimat döneminde ise %60 civarında olduğu saptanmıştır. Yine adı geçen çalışmada, dil devriminden sonra bu oranın 1965'te %43'e; sonrasında gittikçe azalarak %25'e düştüğü ifade edilmiştir (Aksan, 2000: 126-130). Türk Dil Kurumu tarafından çıkarılan Türkçe Sözlük dikkate alındığında, 92.292 sözcüğün yaklaşık %17'si (15.391) alıntı sözcükleri meydana getirmektedir (Türk Dil Kurumu, 2011).

Türk Dil Kurumunun vermiş olduğu bilgilere göre, Türk diline en fazla alıntılanan sözcükler Arap dilinden olmuştur. Türkçe Sözlük'te, 6.516 Arapça kökenli sözcük bulunmaktadır. Diğer alıntılanan sözcükler ise şu şekildedir (Türk Dil Kurumu, 2011: 2673): “Fransızca 5.540, Farsça 1.375, İtalyanca 607, İngilizce 518, Rumca 448, Almanca 105, Latince 68, Rusça 39, Yunanca 37, İspanyolca 31, Ermenice 24, Bulgarca 22, Macarca 15, Japonca 13, Moğolca 12, İbranice 8, Fince 2, Malay dili 2, Portekizce 2, Soğdca 2, Arnavutça 1, Fince 1, Korece 1, Sırpça 1, Slavca 1. Çeşitli diller aracılığıyla Amerika, Brezilya, Madagaskar, Maldivler yerlilerinin dilinden geçme çok az sayıda sözcük de Türkçenin söz varlığında yer alır.”

Arapça kökenli sözcüklerin Türkçeye yerleşme süreci birtakım aşamalar sonucunda gerçekleşmiştir. Öncelikle Türklerin Orta Asya'dan Anadolu Yarımadası'na ayak basmalarıyla birlikte çeşitli boyutlarıyla bir Türk-Arap ilişkisi başlamıştır. Ancak daha öncesinde, 751 yılında yapılan Talas Savaşı sonrasında Araplar ve Türkler arasında yakınlaşma meydana gelmeye başlamıştır. Türklerin İslamiyet'le tanışmasıyla birlikte Arap diline, kültürüne ve inanç sistemine ehemmiyet verilmiştir. Kur'an dilinin Arapça oluşu, Arapça öğrenmeye kutsal bir derinlik kazandırmıştır. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde Arapçaya verilen önem daha da artmış; medrese, tekke ve zaviyelerde Arap dili öğretilip konuşulur olmuştur. Tanzimat dönemine gelindiğinde ise Türk Dili'nin içindeki Arapça kökenli sözcüklerin oranı %60 civarlarına ulaşmıştır (Aksan, 2000: 126). 1923 yılında tesis edilen Cumhuriyet'le birlikte, Türk dilindeki Arapça kökenli kelimeler kapsamlı bir şekilde sorgulanmaya başlanmış ve devamında “dil sadeleşme” hareketi kendini göstermiştir.

Ziya Gökalp, 1923 yılında yayımlanan “Türkçülüğün Esasları” adlı eserinde Arapçadan dilimize girmiş sözcükleri “Halk Lisanına Girmiş Arapça ve Acemce Kelimeler” başlığı altında açıklamıştır. Ona göre, Arapçadan alıntı olan kelimeler için üç özellik söz konusudur. Bu özelliklerden ilki, Arapçadan bir kelime alındığı zaman onun anlamdaşı olan sözcüğün tamamen atılması şeklindedir (Örneğin hasta kelimesi alınınca ‘sayru’ sözcüğü tamamen unutulmuştur). İkinci özellik ise, Arapça kelimelerin yanında Türkçe sözcüklerin de kullanım göstermesidir (Örneğin “siyah ve beyaz kelimeleri alındıktan sonra, kara ve ak kelimeleri ile birlikte kullanılmıştır). Üçüncü özellik ise, Türkçede bulunmayan Arapçadan alıntılanan sözcüklerin dilde yer etmesidir (Örneğin, abdest, namaz, Kur’an, cami ve ezan gibi kavramlar) (Gökalp, 1968: 103).

Alıntı sözcükler, kökenine ait yapısal özellikleri kendinde barındırırlar. Alıntı sözcüklerden beklenen şey, hedef dilin gramer unsurlarına ve söyleyiş özelliklerine uyum sağlamasıdır. Bu sözcüklerin, alıntılı olduğu dildeki yapısal unsurlarla özdeşlik kuramaması; o dilin yapısal özelliklerinde yozlaşmaya sebebiyet vermektedir. Bu nedenle, dildeki yabancı sözcüklere hedef dilin gramer yapısı ölçüsünde yeni bir form kazandırılır. Örneğin; Türkçe ile Arapça birbirinden farklı yapısal ve sesletimsel özelliklere sahiptir. Arapça kökenli sözcükler Türkçeye geçerken ya olduğu gibi alınmıştır ya da birtakım ses değişimlerine uğramıştır. “Beden (beden), cerrahî (cerahî) diyanet (diyânet), esmer (esmer), fitne (fitne), gafil (gâfil), insan (insân), kelime (kelime), kemal (kemâl), nihayet (nihâyet), nikâh (nik), ruh (rûh), ruhsat (ruḥṣat), tamir (ta’mîr), taraf (ṭaraf), vali (vâlî), zekâ (zekâ’î)” gibi sözcükler -söyleyiş özellikleri katılmaksızın- Türkçeye doğrudan alıntılanmış sözlerden bazılarıdır. Ses değişimine uğrayan sözcüklerden bazıları ise şu şekildedir: “acaba (<’acebâ), adam (<âdem), fitre (<fi ra), hendek (<ḥandek), keten (<kettân), lehim (<lahm), kılıf (<ğilâf), mağara (<mağâre), maymun (<meymûn), sofra (<sufre), surat (<şûret (Dursunoğlu, 2014: 521). Bu sözcüklere bakıldığında, Türkçenin ünlü uyumu kuralına bağlı olarak çeşitli ses değişikliklerine maruz kaldıkları görülmektedir.

Türkler diğer dillerden birçok sözcük ve kavram almasına karşın diğer dillere yüzlerce sözcük ve kavram vermiştir. Türkçe; Arapça, Farsça, Sırpça, Arnavutça, Ermenice ve Yunanca gibi birçok dili etkilemiş ve onlarca dile binlerce sözcük vermiştir (Karaağaç, 2008: 6). Arapçadaki Türkçe alıntılarının, Türklerin Orta Asya’dan Anadolu Yarımadası’na göç etmeleriyle birlikte, kapsam olarak genişlediği söylenebilir. Özellikle günümüz Arap devletlerinin bir dönem Osmanlı hâkimiyeti altında bulunmaları ve Arap coğrafyası diye tabir edilen bölgede Türk devletlerinin hüküm sürmeleri, Türkçeden Arapçaya sözcük geçişini arttırmıştır. Yüce (1999), Suriye Arapçasında yaklaşık olarak 3000, Mısır Arapçasında 900, Sudan Arapçasında 300, Irak Arapçasında da 250 kadar Türkçe kelime bulunduğunu belirtmiştir (Yüce, 1999: 19). Türkçeden Arapçaya geçen sözcüklerle ilgili çalışmalar az olmakla beraber, bu alanda yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır. Cheneb 1922 yılında yayımladığı “Cezayir Konuşma Dilinde Muhafaza Edilen Türkçe Kelimeler ve Farsça Kelimeler” başlıklı çalışmada, Cezayir Arapçasında 634

Türkçe kelimenin yer aldığını tespit etmiştir. Bu sözcükler, askerî, denizcilik, giyecek, gıda, alet isimleri, sanat gibi alanlarda kullanılan sözcüklerdir (Cheneb, 1966). Aytaç (1994) ise, “Arap Lehçelerindeki Türkçe Kelimeler” adlı çalışmasında Arapçada 941 sözcüğün bulunduğunu saptamıştır. Saptanan Türkçe sözcüklerin 179’u meslek unvanları, 75’i yiyecek-içecek, 45’i askerlik, 40’ı yer adı, 24’ü özel isim, lakap ve unvanlar, 89’u araç-gereç isimleri, 52’si giyim-kuşam, 8’i akrabalık, 7’si hayvan isimleri ve 6’sı maden isimleri olmak üzere çeşitli alanlarda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmada, 97’si sıfat ve 15’i fiil olmak üzere toplam 112 sözcüğün Türkçeden Arapçaya alıntılandığı belirtilmiştir. Bunun haricinde, 264 sözcüğün diğer alanlarda yer ettiği aktarılmıştır (Aytaç, 1994: 150-151).

Görüldüğü üzere, sözcük alışverişi diller arasında gerçekleşen doğal bir süreçtir. Bu nedenle herhangi bir dilin öteki dillerden sözcük alması veya onlara sözcük vermesi bir sorun olarak görülmemelidir. Aksine var olan ortak sözcükler her iki dil için bir avantaja dönüştürülmelidir. Türkçenin içerisinde birçok Arapça kökenli ve sair dillerin sözcükleri bulunmaktadır. Ortak olarak kullanılan kelimeler yabancı dil öğretiminde iki dil için bir hazırbulunuşluk olarak görülebilir (Alp, 2017: 141-142). Türkçe ve Arapça sözcüklerdeki ortaklık, ana dili Türkçe olan bireylerin Arapça öğrenmeye veya ana dili Arapça olan kişilerin Türkçe öğrenmeye karşı olumlu bir tutum kazanmalarını sağlayabilir. Dillerde ortak olarak bulunan sözcüklerin dil öğrencilerine aktarılması yoluyla bu olumlu tutum yerini kelime hazinesinin zenginleşmesine bırakacaktır.

Sözcük öğretimi, dil öğretiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Dil öğreniminde sözcüklerin gücünden yararlanmak iletişimin daha rahat yapılabilmesini olanaklı kılar. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin kelime hazinelerini zenginleştirmelerinde; dinleme, okuma, yazma ve konuşma uygulamalarını gerçekleştirmelerinde onlara yardımcı olabilir. Ancak sözcük öğreniminde, basmakalıp bir yöntem benimsenmemelidir. Bu açıdan sözcük öğreniminde ve öğretiminde belli stratejilerin uygulanması gerekir. Nation (2005), sözcüklerin öğretimindeki stratejiyi “öğrenme yükü” olarak tanımlamıştır. Öğrenme yükü; anlam, biçim ve kullanım olmak üzere üç alt başlığa sahiptir. Bu kavramlar aşağıdaki tabloda açıklanmıştır (Nation, 2005: 48-49; akt: Uğur ve Azizoğlu, 2016: 154):

Tablo 1. Öğrenme Yükü ve Alt Kavramları

Anlam	Biçim ve Anlam	Sözcük öğrencinin ana dilinden aktarma bir sözcük müdür?
	Kavram ve Bildirimleri	Ana dilinde yaklaşık olarak aynı anlama gelen bir sözcük var mıdır?
	Çağrışımlar	Kelimenin, ana dilinde benzer anlama gelen kelimeyle dizilişi uyar mı?
Biçim	Sözlü Biçim	Öğrenciler sözcüğü duyduklarında onu tam olarak tekrar edebilirler mi?
	Yazılı Biçim	Öğrenciler kelimeyi duyduklarında onu doğru yazabilirler mi?
	Sözcük Parçaları	Öğrenciler sözcükteki bilinen ekleri tespit edebilirler mi?
Kullanım	Dil Bilgisel İşlev	Sözcük öngörülebilir dilbilgisi kalıplarına uygun mudur?
	Eşdizimlilik	Ana dilindeki benzer anlama gelen sözcükle aynı eşdizimliliğe sahip midir?
	Kullanımdaki	Ana dilindeki benzer anlama sahip sözcüğün kullanımıyla aynı kısıtlamalara
	Kısıtlamalar	sahip midir?

Buna göre, sözcüklerin anlam, biçim ve kullanım özelliklerinin irdelenmesi ve dört temel dil becerisindeki karşılıklarının bulunması gerekmektedir.

Sözcük öğretiminde şüphesiz ders kitaplarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Ders kitapları, öğrencilerin yeni sözcüklerle sistemli ve düzenlenmiş bir şekilde tanışabilecekleri bir ortam hazırlar. Son dönemlerde yaşanan “mülteci” sorunuyla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi alanında birçok kitap hazırlanmıştır. Örneğin; Yunus Emre Enstitüsü “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Metni” ölçütlerine ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilkelerine uygun olarak ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, yardımcı okuma kitapları, resimli sözlükler, Z-kitap gibi basılı, görsel ve işitsel birçok dil öğretim araç-gereçleri hazırlamaktadır. Çocuklar için Türkçe (ÇİT) Seti, Türkçe Öğreniyorum Seti ve Yedi İklim Türkçe Seti Yunus Emre Enstitüsü’nün hazırlamış olduğu başlıca üç settir (URL 1). Bu kitaplarda, “sözcük öğretimi için yapılan çalışmalar bazen dört temel dil becerisi ile ilişkilendirilmiş bazen de sadece sözcük öğretimi üzerine şekillendirilmiştir” (Uğur ve Azizoğlu, 2016: 152).

Günümüzde yaşanan sosyo-politik gelişmeler neticesinde yabancılara Türkçe öğretimi alanına verilen önem daha da artmıştır. Suriye’de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle Suriyeliler ülkelerini terk etmek zorunda kalmışlar ve Türkiye’ye sığınmışlardır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 2019 verilerine göre; şu an ülkemizde 3 milyon 639 bin 284 “Suriyeli sığınmacı” bulunmaktadır (URL 2). Bu sığınmacıların arasında eğitim-öğretim çağına gelmiş 1 milyon 47 bin 536 çocuk bulunmaktadır. Suriyeli çocukların eğitim öğretim hayatına katılıp devam etmesini sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) 2016 yılının Aralık ayında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi’ni (PCTES) uygulamaya koymuşlardır. Bu proje kapsamında Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Siirt ve Şanlıurfa illerimizde Türkçe öğretimi için geçici eğitim merkezleri açılmıştır (URL 3). Bu geçici eğitim merkezlerinde Yunus Emre Enstitüsü’nün hazırlamış olduğu kaynak kitaplardan istifade edilmektedir.

Çalışmamızda dilimizde bulunan Arapça kökenli ortak sözcüklerin setlerde ne ölçüde yer aldığı belirlenmesi amacıyla Yunus Emre Enstitüsü’nün hazırlamış olduğu Yedi İklim Türkçe Seti örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmada, temel düzey (A1-A2) Yedi İklim Seti okuma metinlerindeki Arapça kökenli sözcüklerin sayı, sıklık ve türlerinin belirlenmesi ayrıca öğrenci görüşlerinden hareketle, Türkçe ve Arapçada ortak olan bu sözcüklerin anlamsal açıdan benzerlik ve farklılığının ortaya konması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler, Yedi İklim Türkçe setinde yer alan Arapça kökenli sözcüklerin doküman incelemesi tekniği kullanılarak analiz edilmesiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Doküman incelemesi sonucunda ortaya çıkarılan Arapça kökenli kelimeler, öğrencilere sorularak sözcüklerin semantik boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı yapılan kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Çalışma Materyali ve Çalışma Grubu

Araştırma materyali, temel düzey (A1-A2) Yedi İklim Türkçe Seti’nin ders ve çalışma kitaplarında yer alan okuma metnilerindeki Arapça kökenli sözcüklerdir. Çalışma grubunu ise Türkçe konuşma ve anlama bakımından yüksek düzeyde olan 7 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin belirlenmesinde, kurs kapsamında Suriyeli öğrencilere ders anlatan bir öğretmenin tecrübe ve gözlemleri etkili olmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, Yedi İklim Türkçe Seti A1 ve A2 okuma metinleri aracılığıyla toplanmış, veriler üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Setlere yönelik incelemede, Arapça kökenli sözcüklerin sayı ve sıklığı ile sözcük türlerine ait veriler belirlenmiş; içerik analizi ile incelenen öğrenci görüşlerinde ise sözcüklerin anlamsal boyutları tespit edilmiştir.

Okuma metnilerindeki Arapça kökenli sözcükler, Türk Dil Kurumu’nun Köken Bilimi Sözlüğü (URL 1) temel alınarak tespit edilmiştir. Bu sözcüklerin sayı ve sıklıkları kitap düzeylerine göre ayrıştırılmıştır. Sözcük tespiti sırasında, Türkçe-Arapça birleşik sözcükler, Arapça-Farsça birleşik sözcükler ve nispet eki almış sözcükler Arapça kökenli sözcük olarak kabul edilmiştir.

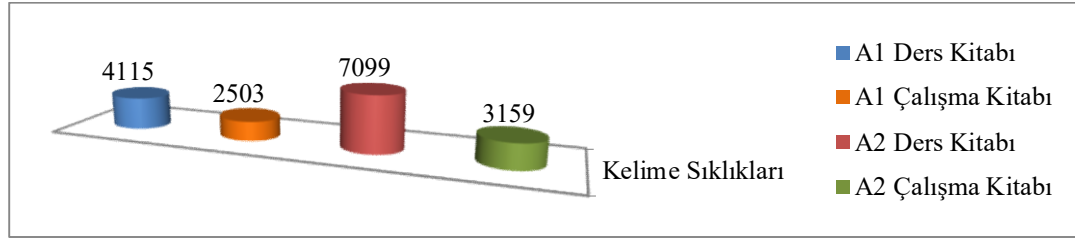
Sözcük sıklığının tespit edilmesi aşamasında, öncelikle Türkçe kelimelerin toplam sıklığı ve bunlar içinde yer alan Arapça kökenli kelimelerin sıklığı A1 ders ve çalışma kitabı ile A2 ders ve çalışma kitaplarına göre ayrı ayrı saptanmış, sonrasında Arapça kökenli sözcüklerin sözcük türleri belirlenmiştir. Sözcük türleri belirlenirken, Türk Dil Kurumunun Sözcük Türü Sözlüğü’nden ve bir uzmandan yardım alınmıştır.

Sözcüklerin semantik boyutlarının belirlenmesi sürecinde, okuma metinlerinden hareketle belirlenen Arapça kökenli sözcükler, alfabetik sırayla listelenmiş, bu sözcükler Türkçe konuşma ve anlama düzeyi yüksek olan A1 seviyesindeki 7 Suriyeli öğrenciye sözel olarak sorulmuş, onlardan bu sözcükleri “aynı”, “kısmen aynı”, “farklı” ve “bilmiyorum” şeklindeki 4 seçenek kapsamında anlamsal açıdan değerlendirmeleri istenmiştir. Bu aşamada öğrencilerle birebir iletişim kurularak onlara sözcüklerin Türkçede ne anlama geldiği “düz anlatım, drama ve canlandırma” yöntem ve teknikleriyle açıklanmıştır. Sözcüklerin sesletiminde, Türkçenin fonem özellikleri dikkate alınmıştır.

Bulgular

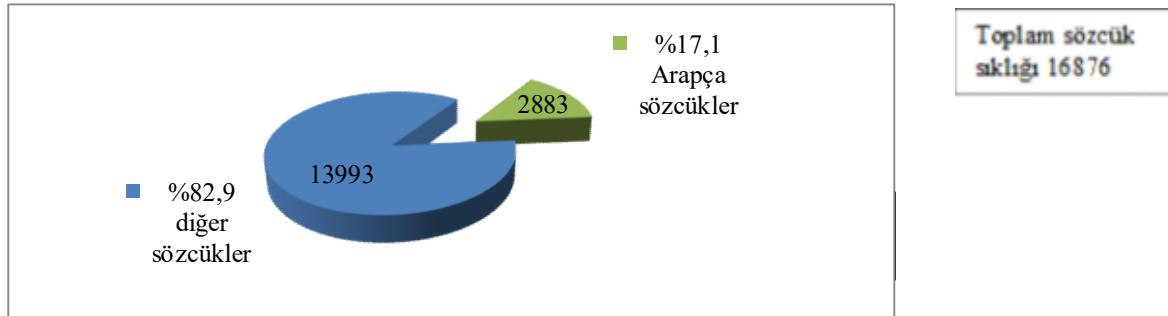
Çalışmada Yedi İklim Türkçe Seti’nin A1 ve A2 ders ve çalışma kitaplarının incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular, grafik ve tablolar hâlinde aşağıda ifade edilmiştir.

Grafik 1. Yedi İklim Setinde Yer Alan Sözcüklerin Sıklıkları



Grafik 1 incelendiğinde, sözcüklerin en fazla A2 ders kitabı okuma metinlerinde (f=7099) tekrar ettiği, en az ise A1 çalışma kitabında (f=2503) yer aldığı görülmektedir.

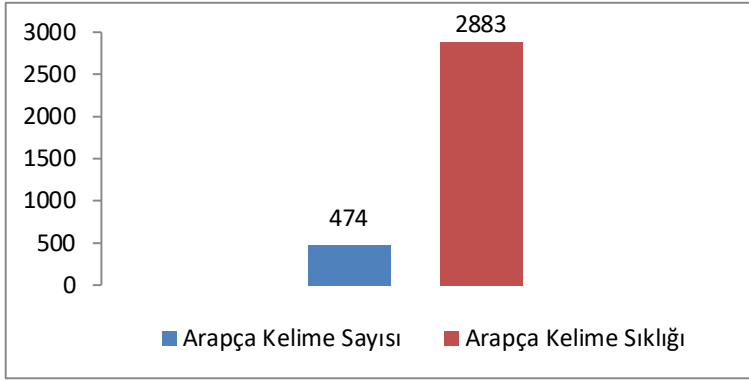
Grafik 2. Arapça Sözcük Sıklığının Toplam Sözcük Sıklığına Oranı



Grafik 2’de, A1 ve A2 ders ve çalışma kitaplarının okuma metinlerinden elde edilen sözcük sıklıkları verilmiştir. Grafiğe göre, okuma metinlerinde yer alan 16876 sözcüğün 2883’ü (%17,1’i) Arapça kökenli sözcüklerden oluşmaktadır.

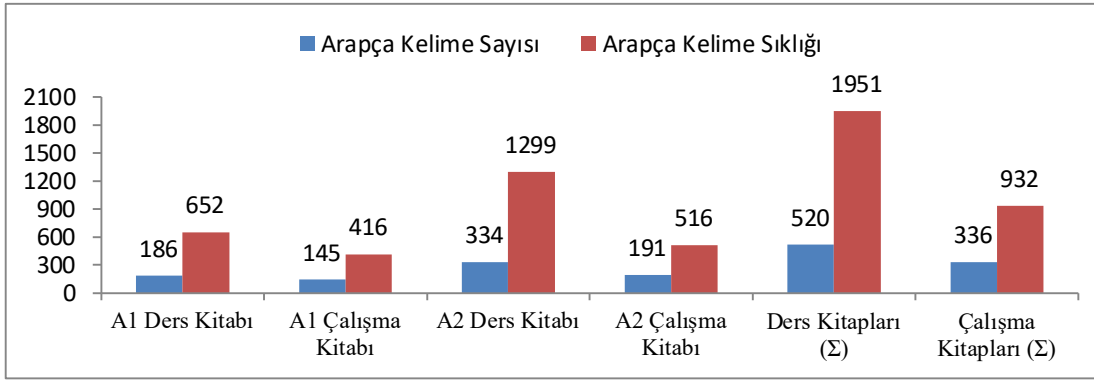
Yedi İklim Türkçe Setinde Arapça Kökenli Sözcüklerin Sıklığı

Grafik 3. Arapça Sözcüklerin Sayı ve Sıklıklarına İlişkin Bulgular



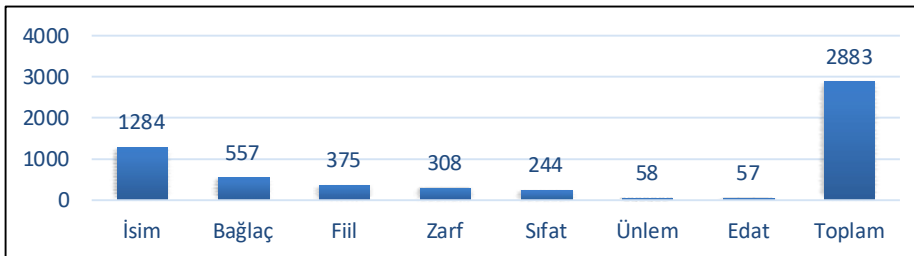
Grafik 3 gözden geçirildiğinde, Yedi İklim seti A1 ve A2 ders ve çalışma kitabı okuma metinlerinde 474 Arapça kökenli sözcüğe rastlandığı, bu sözcüklerin cümle içerisinde 2883 kez tekrar ettiği görülmektedir.

Grafik 4. Kitap Düzeylerine Göre Ayrıştırılmış Arapça Sözcük Sıklıkları



Grafik 4 gözden geçirildiğinde, ders kitaplarının, çalışma kitaplarından daha fazla Arapça kökenli sözcük sayısına ve sıklığına sahip olduğu görülmektedir. Ders kitapları içinde en fazla Arapça kökenli sözcük sayısı (f=334) ve sıklığının (f=1299) A2 ders kitabında yer aldığı en az sözcük sayısı (f=145) ve sıklığının ise (f=416) A1 çalışma kitabında bulunduğu anlaşılmaktadır.

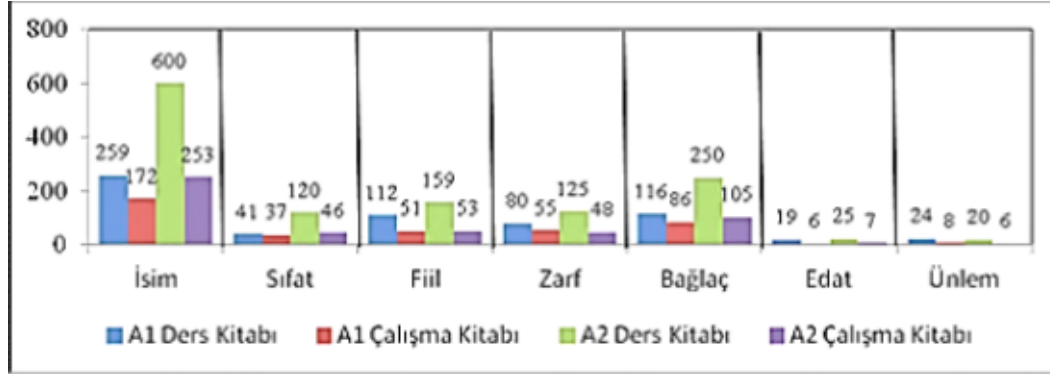
Grafik 5. Arapça Kökenli Sözcüklerin Türlerine İlişkin Bulgular



Grafik 5, A1 ve A2 okuma metinlerinde tespit edilen Arapça kökenli sözcüklerin türlerine ilişkin verileri göstermektedir. Grafiğe göre, Arapça kökenli sözcükler cümle içerisinde en fazla isim (f=1284)

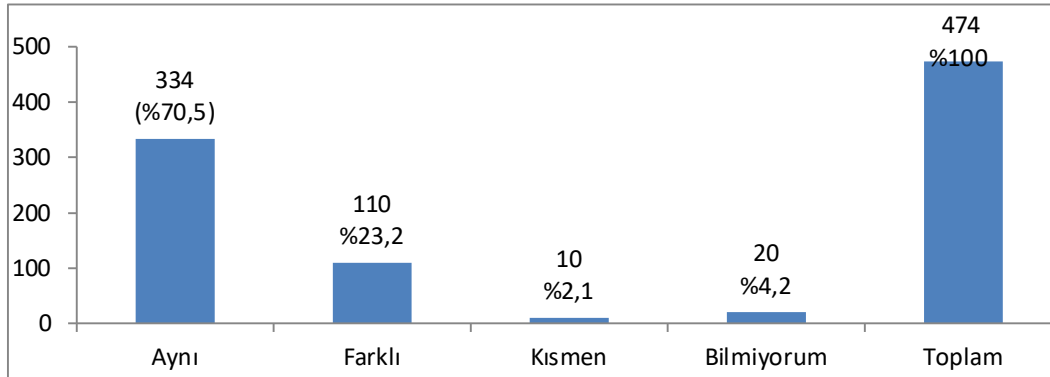
olarak kullanılırken bunu bağlaç (f=557) ve fiil (f=375) türleri takip etmiştir. En az kullanılan sözcük türleri ise edat (f=57) ve ünlem (f=58) olmuştur.

Grafik 6. Arapça Kökenli Sözcük Türlerinin Düzeylere Göre Dağılımı



Grafik 6’da, A1 ve A2 ders ve çalışma kitabı okuma metinlerinden hareketle tespit edilen Arapça kökenli sözcüklerin türlerine göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre, hem A1 ders ve çalışma kitaplarında hem de A2 ders ve çalışma kitaplarında, en çok kullanılan sözcük türü *isim* ve *bağlaç* iken en az kullanılan sözcük türü *edat* ve *ünlem* görevli sözcüklerden meydana gelmiştir. *İsim*, *sıfat*, *fiil*, *bağlaç* ve *edat* görevli sözcükler en fazla A2 ders kitabında, en az A1 çalışma kitabında yer alırken; *zarf* görevli sözcükler en fazla A2 ders kitabında, en az A2 çalışma kitabında yer almıştır. *Ünlem* ise en çok A1 ders kitabında ve en az A2 çalışma kitabında kullanılmıştır.

Grafik 7. Arapça Kökenli Sözcüklerin Anlamsal Açıdan Dağılımı (Öğrenci Görüşleri)



Grafik 7’de A1 ve A2 ders ve çalışma kitabı okuma metinlerinde bulunan Arapça kökenli 474 sözcüğün semantik boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, Türkçede yer alan Arapça kökenli sözcüklerin, anlam bakımından Arap sahasındaki kullanımlarla benzerlik gösterdiğini (%70,5) belirtmiştir. Anlamsal olarak farklılaşan sözcük sayısı 110, kısmen benzer anlama sahip sözcük sayısı 10 olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler, 20 sözcüğün anlamını ise bilmediklerini beyan etmişlerdir.

Tablo 2. Temel Düzey Yedi İklim Seti'nde En Çok Kullanılan 50 Arapça Sözcük

Sözcükler	f	Sözcükler	f
1. Ve	463	26. Resim	19
2. Saat	88	27. Devam	17
3. Ama	70	28. Merak	17
4. Teşekkür	55	29. Sanat	16
5. Dünya	53	30. Tabii	16
6. İnsan	49	31. Hayır	15
7. Zaman	47	32. Seyir	15
8. Merhaba	39	33. Şikâyet	15
9. Kitap	35	34. Bazı	14
10. Şey	33	35. Kule	14
11. Tamam	33	36. Fayda	13
12. Tatil	33	37. Tarih	13
13. Aile	30	38. Cami	12
14. Kahvaltı	30	39. Dakika	12
15. Sabah	29	40. Fazla	12
16. Eşya	26	41. Fiyat	12
17. Hazır	25	42. Sebep	12
18. Haber	24	43. Tarihi	12
19. Kadar	24	44. Af	11
20. Fark	23	45. Aşure	11
21. Hayat	21	46. Hareket	11
22. Merkez	21	47. Hediye	11
23. Sınıf	21	48. Kalabalık	11
24. Aynı	19	49. Mevsim	11
25. Heyecan	19	50. Ressam	11
Toplam Sözcük 1643 (%9,74)			

Tablo 2'de A1 ve A2 düzeyi okuma metinlerinde en fazla kullanılan 50 Arapça kökenli sözcük gösterilmiştir. Tabloya göre ilk 50 sözcük listesinde, az sayıda fiil görevli sözcük bulunurken, isim soylu sözcüklerin fazlalığı göze çarpmaktadır. Arapça kökenli sözcükler arasında bağlaçlar da önemli bir yer tutmaktadır. Tabloya göre incelenen dil öğretim setinde en fazla “ve” (f=463) ile “ama” (f=70) bağlaçları kullanılmıştır. Ayrıca ilk 50 sözcük, tüm sözcükler içinde %9,74 orana sahiptir.

Sonuçlar

Yedi İklim Türkçe A1-A2 ders ve çalışma kitaplarının okuma metinleri temel alınarak hazırlanan bu çalışmada, Arapçadan dilimize geçmiş sözcüklerin toplam sayısı ve sıklıkları, kitap düzeylerine göre sözcük sayısı ve sıklıkları, cümle içerisinde kullanım durumuna göre sözcük türleri belirlenmiştir. Ayrıca sözcüklerin anlamsal açıdan öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve araştırmaya katılan öğrencilerin Arapça ile ortak olarak kullandığımız sözcükler hakkındaki görüşleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur.

- Temel düzey Yedi İklim Türkçe seti okuma metinlerinin sözcük sıklıklarına ilişkin yapılan çalışma neticesinde, toplam 16876 Türkçe sözcüğün tekrar ettiği tespit edilmiştir. Tekrar eden

sözcüklerden 2883'ünün Arapça kökenli olduğu ve Arapça kökenli sözcüklerin toplam sözcük sıklığı içerisinde %17'lik bir dilime sahip olduğu saptanmıştır.

- Arapça kökenli sözcüklerin sıklığı ve sayısına ilişkin yapılan çalışma neticesinde, temel düzey Yedi İklim Türkçe seti okuma metinlerinde yer alan 474 Arapça kökenli sözcüğün 2883 defa tekrar ettiği tespit edilmiştir.
- Sözcük sıklığı, kitap düzeylerine göre dağılım açısından değerlendirildiğinde, en fazla sözcük sıklığının A2 ders kitabında (f=7099) olduğu bunu A1 ders kitabının (f=4115) takip ettiği belirlenmiştir. A2 çalışma kitabının sözcük sıklığının 3159 olduğu, sözcük sıklığı bakımından en az orana sahip olan kitabın 2503 sözcükle A1 çalışma kitabı olduğu tespit edilmiştir.
- Arapça kökenli sözcüklerin sayı ve sıklıklarının kitap düzeylerine göre incelenmesi neticesinde, en fazla Arapça kökenli sözcüğün A2 ders kitabı okuma metinlerinde (f=334) yer aldığı bu sözcüklerin 1299 kez yineleniği tespit edilmiştir. Ayrıca A1 ders kitabı okuma metinlerinde 186 Arapça kökenli sözcüğün 652 defa; A2 çalışma kitabı okuma metinlerinde 191 Arapça kökenli sözcüğün 516 kere ve A1 çalışma kitabı okuma metinlerinde 145 Arapça kökenli sözcüğün 416 defa tekrar ettiği saptanmıştır. Yedi İklim A1-A2 düzeyi ders ve çalışma kitaplarının okuma metinlerinde en fazla kullanan Arapça kökenli sözcüğün “ve” bağlacı olduğu bunu sırasıyla “saat”, “ama”, “teşekkür”, “dünya”, “insan” sözcüklerinin takip ettiği çalışmada ulaşılan bir başka sonuçtur.
- Arapça kökenli sözcüklerin sözcük türlerine ilişkin yapılan çalışma sonucunda; Arapça kökenli sözcüklerin en fazla isim (1284) olarak kullanıldığı, bunu bağlaçların (557) takip ettiği görülmüştür. Bu sözcük türlerini takiben, Arapça kökenli sözcükler sırasıyla fiil (375), zarf (308) ve sıfat (244) olarak kullanılmıştır. Ayrıca tespit edilen sözcükler kendilerine en az edat (57) ve ünlem (58) göreviyle cümle içerisinde yer edinmiştir. Kitap düzeyleri ve kelime türleri birlikte değerlendirildiğinde, isim, sıfat, fiil, zarf, bağlaç ve edat göreviyle kullanılan sözcüklere en fazla A2 düzeyi ders kitabında yer verildiği, ünlem göreviyle kullanılan sözcüklerin ise en fazla A1 düzeyi ders kitabında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Son olarak, 474 Arapça kökenli sözcüğün semantik durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, Türkçede kullanılan Arapça kökenli 334 sözcüğün anlamsal bakımdan Arapça ile aynı (%70) olduğu; 110 sözcüğün Türkçedeki anlamı ile Arap sahasındaki anlamının farklı (%23) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, 10 sözcüğün kısmi olarak anlamı karşıladığını ve 20 sözcüğün anlamını bilmediklerini beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2000). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Alp M. (2017). Türklere Arapça öğretiminde hazırbulunuşluk if'âl vezninde Türkçeleşmiş Arapça asıllı master isimler ve örneklem kullanımları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 130-142.
- Aytaç, B. (1994). *Arap lehçelerindeki Türkçe kelimeler*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cheneb, M. B. (1966). Cezayir konuşma dilinde muhafaza edilen Türkçe ve Türkçe aracılığı ile gelen Farsça kelimeler. (Çev. Ahmed Ateş). *Belleten-Türk Dili Araştırmaları Yıllığı (1966)*, 158-213.
- Dursunoğlu, H. (2014). Türkiye Türkçesindeki Arapça sözcükler ve bu sözcüklerdeki ses olayları. *Turkish Studies*, 9(9), 517-528.
- Gökalp, Z. (1968). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Karaağaç, G. (2008). *Türkçe verintiler sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Nation, P. (2005). Teaching vocabulary. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 7(3): 47-54.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uğur, F. ve Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1): 151-166.
- URL 1: <https://www.yee.org.tr/tr/birim/turkce-ogretim-setleri> (Erişim Tarihi: 09.10.2018).
- URL 2: <https://www.goc.gov.tr> (Erişim Tarihi: 03.08.2019).
- URL3: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08133210_01Nisan2019internetSunusuGeciciKorumaAIogr.pdf (Erişim Tarihi: 05.05.2019).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, N. (1999). *Osmanlı Türkçesi*. İstanbul: Osmanlı Medeniyeti Tarihi.

Extended Abstract

Introduction

Turkish people have established historical and cultural relationships with many nations. As a result of those relationships, words have been added from various languages at varying rates and in various periods. According to Turkish Language Association (TDK) most of the loanwords in Turkish are from Arabic (6.516) (TDK, 2011: 2673). Arabic also is among the languages that Turkish gave words and concepts to (Karaağaç, 2008: 6). For instance, in Syrian Arabic, there are approximately 3000 Turkish words (Yüce, 1999: 19). Loaning and borrowing words are a natural process among languages. Therefore, a language's borrowing words from others should be considered ordinary. Common words can be advantageous in vocabulary teaching for both the languages that loan words and those that borrow from them.

Course books are highly important for vocabulary teaching. They pave the way for students' learning of new words systematically and regularly. A great number of books for teaching Turkish to foreigners have been published recently because of the "refugee" crisis. The "Yedi iklim Türkçe" series by the Yunus Emre Institute is one of those. This series is currently being used in many provinces of Turkey to teach Turkish to Syrians. In the current study, the "Yedi iklim Türkçe" series was analyzed focusing on the words of Arabic origin in Turkish.

Method

In the study that employed the qualitative research model, the words of Arabic origin in Turkish in the "Yedi iklim Türkçe" series were analyzed. Then, the students were asked to express their views on the semantic aspects of the predetermined words of Arabic origin. The research materials were the reading texts included in the basic level (A1-A2) course and work books in the "Yedi iklim Türkçe" series. The study group consisted of 7 Syrian students whose speaking and listening comprehension skills in Turkish were high. In the analysis, the number and frequency of the words of Arabic origin and the types of words were determined; semantic

dimensions of the words were identified through the students' views. Firstly, total frequency of the Turkish words and frequency of the words of Arabic origin were determined according to the levels of A1 and A2. Then, the words of Arabic origin were sorted alphabetically and their meanings were asked to the 7 Syrian students.

Result and Discussion

Based on the findings obtained from the research, it was found that the total word frequency in the reading texts of the "Yedi İklim Türkçe" series (A1-A2 levels) was 16876, and 474 words of Arabic origin among these words were used 2883 times (17,1%). Additionally, it was concluded that the words of Arabic origin were mostly included in the A2 level course book. The most used type of Arabic origin words were nouns and the least used type was prepositions. Furthermore, it was understood that the words used as nouns, adjectives, verbs, adverbs, conjunctions and prepositions were mostly included in the A2 course book; the exclamatory words were mainly included in the A1 course book. Additionally, the mostly repeated word of Arabic origin in the reading texts was the conjunction "ve" (and) (f=463). According to the views of the Arabic students, while 334 words borrowed from Arabic had the same meaning with their Arabic counterparts (70,5%), 110 words had different meaning from their Arabic counterparts (%23,2).



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

Geliş/Received: 26.08.2019 Kabul/Accepted: 09.10.2019

Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlamsal Haritalama Tekniğinin Kelime Öğretimi Üzerine Etkisi *

Mehmet KURUDAYIOĞLU**

Remzi ZORPUZAN***

Öz

Anlamsal haritalar; kelimeler ve kavramlar arasındaki bağların oluşturulması, bilgilerin gruplandırılması ve bilgilerin anlam ilişkilerinin ortaya çıkarılmasıyla oluşur. Anlamsal haritalama tekniği, dil öğrenenlerin kelime hazinesini geliştirmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu araştırmanın temel amacı kelime öğretimi sürecinde geleneksel yöntemleri ve anlamsal haritalama tekniğini karşılaştırarak anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma Gazi Üniversitesi TÖMER’de A2 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Her iki grupta 8 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen uzman görüşü ile geçerliği, KR-20 testi ile güvenilirliği sağlanan kelime başarı testi kullanılmıştır. Kelime başarı testi iki gruba da ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. t-testi ile gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde kelime öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin ve geleneksel yöntemlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak deney ve kontrol grupları kendi aralarında karşılaştırıldığında anlamsal haritalama tekniğinin geleneksel yöntemlere göre kelime öğretiminde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlamsal haritalama tekniği, kelime öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

The Effect of Semantic Mapping on Vocabulary Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Semantic maps are formed by establishing links among words and concepts and grouping information and revealing meaning relations in it. Semantic mapping is a technique that is used by language learners to expand their vocabulary. The purpose of this study is to investigate the effect of the semantic mapping technique on vocabulary teaching by comparing the technique and traditional methods in the vocabulary teaching process. The study was conducted with learners at the A2 level at the Gazi University TÖMER. In the study the pre-test and post-test control group design which is one of the true experimental models was used. The research process which was implemented on both groups lasted 8 weeks. For data collection, the vocabulary achievement test developed by the researcher was used: the validity of the test was established by obtaining expert

* Bu makale “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kavram Haritalarının Kelime Öğretimi Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara
mkurudayıoglu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-002-0447-5236

*** Eğitim ve Akademik Faaliyetler Personeli, TDV, Ankara, remzizorpuzan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2159-6301

opinion and its reliability was scrutinized via the KR-20 test. The vocabulary achievement test was used as the pre-test and the post-test on two groups and the SPSS software was used for data analysis. t-test analysis was used to find out whether there was a significant difference between the groups. Data analysis showed that both the semantic mapping technique and traditional methods were effective in vocabulary teaching. However, when in-group comparisons were made in each group, it was found that the semantic mapping technique was more efficient than the traditional methods in vocabulary teaching.

Keywords: Semantic mapping technique, vocabulary teaching, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Yabancı dil öğretiminde dil öğrencilerinin temel hedefi, o dilde iletişim kurabilmektir. İletişim kurabilmenin en temel şartlarından biri de anlama ve anlatma becerileri olarak da adlandırılan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kullanabilmektir. Bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılması için dil öğrenenlerin yeterli kelime varlığına sahip olmaları gerekmektedir. İnsanın düşünce dünyasını saran simgeler ve onların yerini tutan kelimeler, sözlü ve yazılı iletişim sürecinde düşünme, kavrama, karar verme ve tepkide bulunma gibi süreçleri harekete geçirmektedir (Karatay, 2007:143). Ghazel (2007:84) kelimelerin nesneleri, eylemleri ve fikirleri etiketlediğini ve bu nedenle kelimelerin dilin yapı taşına benzediğini söyleyerek kelimelerin dilin yapı taşı olduğunu belirtmiştir. Kurt (2019:131) ise kelimenin önemini şu şekilde açıklamıştır: Dil, sözcükler üzerine kuruludur. Sözcük olmadan dille ilgili olan hiçbir şey ayakta duramaz. Bu durum insan için de geçerlidir. Sözcükler olmadan insan faunayı oluşturan canlılardan farksızdır.

Yabancı dil öğrenirken dil öğrenenlerin karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri bilinmeyen kelimeleri öğrenmek ve kelime hazinelerini geliştirmektir. Kelime öğretimi ve öğrenimi hem dil öğrencilerinin hem dil öğreticilerinin sorumluluğunda olan bir süreçtir. Bu süreçte “yabancı dil öğretiminde hizmet veren bir öğretmenin en temel görevi; bir konuyu, yapıyı veya kelimeyi en kısa sürede ve en kalıcı biçimde öğrencilerine aktarmasıdır” (Benhür, 2002’den akt. Büyükkiz ve Hasırcı, 2013:149).

Öğrenme stratejileri ve teknikleri öğrenme ve öğretme sürecinde hedefleri gerçekleştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu süreçte duruma göre doğru teknik ve stratejilerin belirlenmesi ve uygulanması etkili bir kelime öğrenimi ve öğretiminin gerçekleştirilmesi için hayati bir öneme sahiptir. Büyükkiz ve Hasırcı (2013:149) kelime öğretiminin uygun ve doğru teknikler kullanılarak yapıldığı takdirde dil becerilerinin doğru bir şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir.

Dünya üzerinde dil öğrenimi ve öğretimi başladığından beri çeşitli teknik ve stratejiler kullanılmıştır. Dil öğretiminde uzun yıllar geleneksel yöntemler ve teknikler kullanılmıştır. Geleneksel yöntemlerde dil bilgisi yapılarının öğretimine önem verilmiş, ezber ve tekrara başvurulmuş, öğretmen merkezli bir dil eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu durum dil öğrencilerinin hedef dile ait birçok yapıya

sahip olmalarına karşın etkin ve sürdürülebilir bir iletişim gerçekleştirmelerine engel olmuştur. Oflaz (2015:708) geleneksel yabancı dil öğretimi yöntemleri içerisinde kelime öğretimine gereken önemin verilmediğini, gramere, dil bilgisel yapıların ve kalıpların öğretimine odaklanıldığını, kelimenin “dolaylı” yollardan öğrenildiğini belirtmiştir. Günümüzde ise çağdaş dil öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulduğu görülmektedir. Çağdaş dil öğretim yöntemlerinde dil öğrencilerinin merkeze alındığı, bilişsel ve üst bilişsel becerilerin ön plana çıkarıldığı, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde işbirlikçi öğrenmenin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Çağdaş dil öğretim yöntemlerinde kelime öğretimine bakıldığında geleneksel dil öğretim yöntemlerindeki ezberin terk edildiği bunun yerine ise anlamlı öğrenmeye hizmet eden kelime öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Çağdaş kelime öğretim tekniklerinden biri olan anlamsal haritalama tekniği, dil öğrenenlerin kelimeler ve kavramlar arasında anlamsal ilişkileri kurmasını sağlar. Dil öğrenenlerin yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağ kurmasına yardımcı olur. Kavram ve kavramla ilişkili kelimelerin bütün olarak görülmesini sağlayarak dil öğrenenlerin kelime öğrenme sürecini kolaylaştırır ve öğrenmenin kalıcılığını artırabilir.

Anlamsal Haritalama Tekniği

Şema, kavramlar ya da değişkenler arasındaki önemli ve temel ilişkileri belirten biçimsel bir örnektir (TDK Sözlük). Şemalar insan zihninde var olan bilgilerin, kavramların ve değişkenlerin düzenlenmesini ve kullanılmasını sağlayan zihinsel yapılardır. Şema teorisi, bilginin beyinde “şema” olarak adlandırılan bir ağ biçiminde saklandığını varsaymaktadır. Kişi yeni bir bilgi aldığında, bu yeni bilgiyi zihnindeki şemalarıyla ilişkilendirecektir (Alvermann ve Swafford, 1989’dan akt Mah, 2011:82). Bu sayede önceki bilgi yeni bilginin oluşmasını için temel oluşturacaktır.

Özden (1998:28) anlamsal haritaları, genel kavramlarla ilgili kategoriler ve kelimelerin arasındaki çağrışımların görsel olarak gösterildiği harita ya da şema olarak tanımlamıştır. Anlamsal haritalar; kelimeler ve kavramlar arasındaki bağların oluşturulması, bilgilerin gruplandırılması ve bilgilerin anlam ilişkilerinin ortaya çıkarılmasıyla oluşur. Anlamsal haritalama tekniği, kelimelerin anlam ilişkilerine göre gruplandırılmasına dayanan bir tekniktir. Stahl ve Vancil (1986:62) anlamsal haritalama tekniğinin kullanıma sürecini şu şekilde ifade etmiştir: Öğretmen tarafından okunacak malzemelerden bir anahtar kelime seçilir. Anahtar kelime tahtaya yazılır ve öğrencilere anahtar kelimeyle ilgili kelimeler önermeleri söylenir. Öğrenciler tarafından söylenen kelimeler tahtaya yazılır. Bu şekilde tahtada öğretmen tarafından bir harita oluşturulur. Daha sonra anahtar kelimeler ile hedef kelimeler arasındaki ilişkiler hakkında konuşulur. Daha sonra kelimeler ilişkilerine göre sınıflandırılır.

Johnson, Heimlich ve Pittelman (1986) anlamsal haritalama tekniğinin genel kelime hazinesini geliştirmek için, okuma ve yazma çalışmalarına hazırlık için, okuma sonrası pekiştirme yapmak için

kullanıldığını belirtmiştir. Anlamsal haritalama tekniğinin genel kelime hazinesini geliştirmek için, okuma ve yazma etkinliklerine hazırlık için kullanılma süreci birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Toms- Bronowski (1982:47) anlamsal haritalama kelime hazinesini geliştirmeye yönelik uygulama sürecini 5 aşamada ele almıştır.

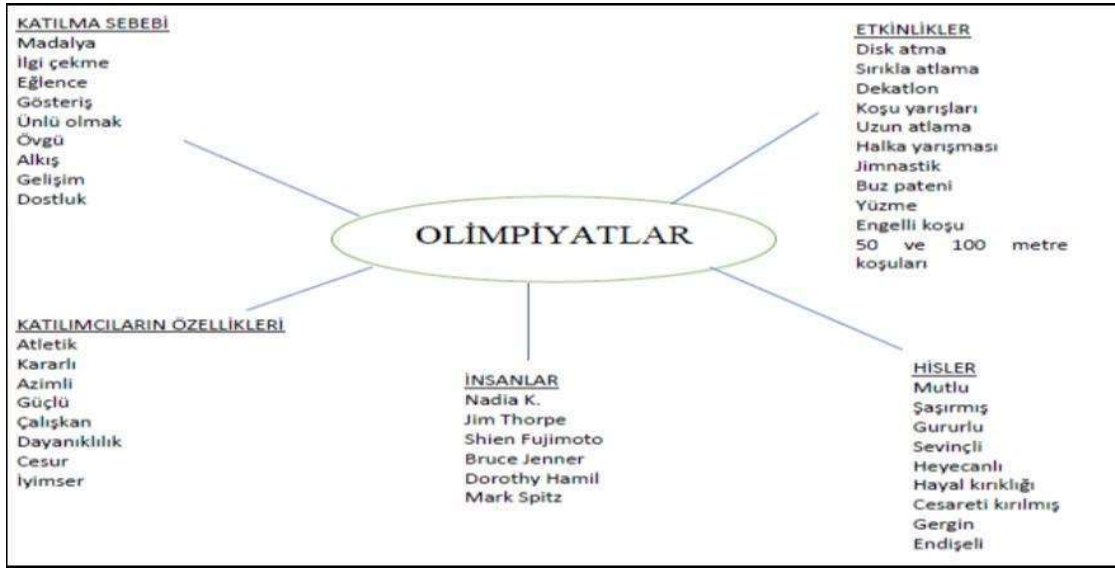
1. Sınıfın ilgilendiği bir kelimeyi veya okunacak bir hikâyenin anahtar kelimesini seçin.
2. Seçtiğiniz kelimeyi tahtaya yazın.
3. Öğrencilerden yazdığınız kelimeyle ilgili mümkün olduğunca çok kelime düşünmelerini ve kategorilerle kâğıda not almalarını isteyin.
4. Öğrencilerin sahip oldukları kelimeleri birbirleriyle paylaşmalarını sağlayın.
5. Daha sonra öğrencilerden kategorileri adlandırmalarını bekleyin.

Johnson, Pittelman, Heimlich (1986:780) ise anlamsal haritalama tekniğinin kelime hazinesini geliştirmeye yönelik uygulama sürecini 7 aşamada ele almıştır.

1. Sınıfın çalışacağı bir konu için anahtar kelime seçin.
2. Kelimeyi tahtaya yazın.
3. Seçilen anahtar kelimeyle ilgili öğrencilerin beyin fırtınası yapmasını sağlayın. Bu kelimeleri tahtaya yazın.
4. Öğrencilerin birkaç dakika boyunca bireysel çalışmasını sağlayın ve anahtar kelime ile ilişkili kelimeleri bir kâğıda kategorilerine göre yazmalarını isteyin.
5. Öğrencilerin hazırladıkları listeleri sözlü olarak paylaşmalarını ve kelimeleri sınıf haritalarındaki kategorilere eklemelerini sağlayın.
6. Öğrencilerin anlamsal haritadaki sınıflandırmaları isimlendirmelerini sağlayın.
7. Anlamsal harita üzerinde tartışın. Öğrencilerin yeni kelimelerden haberdar olmasını sağlayın. Öğrencileri eski ve yeni kelimeler arasında anlamsal bağ kurmaları için teşvik edin.

Johnson, Pittelman ve Heimlich (1986:781) öğrenenlerin anahtar kelimeyle ilgili diğer kelimeleri kullanmasının haritada yer alan kelime ya da fikirleri daha iyi bir şekilde anlamalarını, özümsemelerini ve değerlendirmelerini sağladığını belirtmiştir. Bu sayede öğrenciler geçmiş bilgilerini hatırlarken önceki bilgilerini organize etme ve bilgilerini sınıflandırma imkânı bulurlar.

Anlamsal haritalama tekniğinin aşamalarından biri olan beyin fırtınası süreci tekniğin uygulanmasında önemli bir yere sahiptir. İnsanlığın birbirlerinin ürettikleri düşünceleri kullanarak yeni düşünceler ürettikleri ve mümkün oldukça çok sayıda alternatifin gözden geçirildiği beyin fırtınası süreci yaratıcı düşünceye zemin hazırlar (Tekşan, 2001:103). Ayrıca beyin fırtınası sırasında bir öğrenciden gelen fikirler diğer öğrencileri tetikleyeceği için (Simarmata, 2014:4) öğrenciler diğer öğrenciler sayesinde eski bilgilerine yeni bilgiler ekleyebilir ve yeni bilgileri sınıflandırılmış bir şekilde görebilir.



Resim 1.Olimpiyatlar konulu anlamsal harita (Johanson, Pittelman ve Heimlich, 1986:779'dan uyarlanmıştır).

Mah (2011: 6-10) anlamsal haritalama tekniğinin yazma öncesi hazırlık için kullanılma sürecini

7 aşamada ele almıştır:

1. Konunun (anahtar kelimenin) tanıtılması
2. Anahtar kelime ile ilgili beyin fırtınasının yapılması
3. Anlam ilişkilerinin kurulması
4. Gerekli görülen kelimelerin listeye eklenmesi
5. Anlam ilişkilerinden hareketle cümle/metin oluşturulması
6. Cümle/metinlerin doğruluğunun kontrol edilmesi
7. Cümle/metinlerin düzenlenmesi

Özden (1998:30-33) anlamsal haritalama tekniğinin okuma öncesinde kullanılmasını beş aşamada açıklamıştır. Bu aşamalar (a) konuyu tanıtmak, (b) beyin fırtınası, (c) kategorizasyon, (d) haritayı kişiselleştirme ve (e) değerlendirme sonrası sentezdir. Bu aşamaların uygulanma sürecini ve uygulanma sürecinin öğrencilere katkılarını şu şekilde ifade etmiştir.

A) Konuyu tanıtmak: Öğretmen çalışma şeklini ve çalışılacak konuyu duyurur. Sonra konuyu tahtanın tam ortasına yazar. Öğrencilerin süreç hakkında bilgi sahibi olması için onları bilgilendirir.

B) Beyin fırtınası: Öğretmen öğrencilerden konuyla ilgili düşüncelerini ister. Bu sayede öğrencilerin önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerini kullanmaları sağlanır. Beyin fırtınası şema teorisinin bir uygulamasıdır. Beyin fırtınası sayesinde öğrenciler konuyla ilgili önceden edindikleri bilgiler doğrultusunda bir harita inşa edebilir. Bu aşamada bir öğrenciden gelen kelimeler veya fikirler diğer öğrencileri tetikler. Öğretmen ya da öğrencilerden biri tahtaya öğrencilerin ürettiği kelimeleri listeler.

C) Sınıflandırma: Öğretmen, öğrencilerini önerileri arasında ilişki kurmaya teşvik eder. Öğretmen etkinliğin bu bölümünde öğrencilerin daha sonra ihtiyaç duyabileceği kelimeleri de yazar. Daha sonra öğretmen ve öğrenciler sınıflandırılacak kelimelerin her birini tartışır ve uygun etiketleri veya başlıkları belirler.

D) Haritayı kişiselleştirmek: Her öğrenci mevcut haritanın bir kopyasını aldıktan sonra okuma metnine geçilir. Öğrencilerden metni okumaları istenir. Öğrenciler metni okuduktan sonra haritaya eklenebilecek yeni kelimeler önerirler. Öğrenciler okudukça ön değerlendirme haritasına yeni kelimeler eklemeye ya da ön değerlendirme haritasında bulunan kelimeleri çıkarmaya karar verebilir. Bu aşamada öğrencilerin yeni bilgileri eski bilgilerle etkileşime girer.

E) Görev Sonrası Sentez: Görev sonrasında öğrenciler önerilerini kişisel olarak kaydederler. Bir bütün olarak öğrenciler haritanın son şeklini belirler. Bazı öğrenciler oluşturulan anlamsal haritayı araştırma yaparak daha da genişletmek isteyebilir. Bunun için de bir kompozisyon yazma ödevi verilebilir. Bu sayede öğrenciler anlamsal haritada yer alan kelimeleri tekrar kullanabilirler.

Zahadi ve Abdi (2012:2274) anlamsal haritalama tekniğinin her düzeyde uygulanabilecek kullanışlı bir teknik olduğunu belirtmiştir. Anlamsal haritalama tekniğinin kullanım aşamaları incelendiğinde öğretmen tarafından önerilen anahtar kelimeyle sürecin başlatıldığı görülmektedir. Anlamsal haritalama tekniğinin beyin fırtınası kısmında öğrencilerin zihinlerindeki şemalarına göre bilgi paylaşımı yaparak sürece dâhil olduğu görülmektedir. Bu sayede “anlamsal haritalama tekniği, öğretmene öğrencilerin neyi bildiği hakkında bilgi vererek yeni kavramların öğretilmesi için yol gösterecektir (Toms-Bronowski, 1982:47). Daha sonra sınıflandırma aşamasına geçildiğinde tahtaya yazılan kelimelerin öğretmen ve öğrencilerle birlikte anlam ilişkisi bakımından irdelendiği ve bu sürecin sonunda sınıflandırma işleminin gerçekleştirildiği görülmektedir. Ardından anlam ilişkisi bakımından bir araya getirilen kelimelerin etiketlendirme aşamasına geçilmektedir.

Anlamsal haritalama tekniği öğretmenlerin ve öğrencilerin çağdaş kelime öğretiminde kullanabilecekleri bir tekniktir. Bu teknik kelime öğretim sürecine çeşitlilik katarak öğrenenlerin motivasyonunu arttırabilir. Bu teknikte yabancı dil öğrencileri kelime öğretim sürecine aktif bir şekilde dâhil olurlar. Dil öğrencilerinin aktif olarak rol almaları öğretim sürecinin geleneksellikten uzaklaşmasını sağlayabilir. Anlamsal haritalama tekniği, dil öğrencilerinin var olan dünya bilgilerini harekete geçirmelerini ve yeni bilgilerle önceki bilgilerini bağdaştırmalarını sağlayabilir.

Bu araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimi üzerine etkisi var mıdır?” şeklindedir.

Alt problemler

- 1- Deney ve kontrol grubu ön test kelime başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Deney grubu ön test, son test kelime başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Kontrol grubu ön test, son test kelime başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Deney ve kontrol grupları son test kelime başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nicel araştırmada sayısal veriler ve karakteristik olarak önceden belirlenip yapılandırılmış araştırma soruları, kavramsal çerçeveler ve tasarımlar kullanılır (Punch, 2014:30).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimi üzerine etkisinin incelendiği bu araştırmada gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Kısaca ön test- son test kontrol gruplu olarak da bilinen bu desen (ÖSKD), eğitim ve psikolojide sıklıkla kullanılan deneysel desenlerden biridir (Büyüköztürk, 2014:204). Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri, deney; öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2018:132). İki grup da ön test işlemine tabi tutulur ve uygulama öncesi başlangıç durumları belirlenir. Bir sonraki aşamada ise deney grubuna uygulama yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmaz (Baştürk, 2012:39). Araştırmanın deneysel deseniyle ilgili bilgilere tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön test	Deneysel işlem	Son test
Deney grubu	Başarı testi	Anlamsal haritalama tekniğine dayalı kelime öğretimi	Başarı testi
Kontrol grubu	Başarı testi	Geleneksel yöntemlere dayalı kelime öğretimi	Başarı testi

Araştırmada yansız atamayla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Ön test aşamasında gruplara araştırmacı tarafından hazırlanan kelime başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel bölümünde deney grubunda kelime öğretimi çalışmaları yapılırken anlamsal haritalama tekniği kullanılmış, kontrol grubunda ise kelime öğretimi çalışmaları geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlemin sonunda son test aşamasına geçildiğinde araştırmacı tarafından hazırlanan son test hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada deney grubunda 20 öğrenci, kontrol grubunda 20 öğrenci olmak üzere toplamda 40 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın deney ve kontrol grubu basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Her bir örnekleme eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yönteme basit seçkisiz örnekleme adı verilir (Büyüköztürk vd. 2014:85). Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de A1 kur sınavını başarıyla tamamlayan A2 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin bulunduğu birbirine denk iki gruptan oluşmaktadır.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	Deney	20	26.60	4.88	38	-.198	.844*
	Kontrol	20	26.90	4.72			

2 numaralı tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması 26.60 kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamasının 26.90 olduğu görülmektedir. İki grubun test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuca göre iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir $t(38)=-1.98; p>.05$. Bu bağlamda deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kelime başarı testi kullanılmıştır. Kullanılan kelime başarı testi çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve boşluk doldurmalı sorulardan oluşmaktadır. Kelime başarı testinin oluşturulma aşamalarına aşağıda yer verilmektedir.

1. Kapsamın belirlenmesi: Başarı testinin geliştirilme sürecinin ilk aşamasıdır. Kelime başarı testinin kapsamını Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A2 ders kitabında yer alan aynı zamanda uygulama sürecinde de kullanılan konular oluşturmaktadır. Bu konular haberler, hava durumu, ulaşım, hobiler ve kurslar, turizm, sinema, iletişim ve meslekler şeklindedir.

2. Kazanımların oluşturulması: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ)’de yer alan yeterlik ifadeleri kazanım olarak kabul edilmiştir. Yeterlik ifadelerine 3 numaralı tabloda yer verilmiştir.

3. Başarı testinin oluşturulması: Başarı testinin kapsamının ve kazanımlarının belirlenmesinin ardından bütün konuları kapsayan çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve boşluk doldurmalı elli sekiz maddelik kelime başarı testi oluşturulmuştur.

4. Testin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması: Testin geçerliğini sağlamak için Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de görev yapan alan uzmanlarına,

uygulama konularına göre hazırlanan maddeler ve tablo 3'te yer alan yeterlik ifadeleri gönderilmiştir, Uzmanlardan uygulama konularına göre hazırlanan maddeleri en az 1 en çok 5 puan olacak şekilde puanlamaları, her madde için görüş ve önerilerini bildirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapıp başarı testinin maddeleri oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra oluşturulan başarı testinin güvenilirliğinin belirlenmesi için 50 öğrenci üzerinde kelime başarı testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin KR-20 güvenilirliği 0.84 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2004:165) bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasının güvenilirlik için yeterli olduğunu belirtmektedir.

Öğretim Materyali

Uygulama konularına karar verilirken Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe A2 ders kitabında yer alan üniteler incelenmiştir. İnceleme sonucunda sekiz ana konu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması 8 ana konu etrafında geliştirilmiştir. Bu konuların AOÖÇ'de yer alan yeterlik ifadeleriyle ilişkisi kurulmuştur.

Tablo 3. Belirlenen konuların AOÖÇ'deki yeterlik ifadeleriyle ilişkilendirilmeleri

Konular	AOÖÇ A2 Düzeyi Yeterlikleri
Haberler	Çok kısa, önceden hazırlanmış, bilinen ve çok dikkatli dinlenildiğinde anlaşılabilen ezberlenmiş bir içerik hakkında duyuru yapabilir (s.63). Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerin en önemli noktalarını kavrayabilir (s.71). Yorumların resimlerle desteklendiği; olayları, kazaları vb. bildiren televizyon haberlerinden ana bilgileri alabilir (s.75). Televizyon haberlerinde bir konudan diğer konuya geçişin farkına varabilir ve içeriği hakkında tahmin yürütebilir (s.75).
Hava Durumu	Çok kısa, önceden hazırlanmış, bilinen ve çok dikkatli dinlenildiğinde anlaşılabilen ezberlenmiş bir içerik hakkında duyuru yapabilir (s.63). Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerin en önemli noktalarını kavrayabilir (s.71). Olası günlük şeyler hakkında yavaş ve anlaşılır şekilde seslendirilmiş olan kısa ses kayıtlarından en önemli bilgileri alabilir (s.71).
Ulaşım	Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerin en önemli noktalarını kavrayabilir (s.71). Yaya olarak ya da toplu ulaşım araçları ile bir yerden bir yere nasıl gidileceği hakkında basit açıklamaları anlayabilir (s.71). Sokak, lokantada tren istasyonu veya iş yeri gibi kamuya açık yerlerde yol göstergeleri, tanzim işaretleri, tehlike işaretleri gibi gerekli işaret ve tabelaları anlayabilir (s.73). Basit seyahat bilgilerini alabilir ve otobüs, tren, taksi gibi toplu taşıma araçlarını kullanabilir; yol sorabilir, yol gösterebilir ve bilet alabilir (s.82). Bir harita ya da plana bakarak yol sorabilir ve tarif edebilir (s.83) Yol sorma gibi basit açıklama ve talimatlar verebilir (s.83).
Hobiler ve Kurslar	İnsanlar, yaşam ya da iş koşulları, gündelik işleri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler vb. hakkında kısa ve art arda sıralanmış basit deyimler ve tümceler kullanarak basit betimlemeler yapabilir (s.61). Neleri sevip sevmediğini söyleyebilir (s.79). Boş zaman uğraşları ve geçmişteki etkinlikler hakkında sorular sorabilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir (s.83). Birisinin işinde ve boş zamanlarında neler yaptığı sorabilir ve başkalarının benzeri sorularını yanıtlayabilir (s.83).
Turizm	Basit sözcüklerle insanları, mekânları ve kendine ait olan şeyleri anlatabilir (s.62). Eski olaylar ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa temel betimlemeleri kaleme alabilir (s.65).

Sinema	A2 seviyesi için tanımlayıcısı yoktur.
İletişim	Alışlagelmiş konuları içeren, standart ve sıradan mektup türlerini ve faksları (başvuru, sipariş ve sipariş teyitleri gibi) anlayabilir (s.73). Kısa ve basit özel mektupları anlayabilir (s.73). Halka açık telefonlar gibi, günlük yaşamda kullanılan cihazlara ait basit kullanım kurallarını anlayabilir (s.74). Teşekkür etmek ya da özür dilemek için çok basit özel bir mektup yazabilir (s.85).
Meslekler	Günlük yaşamıyla ilgili; insanlar, bulunduğu mekânlar, işi ya da eğitim deneyimleri hakkında bilgi verebilir (s.62). Basit bir dille bir olay ya da iş hakkında kısa bilgi verebilir (s.62). Birbiriyle bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekânlar, meslek ya da eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında kendi sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazabilir (s.65).

Uygulama Süreci

Araştırmanın deney grubuna haftalık 2 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe A2 ders kitabındaki metinlerden hareketle belirlenen 8 ana konu çerçevesinde anlamsal haritalama tekniğiyle kelime öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubuna ise ders kitabındaki aynı metinler kullanılarak geleneksel yöntemlerle kelime öğretimi gerçekleştirilmiştir.

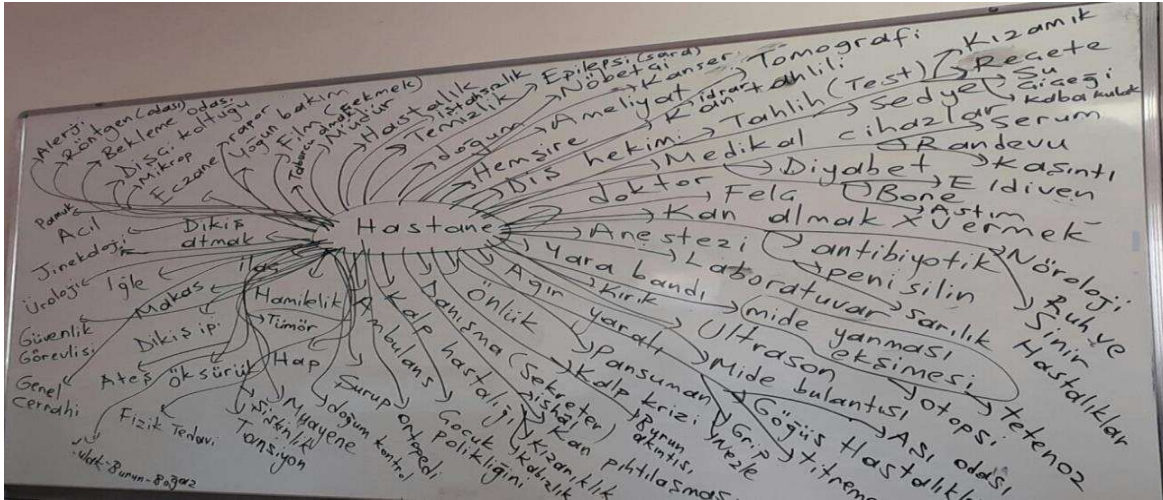
Tablo 4. *Araştırmanın Uygulama Süreci*

12-16 Mart 2018	Ön Testin Uygulanması
19-23 Mart 2018	Pilot Uygulama
26-30 Mart 2018	Uygulamanın 1. Haftası – Haberler
2- 6 Nisan 2018	Uygulamanın 2. Haftası – Hava durumu
9-13 Nisan 2018	Uygulamanın 3. Haftası – Ulaşım
16- 20 Nisan 2018	Uygulamanın 4. Haftası – Hobiler ve kurslar
23-27 Nisan 2018	Uygulamanın 5. Haftası – Turizm
30 Nisan – 4 Mayıs 2018	Uygulamanın 6. Haftası – Sinema
7- 11 Mayıs 2018	Uygulamanın 7. Haftası – İletişim
14- 18 Mayıs 2018	Uygulamanın 8. Haftası – Meslekler
21-25 Mayıs 2018	Son Testin Uygulanması

Ön Testin Uygulanması: Bu araştırmanın ön testi 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de A2 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin oluşturduğu deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Öğrencilerin testi cevaplandırmaları için kırk dakika süre verilmiştir. Ön test uygulandıktan sonra cevaplar araştırmacının hazırlamış olduğu cevap anahtarına göre kontrol edilmiştir.

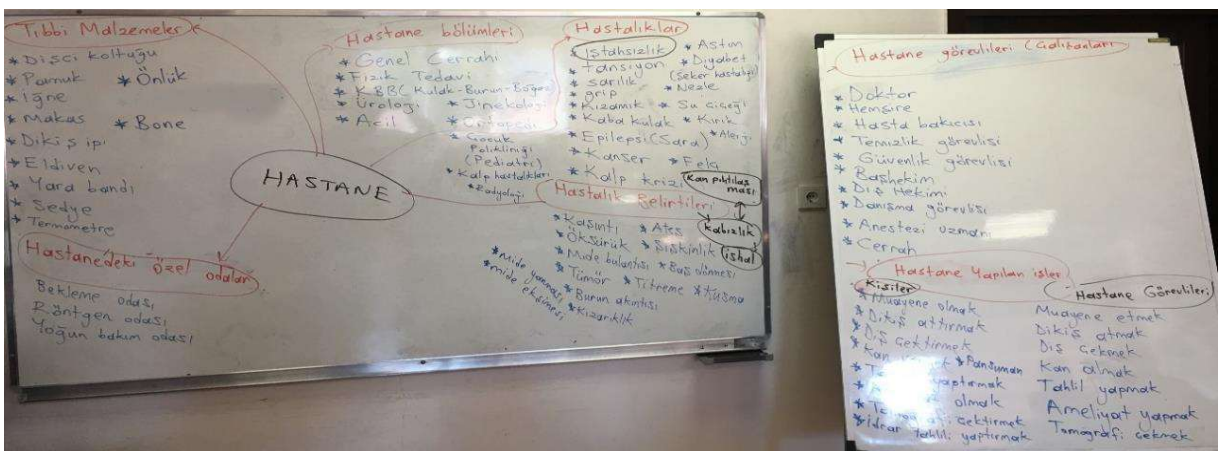
Pilot Uygulama: Ön test uygulandıktan bir hafta sonra deney grubuna anlamsal haritalama tekniği hakkında bilgi verilip tekniğin tanıtımı yapılmıştır. Ardından örnek bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın anahtar kelimesi *Hastane* daire içine alınarak tahtanın ortasına yazılmıştır. Öğrencilere önceki deneyimlerini hatırlatmak ve beyin fırtınası yapmaları için *Hastane kelimesini duyduğunuzda aklınıza neler geliyor? Hastanede hangi görevliler var? Hastanede neler yapıyoruz?* vb. yönlendirici sorular sorularak zaman verilmiştir. Bu esnada öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girebilmeleri ve sözlük kullanmaları için fırsat tanınmıştır. Beyin fırtınası sürerken

öğrencilerden gelen her bir kelime ve öğretmen tarafından gerekli görülen kelimeler tahtaya yazılmıştır. Uygulamanın ilk aşaması ve ikinci aşamasına aşağıda yer verilmiştir.



Resim 2. Pilot Uygulama-Beyin Fırtınası Aşaması

Bu işlem bittikten sonra tahtadaki kelimeler öğrencilerle birlikte anlam ilişkisi bakımından irdelenmiştir. Bu aşamada öğretmen tarafından öğrencilere *astım, diyabet, sarılık, suçiçeği, kızamık, kanser...* gibi kelimelerin hangi kategoride yer alabileceği sorulmuştur. Sonrasında ise öğrenciler tarafından hastalıklar şeklinde bir cevap geldiği için bu şekilde etiketlenmiştir. Öğrencilerden tahtadaki kelimeleri kâğıda geçirmeleri, ardından yazılan kelimeleri gruplandırmaları ve oluşturulan grupları etiketlemeleri istenmiştir. Daha sonra tahta temizlenerek uygulamanın anahtar kelimesi *Hastane* tekrar tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerin anlam ilişkisi bakımından gruplandıkları kelimeler ve etiketleri tahtaya yazılmıştır. Haritaya son şekli verildikten sonra öğrencilerden haritanın son halini kâğıda geçirmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilere harita üzerinde eklemeler ve çıkarmalar yapabilecekleri ve haritayı kişisel olarak geliştirebilecekleri söylenerek uygulama sonlandırılmıştır. Aşağıda haritanın son halinin bulunduğu görsele yer verilmiştir.



Resim 3. Pilot Uygulama- Anlamsal Haritanın Oluşturulması

Resim 3'te gruplandırılan kelime ve kelime grupları aşağıda listelenmiştir:

Hastalıklar	Hastane Bölümleri	Hastalık belirtileri	Hastanede Yapılan İşlemler
Astım	Genel cerrahi	Kaşıntı	Muayene olmak
Diyabet	Kulak burun boğaz	Ateş	Muayene etmek
Nezle	Üroloji	Öksürük	Dikiş attırmak
Kızamık	Radyoloji	Mide bulantısı	Dikiş atmak
Grip	Ortopedi	Burun akıntısı	Diş çektirmek
Tansiyon	Jinekoloji	Mide yanması	Diş çekmek
Kabakulak	Çocuk polikliniği	Mide ekşimesi	Kan vermek
Kanser	(Pediatri)	Kızarıklık	Kan almak
Sarılık	Fizik tedavi	Baş dönmesi	Tahlil yaptırmak
Epilepsi	Acil	Kusma	Tahlil yapmak
Sara	Kalp hastalıkları	Titreme	Ameliyat olmak
Felç	Radyoloji	Tümör	Ameliyat etmek/yapmak
Alerji		Şişkinlik	Tomografi çektirmek
Kırık		İshal	Tomografi çekmek
Suçiçeği		Kabızlık	
		Kan pıhtılaşması	
		İştahsızlık	
Hastanedeki Özel Odalar	Hastane Görevlileri	Tıbbî Malzemeler	
Bekleme odası	Doktor	Pamuk	
Röntgen odası	Hemşire	İğne	
Yoğun bakım odası	Hasta bakıcı	Yara bandı	
	Temizlik görevlisi	Sedye	
	Anestezi uzmanı	Dikiş ipi	
	Cerrah	Makas	
	Başhekim	Dişçi koltuğu	
	Diş hekimi	Bone	
	Danışma görevlisi	Önlük	
	Güvenlik görevlisi	Termometre	
		Eldiven	

Sekiz haftalık uygulama süreci tablo 4'te yer alan haberler, hava durumu, ulaşım, hobiler ve kurslar, turizm, sinema, iletişim, meslekler konu başlıklarını kapsayacak şekilde pilot uygulamadaki aşamalar izlenerek tamamlanmıştır. Ardından son test işlemi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde KR 20, yüzde (%), aritmetik ortalama (X), standart sapma (S) ve ilişkili ve ilişkisiz ölçümler t-testi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Başarı testinin güvenilirliğinin belirlenmesi için KR 20, çalışma grubuna ait verilerin betimlenmesinde yüzde %, deney grubu ve kontrol grubuna ait verilerde ilişkili ve ilişkisiz ölçümler t-testinden yararlanılmıştır. Değerlendirme sonucunda elde edilen verilere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Deney ve kontrol grubu ön-test kelime testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın birinci probleminde deney ve kontrol gruplarının ön test aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde uygulama süreci başlamadan önce uygulanan kelime başarı testinin sonuçları kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için “İlişkisiz Örneklem t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili verilere Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	Deney	20	26.60	4.88	38	-.198	.844*
	Kontrol	20	26.90	4.72			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimine etkisini belirlemeye yönelik yapılacak uygulama öncesinde deney grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamasının 26.60, kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamasının 26.90 olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu için ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t-testi sonucuna göre kontrol grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =26.90) ile deney grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ = 26.60) arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(38)=-1.98$; $p>.05$. Ön test sonuçlarından elde edilen verilere göre, yansız atama yoluyla seçilen deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan düşük çıktığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Deney grubu ön-test, son-test kelime testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimine etkisini belirlemek amacıyla deney grubunun ön test ve son test sonuçları incelenmiştir. Bu problemin çözümlenmesinde uygulama sürecinin başında yapılan kelime başarı testi ve uygulama sürecinin sonunda yapılan kelime başarı testinin aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için “İlişkili Örneklem t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Deney grubu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	20	26.60	4.88	19	8.691	.000*
Son Test	20	34.10	4.32			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön testteki aritmetik ortalamasının 26.60, son testteki aritmetik ortalamasının 34.10 olduğu belirlenmiştir. Deney grubu için elde edilen uygulama öncesi aritmetik ortalama ile uygulama sonrası elde edilen aritmetik ortalama arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan İlişkili Örneklem t-testi sonucuna göre deney grubunun ön test ve son testleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(19)=8.691$; $p<.05$.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Kontrol grubu ön-test, son-test kelime testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları incelenmiştir. Bu problemin çözümlenmesinde uygulama sürecinin başında yapılan kelime başarı testi ve uygulama sürecinin sonunda yapılan kelime başarı testinin aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için “İlişkili Örneklem t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili verilere tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Kontrol grubu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	20	26.90	4.72	19	-4.711	.000*
Son Test	20	29.25	4.52			

*p<.05

Yukarıdaki tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön testlerinin aritmetik ortalamasının 26.90, son testlerinin aritmetik ortalamasının 29,25 olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu için uygulama öncesi elde edilen aritmetik ortalama ile uygulama sonrası elde edilen aritmetik ortalama arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ilişkili Örneklem t-testi sonucuna göre; kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =26,90) ile son test aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =29,25) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(19)=-4.711$; $p<.05$.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Deney ve kontrol grupları son-test kelime testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” soruna yanıt aranmaktadır.

Araştırmanın dördüncü probleminde deney ve kontrol gruplarının son test aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde uygulama süreci sonunda uygulanan kelime başarı testinin sonuçları kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için “İlişkiziz Örneklem t-testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin ilişkiziz örneklem t-testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Son test	Deney	20	34.10	4.32	38	3.46	.001*
	Kontrol	20	29.25	4.52			

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son test aritmetik ortalamasının 34.10, kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamasının 29.25 olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu için son test aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için amacıyla yapılan ilişkiziz Örneklem t-testi sonucuna göre; kontrol grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =29.25) ile deney grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =34.10) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(38) = 3.46$; $p<.05$.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun aritmetik ortalamasının birbirine yakın olduğu ve iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum uygulama öncesinde deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin kelime hazinelerinin birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubundaki kişilerin uygulama öncesi aritmetik ortalaması ile uygulama sonrası aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kişilerin aritmetik ortalamasının uygulama sürecinin sonunda anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır. Bu veriler ışığında anlamsal haritalama tekniğiyle yapılan kelime öğretiminin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu daha önce kelime öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin diğer tekniklerle karşılaştırıldığı çalışmalarla (Morin ve Geobel, 2001; Machakanja, 2009; Dilek, 2010 Zarei ve Adami, 2013; Indriarti, 2014; Badr ve Abu Ayyash, 2019) benzerlik göstermektedir.

Kontrol grubundaki kişilerin uygulama öncesi aritmetik ortalaması ile uygulama sonrası aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kişilerin aritmetik ortalamasının uygulama sürecinin sonunda anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır. Ancak kontrol grubundaki artış deney grubundaki artışla kıyaslandığında kontrol grubundaki artışın deney grubundaki artışa göre (Tablo 6) daha az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda geleneksel yöntemlerin kelime öğretimi üzerinde anlamsal haritalama tekniğine göre daha az etkili olduğu söylenebilir. Kelime öğretiminde anlamsal haritalama tekniği ve geleneksel yöntemin etkisinin araştırıldığı çalışmada (Dilek, 2010) yapılan ön test ve son testlerin sonucunda her iki grupta da anlamlı bir fark olduğu ancak anlamsal haritalama tekniğinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamsal haritalama tekniği ve kelime listelerinin kelime öğretiminde etkisinin araştırıldığı çalışmada (Indriarti, 2014) deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kelime listelerinin kullanıldığı kontrol grubunun kelime hazinesinin, deney grubuna kıyasla daha az geliştiği saptanmıştır. Daha önce kelime öğretiminde geleneksel yöntem ve bağlam temelli kelime öğretim yönteminin karşılaştırıldığı Duran ve Bitir (2017) tarafından yapılan çalışmada da geleneksel yöntemin kelime öğretim çalışmalarında az da olsa etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Dağıstan (2015) tarafından yapılan öyküleme yöntemi ve geleneksel yöntemin kelime öğretimindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öyküleme yönteminin kullanıldığı deney ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının ön test ve son test aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ancak geleneksel yöntemin kelime öğretimi üzerindeki etkisinin daha az olduğu saptanmıştır.

Uygulama sonrasında yapılan son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kelime öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin kullanılmasının kelime hazinesini geliştirdiği söylenebilir. Bu bulgudan hareketle anlamsal haritalama

teknikinin geleneksel yöntemlere göre kelime öğretimine daha çok katkı sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu daha önce bu konuda yapılan geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol gruplu ve anlamsal haritalama tekniğinin kullanıldığı deney gruplu (Dilek, 2010; Morin ve Geobel, 2001; Machakanja, 2009; Zarei ve Adami, 2013; Indriarti, 2014; Badr ve Abu Ayyash, 2019) çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Yıldız (2012) tarafından kelime öğretiminde anlamsal haritalama tekniği ve geleneksel yöntemin etkisinin araştırıldığı ve sonuncunda iki durum arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı araştırmadan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunulmuştur.

Anlamsal haritalama tekniğinin ders kitaplarında, çalışma kitaplarında ve sınıf içi etkinliklerde kullanılmasına yönelik öneriler:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin kelimeler arasındaki anlamsal bağları kurmalarını sağlamak amacıyla dil öğreticileri tarafından her seviyede anlamsal haritalama tekniği kullanılabilir.
2. Dil öğrenenlerin kelime hazinesini geliştirmek için yapılan etkinliklerde anlamsal haritalama tekniğine yer verilebilir.
3. İnternet tabanlı uygulamalarda anlamsal haritalama tekniğine yer verilebilir. Uygulamalar, haritaların kişisel olarak düzenlenebilmesini, süreç içerisinde kullanıcılar tarafından gerekli görülen ekleme ve çıkarmaların yapılabilmesini sağlayacak şekilde tasarlanabilir.
4. Dil öğrencileri kelime hazinelerini geliştirmek amacıyla anlamsal haritalama tekniği kullanarak kişisel sözlükler oluşturabilirler.
5. Anlamsal haritalama tekniği kelime öğretiminde sınıf içi etkileşimin ve işbirlikçi öğrenmenin sağlanması için dil öğreticileri tarafından sıkça kullanılabilir.

Yapılacak yeni araştırmalara yönelik öneriler:

1. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin diğer kelime öğretim yöntem ve teknikleriyle karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin yazma ve okuma çalışmalarındaki etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar çoğaltılabilir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yapılan araştırmalarda anlamsal haritalama tekniğinin kalıcılık üzerine etkisi belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.
4. Anlamsal haritalama tekniğinin farklı yaş gruplarındaki dil öğrencileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Alvermann, D. E. ve J. Swafford (1989). Do content area strategies have a research base? *Journal of Reading*, (32), 388-94.
- Avrupa Konseyi/ Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Almanya: telc GmbH.
- Badr, H. ve Ayyash, E. S. (2019). Semantic mapping or rote memorisation: which strategy is more effective for students' acquisition and memorization of L2 vocabulary?. *Journal of Education and Learning* (8) 3, 158-170
- Baştürk, R. (2012). Deneme modelleri. Tanrıoğen, A. (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (31-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılar için öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10(21), 145-155.
- Büyükoztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağıstan, G. (2015). *İngilizce dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerden öyküleme yönteminin kelime bilgisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırşehir
- Dilek, Y. (2010). *An applied case of semantic mapping technique in vocabulary learning process for preparatory classes at school of foreign languages of Selçuk University*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi
- Duran, E. ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı. *Inesjournal* (11) 70-94
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas- Royal* (2) 1 84-81.
- Indriarti. (2014). The effectiveness of semantic mapping strategy to improve students' vocabulary mastery. *Journal of English Language Teaching* 3 (1), 76-87
- Johnson, D., Pittelman, S.D., ve Heimlich, J. H. (1986). Semantic mapping. *The Reading Teacher* (39) 8, 778-783
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kurt, B. (2019). Sözcük eğitiminin temel kavramları. Şen, Ü (Ed.) *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. (131-155). Ankara: Pegem Akademi
- Machakanja, I. (2009). Teaching vocabulary through a semantic mapping technique. *Zimbabwe Journal Of Educational Research* (21)1, 48-59
- Mah, B. Y. (2011). Semantic mapping: a visual and structured pre-writing strategy in the process of essay writing. *ESTEEM Academic Journal UiTM Pulau Pinang*, 7, 81–92.
- Morin, R., ve Goebel, J. (2001). Basic vocabulary instruction: teaching strategies or teaching words?. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02797.x>
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde Almanca kelime öğretimi. *Turkish Studies* 10 (3), 695-712.

- Özden, A. (1998). *The effects of semantic mapping technique on vocabulary learning in EFL*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal Araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*, Bayrak, D., Aslan, B. ve Akyüz, Z. (Çev.) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Simarmata, J. P., ve Hum, M. (2014) Reading comprehension skills with semantic mapping and KWL. strategies. *Medan* 1-1
- Stahl, S.A. ve Vancil S. Discussion is what makes semantic maps work in vocabulary instruction *The Reading Teacher* (40)1 62-67
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale.
- TDK: *Türkçe Sözlük* (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Toms Bronows, S. (1982). An investigation of the effectiveness of semantic mapping and semantic feature analysis with intermediate grade level children. *Program Report* 83-3. Wisconsin Center for Education Research The University of Wisconsin Madison
- Yıldız, A. (2012). *Teaching vocabulary to young EFL learners through semantic mapping technique*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun
- Zahedi, Y. ve Abdi, M. (2012). The effect of semantic mapping strategy on efl learners vocabulary learning. / *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 2273 – 2280
- Zarei, A ve Adami, S. (2013). The effects of semantic mapping, thematic clustering, and notebook keeping on L2 vocabulary recognition and production. *İ-manager's Journal on English Language Teaching*, (3)2, 17-27. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya

Extended Abstract

Introduction

Recent increased interest in Turkish has fueled studies in teaching Turkish as a foreign language. There are numerous studies on teaching Turkish in Turkey and in many other countries around the world.

The main goal of learners who learn a foreign language is to be able to communicate using that language. One of the main requirements of being able to communicate is to be able to use the comprehension and expression skills, namely reading, listening, speaking, and writing. Learners should have enough vocabulary to be able to use these skills. One of the most significant difficulties that foreign language learners encounter is to learn new words to improve their vocabulary.

Various approaches, methods, techniques, and strategies have been used in foreign language teaching in the world. Foreign language teaching has been done using traditional methods for decades. Teaching grammar has been considered extremely important, memorization and repetition used frequently, and a teacher centered language teaching has been adopted in traditional methods. These methods have prevented students from being able to communicate efficiently even though the learners acquired many grammatical structures of the target language. In the modern language teaching methods used these days, students have become the center of teaching, cognitive and metacognitive skills are considered important and collaborative in-class and out-of-class activities are given importance. Instead of the memorization method of the traditional teaching methods, current vocabulary teaching methods ensure meaningful learning. The semantic mapping technique is one of those modern techniques that teachers and learners can use.

The semantic mapping technique is a semantic relationships cluster which makes information concrete and transforms it into visual form. It is a technique that is based on classifying words according to their semantic relationships. Semantic maps create the connection between words and concepts, classify information and show semantic relationships. Semantic mapping is a technique that is used by language learners to expand their vocabulary.

Method

The purpose of the study is to research the effect of the semantic mapping technique on vocabulary teaching, comparing it with traditional methods used in vocabulary teaching. The study included A2 level students at the Gazi University TÖMER. Pre-test and post-test true experimental model with control group was used in the study. The experimental and control groups consisted of 20 students each. While the semantic

mapping technique was used in the experimental group, traditional methods were used in the control group for the vocabulary teaching process. The implementation process lasted 8 weeks. The vocabulary achievement test which was subjected to validity and reliability tests was used to collect data. The test was used as pre-test and post-test for two groups. t-test and the SPSS software were used in analyzing the data to see whether there was a reasonable difference between the groups.

Result and Discussion

When the data were analyzed, it was concluded that both the semantic mapping technique and traditional methods were efficient in vocabulary teaching. However, in-group comparisons were made in the experimental and control groups, the semantic mapping technique was found to be more efficient than the traditional methods of vocabulary teaching.



Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği*

*Filiz METE***
*Emre Fatih BATIBAY****

Öz

Yapılan araştırmada Web 2.0 araçlarından biri olan Kahoot'un Türkçe dersinde motivasyona etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Mamak Vehbi Dinçerler Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda ($n=27$) Kahoot destekli etkinliklerle ders işlenmiş olup kontrol grubunda ($n=25$) ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalınarak öğretim yapılmıştır. Araştırma süreci dört haftadan (20 ders saati) oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özerbaş tarafından geliştirilmiş olan Motivasyon Testi kullanılmıştır. Motivasyon Testi'nin ölçüm güvenirliği için bulunan α katsayısı ,88 olarak hesaplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra verilerin normallik dağılımları incelenmiş olup grup içi ve gruplar arası puanların karşılaştırılmasında Bağımlı Örneklem t Testi ve Bağımsız Örneklem t Testi kullanıma karar verilmiştir. Test sonuçlarına göre Kahoot destekli etkinliklerle işlenen Türkçe dersinde motivasyon yüksek oranda ($\eta^2=,56$) artmıştır.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0, Kahoot, Türkçe dersi, ölçme ve değerlendirme

The Impact of Web 2.0 Applications on Motivation in the Turkish Course:

The Kahoot Example

Abstract

This study aims to analyze the impact of Kahoot, a Web 2.0 tool, on motivation in the Turkish course. The study group in this research which used an experimental pre-test-post-test control group design consisted of 7th grade students in the Mamak Vehbi Dinçerler secondary school in Ankara, Turkey. In the experiment group ($n=27$), classes were taught through Kahoot-supported activities whereas teachers followed the activities in the course book in the control group ($n=25$). The research process lasted four weeks (20 class periods). In the study, the Motivation Test developed by Özerbaş (2003) was used as the data collection tool. The α coefficient showing the score reliability of the Motivation Test was found to be ,88. After the data collection, normality distribution was analyzed and it was decided that Paired Sample t-test and Unpaired Sample t-test should be used when comparing intragroup and intergroup scores. The test results showed that the motivation increased highly in the Turkish classes taught via Kahoot-supported activities ($\eta^2=,56$).

Keywords: Web 2.0, Kahoot, Turkish course, assessment and evaluation

* Bu makale "Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Dersinde Motivasyona ve Başarıya Etkisi: Kahoot Örneği" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara, filizmete@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8835-3884

*** Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara, emrefatih88@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7343-6740

Giriş

Bilgi toplumunda öğrenme herkes içindir ve her zaman gerçekleştirilebilmektedir. Yaşanan bilimsel gelişmeler ve sosyal değişimler de bu durumun tamamlayıcısıdır. Drucker (1996), yeni öğrenme teknolojisiyle ilgili fikirlerini belirtirken 15. yüzyıl için basılı kitaplar nasıl yüksek bir teknolojiye bilgisayar ve televizyonun da 20. yüzyıl eğitimi için yüksek teknoloji hâline geldiğini belirtmektedir. Ona göre bilgisayar, sonsuz çeşitliliğe sahiptir ve eğlencelidir (s. 254). Günümüz dünyasına bakıldığında bilgisayar, tablet ve internet teknolojisinin sunduğu yazılım alanındaki çeşitlilik ve hız Drucker'ın düşüncelerini zaman içinde pekiştirmiştir.

Bilgisayar, tablet ve internet teknolojisinin yaygınlaşması yaşamın her alanında etkisini göstermektedir. 21. yüzyılla beraber bu etki eğitimde de yoğun bir şekilde hissedilmeye başlanmıştır. Bilgisayar teknolojisinin internetle birlikte kullanılması, bilginin daha çabuk yayılmasına ve bilgiye her yerden ulaşılabilmesine olanak tanımıştır.

Teknolojik gelişmenin yarattığı toplum içindeki değişim, araştırmacıların bu konuya eğilmesine sebep olmuştur. Prensky (2001) öğrencilerin okuma oranlarının eskiye oranla düştüğünü buna karşın dijital teknolojiyle daha çok vakit geçirmiş bir yeni kuşaktan bahsetmekte ve bu kuşağın kökten değiştiğini söylemektedir. Ona göre, daha önce tasarlanmış eğitim sistemi artık bu yeni kuşak için değildir. Prensky bu yeni kuşağa “dijital yerli” adını vermiştir. Çünkü bu kuşak “dijital göçmen”ler gibi teknolojik unsurları sonradan öğrenmemiş aksine teknolojik gelişmelerin içinde doğmuş ve bu gelişmeler hayatlarının bir parçası olmuştur. Şu an yetişmekte olan kuşak, akıllı cihazlarla daha okula gelmeden tanışmakta, hatta ebeveynlerin sunduğu eğitici -bazen sadece eğlendirici- oyunlarla zamanlarını geçirmektedir. Bu durumun olumlu ve olumsuz yönlerini ayrıca ele almak, bu durumun ortaya çıkardığı veya çıkarmakta olduğu sonuçları da ayrıntılı araştırmalarla ortaya koymak gerekmektedir. Fakat var olan bu dijital kuşak için de eğitimsel gereklilik gözetilerek öğretim tasarımlarının dijital adımlarını atmak zorunlu bir hâl almıştır.

Teknolojik gelişmelere paralel hazırlanan öğretim tasarımları ve materyallerin de var olan ihtiyaçlardan hareketle oluşturulması gerekmektedir. Şirin (2016), bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin, eğitime olan ihtiyacı çeşitlendirmenin yanı sıra eğitim ortam ve içeriklerini de etkilediğini söylemektedir: “Söz konusu bu değişim sürecinin, durdurulamaz ve neredeyse öngörülmesi oldukça zor bir biçimde sürmekte olduğundan bahsedilebilir. Günümüzde kısmen de olsa eğitim ortamları network ağlarına, sanal ortamlara, dijital platformlara taşınmış durumdadır” (s. 24).

Eğitim ortamlarında görülen bu değişim, öğretim yöntemlerinde çağa ayak uydurmak için güncel yaklaşımlardan faydalanmayı zorunlu kılmaktadır. Yetişen kuşağın çağa ayak uydurabilmesi adına iş dünyasının yaptığı çalışmalar, onlara teknolojiyi kullanma, yaratıcı düşünme, bilgisayar

okuryazarlığı gibi becerileri kazandıracak yöntemler üzerinedir. Bununla ilgili “21. yüzyıl becerileri” adı altında çalışmalar yürütülmektedir.

Bir sivil toplum örgütü olan Battelle for Kids, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerin gelecek yaşamında ve iş hayatında başarılı olabilmesi için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri tanımlamak amacıyla öğretmenler, eğitim uzmanları ve iş dünyasından gelen girdilerle geliştirmiştir (Battelleforkids, t.y.).

Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerileri

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri
○ Yaratıcılık ○ Yenilik ○ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme ○ İletişim ○ İşbirliği	○ Bilgi Okuryazarlığı ○ Medya Okuryazarlığı ○ Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	○ Esneklik ve Uyum ○ Girişim ve Kendini Yönlendirme ○ Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler ○ Verimlilik ve Hesap Verebilirlik ○ Liderlik ve Sorumluluk

Kaynak: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf

Tablo 1’de 21. yüzyıl becerilerinin üç ana başlık altında şekillendiği, başlık altında geliştirilmesi hedeflenen her bir özelliğin bireyin, hayat boyu öğrenme disiplini içinde çağa ayak uydurmasını kolaylaştıran bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. 21. yüzyıl becerileriyle ilgili bazı farklılıklar olsa da hepsinin temel felsefesi değişen çağ içinde bireyin bu değişim ve dönüşüme ayak uydurabilmesidir.

21. yüzyıl becerileri incelendiğinde bu becerilerin geliştirilebileceği tarzda öğretim programlarının yeniden şekillenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çağın ihtiyacına dönük yenilikler, yeni tasarlanan öğretim programlarında yer almaya başlamıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde belirtilen sekiz anahtar yetkinlik ilk kez 2017’de yer almış ve 2018’deki güncellemeyle de yerini korumuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) “Yetkinlikler” başlığı altında sekiz anahtar yetkinlik Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde Yetkinlikler

○ Anadilde iletişim ○ Yabancı dillerde iletişim ○ Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ○ Dijital yetkinlik
--

-
- Öğrenmeyi öğrenme
 - Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
 - İnisiyatif alma ve girişimcilik
 - Kültürel farkındalık ve ifade
-

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu, öğrencilerin tüm okul dönemini kapsayan, hayat boyu öğrenmeyi esas alan, her bireyin kazanması hedeflenen sekiz anahtar yetkinliği içine alan bir yapı olarak tasarlanmıştır. Yetkinliklerin hepsi aynı öneme sahip olup bireye, bilgi toplumunda başarılı bir yaşam için katkı sunmaktadır (MEB, 2017).

2015'te yürürlüğe giren Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer bulması çağın gereklilikleri ve bireyin ihtiyaçları göz önünde tutularak öğretim programlarının düzenlediğini göstermektedir. Ele alınan sekiz yetkinlik 21. yüzyıl becerileriyle de uyumludur.

21. yüzyıl becerilerinde yer alan “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri”nin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, Yetkinlikler başlığı altında sekiz yetkinlikten biri olarak ele alınan “Dijital Yetkinlik”le benzer amaçları taşıdığı görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) dijital yetkinliğin kapsam alanı; iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması olarak belirlenmiş ve bu yetkinliğin, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklendiğinden söz edilmiştir (s. 5). Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın zamanın ruhuna uygun olarak güncellendiğini göstermektedir.

Bilgi toplumunda dijital yeterliliğin önem kazanması Türkçe dersi programını bu gözle yeniden yapılandırılmasını, yeni yöntemlere başvurulmasını ve öğretim yöntemlerinde yeni araçlar sunulmasını zorunlu kılmıştır. Eğitim teknolojisinde verimlilik, ekonomiklik, hedef kitleye uygunluk gibi özellikler göz önünde tutulduğunda Web 2.0 araçlarının bu özelliklerle örtüşmekte olduğu ve eğitimde yeni bir teknolojik araç olarak alternatif hâline geldiği görülmektedir. Bu yeni Web araçları kullanılırken de dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır.

Borich (2017), teknolojik araçların öğretimde etkililiği üzerine bilim insanları arasında tartışmalar olduğunu söylemekte ve teknolojinin iyi planlanmamış bir öğretimi iyileştirmeyeceğini savunmaktadır: “Teknolojinin etkililiği, öğretmenin onu öğretim sürecine entegre etme kabiliyetine bağlıdır” (s. 207). Şimşek'e (2002) göre “eğitimde kullanılan teknolojik araçlar öğretmenin işini kolaylaştıran, ona yardımcı olan araçlardır. Bunlar amaç olarak değil araç olarak kullanıldığında

öğrenciler için yararlı olmaktadır. Eğitimde araç, amaca hizmet ettiği oranda değerlidir” (s. 196). O hâlde teknoloji yararlanılması gereken bir araç olarak görülmeli, fayda esaslı ele alınmalıdır. Örneğin bu araçlar öğrencinin ilgisini çekiyorsa, ders ortamında onu mutlu kılıyorsa ve motivasyonu artırıyorsa bu araçlardan yararlanılması gerekmektedir.

Eğitimde teknolojiden yararlanmanın motivasyon üzerinde olumlu bir etki bıraktığını söylemek mümkündür. Çünkü öğrenciler hoşlarına giden işleri yapmaktan zevk duymaktadırlar. Fakat her teknolojik aracın her öğrenci için aynı etkiyi bırakması da beklenemez. Her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları farklıdır, her öğrenci kendi içinde özel değerler taşımaktadır. Tutar’a (2018) göre “motivasyon kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleriyle davranmalarıdır” (s. 106). Dolayısıyla teknolojiye bağlı motivasyon artırma yoluna giderken öğrenci beklentilerinin karşılanmış olması gerekmektedir.

Başarılı bir öğrenim süreci öğrencinin iyi motive olmasıyla tamamlanabilir. Senemoğlu’na (2000) göre “öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenme birimine ilgi, ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacının olması, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlar. Bu durumun sonucunda da öğrencinin gerek öğrenme, gerekse hatırlama düzeyi yükselir” (s. 384). Bilgisayar ve Web teknolojisinin sunduğu olanaklar eğitimde öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilir niteliktedir. Bu ihtiyaç karşılanırken güdüleyici ve eğlenerek öğrenmenin yolları yeni Web teknolojisiyle son derece artmış ve artmaktadır. Teknolojiyle zenginleştirilmiş yeni öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmeye motive olmaları, bu yolla da kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Eğitim araçlarının güncel teknolojiyle yapılandırılması veya yeniden tasarlanması; tüm bunlar yapılırken de bu araçların güdüleyici yönlerinin beslenmesi öğretim ortamlarının ve dolayısıyla eğitimin niteliğini artıracaktır. Bu noktada Web 2.0 araçlarının bu iş için uygun görüldüğü söylenebilir. Dijital çağda dijital araçlarla büyüyen ve sonrasında okul sıralarına gelen öğrencilerin beklentilerini karşılamada Web 2.0 araçlarının yapılan işi eğlenceli hâle sokmasından, kalıcı öğrenmenin kapılarını açmasından, akran öğretimine yardımcı olmasından, fırsat eşitliği sağlamasından yararlanmak ve bu yararı en üst seviyeye çıkarmak gerekmektedir.

Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarına etkisi nedir? Bu etki hangi ortamlarda nasıl ortaya çıkmaktadır? Hangi Web 2.0 aracı ne zaman kullanılmalıdır? Bu araçlar bir gün yerini, gelecek zamanın yeni teknolojilerine bıraktığında geçmiş öğrenim durumlarında gerçekten bir fayda sağlanmış olacak mıdır? Bu ve buna benzer tüm sorulara cevap aramak, eğitim-öğretim kalitesini artıracak politikaları belirlemede ve gelecek zamanı okumada başvurulacak yollardan biri olarak görünmektedir.

Web 2.0 Teknolojisi

İlk Web sitesi 1990'da Tim Berners-Lee tarafından kurulmuş olup bu sitenin halka açılması 1991'de gerçekleşmiştir. Bu site, Web'in tanımını ve nasıl kullanılacağını açıklayan World Wide Web projesi hakkındadır (Nix, 2016). Günümüzde www.w3.org adresinden erişim sağlanan bu site hiper metin hakkında açıklamalar sunmakta olup evrensel doküman erişimi hakkında bilgi vermeyi amaçlamıştır (Berners-Lee, t.y.).

Web 1.0 kullanıcıların pasif ve tüketici olduğu Web platformunun ilk hâlidir (Uça Güneş, 2016). İnternetin ilk dönemlerinde kullanılan Web 1.0 internetin doğduğu ve geliştiği ilk süreci işaret ederken, bu platform sadece yalın bir şekilde yayıncı-okur ilişkisine bağlı okunabilen sayfalardan oluşmaktaydı (Parsa, 2009). Web sayfalarının oluşturulması için HTML gibi bilgisayar dilini içeren teknik bilgiler gerekliydi. Bilgiye erişen kullanıcılar sadece alıcı konumundaydı. Web 1.0'den sonra atılan adımlarda salt alıcı konumunda olan kullanıcıların rolünün değiştiği görülmektedir. Kullanıcıların alıcı konumunun yanı sıra verici konumuna da taşınması Web 2.0 teriminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Web 2.0 terimi ilk kez Darcy DiNuccy tarafından kullanılmıştır: “Şu anda bildiğimiz, esas olarak statik ekranlarda bir tarayıcı penceresine yüklenen Web, sadece gelmek üzere olan Web'in bir embriyosudur. Web 2.0'nin ilk parıltısı görünmeye başlıyor ve biz de bu embriyonun nasıl gelişebileceğini görmeye başlıyoruz” (DiNuccy, 1999). Bu terim kullanılırken Web'in henüz tek taraflı kullanıldığının ama bu durumun değişeceğinin ve internet sayfalarının kullanıcı katılımına açık hâle geleceği öngörülmüştür.

Web 2.0 teriminin yaygınlaşması, O'Reilly ve MediaLive International arasındaki bir konferansta beyin fırtınası ile başlamıştır (O'Reilly, 2005). Bu konferansta Web 2.0 kavramının kuramsallaştırıldığı söylenebilir. Konferansta Web 2.0 kavramının Web 1.0'den farkı ortaya konmuştur:

Tablo 3. *Web 1.0 ve Web 2.0 Araçları Arasındaki Farklar*

Web 1.0	Web 2.0
DoubleClick	Google AdSense
Ofoto	Flickr
Akamai	BitTorrent
mp3.com	Napster
Britannica Online	Wikipedia
Kişisel Web Sitesi	Bloglar
Evite	Upcoming.org and EVDB
Alan adıyla arama	Arama motorları
Sayfa görüntüleme	Tıklama başına maliyet

Veri kopyalama	Ağ hizmetleri
Yayıncılık	Katılım
İçerik yönetim sistemleri	Vikiler
Dizinler	Etiketleme
Stickiness	Sendikasyon

Kaynak: O'reilly, T. (2005). *What is Web 2.0*. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

Web 1.0 ve Web 2.0 arasındaki farkları gösteren Tablo 3 incelendiğinde yeni Web teknolojisinin kullanıcı katılımı, reklam servislerindeki değişim, içerik etiketleme, açık kaynak kodlu yazılım özellikleri dikkat çekmektedir. Yeni Web teknolojisindeki bu özelliklerin bilginin yapılandırılmasında ve yaygınlaşmasındaki önemi oldukça fazladır.

Web 2.0 araçları, HTML vb. bilgisayar işletme dillerini bilme zorunluluğu olmaksızın belli bir düzeyde bilgisayar okuryazarlığına sahip kullanıcıların içerik üretip paylaşabildikleri çevrimiçi uygulamalarıdır. Bu araçlarla üretilen içeriklerin sosyal medya ağları veya geliştirilen farklı platformlar üzerinden başkalarıyla paylaşılabilmesi bilginin daha hızlı yayılmasını sağlamakta ve kullanıcılar arasında etkili bir iletişim kurulmasına olanak vermektedir.

Web 2.0 teknolojisi, ilk dönemlerinde kullanıcıların Web sayfası kurmasını, bloglar üzerinden herhangi bir ileti paylaşmasını kolaylaştırmış, daha sonraki dönemlerde ise popülerleşen sosyal medya ağları üzerinden paylaşımlar yapma kolaylığı sağlayarak onların daha geniş kitlelere ulaşmasına yardımcı olmuştur. Horzum'a (2010) göre bu durum kullanıcıların Web okuru olmaktan çıkıp Web okuryazarlığına geçtiği aşamadır. Ona göre Web okuryazarı olan kullanıcılar Web 2.0'nin bilgi üretme, paylaşma, geri bildirim, iş birliği gibi özelliklerinden yararlanabilmektedirler.

Web 2.0 araçları incelendiğinde bu araçların ürün pazarlama, sosyalleşme, eğlence, tanıtım, eğitim, sağlık gibi akla gelebilecek çeşitli alanlarda kullanıldığı görülmektedir. Bu alanlar bir zaman sonra kullanıcılara ekonomik gelir sağlayan sanal ortamlara dönüşmüştür. Örneğin pazarlamacılar ürünlerini artık kendi oluşturdukları Web 2.0 özelliklerine sahip sayfalarından dünyanın her yerine satabilmektedirler. Benzer bir şekilde insanlar eğlenmek, bilgi almak vb. amaçlarla bir sosyal ağa girdiklerinde de içerik üreticilerine para kazandırabilmektedir. Sayfaların tıklanma başı veya aldığı reklamlar üzerinden içerik üreticilerine para kazandırması Web 2.0 araçlarını cazip hâle getirmiş ve böylece yapılan işlerden ekonomik gelir elde etme yeni bir mecraya taşınmıştır.

Web 2.0 teknolojisi kendini eğitim alanında da göstermiş olup ders materyalleri, etkili sunum, dijital ölçme değerlendirme vb. pek çok eğitimsel ihtiyaçlara dönük Web 2.0 araçları tasarlanmaya başlamıştır.

Web 2.0 araçlarının gelişmesinde, cazip hâle gelmesinde ve talep görmesinde, internet teknolojisinin hız kazanması ve artık her yerden her an ulaşılabilir bir noktaya gelmesi, akıllı telefon, tablet gibi Web 2.0 araçlarına uygun teknolojik araçların üretilmesi ve yaygınlaşması son derece etkili olmuştur. Mobil teknolojilerin yaygınlaşması üzerine yapılan bir çalışmadan elde edilen istatistiklere göre 2010'da yaklaşık 305 milyon akıllı telefon sevkiyatının her yıl artarak 2016'da yaklaşık 1,5 milyara yükselmesi ve daha da artacağına öngörülmesi bu durumu açıklayabilmektedir (Güler, Şahinkaya ve Şahinkaya, 2017). Ortaya çıkan bu yeni durum ile birlikte akla gelebilecek hemen her alana özgü Web 2.0 araçları sürekli gelişmekte ve iyileşmektedir.

Kahoot

Kahoot, ücretsiz ve oyun tabanlı bir öğrenme platformudur. 2012'de Johan Brand, Jamie Brooker ve Morten Versvik tarafından kurulan bu platform 2013'te halka açılmıştır (Kahoot, t.y.).

Kahoot, başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere uygulamadan yararlanmak isteyen herkesin çoktan seçmeli test, eşleştirmeli test veya anket oluşturabilecekleri bir platformdur. Oluşturulan sınavlara öğrenciler bireysel olarak katılabildiği gibi grup hâlinde de katılabilmektedirler. Bu platformda hazırlanan sorulara akıllı tahta vb. ana ekrandan erişilebilmekte ve cevaplar akıllı cihazlardan verilmektedir.

Kahoot'un en önemli ve ilgi çekici özelliklerinden biri, bu platformda görsellerden veya videolardan oluşan soruların hazırlanabilmesidir. Görseller kullanıcı bilgisayarından yüklenebilmekte videolar ise YouTube'dan kopyalanan linklerle hazırlanmaktadır. Linkler aracılığıyla ulaşılan videoların hangi bölümünün izletileceğinin seçimi de bu araç üzerinden yapılabilmektedir. Hazırlanan sorulara farklı cevaplama süreleri tanımlayabilmek de mümkündür.

Etkinliğe akıllı cihazlara yüklenen Kahoot uygulamasıyla veya <https://kahoot.it/> adresi üzerinden giriş yapılarak başlanır. Soru çözmeye geçmeden hemen önce ana ekrana gelen pin kodu tüm öğrenciler tarafından akıllı cihazlara girilir. Bireysel oyunlarda her bir öğrenci kendi adını veya bir rumuz yazar. Grup oyunlarında ise takım adı yazıldıktan sonra grup üyeleri rumuz veya kendi adlarını yazarlar.

Kahoot'ta sorulara doğru cevap vermek kadar hızlı cevap vermek de önemlidir. Doğru cevap sayısı eşit olsa bile sorulara daha hızlı cevap verenler diğerlerinden fazla puan almaktadır. Bireysel şekilde sorular çözülürken dileyen öğrencinin gerçek adını yazmak yerine herhangi bir rumuz kullanması, öğrenciyi hata yapma korkusundan veya herhangi bir çekince duymasından alıkoymaktadır. Program bu özellikleriyle ölçme ve değerlendirme sürecini oyuna dönüştürmekte ve sınıfta soru çözmeye istekli öğrencilerin varlığını desteklemektedir. Bu sayede öğrenciler eğlenerek öğrenmektedirler.

Sorular çözüldükten sonra Kahoot, öğretmenlere excel uzantısıyla bir değerlendirme dokümanı da sunmaktadır. Kimlerin hangi soruya ne cevap verdiği ve alınan puanlar bu platformun sunduğu hizmetlerden biridir.

Çözülemeyen sorular son olarak öğrencilerdeki akıllı cihazlardan tekrar çözülebilmektedir. Bu sefer sorular ana ekrandan değil öğrencilerin kendi akıllı cihazında görülmektedir. Doğru cevaplanamayan sorulara geri dönülebilmesi, anlaşılmayan konuları tekrar etme fırsatı verdiği için etkili öğretime destek olmaktadır.

Kahoot, takım oyunlarında öğrencilerin iş birliği yapmasına olanak veren, birlikte öğrenme fırsatları yaratarak kalıcı öğrenmenin kapılarını açan bir platformdur. Öğrencilerin soruları birlikte cevaplaması, ortak karar kılma becerisi kazandırmada ve akran öğretiminde son derece faydalı olmaktadır. Yanlış cevap verilen sorular üzerinde öğrencilerin tartışması, doğru cevapların neden doğru olduğunun açıklanması sınıfta olumlu, aktif bir iletişim oluşturmakta ve bu yolla öğrenciler birbirlerinin öğrenimini desteklemektedir. Ekinci'ye göre (2015) “tüm işbirlikli öğrenme teknikleri, öğrencilerin öğrenme için birlikte çalışacağı ve kendi öğrenmeleri yanında takım arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olacakları düşüncesine dayanır” (s. 101). Bu duyulan sorumluluk oyun tabanlı platformlarla birleşince etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi kaçınılmaz olmaktadır. Borich'e göre “ortak bir ödevin teşkil ettiği fiziksel yakınlıkta birlikte çalışan dört beş kişilik gruplar en yakın kaynak diye adlandırılabilir. Akranlardan destek, iş birliği ve dönüt almayı teşvik etmektedir” (s. 357). Akran desteğinin öğrenme üzerindeki önemi düşünüldüğünde Kahoot'un birlikte öğrenme fırsatları sunma açısından eğitim ortamını zenginleştirici yapısı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerinin birlikte öğrenmesi, birbirlerine destek olması ve ortak başarının öğrenme süreçlerine olumlu katkısında Kahoot, dijital ölçme ve değerlendirme platformları içinde nitelikli bir Web 2.0 aracı olarak konumlanmaktadır.

Diğer bir yandan öğretmenler Kahoot'ta hazırladıkları sorulara başka kullanıcıların da yararlanmaları için erişim izni verebilmektedirler. Bu yolla eğitimciler arasında da yardımlaşma ve iş birliği gerçekleşmektedir.

Kahoot'un uygulama sürecinde gözlemlenen özellikleri Tablo 4'te şöyle gösterilmiştir:

Tablo 4. Kahoot'un Avantajları ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
Ücretsiz bir platformdur.	Programı kullanabilmek için teknolojik cihazlara ihtiyaç duyulur. (Akıllı cihazlar)
İş birliği sağlar.	İngilizce arayüze sahiptir. Türkçe dil desteği yetersizdir.
Aktif katılıma olanak verir.	
İletişim becerisini geliştirir.	

Temel dil becerilerinin gelişmesinde etkilidir.

Öğrencilerde derse karşı ilgi uyandırır.

Motivasyon sağlar.

Öğrencileri sosyalleştirir.

Çoklu öğrenme ortamına dayalı bir sınıf oluşturur.

Akran eğitimine olanak tanır.

Karar verme becerisini geliştirir.

Öğrencilere sonuç hakkında anında dönüt verir,
süreç sonunda değerlendirme dokümanı sunar.

Kahoot, öğrenim süreci içinde oyunlaştırma araçlarının etkili örneklerinden bir tanesidir. Öğrenim süreçlerinde oyunlaştırma, dersi ilgi çekici kıldırmakta ve dolayısıyla öğrencilerin dersten daha fazla zevk almasına yardımcı olmaktadır. Bal (2018), oyunlaştırmının öğretim sürecine yaptığı katkıyı araştırırken Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecini ilgi çekici hâle getirdiği için oyunlaştırmayı bir gereklilik olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Turan, Avinç, Kara ve Göktaş'ın (2016) oyunlaştırmayla ilgili araştırmasında ise 6. sınıfta okumakta olan öğrenciler oyunlaştırma stratejileri hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Etkili öğretim araçlarıyla öğretim sürecinin oyunlaştırılması öğrencileri oldukça çok güdülemekte ve onları heyecanlandırmaktadır. Dijital ölçme değerlendirme araçlarından biri olan Kahoot, öğrenim sürecini oyunlaştırma özelliği dikkate alındığında yararlanılması gereken etkili bir Web 2.0 platformudur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır ve bu modellerin ortak özellikleri birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama ile oluşturulmasıdır. Ön test- son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney; öteki, kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2017, s. 131-132).

Araştırmanın simgesel görünümü Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. *Araştırmanın Simgesel Görünümü*

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	Motivasyon Testi X1	Kahoot Destekli Etkinliklerle Öğretim	Motivasyon Testi X3
Kontrol	X2	Ders Kitabı Destekli Öğretim	X4

Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mamak Vehbi Dinçerler Ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören 52 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma yapılırken kontrol grubundan bir öğrenci araştırma esnasında başka bir okula nakil olduğundan araştırmadan çıkarılmıştır. Kontrol grubunda bir, deney grubunda iki olmak üzere anadili Türkçe olmayan toplamda üç öğrenci araştırma sürecine dâhil edilmemiştir. Deney ve kontrol grubunun cinsiyet dağılımı ve sayısı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubunun Sayısı ve Cinsiyet Dağılımı*

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	14	13
Erkek	13	12
Toplam	27	25

Veri Toplama Araçları

Özerbaş’ın (2003) “Bilgisayar Destekli Bağlaışık Öğretimin Öğrenci Başarısı, Motivasyonu ve Transfer Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde 7. sınıflara uygulamak üzere geliştirdiği motivasyon testi, 17 olumlu, 13 olumsuz olmak üzere likert tipi 30 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert olarak derecelendirilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan 30’dur. Ölçeğin Cronbach Alfa ölçüm güvenirlik katsayısı ,88 olarak bulunmuştur.

İşlem

Uygulamaya geçmeden önce deney grubuyla Kahoot’ta etkinlikler çözülmüş, öğrencilerin uygulamaya alışmaları amaçlanmıştır. Bu aşamada öğrencilere Kahoot’la ilgili kısa bilgiler sunulmuş, öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmıştır. Alistırma amacıyla yapılan ilk uygulamada grupların oluşturulmasıyla ilgili sınıfta aralıklarla çıkan kısa süreli karmaşanın önüne geçmek adına öğrencilerle

birlikte sorunlar çözülmeye çalışılmıştır. Grupların kurulmasına, grup değiştirmek isteyen öğrencilerin taleplerine ve akıllı tahtayla ilgili sorumlunun belirlenmesine yönelik iş birliği sağlanmıştır. Öğrencilerin hepsinin tablet kullanmayı bildiği ve Kahoot uygulamasına girerken herhangi bir zorluk yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Alıştırma amacıyla yapılan ilk uygulamada görülen aksaklıkların haricinde uygulama sürecinde bu sürece zarar verecek düzeyde çok önemli bir olay yaşanmamıştır.

Deney grubunda anlama becerisine yönelik ders kitabındaki etkinliklerin tümü Kahoot'ta gerçekleştirilebilecek etkinliklere dönüştürülmüştür. Bu dönüştürme yapılırken bazı etkinlikler doğrudan alınmış, bazı etkinlikler de sahip olduğu özellikler neticesinde deney grubunun lehine bir sonuç çıkmaması göz önünde bulundurularak ve etkinliğin özüne dokunmadan Kahoot'ta kullanılabilecek yapıya sokulmuştur. Bununla birlikte dinleme becerisine yönelik "Kardeşim" metniyle ilgili bazı etkinlikler Kahoot'un özelliğine çok uygun olduğundan ve öğrencilerin oldukça ilgisini çektiğinden bu durumun öğrenciler lehine bir avantaj sağlayıp sağlamadığı konusunda araştırmacı çekimser kalmıştır.

Araştırma süreci anlama becerisiyle sınırlandırıldığından ve Kahoot'ta anlatma becerilerinin sürece dâhil edilememesinden dolayı anlatma becerilerine yönelik ders kitabındaki etkinlikler kontrol grubunda olduğu gibi ders kitabına bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrenciler etkinlikleri Kahoot'ta takım olarak yapmışlardır. Takımlar, kendi isimleri yerine rumuz kullanmışlardır.

Kontrol grubunda tüm etkinlikler yapılandırmacı öğretim tasarımına uygun ve ders kitabına bağlı bir şekilde yürütülmüştür. Yapılan etkinlikler için harcanan süre ve çabanın deney grubuyla aynı olmasına gayret edilmiştir. Yine aynı şekilde kontrol grubuyla yapılan ders esnasında deney grubunun lehine veya aleyhine herhangi bir farklı ödüllendirme yapılmamış veya farklı bir ev ödevi verilmemiştir.

Deney ve kontrol grubuyla yapılan çalışmalar dört hafta (20 ders saati) sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 kullanılmıştır. Aynı gruptan ve farklı iki gruptan elde edilen verilerin karşılaştırılmasında hangi testten yararlanılacağına ilişkin öncelikle testlerin normallik dağılımları incelenmiştir.

Shapiro-Wilk normallik testi, gözlem sayısı 50'nin altında olduğu zaman uygulanacak bir normallik testidir (Lorcu, 2015; Büyüköztürk, 2019). Araştırmada elde edilen verilerin normallik dağılımlarında Shapiro-Wilk testi temel alınmıştır. Fakat sosyal bilimlerde kullanılan testlerin her zaman normal dağılması mümkün olmamaktadır. Çünkü likert tipi seçeneklerin yer aldığı testler birbirine benzer anlamlar içerebilmektedir. Örneğin bir madde için "Katılıyorum" ve Tamamen Katılıyorum"

ifadeleri ayrı anlamlar içerse bile yine de benzer yakınlıkta bir olumlu anlam taşıyabilmektedir. Bu yüzden testlerin normallik dağılımına karar verirken normal dağılmayan verilerin Q-Q grafiği de incelenmiştir.

Büyükoztürk (2019), normallik testleri için çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilecek z istatistiğinin $\alpha=,05$ için 1,96'dan küçük çıkması hâlinde dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabileceğini belirtmektedir (s. 42). Buradan hareketle normal dağılım göstermeyen veriler ele alınırken Q-Q grafiğinin incelenmesinin yanı sıra z çarpıklık ve z basıklık katsayısından da yararlanılmıştır.

Verilerin normallik dağılımları incelendikten sonra parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İki farklı grubun ölçümlerinin karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t Testi, aynı gruba ait ölçümlerin karşılaştırılmasında Bağımlı Örneklem t Testi kullanılmıştır. Ölçümlerde normal dağılımın olması ve parametrik testlerinin kullanılması daha güçlü sonuçlar vermektedir (Pallant, 2017; Lorcü, 2015).

Motivasyon Testi ve Türkçe Başarı Testi'ne ilişkin kullanılan t testlerinde araştırmada gözlem sayısının az olması sebebiyle problem durumunun test edilmesinde ve bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen t testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunması hâlinde anlamlılığın etki büyüklüğüne eta kare (η^2) formülüyle karar verilmiş ve etki büyüklüğünün eta kare değeri raporlaştırılmıştır.

Bulgular

“Kahoot destekli etkinliklerle işlenen Türkçe dersinin motivasyona etkisi var mıdır?” sorusundan hareketle ulaşılan bulgu ve yorumlar şöyledir:

Tablo 7. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Motivasyon Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön Test	25	108,52	14,34	-,304	,764
Son Test	25	109,00	13,09		

Tablo 7’de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test motivasyon puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ön test sonucunda alınan motivasyon puanı ortalaması ($\bar{X}$ =108,52) ile son test sonucunda alınan motivasyon puanı ortalaması ($\bar{X}$ =109.00) arasındaki fark 0,48 olup her iki testin sonucunda alınan puan ortalamaları birbirine yakındır. Kontrol grubunun uygulama öncesi motivasyon

puanlarıyla uygulama sonrası motivasyon puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p=,764>,05$).

Tablo 8. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Motivasyon Puanlarının Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	η^2
Ön Test	27	112,22	15,05	-5,781	,000	0,56
Son Test	27	120,62	13,57			

Tablo 8’de deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test motivasyon puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ön test sonucunda alınan motivasyon puanı ortalaması ($\bar{X}=112,22$) ile son test sonucunda alınan motivasyon puanı ortalaması ($\bar{X}=120,62$) arasındaki farkın 8,4 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön testten sonra Kahoot ile yapılan etkinlikler sonucu motivasyon puanının arttığı ortaya çıkmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi motivasyon puanları ortalamasıyla uygulama sonrası motivasyon puanları ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=,000<,05$).

Puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğundan bu anlamlılığın etki boyutu hesaplanmıştır ($\eta^2=,56$). Buna göre deney grubu öğrencilerinin motivasyonu yüksek oranda artmıştır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Motivasyon Puanlarının Bağımsız Örneklem t Testiyle Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p	η^2
Deney	27	120,62	13,57	-3,139	,003	0,24
Kontrol	25	109,00	13,09			

Tablo 9’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test motivasyon puanı ortalamaları karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrası deney grubunun motivasyon puanı ortalamasının ($\bar{X}=120,62$) kontrol grubunun motivasyon puanı ortalamasından ($\bar{X}=109,00$) 11,62 puan fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası motivasyon puanları ortalamasıyla kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon puanı ortalaması arasında oluşan fark anlamlı bir ilişki göstermektedir ($p=,003<,05$).

Deney ve kontrol grupları arasındaki motivasyona ilişkin ortalama puan farkı anlamlı bir ilişki gösterdiğinden bu anlam ilişkisinin boyutu hesaplanmıştır ($\eta^2=,24$). Eta kare değerine göre deney

grubunun motivasyonu kontrol grubuna göre yüksektir. Bu durum deney grubuyla yapılan uygulamanın onların motivasyon puanını artırdığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın problem durumu olarak belirlenen “Kahoot destekli etkinliklerle işlenen Türkçe dersinin motivasyona etkisi var mıdır?” sorusundan yola çıkılarak ulaşılan sonuca göre Kahoot Web 2.0 aracı, Türkçe dersinde öğrenci motivasyonunu yüksek oranda artırmıştır ($\eta^2=,56$).

Yapılan bu araştırma ortaya koymaktadır ki Web 2.0 araçlarından biri olan Kahoot, bir eğitim aracı olarak öğrencilerin ilgisini çekmiş ve onların ders sürecinde motivasyonunu artırmıştır. Kahoot destekli etkinliklerle işlenen Türkçe dersinde motivasyonun artması alanyazında Lin, Ganapathy ve Kaur’un (2018), yükseköğretimde oyunlaştırmanın etkisini araştırdıkları çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %92’si Kahoot’ta kazanma ihtimalinin kendilerini motive ettiklerini söylemişlerdir.

Tetik ve Korkmaz’ın (2018) örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin Kahoot ile oyunlaştırmaya dönük görüşleri doğrultusunda yaptıkları çalışmada da Kahoot Web 2.0 aracının motivasyonu artırdığı saptanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Çetin (2018), Kahoot’un ilkokulda dijital bir ölçme aracı olarak kullanılabilirliğini incelediği çalışmasında araştırmada yer alan öğretmen Kahoot’u öğrencilerin motivasyonunu artıran bir araç olarak tanımlamıştır. Araştırmada yer alan öğretmenin motivasyon ile ilgili sunduğu görüş bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Yapıcı ve Karakoyun (2017), Kahoot’un biyoloji bölümü öğretmen adaylarının motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiş, bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre Kahoot Web 2.0 aracı biyoloji bölümü öğretmen adaylarının motivasyonunu artırdığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çoğu Kahoot’un kullanımına ilişkin olumlu görüş sunmuşlardır. Öğretmen adaylarının motivasyonunun artması, yapılan bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Medina ve Hurtado (2017), lisans öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında Kahoot’un yabancı dil eğitimi için kelime öğrenimine ve öğrenci motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Kahoot destekli etkinlikler öğrencilerin kelime bilgisini artırmış ve onların motivasyonunu yükseltmiştir. Yapılan araştırmanın motivasyonla ilgili bulgularının bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Zarzycka-Piskorz (2016), dilbilgisi öğreniminde oyunlaştırmanın motivasyona etkisini Kahoot örneği üzerinden incelemiştir. 112 üniversite öğrencisiyle yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara

göre öğrencilerin Kahoot destekli dilbilgisi öğreniminde motive olduklarını (%70) tespit etmiştir. Öğrencilerin motive olmaları bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Kahoot'un temel özelliğine bakıldığında bu dijital ölçme değerlendirme platformu, öğrencilerin soru çözme eylemini bir oyuna dönüştürmektedir. Böylece öğrenciler eğlenceli vakit geçirirken aynı zamanda öğrenme eylemini sürdürmektedirler. Kahoot destekli öğrenme; öğrencilerin aktif olarak yer aldığı, katılımı destekleyen, pekiştiriciler sunan, akran öğrenimine olanak tanıyan 21. yüzyıl eğitim sistemi anlayışına uygun etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Yapılan araştırmaların genelinde Kahoot Web 2.0 aracı öğrenci motivasyonunu artırmıştır. Kahoot'un ilgi çekmesi, öğretimi oyunlaştırması, öğrencilere keyifli ve olagelenden farklı bir ölçme değerlendirme ortamı sunması, ölçme değerlendirme sürecinde öğrencinin kendisini rahat hissetmesi bu sonuca gerekçe olarak gösterilebilir.

Araştırma sonucu kapsamında öneriler şu şekilde sunulmuştur:

- Farklı dijital ölçme değerlendirme araçlarının tutum, motivasyon, ilgi gibi çeşitli yönlerden öğretim süreçlerine etkisi araştırılabilir.
- Kahoot, Quizizz, Flipquiz, Flickers, JeopardyLab gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretim ortamlarındaki işlevleri karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada öğrenciler, etkinlikleri Kahoot üzerinden takım hâlinde cevaplamıştır. Yapılacak araştırmalarda Kahoot'un motivasyon ve başarı üzerindeki etkisi öğrencilerin uygulamaya bireysel katılımı üzerinden sınanabilir.
- Türkçe dersinin dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisine dönük testler, Kahoot platformunda geliştirilebilir. Kahoot'tan yararlanarak dinleme becerisine dönük araştırmalar yapılabilir.
- Kahoot, görsel okuma için uygun bir ölçme değerlendirme fırsatı sunduğundan görsel okumayla ilgili yapılacak çalışmalarda Kahoot'un etkisi araştırılabilir.
- Pek çok Web 2.0 aracı ortaya çıkmakta ve öğrenci becerilerine ilişkin amaçlara çeşitli şekillerde hizmet edebilmektedir. Bu araçların öğretim süreçlerindeki etki gücü üzerinde araştırmalar yapılabilir.
- Web 2.0 araçlarından Kahoot'un öğrenim süreçlerine etkisi farklı öğretim seviyelerinden öğrenciler üzerinden araştırılabilir.

Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği

- Kahoot, öğretmenlerin yararlanması gereken dijital bir ölçme değerlendirme platformudur. Öğretmenler öğretim sürecini değerlendirirken öğrenci motivasyonunu artırmak adına bu platformdan yararlanabilir.
- Öğretmenler Türkçe dersinde kullanacakları farklı Web 2.0 araçlarıyla öğretim ortamını daha ilgi çekici hâle getirebilir.
- Web 2.0 araçlarının çoğunlukla yabancı kaynaklı olduğu görülmektedir. Gelişen eğitim teknolojisine ayak uydurmak için yerli Web 2.0 tasarımlarının adımları atılabilir.
- Uluslararası sınavlarda kullanılmaya başlanan dijital sınav formlarına benzer Web 2.0 özellikli sınav platformları oluşturulabilir.
- Web 2.0 araçlarına yönelik yapılan seminerlerin sayısı artırılarak dijital eğitim araçları daha bilinir hâle getirilebilir.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarıyla yapılacak çalışmalarla Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının önemine yönelik farkındalık oluşturulabilir.
- Web 2.0 araçlarının pek çoğunda önemli özellikler ücretli olarak kullanıcılara sunulmaktadır. Bu durum için kurumlar arası anlaşmalar yapılarak bu öğretim materyallerinden yararlanılması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Bal, M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 183-201.
- Battelleforkids. (t.y.). *P21 Partnership for 21st century learning a network of battelle for kids*. <http://battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> adresinden erişilmiştir.
- Berners-Lee, T. (t.y.). *World Wide Web*. <https://www.w3.org/History/19921103-hypertext/hypertext/WWW/TheProject.html> adresinden erişilmiştir.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili Öğretim Yöntemleri*. (M. B. Acat, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, H. S. (2018). Implementation of the digital assessment tool 'kahoot!' in elementary school. *International Technology and Education Journal*, 2(1), 9-20.
- DiNucci, D. (1999). Fragmented future. *Print*, 53(4), 32.
- Drucker, P. F. (1996). *Yeni Gerçekler Devlet ve Politika Alanında Ekonomi Bilimi ve İş Dünyasında Toplumda ve Dünya Görüşünde*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ekinci, N. (2015). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.) içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 93-136). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler, H., Şahinkaya, Y. ve Şahinkaya, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: fırsatlar ve sınırlılıklar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 186-207.

- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Kahoot. (t.y.). *About us*. <https://kahoot.com/company/> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lin, D. T., Ganapathy, M. ve Kaur, a. M. (2018). Kahoot! it: gamification in higher education. *Pertanika Journals Social Sciences & Humanities*, 565-582.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle Veri Analizi SPSS Uygulamalı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Medina, E. G. ve Hurtado, C. P. (2017). Kahoot! a digital tool for learning vocabulary in a language. *Revista Publicando*, 12(1), 441-449.
- Nix, E. (2016). *The World's first Web site*. <https://www.history.com/news/the-worlds-first-web-site> adresinden erişilmiştir.
- O'reilly, T. (2005). *What is Web 2.0* <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> adresinden erişilmiştir.
- Özerbaş, M. A. (2003). *Bilgisayar destekli bağlaşıklık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyonu ve transfer sürecine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu*. (B. A. Sibel Balci, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 2-6.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, N. (2002). *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şirin, H. (2016). 21. Yüzyılda Eğitim Bilimlerinde Yönelimler. Küçükahmet, L. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 23-45). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tetik, A. ve Korkmaz, Ö. (2018). Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin derslerde Kahoot ile oyunlaştırmaya dönük görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 7(2), 46-55.
- Turan, Z., Avinc, Z., Kara, K. ve Gökteş, Y. (2016). Gamification and education: achievements, cognitive loads, and views of students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(7). doi:10.3991/ijet.v11i07.5455
- Tutar, H. (2018). Güdüler ve Güdüleme Kuramları. Tutar, H. (Ed.), *Davranış Bilimleri* içinde (s. 93-142). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yapıcı, İ. Ü. ve Karakoyun, F. (2017). Biyoloji öğretiminde oyunlaştırma: Kahoot uygulaması örneği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 396-414. doi:10.17569/tojqi.335956
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.

Extended Abstract

Introduction

The aim of the study is to introduce the educational function of Kahoot, which is one of the Web 2.0 tools, in Turkish classes. The effects of the Web 2.0 technology on education have brought a new perspective to educational designs. The tendency of educational materials to move from general Web 2.0 tools such as social media networks to special Web 2.0 tools based on educational requirements has led to the study of this change on educational tools. When literature is reviewed, it is seen that studies have been carried out regarding the place of Web technology in education and Web 2.0 technology was also included in such studies, starting around 2010.

Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği

Web 2.0 tools, as specified in the Turkish Course Curriculum, provide a wide range of course materials aiming at developing basic language skills such as listening / watching, reading, speaking and writing skills. It is very crucial to examine the effects of these new digital course materials on education for teachers, students and the curricula to be designed. Results obtained from research conducted regarding Kahoot show that Kahoot increases motivation. The findings of studies on Kahoot's impact on motivation indicate that positive feedback on this Web 2.0 tool has been received. Feedback from users in various age groups on the Kahoot application indicates that this tool can be used in the assessment and evaluation process in courses.

The emergence of the new Web 2.0 tools and the design of these tools specifically to create educational content make it plausible that studies on Web 2.0 tools will continue.

Method

The aim of the study is to examine the effect of Kahoot, one of the Web 2.0 tools, on motivation in Turkish classes. The study was conducted to seek answer to the question, "Do Kahoot-supported activities have any effect on motivation in Turkish classes?" The study group consisted of 7th grade students studying in the Mamak Vehbi Dinçerler secondary school in Ankara, Turkey. While Kahoot-supported activities were used in the experiment group (n = 27), the control group (n = 25) followed the activities in the textbook. The research process took four weeks (20 class hours). The "Motivation Test" developed by Özerbaş (2003) was used as the data collection tool in the study. The test consisted of 30 Likert-type items, 17 positive and 13 negative. The items offered 5 response choices which were, "Totally Agree, Agree, Neutral, Disagree, Totally Disagree." The highest possible score in the test was 150 and the lowest was 30. The α coefficient for the reliability of measurement of the motivation test was calculated to be .88. After the data collection, normality distributions of the data were examined, and it was decided that in order to compare the scores within and between groups Student t-Test and Independent Samples t-Test were to be used.

Results and Discussion

According to the results obtained, the Kahoot Web 2.0 tool highly increased student motivation in the Turkish course ($\eta^2 = .56$). The increase in motivation in the Turkish course is consistent with the results of the studies in the related literature.

Kahoot as a digital assessment and evaluation platform turns students' question-solving endeavor into a game. Therefore, students have fun while learning. Kahoot-supported learning provides an effective learning environment in which students are actively involved, encourages participation, offers reinforcement and enables peer learning which is consistent with the 21st century education system.

Studies show that generally the Kahoot Web 2.0 tool increases the motivation of students. The fact that Kahoot attracts interest, gamifies education, provides students with an enjoyable and different assessment and evaluation environment and that students feel comfortable in the assessment and evaluation process could be shown as the justification for that result.



6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi*

*Hasan Hüseyin MUTLU***

*Sinem DİNÇ****

Öz

Günümüzün değişen şartlarına rağmen toplumda derin iz bırakan ve kültür aktarımını sağlayıp gelecek kuşaklara yön veren değerler, bireylerin sahip çıkması gereken en temel manevi unsurların başında gelmektedir. Bireylerin değerleri kazanması sürecinin önemli bir kısmını okul yaşantısı oluşturmaktadır. Milli kültürümüzün temel yapı taşlarından olan kök değerlerin büyük bir çoğunluğu programın uygulayıcısı olan ders kitapları ve metinler aracılığıyla kazanılmaktadır. Bireylerin temalarda yer alan bu değerleri davranışlarına yansıtabilmeleri için öncelikle değerlerin farkına varıp içselleştirmeleri gerekmektedir. Böylece birey davranışlarını yönlendirerek kişiliğini sosyal, duygusal, bilişsel ve ahlaki yönden geliştirmektedir. Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığımızın hazırladığı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerini tespit etmek ve bu değerlerin metinlerle ilişkisini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma metodolojisine uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın materyalini, MEB Ortaokul ve İmam-Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'ndaki 8 tema içerisinde 24 okuma metni ve 8 dinleme metni olmak üzere toplam 32 metin (belge/doküman) oluşturmaktadır. Serbest okuma metinleri, kapsam dışı tutulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların temalarda yer alan metinlerdeki değerleri kazanmasında edebi eserlerin rolüne değinilmiş ve bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin seçimine gösterilmesi gereken özenin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, ders kitabı, değerler, tema

The Relationship between the Texts in the 6th Grade Turkish Course Book and Core Values

Abstract

Despite the ever changing circumstances of today, values which leave their marks on society and guide future generations through the transfer of culture, stand out among the most fundamental moral elements that the individuals must hold. Experiences in school play a significant role in individuals' acquisition of their values. The majority of the core values that are among the building blocks of our national culture are acquired through textbooks and texts which function as the implementing tools of the curriculum. In order for individuals to display those values in their behaviors, they primarily need to be conscious of them and internalize them. Through this process, individuals shape their behaviors and develop their personality socially, emotionally, cognitively and morally. The purpose of this study is to determine both the core values included in the texts of the 6th grade Turkish course books prepared by the Ministry of Education (MEB) and the

* Bu araştırma XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (25-28 Nisan 2019, Rize) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ordu, hasanhuseyinmutlu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9082-709X

*** Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ordu, sinemdinc1552@gmail.com, ORCID:0000-0003- 0694-067X

relationship between the texts and the values. The study is qualitative by design. Content analysis was used as the method of data analysis. The texts used for analysis in this study are a total of 32 texts (written/audio) - 24 reading texts and 8 listening texts in the eight themes in the 6th grade secondary school Turkish course book taught at the MEB secondary schools and İmam-Hatip secondary schools. Extensive reading texts were not included. The results pointed out the role literary pieces played a role in children's acquisition of the values in the texts of the themes and also indicated that due attention has to be given in the selection of the texts in Turkish course books.

Keywords: Turkish education, course book, values, unit

Giriş

Uluslararası araştırmalarda “values education” ya da “character education” olarak adlandırılan değerler eğitiminin, ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında, özellikle son zamanlarda daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Literatürde değer kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalarla karşılaşılmaktadır. Türk Dil Kurumunun sözlüğünde (2018); “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” ve “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmıştır. Öncül (2000: 281) değer kavramını; “genel olarak bir nesneye, varlığa ya da faaliyete ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan ya da estetik yönden tanınan önem ya da üstünlük derecesi” olarak tanımlamaktadır. Bacanlı (2011) ise değeri insanların davranışlarına yön veren ilkeler, tercihler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla değeri tutum, eğilim, ihtiyaç, davranış, duygu, inanç gibi kavramlarla ilişkilendirmek mümkündür.

İnsanı diğer canlılardan ve yapay zekâdan ayıran en önemli unsur sahip olduğu değerlerdir. Bireyin ortaya koyduğu karakter bir anlamda sahip olduğu değerlerin bütünüdür. McCullough ve Snyder (2000) psikolojik bağlamda değer ya da erdem kavramını kişinin kendisine ve topluma yararlı düşünce ve davranışlarını kapsayan psikolojik süreç olarak açıklamaktadır. Bu erdemlerin bir araya gelerek daha üst düzey bir kavram olan “karakter” oluşturduğunu belirtmektedirler. Peterson ve Seligman (2004) ise olumlu kişilik özelliklerini değer kavramıyla açıklamakta, bu değerlerin bir araya gelerek “erdem” ortaya çıkardığını öne sürmektedir. Dolayısıyla karakter oluşumunun ve erdemli davranışların ortaya çıkmasında en önemli nokta bireyde bulunması gereken değerlerdir. İçten bir güç olarak değerler bireysel davranışları etkiler, yaşamda ikilemde kalma durumunda karar vermeyi kolaylaştırır (Kasapoğlu, 2013; Akt. Güçlü, 2015). Bu değerleri en temelde insani davranışları belirleyen ve dünyada ortak yaşamın oluşmasını ve devam etmesini sağlayan evrensel değerler ve bir toplumun karakterini yansıtan, o toplumu bir arada tutan, besleyen ulusal değerler olarak sınıflamak mümkündür. Değerler okul öncesi dönemde aile ve çevre yoluyla, okul döneminde ise eğitim ve yine etkileşimde olduğu çevre yoluyla bireylere aktarılmaktadır.

Değerlerin bireye aktarılması sürecinin büyük bir kısmını okul yaşantısı oluşturmaktadır. Birey ilk olarak ailesinden gördüğü saygı, sevgi, yardımlaşma gibi değerleri kavrayarak bunları zihnine

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

yerleştirmeye başlar. Ardından okul hayatında başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerle beraber metinler aracılığı ve çevresi ile sosyal etkileşimi sonucunda çeşitli değerleri öğrenir. Böylece kendini geleceğe ve hayata hazırlar (Güneş, 2015). Berkowitz (2011) değerler eğitimi ahlaki eğitim, pozitif psikoloji ve sosyal öğrenme olarak tanımlar ve bu süreci öğrenci karakterinin gelişimini destekleyen eğitim uygulamaları olarak açıklar. Berkowitz'e göre (2011) karakter, bireyi yetkin bir ahlaki ajan olarak işlev görmesi, yani dünyada "iyi" şeyler yapması için motive eden psikolojik özellikler kümesidir. Dolayısıyla Eğitimin amaçlarından belki de en önemlisi toplumun değer yargılarını özümseyen ve kendisinden sonraki nesle aktaran bireyler yetiştirmektir. Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde hedeflerin birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere neyin önemli olduğunu kavratmaya çalışır ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda öğrencilere yol gösterip rehberlik eder (Akbaş, 2008). Değerlerin çok sayıda özelliğinden söz etmek mümkündür. Bu açıdan küçük yaşlardan itibaren değer eğitimi üzerinde önemle durulmalıdır. Eğitim-öğretim sürecinde Türkçe dersi ve metinler bu amaç için onları etkileme ve farkındalık kazandırma özelliğine sahiptir. Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinler öğrenciye temel dil becerilerini kazandırmada ve değerlerin gelecek nesillere devredilmesini, aşılmasını sağlamada ilk sıra da yer almaktadır (Şen, 2008: 765).

Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanan Türkçe öğretim programlarında değerlere vurgu yapılmış, Türkçe öğretiminin amaçları içerisinde birtakım değerlere yer verilmiştir. 1929 Orta Mektep Türkçe Öğretim Programı'nda Türkçe dersinin başlıca gayeleri başlığı altında "*milli, ahlaki, içtimai gaye*" olarak değerler bir başlık altında belirtilmiştir. Programa göre *talebeye asil mefkûreler, milli, vatani, kahramanca duygular telkin etmek, seciyesini teşkile yardım etme, onu içtimai, milli hayatta daha müsmir ve daha faal bir fert olarak yetiştirmek* Türkçe dersinin amaçları içerisinde yer almıştır. Değerler, 1931-32 Sene-i tadilat ve 1938 programlarında hiç değiştirilmeden aynı şekilde yer almıştır. 1949 ve 1962 programlarında milli değerlerin yanında "*metinler yoluyla hayatı ve tabiatı tanımak ve sevmek*" şeklinde program genel amaçları içinde vurgulanmıştır. 1981 programının genel amaçlarında "*öğrencilerin ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmek, sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında, Türk yurdunu ve ulusunu doğayı hayatı insanlığı sevmelerine yardımcı olmak*" şeklinde değerlere atıf yapılmıştır (Temizyürek ve Balci, 2006).

Tamamen farklı bir yaklaşım temel alınarak hazırlanan 2006 İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı değerler konusuna daha önceki programlara nazaran en fazla yer veren ve ayrıntılı olarak ele alan program olmuştur. Programın yaklaşım kısmında "Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi

birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır denilerek değerlere vurgu yapılmıştır (MEB, 2006).

Değerler, programın her aşamasında planlı olarak yer almıştır. Temalarda ve alt temalarda vatan ve millet, sevgisi, dostluk, yardımlaşma, bağışlama, konukseverlik, sorumluluk gibi milli manevi değerlerle birlikte estetik değerler ve siyasal değerler doğrudan yer almıştır.

Yenilenen Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) ise değerlerin kazandırılmasının eğitim programlarının bir işlevi olduğu vurgulanmıştır. Bu programda değerler, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Öğretim programlarında yer alan "kök değerler"; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirtilmiştir. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır (MEB, 2018).

Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak programda yer alan kök değerler bireylerin davranışlarına yön vererek karar vermelerine yardımcı olan kaynakların başında yer almaktadır. Bu bağlamda dünden bugüne ulaşmış ve yarınlara aktaracağımız milli kültürün aktarıcısı olan değerler duygu, düşünce ve davranışların toplumsal bütünlüğünün ayrılmaz bir ögesini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2018) kök değerlerle ve bu değerlerin hangi temadaki metinlerle ilişkili olduğunu belirlemektir. Çalışmada 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı çalışma materyali olarak belirlenmiştir. Bireylerin davranışlarına yön verip toplumla uyumunu sağlayan değerler, özellikle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle aktarılmaktadır. Çünkü programın uygulayıcısı ders kitapları bu amaca ulaşmada en önemli somut materyallerdir. Türkçe dersi öğretim programının amaçlarından biri millî, ahlaki, manevi ve kültürel değerlerini tanıyabilen ve benimseyen fertler yetiştirerek değerlerimizin korunması ve yeni nesillere aktarılmasını sağlamaktır. Türkçe öğretim programının 2018 yılında yenilenmesi program öğelerinin, programa bağlı materyallerin incelenmesini, değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Pek tabi bugüne kadar değerlerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak belirtildiği üzere yapılan yenilik ve güncellemeler yeni araştırma konularını da beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın konusu olan değerlerin bireye aktarılmasındaki en önemli unsur ders kitaplarıdır. Dolayısıyla bu durum çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma özelliği taşımaktadır ve temel nitel araştırma deseninde oluşturulmuştur. Temel nitel araştırma, tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görülebilen, eğitimde kullanılabilen en yaygın nitel araştırma biçimlerindedir. Bu araştırma türünde veriler; gözlem, görüşme ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır (Merriam, 2013).

Çalışma Materyali

Araştırmanın materyalini, MEB Ortaokul ve İmam-hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki 8 tema içerisinden 24 okuma metni ve 8 dinleme metni olmak üzere toplam 32 metin (belge/doküman) oluşturmaktadır. Serbest okuma metinleri kapsam dışı tutulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracını, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan kök değerlerden hareketle oluşturulmuş (adalet, dostluk, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, öz denetim, saygı, sevgi, vatanseverlik, sorumluluk) değerler listesi oluşturmaktadır.

Tablo 1. 2018 TDÖP Değerler Listesi

Nu	Değerler
1	Adalet
2	Dostluk
3	Dürüstlük
4	Sorumluluk
5	Yardımseverlik
6	Öz denetim
7	Saygı
8	Sevgi
9	Vatanseverlik
10	Sorumluluk

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanması doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması istenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın verileri, içerik analizi ile ortaya çıkarılmıştır. Türkçe ders kitabında yer alan her temadaki metinler tek tek incelenmiş, her metinde vurgulanan değerler cümle cümle tespit edilmiş elde edilen bulgular çizelgeler şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, incelenen 6.sınıf Türkçe Ders Kitabı ile 2018 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerin ilişkisi tablolar yardımıyla verilmeye çalışılmıştır. Türkçe ders kitabında yer alan “Okuma Kültürü” adlı temada yer alan metinler ve kök değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. “Okuma Kültürü” Temasında Yer Alan Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

METİN	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam
Bu da Benim Öyküm	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Ariyorum	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	4
Canım Kitaplığım	-	2	1	-	1	-	2	-	-	-	6
Heykeli Dikilen Eşek	-	-	1	-	-	-	2	1	-	6	10
Toplam	0	2	2	0	2	0	5	4	1	6	22

Tablo 2 incelendiğinde; “Okuma Kültürü” temasında yer alan “Bu da Benim Öyküm” başlıklı metinde sabır 1, sevgi 1 olmak üzere toplam 2 kök değer tespit edildiği görülmektedir. “Ariyorum” başlıklı metinde sorumluluk 3, vatanseverlik 1 olmak üzere toplam 4 kök değer, “Canım Kitaplığım” başlıklı metinde dostluk 2, sevgi 2, dürüstlük 1, sabır 1 olmak üzere toplam 6 kök değer görülmektedir. “Heykeli Dikilen Eşek” başlıklı metinde yardımseverlik 6, sevgi 2, dürüstlük 1, sorumluluk 1 olmak üzere toplam 10 kök değer, “Okuma Kültürü” adlı temada yer alan metinlerde toplam yardımseverlik kök değeri 6, sevgi kök değeri 5, sorumluluk 4, dostluk 2, dürüstlük 2, sabır 2, vatanseverlik kök değeri ise 1 kez görülmüştür. Adalet, öz denetim, saygı kök değerleri ise belirlenememiştir. Tablo 3’ te yer alan veriler doğrultusunda değerlerin dengeli bir şekilde dağılmadığı söylenebilir.

Türkçe ders kitabında yer alan “Millî Mücadele ve Atatürk” adlı temada yer alan metinler ve kök değerler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. “Millî Mücadele ve Atatürk” Temasında Yer Alan Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

METİN	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam
Türk Askerinin Cesareti	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Yaşlı Nine	-	-	-	-	-	-	3	-	3	1	7

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

15 Temmuz	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
120	-	-	1	-	-	-	3	2	10	2	18
Toplam	0	0	1	0	0	0	6	2	16	4	29

Tablo 3'e göre "Millî Mücadele ve Atatürk" temasında yer alan "Türk Askerinin Cesareti" başlıklı metinde vatanseverlik 1, yardımseverlik 1 olmak üzere toplam 2 kök değer tespit edilmiştir. "Yaşlı Nine" başlıklı metinde sevgi 3, vatanseverlik 3, yardımseverlik 1 olmak üzere toplam 7 kök değer tespit edilmiştir. "15 Temmuz" başlıklı metinde sadece 2 vatanseverlik kök değeri tespit edilmiştir. "120" başlıklı metinde vatanseverlik 10, sevgi 3, sorumluluk 2, yardımseverlik 2, dürüstlük 1 olmak üzere toplam 18 kök değer tespit edilmiştir. "Millî Mücadele ve Atatürk" adlı temada yer alan metinlerde toplam vatanseverlik kök değeri 16, sevgi kök değeri 6, yardımseverlik 4, sorumluluk 2, dürüstlük kök değeri ise 1 kez görülmüştür. Adalet, dostluk, öz denetim, sabır, saygı kök değerleri ise belirlenememiştir.

Türkçe ders kitabında yer alan "Bilim ve Teknoloji" adlı temada yer alan metinler ve kök değerler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. "Bilim ve Teknoloji" Temasında Yer Alan Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

METİN	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam
Aziz Sancar	-	-	-	-	1	2	2	1	9	2	17
İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Teknoloji Bağımlılığı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Toplam	0	0	0	0	1	2	2	1	9	2	17

Tablo 4'te; "Bilim ve Teknoloji" temasında yer alan "Aziz Sancar" başlıklı metinde vatanseverlik 9, yardımseverlik 2, saygı 2, sevgi 2, sabır 1, sorumluluk 1 olmak üzere toplam 17 kök değer tespit edilmiştir. "İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?", "Teknoloji Bağımlılığı" ve "Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor" başlıklı metinlerde ise herhangi bir kök değeri belirlenememiştir. "Bilim ve Teknoloji"

adlı temada yer alan metinlerde toplam vatanseverlik 9, saygı 2, sevgi 2, yardımseverlik 2, sabır ve sorumluluk kök değeri ise 1 kez görülmüştür. Adalet, dostluk, dürüstlük ve öz denetim kök değerleri ise bulunamamıştır.

Türkçe ders kitabında yer alan “Erdemler” adlı temada yer alan metinler ve kök değerler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. “Erdemler” Temasında Yer Alan Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

METİN	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam
Vermek Çoğalmaktır	1	2	-	-	-	-	2	-	-	2	7
Sevgi Diyen Çağlar Aşar	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	4
Gümüş Kanat	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	4
Balıkçıl	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Toplam	1	2	1	0	1	0	8	0	0	4	17

Tablo 5 incelendiğinde; “Erdemler” temasında yer alan “Vermek Çoğalmaktır” başlıklı metinde dostluk 2, sevgi 2, yardımseverlik 2, adalet 1 olmak üzere toplam 7 kök değer, “Sevgi Diyen Çağlar Aşar” başlıklı metinde sadece 4 sevgi kök değeri, “Gümüş Kanat” başlıklı metinde sevgi 2, yardımseverlik 2 olmak üzere toplam 4 kök değer, “Balıkçıl” başlık metinde dürüstlük 1, sabır 1 olmak üzere toplam 2 kök değer tespit edildiği görülmektedir. “Erdemler” adlı temada yer alan metinlerde toplam sevgi, 8 yardımseverlik 4, dostluk 2, adalet, dürüstlük ve sabır kök değerleri ise 1 kez görülmüştür. Öz denetim, saygı, sorumluluk ve vatanseverlik kök değerleri ise belirlenememiştir.

Türkçe ders kitabında yer alan “Doğa ve Evren” adlı temada yer alan metinler ve kök değerler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. “Doğa ve Evren” Temasında Yer Alan Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

METİN	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam
Merak Ettiklerimiz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Afyon	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

Su Kirliliği	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0
Toplam	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0

Tablo 6'ya göre "Doğa ve Evren" temasında yer alan "Merak Ettiklerimiz "Afyon", "Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam" başlıklı metinlerde herhangi bir kök değeri belirlenememiştir. "Su Kirliliği" başlıklı metinde ise sadece 2 tane sorumluluk kök değeri tespit edilmiştir.

Türkçe ders kitabında yer alan "Millî Kültürümüz" adlı temada yer alan metinler ve kök değerler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. "Millî Kültürümüz" Temasında Yer Alan Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

METİN	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam
Anadolu	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4
Tarhananın Öyküsü	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ana Dili	-	-	-	-	-	-	-	1	3	-	4
Kara Tren	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Toplam	0	0	0	0	1	0	0	1	8	0	10

Tablo 7'de "Millî Kültürümüz" temasında yer alan "Anadolu" başlıklı metinde sadece 4 vatanseverlik kök değeri bulunmaktadır. "Tarhananın Öykü" başlıklı metinde herhangi bir kök değeri belirlenmemiştir. "Ana Dili" başlıklı metinde vatanseverlik 3, sorumluluk 1 olmak üzere toplam 4 kök değeri tespit edilmiştir. "Kara Tren" başlıklı metinde sabır 1, vatanseverlik 1 olmak üzere toplam 2 kök değeri tespit edilmiştir. "Millî Kültürümüz" adlı temada yer alan metinlerde toplam vatanseverlik 8, sabır ve sorumluluk kök değeri ise 1 kez görülmüştür. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı, sevgi, yardımseverlik kök değerleri ise belirlenememiştir.

Türkçe ders kitabında yer alan "Sağlık ve Spor" adlı temada yer alan metinler ve kök değerler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. “Sağlık ve Spor” Temasında Yer Alan Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

METİN	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam
Bisiklet Zamanı	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Yemek, İçmek ve Sindirmek	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2
Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	-	-	-	2	-	-	-	1	-	-	3
Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	3
Toplam	0	0	0	3	1	0	0	4	2	0	10

Tablo 8 incelendiğinde; “Sağlık ve Spor” temasında yer alan “Bisiklet Zamanı” başlıklı metinde sadece 2 sorumluluk kök tespit edildiği görülmektedir. “Yemek, İçmek ve Sindirmek” başlıklı metinde öz denetim 1, sorumluluk 1 olmak üzere toplam 2 kök değer tespit edilmiştir. “Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap” başlıklı metinde öz denetim 2, sorumluluk 1 olmak üzere toplam 3 kök değer belirlenmiştir. “Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi” başlıklı metinde vatanseverlik 2, sabır 1 olmak üzere toplam 3 kök değer tespit edilmiştir. “Sağlık ve Spor” adlı temada yer alan metinlerde toplam sorumluluk 4, öz denetim 3, vatanseverlik 2, sabır ise 1 kez görülmüştür. Adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, sevgi, yardımseverlik kök değerleri ise belirlenememiştir.

Türkçe ders kitabında yer alan “Birey ve Toplum” adlı temada yer alan metinler ve kök değerler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. “Birey ve Toplum” Temasında Yer Alan Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

METİN	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Toplam
Evet Efendim	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Sen de Bir İyilik Yap	-	-	4	1	-	-	-	1	-	1	7
Dostluğa Dair	-	4	-	-	-	1	-	-	-	-	5
Hacettepe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Toplam	0	4	4	1	0	2	0	1	0	2	14

Tablo 9’a göre “Birey ve Toplum” temasında yer alan “Evet Efendim” başlıklı metinde saygı 1, yardımseverlik 1 olmak üzere toplam 2 kök değer tespit edilmiştir. “Sen de Bir İyilik Yap” başlıklı metinde dürüstlük 4, öz denetim 1, sorumluluk 1, yardımseverlik 1 olmak üzere toplam 7 kök değer

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

bulunmuştur. “Dostluğa Dair” başlıklı metinde dostluk 4, saygı 1 olmak üzere toplam 5 kök değer tespit edilmiştir. “Hacettepe” başlıklı metinde ise herhangi bir kök değer belirlenememiştir. “Birey ve Toplum” adlı temada yer alan metinlerde toplam dostluk 4, dürüstlük 4, saygı 2, yardımseverlik 2, öz denetim ve sorumluluk ise 1 kez görülmüştür. Adalet, sabır, sevgi, vatanseverlik kök değerleri ise belirlenememiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen verilere göre MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan toplam kök değerler; vatanseverlik (36), sevgi (21), yardımseverlik (18), sorumluluk (15), dostluk ve dürüstlük (8), sabır (6), öz denetim ve saygı (4), adalet (1) olarak belirlenmiştir. Ancak elde edilen veriler ışığında 2018 Programda vurgulanan kök değerlerden adalet, saygı ve öz denetim kök değerlerine çok fazla değinilmediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen verilerin sonucuna göre adalet kök değerine yalnız dördüncü temada 1 kez rastlanmıştır. Diğer temalarda ise adalet kök değerine ait bulgu tespit edilememiştir. Dostluk kök değerine ait sekizinci temada 4, birinci ve dördüncü temada ise 2 bulgu görülmektedir. Diğer temalarda ise bu değere ilişkin veriye rastlanmamıştır. Dürüstlük kök değeri sekizinci temada 4, birinci temada 2, ikinci ve dördüncü temada ise 1 kez görülmektedir. Diğer temalarda tespit edilememiştir. Öz denetim kök değeri yedinci temada 3, sekizinci temada ise 1 kez yer almaktadır. Diğer temalarda herhangi bir bulgu tespit edilememiştir. Sabır kök değeri birinci temada 2, üçüncü, dördüncü, altıncı ve yedinci temada ise 1 kez görülmektedir. Diğer temalarda bu kök değere ait herhangi bir bulgu yer almamaktadır. Saygı kök değeri üçüncü ve sekizinci temada 2 kez geçmektedir. Diğer temalarda belirlenememiştir. Sevgi kök değerine ilişkin dördüncü temada 8, ikinci temada 6, birinci temada 5, üçüncü temada ise 2 bulguya rastlanmıştır. Diğer temalarda herhangi bir veri tespit edilememiştir. Sorumluluk kök değeri birinci ve yedinci temada 4, ikinci ve beşinci temada 1, üçüncü, altıncı ve sekizinci temada 1 kez görülmekte, dördüncü temada ise herhangi bir bulgu yer almamaktadır. Vatanseverlik kök değerine ait ikinci temada 16, üçüncü temada 9, altıncı temada 8, yedinci temada 2 ve birinci temada 1 veri bulunmaktadır. Diğer temalarda herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Yardımseverlik kök değeri birinci temada 6, ikinci ve dördüncü temada 4, üçüncü ve sekizinci temada ise 2 kez geçmektedir.

“Okuma Kültürü” temasında en çok yardımseverlik kök değeri yer almaktadır. “Heykeli Dikilen Eşek” başlıklı metin en fazla kök değere sahip olan metin olarak belirlenmiştir. “Milli Mücadele ve Atatürk” temasında en çok vatanseverlik kök değeri, “Bilim ve Teknoloji” temasında ise en çok vatanseverlik kök değeri yer almaktadır. Bu temada “120” başlıklı metin en fazla kök değere sahip olan metin olarak belirlenmiştir. Bilim ve teknoloji temasında “Aziz Sancar” başlıklı metin en fazla kök

değere sahip olan metin olarak belirlenmiştir. “Erdemler” temasında en çok sevgi kök değeri yer almaktadır. Bu temada “Vermek Çoğalmaktır” başlıklı metin en fazla kök değere sahip olan metin olarak belirlenmiştir. “Doğa ve Evren” temasında sadece “Su Kirliliği” başlıklı metinde 2 tane sorumluluk kök değeri tespit edilmiştir. “Merak Ettiklerimiz”, “Afyon”, “Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam” başlıklı metinlerde herhangi bir kök değer belirlenememiştir. “Milli Kültürümüz” temasında en çok vatanseverlik kök değeri tespit edilmiştir. “Anadolu” ve “Ana Dili” başlıklı metinler en fazla kök değere sahip olan metin olarak belirlenmiştir. “Sağlık ve Spor” temasında en çok sorumluluk kök değeri tespit edilmiştir. “Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap” ve “Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi” başlıklı metinler en fazla kök değere sahip olan metin olarak belirlenmiştir. “Birey ve Toplum” temasında en çok dostluk ve dürüstlük kök değeri tespit edilmiştir. “Sen de Bir İyilik Yap” başlıklı metin en fazla kök değere sahip olan metin olarak belirlenmiştir.

Bu verilere göre değerlerin dengesiz dağıldığı, kimi değerlere fazla yer verilirken kimi değerlere daha az rastlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Edebî eserlerin temel materyal olarak kullanıldığı Türkçe ders kitapları, çocuklara ve gençlere değer aktarımı için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan metinlerin hangi kök değerleri ilettiğini tespit etmek ve bu değerlerin temalardaki metinlere göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonunda 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan metinlerin, değerlerin iletimini istenen düzeyde gerçekleştirmediği söylenebilir. Konu ile ilgili olarak yapılan Doğan ve Gülüşen (2011), Ekici Çelikipazu ve Aktaş (2011), Karagöz (2009), Somuncu (2008) tarafından yapılan araştırmalar bu araştırmanın verilerini destekler niteliktedir. Sosyal yaşama ilişkin değerler arasında yer alan saygı, yardımlaşma, aile birlikteliğini önemseme gibi değerlerin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla iletilmediği Kırmızı (2014), Şen (2008)’in yaptığı bir diğer araştırmada da benzer sonuçlara rastlanmaktadır.

Deniz ve Karagöl’ün (2018) yapmış olduğu benzer bir çalışmada da etkinliklerin metinlerden daha çok değer taşıdığı, değerlerin dengesiz dağıldığı, birkaç değere daha çok yer verilirken bazı değerlere daha az yer verildiği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Dolayısı ile bu çalışmanın sonuçları da bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

Türkçe ders kitabındaki metinlerin, öğretim programında belirtilen tüm değer grupları açısından daha dengeli bir dağılım gösterecek şekilde seçilmesi gerekmektedir. Türkçe derslerinde gerek beceri gerekse değer kazandırma amacına hizmet eden en önemli araçların edebî eserler olması, Türkçe ders kitaplarına metin seçilirken daha dikkatli olunmasını zorunlu kılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

- Programda belirtilen kök değerlerin temalara dağılımı dengeli yapılabilir,

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

- Öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenmesi için uygulama olanakları sağlanabilir,
- Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimine özen gösterilmeli ve ders kitaplarına seçilen metinler Talim Terbiye Kurulu tarafından titizlikle incelenmelidir.

Kaynaklar

- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitime genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aydın, M. Z. (2010). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Eğitime Bakış.
- Bacalı, H. (2011). Değer Değer Midir?. *Eğitime Bakış*, 7(19), 18-21.
- Berkowitz Marvin W. (2011) What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158
- Demiral, Ö. ve Kaya Z. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler Eğitimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(2), 244-255.
- Doğan, B. ve A. Gülüşen (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8. sınıflar) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Ekici Çelikipazu, E. ve Aktaş E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 413-424.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlü, M. (2015). *Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar*. Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. Bartın: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Güneş, F. (2015). *Değerler eğitiminde yaklaşım ve modeller*. Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. Bartın: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kırmızı Susar, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- McCullough, M.E., & Snyder, C.R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 1- 10.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to desing and implementation*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). 3. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Peterson, C. ve Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues a handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

- Somuncu, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2008). *6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletği değerler açısından incelenmesi*. KKTC: Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.
- TDK (2005). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2013). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

It has been noted that the teaching of the values which are defined as “the principles or standards of behavior” and form the building blocks of a society are referred to as “values education” in the studies conducted in Turkey and as “character education” in international studies. Studies in the field have been gaining importance in recent times.

The most important determinant that separates humans from other living beings and artificial intelligence is the values that they hold. The character which the individual possesses is in a sense the amalgamation of the values they hold. McCullough and Snyder (2000) explain the concept of value in relation to psychology and define it as the psychological process, encompassing individuals’ thoughts and behaviors which are beneficial to themselves and the society as a whole. They point out that these virtues come together and form a higher concept known as “character”. Peterson and Seligman (2004) on the other hand explain positive traits through the concept of values and claim that such values come together and form “virtues”. Therefore, the most important part of character development and forming of virtues is the values which the individual possesses.

School life forms a large part of the process in which values are formed in individuals. The individual initially begins to internalize values present in their family environment such as respect, love and assistance. Afterwards, through texts presented in their courses, most importantly among them, the Turkish course and social interactions with their peers, they learn various values. Thus, they prepare themselves for the future and life (Güneş, 2015)

In the reformed Turkish Education Program (2018), it is emphasized that attaining values is a task of education programs. In this program, values are not seen as a separate program, learning field, unit, subject and the like. The ultimate goal of education is to teach the values that are present in every education program and in each section of the aforementioned program. “Core values” in these education programs are listed as; justice, honesty, self-reflection, patience, respect, love, responsibility, patriotism and charity.

The aim of this study is to determine the relationship between the core values present in the Turkish Course Education Program (2018) and the texts of the 6th grade Turkish course books and to determine the units in which these values are represented in text. The values which guide the behavior of the individual to conform to the society are mainly expressed through Turkish course book texts. This is due to the fact that these texts are the most concrete elements through which such a goal can be attained.

Method

The research is qualitative by design. Qualitative research is commonly used in all disciplinary and practical areas of education. This research type collects data through observation, interview or document review (Merriam, 2013).

Result and Discussion

The data analysis showed that the core values identified in the MEB 6th grade Turkish course books and their frequency of occurrence are patriotism (36), love (21), charity (18), responsibility (15), friendship and honesty (8), patience (6), self-reflection and respect (4), and justice (1). However, it can be said that in the data that were collected, the core values of justice, respect and self-reflection were not paid due attention.

It was concluded that the distribution of these core values had been done in an arbitrary way, giving extra attention to some and lacking others.

The following suggestions may be made, based on the conclusions of this study:

- Distribution of core values defined in the program may be balanced further

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi

- Efforts may be directed to allow students to learn these core values through first-hand experience
- Texts which are to be placed in Turkish course books should be selected carefully and chosen texts should be thoroughly examined by the Board of Education.



Yabancılar Türkçe Öğretiminde “-mA°k” ve “-mA°” Mastar Eklerinin Öğretimi *

*Mahir KALFA***

Öz

Yabancı dil olarak Türkçeye olan ilgi günden güne artmakta buna bağlı olarak da Türkiye’deki yabancı öğrenci sayısı da fazlaşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili kaynakların da gün geçtikçe çoğaldığı gözlemlenmektedir. Bu da dil öğretimine ilişkin sorunları beraberinde getirmektedir. Dilbilgisi yapılarının nasıl öğretileceği konusu da bu anlamda önem taşımaktadır. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, bazı dilbilgisi yapılarının öğrenciye aktarılmasında güçlük çekildiği gözlenmektedir. Bu çalışmada öğrencilere dil öğretiminde güçlük çekilen konulardan biri ele alınacaktır. Özellikle fiilimsilerin öğretimi bu önemli ve sorunlu konulardan biridir. “-mak/-mek” ve “-ma/-me” isim-fiil eklerinin doğrudan dilbilgisi öğretimi yapılmadan, ünite içinde tematik bağlamda işlenen konulara bağlı olarak nasıl ele alınıp işlenmesi gerektiğinin üzerinde durulacaktır. Ayrıca bu eklerle birlikte kullanılan iyelik ve ad durum eklerinin nasıl kullanılması gerektiği belirlenecektir. “-mak/-mek” ve “-ma/-me” isim-fiil eklerinin “için” edatıyla birlikte kullanılışı ve bu yapıların bir yabancı için önemli olan gereklik ifade eden cümlelere geçişteki faydaları ortaya konacaktır. “-mak lazım, -mak gerek, -mak zorunda ol-, -mak mecburiyetinde ol-” gibi yapılar sunulacak yöntemle öğrenme çok daha kolay hâle gelecektir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, mastar ekleri, isim-fiiller, isim-fiillerin öğretimi

Teaching the Infinitive Suffixes “-mA°k” and “-mA°” in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Interest in Turkish as a foreign language is growing every day that goes by and the number of foreign students in Turkey is increasing consequently. It is observed that resources related to teaching Turkish as a foreign language are also increasing progressively. That brings along problems related to language teaching. The issue of how to teach grammar structures becomes important in this context. It is observed that in teaching Turkish as a foreign language, problems may sometimes be experienced in the teaching of some grammatical structures. In this study, one of the problems that cause difficulties in teaching Turkish to learners will be investigated. The teaching of gerunds is one of those problematic issues in particular. In this study, how the “-mak /-mek” and “-ma/-me” gerund suffixes should be taught in connection with the topics covered the context of the themes without direct grammar teaching will be focused on. Also, the usage of the possessive and noun case suffixes that are used together with the gerund suffixes will be determined. The uses of “-mak/-mek” and “-ma/-me” with the preposition “için” and the usefulness of these structures in making the transition to sentences that express necessity which are essential for foreigners to know will be demonstrated. Teaching of the structures “-mak lazım, -mak gerek, -mak zorunda ol-, -mak mecburiyetinde ol-” will become considerably easier through the method presented.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, gerund suffixes, gerunds, teaching of gerunds

* I. International Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language, Nisan 24-25-26, 2015, Gent, Belçika’da bildirisi olarak sunulmuş ve genişletilmiştir.

** Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-posta: mahirkalfa@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5986-1206

Giriş

Dil öğretimi ve öğrenimi çok eski dönemlere dayanmaktadır. İnsanlar, eğitimsel, ekonomik, siyasi, mesleki, turistik ve dinî nedenlerle dil öğrenmekte ve kendi dillerini başka toplumlara öğretmek çabası içindedirler.

Türkçe, anadil ve resmî dil olarak dünyanın birçok yerinde, öğretilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Türkçenin ve Türk kültürünün tanıtılması açısından önemlidir. 11. yüzyıldaki Kaşgarlı Mahmud'un "Dîvânu Lügatî't-Türk" adlı eseri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en eski ve en önemli varlığıdır.

Son yıllarda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yabancıların Türkçe öğrenme isteğindeki artışa paralel olarak "Yabancılar Türkçe Öğretimi" alanında resmî ve özel öğretim kurumlarının sayısında önemli ölçüde artışa tanık olunmaktadır. Buna dayalı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçe Eğitimi programlarının son yenilenmesi sırasında lisans programına "Yabancılar Türkçe Öğretimi" dersi olarak konmuş ayrıca bazı fakültelerde "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi" adlı yüksek lisans programları açılmıştır. Bu gayretler, Türkçenin eğitimi ve öğretiminin önemli bir kolu olan "Yabancılar Türkçe Öğretimi"ni kurumsallaştırmaya başlamıştır. Bu konuda her geçen gün araştırma sayısı artmakta ve bu alanın bir lisans programı hâlini alması gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil bilgisi konuları sezdirme veya doğrudan kuralı verme biçimiyle ders kitaplarında ele alınmaktadır. "-mA°k" ve "-mA°" mastar eklerinin ele alınışı ve yayımlanmış bazı ders kitaplarında değerlendirilişi çalışmamızın esasını teşkil etmektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme ile ele alınmıştır. Çalışmanın inceleme nesnesini *Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 (2005)*, *Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 (2002)*, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, B1 Orta (2013)*, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013*, *Yabancılar İçin Türkçe A1, 2014*, *Yabancılar İçin Türkçe A2, 2014* oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bulgular tablolaştırılarak örnekler verilmiştir.

Yabancılar İçin Hazırlanmış Ders Kitaplarında "-Ma°k" Ve "-Ma°" İsim-Fiil Eklerinin Ele Alınışı

Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 (2005) ders kitabında "-mA°k" ve "-mA°" isim-fiil ekleri aşağıdaki biçimlerde formülleştirilerek verilmiştir:

a) eylem + mA°k iste-

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2005, 3. Ünite, s. 36)

b) mA°ktA°

Yabancılar Türkçe Öğretiminde “-mA°k” ve “-mA°” Mastar Eklerinin Öğretimi

eylem + (y)A°cA°k + (kişi) + D°l°r
ml°ş

ad / sıfat + D°l°r

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2005, 12. Ünite, s. 144)

c) eylem + (mA°) mA°k = ad
(mA°) mA°

eylem + (mA°) mA°k + Ø

eylem + (mA°) mA° + iyelik eki + Ø

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2005, 13. Ünite, s. 154)

d) eylem + (mA°) mA°k + tA°
tA°n

eylem + (mA°) mA°k + iyelik eki + (n) dA°
dA°n

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2005, 13. Ünite, s. 155)

e) eylem + (mA°) mA° + y + A°
l°

eylem + (mA°) mA° + iyelik eki + (n) A°
l°

eylem + (mA°) mA°k + iste-

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2005, 13. Ünite, s. 157)

f) eylem + (mA°)

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2005, 13. Ünite, s. 158)

g) eylem + mA°k için
mA° + iyelik

(15. Ünite, s. 177)

h) mA°k

eylem + mA° + için

mA° + iyelik

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2005, 15. Ünite, s. 177)

i) eylem + mA° + mA°k + üzere

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2005, 15. Ünite, s. 178)

i) eylem + mA°k + üzere

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2005, 15. Ünite, s. 178)

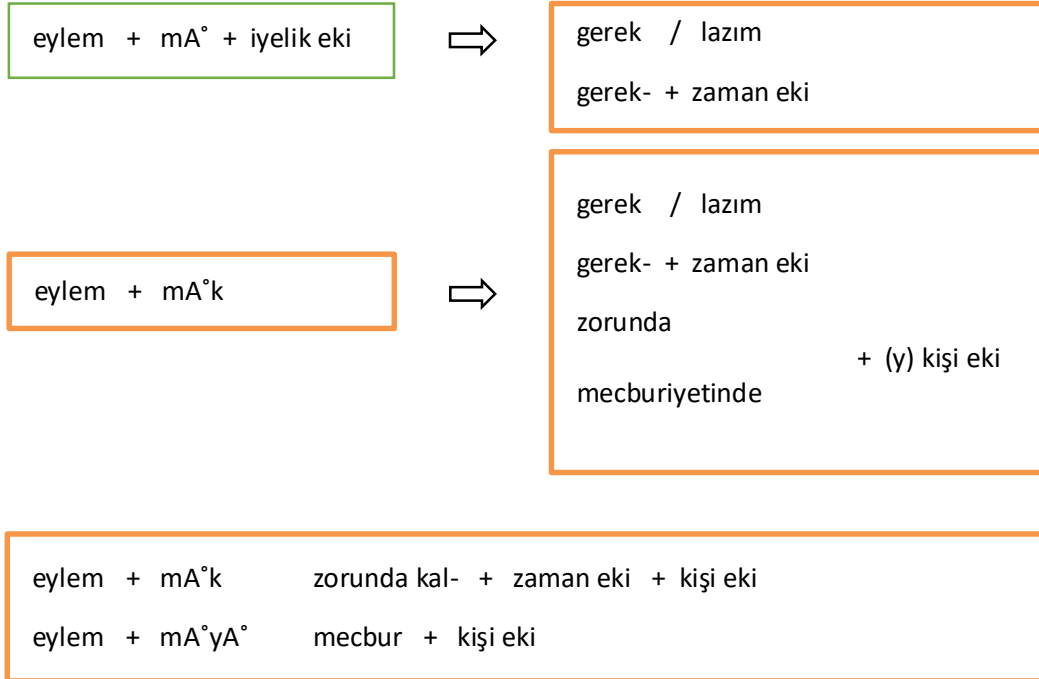
j) mA°ktA°

eylem + + kişi eki

mA°k üzere

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1, 2005, 15. Ünite, s. 180)

Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 (2002) ders kitabında “-mA°k” ve “-mA°” isim-fiil ekleri aşağıdaki biçimlerde formülleştirilerek verilmiştir:



(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, 2005, 1. Ünite, s. 5)

a)

ŞİMDİKİ ZAMAN(resmi)

-mEktE

Yabancılar Türkçe Öğretiminde “-mA”k” ve “-mA” Mastar Eklerinin Öğretimi

Adıl	Eylem	-	Zaman Eki	?	Kişi Eki	Örnekler
ben sen o biz siz onlar	çalış uyu al gel otur bil	-ma -me	-makta -mekte	mı mi	-yım / -yim -sın / -sin - -yız / -yız -sınız / -sınız (-lar / -ler)	Biz gelmekteyiz. Ben beklemekteyim. Sen okumakta mısın? O oturmamakta. Onlar almaktalar. Siz çalışmakta misiniz?

Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, 2005, (6. ünite, s. 75)

b)

ADLAŞTIRMA				-mE, -mEk, -(y)Iş
Eylem	-	Ek	İyelik Eki	Örnekler
izle çalış yüz bak git kullan getir hatırla dinle	-ma -me	-mak -mek -ma -me -ış / -yış -iş / -yış -uş / -yuş -üş / -yüş	- -m / -ım / -im / -um / -üm -n / -ın / -in / -un / -ün -ı / -i / -u / -ü / -sı / -si / -su / -sü -mız / -miz / -ımız / -imiz / -umuz / -ümüz -nız / -niz / -ınız / -iniz / -unuz / - ünüz -ları / -leri	Bugün TV izlemek istemiyorum. Burada yüzmek çok tehlikeli. Bu ilaçları kullanmanız çok önemli. Onun bakışları çok etkileyici. Burada müzik dinlemem sizi rahatsız ediyor mu? Doğum günümü hatırlamaman çok kötü. Bence daha çok çalışması gerek. Yanında olmamız ona şans getirdi. Yarın okula gitmek düşünmüyorum.

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, 2005, 10. Ünite, s. 117)

c)

ADLAŞTIRMA (+İYELİK)+DURUM				-mE, -mEk, -(y)Iş(+iyelik) + durum	
Eylem	-	Ek	Ek	Ek	Örnekler
izle	-ma	-mak	-	-ta / -te	Arkadaşım onu aramamama çok
ara	-me	-mek		-tan / -ten	kızıyor.
yüz					Stadyumda maç izlemekten çok
zayıfla					hoşlanıyorum.
bitir		-ma	-m / -ım / -im / -um / -üm	(n) -a/-e	Bu işi bitirmeleri çok uzun sürer.
söyle		-me	-n / -ın / -in / -un / -ün	-ya/-ye	Yarın arkadaşım ile yüzmeye gideceğiz.
gül		-ış	-ı / -i / -u / -ü / -sı / -si / -su /	-da/-de	Onun bana yalan söylemesinden
yürü		-iş	-sü	-ta/-te	bıktım.
		-yış	-mız / -miz / -ımız / -imiz / -	-dan/-	Ayşe zayıflayamamaktan şikayet
		-iş	umuz / -ümüz	den	ediyor.
		-yış	-nız / -niz / -ınız / -iniz / -unuz	-ı/-i	Onun, yürüyüşü çok farklı.
		-uş	/ -ünüz	-yı/-yi	Onun gülüşü herkesin dikkatini çekiyor.
		-üş	-ları / -leri	-la/-le	Yarın arkadaşım ile yüzmeye gideceğiz.
		-yuş		-yla/-yle	
		-yüş			

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, 2005, 10. Ünite, s. 121)

d)

ULAÇLAR	-mEk üzere
---------	------------

Eylem	-	Ek	İlgeç	Örnekler
dön	-ma	-mak	üzere	Geri dönmemek üzere evden ayrıldı.
ye	-me	-mek		Bir şeyler yemek üzere mutfağa gitti.
kazan				Sınavı kazanmak üzere çok çalıştı.

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, 2005,12. Ünite, s. 146)

e)

ULAÇLAR					-mE(+iyelik) için / -mEk için
Eylem	-	Ek		İlgeç	Örnekler
iyileş zayıfla et yardım hasta ol konuş öğren ağrı ol	-ma -me	-mak / -mek -ma / -me	- -m -n -sı / -si -mız / -miz -nız / -niz -ları / -leri	için	Gözlerinizin ağrılaması için okuma gözlüğü kullanın. Zayıflamak için diyet yapıyor. Kışın hasta olmamak için bol C vitamini alın. Sözcük öğrenmek için kitap okuyun. Ö Türkçe öğrenmek için TÖMER gidiyor. İyileşmen için kendine dikkat etmen gerek. Size yardım edebilmem için adresinizi almam gerekiyor. İyi konuşmaları için çok pratik yapmaları gerekiyor. Çocuğumun iyi bir insan olmak istiyorum.

(Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, 2005, 12. Ünite, s. 142)

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, B1 Orta (2013) ders kitabında “-mA°k” ve “-mA°” isim-fiil ekleri aşağıdaki tablolarda formülleştirilerek verilmiştir:

a)

GEREKLİLİK								-mEk/-mE+ iyelik gerek(-)/lazım
Adıl	-	Ek (+iyelik)	?	Gereklilik	(-)	Zaman Eki	?	Örnekler
uy al hazırlan konuş çalış bekle ol anlat kalk sür git oyna yap ver	-ma -me	-mak -mek -mam/-mem -man/-men -ması/-mesi -mamız/-memiz -manız/-meniz -maları/-meleri	...	Gerek lazım	(-ma/-maz) (-me/-mez) (-mi)	-yor/-iyor -mekte -dı/-di/-du/-ti -acak/-yacak -ecek/-yecek -mış/-miş -ir ...	mı mi mu mü	Okuldan sonra bu kadar çok çalışmam gerekmeyecek. Kışın daha fazla C vitamini almak gerek. Yarın ders yok, erken kalkmam gerekmiyor. Bana göre doktorunun tavsiyelerine uyman gerek. Yarın toplantısı varmış, hazırlanması gerekmiş. Bize bunları anlatmanıza gerek yok. Zaten biliyoruz. Küçüklerin büyüklerine karşı saygılı olmaları lazım. Otobüslerde sürücüyle konuşmamak gerek. Gençlere karşı daha anlayışlı olmamız gerekir. Ali daha çok çalışması gerek. Daha fazla beklemek gerek yok.

(Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, 2013, 1. Ünite, s. 11)

b)

Yabancılar Türkçe Öğretiminde “-mA°k” ve “-mA°” Mastar Eklerinin Öğretimi

ZORUNLULUK			-mEk zorunda/mecburiyetinde, -mEyE mecbur						
Eylem	-	Ek	Zorunluluk	-	Eylem	?	Zaman Eki	Kişi Eki	Örnekler
gel gir konu ş katıl dinle öde	-ma -me	-mak -mek -maya -meye	zorunda mecburiyeti nde mecbur	değil	i-	mı mi m u	-di/-du -ydı/-ydi -miş/- muş -ymış/- ymış	-m/-ım/-yım/- im -n/-sın/-sin - -k/-ız/-uz -nız/-sınız/- sunuz (-lar/-ler)	<i>O bu sınava girmek zorunda değilmiş. Beni <u>dinlemek</u> zorundasın. Avukatınız <u>olmadan</u> <u>konuşmak</u> <u>zorunda</u> <u>değilsiniz.</u> Herkes <u>toplantıya</u> <u>katılmak</u> <u>mecburiyetinde.</u> <u>Benimle</u> <u>gelmek</u> <u>zorundasın değil.</u></i>

ZORUNLULUK			kal-							
Eylem	-	Ek	Zorunluluk	Eylem	-	Zaman Eki	?	Kişi Eki	?	Örnekler
ol hazırla bin çıkart bitir yetiştir katıl doldur yaz	-ma -me	-mak -mek	zorunda	kal-	-mı -ma -maz	-yor/-ıyor -acak/- yacak -mış -ır - -dı	mı mi	-m/-ım/-um -n/-sın/-sun - -k/-ız/-uz -nız/-sınız/- sunuz (-lar/-ler)	- -mı	<i>Sessiz olun, yoksa sizi dışarı çıkarmak zorunda kalacağım. Sık sık otobüsü kaçırıyor, taksiye <u>binmek zorunda kalıyorum.</u> Biz ödevlerimizi hiç daktiloda <u>hazırlamak mecburiyetinde</u> <u>kalmadık.</u> Kendine dikkat et yeniden ameliyat <u>olmak zorunda kalma.</u> <u>Saatlerce seni beklemem</u> <u>zorunda kaldım.</u></i>

(Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, 2013, 1. Ünite, s. 15)

C) *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1’de* (2013) “-mA°k” isim-fiil eki aşağıdaki biçimde verilmiştir:

a) DİL BİLGİSİ

-mAk istemek (Want to)

fiil + mAk iste + zaman eki

(Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2, 2013, 3. Ünite, s. 47)

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1’de(2013)“-mA°k” ve “-mA°” isim-fiil ekleri aşağıdaki biçimlerde verilmiştir:

B) Dil Bilgisi

İsim-Fiil Ekleri (-mAk, -mA)

Adlaştırma, bir fiilin cümle içerisinde ad görevinde kullanılması demektir. Türkçede adlaştırma, fiile –mAk, -mA ve –(y)İş eklerinin getirilmesi ile yapılır. Bu ekler bütün fiil kök ve gövdelerine gelebilir. Bu eki alan fiiller cümlede isim gibi kullanılarak bir işin, hareketin adı olur. Üzerlerine ad durum ekleri alabilir.

Nominalization is the use of a verb as a noun. In Turkish, nominalization is realized by adding the suffixes of -mAk, -mA and -(y)İş to verb. These affixes can be added to all verb stems. In a sentence, the verb with this suffix functions as the name of an event of action. They can also be added case suffixes.

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013, 2. Ünite, s. 26)

- c) fiil + mAk fiil + mA

Örnek:

Tatil yapmak insanı dinlendirir.

Evime yeni bir çalışma masası aldım.

Sigara içmek sağlığa zararlıdır.

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013, 2. Ünite, s. 26)

- d) fiil + mA + iyelik eki

Örnek:

Doğum gününe onun gelmesini istemiyorum.

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013, 2. Ünite, s. 26)

- e) fiil + mAk gerek / lazım / gerek-

fiil + mA + (iyelik) gerek / lazım / gerek + zaman eki

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013, 3. Ünite, s. 44)

- f) fiil + mAk zorunda / mecburiyetinde ol- / kal-

fiil + mAyA mecbur ol- / kal-

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013, 3. Ünite, s. 44)

- g) fiil + mAk için

fiil + mA iyelik eki için

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013, 4. Ünite, s. 56)

- h) fiil + mAk üzere

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013, 4. Ünite, s. 57)

- İ) fiil + mAk üzere + (kişi eki)

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013, 4. Ünite, s. 57)

i) fiil + mAktAnsA

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013, 4. Ünite, s. 59)

j) fiil + mA + (iyelik) + (y)A rağmen

(İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, 2013, 4. Ünite, s. 59)

D) *Yabancılar İçin Türkçe* (2014) adlı ders kitaplarında “-mA°k” ve “-mA°” isim-fiil eklerine dil bilgisi başlıkları altında yer verilmemiştir. Konu içinde ele alınmıştır. Bu dil bilgisi yapısına *Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi* kitabında yer verilmiştir.

Örneğin, -mA°k iste- (Yabancılar İçin Türkçe A1, 2014, 3. Ünite, s. 47) yapısına metin içinde değinilmiştir.

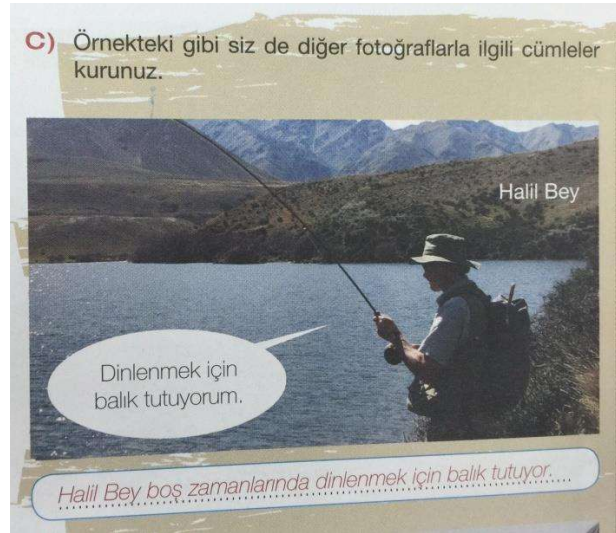
Ancak, bu yapılar değerlendirilirken öğrencilerin seveleri göz önünde bulundurulmamıştır:

Lütfen dikkat: Dahiliye bölümümüzde yatmakta olan bir

Hasta için 0 Rh (+) kana ihtiyaç vardır.

.....

Etkinliklerle isim-fiillerin ele alınışına örnek aşağıdaki fotoğrafı verebiliriz:



(Yabancılar İçin Türkçe A2, 2014, 2. Ünite, s. 32)

2. Günümüzde yabancılar Türkçe öğretiminde ders kitapları hazırlanırken dilbilgisi öğretiminde yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi ya dil bilgisi konuları başlıklandırılarak ve formüllendirilerek doğrudan ya da başlıklandırılmadan sezdirilme suretiyle öğrenciye sunulmuştur. Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım (communicative approach) özellikle 1970’li yıllardan sonra ders

kitapları hazırlanırken göz önünde bulundurulmuştur. Bu yaklaşıma bağlı olarak yabancı dil öğretimi kitaplarında dil bilgisi konularında tûmdengelim prensibi terk edilmiştir. Dil bilgisi öğretimi dil öğretiminde amaç olmaktan çıkarılmıştır. Öğrenci, dil bilgisi formül ve kalıplarıyla karşı karşıya bırakılmamalı, bunun yerine öğrencinin bağlam içinde bu yapıları sezebileceği ve daha sonra tekrarlarla karşılaştığında pekiştirebileceği metinler ve etkinlikler ortaya konmalı ve öğrencinin verilen görevleri yerine getirmesi beklenmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel aldığı öğretim yöntemlerinde, daha önceden öğrenilen konularla yeni öğrenilen konular arasında bağ kurulur. Öğretici tarafından kendi içinde ardışıklık taşıyan konular, öğretim sürecine yayılır. Konular, bu sürece yayılırken, somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa, özelden genele gibi genel öğretim ilkelerinden yararlanır.

Günümüzde yabancı dil öğretimlerinin hemen tümünde ortak bir özellik de sarmal bir yaklaşımı yeğlemeleridir. Konular birbiri üzerine yığılan tuğlalar biçiminde değil, iç içe örülen, başı, ortası ve sonu arasında sürekli ilişki kurulan bir düzenek içinde sunulmaktadır (Kocaman,1983).

Ardaşıklık taşıyan konuların belli bir süreç içinde, tekrarlanarak ve her defasında bir önceki öğrenilen konunun tamamen pekiştirilip bir basamak daha zor/karmaşık hâlde öncekinin üstüne konularak basamaklı bir sistemle öğrenciye sunulması Bruner'in sarmal öğrenme yaklaşımına dayanır (Sünbül, 2011).

Bruner'in bu sarmal öğrenme yaklaşımı, iletişimsel yaklaşımla oluşturulan yabancı dil ders kitaplarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Dil bilgisi konuları iletişimsel yaklaşımda, sarmal öğrenme düzeniyle kitabın içindeki ünitelere kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta şeklinde basamaklandırılarak yerleştirilmektedir.

İletişimsel yaklaşımda dil bilgisi bir amaç değildir ve başlı başına ayrı bir ders bölümü olarak kitaplarda sunulmamalıdır. Üniteler, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (AOÖÇ) belirtilen temel yaşam alanlarına göre işlevsel-iletişimsel olarak belirlenmeli ve öğrencinin seviyesine göre dil bilgisi konuları bu bağlamlarda oluşturulan otantik metinlerin içine sarmal bir düzende serpiştirilmelidir. Bu yaklaşıma göre konular giderek genişleyecek ve her yeni bilgi bir öncekiyle ilişkilendirilerek ele alınacaktır.

Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış olan *Hitit Yabancılar İçin Türkçe*, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe*, *Yabancılar İçin Türkçe* (Gazi Üniversitesi) ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarını incelediğimizde “-mA°k, -mA°” isim-fiil eklerinin ele alınışında sarmal düzenin esas alınmadığını, bu iki isim-fiil ekinin dil bilgisi kuralı olarak hemen hemen bütün kaynaklarda birlikte verildiği görülmektedir. Bu iki ekin birbiriyle karıştırılması hâlinde öğrenmeyi zorlaştıracaktır.

düşünülmelidir. Bu eklerin sarmal düzen içinde adım adım verilmesi durumunda öğrenci ekleri daha kolay öğrenecek ve daha az yanlış yapacaktır.

“-mA°k, -mA°” isim-fiil eklerinin öğretiminde de sarmal öğrenme yönteminden hareket edilmesi yerinde olacaktır. İncelediğimiz dil öğretim kitaplarında konu ile ilgili madde başları esas alınmış, formülleştirilerek öğrenciye sunulmuştur. Ele alınan konunun daha sonra tekrar edilip pekiştirmenin sağlanıp sağlanmadığı da şüphelidir.

İsim-fiil eklerinden “-mA°k” ekini alan kelimeler, genellikle isim cümlelerinde bir unsur olarak kullanılmaktadır. Bu ekin yaygın kullanımlarından biri de budur. Ayrıca dil öğretiminde isim cümlelerinden başlamak daha doğru olacaktır. Daha sonra fiil cümlelerine geçiş yapmak yerinde olacaktır.

Hayat güzeldir. > Yaşamak güzeldir.

Aşk güzeldir. > Sevmek güzeldir.

Sigara zararlıdır. > Sigara içmek zararlıdır.

Müzik, insan psikolojisi için yararlıdır. > Müzik dinlemek insan psikolojisi için yararlıdır.

Yukarıdaki örneklerde önce “-mA°k” isim-fiil ekini alan kelimelerin benzer ya da yakın anlamlıları verilmiştir. Daha sonra “-mA°k” ekini almış kelime ad cümlesi içinde kullanılmıştır. Bu yapılar cümle içinde kullanılmak suretiyle öğrenciye sezdirilecektir.

İsim cümlelerinden sonra fiil cümlelerine geçiş yapılmalıdır:

Çalışmak, insanı mutlu eder.

Kitap okumak, mutluluk verir.

Müzik dinlemek insanı dinlendirir.

Sağlık için bol bol meyve ve sebze yemek gerekiyor.

Sağlık için spor yapmak ve sigara içmemek gerekiyor.

“-mA°k isim-fiil ekinden “-mA°” isim-fiil ekine geçiş, isim cümlelerinin üzerinden yapılmalıdır:

Dil öğrenmek kolaydır.

Dil öğrenme kolaydır.

Okumak önemli ve yararlıdır.

Okuma önemli ve yararlıdır.

Bu yapılardan sonra “-mA°” isim-fiil eklerinin hâl ekleriyle ve bir fiille kullanımını öğretmek daha kolay olacaktır:

Okumayı seviyorum.

Türkçe öğrenmeye başladım.

“-mA°k iste-” metinlerin içinde düzenli olarak kullanılmalıdır. Şimdiki zaman işlenirken bu yapının verilmesi uygun olacaktır.

Çay içmek istiyorum.

Türkçe öğrenmek istiyorum.

Belirtisiz isim tamlamaları işlenirken “-mA°” isim-fiil eki de ele alınmalıdır:

Çalışma masasında ödev yapıyorum.

Hastalar, bekleme salonunda bekliyorlar.

“-mA°k için” yapısı hem isim cümlelerinde hem fiil cümlelerinde kullanılmalıdır:

Pikniğe gitmek için güzel bir gün.

Türkçe öğrenmek için kursa gidiyorum.

Fiil cümlelerinde kullanılan “-mA°k için” yapısı öğretildikten sonra aynı işleve sahip olan “-mA°+y+A°” birleşik ek yapısı verilmelidir:

Seni görmek için geldim.

Seni görmeye geldim.

Kitap okumak için kütüphaneye gittim.

Kitap okumaya kütüphaneye gittim.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarında dil bilgisi yapısı olarak “-mA°k, -mA°” isim-fiil ekleri formüleştirilerek verilmiştir. Ancak dil bilgisi öğretiminde olması gereken sarmal düzenin göz ardı edildiği, bu eklerin isim-fiil ekleri adı altında konu edinildiği görülmektedir. Sıralama olarak verilisinde bir olumsuzluk olmasa bile dil bilgisi olarak bir başlık altında toplanması yabancı dil öğretim yönteminde kullanılması ön görülen sarmal düzene uygun düşmemektedir.

Yukarıda örneklerle belirlenen düzende herhangi bir dil bilgisi başlığı verilmeden farklı bağlamlardaki metin içinde sezdirme yöntemiyle konu ele alınmalıdır.

Kaynaklar

- Açıksöz, E., Zeytin, E. ve Doğan, S. (Ed.). (2007). *Hitit yabancılar için Türkçe 1* (Dördüncü Baskı). Ankara: A.Ü. TÖMER Yayınları.
- Açıksöz, E., Zeytin, E. ve Doğan, S. (Ed.). (2002). *Hitit yabancılar için Türkçe 2* (İlk Baskı). Ankara: A.Ü. TÖMER Yayınları.
- Aslan, F. (Ed.). (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A1* (2. Baskı). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Aslan, F. (Ed.) (2012). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Başkan, Ö. (1969). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler ve çözümler*. İstanbul: İ.Ü. Ed. Fak. Yay.
- Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER. (2006). *Yabancılar için Türkçe dil bilgisi*. Ankara: Uyum Ajans.
- <http://biologmehmet.blogcu.com/icerik-duzenleme-yaklasimlari/11425703>
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.) (2014). *Yabancılar için Türkçe A1 temel düzey* (3. Basım). Ankara: mtr Medya.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.) (2014). *Yabancılar için Türkçe A2 temel düzey* (1. Basım). Ankara: mtr Ajans.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili*, Dil Öğretim Özel Sayısı, Temmuz-Ağustos, 379-380.
- Sünbül, A. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Basım). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Uzun, E. (Ed.). (2012). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 1 A1 A2 temel*. Ankara: A.Ü. TÖMER Yayınları.
- Uzun, E. (Ed.). (2013). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 B1 orta*. Ankara: A.Ü. TÖMER Yayınları.

Extended Abstract

Language education goes back to ancient times. People learn languages for many reasons and try to teach their languages to other communities.

Turkish has been taught in many parts of the world as mother tongue and official language. Teaching Turkish as a foreign language is important about introducing Turkish and Turkish culture. “Dîvânu Lüğati’t-Türk” work of Kasgarlı Mahmud in the 11th century is the oldest and most important asset of this field.

Recently, a significant increase has been witnessed in the number of official and private education institutions in this field in parallel with the increase in the desire of foreigners to learn Turkish both at home and abroad. Therefore, teaching Turkish as a foreign language has been included in the undergraduate program as a lesson during the last renewal of Turkish Education programs, and the master programs have been opened in some faculties. These efforts have begun to institutionalize this field as an important branch of Turkish education.

Grammar has an important place in this field. Grammar topics are addressed in textbooks, either by implicating or giving direct rules. The handling of “-mA°k” and “-mA” suffixes and their evaluation in some published textbooks is the basis of our study.

Nowadays, grammar topics are presented to students either explicitly or implicitly during the preparation of textbooks for teaching Turkish to foreigners. The communicative approach in language teaching was taken into consideration especially in the preparation of textbooks after 1970s. In line with this approach, the deductive principle on grammar topics in foreign language teaching books has been abandoned. Grammar teaching is no longer a goal in language teaching. Students should not be confronted with grammar formulas and patterns, but instead should be provided with texts and activities that they can sense these structures in context.

Today, a common feature in almost all foreign language teaching is that they prefer a spiral approach. The subjects are not presented in the form of bricks stacked on top of each other, but are presented in a mechanism related with a continuous relationship between the top, the middle and the bottom (Kocaman, 1983).

Introduction of consecutive topics in a certain process to the learners by repeating and reinforcing the previously learned subject is based on Bruner's spiral learning approach. Bruner's spiral learning approach is widely used in foreign language textbooks created with communicative approach. In communicative approach, grammar topics are placed in the units of books by being ordered from easy to difficult, from simple to complex, from concrete to abstract.

In communicative approach, grammar is not an aim and should not be presented as a separate course section in books. The units should be determined functionally and communicatively according to the fundamental living areas mentioned in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), and grammar topics should be scattered in a spiral form in authentic texts created in these contexts according to the student's level. In this approach, topics will expand gradually and each new information will be discussed in relation with the previous one.

When we examine the textbooks of Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Yabancılar İçin Türkçe (Gazi Üniversitesi) and İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, which are prepared to teach Turkish to foreigners, it is seen that spiral form isn't the basis of handling the gerund suffixes “-mA°k, -mA°”, and these two gerund suffixes are given together in almost all sources as grammar rules. It should be thought that mixing these two suffixes will make learning difficult. When these suffixes are given step by step in a spiral form, students will learn the suffixes more easily and make less mistakes.

It will be appropriate to use the spiral learning method in teaching of gerund suffixes “-mA°k, -mA°”. In the books we examined, the entries about the subject were taken as basis and presented to the student by formulating. It is also doubtful whether the reinforcement is provided by repeating the topic handled then.

The words that take the suffix of “-mA°k” one of gerund suffixes are generally used as an element in noun sentences. This is one of the common uses of this suffix. Also, it will be more accurate to start with noun-clauses in language teaching. Then it will be appropriate to switch to verb clauses.



Velilerin Çocuk Edebiyatı Farkındalıkları ile Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

*Nezaket DÜNDAR***

*Sedat MADEN****

Öz

Araştırmada, ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma modellerinden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Giresun il merkezinde yer alan Gedikkaya Ortaokulu ile Görele ilçesi Çavuşlu beldesindeki Çavuşlu Ortaokulu'nda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velileri (n=394) oluşturmuş olup velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile öğrencilerinin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Çavuşlu Ortaokulu'ndaki öğrenciler (n=80) de çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 16.0 ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim durumları, eğitim aldıkları yer, cinsiyetleri, gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile çocuklarının kitap okuma alışkanlığı arasında sınırlı bir ilişkinin olduğu, velilerin öğrencilerine kitap okuma konusunda yeterince örnek olamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, okuma alışkanlığı, veli, farkındalık, ilişki.

Investigation of the Relation between Awareness of Parents about Children's Literature and Reading Habits of Students

Abstract

This study aims to examine the investigation of the relation between awareness of parents on children's literature and reading habits of the students. In the study cross-sectional survey model of the descriptive research method was used. The sample of the research was created by parents of 5th, 6th, 7th and 8th grades students studying at Gedikkaya secondary school in the city center of Giresun and Çavuşlu secondary school in the country of Görele. The students at Çavuşlu secondary school was included in the study in order to reveal the relation between awareness of the parents on children's literature and reading habits of the students. The data of the study was analyzed with SPSS 16.0. In the result of the research, the awareness of the parents of secondary school students on children's literature was determined that was at the level "I agree". It has been concluded that there is not a significant relation between awareness of the parents on children's literature and their educational status, where they got education, gender, income status. As a result of the research, the parents cannot sufficiently be a model for their children to read books

* Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Türkçe Öğretmeni, Görele Çavuşlu Ortaokulu, Giresun. nez.gundogdu@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0019-4928

*** Doç.Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, sedat.maden@giresun.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8024-8182

and there is also a limited relation between awareness of parents on children's literature and children's reading habits.

Keywords: Children's literature, reading habits, parent, awareness, relation.

Giriş

“Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006: 6). Akyol’a göre (2005: 1) ise okuma “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci”dir. Yapılan tanımlardan hareketle okumanın fiziksel ve zihinsel etkileşimin ortaya çıkardığı bir değerlendirme ve anlamlandırma faaliyeti olduğu, aynı zamanda ortaya çıkan anlamlandırma boyutuyla da zihinsel bir süreç içerdiği söylenebilir. Bu zihinsel süreç sayesinde; okunan bir metin yorumlanır (Günay, 2013), insanın olaylar arasındaki ilişkileri anlama yeteneği gelişir, insan dünyayı anlamlandırır (Güleryüz, 2004), insana bilgi kazandırır, onu toplumsallaştırır ve insanı eğlendirebilir, onun ruh sağlığının korunmasına ve gelişmesine yardımcı olabilir (Dökmen, 1994). Ayrıca okumayla insan kendi sınırlarını zorlayarak evrenselliğe ulaşmak için bir mücadele geliştirebilir (Ungan, 2008). Dolayısıyla okuma insanın gelişimine ve olumlu yönde değişimine yardımcı olur.

Okuryazarlık becerisi insanın toplumsal bir varlık hâline gelmesinde önemli bir yere sahiptir. Toplamları oluşturan toplumun yegâne kaynağı ve asıl unsuru insandır, insanın bir medeniyete ait olabilmesi, çağın gereklerine ayak uydurabilmesi için okuryazar olması en önemli niteliğidir (Maden ve Maden, 2016). Gelişmiş ve ileri bir medeniyete sahip olmak isteyen bir toplum, en önemli parçası olan insanı okuma becerisi ve alışkanlığıyla donanımlı hâle getirmelidir ki amacına ulaşabilsin. Bu konuda Demirel (2000) bir toplumun medeniyet çizgisine ulaşmasında okumanın yerinin önemli olduğunu, geri kalmış toplumlara bakıldığında okuma becerisinde de geri kaldıklarının tespit edildiğini yani bu toplumlarda okuma yazma oranının düşük olduğunun görüldüğünü dile getirmiştir.

Toplumların gelişimi bireylerin gelişimine bağlıdır. Bireysel gelişimin ve bilgi edinmenin en temel aracı ise okumadır. Bu sebeple toplumların her bir ferdini en iyi biçimde yetiştirme ihtiyacı, okuma alışkanlığına önem verilmesini zorunlu kılmıştır. Okuma alışkanlığı “düzenli olarak, belirli aralıklarla, belirli yoğunlukta okuma işlevini sürdürmektir” (Özen, 2001: 18). Okumanın alışkanlık hâline gelebilmesi için bireyin okumayı ihtiyaç olarak kabul ettikten sonra bu eylemi hayat boyu devam ettirmesi gerekir (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004). Okuma alışkanlığı kazanmış bir insan okumayı bir ihtiyaç olarak görür ve bu eylemi düzenli ve sürekli hâle getirir.

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (2016) yayınladığı bir istatistiğe göre; Türkiye’de televizyon izlemeye günde 6 saat, internet kullanımına günde 3 saat, kitap okumaya günde sadece 1 dakika ayrıldığı tespit edilmiştir. Avrupa’da %21 olan ortalama kitap okuma oranı Türkiye’de sadece %0,1

düzeyindedir. Dünyaya bakıldığında en fazla kitap okuyan ülkelerin başında %21 oranıyla İngiltere ve Fransa yer almakta, bu ülkeleri sırasıyla Japonya (%14), Amerika (%12) ve İspanya (%9) takip etmektedir (İK-1). Bu veriler Türkiye'nin ortalama kitap okuma oranıyla çok geride olduğunu göstermekte ve bu verilerden yola çıkarak ülkemizde okuma alışkanlığı seviyesinin düşük olduğu da görülmektedir.

2000 yılında çalışmalarına başlayan ve her üç yılda bir 15 yaşındaki öğrencileri matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında sınava tabi tutan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, PISA) sonuçlarını kamuoyuyla paylaşan MEB'in "PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu"na göre:

Okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428 ve tüm ülkelerin ortalaması da 460'tır. PISA 2015'e katılan tüm ülkeler dikkate alındığında okuma becerileri alanında ortalama puanı en yüksek olan ülkeler; Singapur, Hong Kong –Çin, Kanada, Finlandiya ve İrlanda iken en düşük olan ülkeler; Dominik Cumhuriyeti, Makedonya, Cezayir, Kosova ve Lübnan'dır (MEB, 2016: 23).

Yakın tarihte ortaya konulan bu istatistiki veriler, Türkiye'nin okuma becerisi ve alışkanlığı kazanamadığı ve bilgiye ulaşmada onu özümseyip yorumlama ve değerlendirmede ne kadar geride kaldığını gözler önüne sermektedir. Bu eksiklik ya da sorun okuma alışkanlığı kazanmada etkili olan başta aile ve okul, eğitim politikası ve toplumsal çevre gibi etkenlerin niteliğini akla getirmektedir. Aksaçoğlu ve Yılmaz'a göre (2007) okuma alışkanlığının kazanılabileceği ve devamının sağlanabileceği en önemli yer aile, okul ve toplumsal çevredir, birey çevresinden örnek aldığı kişiye benzeyebilmek için; annesi, babası, öğretmeni istediği için de kitap okuyabilir.

Okuma alışkanlığı kazanımı konusunda Millî Eğitim Bakanlığı da somut kararlar almıştır. MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı tarafından 2004/60 sayılı "100 Temel Eser Genelgesi" yayımlanmış, genelgede okul yönetimi ve öğretmenlerden öğrencileri kitap okumaya özendirmeleri, öğrencileri ödüllendirmeleri ve onlarda okuma alışkanlığı oluşturmaları istenmiştir (MEB, 2004). Yine Millî Eğitim Bakanlığı 2005/70 sayılı genelgede "100 Temel Eser" yayımlanmış ve okullarda okul idaresinin belirleyeceği bir gün ve saatte 30 dakikalık "okuma saati" uygulamaya geçmiştir (MEB, 2005). Bunlarla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP, 2006: 6) okuma öğrenme alanı başlığı altında aşağıdaki açıklamaya yer vermiştir:

Okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan

metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir.

MEB bu açıklamasıyla öğrencide okuma alışkanlığı kazandırılmasının önemini ve bu amaca ulaşmak için ne tür öğretim çalışmaları yapılabileceğini örneklemiştir. Bu gayretlerin okuma ve okuma alışkanlığı edinimi üzerinde belirtilen istatistiki veriler göz önünde bulundurulduğunda çok da yeterli olmadığı görülmekte ve okuma alışkanlığı ediniminde aile, sosyal çevre, medya gibi diğer etkenlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Aile, okuma alışkanlığının kazanımında önemli bir etkidir. Ailenin okumaya karşı tutumu, kültür seviyesi çocuğun okuma alışkanlığı üzerinde oldukça etkilidir. Okuma becerisi ve alışkanlığının kazanımında genellikle öğretmenler ön plana çıksa da bu konuda anne babalar da en az öğretmenler kadar önemlidir. Hatta anne babasının kitap okuduğunu gören, onlardan kitap hediye alan ve evinde kitaplık bulunan çocukların okuma alışkanlığının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Suna, 2006). Bunların yanı sıra ailelerin birlikte kitap okuma etkinliği yapması, kitaplarla ilgili sohbet etmesi de okumanın alışkanlık kazanmasında etkili olacaktır (Savaş, 2006). Ayrıca “okuma alışkanlığı kazandırılmasında ailenin eğitim düzeyinin de önemli olduğu yapılan bir araştırmaya göre tespit edilmiş ailenin eğitim düzeyinin yüksek olduğu çocuklarda okuma alışkanlığının da yüksek olduğu görülmüştür” (Sever, 2013’ten akt. Deniz, 2017: 24-25). Ailenin zamanını nasıl değerlendirdiği de çocuğa bir örnektir. Zamanının çoğunu televizyon izleyerek geçiren bir anne babanın çocuğuna “oku” demesi o çocuğu kitap okumaya yönlendirmez (Dökmen, 1994). Diğer bir ifade ile, ailenin okuma konusunda model olması gerekir ve çocuğu da ailesini örnek alarak okumayı bir alışkanlığa dönüştürebilsin.

Yapılan araştırmalara bakıldığında insanın toplumsallaşmasında, evrenselleşmesinde ve bir medeniyet kurarak gelişmesinde okumanın ve okuma alışkanlığının öneminin büyük olduğu anlaşılabılır. Aynı zamanda okuma alışkanlığının bireysel gelişim üzerindeki etkisini Yılmaz (2012: 142-147) “zayıf okuyucularla iyi okuyucular arasında duyuşsal, motor ve bilişsel yönlerden bütünsel nitelikli farklılıklar olduğu” ve “güçlü okuma kültürünün beyinde olumlu yapısal değişikliklere neden olduğu” şeklinde açıklamıştır. Ülkemizin gerek ilk ve ortaöğretim döneminde gerekse yetişkinlik dönemindeki okuma alışkanlığı istatistiklerine bakıldığında, sonuçların yeterli ve istenilir düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu sonuç başta aile olmak üzere çeşitli faktörlerin okuma alışkanlığı üzerine olumlu etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Nitekim Bircan ve Tekin’in (1989) okuma becerisinin ve alışkanlığının, toplumsal değer yargılarının ve alışkanlıkların öğrenildiği yerin aile olduğunu savunmaları da bunu desteklemektedir.

Ailenin en önemli yapı taşı çocuktur. Çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine uygun olarak seçip okuduğu kitapların onun geri kalan hayatındaki etkisi büyük olabilir. Anne babaların da çocuk kitapları

konusundaki farkındalıkları, okuma alışkanlığına yönelik tutumları çocuğun kendine uygun olan kitabı seçme ve okuma alışkanlığı üzerinde etkilidir. Ancak ülkemizdeki durum ile ilgili olarak Şahin, Çelik ve Çelik'in (2012: 111) "Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklara ulaşması ancak veliler ve öğretmenler aracılığıyla olmaktadır; ancak velilerin ve öğretmenlerin yaş grupları ve kültür seviyelerine göre çocuklara hitap edecek olan yayınların seçiminde bilgili olmadıkları ve titiz davranmadıkları görülmektedir" şeklindeki açıklamaları gerek veli gerekse öğretmen profili açısından istenilenden çok uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin okumaya, okuma alışkanlığına okumanın araçları olan edebiyat ve çocuk edebiyatı ürünlerine yönelik farkındalıkları çocukların insanlığa kazandırılmasında, bireysel gelişimlerinde, okuma becerisini alışkanlığa dönüştürmelerinde ve ülkemizde okuduğunu anlayan, eleştiren ve değerlendiren insan sayısının iyi seviyede olmasında oldukça önemli olduğu öngörülmektedir. Bu nedenle velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile okuma alışkanlığı gibi çeşitli değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmelidir. Bu yönde yapılacak araştırmada ulaşılan sonuçların ailenin okuma alışkanlığı kazandırmadaki rolünü daha net ortaya koymaya ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ayrıca düzenlemelere katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma ile velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarını tespit etmek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak öneriler getirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?
- 2) Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim durumları arasında bir ilişki var mıdır?
- 3) Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim aldığı yer (il, ilçe, belde, köy gibi) arasında bir ilişki var mıdır?
- 4) Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 5) Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile gelir durumu arasında bir ilişki var mıdır?
- 6) Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile çocuğunun okuma alışkanlığı arasında bir ilişki var mıdır?
- 7) Veli ile öğrencisinin kitap okuma sıklığı arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile velinin eğitim durumu, eğitim aldığı yer, cinsiyeti, gelir durumu, çocuğunun okuma alışkanlığı durumu gibi birçok değişkenle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamış olduğu için kesitsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. "Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2015: 77).

Örneklem

2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yapılan araştırmanın evrenini Giresun ilinde öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Giresun il merkezinde yer alan Gedikkaya Ortaokulu ile Giresun'un Görele ilçesinin Çavuşlu beldesindeki Çavuşlu Ortaokulu'nda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrenci velileri (n=394) oluşturmuş olup velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile öğrencilerinin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla kolay ulaşılabilirlik açısından Çavuşlu Ortaokulu'ndaki öğrenciler (n=80) de çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. *Velilerin demografik bilgilerine ilişkin frekans dağılımı*

Cinsiyet	<i>f</i>	%	Eğitim Alınan Yer	<i>f</i>	%
Kadın	256	64.6	Köy	110	27.9
Erkek	138	35.3	Belde	26	6.5
Yaş	<i>f</i>	%	İlçe	70	17.7
20-30	29	7	İl Merkezi	167	42.3
30-40	190	48	Belde+ İl Merkezi	1	0.002
40-50	155	39	Belde + İlçe	2	0.005
51 ve üzeri	15	3.8	Köy + İlçe	3	0.007
Diğer	2	0.5	Köy + İl Merkezi	4	0.01
Medeni Durum	<i>f</i>	%	İlçe + İl Merkezi	3	0.007
Evli	366	92.8	Aylık Gelir	<i>f</i>	%
Bekâr	24	6	Düşük	18	4.5
Diğer	4	1	850-1500	103	26.1
Eğitim Durumu	<i>f</i>	%	1500 ve üzeri	219	55.5
Okula gitmedim.	6	1.5	Diğer	38	9.6
İlkokul	123	31.2			
Ortaokul	77	19.5			
Lise	104	26.3			
Ön Lisans	36	9.1			
Lisans	43	10.9			
Diğer	4	1			

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler tabloda verilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin cinsiyetine ilişkin frekans dağılımı*

Cinsiyet	f	%
Kız	42	52.5
Erkek	38	47.5

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Çocuk Edebiyatına Yönelik Veli Görüşme Formu” ve “Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalık Anketi” kullanılmıştır. Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin farkındalıklarını ortaya koymak amacıyla da “Okuma Alışkanlığına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Çocuk Edebiyatına Yönelik Veli Görüşme Formu, toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgilerini tespit etmek ve araştırmanın alt problemlerine göre veri toplamak amacıyla bu formda; cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan okul, ilköğretim ve lise eğitiminin alındığı yer, anne ve babanın eğitim durumu, aylık gelir durumu gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik maddelere ve bu maddelere ek olarak evde kütüphanenin olup olmadığı, gazete veya dergi okunup okunmadığı, ilgi duyulan edebî tür veya türler gibi maddelere yer verilmiştir.

Velilerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Farkındalık Anketi 25 maddelik likert tipte uygulanmıştır. Anketin geliştirilmesi aşamasında ilgili alanyazın taranarak 75 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Anketin kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için 1 alan uzmanı ve 5 Türkçe öğretmenin desteğiyle havuzdaki maddeler analiz edilmiş ve anket; “Gelişimsel Özellikler”, “Okuma Alışkanlığı” ve “Okul ile İş birliği” şeklinde 3 alt boyuta ayrılıp 25 maddeye indirgenerek geliştirilmiştir. 5’li likert tipi olarak geliştirilen anketin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla 50 öğrenci velisi üzerinde pilot uygulama yapılmış ve Cronbach Alfa katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

Okuma Alışkanlığına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu ise cinsiyet, kitap okuma sıklığı, en çok sevilen metin türü veya türleri ile bir açık uçlu madde olmak üzere toplam 4 maddeden oluşmuştur. Açık uçlu madde en son okunulan eser ve yazarına yöneliktir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler amaç ve alt problemler doğrultusunda SPSS 16.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Velilerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Farkındalık Anketinde yer alan aralıkları derecelendirmek için aralık hesaplama yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda ankette yer alan aralık değerleri $n=5$ olmak üzere, $n = (n-1)/n$ formülü ile $(5-1)/5=0.80$ aralık genişliği formülü uygulanarak belirlenmiş ve maddelere verilen cevapların ortalamaları değerlendirilirken 1.00-1.79 arasındaki puanlar *Kesinlikle Katılmıyorum*, 1.80-2.59 *Katılmıyorum*, 2.60-3.39 *Kısmen Katılıyorum*, 3.40-4.19 *Katılıyorum* ve 4.20-5.00 *Kesinlikle Katılıyorum* olarak derecelendirilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde; velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalık ortalamalarının çözümlenmesi aritmetik ortalamayla, velilerin cinsiyetleri ile çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları

arasındaki ilişki t testiyle, velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim durumu, eğitim aldığı yer (il, ilçe, belde, köy gibi), gelir durumu, çocuğunun okuma alışkanlığı arasındaki ilişki ANOVA F testi ile tespit edilmiş ve veli ile öğrencinin kitap okuma sıklığı arasındaki ilişkinin ortaya konulmasında frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Çalışmada t testi ve ANOVA analizlerinde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarını tespit ederek çeşitli değişkenler açısından incelemeyi ve velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmada elde edilen veriler alt problemler doğrultusunda çözümlenmiş, ulaşılan bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalık Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Tablo 1. *Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarına ilişkin bulgular*

Farkındalık Boyutları	N	Ortalama	Std. Sapma
Gelişimsel Özellikler	394	4.1937	,54018
Alışkanlık		3.6388	,78823
Okul ile İş birliği		3.5715	,91165
Toplam		3.8056	,63711

Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları toplam ortalamaları ($\bar{X}$) 3.8056'dır ve bu ortalama anketteki aralık değerlerine göre "*Katılıyorum*"a denk gelmektedir. Yine tabloya göre *Gelişimsel Özellikler* boyutu diğer alt boyutlara göre daha yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.1937$) sahiptir ve bu durum velilerin bir çocuk kitabının sahip olması gereken gelişimsel özellikler (çocuğun zihinsel gelişimine uygunluk, içerik, söz varlığı...) açısından farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. *Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarına ilişkin ortalamalar*

	Farkındalık Maddeleri	N	Ortalama (1-5 Aralığı)	Std. Sapma
1. Gelişimsel Özellikleri	1.Çocuk kitapları çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.	394	4.7310	,61260
	2.Çocuk kitapları çocuğa okuma zevki aşılamalıdır.		4.5128	,76352
	3.Çocuk kitapları çocukların kelime dağarcığını geliştirmelidir.		4.5776	,86879
	4.Çocuk kitapları çocukların dil gelişimini olumlu desteklemelidir.		4.6081	,78515
	5.Çocuk kitapları çocuğa değer (saygı, sevgi, hoşgörü...) kazandırmada kullanılabilir.		4.4682	,87460
	6.Çocuk kitapları çocuğa şiddet ve korku eylemleri içeren duyguları hissettirmemelidir.		4.2132	1.2479
	7.Çocuk kitaplarının çocuğunun gelişim düzeyine uygun olmasını önemserim.		4.6193	1.25896

2. Okuma Alışkanlığı	8.Çocuğumu zihinsel gelişimine (anlama, anlamlandırma, problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme...) uygun eserleri okumaya yönlendiririm.	4.3604	,85430
	9.Çocuğumun kazanmasını istediğim davranışlarla/değerlerle ilgili içeriğe sahip kitapları biliyorum.	3.7132	1.13536
	10.Çocuğuma belli aralıklarla okuyabileceği kitaplar alırım.	4.1827	1.07107
	11.Çocuk kitaplarından birini satın alırken düşük fiyatta olanını tercih ederim.	2.5990	1.35226
	12.Evimdeki kütüphanede/kitaplıkta çocuğumun okuyabileceği eserlerden birçoğunun olmasına önem veririm.	3.8517	1.28841
	13.Evimdeki kütüphanede/kitaplıkta kaç tane çocuk kitabı olduğunu bilirim.	3.3130	1.33679
	14. Evimdeki kütüphanede hangi türde çocuk kitabı olduğunu bilirim.	3.5740	1.38853
	15. Beğendiğim çocuk edebiyatı sanatçılarının eserlerinden çocuğuma okuması için tavsiyede bulunurum.	3.7883	1.29076
	16.Çocuk kitaplarının çocuğumun ilgisine uygun olmasına dikkat ederim.	4.2487	1.12526
	17. Çocuğuma özel günlerde (bayram, mezuniyet, doğum günü vb.) çocuk kitabı hediye etmeye özen gösteririm.	3.6726	1.05662
	18. Çocuğuna kazandırmak istediği davranışla/değerle ilgili benden kitap tavsiyesi isteyen birine çocuğumun okuyabileceği bir eser önerebilirim.	3.7944	1.16167
	19.MEB'in belirlediği 100 Temel Eser'den çocuğuma okuması için tavsiyede bulunurum.	3.8756	1.18182
	20.İnternette veya sosyal paylaşım ağlarından çocuğumun okuyabileceği kitaplara yönelik okuyucu yorumlarına dikkat ederim.	3.4224	1.31114
	21. Yeni çıkan okul kitaplarını takip ederim.	3.2741	1.24626
3. Okul ile iş birliği	22.Çocuğumun okuyacağı eserlerin seçimini Türkçe öğretmenine bırakırım.	3.2481	1.36526
	23.Çocuğumun okuyacağı edebiyat ürünlerinin seçimini kendine bırakırım.	3.6189	1.25904
	24. Çocuğuma öğretmenin tavsiye ettiği eserler dışında farklı kitaplar da alırım/hediye ederim.	3.9693	1.16314
	25. Veli toplantılarında ve okul ziyaretlerinde çocuğumun okuduğu kitaplarla ilgili görüş alışverişinde bulunurum.	3.4467	1.25134

Tablo 2'ye göre anketin *Gelişimsel Özellikler* boyutunda, her maddenin ağırlıklı ortalaması 4.20-5.00 aralığındadır. Bu bölümdeki en yüksek ortalamaya “Çocuk kitapları çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.” maddesi sahiptir. Bu maddenin ortalamasının 4.7310 oranında olması velilerin çok büyük bölümünün çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı kazandırması gerektiğine kesinlikle katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bölümdeki diğer maddelere ve bu maddelerin ağırlıklı ortalamalarına bakıldığında velilerin; bir çocuk kitabının çocuğa okuma zevki aşılması, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmesi, dil gelişimini olumlu desteklemesi, çocuğa değer kazandırmada (saygı, sevgi hoşgörüsü...) kullanılabilir olması, çocuğa şiddet ve korku eylemleri içeren duyguları hissettirmemesi gerektiği düşünce ve bilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bölümde yer alan “Çocuk kitaplarının çocuğumun gelişim düzeyine uygun olmasını önemserim.” maddesi 4.6193 ortalamaya, bu maddeyle aynı doğrultuda olan

“Çocuğumu zihinsel gelişimine (anlama, anlamlandırma, problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme...) uygun eserleri okumaya yönlendiririm.” maddesi de 4,3604 ortalamaya sahiptir. Bu ortalamaların 4.20-5.00 değer aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu tespit, her iki madde de birbirini destekler nitelikte olduğundan velilerin verdiği cevapların tutarlı olduğunu ve velilerin çocuk kitabı algısında çocuğa göreliği/uygunluğu temel aldığını ortaya koymaktadır.

Farkındalık anketinin *Okuma Alışkanlığı* boyutunda ise en yüksek ortalamaya, “Çocuk kitaplarının çocuğumun ilgisine uygun olmasına dikkat ederim.” maddesi ($\bar{X} = 4.2487$) sahiptir. Bu durum velilerin çocuk kitabı seçiminde tercih hakkını çocuğunun ilgisinden yana kullandığını ortaya koymaktadır. “Çocuğumun kazanmasını istediğim davranışlarla/değerlerle ilgili içeriğe sahip kitapları biliyorum.” ($\bar{X} = 3.7132$), “Evimdeki kütüphanede/kitaplıkta çocuğumun okuyabileceği eserlerden birçoğunun olmasına önem veririm.” ($\bar{X} = 3.8517$), “Beğendiğim çocuk edebiyatı sanatçılarının eserlerinden çocuğuma okuması için tavsiyede bulunurum.” ($\bar{X} = 3.7883$), “Çocuğuna kazandırmak istediği davranışla/değerle ilgili benden kitap tavsiyesi isteyen birine çocuğunun okuyabileceği bir eser önerebilirim.” ($\bar{X} = 3.7944$) ve “MEB’in belirlediği 100 Temel Eser’den çocuğuma okuması için tavsiyede bulunurum.” ($\bar{X} = 3.8756$), maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak velilerin çocuk kitaplarına olan ilgilerini ve çocuk kitaplarına yönelik eser bilgisini ortaya koymayı hedeflemiş olduğundan birbirini destekler niteliktedir. Velilerin bu maddelere verdiği cevaplar ortak bir değer aralığında (3.40 - 4.19) birleşmektedir. Dolayısıyla bu maddelere velilerin verdiği cevaplar tutarlıdır ve bu tutarlılık velilerin çocuk kitaplarına ilgi gösterdiklerini ve çocuk edebiyatı eser bilgisine sahip olduklarını göstermektedir. “Çocuğuma belli aralıklarla okuyabileceği kitaplar alırım.” maddesinin ortalaması 4.1827 ve “Çocuğuma özel günlerde (bayram, mezuniyet, doğum günü vb.) çocuk kitabı hediye etmeye özen gösteririm.” maddesinin ortalaması 3.6726’dır. Bu iki madde de birbirini destekler niteliktedir ve maddelerin 3.40-4.19 değer aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu durum velilerin maddelere tutarlı cevaplar verdiğini ve çocuklarına belli aralıklarda veya günlerde kitap alma davranışında bulunduklarını ortaya koymaktadır. Yine bu iki maddeyle doğrudan olmasa da ilişkili olan ve velilerin çocuk kitapları tercihinde kitabın niteliği kaygısından ziyade ekonomik kaygıyla hareket edip etmediğini sorgulamayı amaçlayan “Çocuk kitaplarından birini satın alırken düşük fiyatta olanını tercih ederim.” maddesinin ağırlıklı ortalaması 2.5990’dır. Bu veri velilerin bu maddeye katılmadıklarını, çocuk kitabı seçiminde ekonomik kaygı taşımadıklarını desteklemektedir.

Anketin *Okul ile İş birliği* boyutunda, “Çocuğumun okuyacağı edebiyat ürünlerinin seçimini kendine bırakırım.” ve “Çocuğuma öğretmenim tavsiye ettiği eserler dışında farklı kitaplar da alırım/hediye ederim.” maddeleri birbirini destekler niteliktedir ve bu maddelerin ağırlıklı ortalamaları 3.40-4.19 değer aralığındadır. Bu durum velilerin maddelere tutarlı cevaplar verdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte “Çocuğumun okuyacağı eserlerin seçimini Türkçe öğretmenine

Velilerin Çocuk Edebiyatı Farkındalıkları ile Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

bırakırım.” maddesinin ortalaması 3.2481’dir. Bu bulgu, 2.60-3.39 değer aralığında yer almakta olup velilerin kısmen bu maddeye katıldıklarını ifade etmektedir. Bu bulgular velilerin çocuk kitabı tercihinde Türkçe öğretmenin görüşünden çok çocuğunun ve kendisinin seçimine öncelik verdiğini göstermektedir.

Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 3. *Velilerin farkındalıkları ile eğitim durumları arasındaki ilişki*

Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	$F_{(5,388)}$	P
Okula Gitmedim	5	3.8557	,41424	0.647	0.654
İlkokul	124	3.8078	,62845		
Ortaokul	78	3.7695	,75523		
Lise	105	3.8697	,48162		
Ön lisans	38	3.8385	,63090		
Lisans	44	3.6767	,78014		

Tablo 3’e göre en yüksek farkındalık (3.8697 ile) lise mezunu (n=105) olan velilere aittir. Lisans mezunu velilerin farkındalıklarının diğer eğitim durumundaki velilerin farkındalıklarına göre önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durumdan hareketle genel olarak ortalamalara bakıldığında değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu ve velilerin çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu da velilerin çocuk edebiyatı farkındalıklarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($F_{(5,388)}=0.647$; $p>0.05$). Bu bulguya göre velilerin çocuk edebiyatı farkındalıklarının eğitim durumu değişkeniyle ilgisinin olmadığı söylenebilir.

Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları ile Eğitim Aldığı Yer (İl, İlçe, Belde, Köy gibi) Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 4. *Velilerin farkındalıkları ile eğitim aldığı yer arasındaki ilişki*

Eğitim Yeri	N	Ortalama	Std. Sapma	$F_{(7,386)}$	p
Köy	110	3.8322	,54994	1.151	0.325
Belde	27	3.6635	1.07233		
İlçe	71	3.6962	,85675		
İl merkezi	163	3.8706	,46526		
Belde + İlçe merkezi	5	3.7760	,38116		
Köy + İlçe	5	3.5653	,52346		
Köy + İl merkezi	7	3.9943	,65866		
İlçe + İl merkezi	6	3.4933	,72693		

Tablo 4'e göre, en yüksek farkındalık (3.9943 ile) köy+il merkezinde (n=7) öğrenim gören velilere aittir. Genel olarak ortalamalara bakıldığında değerlerin birbirine yakın olduğu ve velilerin çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarının eğitim aldıkları yer değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu da velilerin çocuk edebiyatı farkındalıklarının eğitim aldıkları yer değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir ($F_{(7,386)} = 1.151$; $p > 0.05$). Bu sonuç velinin çocuk edebiyatı farkındalığında eğitim aldığı yerin (il, ilçe, belde, köy gibi) etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 5. Velilerin farkındalıkları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kadın	256	3.8201	,67531	0.615	0.539
Erkek	138	3.7787	,56075		

Örneklemdaki kadın veli sayısı 256, erkek veli sayısı ise 138'dir. Kadınların sayısı erkeklerin sayısından daha fazla olmasına rağmen ortalamalara bakıldığında kadın veliler ($\bar{X} = 3.8201$) ile erkek velilerin ($\bar{X} = 3.7787$) çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüş ($t = 0.615$, $p > 0.05$) ve cinsiyetin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığı etkilemediği tespit edilmiştir.

Velilerin Gelir Durumu ile Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 6. Velilerin farkındalıkları ile gelir durumları arasındaki ilişki

Gelir	N	Ortalama	Std. Sapma	$F_{(2,391)}$	p
0-850	21	3.7338	,54177	0.142	0.868
850-1500	125	3.8120	,57767		
1500 ve üstü	248	3.8085	,67385		

Tablo 6'ya göre, farklı gelir durumuna sahip velilerin çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarının birbirine yakın olduğu ve velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,391)} = 0.142$; $p > 0.05$). Bu sonuç, velilerin sosyoekonomik düzeyinin düşüklüğünün veya yüksekliğinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığını etkilemediğini ortaya koymaktadır.

Velilerin Çocuk Edebiyatına Yönelik Farkındalıkları ile Çocuğunun Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 7. Velilerin farkındalıkları ile çocuğunun okuma alışkanlığı arasındaki ilişki

Okuma Alışkanlığı	N	Ortalama	Std. Sapma	F _(4,75)	p
Hiç okumam	22	3.6727	,94305	2.037	0.098
Aklıma geldiğinde okurum	26	3.6387	,72321		
Ayda bir okurum	5	3.9360	,83263		
Haftada bir okurum	18	3.8600	,60675		
Her gün okurum	9	4.4044	,23617		

Tablo 7’deki velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile çocuklarının okuma alışkanlığına ilişkin ortalamalara bakıldığında; “Her gün okurum.” diyen çocukların (n=9) velilerinin de çocuk edebiyatı farkındalığının ($\bar{X} = 4.4044$) yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre “Hiç okumam.” ve “Aklıma geldiğinde okurum.” diyen çocukların velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının “Ayda bir okurum.”, “Haftada bir okurum.” ve “Her gün okurum.” diyen çocukların velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarından daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak ANOVA F sonucuna bakıldığında velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığı ile çocuğunun okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(4,75)}=2.037$; $p>0.05$), ancak ortalamalara göre olumlu yönde bir ilişkinin varlığından da bahsedilebilmektedir. Dolayısıyla genel olarak, velinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığıyla çocuğunun okuma alışkanlığı arasında sınırlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Veli ile Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Dair Bulgular

Tablo 8. Veliler ile öğrencilerin kitap okuma sıklığına dair bulgular

Kitap Okuma Sıklığı	Öğrenci		Veli	
	f	%	f	%
Hiç okumam	22	27.5	6	7.5
Aklıma geldiğinde okurum	26	32.5	6	7,5
Ayda bir okurum	5	6.2	13	16.2
Haftada bir okurum	18	22.5	46	57.5
Her gün okurum	9	11.2	9	11.2

Öğrenci ve velilerinin kitap okuma sıklıklarına ait frekans ve yüzde değerlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Tabloya 8’e göre; 80 öğrenci ve velisi içerisinde daha çok öğrencilerin “Hiç okumam.” dediği anlaşılmaktadır. “Aklıma geldiğinde okurum.” diyen öğrenci sayısı (f=26) ise, veli sayısından (f=6) fazladır. Bununla birlikte “Ayda bir okurum.” diyen öğrenci sayısı (f=5), veli sayısından (f=13) azdır. “Haftada bir okurum.” diyen öğrenci sayısı (f=18), veli sayısından (f=46) oldukça azdır. “Her gün okurum.” diyen öğrenci sayısı (f=9), veli sayısı (f=9) aynıdır. Bu veriler velilerin öğrencilere göre

daha sık kitap okuduğunu, velilerin yarıdan fazlasının (%57.5) öğrencilerin ise ancak %22.5'inin haftada bir kitap okuduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu bulgu, öğrencilerin çocuk edebiyatı eserlerinden ilgi ve gereksinimlerine göre seçtiği kitapları okuma oranlarının düşük olduğu ve velilerin edebî eser okuma durumlarının da bu konuda çocuklarına örnek olamadığı şeklinde açıklanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalık ortalamaları $\bar{X}=3.8056$ 'dır ve bu sonuç aralık değerlerine bakıldığında '*Katılıyorum*'a denk gelmektedir. Bu bulgu ile Gürler'in (1999) bulguları örtüşmemektedir. Nitekim Gürler (1999), ilkokul ikinci sınıf öğrenci velilerinin çocuk kitaplarına yönelik tutumlarını ortaya koymaya çalışmış ve anne babaların çocuk kitaplarına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar; zaman, çevre ve çocukların yaş aralığı değiştikçe velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının da olumlu yönde gelişme kaydettiğini göstermektedir.

Velilerin çocuk kitabı seçiminde tercih hakkını çocuğunun ilgisinden yana kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürler'in (1999) konuyla ilgili çalışmasında, anne babaların çocuk kitabı seçiminde sadece kitabın konusunu dikkate aldıklarına dair sonuç ile bu bulgu örtüşmemektedir. Bu sonuçlar; velilerin çocuk kitabı seçiminde dikkate aldığı unsurların çocukların yaş aralığı ve zaman değiştikçe, aile içinde çocuğun düşünce ve istekleri önemsendikçe olumlu yönde değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Velilerin belli aralıklarda veya günlerde (bayram, mezuniyet, doğum günü vb.) çocuklarına kitap alma eyleminde bulundukları belirlenmiştir. Gürler'in (1999) konuyla ilgili çalışmasında, anne babaların çocuklarına ayda bir kitap aldıklarına dair sonuç ile bu bulgu örtüşmemektedir. Her iki çalışmada da velilerin belli aralıklarla çocuk kitabı aldığı görülmektedir.

Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıkları ile eğitim durumları, eğitim aldıkları yer (il, ilçe, belde, köy gibi) ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Şahin, Çelik ve Çelik (2012) de konuyla ilgili çalışmalarında, anne babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışmış ve anne babaların cinsiyetleri ile çocuk edebiyatı kavramı algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Velilerin farkındalıkları ile gelir durumları arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Şahin ve diğerlerinin (2012) konuyla ilgili çalışmalarında da, anne babaların gelir durumları ile çocuk edebiyatı kavramı algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığıyla çocuğunun okuma alışkanlığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmasa da, ortalamalara bakıldığında düzenli okuyan öğrencilerin velilerinin farkındalık düzeyinin de yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Şahin ve

diğerlerinin (2012) çalışmasında, çocuklarının bir yılda okudukları kitap sayısı ile çocuk edebiyatına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Velilerin öğrencilere göre daha sık kitap okuduğu, velilerin yarıdan fazlasının (%57.5) öğrencilerin ise ancak %22.5'inin haftada bir kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ders materyalleri dışındaki edebî eserleri okuma sıklıklarının velilerinden düşük olması dikkat çekmektedir. Zira bu sonuç velilerin kitap okuma alışkanlıklarının çocuklarını kitap okumaya yönlendiremediğini göstermektedir. Velilerin çocuk edebiyatı farkındalığı ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması ve bu ilişkinin sınırlı kalması da kitap okuma konusunda velilerin çocukları üzerinde yeterince etkili olamadığının bir diğer kanıtıdır.

Sonuç olarak, ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatına yönelik farkındalığa sahip olduğu, ancak bu durumun öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde yeterince etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte velilerin çocuk edebiyatına yönelik bir çocuk kitabının çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması ve okuma zevki aşılması, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmesi, dil gelişimini olumlu desteklemesi, çocuğa değer kazandırmada (saygı, sevgi hoşgörü...) fayda sağlaması, çocuğa korku ve şiddet içeren duyguları hissettirmemesi gerektiği gibi konularda farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Yine velilerin çocuk edebiyatına ait eser bilgisine sahip olması, çocuk kitabı satın alırken düşük fiyatta olanını tercih etmemesi, kitap tercihinde Türkçe öğretmenin görüşünden ziyade çocuğunun ve kendisinin seçimine öncelik vermesi dikkat çeken sonuçlar arasındadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1) Çocukların okumaya karşı ilgilerini artırabilmenin en önemli yolu velilerinin de okumaya karşı ilgilerini artırmaktır. Nitekim ulaşılan sonuçlar; okumaya ilgi duyan, okuma sıklığı fazla olan velilerin çocuklarının da okumaya ilgisinin olduğunu ve daha sık kitap okuduğunu göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak okullardaki kütüphaneler geliştirilmeli ve sadece öğrencilerin yararlanacağı alanlar olarak görülmemeli öğrencilerin velilerinin de yararlanabileceği sosyal alanlar hâline getirilebilir.

2) Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından yetişkinlere ve çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak, yetişkinlerde ve çocuklarda çocuk edebiyatına yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla farklı çocuk edebiyatı yazarlarının da yer aldığı dikkat çekici kamu spotları yayınlanabilir. Yine bu doğrultuda yazılı basından da yararlanılıp caddelerin, sokakların en işlek yerlerine dikkat çekici afişler asılabilir; reklam tabelalarında çocuk edebiyatına ve okumaya ilişkin farkındalık kazandırıcı resimler, sloganlar bulundurulabilir.

3) Televizyon kanallarında çocukların beğenisini kazanacak, nitelikli animasyonlara ve çizgi filmlere yer verilebilir.

4) Öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğiyle çocukların ilgisine, beğenisine ve zihinsel gelişimine uygun her öğrenci için ayrı ayrı belirlenecek bilinçli kitap okuma listeleri düzenlenebilir. Velilerden çocuğuyla etkileşim ve paylaşım içerisinde hazırlanan kitap okuma listesindeki eserleri okuması istenebilir. Yine öğretmenlerin rehberliğinde velilerin ilgi, ihtiyaç ve beğenilerine uygun olacak şekilde veliler için de ayrı ayrı bilinçli kitap okuma listeleri oluşturulabilir. Hem öğrenciler hem de veliler için ayrı ayrı gerçekleştirilen bu uygulamalar öğretmenler aracılığıyla takip edilebilir.

5) Günümüzde sık sık kullanılan ve insanların özellikle hafta sonu rağbet gösterdiği alışveriş merkezlerinde insanlara okuma bilinci ve alışkanlığı kazandırabilmek için kütüphaneler oluşturulabilir ve oluşturulan kütüphanelere yazarlar davet edilerek imza günleri düzenlenip kitaplarla ilgili sohbet halkaları oluşturulabilir.

6) Yurt dışında insanlar hikâye otomatlarından 1, 3 veya 5 dakikalık kısa öyküler çekip boş vakitlerini değerlendirebilmektedir (İK-2). Böyle bir uygulama ülkemizdeki belediyelerce de hayata geçirilebilir ve böylelikle tüm yetişkinler, çocuklar okuma alışkanlığı kazanmaya teşvik edilebilir.

Kaynaklar

- Aksaçoğlu, A. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (4. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bircan, İ. & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalma sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gönen, M., Öncü, Ç. E. & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi* 164, 7-35.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Edge Yayıncılık.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Gürler, Ü. (1999). *Çocuk kitapları ve anne babaların tutumları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Maden, S. & Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1309.

Velilerin Çocuk Edebiyatı Farkındalıkları ile Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Millî Eğitim Bakanlığı (2004). *2004/60 sayılı 100 temel eser genelgesi*. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.

_____ (2005). *2005/70 sayılı 100 temel eser genelgesi*. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.

_____ (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara.

_____ (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Özen, F. (2001). *Türkiye’de okuma alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Şahin, E.Y., Çelik, G. ve Çelik, B. (2012). Anne babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşleri (Çanakkale örneği). *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, 10(12), 109-125.

Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Yılmaz, B. (2012). Okumanın nörobiyolojisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 142-147.

İK1: t24.com.tr/haber/tuik-verilerine-gore-turkiyede-kitap-okumaya-ayrilan-zaman-gunde-sadece-1-dakika,370472 (Erişim Tarihi: 15.09.2018).

İK2: <https://www.denizhummasi.com/fransanın-ucretsiz-olarak-hikaye-dagitan-makineleri/> (Erişim Tarihi: 07.03.2019)

Extended Abstract

Introduction

Supporting individual and scientific, economic, social development can be possible through acquiring reading ability. This acquisition begins at elementary school ages; reading and reading comprehension ability, acquiring reading habit does not only effect the success in Turkish language class, but also it effects the success in other classes. Due to the individual and social importance of reading, the need for a young and adult generation that acquired reading habit is growing day by day. Based on this situation the fail in acquiring reading habit beginning from the elementary ages is a problem need to be solved. Families, as well as educational activities and teachers, have many responsibilities and effects in acquiring the habit of reading. Therefore, school, teacher and family factors should be taken into consideration while developing reading habits.

This study aims to examine the investigation of the relations between parents' children literature awareness and children's reading habits. For this purpose, firstly, parents' awareness of children's literature was determined. Then, it was examined whether there is a relationship between awareness levels and educational status, place of education, gender, income status, student reading habit and frequency.

Method

In the study, cross-sectional survey model of the descriptive research method was used. The population of the study conducted in the spring semester of the academic year 2017-2018 is to create the parents of secondary school students who are studying in the province of Giresun. The sample of the research is to create the parents of Çavuşlu secondary school students in the country of Görele, Giresun and the parents of Gedikkaya secondary school students in the city center of Giresun. The students in Çavuşlu secondary school were also included in the study in order to reveal the awareness of students' reading habits and parents' awareness of children's literature. As data collection tool in the research, "The Parent Interview Form for Children's Literature", "Survey of Awareness of The Parents for Children's Literature" and "Student Interview form for Reading Habits were Used". The data of the study was analyzed with SPSS 16.0. In the analysis of the obtained data, the arithmetic mean for the parents' awareness of children's literature; t-test for the relationship between parents' gender and awareness of children's literature; ANOVA F test was used for the relationship between parents'

awareness of children's literature and educational status, place of education (province, district, town, village), income status, reading habit of the child. In addition, frequency and percentage values were used to reveal the relationship between parent and student reading frequency.

Result and Discussion

In the result of the research, the awareness of secondary school student parents for children's literature was determined that was at the level "I agree". It has been concluded that there is not a significant relation between the awareness of the parents for children's literature and their educational status, where they got education, gender, income status. The parents read book more often than students and there is also a limited relation between parents' awareness for children's literature and children's reading habits. Also parents cannot model their children enough to read books.



Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma *

Bayram BAŞ**

Yeliz BİROS***

Öz

Çocukların hemen hemen tüm gelişim evrelerinde sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerinden faydalanılmaktadır. Çocuklar, okul öncesi döneminde dinleme becerileriyle, okul döneminde ise hem dinleme hem de okuma becerileriyle çocuk edebiyatı eserlerine ulaşmaktadırlar. Çocuk edebiyatı okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde, ana dili öğretiminde ve edebiyat okuru yetiştirmede olduğu kadar, değer aktarımında da oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu sebeple çocuk edebiyatı ürünlerindeki değerlerin farkında olunması ve bu değerlerin niteliğinin incelenmesi gerekmektedir. Değerlerin içerisinde evrensel değerler ve ulusal değerler yer almaktadır. Her ülkenin kendine has ulusal değerleri vardır ve bunları korumak adına milli eğitimlerinin genel amaçlarını ulusal değerlerine göre şekillendirmektedirler. Çocuk edebiyatı ürünlerine dinleme veya okuma becerisiyle ulaşan çocuğun hedeflenen değerleri kazanması daha da kesinleşir, kendisini öğrenerek eğitir ve yaşam boyu sahip olacağı değerlerini belirlemesine katkı sağlar. Bu çalışmada, 6-10 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hazırlanmış çeviri romanların değerler eğitimine katkıları tespit edilmiştir. Araştırmanın inceleme nesnelerini, 6-10 yaş aralığındaki çocuklara yönelik 17 ülkeye ait birer öykü oluşturmaktadır. Öyküleri tespit etmek amacıyla “Eğitim Sen İlköğretim Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu” içerisinde yer alan çeviri çocuk edebiyatı ürünlerinden olan öyküler, ait oldukları ülkelere göre listelenmiştir. Bu listeden yararlanılarak bir form oluşturulup, uzman görüşleri alınmıştır. Verilerin toplanmasında Schwartz Değerler Listesi kullanılmıştır. Derecelendirme yüzde dağılımı şeklinde yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniklerinden kategorisel içerik analizi kullanılmıştır. İncelenen eserlerde 869 değer tespit edilmiştir. Bu değerlerin 108 tanesi güç, 55 tanesi başarı, 66 tanesi hazcılık, 55 tanesi uyarılma, 211 tanesi özenetim, 45 tanesi evrenselcilik, 102 tanesi yardımseverlik, 50 tanesi geleneksellik, 83 tanesi uyum, 94 tanesi de güvenlik değerlerini oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, roman, 6-10 yaş, değerler, değerler eğitimi, Schwartz Değerler Listesi

A Research on Values in Translated Children’s Literature Works

Abstract

Both oral and written literature products are used in nearly all developmental stages of children. Children get access children’s literature works through their listening skills during pre-school period, through their listening and reading skills during schooling period. Children’s literature has an important place in value transfer as well as in the process of encouraging the children to gain the habit of reading, in teaching the mother tongue and raising literature readers. Therefore, it is necessary to be aware of the values presented in children’s literature works and to examine the

* Bu çalışma İstanbul Aydın Üniversitesinde Doç. Dr. Bayram danışmanlığında yürütülen “Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Türkçe Eğitimi, İstanbul, bayrambas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6019-5880

*** Yüksek Lisans, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, İstanbul, birosyeliz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5999-8491.

quality of these values. Values contain both universal and national aspects. As a matter of fact; each country has its own national values and, in order to protect them, shapes its national educational purposes according to those national values. When a child accesses children's literature works through her/his listening or reading skill; it becomes more and more definite for her/him to acquire target values, thus, to learn and educate her/himself and to determine the values that s/he will have for life. In this study; contributions of the translated novels prepared for 6-10-year-old children to their values education were determined. The research subject of the study is a collection of stories from 17 countries, one from each country, intended for 6-10-year-old children. In order to determine these stories, the translated children's literature products found in the "Eğitim Sen Elementary School Children's Literature Book Catalogue" were listed according to their country of origin. This list was used to create a form and obtain field expert opinions. Schwartz Values List was used to collect the data. The rating was made as percentage distribution. In the analysis of the data; categorical content analysis, a content analysis technique, was used. A total of 869 values were determined in the works examined. 108 of these values were related to power, 55 of them to achievement, 66 of them to hedonism, 55 of them to stimulation, 211 of them to self-direction, 45 of them to universalism, 102 of them to benevolence, 50 of them to traditionalism, 83 of them to conformity and 94 of them to security.

Keywords: Children's literature, novel, 6-10-year old, values, values education, Schwartz Values List

Giriş

Değer nedir? Bir şeyi değerli kılan nedir? Bir şeyin değeri ona yüklenen anlam mıdır ya da şeyler bu yüklenen anlamla mı değer kazanmaktadır? Günlük konuşma dilinde bu ikisi neredeyse eş anlamlı gibi kullanılır. Bir şeyin değeri ona yüklenen anlamdan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle değerler onlara anlam yüklendiği, anlamlı görüldüğü için değerlidirler. Hiçbir şey birisi ona anlam yüklemeyince değeri değildir. Şeylerin kendi başlarına değerlerinden söz edilemez demektir bu. Değeri o şeye katan anlam yükleyendir. Ona anlamı yükleyen bir kişidir. Bu edimde belirleyici olan da kişidir, anlam yükleyerek ya da yüklemeyerek değerli olup olmamayı tayin eden de odur (Tepe, 2009:1-10).

Bir şeye değer atfetme yoluyla değerlendirme, insanın bir var olma şartı ve bir insan fenomenidir. İnsanları ve kendisini değerlendirmeden, olayları ve durumları -en azından kendisinin içinde bulunduğu olayları ve durumları- değerlendirmeden yaşayamaz kişi (Kuçuradi, 2013: 25). İnsanların eylemde bulunurken öznel olsun olmasın değerleri doğrultusunda eylemde bulunurlar. İnsan eylemine etki eden bu yargılar setinin bilişsel, kültürel, moral, etik belirleyicileri mevcuttur.

Değer, insanı değerli kılan, sahip olduğu üstün nitelikler ve sahip olduğu donanımlardır. Sahip olunan değerler bireyin gelecekte kişiliğini, bakış açısını, davranışlarını, hatta hayatını belirleyecek etkenler olduğu için, bireyin belli başlı değerlerin farkına varması, gerekli değerleri kazanması, yeni değerler benimsemesi; bütün bu değerleri kişiliğinin temel taşları hâline getirerek davranışa dönüştürmesi gerekir. Neredeyse hayat boyu devam eden bu değer kazanma/kazandırma süreçlerine değerler eğitimi denilmektedir (Yaman, 2014:18).

Bir ulusal eğitim programı, öncelikle çocuk ve gençte istenen değerlerin neler olduğunu ve nerede/nasıl/ne zaman yapılacağını planlamakta mıdır? sorusunun cevabına odaklanmak gerekir

(Albayrak, Avşaroğlu, Bakalım, vd. 2015:83). Bu bağlamda Türk Milli Eğitiminin genel amaçları şu şekilde belirtilmektedir:

Türk Milli Eğitiminin Amaçları

I – Genel amaçlar:

Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. (Değişik: 16.6.1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2016).

Türk Milli Eğitim Sisteminde değerler eğitimi yönergesi ile aşağıda belirtilen değerler belirlenmiştir:

- Sevgi
- Sorumluluk
- Saygı
- Hoşgörü/ Duyarlılık
- Özgüven
- Empati

- Adil Olma
- Cesaret
- Liderlik
- Nazik Olma
- Dostluk
- Yardımlaşma/ Dayanışma
- Temizlik
- Doğruluk/ Dürüstlük
- Aile Birliğine Önem Verme
- Bağımsız ve Özgür Düşünebilme
- İyimserlik
- Estetik Duyguların Geliştirilmesi
- Misafirperverlik
- Vatanseverlik
- İyilik Yapma
- Çalışkanlık
- Paylaşımçı Olma
- Şefkat
- Merhamet
- Selamlaşma
- Alçakgönüllülük
- Kültürel Mirasa Sahip Çıkma
- Fedakârlık (Albayrak, Avşaroğlu, Bakalım, vd. 2015: 83).

Bu değerler öğrencilerin yaşlarına, hazır bulunuşluluklarına uygun olarak sunulup kazandırılmalıdır.

Uluslararası alan yazında değerler eğitimi; karakter eğitimi, toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi ve ahlaki eğitim gibi farklı temalar içinde ele alınmaktadır. Değerler eğitimi ile sosyal, siyasal, kültürel ve estetik değerlerin öğretimi kastedilmektedir (Balcı & Yelken, 2010: 82).

Avrupa Birliği'nde değer eğitimi, 1971 yılında Avrupa Eğitim Geliştirme Merkezi'nin kurulmasıyla ortak bir değer eğitimi anlayışının oluşması sağlanmıştır. Eğitim ve kültür politikalarının ana rolünün, karşılıklı anlayışı ve Avrupalılık bilincini daha iyi bir noktaya getirmek olduğu ifade edilebilir. Bunun için yabancı dil ve Avrupa tarihinin öğretimi önemli görülmekte, eğitim politikalarında da buna öncelik verilmektedir. Eğitim sürecinde, ayrıca Avrupalılara birçok bilgi, tutum, beceri ve davranış kazandırılması da hedeflenmektedir (Topsakal, 2004:132). 3 Mart 1995'te Eğitim Bakanları Konseyi tarafından benimsenen kararlara göre, okul öğrencilerinin bir kural olarak ana dile/dillere ek olarak birliğin iki dilini öğrenme fırsatına sahip olmalarının gerekliliği ifade edilmiş, birlik vatandaşlarının dil becerilerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi ihtiyacı vurgulanmıştır. Eğitim Bakanları Konseyi söz konusu kararda, ilköğretimde modern dillerin okul çağı başlangıcından itibaren öğretiminin geliştirilmesini ya da kurulmasını arzu ettiğini belirtir. Erken yaşta dil öğrenimi yoluyla genç insanlar arasında karşılıklı saygı ve anlayışı kuvvetlendirir. Gençler Avrupa kültürel zenginliğinin açıklığını ve farklılığını kazanabilirler (Topsakal, 2004:133).

ABD eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri arasında "Her kültürden bireylerin kendi kültürlerine uygun gelişimlerinin sağlanması", "ırk, din, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve aile yapısına göre ayırım yapılmaması" vardır (Balcı, 2013: 32).

New Jersey'de de devlet okulları için 4 temel değer belirlenmiştir. Bunlar: kendine saygı, başkalarına saygı, vatandaşlık sorumluluğu ve doğal çevreye saygıdır (Akt. Kinnir, Kernes&Dautheribes,2000:4-5).

Avustralya'daki değerler eğitimi çalışmalarından hareketle okullarda öğretilen en temel değerler şunlardır (Hooper,2003: 44):

- İlgili olma
- Empati ve tolerans
- Barış ve şiddetten uzak durma
- Sevgi ve saygı
- Üstünlük ve başarı
- Dürüstlük ve doğruluk
- Adaletlilik
- Birliktelik.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Durum çalışmaları, karmaşık bir durumun geniş bir şekilde tanımlanarak ve kendi doğal ortamında bileşenlerinin belirlenerek boyamsal olarak çalışılmasına imkân sağlar.” (Subaşı, M., Okumuş, K. 2017: 419-426). “Durum çalışmaları özellikle program değerlendirme araştırmalarında kullanılması çok uygun olmakla birlikte derinlemesine veri gerektiren diğer tüm araştırma konularında da verim sağlayacaktır.” (Aytaçlı, 2012:1-9). Bu çalışmada genel durum 6-10 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hazırlanmış çeviri eserlerde yer alan değerler, tek bir durumu oluşturmaktadır. Bu durumun altındaki değer kategorileri ise birbirleriyle bağlantılı tek durum desenini meydana getirmektedir.

Örneklem / Araştırma grubu

“Kültürler, gelenekler, yaşantılar ve devlet politikaları yazılı araçlar yoluyla gelecek nesillere aktarılmış, bu kaynakları kullanan tarihçiler ve arkeologlar, geçmiş hakkında bugün bildiğimiz şeylerin pek çoğunu, bu yazılı kaynakların analizi yoluyla bize ulaştırmışlardır”(Yıldırım ve Şimşek, 2013: 216). Buradan hareketle bu araştırmada 6-10 yaş aralığındaki çocuklara yönelik, 17 ülkenin yazılı eserlerindeki değerlerin incelenmesine karar verilmiştir. Çalışmada örneklem seçiminde tabaka örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Tabaka örnekleme, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Önemli olan, evreni kendi içinde saf ve benzeşik bir olgu olarak kabul etmek yerine, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013:133). Bu araştırmanın inceleme nesnelerini 6-10 yaş aralığındaki çocuklara yönelik 17 ülkeye ait birer eser oluşturmaktadır. Eserleri tespit etmek amacıyla “Eğitim Sen İlköğretim Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu” içerisinde yer alan çeviri çocuk romanları ait oldukları ülkelere göre listelenmiştir. Bu listeden yararlanılarak uzman görüşlerini almak amacıyla form oluşturulmuştur. Uzmanlardan, formda belirtilen eserler içinde hedef kitleye en uygun olanlarını işaretlemeleri istenmiştir.

Formdan elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın inceleme nesneleri belirlenmiştir. İncelenecek çeviri çocuk romanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. *İncelenecek Çeviri Çocuk Edebiyatına Ait Eserler*

Sıra	Eserin Adı	Yazar	Ülke
1	Hayvanlar Toplantısı	Erich Kastner	Almanya
2	Bunun Adı Findel	Andrew Clements	Amerika
3	Borulardaki Ayı	Julio Cortazar	Arjantin

Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma

4	Gümüş Eşek	Sonya Hartnett	Avustralya
5	Lollipop	Christine Nöstlinger	Avusturya
6	Ateşin Dereyi Kurtardığı Gece	Odile Kayser	Çin
7	Büyücünün Şapkası	Tove Jansson	Finlandiya
8	35 Kilo Tembel Teneke	Anna Gavalda	Fransa
9	Arkadaşım Bir Griskok	Malarie Blackman	İngiltere
10	Reçel Kavanozu	Houshang Moradi Kermani	İran
11	Kendisini Aslan Sanan Şola	Bernardo Atxaga	İspanya
12	Kumkurdu	Asa Lind	İsveç
13	Cecü'nünYer Cüceleri	Umberto Eco	İtalya
14	Mor İnek	Zulema Clares	Küba
15	Marangozun Köpeği Kaştanka	Anton Çehov	Rusya
16	Papağanın Diriliş Öyküsü	Eduardo Galeano	Uruguay
17	Çöp Adada Küçük Bir Denizkızı	Vagelis İliopulos	Yunanistan

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Buna göre nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.” (Yıldırım & Şimşek,2013). Çalışmada çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerleri saptamak amacıyla Schwartz Değerler Listesi kullanılmıştır. Derecelendirme yüzde dağılımı şeklinde yapılmıştır. “Kategori tekrarları yüzde anlamında sayılır ve sunulur. Bu yolla araştırmacı, iki dokümanı karşılaştırma konusunda daha kesin bir yargıya ulaşabilir”(Yıldırım ve Şimşek, 2013: 230).

Tablo 2’de Schwartz’ın Değer Sınıflaması Tablosu yer almaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), Akbaş (2004); akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 29).

Tablo 2. Shwartz Değer Sınıflaması Tablosu

Değer Grupları	Değerler
Güç (Power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek
Başarı (Achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin(muktedir) olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak
Hazcılık(Hedonism): Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak

Uyarılım(Stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Özyönelim (Self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak
Evrenselcilik(Universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum
İyilikseverlik (Benevolence): Bireyin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardım sever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat
Geleneksellik(Tradition): Kültür veya dinsel töre, fikirlere saygı ve bağlılık	Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat(dünyevi işlerden el ayak çekmek), mahremiyet
Uyma(Conformity): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kibarlık, itaatkar olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
Güvenlik(Security): Toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. İçerik analiziyle bulgular açıklanıp kavramlarla ilişkilendirilmiştir. “Genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasını ifade eder. Kategorilenme, mesajların kodlanmasını, yani anlamlarının işlenmesini gerektirir” (Bilgin, 2006: 19). Betimsel analizle ise daha derin bir şekilde kavramlar yorumlanmıştır. “Araştırmacı kategorilere bağlı analizlerin sonuçlarını düz yazı şeklinde ifade edebilir. Ancak sayısallaştırılma kullanılacaksa, var/yok, yüzde dağılımı ve kapsanan alan olmak üzere üç farklı yol tercih edilebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 230-231). Shwartz’ın Değer Sınıflamasına dayanarak çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerler analiz edilmiştir. Analizde yüzde dağılımı tekniği kullanılmıştır. Kategori tekrarları yüzde olarak sayılıp sunulmuştur. Bu teknikle birden fazla dokümanı karşılaştırma konusunda daha kesin bir yargıya ulaşılmıştır.

Bulgular

İncelenen eserler Shwartz'ın Değer Sınıflamasına göre ayrıntılı analizi yapılmış ve tespit edilen değerlerin dökümü alınmıştır.

Almanya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Erich Kastner'in *Hayvanlar Toplantısı* kitabında toplam 40 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 3 sıklıkla %7,5; başarı değeri 1 sıklıkla %2,5; uyarılma değeri 3 sıklıkla %7,5; öz-denetim değeri 9 sıklıkla %22,5; evrenselcilik değeri 10 sıklıkla %25; yardımseverlik değeri 6 sıklıkla %15; uyum değeri 1 sıklıkla %2,5 ve güvenlik değeri 7 sıklıkla %17,5 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde evrenselcilik değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları öz-denetim ve yardımseverliktir. Uyum ve başarı değerlerinin sıklığı ise en az olanlarıdır. Hazcılık ve geleneksellik değerleri ise eserde yer almamaktadır.

Amerika ülkesini temsil niteliğinde seçilen Andrew Clements'in *Bunun Adı Findel* kitabında toplam 87 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 18 sıklıkla %20,68; başarı değeri 5 sıklıkla %5,74; hazcılık değeri 10 sıklıkla %11,49; uyarılma değeri 5 sıklıkla %5,74; öz-denetim değeri 21 sıklıkla %24,13; evrenselcilik değeri 1 sıklıkla %1,14; yardımseverlik değeri 11 sıklıkla %12,64; uyum değeri 10 sıklıkla %11,49 ve güvenlik değeri 4 sıklıkla %4,59 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde öz-denetim değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları güç, yardımseverlik, uyum ve hazcılıktır. Geleneksellik ve evrenselcilik değerlerinin sıklığı ise en az olanlarıdır.

Arjantin ülkesini temsil niteliğinde seçilen Julio Cortazar'ın *Borulardaki Ayı* kitabında toplam 25 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 2 sıklıkla %8; başarı değeri 1 sıklıkla %4; hazcılık değeri 3 sıklıkla %12; uyarılma değeri 1 sıklıkla %4; öz-denetim değeri 7 sıklıkla %28; evrenselcilik değeri 3 sıklıkla %12; yardımseverlik değeri 3 sıklıkla %12; geleneksellik 2 sıklıkla %8; uyum değeri 1 sıklıkla %4 ve güvenlik değeri 2 sıklıkla %8 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde öz-denetim değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları Evrenselcilik ve yardımseverliktir. Uyum, uyarılma ve başarı değerlerinin sıklığı ise en az olanlarıdır.

Avustralya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Sonya Hartnett'in *Gümüş Eşek* kitabında toplam 59 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 8 sıklıkla %13,55; başarı değeri 2 sıklıkla %3,38; hazcılık değeri 3 sıklıkla %5,08; uyarılma değeri 2 sıklıkla %3,38; öz-denetim değeri 8 sıklıkla %13,55; evrenselcilik değeri 4 sıklıkla %6,77; yardımseverlik değeri 11 sıklıkla %18,64; geleneksellik değeri 9 sıklıkla %15,25; uyum değeri 5 sıklıkla %8,47 ve güvenlik değeri 7 sıklıkla %11,86 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde yardımseverlik değer sıklığı en yüksek olandır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları geleneksellik, öz-denetim ve güçtür. Hazcılık ve başarı değerlerinin sıklığı ise en az olanlarıdır.

Avusturya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Christine Nöstlinger'in *Lollipop* kitabında toplam 51 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 3 sıklıkla %5,58; başarı değeri 4 sıklıkla %7,84; hazcılık değeri 2 sıklıkla %3,92; uyarılma değeri 3 sıklıkla %5,88; öz-denetim değeri 17 sıklıkla %33,3; evrenselcilik değeri 2 sıklıkla %3,92; yardımseverlik değeri 8 sıklıkla %15,68; geleneksellik değeri 3 sıklıkla %5,88; uyum değeri 2 sıklıkla %3,92 ve güvenlik değeri 7 sıklıkla %13,72 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde öz-denetim değer sıklığı en yüksek olandır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları güvenlik ve yardımseverliktir. Hazcılık, uyum ve evrenselcilik değerlerinin sıklığı ise en az olanlarıdır.

Çin ülkesini temsil niteliğinde seçilen Odile Kayser'in *Ateşin Dereyi Kurtardığı Gece* kitabında toplam 28 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 1 sıklıkla %3,57; başarı değeri 2 sıklıkla %7,14; hazcılık değeri 3 sıklıkla %10,71; uyarılma değeri 3 sıklıkla %10,72; öz-denetim değeri 5 sıklıkla %17,85; evrenselcilik değeri 2 sıklıkla %7,14; yardımseverlik değeri 3 sıklıkla %10,71; geleneksellik 6 sıklıkla %21,42; uyum değeri 1 sıklıkla %3,57 ve güvenlik değeri 2 sıklıkla %7,14 oranla eserde yer almaktadır.

Geleneksellik değer boyutu ile öz-denetim değer boyutları eserde birbirleriyle uyumlu ve bağdaşık şekilde sıklığı en yüksek değer boyutları ile yer almaktadır. Uyum değeri ise eserde sıklığı en düşük değer boyutudur. Eserde değerler ve bu değerler arasındaki ilişkilerin içerik ve yapısına incelendiğinde; kişinin kültürünün getirdiği görenek ve görüşlerin kabulü, onlara bağlanma ve onlara saygı gösterme ile öz-denetim değerlerinden olan kendi amaçlarını seçme arasındaki ilişki dikkat çekmektedir.

Finlandiya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Tove Jansson'ın *Büyücünün Şapkası* kitabında toplam 67 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 5 sıklıkla %7,46; başarı değeri 5 sıklıkla %7,46; hazcılık değeri 11 sıklıkla %16,41; uyarılma değeri 4 sıklıkla %5,97; öz-denetim değeri 18 sıklıkla %26,86; evrenselcilik değeri 1 sıklıkla %1,49; yardımseverlik değeri 4 sıklıkla %5,97; geleneksellik 3 sıklıkla %4,47; uyum değeri 5 sıklıkla %7,46 ve güvenlik değeri 10 sıklıkla %14,92 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde öz-denetim değer sıklığı en yüksek olandır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları güvenlik ve hazcılıktır. Geleneksellik ve evrenselcilik değerlerinin sıklığı ise en az olanlarıdır.

Fransa ülkesini temsil niteliğinde seçilen Anna Gavalda'nın *35 Kilo Tembel Teneke* kitabında toplam 82 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 7 sıklıkla %8,53; başarı değeri 9 sıklıkla %10,97; hazcılık değeri 8 sıklıkla %9,75; uyarılma değeri 3 sıklıkla %3,65; öz-denetim değeri 12 sıklıkla %14,63; evrenselcilik değeri 0 sıklıkla %0; yardımseverlik değeri 10 sıklıkla %12,19; geleneksellik 6 sıklıkla %7,31; uyum değeri 9 sıklıkla %10,97 ve güvenlik değeri 18 sıklıkla %21,95 oranla eserde yer almaktadır.

Güvenlik ile öz-denetim değerleri eserde birbirleriyle uyumlu ve bağdaşık şekilde sıklığı en yüksek değer boyutları olarak yer almaktadır. Evrenselcilik değerleri ise eserde sıklığı en düşük değer boyutudur.

İngiltere ülkesini temsil niteliğinde seçilen Malorie Blackman'ın *Arkadaşım Bir Griskok* kitabında toplam 74 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 17 sıklıkla %22,97; başarı değeri 6 sıklıkla %8,1; hazcılık değeri 4 sıklıkla %5,4; uyarılma değeri 11 sıklıkla %14,86; öz-denetim değeri 18 sıklıkla %24,32; yardımseverlik değeri 4 sıklıkla %5,4; geleneksellik 1 sıklıkla %1,35; uyum değeri 11 sıklıkla %14,86 ve güvenlik değeri 2 sıklıkla %2,7 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde öz-denetim değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları güç, uyarılma ve uyumdur. Geleneksellik ve güvenlik değerlerinin sıklığı ise en az olanlarıdır. Evrenselcilik değeri ise eserde yer almamaktadır.

İran ülkesini temsil niteliğinde seçilen Houshang Moradi Kermani'nin *Reçel Kavanozu* kitabında toplam 90 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 15 sıklıkla %16,6; başarı değeri 6 sıklıkla %6,6; öz-denetim değeri 23 sıklıkla %25,5; evrenselcilik değeri 1 sıklıkla %1,1; yardımseverlik değeri 13 sıklıkla %14,4; geleneksellik 6 sıklıkla %6,6; uyum değeri 13 sıklıkla %14,4 ve güvenlik değeri 13 sıklıkla %14,4 oranla eserde yer almaktadır.

Güvenlik ile öz-denetim değerleri eserde birbirleriyle uyumlu ve bağdaşık şekilde sıklığı en yüksek değer boyutları olarak yer almaktadır. Evrenselcilik değerleri ise eserde sıklığı en düşük değer boyutudur. Hazcılık ve uyarılma değerleri ise eserde yer almamaktadır.

İspanya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Bernardo Atxaga'nın *Kendini Aslan Sanan Şola* kitabında toplam 36 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 2 sıklıkla %5,5; başarı değeri 1 sıklıkla %2,7; hazcılık değeri 1 sıklıkla %2,7; uyarılma değeri 3 sıklıkla %8,3; öz-denetim değeri 13 sıklıkla %36,11; yardımseverlik değeri 3 sıklıkla %8,3; geleneksellik 6 sıklıkla %16,66; uyum değeri 4 sıklıkla %11,1 ve güvenlik değeri 3 sıklıkla %8,3 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde öz-denetim değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları geleneksellik ve uyumdur. Başarı ve hazcılık değerlerinin sıklığı ise en az olanlarıdır. Evrenselcilik değeri eserde yer almamaktadır.

İsveç ülkesini temsil niteliğinde seçilen Asa Lind'in *Kumkurdu* kitabında toplam 57 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 4 sıklıkla %7,01; başarı değeri 1 sıklıkla %1,75; hazcılık değeri 8 sıklıkla %14,03; uyarılma değeri 2 sıklıkla %3,5; öz-denetim değeri 22 sıklıkla %38,59; evrenselcilik değeri 1 sıklıkla %1,75; yardımseverlik değeri 9 sıklıkla %15,78; geleneksellik 1 sıklıkla %1,75; uyum değeri 5 sıklıkla %8,77 ve güvenlik değeri 4 sıklıkla %7,01 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde öz-denetim değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları yardımseverlik ve hazcılıktır. Başarı, gelenekselcilik ve evrenselcilik değerlerinin sıklığı ise en az olanlarıdır.

İtalya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Umberto Eco'nun *Cecü'nün Yer Cüceleri* kitabında toplam 55 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 5 sıklıkla %9,09; başarı değeri 3 sıklıkla %5,45; hazcılık değeri 4 sıklıkla %7,27; uyarılma değeri 3 sıklıkla %5,45; öz-denetim değeri 17 sıklıkla %30,09; evrenselcilik değeri 11 sıklıkla %20; yardımseverlik değeri 3 sıklıkla %5,45; geleneksellik 2 sıklıkla %3,63; uyum değeri 3 sıklıkla %5,45 ve güvenlik değeri 4 sıklıkla %7,27 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde öz-denetim değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutu evrenselciliştir. Gelenekselcilik değeri sıklığı ise en az olanlarıdır.

Küba ülkesini temsil niteliğinde seçilen Zulema Clares'in *Mor İnek* kitabında toplam 15 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 1 sıklıkla %6,66; başarı değeri 2 sıklıkla %13,33; hazcılık değeri 1 sıklıkla %6,66; uyarılma değeri 4 sıklıkla %26,66; öz-denetim değeri 2 sıklıkla %13,33; evrenselcilik değeri 1 sıklıkla %6,66; yardımseverlik değeri 1 sıklıkla %6,66; geleneksellik 1 sıklıkla %6,66; uyum değeri 1 sıklıkla %6,66 ve güvenlik değeri 1 sıklıkla %6,66 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde uyarılım değer sıklığı en yüksek olanıdır.

Rusya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Anton Çehov'un *Marangozun Köpeği Kaştanka* kitabında toplam 47 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 12 sıklıkla %25,53; başarı değeri 3 sıklıkla %6,38; hazcılık değeri 6 sıklıkla %12,76; uyarılma değeri 3 sıklıkla %6,38; öz-denetim değeri 7 sıklıkla %14,89; yardımseverlik değeri 5 sıklıkla %10,63; uyum değeri 9 sıklıkla %19,14 ve güvenlik değeri 2 sıklıkla %4,25 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde güç değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları uyum ve öz-denetimdir. Güvenlik değer sıklığı ise en az olanıdır. Geleneksellik ve evrensellik değeri eserde yer almamaktadır.

Uruguay ülkesini temsil niteliğinde seçilen Eduardo Galeano'nun *Papağanın Diriliş Öyküsü* kitabında toplam 15 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 2 sıklıkla %13,33; başarı değeri 1 sıklıkla %6,66; hazcılık değeri 1 sıklıkla %6,66; uyarılma değeri 2 sıklıkla %13,33; öz-denetim değeri 4 sıklıkla %26,66; evrenselcilik değeri 0 sıklıkla %0; yardımseverlik değeri 2 sıklıkla %13,33; geleneksellik 1 sıklıkla %6,66; uyum değeri 1 sıklıkla %6,66 ve güvenlik değeri 1 sıklıkla %6,66 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde öz-denetim değer sıklığı en yüksek olanıdır. İlişkili diğer yüksek değer boyutları güç, uyarılma ve yardımseverliktir. Evrenselcilik değeri sıklığına ise eserde rastlanılmamıştır.

Yunanistan ülkesini temsil niteliğinde seçilen Vagelis İliopulos'un *Çöp Adada Küçük Bir Denizkızı* kitabında toplam 41 değer tespit edilmiştir. Buna göre; Güç değeri 3 sıklıkla %7,31; başarı değeri 3 sıklıkla %7,31; hazcılık değeri 1 sıklıkla %2,43; uyarılma değeri 3 sıklıkla %7,31; öz-denetim değeri 8 sıklıkla %19,51; evrenselcilik değeri 8 sıklıkla %19,51; yardımseverlik değeri 6 sıklıkla %14,63; geleneksellik 1 sıklıkla %2,43; uyum değeri 2 sıklıkla %4,87 ve güvenlik değeri 6 sıklıkla %14,63 oranla eserde yer almaktadır.

Eserde öz-denetim ve evrenselcilik değer sıklığı en yüksek olanlardır. İlişkili diğer yüksek değer boyutu yardımseverliktir. Gelenekselcilik ve hazcılık değerlerinin sıklığı ise en az olanlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında incelen 17 çeviri eserin Shwartz'ın Değer Sınıflamasına dayanarak genel çözümlenmesi yapılmıştır. 17 çeviri eserde yer alan toplam 869 adet değer tespit edilmiştir. Buna göre; Özdenetim 211 frekans ve 24, 28'lik yüzde ile incelenen eserlerin bütününde ilk sırada yer almaktadır. Devamında 102 frekans ve 13,8'lik yüzde ile yardımseverlik, 108 frekans ve 12,42'lik yüzde ile güç, 94 frekans ve 10,81'lik yüzde ile güvenlik, 83 frekans ve 9,552lik yüzde ile uyum, 66 frekans ve 7,59'luk yüzde ile hazcılık, 55 frekans ve 6,322lik yüzde ile başarı, 50 frekans ve 5,75 yüzde ile gelenekselcilik ve en sonda 45 frekans ve 5,17'lik yüzde ile evrenselcilik yer almaktadır.

Eserlerde yer alan değerlerin 211 tanesi öz-denetim değer boyutunda yer almaktadır. Düşünce ve eylemde bağımsızlığı esas alan bu boyut toplamda beş alt değer türünden (yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak) oluşturmaktadır. 17 farklı ülkenin, çocuklarının bağımsızlığına fazlasıyla önem verdiği sonucuna varılabilir. Özellikle İsveç ülkesini temsil niteliğinde seçilen Asa Lind'in *Kumkurdu* kitabında öz-denetim değer boyutuna diğer eserlere oranla daha fazla yer verilmiştir. Kitapta tespit edilen değerlerin %38,59'u bu değere aittir.

Küba ülkesini temsil niteliğinde seçilen Zulema Clares'in *Mor İnek* kitabı ise öz-denetim değer boyutuna en az yer verendir. Kitapta tespit edilen değerlerin %13,33'ü bu değere aittir.

Dünyanın bütün ülkelerinin dâhil edildiği Dünya Özgürlüğü (Freedom in the World) isimli kapsamlı çalışmanın 2019 yılına ilişkin verilerine göre İsveç özgür ülkeler içerisinde yer almaktadır. Küba ise özgür olmayan ülkeler arasında yer almaktadır. Bu araştırma ile çalışmamızın sonuçları örtüşmektedir. (<https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2019/map>)

Gümüş (2017) "Değerler Eğitimi Bağlamında Aytül Akal'ın Çocuk Romanlarının Analizi" isimli çalışmasında sekiz çocuk romanı 44 değere göre incelenmiştir. Çalışmada özgürlük (2) değerine çok az rastlanmıştır. Başka bir çalışma olan "Dede Korkut Hikâyelerinde Değerler Eğitimi" Susar (2015) on iki hikâye ve giriş bölümü 24 değere göre incelemiş, hikâyelerde özgürlük(5) değerine az rastladığını belirtmiştir. Bu iki çalışma da değer aktarımı bakımından çalışmamızla tezatlık göstermektedir.

Öz-Denetim değerini 108 frekansla takip eden değer güç değeridir. Bu değer boyutu toplamda dört alt değer türünden (sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek) oluşmaktadır. Ülkelerin çocuklarına fazlasıyla kazandırmak istediği değerlerden biri de güç değeri olduğu görülmüştür. Özellikle Rusya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Anton Çehov'un *Marangozun Köpeği Kaştanka* kitabında güç değer boyutuna diğer eserlere oranla daha fazla yer verilmiştir. Eserde tespit edilen değerlerin %25,53'ü güç değerine aittir.

Çin ülkesini temsil niteliğinde seçilen Odile Kayser'in *Ateşin Dereyi Kurtardığı Gece* kitabı ise güç değer boyutuna en az yer verendir. Kitapta tespit edilen değerlerin %3,57'si bu değere aittir.

U.S. News 2019'un En Güçlü Ülkeleri (Most Powerful Countries) isimli çalışmasında en güçlü ilk beş ülke arasında Rusya ve Çin yer almaktadır. Rusya'nın güçlü ülkeler arasında yer alması çalışmamızla örtüşmektedir ancak çalışmamızdaki Çin örneğine ait eserde güç değerine az yer verilmesiyle U.S News'in araştırması örtüşmemektedir. (<https://www.usnews.com/news/best-countries/power-rankings>)

Sırakaya (2018) "Muzaffer İzgü'nün 1970-80 Yılları Arasında Yayınladığı Yedi Öykü Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında yedi öykü kitabını Schwartz'ın on değerine göre incelemiş ve eserlerde güç(14) değerine fazlaca rastlamıştır. Bu sonuçla güç değeri aktarımı bakımından çalışmamız benzerlik göstermektedir.

Güç değerini takip eden değer boyutu 102 frekansla yardımseverlik değer boyutudur. Bu değer boyutu toplamda dokuz alt değer türünden (manevi bir yaşam, bağışlayıcı olmak, dürüst olmak, yardımsever olmak, sadık olmak, sorumlu olmak, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, olgun sevgi) meydana gelmektedir. Ülkelerin çocuklarına fazlasıyla kazandırmak istediği değerlerden bir üçüncüsü de yardımseverlik değeri olduğu görülmüştür. Özellikle Avustralya ülkesini temsilen seçilen Sonya Hartnett'in *Gümüş Eşek* kitabında yardımseverlik değer boyutuna diğer eserlere nazaran daha fazla yer verildiği görülmüştür. Eserde tespit edilen değerlerin %18,64'ü yardımseverlik değerine aittir.

İngiltere ülkesini temsil niteliğinde seçilen Malarie Blackman'ın *Arkadaşım Bir Griskok* kitabı ise yardımseverlik değer boyutuna az yer verendir. Eserde tespit edilen değerlerin %5,4'ü bu değere aittir.

Gallup Araştırma Şirketinin 2018 yılında yaptığı Dünyanın En Yardımsever Ülkeleri (The Most Generous Countries in the World) adlı araştırmasında Avustralya ve İngiltere ilk sıralarda yer almaktadır. Avustralya ülkesine ait örneklemimiz bu çalışmayla örtüşmektedir (<https://news.gallup.com/opinion/gallup/245192/generous-countries-world.aspx>)

Topbaş (2015) "Sema Maraşlı'nın Masallarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında dört eserde yer alan seksen iki adet masalı, 32 adet değere göre incelemiş ve eserlerde yardımseverliğin en fazla yer alan değerlerden olduğunu belirtmiştir. Başka bir çalışma olan "Ayşe

Yamaç'ın Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi ve Dil Zenginliği Açısından İncelenmesi" Kuru(2016) yedi çocuk romanını on iki değere göre incelemiştir. Çalışmada en fazla sevgi (93) değerine rastlanmış olup bu değeri yardımseverlik (92) değeri takip etmektedir. Yardımseverlik değerini aktarmada bu iki çalışmayla çalışmamızın benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Yardımseverlik değerini takip eden değer boyutu 94 frekansla güvenlik değer boyutudur. Bu değer boyutu toplamda yedi alt değer türünden (ulusal güvenlik, bağlılık duygusu, iyiliğe karşılık vermek, toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olmak, temiz olmak) meydana gelmektedir. Araştırmada yer alan 17 ülkenin çocuklarına kazandırmak istediği değerlerden dördüncüsü de güvenlik değeri olduğu görülmüştür. Özellikle Fransa ülkesini temsilen seçilen Anna Gavalda'nın *35 Kilo Tembel Teneke* kitabında güvenlik değer boyutuna diğer eserlere nazaran daha fazla yer verildiği görülmüştür. Eserde tespit edilen değerlerin %21,95'i güvenlik değerine aittir.

İngiltere ülkesini temsil niteliğinde seçilen Malarie Blackman'ın *Arkadaşım Bir Griskok* kitabı ise Güvenlik değer boyutuna az yer verendir. Eserde tespit edilen değerlerin %2,7'si bu değere aittir.

Global Finance Dergisi 2019 yılında dünyanın en güvenli ülkeleri listesini açıklamıştır. 128 ülke arasında Fransa 36. iken İngiltere 38. Sırada yer almaktadır. Sonuçlar çalışmamızla tezatlık göstermektedir. (<https://www.gfmag.com/global-data/non-economic-data/worlds-safest-countries-2019>)

Akkaya (2014) "Keloğlan Masallarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi" adlı çalışmasında 18 masalı Schwartz Değerler Ölçeğine göre incelemiş ve eserlerde güvenlik değerine 13 sıklıkla rastlandığını belirtmiştir. Değer dağılımına göre altıncı sırada yer almakta çalışmamız ise dördüncü sırada yer almaktadır.

Güvenlik değerini takip eden değer boyutu 83 frekansla uyum değer boyutudur. Bu değer boyutu toplamda dört alt değer türünden (itaatli olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, kibar olmak, kendini denetleyebilmek) meydana gelmektedir. Ülkelerin çocuklarına kazandırmak istedikleri değerlerin beşincisinin uyum olduğu görülmüştür. Özellikle Rusya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Anton Çehov'un *Marangozun Köpeği Kaştanka* kitabında uyum değer boyutuna diğer eserlere oranla daha fazla yer verilmiştir. Eserde tespit edilen değerlerin %19,14'ü uyum değerine aittir.

Almanya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Erich Kastner'in *Hayvanlar Toplantısı* kitabı ise uyum değer boyutuna az yer verendir. Eserde tespit edilen değerlerin %2,05'i bu değere aittir.

Instute for Economics and Peace isimli sivil toplum örgütünün 2019 yılı Küresel Barış Endeksi (Global Peace Index) raporunda Almanya barışçıl ülkeler, Rusya ise az barışçıl ülkeler içerisinde yer almakta ve çalışmamızla tezatlık göstermektedir. (<http://visionofhumanity.org/app/uploads/2019/06/GPI-2019-web003.pdf>)

Abacı (2018) “Behiç Ak’ın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında yirmi dokuz çocuk kitabı 63 değere göre incelenmiştir. İncelenen çocuk kitaplarında en düşük oranda(1-30) olanlar arasında uyumlu olma(16) değerinin yer aldığını belirtmiştir. Bu çalışma uyum değerini aktarmada çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Uyum değerini takip eden değer boyutu 66 frekansla hazcılık değer boyutudur. Bu değer boyutu toplamda üç alt değer türünden (zevk, yaşamdan zevk almak, isteklerine düşkün olmak) meydana gelmektedir. Ülkelerin çocuklarına kazandırmak istedikleri değerlerin altıncısı hazcılık değeri olduğu görülmüştür. Özellikle Finlandiya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Tove Jansson ‘ın *Büyücünün Şapkası* kitabında hazcılık değer boyutuna diğer eserlere oranla daha fazla yer verilmiştir. Eserde tespit edilen değerlerin %16,41’i hazcılık değerine aittir.

Almanya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Erich Kastner’in *Hayvanlar Toplantısı* ve İran ülkesini temsil niteliğinde seçilen Houshang Moradi Kermani’nin *Reçel Kavanozu* kitapları ise hazcılık değer boyutuna hiç yer vermemişlerdir.

Sırakaya (2018) “Muzaffer İzgü’nün 1970-80 Yılları Arasında Yayınladığı Yedi Öykü Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında yedi öykü kitabını Schwartz’ın on değerine göre incelemiş ve eserlerde hazcılık değerine bir kez rastlamıştır. Çalışmada hazcılık değerine az rastlanmasıyla değer aktarımı bakımından çalışmamızla örtüşmediği görülmektedir.

Hazcılık değerini takip eden değer boyutu 55 frekansla başarı değer boyutudur. Bu değer boyutu toplamda dört alt değer türünden (başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak) meydana gelmektedir. Ülkelerin çocuklarına kazandırmak istedikleri değerlerin yedincisi başarı değeri olarak tespit edilmiştir. Özellikle Küba ülkesini temsil niteliğinde seçilen Zulema Clares’in *Mor İnek* kitabında başarı değer boyutuna diğer eserlere oranla daha fazla yer verilmiştir. Eserde tespit edilen değerlerin %13,33’ü başarı değerine aittir.

İsveç ülkesini temsil niteliğinde seçilen Asa Lind’in *Kumkurdu* kitabı ise başarı değer boyutuna az yer verendir. Eserde tespit edilen değerlerin %1,75’i bu değere aittir.

Özbay ve Tayşi (2011) “Dede Korkut Hikâyeleri’nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi” adlı çalışmalarında 12 hikâyeyi 20 değere göre incelemiş ve çalışkanlı (2) değerine çok az rastladıklarını belirtmişlerdir. Çalışmak başarıyı getirmektedir. Bu sebeple bu çalışmayla başarı değer aktarımı çalışmamız benzerlik göstermektedir.

Hazcılık değerini takip eden bir diğer değer boyutu 55 frekansla uyarılma değer boyutudur. Bu değer boyutu toplamda üç alt değer türünden (cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak) meydana gelmektedir. Ülkelerin çocuklarına kazandırmak istedikleri değerlerin yedincisi uyarılma değeri olduğu görülmüştür. Özellikle İngiltere ülkesini temsil niteliğinde seçilen

Malarie Blackman'ın *Arkadaşım Bir Griskok* kitabında uyarılma değer boyutuna diğer eserlere oranla daha fazla yer verilmiştir. Eserde tespit edilen değerlerin %14,86'sı uyarılma değerine aittir.

İran ülkesini temsil niteliğinde seçilen Houshang Moradi Kermani'nin *Reçel Kavanozu* kitabında ise uyarılma değer boyutuna hiç yer verilmemiştir.

Yılmaz (2018) "Değerler Eğitimi Bağlamında Aytül Akal'ın Çocuk Romanları" adlı çalışmasında 14 çocuk romanı 30 değere göre incelemiş ve eserlerde cesaret (3) değerine az rastlandığını belirtmiştir. Bu çalışma değer aktarımı bakımından çalışmamızla benzerlik göstermezken Kavaklı (2019) "Mavisel Yener'in Masal Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında 34 masal 19 değere göre inceleyerek cesaret (25) değerine fazlaca rastlandığını belirtmiş olup çalışmamızla değer aktarımı bakımından benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Başarı ve uyarılma değerlerini takip eden değer boyutu 50 frekansla geleneksellik değer boyutudur. Bu değer boyutu toplamda altı alt değer türünden (bana düşen hayatı kabullenmek, ılımlı olmak, dindar olmak, alçak gönüllü olmak, geleneklere saygılı, mahremiyete ve özel haklara saygı) meydana gelmektedir. Ülkelerin çocuklarına kazandırmak istedikleri değerlerin sekizincisi geleneksellik değeri olduğu görülmüştür. Özellikle Çin ülkesini temsil niteliğinde seçilen Odile Kayser'in *Ateşin Dereyi Kurtardığı Gece* kitabında geleneksellik değer boyutuna diğer eserlere oranla daha fazla yer verilmiştir. Eserde tespit edilen değerlerin %21,42'si Geleneksellik değerine aittir.

Almanya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Erich Kastner'in *Hayvanlar Toplantısı* kitabında ise geleneksellik değer boyutuna hiç yer verilmemiştir.

Akkaya (2014) "Keloğlan Masallarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi" adlı çalışmasında 18 masalı Schwartz Değerler Ölçeğine göre incelemiş ve eserlerde en fazla geleneksellik (51) değerine rastlandığını belirtmiştir. Bu çalışma değer aktarımı bakımından çalışmamızla tezatlık göstermektedir.

Geleneksellik değerini takip eden değer boyutu 45 frekansla evrenselcilik değer boyutudur. Bu değer boyutu toplamda dokuz alt değer türünden (sosyal adalet, barış içinde bir dünya, erdemli olmak, güzel bir dünya, çevreyi korumak, açık fikirli olmak, eşitlik, doğayla bütünlük, iç huzuru.) meydana gelmektedir. Ülkelerin çocuklarına kazandırmak istedikleri değerlerin sonuncusu ise evrenselcilik değeri olduğu görülmüştür. Özellikle Almanya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Erich Kastner'in *Hayvanlar Toplantısı* kitabında evrenselcilik değer boyutuna diğer eserlere oranla daha fazla yer verilmiştir. Eserde tespit edilen değerlerin %25'i evrenselcilik değerine aittir.

Rusya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Anton Çehov'un *Marangozun Köpeği Kaştanka*, Fransa ülkesini temsil niteliğinde seçilen Anna Gavalda'nın *35 Kilo Tembel Teneke*, İngiltere ülkesini temsil niteliğinde seçilen Malarie Blackman'ın *Arkadaşım Bir Griskok*, İspanya ülkesini temsil niteliğinde seçilen Bernardo Atxaga'nın *Kendini Aslan Sanan Şola* ve Uruguay ülkesini temsil niteliğinde seçilen

Eduardo Galeano'nun *Papağanın Diriliş Öyküsü* kitaplarında ise Evrenselcilik değer boyutuna hiç yer verilmemiştir.

Institute for Economics and Peace isimli sivil toplum örgütünün 2019 yılı Küresel Barış Endeksi (Global Peace Index) raporunda Almanya barışçıl ülkeler, Rusya ise az barışçıl ülkeler içerisinde yer almakta ve çalışmamızla örtüşmektedir. Ancak Fransa, İngiltere, İspanya ve Uruguay raporda barışçıl ülkeler olarak yer alırken çalışmamızda Evrensel değerlere yer vermedikleri tespit edilmiştir. (<http://visionofhumanity.org/app/uploads/2019/06/GPI-2019-web003.pdf>)

Çalışkan (2016) "İlköğretim 100 Temel Eser İçerisinde Yer Alan Dünya Edebiyatına Ait Eserlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında 30 eser 25 değere göre incelenmiştir. Eserlerde en çok yer alan değerler arasında adalet, eşitlik ve barışın yer aldığını belirterek çalışmamızla evrenselcilik değer aktarımı bakımından tezatlık gösterdiği görülmüştür.

Çocuk kitapları çevirilerinde öncelikli ve en önemli sorunun metin üretimindeki pedagojik bakış açısıdır. Çeviri çocuk kitaplarında çocuklara hangi dünya görüşünün, değerlerin aktarıldığı, eserin mesajının ne olduğu çok önemlidir. Bu alanda Türkçe yazılan çocuk kitaplarının çok daha büyük sorunlar içerdiği, pedagojinin değil politikanın, çocuğa uygunluğun çok daha az gözetildiğini söylemek mümkündür. Çeviri metinlerde bire bir çeviri yerine geleneksel pedagojik yaklaşımların artık günümüzde geçerliliğinin yitirdiğini göz önüne alarak ve çocukların özgüvenini geliştiren, demokratik düşünmesini sağlayan ve eleştirel kişilikler geliştirmesine yardımcı olacak metinlerin tercih edilmesi gerekmektedir. Çeviri çocuk edebiyatı ürünlerinde çocuğun gelişimi ve duygu ve düşünce dünyası için iletilerin ne olduğu, içerdikleri değerler boyutları önemli hâle gelmektedir.

Çeviri çocuk edebiyatı ürünleri kültürel karşıtlık üretmemeli, demokratik düşünce, farklı kültürleri ve yaşamları tanıma ve saygılı olma yaklaşımlarını barındırırken çocuğa yabancı, çocuğun dünyasına hitap etmeyen kültürel ve toplumsal karmaşıklıklar içermemelidir.

Çeviri çocuk edebiyatı ürünlerinde, eserin akışını ve iletisini bozmayacak biçimde "yerelleştirme" unsurları ile eserler çocuklar için daha cazip hâle getirilebilir.

Çocuklar için tercih edilecek farklı kültürlere ait eserlerin seçiminde bilgi, bakış açısı, yaşam ve deneyim, estetik, dil ve kültürle birleştirilerek harmanlanmış olanlar tercih edilmelidir.

Anne babalar ve eğitimciler, yayımlanan kitap listelerini, çevirisi yapılan kitapları, diğer ülkelerden gelen kitapları okumaya dayalı bir şekilde incelemeli, kaliteli çocuk kitaplarıyla ilgili bilgilerini genişletmeli ve öğrenme deneyimlerini arttırmalıdır.

Kaynaklar

- Dilmaç, B., & Ulusoy, K. (2014). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (2013). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Ankamat Matbaacılık.
- Özen, Y. (2001). *Yarına kalmak adına sorumluluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Pres.
- Tahiroğlu, M. (2012). Değerler eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin trafik kurallarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 123 -136.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Yaman, E. (2014). *Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yüksel, S. (2002). *Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 361-370.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this research is to list and analyze basic values in the translated children's literature works examined and to find out whether the values conveyed through these works display correlation with the values which are important for Turkish children. It is important to identify the prominent and popular values in the translated children's literature works by country. Within this framework according to which values are accepted as important in different countries and societies it will be possible to make suggestions about the value perceptions of Turkish children. Thus, both awareness and quality of value education can be improved in our country. This study aims to compare the values in children's books of different countries with Schwartz value classifications. Expectations of societies are guided by the values of those societies. Therefore, it is important to figure out the value system of societies. Especially, the fact that more than one factor such as television, media, internet, etc. has become effective in providing value to children. Additionally, school and family may affect the continuity of the value system of the societies. In this study, which values differentiate themselves from the others and how they transfer values systems are examined through translated children's books.

Method

The general situation in this study represents a single case of values in the translated works prepared for children between 6-10 ages. It aims to examine the values of children between 6-10 ages in the written works of 17 countries. In the study, stratified sampling method was administered for the selection of sample set. The study objects of this research were composed of 17 countries' works aimed at children between 6-10 ages. In order to determine the works, the translated children novels in the "Eğitim Sen Elementary School Children's Literature Book Catalogue" were listed according to the countries they belong to. A form was created to consult field experts' opinions. Experts were asked to decide the most appropriate ones for the target audience among the works mentioned in the form. In accordance with the data obtained from the form, the investigation objects of the research were determined. In this study, Schwartz Values List was used to determine the values provided by the translated children's literature works. The rating was made as percentage distribution.

Result and Discussion

Based on the Schwartz Value Classification, a general analysis of 17 translated works was made within the scope of this research. A total of 869 values in 17 translated works were determined. Accordingly, self-direction was in the first place with 211 frequencies and 24.28% in all the works examined. Subsequently, benevolence with 102 frequencies and 13.8 percent, power with 108 frequencies and 12.42%, security with 94 frequencies and 10.81%, conformity with 83 frequency and 9.552%, hedonism with 66 frequencies and 7.59%, success with 55 frequencies and 6,322%, traditionalism with 50 frequency and 5.75% and lastly universalism with 45 frequencies and 5.17% were found out.

The primary and most important problem in the translated children's books was the pedagogical perspective in text production. In translated children's books, it is very important which values and from which worldview are conveyed to children and what is the message of the work. In this area, it is possible to say that children's books written in Turkish contain much bigger problems. Considering that traditional pedagogical approaches are no longer valid, it is necessary to use texts which improve children's self-confidence, make them think democratic and develop critical personalities instead of using literal translation. In translated children's

literature works, the development of a child and the messages that are transferred to the world of emotion and thought and the different aspects of their values become important.

Translated children's literary products should not produce cultural antagonism but should reflect approaches to recognition and respect to different cultures and lives and democratic thinking. They should not contain cultural and social complexities which are not suitable to the child's world and do not address the child.

Translated children books can be made more attractive for children with the elements of "localization" of children's literature products which can be achieved in a way that does not disturb the harmony and message of the work.

In the selection of works belonging to different cultures to be preferred for children, those who are blended with knowledge, perspective, life and experience, aesthetic language and culture should be preferred.

Parents and educators should review published book lists, translated books, books from other countries on a reading-based manner, expand their knowledge on the quality of children's books and enhance their learning experiences.



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Paylaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri*

*Gürkan MORALI***

*Ali GÖÇER****

Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte öncelikle dilin öğretimi ön plana çıkmaktadır. Ancak bu sürece dâhil olan farklı bileşenler de bulunmaktadır. Bu bileşenlerden biri de kültürdür. Bu bağlamda çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin kültür aktarımına yönelik görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmada, görüşme formlarıyla elde edilen ve öğretmen görüşlerini yansıtan veriler incelenmiştir. Verilerin analizinde Miles ve Huberman'ın (2015) etkileşimli modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kültür aktarımında materyal yeterliği konusunda farklı görüşlere sahip oldukları, derslerinde çeşitli kültür aktarım yollarını benimsedikleri, sınıf içi öğrenme boyutunda öğrencilerin Türk kültürünü öğrenmeye istekli oldukları, Türk kültürüne yaklaşımlarının genellikle olumlu olduğu, kitaplarda ise kültür aktarımına daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öncelikli olarak ders kitaplarındaki kültürel unsurların zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültür, kültür aktarımı, öğretmen

Teachers' Views on the Teaching of Culture in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language is a multidimensional process. In this process, teaching of the language becomes prominent. However, various other components are involved in the process as well. One of these components is culture. The aim of this study is to examine teachers' views on teaching culture in teaching of Turkish as a foreign language. In the study which was conducted using one of the qualitative research methods, namely, the interview method, data which were obtained through interview forms and consisted of teachers' views were analyzed. Miles and Huberman's (2015) interactive model was used in the analysis of the data. According to the findings of the study, it was found that teachers had different opinions on the adequacy of the materials in terms of teaching culture, that they adopted different ways in teaching culture, that the students in classes were willing to learn the Turkish culture, that the students' approach to the Turkish culture was generally positive and that the teaching of culture should be included more in course books. Based on the findings, it is recommended that, in teaching Turkish as a foreign language, cultural elements in course books should primarily be enriched.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, culture, culture teaching, teacher

* 25-27 Haziran 2019 tarihinde Nevşehir'de gerçekleştirilen "3. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu"nda sözlü olarak sunulan ve özet olarak yayınlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Kayseri, gurkanmoral@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8539-7507

*** Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Kayseri, gocer@erciyes.edu.tr, E-posta, ORCID: 0000-0002-6880-2611

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte dilin öğretimi salt bir şekilde ön planda olmasına rağmen bu sürece dâhil olan birçok bileşen bulunmaktadır. Bu bileşenlerden biri de kültürdür.

Kültür, “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür” (TDK, 2005, s. 1282). Dil ile kültür arasında kadim ve güçlü bir ilişki bulunduğu bilinmektedir. Dil, kültürün temel taşıyıcılarından biridir. Kültür, dil aracılığıyla nesillerden nesillere aktarılmakta ve yaşantısına devam etmektedir. Kültür bir anlamda dilin varlığını sağlayan itici güçtür. “Dil ve kültür, canlı bir beden vücuda getirir. Dil bedendir, kültür ise kandır” (Jiang, 2000, s. 328). Bu metafor, dil ile kültürün içe içe geçtiğini göstererek dilin kültürel bir boyutunun olduğunu yansıtmaktadır. Bu sebeple toplumun sahip olduğu birikimin birer göstergesi olan sözlü kültür unsurları, deyimler, atasözleri, etnografik malzemeler, halk kültürü ürünleri, yaşanmışlıklar, yemekler, giyim-kuşam vb. kültür unsurlarının karakteristik özellikleri ile tanıtılması, dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır.

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı konusu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar, Türkçenin daha kalıcı ve etkili öğrenilebilmesi için dilin gramer özellikleri yanında kültüre ait öğelerin de anlatılması hususunda hemfikirdirler” (Elbir ve Aka, 2015, s. 383). Bu sebeple “kültür öğretimi, öğrencilerin Türk halkının yaşam tarzları, değerleri, tutumları ve inançlarıyla ilgili olarak Türk kültürü hakkındaki bilgilerini artırmaya olanak sağlamak için, Türkçe öğretiminin tamamlayıcı bir parçası olmalıdır” (Ökten ve Kavanoz, 2014, s. 859). Çünkü “modern dil öğretim yaklaşımlarında dil öğretiminin yanında o dili kullanan insanların kültürünün de öğretiminin başarıya ulaşmada önemli olduğu belirtilir” (Kalfa, 2013, s. 169).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür farklı yollarla ve araçlarla öğretilmektedir. Bu öğretim şekli formal ve informal yollarla gerçekleştirilebilmektedir. Örneğin sınıf içi etkileşimde formal olabilirken düzenlenen bir gezide informal olabilir. Kültür öğretimi sürecinde öncelikle öğretmen unsuruna değinmek gerekir. Öğretmen, öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmasında en önemli aktörlerden biridir. “Kültürü öğretmenin yollarını araştırmak, böylece kültür öğretimini öğrenciye kolaylaştırmak için çaba göstermek öğretmenin sorumluluğundadır” (İşcan, 2017, s. 439). Öğretmen sınıf ortamında kültürü hem temsil etmekte hem de uygun bağlamlarda öğrencilerin deneyimlemesi için çeşitli tasarımlar gerçekleştirmektedir. Sınıf içi kültür öğretiminde öğretmenin tutumu, yaklaşımı ve benimsediği öğretim metotları etkili olmaktadır. Örneğin öğretmenler, çok dilli ve çok kültürlü öğrenme ortamlarında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürlerarası yaklaşım, iletişimsel

yaklaşım ve göreve dayalı dil öğretim yöntemlerini tercih ederek yaşantı temelli daha geçerli sonuçlar elde edebilmektedir. Bu yolla öğrencilerin kültür ile bağ kurmaları somut deneyimlerle sağlanabilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür etkileşimi sağlamada rol oynayan unsurlardan biri de kullanılan ders kitaplarıdır. Kitaplarda yer alan metinler, görseller ve farklı unsurlar öğrencilerin Türk kültürünü keşfetmesine birer uyarıcı olarak zemin hazırlamaktadır. Metinler deyim, atasözü, kalıp sözler gibi dilsel unsurların yanında kültüre ait farklı içerikler de barındırması bakımından kültür öğretiminde kullanılmaktadır. Yine metinlerdeki veya etkinliklerdeki sözel içeriği tamamlamak amacıyla kullanılan görseller de öğrencilerin hedef kültürü somutlaştırmalarına olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmalarını etkileyen unsurlardan biri de öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamında yer alan panolar ve duvarlardaki poster, afiş gibi görsel uyarıcılar öğrencilerin dikkatini kültüre çekme potansiyeline sahiptir. Kültüre ait çeşitli örnekleri bu yolla sunmak öğrencilerin hedef kültürü hem merak etmelerini hem de somutlaştırmalarını olanaklı hâle getirmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde hedef kitle büyük oranda farklı dil ve kültürden gelmekte ve çoğunlukla Türkçeyi öğrenme amacını taşıyan bireyler için hedef dil ikinci, üçüncü hatta dördüncü bir dil olabilmektedir. Bu çerçevede Türkçenin, çok dilli, çok kültürlü öğrenme ortamlarında öğretilmesi gündeme gelmektedir. Bu bağlamda kültür aktarımında dilin aracılık işlevi, medeniyetin imkânlarından beslenerek daha da artırılabilir. “Medeniyet çeşitli kültürlerin ortak taraflarını temsil ettiğine göre, bir cemiyet hem millî bir kültüre hem de müşterek bir medeniyete sahip olabilir” (Güngör, 1999, s. 80). Buradan hareketle Türkçenin öğretimi sürecinde kültürel farkındalık kazandırma çalışmalarının, hedef kitle ile kurulan köprü aracılığıyla ve ortak medeniyet unsurları zemininde gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır. Çok dilli, çok kültürlü öğrenme ortamlarında öğretilmek istenen dilin ait olduğu kültürün somut olan ve somut olmayan unsurlarından mümkün olduğunca yararlanmak gerekir. Yalnız bu unsurlarının doğrudan tanıtılması yolu yerine kültürlerin birbirine benzer, ortak veya farklı yönlerinin ele alınarak işlenmesinde yarar vardır.

Türkçeyi öğrenmek isteyen hedef kitle çoğunlukla Türkiye’de eğitim amaçlı bulunan orta ve yükseköğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler başta eğitim olmak üzere farklı amaçlarla öğrenmek istedikleri Türkçeyi okul içinde ve farklı sosyal ortamlarda öğrenmeye çalışmaktadırlar. Öğrencilerin hedeflerine ulaşmaları için hem sınıf içi etkinliklerde hem de farklı sosyo-kültürel ortamlarda bulunmaları, eğitsel ve sportif etkinliklere katılmaları büyük önem taşımaktadır. Hedef dilin ait olduğu kültür ortamlarında öğrenilmesi, gerçek yaşama dönük kazanımlar açısından işlevsel bir görünüm kazanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kültürü ele alan çalışmaların genellikle ders kitapları ve metinler ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu olgu Bayraktar (2015), Demir ve Açık (2011), Erdem, Gün ve Karateke (2015), Erdil (2018), İşcan ve Yassıtaş (2018), Kalenderoğlu (2015), Kutlu (2015), Okur ve Keskin (2013), Ökten ve Kavanoz (2014), Yılmaz (2012) gibi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da gözlenebilmektedir. Elbir ve Aka'nın (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ile ilgili çalışmaları değerlendirdikleri araştırmalarında, kültürün hem yüksek lisans tezlerinde hem de makalelerde ağırlıklı olarak ders kitapları ve metinler çerçevesinde ele alındığı tespit edilmiştir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kültür boyutunu, öğretmen ve öğrenci perspektifinden inceleyen çalışmalar konusunda eksiklik söz konusudur. Literatürde bu konudaki çalışmaların, kültür boyutunu ders kitapları ve metinler çerçevesinde ele alan çalışmaların gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin kültür paylaşımına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çünkü öğretim sürecinde öğretmen de önemli bir unsurdur. Öğretme sürecine rehberlik eden öğretmenlerin görüşlerinin alınması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem kültür paylaşımına yönelik pratik bilgilerin yansıtılması hem de daha önce kültüre yönelik gerçekleştirilen çalışmalara farklı bir açıdan katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. “Görüşmenin temel amacı özel bilgi toplamaktır” (Merriam, 2013, s. 86). Bu çalışmada görüşmeler, öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik kendi yaklaşımlarını belirleyebilmek için elverişli bir tür olmasından dolayı tercih edilmiştir. Çünkü her öğretmen, öğretim sürecinde kültür paylaşımına yönelik kendi yaklaşımını geliştirmiş ve kendine özgü bir bakış açısı inşa etmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, İç Anadolu'daki bir devlet üniversitesinde yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe hazırlık kursu veren 8 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 4'ü kadın, 4'ü ise erkektir. Her birinin mesleki kıdemi farklıdır. Çalışma deneyimi en az olan katılımcın 3 yıl, en fazla olan katılımcının ise 29 yıl çalışma süresi mevcuttur. Katılımcıların çalışma süreleri 3 ila 29 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcılardan biri araştırma görevlisi, diğerleri ise Türkçe hazırlık kursunda öğretim görevlisi ve MEB'de Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretim görevlileri Türkçe hazırlık kursunda tam zamanlı çalışmakta diğer katılımcılar ise yarı zamanlı çalışmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılarla ilgili kişisel bilgiler

<i>Katılımcıların Cinsiyet Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	4	50.00
Erkek	4	50.00
<i>Katılımcıların Unvanları/Görevleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretmen	5	62.50
Araştırma Görevlisi	1	12.50
Öğretim Görevlisi	2	25.00
<i>Katılımcıların Mesleki Kıdem Durumları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
0-5 yıl	2	25.00
6-10 yıl	4	50.00
21 ve üstü	2	25.00
Toplam	8	100,00

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadaki görüşme formları birer doküman olarak araştırmanın tek veri kaynağını oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırma hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırma etiği ve araştırmacı hakkında bilgilere yer verilmektedir. İkinci bölümde ise katılımcılara ait tanımlayıcı bilgilerin kaydedildiği kısım bulunmaktadır. Bu bölümde katılımcıların cinsiyeti, unvanı ve kıdemi yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Bu bölümde 5 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Soruların devamında parantez içinde soru ile ilgili ipuçları oluşturacak anahtar kelimelere de yer verilmiştir. Bu yolla görüşme anında katılımcıların soruları anlamakta zorlandıkları anda ipuçları kullanılarak sorular tekrar sorulmuştur.

Görüşme soruları geliştirilirken araştırmanın gerçekleştirileceği kurumda çalışan, aynı zamanda yüksek lisans/doktora da yaptığı için bu alanda hem teorik hem de pratik bilgisi bulunan uzmanların kanısına başvurularak kapsam geçerliği hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği hesaplanırken her sorunun altına 0-10 aralığı bulunan bir skala yerleştirilmiş ve uzmanlardan soruları araştırmanın amacına uygunluğunu göz önünde bulundurarak puanlamaları istenmiştir. Bu süreç sonunda her görüşme sorusuna ilişkin uzmanların ortak kanısı 0.7'nin üzerinde olduğu için geliştirilen sorular aynen kullanılmıştır. Görüşme sorularına yönelik kapsam geçerlik indeksi aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2. Uzmanların görüşme sorularına ilişkin puanları

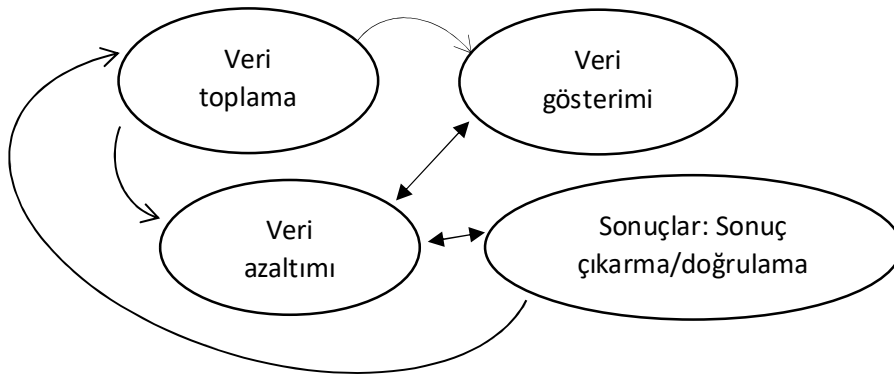
Görüşme Soruları	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Puan
Görüşme Sorusu 1	9	7	8	8
Görüşme Sorusu 2	10	6	9	8.3
Görüşme Sorusu 3	10	10	10	10
Görüşme Sorusu 4	10	8	9	9
Görüşme Sorusu 5	10	9	10	9.6
Ortalama	9.8	8	9.2	8.98

İşlem / Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde fiziksel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bir haftalık süreçte öğretmenlerle derslerinin olduğu günler görüşülmüştür. Öğretmenlere görüşmenin ilk aşamasında, araştırmanın amacı ve niçin yapıldığı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretmenler, araştırma etiği ve kendilerine ait tanımlayıcı kişisel bilgileri paylaşmamaları hususunda bilgilendirilmiştir. Öğretmenlerin anlamlandırmakta zorlandıkları bir bölüm olursa araştırmacıya görüşme anında sorular sorabileceği de belirtilmiştir. Bilgilendirme aşamasından sonra öğretmenlerle görüşmelere geçilmiş ve veriler yazılı olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi ve İnandırıcılığı

Verilerin analizinde Miles ve Huberman'ın (2015) etkileşimli modeli kullanılmıştır. Bu model üç bileşenden oluşmaktadır: Veri azaltımı, veri gösterimi ve sonuç çıkarma/doğrulama. Aşağıdaki şekilde etkileşimli model ve bileşenleri arasındaki ilişki görsel olarak sunulmaktadır.



Şekil 1. Etkileşimli model (Miles ve Huberman, 2015, s. 12)

Etkileşimli modelde ilk bileşen verileri azaltmadır. Analiz boyunca eldeki verilere bu işlem uygulanmıştır (Punch, 2005). Sekiz adet dokümanda yer alan veriler tekrar tekrar incelenerek en anlamlı veriler ayrıştırılmıştır. Bu işlemin süreç boyunca yapılmasındaki amaç “verileri, önemli bir bilgi kaybına uğratmadan azaltmaktır” (Punch, 2005, s. 192). İkinci bileşende verilerin gösterimi gerçekleştirilmiştir. “Veri gösterimi, toplanan verilerin düzenlenmiş ve yoğunlaştırılmış hâlini yansıtmakta ve araştırma sonuçlarının ortaya konmasını sağlamaktadır” (Miles ve Huberman, 2015, s. 11). Bu aşamada, anlamlı veriler kod/temalar çerçevesinde tablolara yerleştirilmiştir. Bu yolla verilerin anlamlı bir çerçevede sunulması amaçlanmıştır. Son bileşende sonuç çıkarma/doğrulama işlemini gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırma sonuçlarının geçerliği test edilmiştir (Miles ve Huberman, 2015). Bu işlem sayesinde araştırma sonuçlarının inandırıcılığı sağlanmaktadır. İnandırıcılığı sağlamak için Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği kontrol kodlaması gerçekleştirilerek güvenilirlik (=görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği+görüş ayrılığı sayısıx100) hesaplanmıştır. İki araştırmacının kodları karşılaştırılarak gerçekleştirilen görüşmede tüm kodlar incelenmiş ve 21 kod üzerinde görüş birliği, 8

kod üzerinde ise görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik %72 olarak tespit edilmiştir. Ardından araştırmacılar görüş ayrılığına düşülen kodlar üzerinde düşüncelerini paylaşarak kodları yeniden yapılandırmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler tablolar aracılığıyla yansıtılmaktadır. Her bir araştırma sorusuna ilişkin durum ayrı tablolar kullanılarak gösterilmektedir.

Tablo 3. Kullanılan ders kitabının kültür aktarımı açısından yeterlilik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri

A ₁ : Kullandığınız ders kitabının kültür aktarımı açısından yeterlilik düzeyini nasıl buluyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K ₃ : Mevcut ders kitapları içinde en yeterli olan olarak düşünüyorum.		
K _{6,8} : Yeterli buluyorum.	yeterli	
K ₅ : Orta derecede yeterli buluyorum.		
K ₁ : Ders kitaplarında kültür aktarımı görseller ve metinlerin içeriği ile gerçekleşmektedir. Fakat bu aktarım yetersizdir.	kısmen	kültür aktarımında materyal yeterliği
K ₂ : Kültür aktarımı istenilen ölçüde yer bulamıyor kitaplarda.		
K ₄ : Kullanılan ders kitabında Türk kültürü ile ilgili bilgiler var ama yetersiz buluyorum.	yetersiz	
K ₇ : Kültür aktarımı açısından diğer yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarına göre daha iyi olmasına rağmen yeterli değildir.		

Katılımcılar kullandıkları ders kitabının kültür aktarımı açısından yeterlilik düzeyine ilişkin farklı görüşlere sahiptir. Ders kitabını kültür aktarımı açısından K_{3,6,8} kodlu katılımcılar yeterli, K₅ kodlu katılımcı kısmen yeterli, K_{1,2,4,7} kodlu katılımcılar ise yetersiz bulmaktadır. K₃ kodlu katılımcı diğer ders kitaplarını göz önünde bulundurarak kullandığı ders kitabını kültür aktarımı yönünden yeterli görürken K_{6,8} kodlu katılımcılar ders kitabını doğrudan yeterli olarak değerlendirmektedir. K₅ kodlu katılımcı ders kitabının kültür aktarımı düzeyinin yeterliği konusunda net bir çıkarım yapamamakta ve kısmen yeterli olduğunu ifade etmektedir. K₁ kodlu katılımcı kültür aktarımı açısından görseller ve metinlerden yararlandığını ve K₄ kodlu katılımcı Türk kültürü ile ilgili bilgilere yer verildiğini ifade etmelerine rağmen kültür aktarımının yetersiz olduğu görüşlerini paylaşmaktadır. K₂ kodlu katılımcıya göre ders kitabı kültür aktarımı yönünden beklentilerinin altında kalmaktadır. K₇ kodlu katılımcı, çıkış noktası olarak K₃ kodlu katılımcı ile aynı görüşü paylaşmasına rağmen ulaştığı yargı ders kitabını kültür aktarımı açısından yetersiz olduğu yönündedir.

Tablo 4. Ders içi etkinliklerde kültür aktarımına ilişkin öğretmen görüşleri

A ₂ : Ders içi etkinliklerinizde kültür aktarımını nasıl gerçekleştirmektesiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K ₁ : Ders için kullandığımız ana materyal ders kitabıdır.		
K ₁ : Kültür aktarımı gerçekleştiren metinlerde dersi, kültürümüzü anlatan materyal (resim, video vb.) ile desteklemekteyiz.	metin kullanımı	kültür paylaşım yöntemleri
K ₃ : Öncelikle ders kitaplarındaki görseller birer anahtar niteliğindedir. Görsellerden hareketle aktarım için uygun bir öğrenme ortamı doğmaktadır. Ayrıca günün/haftanın son dersinde eğlendirmek amacıyla kısa film veya videolar izlettirerek ve “şehir tanııtma” etkinliği adı altında coğrafi, tarihî ve		

kültürel değerleri aktarma adına fotoğraflarla gezinti yaparak kültür aktarımını gerçekleştirmeye çalışıyorum.	<i>farklı materyallerden yararlanma</i>
K4: Ders kitabında Türk kültürüyle doğrudan ilgisi olsun ya da olmasın örneklerle, görseller kullanarak Türk kültürünü anlatıyorum.	
K5: Bazen sınıfa evden eşyalar getiriyorum (geleneksel eşyalar).	
K6: Genelde video kullanıyorum öğrencilere daha iyi anlatabilmek için.	
K7: Sınıfta görsel materyal ile ... öğretmekteyiz.	<i>kültürlerarası etkileşim</i>
K2: Konularla bağlantılı olarak Türk kültüründen örnekler verilmekte öğrencilerin kendi ülkelerindeki kültürel değerlerle karşılaştırma yapılmaktadır.	
K4: ...Bunun yanında daha iyi anlamaları için öğrencilerin kendi kültürleriyle karşılaştırma yapıyorum.	<i>farklı öğretim tekniklerinin kullanımı</i>
K6: ...Bu eşyalar üzerinden geçmiş kültürel öğelere ait analiz ve karşılaştırma yapıp öğrencilerin de kendi kültürleriyle ilişkilendirmelerini istiyorum.	
K1: Bazen de öğretimi daha eğlenceli ve kalıcı yapmak adına sınıf içinde kültürümüzü anlatan bir küçük tiyatro (canlandırma) yapabilmekteyiz.	
K8: Drama tekniğini kullanıyorum.	<i>internet kullanımı</i>
K8: ...internetten faydalanıyorum.	

Katılımcılar ders içi etkinliklerde kültür paylaşım yöntemlerine ilişkin farklı görüşlere sahiptir. K₁ kodlu katılımcı kültür aktarımı açısından ders kitabından ve kitaptaki metinleri de desteklemek üzere farklı görsel materyallerden yararlanıldığını ifade etmiştir. K_{3,4,5,6,7} kodlu katılımcılar, ders içi etkinliklerde kültür aktarımı gerçekleştirirken farklı materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu materyallerin görsellik yönünün ön planda olduğu vurgulanmıştır. K_{2,4,6} kodlu katılımcılar ise kültürlerarası etkileşimi benimseyerek öğrencilere Türk kültürü ve kendi kültürleriyle ilişki kurabilecekleri bağlamlar sunmaktadır. Yine bu süreçte K₁ ve K₂ kodlu katılımcılar tiyatro ve drama gibi farklı öğretim tekniklerini kullandıklarını ifade etmiştir. K₈ kodlu katılımcı süreçte internetten faydalandığını da belirtmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin kültür unsurlarının konu edinildiği derslerdeki durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

A3: Öğrencilerin kültür unsurlarının konu edinildiği derslerdeki durumları konusundaki gözlemlerinizi hakkında neler söylersiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₅ , K ₆ , K ₇ , K ₈ : Öğrenciler bu gibi durumlarda oldukça isteklidir.	aktif katılım	
K ₁ : Kültürümüzü anlatan sınıf içi canlandırmalarda öğrenciler rol yapmak istemektedir. Derse katılım oranı daha fazla olmaktadır.	öğrenen özellikleri	
K ₄ : Türk kültürüne yakın toplumlardan gelen öğrenciler ile diğer toplumlardan gelen çalışkan öğrenciler derslere daha ilgili ve alakalı oluyor. Tembel öğrenciler her ortamda isteksiz ve ilgisiz oluyor.	kültürlerarası etkileşim	öğrenci merkezli sınıf ortamı
K ₅ : Öğrenciler kendi kültürleriyle kıyaslandığında çok mutlu oluyorlar. Bu da onların dil öğrenimlerinde daha aktif rol almasını sağlıyor.		
K ₈ : Merakla dinliyorlar ve kendi kültürleriyle karşılaştırıyorlar.	duyuşsal boyut	

Katılımcılar, öğrencilerin kültür unsurlarının konu edinildiği derslerdeki durumları hakkında benzer görüşlere sahiptir. 7 katılımcı öğrencilerin bu tür derslerde istekli olduklarını belirtmiştir. K_{1,5} kodlu katılımcılar, öğrencilerin bu tür derslerde daha fazla aktif katılım sağladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar öğrencilerin duyuşsal boyuta yönelik mutlu ve meraklı olduklarını da aktarmıştır. Öğrencilerin kendi kültürleriyle ilgili bir kıyaslamada bulunulmasının da sınıf içi öğrenci durumuna

olumlu katkı yaptığı ifade edilmiştir. K₄ kodlu katılımcı öğrenen özelliklerinin etkili olduğunu belirterek Türk kültürüne yakın toplumlardan gelen öğrenciler ile diğer toplumlardan gelen çalışan öğrencilerin daha ilgili ve alakalı olduklarını dile getirmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Türk kültürüne yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri

A4: Öğrencilerin Türk kültürüne yaklaşımı konusunda neler düşünümektесiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K ₁ : Öğrencilerimiz genellikle kıyafet konusunda büyük sorunlar yaşamıyorlar.		
K ₁ : Yemek ve eğlence konusunda bazı sorunları yaşıyorlar. Örneğin Afrikalı öğrencilerin Türk yemek kültürüne alışmaları uzun zaman alabiliyor.	giyim kuşam	
K ₂ : Türk kültürüne yaklaşımları biraz ilgi alanlarıyla ilgili. Anlatılanla sokaktaki karşılaşılan değerler bazen çatışmakta, şehir hayatının karmaşası Türk kültürünün tanıtılmasını engellemektedir. Ayrıca Türk dizileri de olumsuz etkenlerden sayılabilir.	eğlence tarzı	
K ₃ : Büyük bir sıcaklık hissetmektedirler. Gerek Türklerin uluslararası öğrencilere bakış açısı gerekse Müslüman olmamız öğrencilere hem büyük bir özgüven veriyor hem de kendilerini rahat hissetmelerine zemin hazırlıyor.	yemek kültürü	
K ₄ : Yemek ve eğlence kültürü öğrencilerin dikkatini daha çok çekiyor. İnanç konusu özel olduğu için çok benimsemiyorlar.	uyuşma-uyuşmazlık	Türk kültür unsurlarına yönelik öğrenci farkındalığı
K ₅ : En çok etkili olan beden dili, inanç ve yemeklerdir.	toplum yapısı	
K ₆ : Genelde sıcak ve misafirperver buluyorlar.	inanç	
K ₇ : Türk kültürünü öğrenciler merakla ve ilgiyle öğrenmeye çalışmaktadırlar. Kendi kültürleri ve Türk kültürünü karşılaştırıp bizim kültürümüzde farklı manaya geliyor şeklinde ifade etmektedirler.	ilgi	
K ₈ : Türk kültürünü ilginç buluyorlar. Yemek ve giyim kuşam kültürü daha çok ilgilerini çekiyor.	kültürlerarası etkileşim	

Katılımcılar, öğrencilerin Türk kültürüne yaklaşımları konusunda farklı görüşlere sahiptirler. K_{1,4,5,8} kodlu katılımcılar, öğrencilerin yemekler konusundaki yaklaşımlarını dile getirirlerken K₁ kodlu katılımcı Afrikalı öğrencilerin yemek kültürüne uyum sağlamalarının zaman aldığını, K_{4,8} kodlu katılımcılar yemek kültürünün öğrencilerin dikkatlerini ve ilgilerini çektiğini ve K₅ kodlu katılımcı yemek kültürünün öğrenci yaklaşımında etkili bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. K₂ kodlu katılımcı öğrenci yaklaşımlarında bireysel unsurların etkili olduğuna dikkat çekmiştir. İlaveten derste anlatılanlar ile sokakta karşılaşılanlar arasındaki farklılıklar kültür aktarımını olumsuz etkileyen unsurlar olarak belirtilmiş ve süreçteki olumsuz etkenlerden birinin de diziler olduğu aktarılmıştır. K₃ kodlu katılımcı öğrencilerin Türk kültürüne yaklaşımının olumlu olduğunu ve Türk kültürüne karşı sıcak hissettiklerini ifade etmiştir. K₆ kodlu katılımcı da benzer görüşlere sahiptir. K₂ kodlu katılımcı bu durumun oluşmasında etkili olan faktörlerin, Türklerin uluslararası öğrencilere yaklaşımı ve dini inanç olduğunu belirtmiştir. K₄ kodlu katılımcı ise inanç konusunun öğrenci yaklaşımında olumsuz bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Türklere özgü inançları, inançların özel bir durum olması sebebiyle öğrencilerin tabii olarak benimsemediklerine dikkat çekmiştir. K₄ kodlu katılımcı eğlence kültürünün öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmesine rağmen K₁ kodlu katılımcı öğrencilerin eğlence kültürü ile bazı sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. K₈ kodlu katılımcı, öğrencilerin giyim kültürünün de öğrencilerin ilgisini

çektiğini belirtmiş, K₁ kodlu katılımcı ise öğrencilerin bu konuda büyük sorunlar yaşamadıklarına dikkat çekmiştir. K₇ kodlu katılımcı öğrencilerin Türk kültürüne merakla yaklaştıklarını, kültürlerarası yaklaşım benimseyerek kendi kültürleri ile Türk kültürünü karşılaştırma eğiliminde olduklarını dile getirmiştir.

Tablo 7. *Hangi kültür unsurlarına yer verilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*

<i>A₅: Yabancı dil Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerde hangi kültür unsurlarına yer verilmesini istersiniz?</i>	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
K _{1,2,4,5} : Ders kitaplarında Türk kültürünü anlatan ve aktaran daha fazla konuya yer verilmeli.	<i>içeriği</i>	
K ₁ : Türk bilim adamlarını anlatan metinler olabilir.	<i>zenginleştirme</i>	
K ₃ : Kullanılacak materyallerin Türk İslam kültürüne ait öğelerden oluşması gerektiğini düşünüyorum.	<i>Türk-İslam</i>	<i>kültürel</i>
K ₇ : Ders materyallerinde kültüre ait resimlere, Türk dizi veya şiiirlerine yer verilmelidir.	<i>unsurlarının</i>	<i>unsur</i>
K ₈ : Giyim kuşam, yemek ve mimariye daha çok yer verilebilir.	<i>kullanımı</i>	<i>çeşitliliği</i>
	<i>görsellik</i>	
	<i>günlük hayatı</i>	
	<i>yansıma</i>	

K_{1,2,4,5} kodlu katılımcılar ders kitaplarındaki içeriğin zenginleştirilmesi fikrini öne sürerek ders kitaplarında Türk kültürünü anlatan ve aktaran daha fazla konuya yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. K₁ kodlu katılımcı Türk bilim adamlarını anlatan metinlere yer verilmesi düşüncesini paylaşmıştır. K₃ kodlu katılımcı kullanılacak materyallerde Türk-İslam unsurlarının yer alması gerektiğini ifade etmiştir. K₇ kodlu katılımcı görselliği ön plana çıkararak ders materyallerinde kültüre ait resimlere, Türk dizi veya şiiirlere yer verilmesi fikrini paylaşmıştır. K₈ kodlu katılımcı ise materyallerde günlük hayatın yansıtılması gerekliliğine vurgu yaparak metinlerde giyim-kuşam, yemek ve mimari konularına daha fazla yer verilmesine dikkat çekmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğrenen kişi kendini yabancı bir kültürün içinde bulur” (Seçkin Polat ve Dilidüzgün, 2015, s. 815). Çünkü “yabancı bir dili öğrenmeye çalışmak, o dilin kültürünü öğrenmeye çalışmakla eşdeğerdir” (Eryaman ve Kana, 2014, s. 218). Binlerce yıldır varlığını devam ettiren Türk kültürü, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimi sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu olgudan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kültür boyutunu ele alan bu çalışmada, öğretmenlerin kültür aktarımına yönelik görüşleri çerçevesinde farklı bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında kültür aktarımında öğretmenlerin ders kitabını önemsedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu algıya sahip olmasında ders kitabının ana materyal olarak kullanılmasının ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ders kitabı temelli yürütülmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalar da bu kanıyı destekler niteliktedir. Çalışmalarda kültür aktarımı genellikle ders kitapları bağlamında ele alınmıştır. Örneğin Erdem, Gün ve Karateke (2015) C1 düzey İstanbul, Okur ve Keskin (2013) İstanbul setini, Kutlu (2015) B1-B2 düzey Gazi setini, İşcan ve Yassıtış (2018) B1-B2 düzey Yedi İklim setini, Bayraktar (2015) Yeni Hitit 1 ve Kalenderoğlu (2015) temel düzey Gazi ve İstanbul setlerini incelemiştir. Öğretmen görüşlerine göre ana materyal olarak

görülen ders kitapları kültür aktarımı konusunda yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin ifade ettiği bu görüşü, literatürdeki çalışmalar destekler niteliktedir. Karababa ve Üstünsoy Taşkın (2012), “öğretmen görüşlerine göre Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarının Türk kültürünü ve edebiyatını tanıtan metinlere yer verme bakımından yetersiz bulunduğunu” (s. 65) tespit etmiştir. Okur ve Keskin (2013) tarafından “temel seviye kitaplarında kültürel öğelerden az yararlanıldığı tespit edilmiş, orta seviye ders kitaplarında bu öğelere daha fazla yer verilmesine rağmen kültürel öğelerden daha fazla yararlanması gerektiği düşüncesi oluşmuştur” (s. 1639). Ökten ve Kavanoz (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitapları inceledikleri çalışmada, “kitaplarda sunulan Türk kültürüne ait öğelerin kültürlerarası öğrenmeyi desteklemede yetersiz kaldığı” (s. 858) sonucuna ulaşmıştır. Kutlu (2015), Gazi Üniversitesi TÖMER’in B1-B2 seviyesi kitaplarını incelediği çalışmasında ise kitaplarda kültürel öğelere yer verildiğini tespit etmesine rağmen bu hususta eksik bazı konuları belirleyerek güncellenen baskılarda bu eksikliklerin giderilmesi önerisinde bulunmuştur (s. 707). Erdil (2018) ise araştırmasında “Türkçe okutmanlarının, A1 İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabını kültür aktarımı alanında yetersiz bulduğunu” (s. 338) tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir bulgu da öğretmenlerin Türk kültürünü öğretirken farklı materyalleri kullanarak değişik aktarım yollarına başvurduklarıdır. Bu yollardan biri metinlerin kullanımıdır. “Çünkü metinler yoluyla gündelik yaşamın daha iyi kavranması ve öğrencinin içinde yaşadığı topluma uyum sürecini hızlandırması kolaylaşacaktır. Bu da yabancı dilin daha etkin kullanımını sağlayacaktır” (Bölükbaş ve Keskin, 2010, s. 229). Öğretmenlerin Türk kültürünü aktarırken başvurdukları yollardan biri de video, kısa film, resim gibi görsel unsurları kullanmalarıdır. İşcan’a (2011) göre “günümüzde kültürel unsurların yansıtılmasında en önemli araçlardan biri de hiç şüphesiz filmlerdir” (s. 946). “Dolayısıyla, kurgu ve içerik bakımından Türk tarihini, kültürünü ve toplumunun gerçek yaşamını en iyi şekilde yansıtan Türk filmleri de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli araçlarından biridir” (İşcan, 2011, s. 946). Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte gerçek eşyalardan, internetten yararlandıkları, öğrencilerin fiziksel olarak katılımını da teşvik eden tiyatro, drama gibi farklı öğretim tekniklerini kullandıkları ve öğrencileri için kültürlerarası bir bağlam oluşturdıkları da tespit edilmiştir.

Kültür unsurlarının konu edinildiği derslerde sınıf içi öğrenci durumları konusunda öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrencilerin istekli olduklarını ifade etmiştir. Gün (2015) de “sınıf ortamında Türk kültürüne ilişkin öğelerin kullanılmasının, Suriyeli öğrencilerin Türkçeye karşı güdülenmelerini artırdığını” (s. 134) tespit etmiştir. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin derse katılım oranının daha fazla olduğu, derslere aktif olarak katıldıkları, merakla dinledikleri ve mutlu hissettikleri de ortaya çıkmıştır. Gün (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da “yeni bir kültürü öğrenmeye meraklı olan öğrencilerin dil öğrenmede daha aktif rol aldıkları” (s. 134) bulunmuştur.

Ayrıca öğretmen görüşlerine göre Türk kültürüne yakın toplumlardan gelen öğrenciler ve diğer toplumlardan gelen çalışkan öğrenciler derslere yönelik daha fazla ilgi göstermekte ancak tembel öğrenciler isteksiz ve ilgisiz davranmaktadır. Kültür unsurlarının konu edinildiği derslerde öğrenen özelliklerinin de belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin Türk kültürüne yaklaşımları konusunda farklı görüşlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Yemek ve eğlence kültürünün öğrencilerin dikkatini çektiği ancak öğrencilerin bir kısmının yemek kültürüne uyum sağlamasının zaman aldığı ve eğlence kültürü ile bazı sorunlar yaşadığını tespit edilmiştir. Yemek ve eğlence kültürüne yönelik tespit, literatürdeki bilgilerle örtüşmektedir. Güleç ve İnce (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da “öğrencilerin yemek ve eğlence gibi konularda orta düzeyde bir problem yaşadıkları” (s. 95) tespit edilmiştir. Giyim kültürünün de öğrencilerin ilgisini çektiği belirtilmiş ve öğrencilerin bu konuda büyük sorunlar yaşamadıklarına dikkat çekilmiştir. Güleç ve İnce (2013) de benzer bir şekilde “öğrencilerin kıyafet konusunda büyük sorun yaşamadıklarını” (s. 95) aktarmıştır. Öğrenci yaklaşımlarında bireysel unsurların etkili olduğuna dikkat çekilerek derste anlatılanlar ile sokakta karşılaşılanlar arasındaki farklılıklar kültür aktarımını olumsuz etkileyen unsurlar olarak belirtilmiş ve süreçteki olumsuz etkenlerden birinin de diziler olduğu aktarılmıştır. Kırbaş ve Doğanay (2015) Ürdün Üniversitesinden katılımcılarla gerçekleştirdikleri çalışmada, “öğrencilerin görüşlerine göre kültür tanıtımı açısından dizi ve filmlerin Türk kültürünü yeterli düzeyde tanıtamadığını” (s. 1059) tespit etmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin Türk kültürüne yaklaşımının olumlu olduğu ve Türk kültürüne karşı sıcak hissettikleri ifade edilmiştir. Bu durumun oluşmasında etkili olan faktörlerin, Türklerin uluslararası öğrencilere yaklaşımı ve dini inanç olduğu belirtilmiştir. Bu bulguya zıt olarak inanç konusunun öğrenci yaklaşımında olumsuz bir faktör olduğu da ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Türk kültürüne merakla yaklaştıkları, kültürlerarası yaklaşım benimseyerek kendi kültürleri ile Türk kültürünü karşılaştırma eğiliminde oldukları da dile getirilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre ders kitaplarındaki içeriğin zenginleştirilmesi, ders kitaplarında Türk kültürünü anlatan ve aktaran daha fazla konuya yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda Türk bilim adamlarını anlatan metinlere, Türk-İslam unsurlarına, ders materyallerinde kültüre ait resimlere, materyallerde günlük hayatın yansıtılması gerekliliğine vurgu yapılarak metinlerde giyim-kuşam, yemek ve mimari konularına daha fazla yer verilmesi ve görselliğin ön plana çıkarılması görüş olarak ifade edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre mevcut ders kitaplarının kültürel içerik bakımından zenginleştirilmesi, ders kitaplarında daha çok kültürel unsurlara yer verilmesi ve kültür aktarımında çeşitli materyallerden yararlanılarak farklı öğretim tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Bu öneriler dikkate alındığında “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde sıkça karşılaşılan sorunlardan biri olan kültürel bilgi eksikliğinin” (Erdem, 2011, s. 121) önemli ölçüde önüne geçileceği düşünülmektedir.

Çünkü kültürel bilgi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin günlük iletişim ihtiyaçlarını gidermesinde önemli bir role sahiptir. Günlük hayatta dil ile kültür iç içe olduğu için kültürel bilgi, öğrencilerin iletişim becerilerinin anlamlı ve etkili olmasını sağlamaktadır. Bu yüzden yabancı dil Türkçe öğrencilerinin iletişimsel süreçleri verimli bir şekilde yürütebilmeleri için kültüre ait kazanımları da edinmeleri bir ihtiyaç olarak algılanmalıdır.

Kaynaklar

- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 7-23. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/huydotad/issue/37784/436227>
- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51-72.
- Elbir, B., & Aka, F. N. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(12), 371-386.
- Erdem, B. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim yeteneklerinin geliştirilmesine etkileşimsel toplumdilbilimsel bir yaklaşım. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (2. bs.) içinde (ss. 115-142). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, M. D., Gün, M., & Karateke, B. (2015). İleri seviye için hazırlanan İstanbul yabancılar Türkçe öğretim setinin kültür aktarımı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 8-17.
- Erdil, M. (2018). Türkçe okutmanlarına ve yabancı öğrencilere göre İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında (A1-A2) kültür aktarımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 337-357.
- Eryaman, M. Y., & Kana, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program sorunu. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (ss. 207-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Güleç, İ., & İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.
- Gün, M. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi veren öğretim elemanlarının Adıyaman ili çadır kent bölgesinde Türkçe öğrenen Suriyeli mültecilere Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 5, 119-138. <http://dx.doi.org/10.18299/cahij.61>
- Güngör, E. (1999). *Türk kültürü ve milliyetçilik* (14. bs.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 6(3), 939-948.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437-452.
- İşcan, A., & Yassıtış, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 47-66. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/aydintdd/issue/36339/400678>
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 73-83. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/egitimvetoplum/issue/32107/355906>

- Kalfa, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Millî Folklor*, 25(97), 167-177.
- Karababa, Z. C., & Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- Kırbaş, G., & Doğanay, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğreniminde dizi ve filmler. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015*, 1052-1061.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT journal*, 54(4), 328-334.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. Ed., S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1619-1640.
- Ökten, C. E., & Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Seçkin Polat, Ö., & Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies*, 10(7), 815-834.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük* (10. bs.). Ankara: TDK Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2012). Cultural transmission through teaching Turkish as a foreign language course books. *Turkish Studies*, 7(3), 2751-2759.

Extended Abstract

Introduction

Teaching Turkish as a foreign language is a multidimensional process. Although language teaching is Teaching Turkish as a foreign language is a multidimensional process. In this process, teaching of the language becomes prominent. However, various other components are involved in the process as well. One of these components is culture. Culture "is the totality of all material and moral values created in the historical and social development process of a society and the means that are used to create and transmit them to future generations which show the extent of human superiority over the natural and social environment" (TDK, 2005, p. 1282). It is known that there is an ancient and strong relationship between language and culture. Language is one of the main means of transmitting culture. Culture is transmitted from older generations to younger generations through language and continues to live. In a sense, culture is the driving force for the existence of language.

"Researchers who work on the subject of cultural transfer in teaching Turkish as a foreign language agree that the elements of culture should be taught besides the grammatical features of the language in order for learners to learn Turkish more permanently and effectively" (Elbir & Aka, 2015, p. 383). Therefore, "culture instruction should be an integral part of teaching Turkish in order to enable learners to increase their knowledge of the Turkish culture and the lifestyles, values, attitudes and beliefs of the Turkish people" (Ökten & Kavanoz, 2014, p. 859). Because "in modern language teaching approaches, it is stated that besides language teaching, teaching the culture of the people using that language is also important for success (Kalfa, 2013, p. 169).

Method

This study was conducted using the interview method which is a part of the qualitative research paradigm. "The main purpose of the interview is to collect private information" (Merriam, 2013, p. 86). In this research, the interview method was preferred because it conveniently enabled the researchers to determine

teachers' individual approaches to teaching culture in teaching Turkish as a foreign language as each teacher developed his own approach and built his own perspective.

Result and Discussion

In the study, it was determined that teachers attached importance to course book in teaching culture. It is thought that the use of the course books as the main material and the teaching of Turkish as a foreign language based solely on course books are influential for teachers to develop this impression. Studies in the literature support this opinion. As the main instructional materials, the participating teachers in this study considered course books inadequate in terms of teaching culture. This view expressed by the teachers is supported by studies in the literature.

Another finding obtained in the research is that teachers used different materials while teaching the Turkish culture. Almost all of the teachers stated that their students displayed eagerness when cultural elements were covered in classes. Gün (2015) found that "the use of elements related to the Turkish culture in the classroom environment increased the motivation of Syrian students toward Turkish" (p. 134). According to the teachers, students participated at a higher rate, participated actively, listened attentively and felt happy when culture was taught. In addition, according to teachers, students who were members of the societies that were close to the Turkish culture and hardworking students from other societies showed more interest in classes, but lazy students were reluctant and indifferent. It was found that the characteristics of the learners were also influential in the acquisition of cultural elements.

It was also found that the students had different views on the Turkish culture. It was found that food and entertainment culture attracted the attention of the students more, but it took time for some of the students to adapt to the food and some had problems adapting to the entertainment culture. The findings obtained are similar to the findings in studies with a similar perspective.

Based on the results obtained in this research, enriching the existing course books in terms of cultural content, including more cultural elements in the course books and using different teaching techniques by using various materials in culture teaching are recommended.



Aynı Sınıf Düzeyi İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Sözvarlığı Açısından Karşılaştırılması*

Özay KARADAĞ**

Öz

Türkçe eğitiminin temel araçları ders kitaplarıdır. Ders kitapları eğitim öğretim sürecinin verimliliğinde büyük bir rol oynamaktadır. Öğretmenler ağırlıklı olarak ders kitaplarında yer alan metinleri ve etkinlikleri kullanarak Türkçe dersinin hedeflerine ulaşmaya çalışmaktadır. Öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitapları tematik bir metin seçkisi özelliği göstermektedir. Ortaokul düzeyinde metinlerle birlikte metne bağlı etkinlikleri içeren ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve özel yayınevleri tarafından hazırlanmakta ve Talim ve Terbiye Kurulu onayıyla yürürlüğe girmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde yedi ders kitabı bulunmaktadır. Altıncı ve yedinci sınıf düzeylerinde hem MEB hem de özel yayınevlerinin Türkçe ders kitabı bulunmaktadır. Ders kitaplarındaki metinler öğretim programında yer alan zorunlu ve seçmeli temalara uygun olarak seçilmektedir. Aynı düzey için hazırlanan ders kitaplarında farklı temaların seçilmesi durumu kitapların söz varlığı bakımından niteliklerini değiştirebilmektedir. Bu çalışmada altıncı sınıf düzeyi için MEB Yayınları ve Eksen Yayıncılık tarafından hazırlanan altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından bir karşılaştırması yapılmaktadır. Çalışmada her iki kitabın söz varlığı belirlenerek karşılaştırılmış ve ortak söz varlığı belirlenmiştir. İki kitap arasındaki söz varlığı benzerliğinin %45'in altında olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarından elde edilen sonuçlar Türkçede en sık kullanılan 1000 kelime ile karşılaştırılmıştır. MEB tarafından yayımlanan Türkçe ders kitabındaki metinlerde Türkçede en sık kullanılan 1000 kelimeye %74,4 oranında (744 kelime), Eksen Yayıncılık tarafından yayımlanan Türkçe ders kitabında ise %69,2 oranında (692 kelime) yer verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca her iki kitapta ortak olarak bulunan 1.197 kelimenin Türkçenin en sık kullanılan ilk 1000 kelimeden 588'ini içerdiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar farklı yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının aynı sınıf düzeyindeki öğrencilere ortak söz varlığı kazandırmak bakımından yeterli olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitapları, ortaokul, söz varlığı, ortak söz varlığı, kelime sıklığı

Comparison of Turkish Textbooks Prepared for the Same Grade Levels in Terms of Common Vocabulary

Abstract

The basic tools of Turkish education are textbooks. Textbooks play a major role in the efficiency of the educational process. The teachers try to reach the objectives of the Turkish course by using mostly the texts and activities in the textbooks. Textbooks prepared in accordance with the curriculum show a feature of thematic text selection. Textbooks containing text-related activities along with texts at secondary school level are prepared by the Ministry of National Education

* Bu çalışma 26-27 Eylül 2019 tarihlerinde Bakü'de gerçekleştirilen XIV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı'nda Aynı Sınıf "Aynı Sınıf Düzeyine Yönelik Hazırlanan Farklı Yayınevlerine Ait Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması" isimli sözlü bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş hâlidir.

** Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, ozaykaradag@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4596-1203

(MONE) and private publishers and come into force with the approval of the Board of Education. There are seven textbooks at secondary school level in the 2018-2019 academic year. In the sixth and seventh grade levels, both MEB and private publishing houses have Turkish textbooks. The texts in the textbooks are selected in accordance with the compulsory and elective themes in the curriculum. The selection of different themes in the textbooks prepared for the same level may change the quality of the books in terms of vocabulary. In this study, a comparison of sixth grade Turkish textbooks prepared by the Ministry of National Education and Eksen Publishing for the sixth grade level is made. In this study, the vocabulary of both books was determined and compared and common vocabulary was determined. The similarity of vocabulary between the two books was found to be below 45%. The results obtained from the textbooks were compared with the 1000 most commonly used words in Turkish. In the Turkish textbook published by the Ministry of National Education, it was found that the most frequently used 1000 words in Turkish were 74.4% (744 words) and 69.2% (692 words) in the Turkish textbook published by Eksen Publishing. In the study, it was also determined that 1,197 words, which are common to both books, contain 588 of the first 1000 words most commonly used in Turkish. The results show that the textbooks prepared by different publishers are not sufficient to provide common vocabulary to students at the same grade level.

Keywords: Turkish textbooks, secondary school, vocabulary, common vocabulary, word frequency

Giriş

Ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin söz varlığı gelişimi açısından Türkçe ders kitapları işlevsel araçlardır. Ders kitaplarındaki metinler ve metinlere bağlı olarak oluşturulan etkinlikler aracılığıyla genelde öğretim programının amaçlarına ulaşmak, özelde öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmek hedeflenir. Bu açıdan ders kitaplarına alınan metinlerin içerdiği söz varlığı son derece önemlidir. Kitapların okullarda ağırlıklı ve en önemli eğitim aracı olarak kullanılıyor olması (Özbay, 2003; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2006; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Karagöl ve Tarakçı, 2019; Köşker, 2019) Türkçe ders kitaplarındaki metinleri ve içerdikleri söz varlığını daha da kritik hâle getirmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri kuşkusuz ders kitaplarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), gerek bakanlık gerekse özel yayınevleri tarafından hazırlanan ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanan ders kitaplarını, tüm okullarda, öğrencilere ücretsiz olarak dağıtmakta ve kaynak kitap kullanılmasına izin vermemektedir. Bütün dersler için geçerli olmak üzere, bu durum ders kitaplarının okullarda temel ve yaygın bir eğitim-öğretim aracı olarak kullanılması sonucunu doğurmaktadır.

Türk eğitim sisteminde, ders kitaplarının baskın eğitim-öğretim aracı olarak kullanılması, bu kitapların nitelikleri üzerinde çok daha titiz olunması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretim programlarında belirlenen amaçlara ulaşabilmek açısından, ders kitaplarının öğrencilere her bakımdan zengin ve kusursuz bir içerik sunması son derece önemlidir.

Ders kitaplarının niteliklerinin neler olması gerektiği Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (MEB, 2012) ile belirlenmektedir. Yönetmelik, ders kitaplarında aranacak nitelikleri, kitapların sağlanma usullerini, kitapların hazırlanması ve kabul edilmesi sürecini

açıklamaktadır (MEB, 2012). Bu yönetmelikte öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine yönelik bir açıklama bulunmamaktadır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları (TTKB, 2018) isimli doküman kurul onayına sunulacak taslak ders kitaplarının hangi açılardan değerlendirileceğini ortaya koymaktadır. Bu dokümanda söz varlığı ile ilgili olarak “2.4.1. Öğrencilerin seviyelerine uygun ve söz varlıklarını zenginleştirmeye yönelik bir dil kullanılmalıdır.” maddesi ile bu madde altında “Metinler işlenecek konuya ve öğrenci seviyesine uygun, öğrencilerin kavram düzeylerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.” açıklaması yer almaktadır (TTKB, 2018). Ders kitaplarının kabul sürecindeki değerlendirmede, tüm dersler için geçerli olmak üzere, kitapların öğrencilerin söz varlığını zenginleştirecek kavram düzeylerini geliştirecek özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu durum, Türkçe ders kitapları özelinde çok daha önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Söz varlığı, Türkçe Sözlük'te (2010:1807), “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler.” şeklinde tanımlanır. Aksan (2002:13-14) söz varlığının sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler (ilişki sözleri) ve kalıplaşmış sözlerden oluştuğunu bildirmektedir. Söz varlığı, dil açısından hem tarihsel hem eş zamanlı olarak dildeki bütün söz unsurlarını içerirken birey açısından herhangi bir yaş düzeyinde sahip olunan dil birikimine karşılık gelmektedir. Söz varlığı içinde en büyük alanı sözcükler oluşturmaktadır. Başka bir deyişle söz varlığının temeli de sözcüklerdir.

Bireylerin söz varlığı gelişiminde ailenin etkisi çok büyüktür. Özellikle dil edinimi döneminde, aile çevresinde üretilen dil, çocuk açısından söz varlığının temelini oluşturur. Gelişim sürecinde çocuğun etkileşime girdiği gerek çocuk gerek yetişkin her kişi söz varlığının zenginleşmesine etki etmektedir. Okul çağına gelen çocuk, okuma becerisi kazanarak söz varlığını bireysel olarak da geliştirebileceği muazzam bir beceri edinmiş olur.

Örgün eğitimle birlikte ders kitapları söz varlığının kaynakları arasına girmektedir. Bütün ders kitapları için söz konusu olan bu durum, Türkçe ders kitapları açısından daha da kritiktir. Türkçe dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) söz varlığının geliştirilmesi bir amaç olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığını geliştirecek niteliklere sahip olması gerekmektedir. Türkçe ders kitapları ilgili sınıf düzeyinin söz varlığı özelliklerine uygun olmanın yanı sıra öğrencilerin yeni kazanacakları söz varlığı unsurlarını da içermek durumundadır. Bu açıdan bakıldığında kitaplara alınacak metinler genel olarak Türkçede, özelde ilgili yaş grubunda sık kullanılan kelimeleri içermeli, bunların yanında öğrencilere söz varlığı açısından bir gelişim alanı sunmalıdır.

Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler söz varlığının temel kaynaklarıdır. Öğrenciler söz varlığı unsurlarıyla metin bağlamında karşılaşmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) bulunan tema ve alt temalar çerçevesinde seçilen metinler aracılığıyla dil becerileri için belirlenen kazanımlara ulaşmak hedeflenmektedir. Sınıf düzeylerine göre metin türlerinin neler olacağı da programda belirlenmiştir. Gerek alıcı gerek üretici dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıf içi uygulamalara çoğunlukla ders kitaplarına seçilen metinler kaynaklık etmektedir.

Söz varlığı açısından aynı düzey için hazırlanan birden çok Türkçe ders kitabının ne oranda benzerlik gösterdiği cevaplanması gereken bir sorudur. MEB, aynı sınıf düzeyi için birden çok ders kitabı kabul etmekte ve bu kitapları farklı illerdeki öğrencilere ücretsiz olarak dağıtmaktadır. Türkçe ders kitapları hazırlanırken Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) yer alan tema ve alt temalarla, ilgili sınıf düzeyi için belirlenen metin türleri esas alınmasına rağmen söz varlığı bakımından farklılaşma söz konusu olmaktadır. Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan ders kitaplarının söz varlığı arasındaki farklılaşma olağan olsa da kitapların yüksek düzeyde ortak bir söz varlığı içermesi gerektiği de açıktır.

Bu çalışmanın birinci amacı ortaokul altıncı sınıf düzeyi için hazırlanan MEB ve Eksen Yayıncılık'a ait Türkçe ders kitaplarının söz varlığını belirlemektir. İkinci olarak ders kitaplarının ortak söz varlığını belirlemek, son olarak da Türkçede en sık kullanılan ilk 1000 kelimenin ders kitaplarında ne oranda yer aldığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu yolla aynı sınıf düzeyi için farklı yayınevleri tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı kazandırma ve ders kitaplarının Türkçede en sık kullanılan 1000 kelimeye yer verme durumları ortaya konmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, gerçek bir yaşam, sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanan, bir durum betimlemesi ya da durum temalarının ortaya konduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016). Araştırmada, birden çok analiz birimi kullanıldığından (Şimşek ve Yıldırım, 2013) iç içe geçmiş tek durum deseni ortaya çıkmaktadır. Araştırmada iç içe geçmiş durumları, Türkçe ders kitaplarının söz varlığı, ders kitaplarının söz varlığı bakımından ortaklığı ve ders kitaplarının Türkçede en sık kullanılan 1000 kelimeye yer verme oluşturmaktadır.

İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnelerini 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokul altıncı sınıf düzeyi için MEB tarafından kabul edilerek öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan MEB Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı (Ceylan vd., 2018), Eksen Yayıncılık 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı (Şekerci, 2018) ve Aksan vd. (2017) tarafından yayımlanan A Frequency Dictionary

of Turkish (Türkçe Sıklık Sözlüğü) adlı çalışmada listelenen Türkçede en sık kullanılan 1000 kelime oluşturmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB tarafından ortaokul düzeyinde yedi ders kitabı kabul edilmiştir. Ortaokul altıncı sınıf için iki, yedinci sınıf için üç farklı Türkçe ders kitabı, beşinci ve sekizinci sınıflar içinse birer Türkçe ders kitabı bulunmaktadır. Çalışmada ekonomiklik açısından aynı düzey için hazırlanan iki farklı Türkçe ders kitabı incelenmesi hedeflendiğinden altıncı sınıf kitapları inceleme nesneleri olarak belirlenmiştir. Çalışmada ders kitaplarında yer alan okuma ve serbest okuma metinleri incelenmiştir. Dinleme metinleri incelemeye alınmamıştır. Etkinliklerde yer alan ve sürekli tekrar eden yönergelerin sıklık bakımından yanıltıcı bir sonuç doğurabileceği gerekçesiyle çalışmada okuma ve serbest okuma metinleri incelenmiştir. Türkçe için yayımlanmış derlem temelli en kapsamlı sıklık listesi Aksan vd. (2017) tarafından yayımlanan A Frequency Dictionary of Turkish (Türkçe Sıklık Sözlüğü) olduğu için karşılaştırmada kullanılacak Türkçenin en sık 1000 kelimesi inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bu analiz sonucunda oluşturulan kategorilerde yer alan nicel bulgular betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Çalışmada karşılaştırmaya esas inceleme nesnesi olarak kullanılan Aksan vd. (2017) tarafından yayımlanan A Frequency Dictionary of Turkish (Türkçe Sıklık Sözlüğü) söz varlığının ana unsuru olan temel kelimelere göre oluşturulmuş; deyimler, atasözleri, kalıp sözler gibi söz varlığının diğer unsurlarına yer verilmemiştir. Bu sebeple araştırma, söz varlığının ana unsuru olan temel kelimelerle sınırlandırılmıştır. Çalışmada, ders kitaplarında yer alan metinler Simple Concordance Program 4.07 ile analiz edilmiştir. Kitapların kelime listeleri oluşturulduktan sonra kelime listeleri kendi aralarında karşılaştırılmış, kitaplarda ortak olarak kullanılan kelimeler belirlenmiş, her kitabın kelime listesi ve kitaplarda ortak olarak kullanılan kelimelerin listesi Türkçede en sık kullanılan 1000 kelime ile aynı programla karşılaştırılarak bulgular elde edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada incelenen iki farklı yayınevine ait Türkçe ders kitaplarının kelime sıklıkları ayrı ayrı belirlenmiş, elde edilen kelime listeleri karşılaştırılarak kitaplar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Türkçede en sık kullanılan 1000 kelime listesi ile önce kitaplar tek tek ardından kitapların ortak kelimeleri ile karşılaştırılarak bulgular elde edilmiştir.

MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Bu kitapta 32 okuma (anlama ve anlatma çalışmalarına esas metinler) ve serbest okuma metni bulunmaktadır. Kitapta yer alan metinlerin toplam kelime (tokens) sayısı 11.924'tür. Kitapta bulunan metinlerin farklı kelime (types) sayısı 2.803'tür. Farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı (types/tokens)

kelime hazinesi katsayısını (Karadağ, 2018) ortaya koymaktadır. Bu ders kitabındaki metinlerin kelime hazinesi katsayısı $2.803/11.924=0,23507212$ 'dir. Bu değer yaklaşık her on kelimedenden 2,3'ünün farklı kelime (types) olduğu anlamına gelmektedir. Bu değer kitabın söz varlığı bakımından zengin olmadığını ortaya koymaktadır.

EKSEN 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'na İlişkin Bulgular

Bu kitapta 32 okuma (anlama ve anlatma çalışmalarına esas metinler) ve serbest okuma metni bulunmaktadır. Kitapta yer alan metinlerin toplam kelime (tokens) sayısı 12.870'tir. Kitapta bulunan metinlerin farklı kelime (types) sayısı 2.729'dur. Bu ders kitabındaki metinlerin kelime hazinesi katsayısı $2.729/12.870=0,21204351$ 'dir. Elde edilen bu değer MEB Türkçe 6 ders kitabından yaklaşık 0,02 oranında daha düşüktür. Bu açıdan ele alındığında MEB Türkçe 6 ders kitabının kelime hazinesi bakımından daha zengin olduğu söylenebilir. Yine bu değer ders kitabındaki metinlerde yaklaşık her on kelimedenden 2,1'inin farklı kelime (types) olduğu anlamına gelmektedir. Bu değer kitabın söz varlığı bakımından zengin olmadığını ortaya koymaktadır.

Kitapların Ortak Söz Varlığına İlişkin Bulgular

MEB ve Eksen Yayıncılık'a ait ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan toplam kelimelerin (tokens) toplamı $(11.924+12870)$ 24.794'tür. Kitapların farklı kelimelerinin (types) toplamı $(2.803+2.729)$ 4.335'tir. Her iki kitaptaki metinlerde ortak olarak kullanılan kelime sayısı 1.197'dir. Bu durumda her iki kitaptaki metinlerde ortak olarak kullanılan 1.197 kelime MEB Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki farklı kelimelerin (types) yaklaşık %42,7'sini $(1.197/2.803 \times 100=42,70)$ oluşturmaktadır. Ortak olarak kullanılan 1.197 kelime Eksen 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'ndaki farklı kelimelerin (types) yaklaşık %43,86'sını $(1.197/2.729 \times 100=43,86)$ oluşturmaktadır.

Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türkçede En Sık 1000 Kelimeye Yer Verme Durumu

Türkçede en sık kullanılan 1000 kelime ile MEB Türkçe 6 Ders Kitabı'ndaki metinlerde kullanılan farklı kelimeler (types) karşılaştırıldığında elde edilen değer 744'tür. Bu değer Türkçede en sık kullanılan 1000 kelimedenden 256'sının bu kitapta yer almadığı anlamına gelmektedir. İletişimsel değeri çok yüksek olan Türkçenin en sık 1.000 kelimesine yer verme durumunu ortaya koyan 744 değerinin (%74,4) daha yüksek olması beklenmektedir.

Türkçede en sık kullanılan 1000 kelime ile Eksen Yayıncılık 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerde kullanılan farklı kelimeler (types) karşılaştırıldığında elde edilen değer 692'dir. Bu değer Türkçede en sık kullanılan 1000 kelimedenden 308'inin bu kitapta yer almadığı anlamına gelmektedir. İletişimsel değeri çok yüksek olan Türkçenin en sık 1.000 kelimesine yer verme durumunu ortaya koyan 692 değerinin (%69,2) daha yüksek olması beklenmektedir. Ayrıca bu kitabın Türkçedeki

en sık 1000 kelimeye yer verme bakımından MEB Türkçe 6 kitabından daha geride kaldığı da görülmektedir.

Her iki kitapta ortak olan 1.197 kelime ile Türkçede en sık kullanılan 1000 kelimenin karşılaştırılması sonucu 588 kelimenin ortak olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu üç farklı kelime listesi arasındaki ortaklıktır. Bu karşılaştırmada elde edilen değer kitaplarla en sık 1000 kelime arasındaki tekli karşılaştırmalarda elde edilen değer in oldukça gerisinde kalmaktadır. Elde edilen bu sonuç kitapların Türkçedeki sıklığı yüksek kelimeler bakımından ortak kelime hazinesi kazandırma işlevlerinin yaklaşık %58,8 düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır ki bu değer son derece düşüktür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen ilk sonuç, metinleri incelenen Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi katsayılarının 0,23 ve 0,21 gibi düşük değerlere sahip olduğudur. Çalışmada ulaşılan ikinci sonuç aynı sınıf düzeyi için farklı yayınevleri tarafından hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin %45'in altında bir oranla (MEB %42,7; Eksen %43,86) 1.197 ortak kelime içerdiği dır. Çalışmada elde edilen üçüncü sonuç MEB tarafından yayımlanan Türkçe ders kitabındaki metinlerde Türkçede en sık kullanılan 1000 kelimeye %74,4 oranında (744 kelime), Eksen Yayıncılık tarafından yayımlanan Türkçe ders kitabında ise %69,2 oranında (692 kelime) yer verdiğidir. Çalışmada elde edilen dördüncü sonuç ise her iki kitapta ortak olarak bulunan 1.197 kelimenin Türkçenin en sık kullanılan ilk 1000 kelimeden 588'ini içerdiğidir.

Öğrencilere ortak söz varlığı kazandırmanın önemi, birçok çalışmada (Güzel vd., 2005; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2006; Okur vd., 2010; Kurudayıoğlu, 2011; Soysal, 2016; Onan, 2016) dile getirilmektedir. Öğrencilerin eğitim sürecinde fırsat eşitliğinden yararlanması bakımından yüksek oranda ortak söz varlığına sahip olmaları gerekmektedir. Bu açıdan Türkçe ders kitapları arasındaki uyum son derece kritiktir. Ortaokul öğrencileri bu kademenin sonunda okuma becerisine yönelik lise giriş sınavıyla (LGS) karşılaşmaktadır. Öğrenciler açısından eşitliğin sağlanabilmesinin yollarından biri de kuşkusuz ortak söz varlığıdır. Bu sebeple eğitim sürecinde öğrencilerin söz varlığına kaynaklık eden farklı yayınevleri tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının yüksek oranda ortak söz varlığı kazandırma özelliğine sahip olmaları beklenmektedir. Bu durum aynı sınıf düzeyinde çok daha kritik hâle gelmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bu sonuçlar Kurudayıoğlu ve Karadağ (2006) tarafından 8. sınıf ders kitapları arasında yapılan karşılaştırmayla benzerlik göstermektedir. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2006) farklı iki yayınevi tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitapları üzerine yaptıkları çalışmada MEB Türkçe 8 ders kitabındaki metinlerde 10.565 toplam kelime (tokens), 2.902 farklı kelime (types); Elit Yayınları Türkçe 8 ders kitabındaki metinlerde 12.127 toplam kelime (tokens), 3.286 farklı kelime

(types) bulunduğunu ve iki ders kitabı arasında 1.444 farklı kelimenin (types) ortak olarak kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu değerler iki kitap arasındaki ortak kelimelerin MEB Türkçe 8 ders kitabındaki farklı kelimelerin (types) %49, 75'ini, Elit Yayınları Türkçe 8 ders kitabındaki farklı kelimelerin %43,94'ünü karşıladığını ortaya koymaktadır. Sonuçlar bu çalışmada elde edilen değerlere oldukça yakındır ve geçen süre içinde ders kitaplarının hazırlanmasında öğrencilere ortak söz varlığı kazandırma bakış açısında bir değişikliğin olmadığı görülmektedir.

Söz varlığı ortaklığının %50'nin altında gerçekleştiği bu durum ders kitaplarının hazırlanmasında nesnel ölçütlerin bulunmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) söz varlığın zenginleştirilmesi bir amaç olarak ifade edilmiş olsa da bunun nasıl sağlanacağına ilişkin bir açıklama yer almamaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasının nedeni Güzel'in de çalışmasında (2006) belirttiği gibi öğrencilere ortak söz varlığı kazandırmak açısından öğretimi hedeflenecek ortak bir sözcük listesi bulunmamasıdır. Ortaya çıkan sonuçlar, ders kitaplarına seçilen metinlerin söz varlığı bakımından uygunluğunun yazarların uzmanlık sezgisine veya öngörüsüne bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Elbette iki farklı kitabın söz varlığının bire bir aynı olması söz konusu olamaz. Ancak uyumun en azından %70'in üzerinde olması gerekir. Bu oran farklı iki kitaptaki söz varlığının üçte ikisinin (2/3) ortak olması anlamına gelmektedir. Esasen Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (2019) tematik yaklaşım öğrencilere ortak bir söz varlığı kazandırmayı sağlamaya dönük bir kıstas olarak kabul edilebilir. Ancak programda toplam 16 tema ve her tema altında çok sayıda alt tema bulunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının zorunlu olması, diğer temaların ders kitabı yazarının seçimine bırakılması, aynı sınıf düzeyleri için farklı yayınevleri tarafından ders kitaplarının tema ve alt tema bakımından farklılaşmasına yol açmaktadır.

Temel eğitim öğrencilerinin ortak bir söz varlığı kazanmalarını sağlamak açısından temel ilkeler belirlemek ve ders kitaplarının hazırlanmasında bu ilkelerden hareket etmek gerekmektedir. Bu bakımdan temel eğitim öğrencilerinin söz varlığı üzerine yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar, ders kitaplarına metin seçiminde göz önünde bulundurulabilir. Karadağ (2019), Kelime Öğretimi adlı çalışmasında yaş düzeylerine göre kelime listeleri vermektedir. Bu listeler metin seçimine esas olarak kullanılabilir. Güncel Türkçe derlemlerinden elde edilen sıklık sonuçları metin seçiminde önemli bir parametre olarak kullanılabilir. Türkçede en sık kullanılan kelimelerin metin seçiminde dikkate alınması ders kitaplarının söz varlığı bakımından ortaklığını artıracaktır. Aksan vd. tarafından (2017) derlem temelli olarak hazırlanan A Frequency Dictionary of Turkish (Türkçe Sıklık Sözlüğü) son derece önemli bir kaynaktır. Son olarak öğretim programında yer alan temaların kavram alanları oluşturulup ortak bir

kavram listesi oluşturulması da metin seçiminde hangi kelimelerin dikkate alınacağı bakımından önemli bir gösterge olarak kullanılabilir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. & Demirhan, U.U. (2017). *A frequency dictionary of turkish*. London and New York: Routledge.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 137-159.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. & Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Creswell, John W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güzel, A., Karadağ, Ö. & Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi bakımından niceliği ve ortak kelime hazinesi kazandırma bakımından yeterlilikleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Güzel, A. (2006). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerine ortak kelime hazinesi kazandırmanın önemi*. (Editör C. Yıldız & L. Beyreli). Dilbilim, Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları, 323-331. Ankara: Pegem Yayınları.
- Karadağ, Ö. & Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 423-436.
- Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: Kelime hazinesi katsayısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 532-537. DOI: 10.16916/aded.372078
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöl, E. & Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (222), 149-171. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/45478/571390>
- Köşker, N. (2019). Öğretmen adaylarının zihin/taslak haritalarına göre Türkiye'nin çevresindeki ülkeler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 324-358.
- Kurudayıoğlu, M. & Karadağ, Ö. (2006). Ortak kelime hazinesi kazandırmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), s.335-343.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *e- Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (2), 1797-1808.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete Sayı 28409.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- ÖZBAY, D. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/176998>
- Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (210), 115-140. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36140/406015>
- Şekerci, Y. (2018). *6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı*. (Eksen Yayıncılık). Ankara: Özyurt Matbaacılık.
- Okur, P., Yıldız, C. & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 753-773. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177259>

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Ankara: TTKB Hizmete Özel Doküman.

TDK. (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Turkish textbooks are functional tools in terms of vocabulary development of secondary school students. It is aimed to reach the aims of the curriculum in general by means of the texts in the textbooks and the activities created depending on the texts, and in particular to improve the students' vocabulary. In this respect, the vocabulary in the texts taken from the textbooks is extremely important.

In the Turkish education system, textbooks are used as the dominant educational tool. In order to achieve the goals set in the curriculum, the textbooks must provide students with a rich and flawless content in every respect.

Together with formal education, textbooks are among the sources of students' vocabulary. This situation, which is the case for all textbooks, is even more critical for Turkish textbooks. In the Turkish Language Teaching Program (MONE, 2019), the development of vocabulary is stated as a goal. Turkish textbooks must be appropriate to the vocabulary characteristics of the related grade levels as well as to include new vocabulary elements that students will gain.

The texts in Turkish textbooks are the main sources of vocabulary. Students encounter vocabulary elements in the context of text. The aim of the course is to reach the objectives determined for the language skills through the selected texts within the framework of the themes and sub-themes found in the Turkish Curriculum (MoNE, 2019). The question of the similarity of multiple Turkish textbooks prepared for the same level in terms of vocabulary is a question to be answered. While Turkish textbooks are being prepared, there is a differentiation in terms of vocabulary, although the themes and sub-themes included in the Turkish Language Teaching Program (MEB, 2019) and the text types determined for the related grade level are taken into consideration.

The first aim of this study is to determine the vocabulary of Turkish textbooks of the Ministry of National Education and Eksen Publishing prepared for the sixth grade level of secondary school. Secondly, it was aimed to determine the common vocabulary of textbooks, and finally to determine the proportion of the first 1000 most commonly used Turkish words in textbooks. In this way, the common grade level of Turkish textbooks prepared by different publishers in accordance with gaining common vocabulary and giving place for the most commonly used words in Turkish are revealed.

Method

This research is a case study. Since multiple analysis units are used in the study (Şimşek and Yıldırım, 2013), a single intertwined situation pattern emerges. The intertwined situations in the research consist of the vocabulary of Turkish textbooks, the partnership of textbooks in terms of vocabulary, and the textbooks include the 1000 most commonly used words in Turkish. In the 2018-2019 academic year, the research objects were formed by the 1000 most commonly used words in Turkish listed in Aksan et al. (2017) published by A Frequency Dictionary of Turkish (Turkish Frequency Dictionary) and Ministry of National Education for the sixth grade level MEB Publishing Secondary School and Imam Hatip Secondary School Turkish 6 Textbook (Ceylan et al., 2018), Eksen Publishing (Şekerçi, 2018). In the study, where document analysis was used as a data collection tool, the data obtained were subjected to content analysis and quantitative findings in the categories formed as a result of this analysis were interpreted with descriptive analysis.

Result and Discussion

The first result of this study is that the vocabulary coefficients of the Turkish textbooks whose texts are examined have low values such as 0,23 and 0,21. The second result of the study is that the texts in the 6th grade Turkish textbooks prepared by different publishing houses for the same grade level contain 1,197 common words with a ratio less than 45% (MoNE 42.7%; Eksen 43.86%). The third result of the study is that 74.4% (744 words) of the 100 most commonly used words in Turkish in the Turkish textbook published by the Ministry of National Education (744 words) and 69.2% (692 words) were included in the Turkish textbook published by Eksen

Published. The fourth result of the study is that the 1,197 words, which are common to both books, contain 588 of the first 1000 most commonly used words in Turkish.

These results obtained in this study are similar to the comparison between 8th grade textbooks by Kurudayıoğlu and Karadağ (2006). Kurudayıoğlu and Karadağ (2006) in their study on 8th grade Turkish textbooks prepared by two different publishers, 10,565 total words (tokens), 2,902 different words in the text in the 8 textbooks of Turkish Ministry of National Education; They found that 12,127 total words (tokens) and 3,286 different types were found in the texts in 8 Turkish textbooks and 1,444 different words (types) were used jointly between the two textbooks. These values indicate that the common words between the two books meet 49.75% of the different types of words in the Turkish Ministry of Education 8 textbooks and 43.94% of the different words in the 8 Turkish textbooks of Elit Publishing. The results are very close to the values obtained in this study.

The fact that the vocabulary partnership is below 50% indicates that there are no objective criteria in the preparation of textbooks. Although the current Turkish Course Curriculum (2019) has been stated as a purpose of enriching vocabulary, there is no explanation on how to achieve this. The reason for this situation arises because there is not a common word list to teach students in order to give common vocabulary to the students as stated by Güzel (2006). The results show that the appropriateness of the selected texts in the textbooks in terms of vocabulary depends on the authors' intuition or foresight.



Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi *

*Elvide KANTAR***

*Başak UYSAL****

Öz

Bu araştırmanın amacı, akran zorbalığı algısının değişimini tespit etmeye yönelik yaratıcı drama temelli bir süreç önerisi sunmaktır. Araştırma, İstanbul ili Bağcılar ilçesi Mustafa Kemal Ortaokulunda 2018/2019 eğitim-öğretim yılında 6. sınıfa devam eden deney ve kontrol grubunda yer alan gönüllü 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Her bir grupta 15 öğrenci vardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme” ve “Öğrenci Günlükleri” ile toplanmıştır. Sürecin başında her iki grupta yer alan öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu” ile “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmış ve gruplarla ön test-son test sürecinde “Odak Grup Görüşmesi” gerçekleştirilmiştir. Bu verilerden hareketle oluşturulan 52 saatlik atölye, deney grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama temelli hazırlanan atölyelerin deney grubu katılımcılarının akran zorbalığı algılarında fiziksel zorbalığın yanı sıra sözlü zorbalık ve ilişkisel/duygusal akran zorbalığını da kapsayacak şekilde değişiklik sağladığı tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarının alan araştırmacıları, ders kitabı hazırlayıcıları ve öğretmenler için faydalı olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, akran zorbalığı, metin, ortaokul 6. sınıf öğrencileri

The Effects of Creative Drama Activities based on Text Types on the Perception of Peer Bullying

Abstract

The aim of this research is to present a process proposal based on creative drama to determine the change in students' perception of peer bullying. The research was conducted with 30 voluntary students who took part in the experimental and control groups, attending 6th grade in the 2018/2019 academic year at the Mustafa Kemal Secondary School in the Bağcılar district of İstanbul. There were 15 students in each group. Qualitative research methods were used in the study. The data were collected through semi-structured interviews and student diaries. At the beginning of the process, the “Personal Information Form” and the “Semi- Structured Interview Form” were administered to the students in both groups and “Focus Group Discussions” were held in the groups in the pre-test and post-test processes. After the workshop, the final test administration was conducted on the experimental and control groups. 52 hours of workshop based on those data were carried out with the experimental group. As a result, the study helped the participants in the experimental group change their perceptions on peer bullying, physical bullying as well as verbal bullying, including relational/emotional peer bullying. The results of the study are believed to be beneficial to field researchers, textbook writers and teachers.

Keywords: Creative drama, peer bullying, text, secondary school 6th grade students

* “Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi” adlı tezin makale çalışmasıdır.

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mustafa Kemal Ortaokulu, İstanbul, elvidekantar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8385-8544

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, basakuysal@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5803-9878

Giriş

Medeniyetin ve birlikte yaşama zorunluluğunun bir sonucu olan eğitim ihtiyacını sistemli bir şekilde karşılamak için okullar kurulmuş ve bu okullarda istendik davranışları öğrencilere kazandırmak amaçlanmıştır. Okul, aynı zamanda bireyin sosyalleşmesi için uygun ortam oluşturur. Bu durumu örnekleyen noktalardan birisi, öğretim programlarıdır. Türk eğitim sistemi içinde 1936 tarihli İlkokul Programı'ndan bu yana vurgulanan "gerçek topluluk ilkesi", 1948 tarihli Program'da "İlkokul, gerçek bir topluluktur (Benzer, 2004: 146)." ifadesi ile yer almaktadır Gerçek bir topluluğu temsil etmek kastıyla oluşturulan bu ortamlarda istendik davranışların yanı sıra istenmedik davranışların da kazanılması mümkündür. Ferenczi, "Kusurlu eğitim, yanlış karakterlerin kaynağı olmakla kalmaz, ayrıca hastalıkların da kaynağıdır. Günümüz pedagojisi ise çeşitli nevrozları üreten gerçek bir hastalık üretme ortamıdır (Ferenczi'den aktaran Uysal, 2017: 7)." şeklindeki eleştirel görüşüyle bu tehlikeli davranışlara dikkat çekmektedir. Küfür etmek, yalan söylemek, hırsızlık ve saldırganlık, istenmeyen davranışlara örnek gösterilebilir. Bu davranışların düzenli tekrarı, literatürde akran zorbalığı olarak tanımlanır.

Akran zorbalığı, çocukların başka bir çocuğa düzenli veya aralıklı olarak olumsuz davranışlarda bulunması, çocuğun ruhsal sağlığını sıkıntıya sokacak, kötü niyetlerle gerçekleştirilen fiziksel ve sözlü davranışlardan oluşan eylemlerdir (Tura, 2008). Akran zorbalığı sadece okulda gerçekleşen eylemlerden oluşmamaktadır. Aynı zamanda günlük yaşamın içerisinde bireyler, gerek sözlü gerek fiziksel olarak yaşıtlarına karşı zorbaca davranışlarda bulunabilmektedirler.

Literatürde Zorbalık Kavramı

Zorba, "gücü güvenerek hükmü altında bulunanlara söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanımayan (kimse), müstebit, mütegalibe, despot, diktatör" ve zorbalık, "zorbaca davranışta bulunma, müstebitlik" olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011).

Olweus (1997) akran zorbalığını şu şekilde tanımlamaktadır: Bir öğrenci tekrar tekrar veya periyodik olarak bir veya daha fazla başka öğrenci tarafından olumsuz eylemlere maruz kaldığında akran zorbalığı ortaya çıkmaktadır. Buradaki olumsuz eylemler fiziksel temas, sözlü taciz, hoş olmayan jestler yapma, lakap takma, söylentileri yayma ve bir gruptan kasıtlı olarak uzak tutma gibi davranışları kapsayabilir (Olweus, 1997: 496). Zorbalık, sergilenen bir davranışa karşılık yapılmaz, zaman içinde tekrarlanır ve zorba olan çocuk, kurban çocuğa göre daha güçlüdür ya da daha güçlü olarak algılanır (Baker, 2007). Şu hâlde tanımlardan hareketle bir davranışın zorbalık olarak adlandırılabilmesi için tekrarlı olması, taraflar arasında güç dengesinin gözetilmemesi, etki-tepki korelasyonu içinde değil, kendiliğinden de ortaya çıkabilmesi gerekmektedir. Yine tanımlardan görüldüğü üzere zorbalık, sadece fiziksel olarak gerçekleştirilen bir eylem olmayıp sözlü davranış biçimlerinde de kendini göstermektedir.

Olweus (1997) tarafından gerçekleştirilen büyük ölçekli bir araştırmanın sonuçları, 1'den 9'a kadar olan sınıflardaki öğrencilerin %9'unun zorbalık kurbanı olduğunu ve %6-7'sinin başkalarına karşı düzenli bir şekilde zorbalık yaptığını göstermektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) PISA 2015 Sonuçları Raporu'nda zorbalık, öğrencilerin refahı için en tedirgin edici tehdit olarak tanımlanmıştır. Aşağıdaki tabloda, okulda zorbalık ile ilgili OECD ortalaması ve Türkiye'nin durumu verilmektedir.

Tablo 1. OECD ülkelerinde okulda ayda birkaç kez zorbalığa maruz kaldığını bildiren öğrencilerin yüzdesi

	Herhangi bir zorbalık	Başka öğrencilerin dalga geçmesi	Başka öğrencilerin vurması ya da itip kakması
	%	%	%
Türkiye	18.6	9.2	4.5
OECD Ortalaması	18.7	10.9	4.3

Tablo incelendiğinde Türkiye'deki oranların OECD ortalamasına oldukça yakın olduğu, dolayısıyla zorbaca davranışların bu coğrafyadaki öğrenciler için de en tedirgin edici tehdit konumuna geldiği görülmektedir.

Yapılan uluslararası nitelikteki araştırmalar, zorbalığın iki eksenli çalışma alanı olduğunu, zorbaca davranış sergileyenlerin yanı sıra zorbalık kurbanı öğrenci profilinin de varlığını göstermektedir. Hoover ve Oliver, akranları tarafından zorbalığa uğramanın temel sebepleri ile ilgili yaptıkları bir araştırmada şu sonuçları elde etmişlerdir (Gürsoy, 2010: 23):

Tablo 2. Akran zorbalığına uğrama sebepleri

Öncelik Sırası	Erkekler	Kızlar
1	İş birliği içerisinde çalışmamak	İş birliği içerisinde çalışmamak
2	Akranlarına göre daha zayıf olmak	Görünüş olarak güzel olmamak
3	Karakter olarak uyumsuz olmak	Duygularını çok fazla yansıtmak
4	Uygun arkadaş ortamının olmaması	Akran grubuna uyum sağlamamak
5	Arkadaşlarına görünüş olarak uyum sağlamamak	Akademik başarısının yüksek olması

Yukarıdaki tabloya ek olarak okulda akran zorbalığının görülmesine neden olan birçok etmen vardır. Okulda öğrenciler tarafından sergilenen davranışların sonucuna yönelik kesin ve net bir uygulamanın olmaması, yapılan olumsuz davranışlara göz yumulması, öğrencilerin kişilik gelişimlerinin okul ve aile tarafından yeterince desteklenmemesi, tutarsız disiplin uygulamaları akran zorbalığının okul içerisinde gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır.

Okul içerisinde öğretmenleri tarafından desteklenen ve değer gören öğrenciler, akran zorbalığı davranışlarını daha az sergilemektedir. Öğretmen tarafından sınıf içerisinde oluşturulan olumlu ortam zorbalığın azalmasında etkili olacaktır (Gürsoy, 2010). Akran zorbalığına yönelik eğer okul yönetimi ve öğretmenler tarafından gerekli önlemler alınmazsa okul içerisinde olumsuz davranışlar artış gösterebilir.

Akran zorbalığı ilköğretim çağındaki öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı bir durumdur. Akran zorbalığına ergenlik çağında maruz kalan bireyler kimlik kazanmada sıkıntı yaşayacaklardır. Bu bireyler, akranları tarafından kabul görmedikleri için yalnızlık yaşarlar, akranları ile iletişim kurmada zorlanırlar. Kurban olan bireyin kaygı düzeyi yüksek olacağı için akademik başarısında da düşüşler görülebilir. Akran zorbalığına uğrayan birey, kendini kanıtlamak ve akranlarına kendini kabul ettirmek için zorbalığa başvurabilir (Gürsoy, 2010). Bu sebeplerden dolayı akranları ile olan ilişkileri bozulur ve akranları tarafından kabul görmeyebilirler.

Akran zorbalığı, tanımından da görüldüğü üzere tek boyutlu değildir. Griffin ve Alan (2004), zorba davranışları fiziksel zorba davranışlar, sözel zorba davranışlar ve duygusal zorba davranışlar olarak sınıflandırmışlardır (Griffin ve Alan, 2004; Çankaya, 2011: 83). Literatürde akran zorbalığı için kullanılan diğer sınıflamalar şöyledir (Pişkin, 2002; Gültekin, 2003: 2):

- Fiziksel akran zorbalığı
- İlişkisel/duygusal akran zorbalığı
- Sözlü akran zorbalığı
- Cinsel akran zorbalığı
- Siber akran zorbalığı
- Etnik akran zorbalığı
- Homofobik zorbalığı

Elliot (1997) ise zorbalığı bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık olarak sınıflandırmaktadır. Dolayısıyla akran zorbalığı eksenindeki çalışmalar, bu alt çeşitlemelerin herhangi birini ele alabilmektedir.

Literatürde akran zorbalığını ve sonuçlarını konu alan önemli çalışmalar bulunmaktadır (Açıkgöz, 2017; Atalay, 2010; Çayırdağ, 2006; Dölek, 2002; Elliot, 1997; Ergün, 2015; Gürsoy, 2010; Kapıcı, 2004; Olweus, 1997; Pişkin, 2002; Raptou, 2017; Şimşek, 2014; Uysal, 2017). Bu çalışmaların ağırlıklı olarak yer aldığı zaman aralığı, zorbalığın her ne kadar istenmeyen bir davranış olsa da akran grupları içerisinde de etkisini sürdürdüğünü göstermektedir.

Zorbalığın etki alanı düşünüldüğünde örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm derslerin ve bu derslere esas müfredatların da bir hareket planı olmasının gerekliliği tartışılmazdır. En son 2019 yılında güncellenen Türkçe Öğretim Programı'nın yapısına bakıldığında değer ve yetkinlik odaklı bir işleyişe sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2019: 4). Bu yetkinliklerden biri olan “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik” maddesi akran zorbalığı için ayrıca önem taşımaktadır: “Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.” Öğrencilerin bu yetkinliği ne zaman kazanacağını cevabı ise *Öğretim Programının Amaçları* başlığı altında “Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak (MEB, 2019: 3)” biçiminde belirtilmiştir. Dolayısıyla akran zorbalığının hareket alanına giren eylemlerin azaltılarak çatışma yaratmaktansa çatışma çözen bireylere evrilme süreci, ortaokulda tamamlanmış olmalıdır.

Girişte belirtildiği üzere okullar, sosyal bir kurum olmalarından ötürü kimi zaman istenmedik davranışların da örtük biçimde geliştirildiği kurumlar olabilmektedir. Bu istenmedik davranışların gelişimini azaltmak ve mümkünse ortadan kaldırmak için kullanılabilecek yöntemlerden birisi, çok disiplinli bir yöntem olmasından ötürü yaratıcı dramadır.

Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, “Hedeflenen kazanıma yönelik olarak lider tarafından tasarlanan plan dâhilinde bir olay, durum yahut olgunun grup yahut birey tarafından belirli aşamalarla içselleştirilmesini sağlayan yapılabirlik temelli eğitim yöntemi (Uysal, 2014: 22)” olarak tanımlanmaktadır. Sürecin kendiliğindenlik ve esneklik ilkelerine bağlılığı, yöntemin “drama” yerine “yaratıcı drama” olarak adlandırılmasının başlıca sebebidir: “Özellikle ve bilerek önüne yaratıcı sözcüğünü eklediğimiz yaratıcı drama, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceler, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama canlandırmalardır (San, 2010: 19).”

Yaratıcı dramanın öğrenmeye katkı sağlayan bir yöntem olduğu, bir hipotez olmanın ötesinde literatürde kabul görmüş bir nesnel gerçekliktir (Aykaç, 2011; Özcan, 2019; Sağlam, 1997; Synder-Greco, 1983; Şenol, 2011; Şenol, 2019; Uysal, 2014; Ünsal, 2005; Wagner, 1976;). Öğrenmeye sağladığı katkının yanı sıra yaratıcı drama, öğrencinin kişilik özelliklerini geliştirip grup olma becerisini kazanmasına yardımcı olur. Yaratıcı drama sayesinde iş birliği içerisinde çalışan öğrenciler arasında iletişim kuvvetlenir. Yaratıcı dramanın etkili olabilmesi için katılımcıların gönüllü ve iş birliğine hazır olmaları gerekir.

Yaratıcı drama çalışmalarının genel amacı, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış bireyler yetiştirmektir (Aykaç, 2011: 42). Yaratıcı drama çalışmaları gelişmiş ülkelerde eğitimin bütün aşamalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır. Yaratıcı drama, ders içinde metinsiz canlandırmalar ve belli bir metne bağlı canlandırmalar olarak yaptırılabilir. Metne bağlı canlandırmalar uygulanacaksa kullanılan edebî metinlerin seçimine dikkat edilmeli, analizi iyi yapılmalıdır (Yalçın ve Aytaş, 2005). Bu çalışmada ise metinler, yaratıcı drama atölyelerinde temel hareket noktası kabul edilmiştir.

Metin

Aktaş (2009: 188)'a göre metin, "Çok farklı düzeylerde dille iletişimde bulunmak amacıyla oluşturulan anlatma ve anlaşma aracıdır". Metinleri öğretici ve sanat metinleri olarak sınıflandırabiliriz. Sanat metinlerine yaygın ve benimsenmiş anlayışla edebî metin denmektedir. İnsan ve insan yaşamını çeşitli şekilde anlatmak edebî metnin amacıdır. Bazı metinler düşündürmeyi, bazı metinler sezdirmeyi bazı metinler ise öğretmeyi amaçlar (Macit ve Soldan, 2008).

Metinlerin sınıflandırılması için birden çok kaynağa başvurmak mümkündür. Dimter (1981), günlük dildeki metin türlerinin saptanmasına ilişkin iletişim durumu, metin işlevi ve metin içeriği olmak üzere üç temel ölçüt önerir:

- Tarife, buyrum, haber, vaad gibi metin türlerine bakıldığında, bunların metnin iletişimsel işleviyle belirlendiği görülür. Tarife, buyrum kavramlarıyla gönderici, alımlayıcının belirli bir eylemi yapmasını, yorumla onun belirli bir tutum kazanmasını, haberle belirli bir olaya ilişkin bilgilendirilmesini istemektedir. Vaad ile ise alımlayıcıya bir görevi üstlendiğini göstermektedir.
- Hava raporu, gezi notları, spor haberleri, evlilik belgesi, evlilik ilanı, yemek tarifi, doktor reçetesi gibi metin türü adları metin içeriğine göre belirlenmiştir.
- Mektup, telefon görüşmesi, radyo-televizyon yayını, telgraf, gazete makalesi, kitap gibi metin türleri de iletişim durumuna göre saptanmıştır (Dimter, 1981; Kanatlı, 1998; 45-46).

Dimter (1981)'in sınıflaması, edebî nitelik taşıyan türler ile birlikte günlük hayatta denk gelinen metin türlerini de kapsamaktadır. Metinlerin öğretim materyali olarak ele alınması ve değerlendirilmesi söz konusu olduğunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanılır (MEB, 2019: 15). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nd metin türleri; bilgilendirici metin, hikâye edici metin ve şiir olarak belirlenmiş, bu başlıklar ise aşağıda gösterildiği üzere çeşitlendirilmiştir.

Tablo 3. *Türkçe dersi öğretim programında yer alan metin türleri (MEB, 2019).*

Bilgilendirici Metinler	Anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), sosyal medya mesajları
Hikâye Edici Metinler	Çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal / efsane / destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro
Şiir	Mâni / ninni, şarkı / türkü, şiir, tekerleme / sayısmaca / bilmece

Metin türlerinin sınıflandırılması ve çeşitlendirilmesinde edebî metin kavramının da dışına çıkıldığı ve günlük hayatın akışı içinde denk gelinen metinlerin de ders kitaplarında yer almasının tavsiye edildiği tablodan anlaşılmaktadır.

Pardeck (1993)'e göre iyi bir edebiyat eserinin doğasında zaten bireylere yardım etmek ve gerçek yaşam problemleriyle baş etmek için gerekli modeller vardır (Akt. Topuzkanamış ve Uysal, 2010: 879). Glazer'e göre ise edebiyat, çocukların duygusal gelişimine dört farklı biçimde yardımcı olabilecektir: a) Çocukların duygularının birbirleri için tanıdık ve normal olduğunu anlamalarını sağlamak, b) genel bir bağlam içinde farklı bakış açılarından duyguları adres göstermek, c) roman kahramanının eylemleri vasıtasıyla duygularla başa çıkmanın birden çok yolunu öğretmek, d) bir insanın yaşadığı duygulanım çeşitliliklerinin çatışmaya neden olabileceğini fark ettirmek (Raptou, 2017: 194-185). Deniz (2014), ilk gençlik çağı eserleri vasıtasıyla bu çağın problemlerine bibliyoterapik yöntem çerçevesinde ulaşılabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğrenciler tarafından oluşturulan metinler de gerçek yaşam problemlerinden biri olan akran zorbalığı hakkında ipucu verebilir. Metinleri ders içerisinde araç olarak en sık kullanan disiplinlerden başlıcası şüphesiz Türkçe dersi'dir:

Çocuklar içlerini devamlı surette rahatsız eden üzüntülerini çeşitli derslerde açığa vurabilirler. Bu derslerin en önemlileri bize göre: Kompozisyon, resim ve beden eğitimidir. Çocuk bu derslerde içini rahatsız eden üzüntülere bir çıkış noktası bulabilir. Bu bakımdan bu derslerin öğretmenleri, ilkokulda

sınıf öğretmenleri çok dikkatli olmalıdır. Çocuklar farkına varmadan bu derslerde üzüntülerinin ipuçlarını verebilirler. Yalnız öğretmen zaman zaman çocukların endişelerini keşfetmek maksadıyla bu derslere istikamet vermelidir. Bu noktada çocuk öğretmenin yüz yüze samimiyetine emin olmalıdır. Mesela bir Türkçe öğretmeni veya bir ilkokul sınıf öğretmeni öğrencilerine şöyle bir konu verebilir: Herkes kendisinin iyi veya fena kabul ettiği taraflarını tasvir etsin. Yahut dünyada en çok kimi seviyorsunuz? Böyle bir konuda çocuğun samimilikten uzaklaşmaması için bu ödevleri sınıfta okumayacağını ve kendilerine iade edeceğini öğretmen garanti ederse çocuk, bu tabii ve samimi hava içinde çocuk kafasını rahatsız eden üzüntülerin ipuçlarını verebilir (Berklin, 1972: 286).

Berklin (1972) tarafından da belirtildiği üzere öğrencilerin duygu durumları hakkında bilgi elde etmenin bir yolu da metinleri onların oluşturmasını sağlamaktır.

Metinlerin iyileştirici özelliği, yaratıcı dramının disiplinler arası boyutu ve akran zorbalığının literatürde gördüğü ilgi göz önüne alınarak bu araştırmanın problem cümlesi “Metin türlerine dayalı yaratıcı drama etkinlikleri, akran zorbalığı algısının değişmesinde etkili midir?” şeklindedir. Bu ana probleme bağlı olarak araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu katılımcılarıyla gerçekleştirilen ön test ve son test uygulamaları sonucunda akran zorbalığı algısında değişiklik tespit edilmiş midir?
2. Kontrol grubu katılımcılarıyla gerçekleştirilen ön test ve son test uygulamaları sonucunda akran zorbalığı algısında değişiklik tespit edilmiş midir?
3. Deney grubunda bireysel farklılıklara yönelik algı değişimi gerçekleşmiş midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma desenli bir çalışma olup eylem araştırmasına dayanmaktadır. Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama süreci çalışmalarını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 78). Tablo 4’te çalışmanın aşamaları ve aşamalarda kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Çalışmanın Aşamaları

	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney Grubu	• Kişisel Veri Formu • Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	• Yaratıcı Drama Temelli 52 Saatlik Atölye Uygulaması	• Kişisel Veri Formu • Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

	• Öğrenci Günlükleri
Kontrol Grubu	-----
Çalışma Grubu	

Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bağcılar Mustafa Kemal Ortaokulunda öğrenimine devam eden 30 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının her birinde 15 öğrenci vardır. Öğrencilerin tamamı 6. sınıf öğrencisidir ve gönüllülük esası çerçevesinde çalışmaya dâhil olmuşlardır.

Genel kural olarak korelasyon çalışmalarında en az 30 kişinin, deneysel araştırmalarda her grupta en az 15 kişinin bulunması istenir (Balcı, 2007: 91). Atölye çalışmasının kapsam ve süresi göz önüne alınarak çalışma grubu 15 katılımcıyla sınırlandırılmıştır.

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının cinsiyet ve yaş ortalaması dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam	Yaş Ortalaması
Deney Grubu	7	8	15	12,06
Kontrol Grubu	7	8	15	12,2

Deney ve kontrol gruplarının her birinde 7 kız, 8 erkek olmak üzere 15 katılımcı bulunmaktadır. Deney grubu katılımcılarının yaş ortalaması 12,06 iken kontrol grubu katılımcılarının yaş ortalaması 12,2'dir. Her iki grup da birbirine yakın yaş ortalamasına sahiptir. Buradan hareketle cinsiyet ve yaş dengeliğinin iki grup arasında sağlandığını söylemek mümkündür. Yaş grubundaki yakınlık, Olweus (1997) tarafından güç dengesizliği yahut asimetrik güç ilişkisi denilen durumun en azından yaş gruplaması açısından geçerli olmadığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Eylem araştırması, problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 297). Eylem araştırmasına dayanan bu çalışmanın verilerinin toplanması aşamasında izlenen yol, aşağıda sıralanmıştır.

1. Katılımcı gruba uygulamak üzere Kişisel Veri Formu hazırlanmış ve bu formda sosyoekonomik düzey ile zorbalık ilişkisini yordamaya imkân verecek maddeler öncelikli olarak yer almıştır.
2. Atölyede yer almasına karar verilen metin türleri ve metin içerikleri belirlenmiş, metinlerde konu ve karakterizasyonun zorbalık ve akran zorbalığı ekseninde ilerlemesine dikkât edilmiştir. Bu eksenindeki metinlerden oluşturulan seçki, 3 alan uzmanının onayına

sunulmuş ve uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda seçkiye son hâli verilmiştir (Bk. Tablo 6).

Tablo 6. *Akran zorbalığının önlenmesine yönelik metin türlerine dayalı yaratıcı drama sürecinin planlanması*

Hafta	Metin Türleri	Kazanım
1.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Grup arkadaşlarıyla iletişim kurar. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır. Zorbalık kavramını öğrenir.
2.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Grup arkadaşlarıyla iş birliği yapar. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır. Akran zorbalığının yansımalarını fark eder.
3.Hafta	Hikâye Edici Metin (Masal)	Uyum ve güven çalışmalarına katılır. Grup içinde birbirine güvenmenin önemini fark eder.
4.Hafta	Bilgilendirici Metin (Mektup)	Zorbalığın çeşitlerini fark eder. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
5.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır. Lakap takma/isim takmanın yansımalarını görür.
6.Hafta	Bilgilendirici Metin (Röportaj)	Grup arkadaşlarıyla iş birliği yapar. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
7.Hafta	Hikâye Edici Metin (Masal)	Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
8.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Zorbaca davranışların yansımalarını (kurban olma durumunu) fark eder. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
9.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
10.Hafta	Hikâye Edici Metin (Destan) Gilgamiş	Fiziksel ve sözlü zorbalığı tanımlar. Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
11.Hafta	Hikâye Edici Metin (Hikâye)	Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.
12.Hafta	Bilgilendirici Metin (Reklam)	Siber zorbalığı tanımlar. Siber zorbalığın özelliklerini bilir.

3. Belirlenen metinlerden hareketle 52 saatlik yaratıcı drama atölye planı araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve akran zorbalığına ilişkin literatür ekseninde düzenlenerek atölye planlarına son hâli verilmiştir (Bk. EK 1).
4. Deney ve kontrol grubu katılımcıları ile birbirlerinden bağımsız olarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş, bu aşamada araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan yararlanılmıştır. Sürecin başında gerçekleştirilen bu uygulama, ön test verilerini oluşturmuştur.
5. Çalışmanın başlangıcında gönüllü tüm katılımcılara Kişisel Veri Formu verilmiş ve bu formu doldurmaları istenmiştir. Araştırma boyunca katılımcılar K (Kontrol Grubu Katılımcısı) ve D (Deney Grubu Katılımcısı) şeklinde adlandırılmıştır. Süreç başında katılımcılar sürece yönelik bilgilendirilmiştir.
6. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda spor salonu drama faaliyetleri için uygun hâle getirilmiştir. 15 kişilik katılımcı grubu ile 52 saat süren yaratıcı drama atölye uygulamalarının raporlanması aracılığıyla veriler, aynı zamanda uygulayıcı ve sürecin doğal bir katılımcısı görevinde olan araştırmacı tarafından toplanmıştır.
7. Deney ve kontrol grubu katılımcıları ile birbirlerinden bağımsız olarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş, bu aşamada araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan yararlanılmıştır. Sürecin sonunda gerçekleştirilen bu uygulama, son test verilerini oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Alt problemleri sınamak amacıyla deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrasında “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Yaratıcı drama atölyelerinin uygulanma sürecinde öğrenciler tarafından tutulan “Öğrenci Günlükleri”nden de veriler elde edilmiştir.

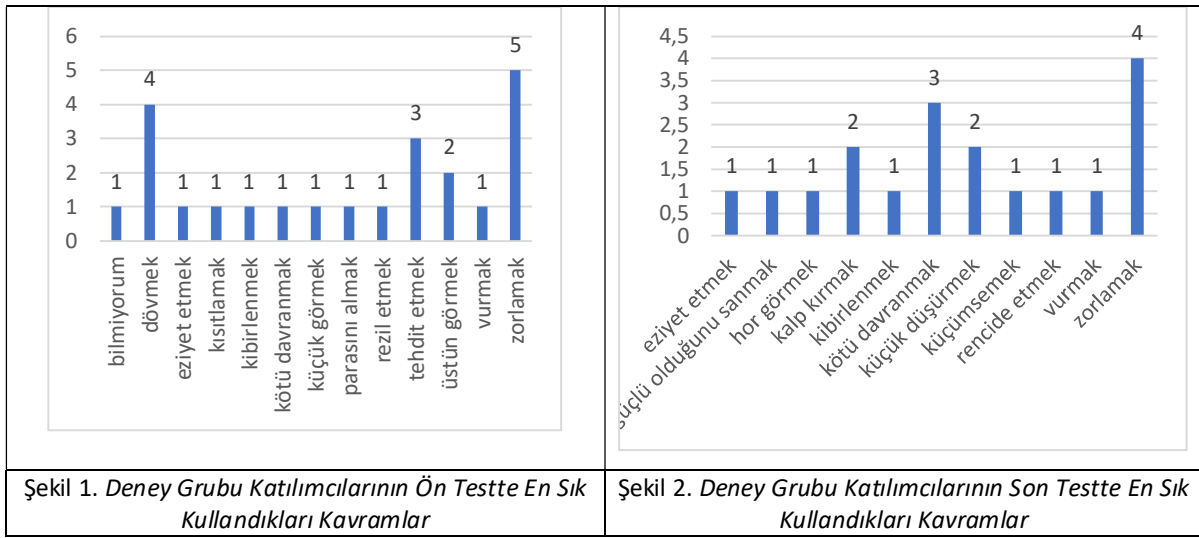
Odak grup görüşmesi ve günlükler aracılığıyla toplanan nitel veriler, doküman analizi yoluyla analiz edilmiştir. Nitel boyuttan elde edilen sonuçlar 2 bağımsız kodlayıcı tarafından oluşturulmuştur. Kodlayıcılar, günlüklerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verileri akran zorbalığı ekseninde bireysel olarak kodlamış ve iç geçerliliği sağlamak amacıyla bu çalışma iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik, Miles ve Huberman (1994) formülüne göre %90 olarak bulunmuştur.

Bulgular

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemini “Deney grubu katılımcılarıyla gerçekleştirilen ön test ve son test uygulamaları sonucunda akran zorbalığı algısında değişiklik tespit edilmiş midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu veriye ulaşmak amacıyla katılımcılara sürecin başında ve sonunda “Zorba sence ne demektir?” sorusu yöneltilmiştir.

Deney grubu katılımcılarının “zorbalık” kavramına yönelik algıları Şekil 1 ve Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 1 ve 2 incelendiğinde zorbalığı tanımlarken deney grubu katılımcılar tarafından ön testte en sık kullanılan kavramların zorlamak, dövmek, tehdit etmek ve üstün görmek olduğu belirlenmiştir:

Birisini hiçbir şey yapmadığı halde vurmak, dövmektir (D 5, Ön Test)

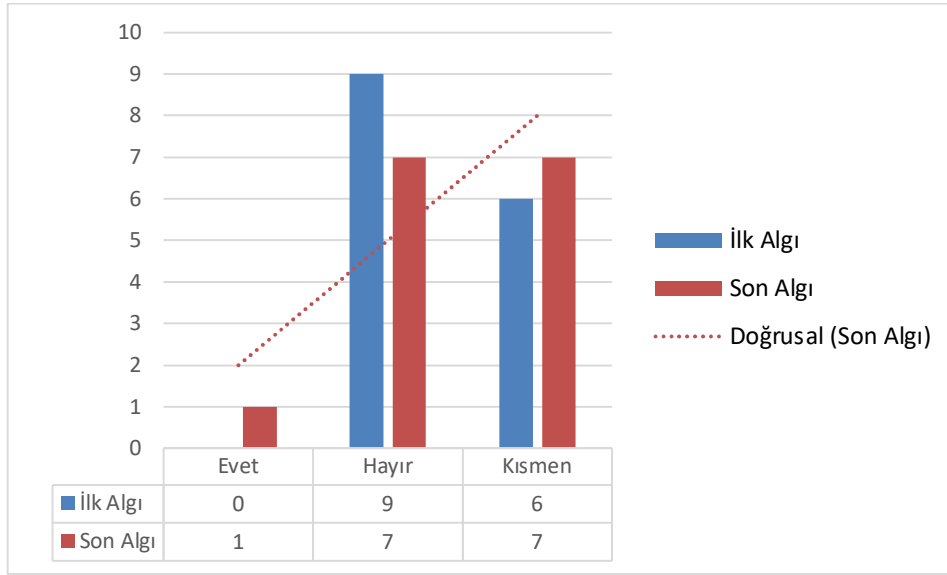
Zorba şey yapmak... Zorla bir şey yaptırmak. Oyunda yanmasa da onu dövmek (D 8, Ön Test)

Alıntılanan cümleler incelendiğinde katılımcıların zorbalık algısı sadece şiddet uygulamak değil, gereksiz ve sebepsiz şiddet uygulamak biçimindedir. Dolayısıyla katılımcılar, her şiddet eylemini zorbalık olarak görmemekte ve şiddeti gerekçelendirerek açıklamaktadırlar:

Bir şey yapmasa bile birini dövmek, kötü davranmak (D 10, Ön Test).

Şekil 2 incelendiğinde zorbalığı tanımlarken son testte en sık kullanılan kavramların zorlamak, kötü davranmak, küçük düşürmek ve kalp kırmak olduğu görülmektedir. Katılımcılarının zihnindeki zorbalık algısının somut alandan soyut alana doğru evrildiği, tercih edilen kavramlardan anlaşılmaktadır.

Deney grubu katılımcılarına atölye öncesi ve sonrasında “Kendinizi zorba olarak görüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen karşılaştırmalı sonuçlar Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Deney Grubu Katılımcılarının “Kendinizi zorba olarak görüyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

“Kendinizi zorba olarak görüyor musunuz?” sorusuna ön testte 9 katılımcı “Hayır” 6 katılımcı “Kısmen” cevabını vermiştir. Atölye öncesi süreçte katılımcılardan hiçbiri kendini zorba olarak nitelendirmemiştir. Bu durumu katılımcıların zorbalık algılarıyla birlikte yorumlamak daha doğru olacaktır. Zorbalık algıları fiziksel şiddet üzerine kurulu olduğu için hiçbir katılımcı, kendisini tam olarak zorba biçiminde tanımlamamıştır. Atölye süreci sonunda aynı soruya 1 katılımcı “Evet”, 7 katılımcı “Hayır”, 7 katılımcı da “Kısmen” cevabını vermiştir. Katılımcıların ilk ve son algıları arasında az da olsa fark gözükmemektedir:

Arkadaşımı ittiğimde kendimi zorba olarak hissediyorum (D2, Son Test).

İstemedem arkadaşlarımı kırınca kendimi zorba olarak hissediyorum (D9, Son Test).

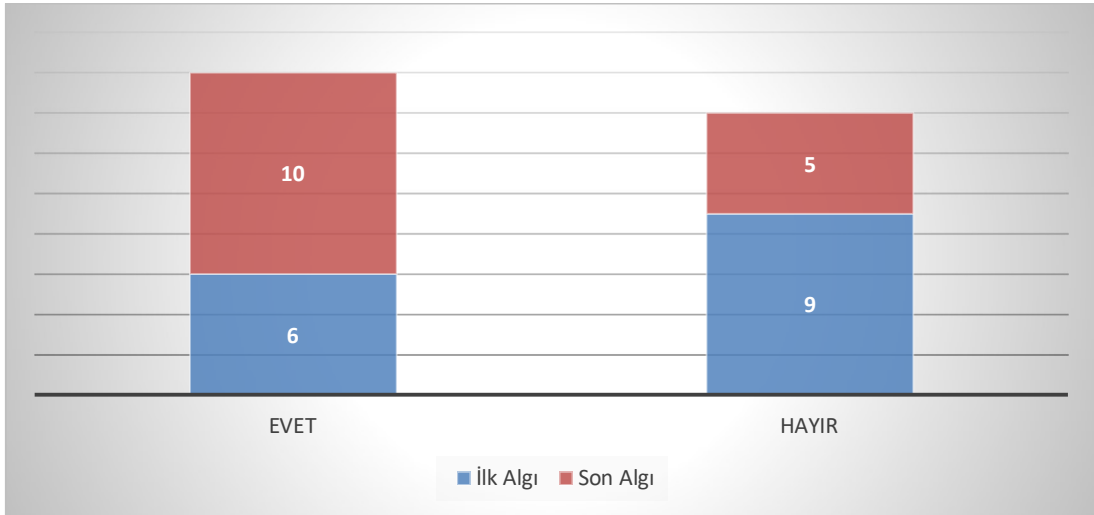
Bazı zamanlarda... Arkadaşımın da dediği gibi biri bir şey yaptığında ben de ona karşı aynı şekilde davranınca kendimi zorba olarak görebiliyorum (D13, Son Test).

Bazen hatalı davrandığım durumlarda zorba olarak görüyorum (D1, Son Test).

Araştırmacı tarafından tutulan raportör notları da katılımcılardan elde edilen nitel verileri destekler niteliktedir:

Grup ilk çalışma günü olduğu için etkinliklerin farklı ve eğlenceli olduğunu belirtti. Tesadüfî yöntemle oluşturulan gruplarda kızlar ve erkekler birlikte çalışma yapmaktan memnun olmadıklarını ifade ettiler. Hazine Avı etkinliğinde zorbalık hakkında ön bilgilerinin olup olmadığı ölçülmek istendi. Katılımcıların kavram olarak zorbalığı bildikleri belirlendi (1. Hafta)

Şekil 4’te katılımcıların “Bir arkadaşınıza isteyerek ya da istemeyerek zarar verdiğiniz oldu mu?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4. Deney Grubu Katılımcılarının “Bir arkadaşınıza isteyerek ya da istemeyerek zarar verdiğiniz oldu mu?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Katılımcılar “Bir arkadaşınıza isteyerek ya da istemeyerek zarar verdiğiniz oldu mu?” sorusuna ön testte 6 evet 9 hayır, son testte 10 evet 5 hayır cevabını vermişlerdir. Katılımcıların ön test ve son test arasında algılarında farklılık meydana gelmiştir. Yaratıcı drama temelli atölye süreci, katılımcıların bazı eylemlerinin ve sözlerinin arkadaşlarını kırmalarına neden olduğunu anlamalarına katkı sağlamıştır:

Oyunlarda fiziksel şiddet uygulamış olabilirim (D7, Son Test).

Ben de zarar verdim ama yanlışlıkla olmuştum (D12, Son Test).

Araştırmacı tarafından tutulan raportör günlükleri de nitel verileri desteklemektedir:

İkinci çalışma gününde katılımcılar erkek ve kız olarak ayrı gruplarda çalışmak istediler. Grup etkinliklerinde bazı öğrenciler iş bölümünden ziyade grupta lider olup bütün sorumluluğu almak istedi. Erkekler etkinliklerde daha sert bir tavır sergiledi. Atölyenin ikinci günü olduğu için etkinliklerde katılımcılar arasında tam bir uyum gözlemlenmedi (Hafta 2).

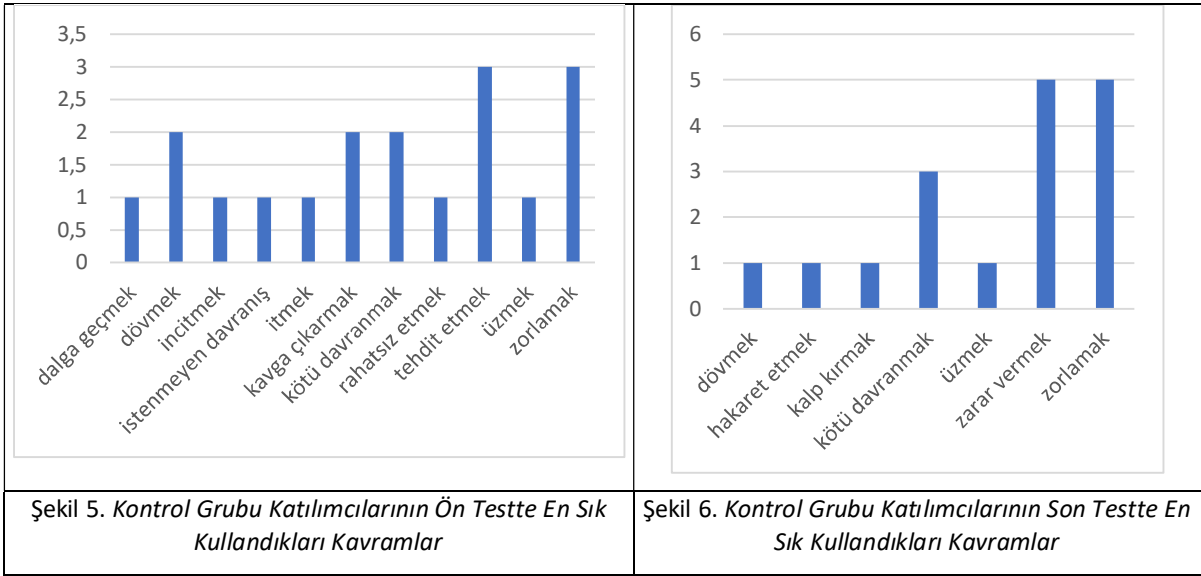
Katılımcılar, ısınma oyunun daha eğlenceli olduğunu ve ısınma oyunu süresinin uzun olmasının onları mutlu edeceğini söyledi. Gruplar yazma sürecinde ortak karar almada zorlandı. Grup olarak çalışma etkinliklerinin süreç içerisinde gelişeceği göz önüne alınarak öğrenciler birlikte çalışmaya teşvik edildi (Hafta 3).

Raportör notlarından görüldüğü üzere yaratıcı dramının ilk aşaması olarak adlandırılan ısınma/oyunama aşamasının bütün içerisinde diğerlerinden fazla yer kaplaması, uyum ve güven çalışmalarının başarıyla sonuçlanmasında yardımcı olmaktadır.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemini “Kontrol grubu katılımcılarıyla gerçekleştirilen ön test ve son test uygulamaları sonucunda akran zorbalığı algısında değişiklik tespit edilmiş midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu veriye ulaşmak amacıyla katılımcılara sürecin başında ve sonunda “Zorba sence ne

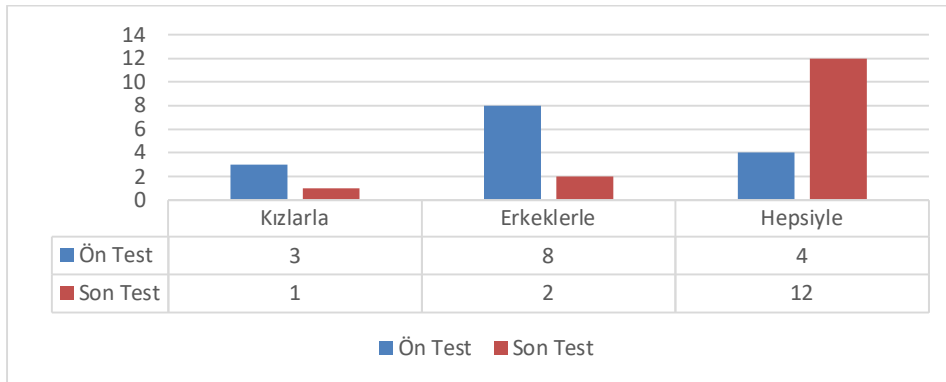
demektir?” sorusu yöneltilmiştir. Kontrol grubu katılımcılarının “zorbalık” kavramına yönelik algıları Şekil 5 ve Şekil 6’da görülmektedir.



Şekil 5 ve Şekil 6 karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ilk olarak dikkat çeken unsur, nicel olarak zorbalığı tarif ederken kullanılan kavram alanındaki kelimelerde bir artış olmadığıdır. Bu durum nitel olarak değerlendirildiğinde ise zarar vermek, zorlamak, kötü davranmak gibi somut eylem bildirimlerinin son testte de sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubunda zorbalık algısının ağırlıklı olarak fiziksel boyutla birlikte nitelendirildiğini söylemek mümkündür.

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 3. alt problemini “Deney grubunda bireysel farklılıklara yönelik algı değişimi gerçekleşmiş midir?” sorusu oluşturmaktadır.



Şekil 7. Katılımcıların “Etkinliklerde kızlarla mı erkeklerle mi bir arada çalışmak istersiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Şekil 7’de katılımcıların etkinlikleri gerçekleştirirken tercih ettiği cinsiyet grubu gösterilmiştir. Ön testte 3 katılımcı kızlarla, 8 katılımcı erkeklerle, 4 katılımcı da her iki cinsiyet grubuyla da birlikte çalışmak istediğini belirtirken son testte 1 katılımcı kızlarla, 2 katılımcı erkeklerle, 12 katılımcı ise her iki cinsiyet grubuyla birlikte çalışabileceğini söylemiştir:

Erkekler ve kızlar ayrı grupta olmalı (D5, 09.01.2019).

Bizim grupta daha çok erkek olsaydı (D13, 09.01.2019).

Keşke herkes uyum içinde çalışabileceği arkadaşını seçseydi (D11, 16.01.2019).

Keşke arkadaşlarımla aynı grupta olsak (D3, 05.02.2019).

Cinsiyete göre kabul algısında ön test ve son test arasında belirgin bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar genellikle aynı cinsiyetteki katılımcılarla etkinlik yapmayı tercih ederken atölye uygulaması sonrasında her iki grupta çalışma yapmayı istemişlerdir.

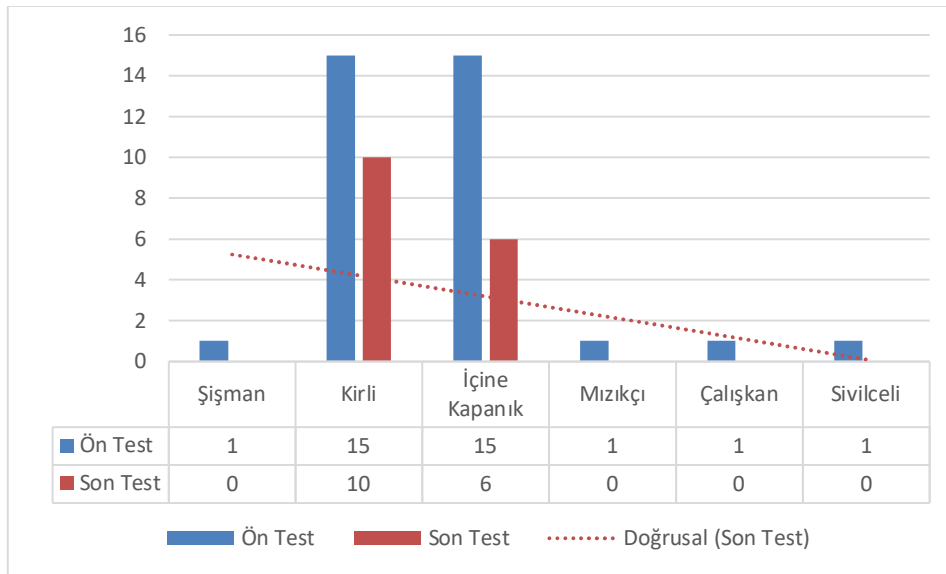
Bugün arkadaşlarımla grup çalışmasını düzgün yapmamız hoşuma gitti (D3, 05.03.2019).

Bugün takım olmayı öğrendim (D6, 05.03.2019).

Bugün anlayamadığım bazı arkadaşlarımla anlaştık (D11, 19.03.2019).

Tiyatro bana birlik olarak her şeyi yapabileceğimizi kattı (D7, 19.03.2019).

Akran kabulünü test etmek üzere deney grubu katılımcılarına “Aşağıdakilerden hangisi/hangilerinin grubunuzda olmasını istemezsiniz?” sorusu sorulmuş, elde edilen sonuçlar Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Deney Grubu Katılımcılarının “Hangisi/hangilerinin grubunuzda olmasını istemezsiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Şekil 8’de katılımcılara yöneltilen “Hangisi/hangilerinin grubunuzda olmasını istemezsiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı görülmektedir. Ön testte katılımcılardan 1 kişi şişman, 15 kişi kirli, 15 kişi içine kapanık, 1 kişi mızıkçı, 1 kişi çalışkan, 1 kişi sivilceli birisiyle aynı grupta yer almak istemediğini belirtmiştir:

Şişman olana bir şey diyemem, onlar da insan ama kirli olanın gruba zarar vereceğini düşündüğüm için ya da mızıkçı insanları istemem. İçine kapanığı söylemedim çünkü içine kapanık birini dışarıya açık şekilde bize benzetebiliriz (D1, Ön Test).

Aşırı şişman biriyle aynı grupta olmak istemem (D2, Ön Test).

İçine kapanık ve kirli (D3, Ön Test)

Kirli ve içine kapanık olanla aynı grupta olmak istemem (D5, Ön Test).

Aynı soru, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kapsamında da son testte deney grubu katılımcılarına yöneltilmiştir. Son testte 10 katılımcı kirli, 6 katılımcı ise içine kapanık olan biriyle aynı grupta yer almak istemeyeceğini belirtmiştir:

Hepsiyle aynı grupta çalışırım (D 1, Ön Test)

Kirli olanla aynı grupta olmak istemem (D3, Son Test)

Sadece kirli olanla vakit geçirmek istemezdim (D9, Son Test)

Hepsiyle aynı grupta olmak isterdim. (D12, Son Test).

Sonuç

Akran zorbalığı algısındaki değişimi belirlemek amacıyla metin türlerinden yararlanarak yaratıcı drama temelli bir süreç tasarısı içeren bu araştırma, 15 deney, 15 kontrol grubu katılımcısıyla gerçekleştirilmiştir. Okul içerisinde oluşturulan 52 saatlik yaratıcı drama atölyeleri sonucunda elde edilen verilerden çıkarılan sonuçlar şu şekildedir:

Odak grup görüşmeleri ve günlükler aracılığıyla elde edilen verilerden deney grubu katılımcılarının zihnindeki zorbalık algısının somut alandan soyut alana doğru evrildiği, tercih ettikleri kavramlardan anlaşılmaktadır. Bu durum, başlangıçta fiziksel boyutta algılanan zorbalığın süreç sonunda ilişkisel/duygusal ve sözlü boyuta da taşındığını göstermektedir. Bu verilerden hareketle deney grubu katılımcılarının süreç sonrasında zorbalık kavramına yönelik algılarında değişiklik olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcılar kendilerini zorba olarak görmediklerini ifade etseler de eğer kendilerine zorbalık yapılırsa zorbalığa başvurabileceklerini söylemişlerdir. Son algılarında ise zorbalığın fiziksel boyutu dışında duygusal ve sözlü olarak yapılan eylemlerin de zorbalık olabileceğini fark ettikleri gözlemlenmiştir.

Çankaya (2011), yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerinin duygusal ve fiziksel zorbalığa nazaran daha çok sözel zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. İkinci sırada ise fiziksel zorbalık gelmektedir. Deney grubu katılımcılarının zorbalığa yönelik ilk algılarının fiziksel boyuta yönelik olduğu, son algılarının ise duyuşsal boyut içerdiği görülmektedir. Bu durum, literatürdeki zorbalık tanımlarıyla da örtüşmektedir. Roland ve Munthe de (1989: 151) zorbalığı benzer bir şekilde, “uz süreli ve

sistematiik olarak, olaylar sırasında kendini savunamayan bir kişiye karşı, bir başka kişi veya kişilerce fiziksel veya psikolojik şiddet uygulanması olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, kontrol grubu katılımcılarının akran zorbalığına yönelik algıları, fiziksel zorbalık algısı boyutunda kalmıştır.

Çalışma, akran zorbalığı algısının değişmesini amaçlayan alt problemlere sahip olması dolayısıyla çalışmanın zorba davranış sergileme ve zorbalığa uğrama oranlarının azaltılmasına yönelik bir sonuç elde etme kastı bulunmamaktadır. Nitekim, literatürdeki çalışmalar zorbalığın ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların Olweus (1997) tarafından gerçekleştirilen okul projeleri gibi geniş kapsamlı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dölek (2002) tarafından zorbalığı önlemeye yönelik yapılan 10 haftalık danışma programı ve Türktan (2013) tarafından zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek oturumları sonucunda da anlamlı fark oluşmadığı araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Akran zorbalığını önlemeye yönelik yapılan çalışmalarda okul ortamının düzenlenmesi, ailenin desteği, çevrenin daha uygun koşullara getirilmesi sürecin daha etkili ve kalıcı olmasına olanak sağlayacaktır (Dölek, 2002; Türktan, 2013). Dolayısıyla kısa süreli çalışmaların geçmişe dönük bir tutum olan zorbalık için yeterli olmayacağı düşünölmektedir.

Kapcı (2004)'nın çalışmasında belirttiği gibi zorbalık sürecinin psikolojik iyi oluşa yansımaları da öğrenci günlökleri aracılığıyla doğrulanmıştır. Deney grubu katılımcıları ilk algılarında zorbalığı sadece fiziksel olarak yapılan eylemlerle tanımlarken son algılarında sözel ve duygusal yapılan olumsuz eylemleri de zorbalık olarak tanımlamışlardır.

Öğrenciler en çok 10-14 yaşları arasında zorbalıktan şikâyet etmekte, ikinci olarak 5-9 yaş grubu gelmekte ve bunu 15-19 yaş grubu izlemektedir (Yavuzer, 1993: 32). Kendilerini kısmen veya tamamen zorba olarak niteleyen katılımcılara nedeni sorulduğunda deney grubu katılımcıları, kendilerine yapılan zorbalığa karşılık verme amacıyla zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte hem kendini zorba olarak gören hem de zorbalık yaptığını belirten katılımcı sayısının ayırdığ (2006)'ı destekler biçimde genel gruba kıyasla az olduğu görölmüştür.

“Deney grubunda bireysel farklılıklara yönelik algı değişimi gerçekleşmiş midir?” biçiminde ifade edilen üçüncü alt probleme yönelik elde edilen veriler doğrultusunda deney grubu katılımcılarının bireysel farklılıklara yönelik algı değişiminin gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Deney grubu katılımcıları ön testte genellikle aynı cinsiyetteki kişilerle etkinlik yapmayı tercih ederken son testte her iki grupla da çalışma yapmayı istemişlerdir. Atölye öncesi sürece işaret eden ilk algı sürecinde ön testte 1 kişi şişman, 15 kişi kirli, 15 kişi içine kapanık, 1 kişi mızıkçı, 1 kişi alışkan, 1 kişi sivilceli olanla aynı grupta olmak istemediğine dair cevap vermiştir. Atölye sonrası sürece işaret eden son algı sürecinde ise son testte 10 kişi kirli, 6 kişi içine kapanık cevabını vermiştir.

Ön test ve son test arasında her ne kadar cinsiyet kabulüne yönelik belirgin bir fark bulunsa da belirli özelliklerin atölye sonrasında da kabul edilmediği görülmektedir. Bu özelliklerin en başta geleni kirlilik olmuştur. Ferenczi (2004)'ye göre çocuk için temizliği öğrenmek, gelişimin en güç evrelerinden biridir (Ferenczi, 2004: 52). Freud'a göre ise çocuğun karakteri önemli ölçüde bu süreç sırasında oluşmaktadır (Uysal, 2017: 9). Dolayısıyla yaratıcı drama temelli eğitim süreci, geçmişten getirilen bu algının değişimi için yeterli olmamıştır. Bu sonuçlar, Atalay (2010)'ın öğrencilerin akran zorbalığı göstermelerinin yaş, cinsiyet, anne baba tutumları ve arkadaş ilişkileri tarafından farklı düzeylerde yordandığı biçimindeki savını destekler niteliktedir.

Bu araştırma akran zorbalığını önlemeye yönelik tasarlanan bir çalışmadır. Aynı zamanda çalışma sürecinde kurban olma davranışına yönelik elde edilen verilerden hareketle bu davranışa yönelik tasarlanacak yaratıcı drama çalışmasının önemli çalışmalardan birisi olacağı öngörülmektedir. Yaratıcı drama çalışması sürecinde gruplaşmanın yoğun olduğu ve akran kabul davranışının gelişmesi gerektiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla ergenlikte akran kabulü üzerinde çalışılması gereken önemli bir konudur. Bu kabulün sağlanması için öğretim programları arasında birbirini destekler nitelikte ara disiplin kazanımlarının yer alması işlevsel sonuçlar doğuracaktır.

Bir diğer öneri, metin türleri boyutundadır. Çalışma esnasında tercih edilen metinlerin zorbalık ve kurban olma temaları üzerine olmasına dikkat edilmiş, bu bağlamda atölyeler oluşturulmuştur. Bununla birlikte akran zorbalığını temel alan yayınlar, yüksek oranda yurt dışı kaynaklıdır. Her ne kadar zorba davranış gösterme oranları Türkiye'deki öğrenciler için de OECD ülkeleri ortalamasına yakın olsa da davranışlar, sosyokültürel arka plana göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu bağlamda, 12-15 yaş grubu öğrenciler için bibliyoterapik okuma serileri oluşturulması bu problemi ortadan kaldıracaktır.

Kaynakça

- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Kartepe ilçesi örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 39: 187-200.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Balcı, A. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma. Pegem Akademi: Ankara.
- Benzer, A. (2004). Türkiye'de ana dili eğitimi müfredat programları. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Berklin, C. T. (1972). *Problemli çocuklar ve problem sebepleri*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24 (1), 2011, 81-92.
- Çayırdag, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimi ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Çinkır, Ş., Kepenekci, Y. K. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34. 236-253.
- Deniz, K. (2014). Multicultural *Language education from research into practice: Reading therapy: An evaluation of literary books about puberty on the axis of bibliotherapy* (3. International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics). Cambridge Scholars Publishing.
- Elliot, M. (1997). *101 ways of dealing with bullying*. London: Hodder Childrens's Book.
- Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Griffin, R. S. & Alan, M. G. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9 (4), 379-400.
- Gültekin, Z. (2003). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Gürsoy, E.C. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kanatlı, F. (1998). *Dilbilimsel gerekçe çözümlemesi: Almanca ve Türkçe boşanma metinleri bağlamında gerekçelendirme ve belirleyenleri*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Macit, M., Soldan, U. (2008). *Edebiyat bilgi ve teorileri*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- OECD. OECD Raporu. (2017). *Zorbalık, PISA 2015 sonuçları (Cilt III): Öğrencilerin iyi olma hâli* (NIH Publication No: 1996-3777) <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en> sayfasından erişilmiştir.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education* 1991, Vol. XII, ItD 4,495-510.
- Özcan, Ş. (2019). Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 531-562.
- Raptou, E. (2017). Literature and bullying: Teenage and children novels on school bullying prevention. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2017, 6, 183-191.
- Roland, E. & Munthe, E. (1989) *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Sağlam, T. (1997). *Eğitimde drama ve Türk çocuklarının ritüel nitelikli oyunlarının eğitimde dramada kullanımı*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- San, İ. (1999). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar. Tamer Levent'e armağan. Ömer Adıgüzel (Ed.), Türkiye'de eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının gelişimi*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Synder-Greco, T. (1983). The effects of creative dramatic techniques on selected language functions of language disordered children. *Children's Theatre Review*. 32, 12-13.
- Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Topuzkanamış, E., Uysal, B. (2010). *Türkçe eğitimi ve bibliyoterapi*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Tura, G. (2008). *Akran zorbalığına maruz kalmayı yordayan özellikler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Uysal, B. (2017, Ekim). *Sayışmacalardaki şiddet dili unsurlarının psikanalitik kuram ekseninde değerlendirilmesi*. IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyum’unda sunulmuş bildiri, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Birliği, İstanbul.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Wagner, B. J. (1976). Drama as a learning medium: national education association. *Washington D.C. ERIC*, ED130- 362.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2005). *Tiyatro ve canlandırma sahneleme bilgileri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (1992). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Schools are established to educate people in order to satisfy the needs of societies to maintain and further their current level of civilization by having their younger generations achieve the socially desired behaviors as students. Schools also provide an adequate environment for the socialization of the individual. Sometimes undesired behaviors may appear in the education of individuals. Peer bullying is one of those undesired behaviors that occur. Peer bullying is a set of actions that consist of physical and verbal behaviors that are performed by children on a regular basis with malicious intentions and it causes disruptions on the emotional health of children (Tura, 2008).

By taking into consideration the remedial properties of texts, inter-disciplinary dimension of creative drama and the interest for peer bullying in the literature, the problem sentence of this study was formulated as "Are creative drama activities based on text types effective in changing the students' perception of peer bullying?" Based on this main question, this study sought answers to the following questions:

1. Are there any evidenced changes in the perception of peer bullying in the pre-test and post-test results of the experimental group participants?
2. Are there any evidenced changes in the perception of peer bullying in the pre-test and post-test results of the control group participants?
3. Has there been a change of perception towards individual differences in the experimental group?

Method

The study is qualitative by design and is based on action research. The study group consists of 30 students studying at the Bağcılar Mustafa Kemal Secondary School in the 2018-2019 academic year. There were 15 students each in both the experimental and control groups. All of the students were 6th grade students and they participated in the study on a voluntary basis.

The focus group interviews were conducted with the experimental and control group participants independently and at this stage the semi-structured interview form prepared and revised by the researchers in the light of expert opinions was used. This was performed at the end of the process and formed the final test data.

To seek answers to the research questions, the semi-structured interview form was administered to the experimental and control groups before and after the study. The data were also obtained through student diaries that were written by the students during the implementation process of the creative drama workshops.

The qualitative data collected through focus group interviews and diaries were analyzed through document analysis. The findings obtained from the qualitative dimension were the results of analyses by 2 independent encoders. The encoders encoded the data that were obtained from the diaries and the semi-structured interviews individually and this step of the study was conducted separately by two encoders in order to achieve internal reliability. The inter-coder reliability was found to be 90% using the Miles and Huberman (1994) formula.

Results and Suggestions

This research which included a creative drama-based process proposal, using text types to determine the change in the students' perceptions of peer bullying was conducted with 15 experimental and 15 control group participants. The results of the 52 hours of creative drama workshops conducted at the school are as follows:

It was understood through the data acquired through the focus group interviews and diaries that the perception of bullying in the minds of the experimental group participants evolved from concrete to abstract. At the end of the study the participants realized that their emotional and verbal actions might as well be considered as bullying in addition to the physical aspect of bullying.

It was found that the initial perceptions of the experimental group participants on bullying included the physical dimension whereas their final perceptions were in the affective dimension. However, the perceptions of the control group participants towards peer bullying remained the same as physical bullying.

As for the third question, perceptual changes towards individual differences took place.

Although there was a significant difference in terms of gender regarding acceptance between the pre-test and the post- test, it was observed that certain characteristics were not accepted after the workshop. The most important of these features was uncleanliness. Therefore, the creative drama-based education process was not enough to change this perception brought from the past.

EK 1: Atölye Planı Örneği

10. Çalışma Haftası Atölye Planı

Ders: Türkçe

Grup: 6-D

Süre: 4 Ders Saati (40+40+40+40)

Yer: Mustafa Kemal Ortaokulu Spor Salonu

Tarih: 19.03.2019

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknikler: Rol İçinde Yazma, Canlandırma

Araç-Gereç: 3 adet A4 boyutunda kâğıt

3 adet resim

Kazanım: Grup arkadaşlarıyla iş birliği yapar.

Grup arkadaşlarıyla uyum içinde çalışır.

1.Hazırlık/Isınma

1.Oyun: Tırtıl Kaç!

Lider, katılımcılardan tek sıra olmalarını ister. Bütün katılımcılar önündeki arkadaşının belinden tutar. En öndeki katılımcı en arkadaki katılımcıyı yakalamaya çalışır. Yakalanan katılımcı elenir. Üç katılımcı kalana kadar oyun devam eder.

2.Canlandırma/Uygulama

1.Etkinlik: Yapboz

Lider, sınıfta yere resim parçaları bırakır. Katılımcılara müzik eşliğinde sınıfta gezinebileceklerini söyler. Katılımcılardan müzik durduğu anda yerde bulunan resim parçalarından kendilerine en yakın olanını almalarını ister. Her katılımcı aldığı resim parçasını arkadaşlarıyla eşleştirip resmi tamamlamaya çalışır. Resmini tamamlayan katılımcılar grup olur.

Ara Etkinlik: Lider, bütün gruptan oluşturdukları resimlerde neyin anlatıldığını ifade etmelerini ister.

2.Etkinlik: Gılgamış

Lider, katılımcılara "Gılgamış Destanı" metnini okur. Katılımcılardan metni dikkatlice dinlemelerini ister.

"(Gılgamış kibirli ve bencil tavırlarıyla halkını kızdırır. Tanrılar, ona alçakgönüllülüğü öğretmesi için Enkidu'yu yaratırlar.)

Kentimiz Uruk'un güçlü surlarına dikkat et! Bu duvarlar eski zamanlarda ölkemize büyük bilgi getiren yedi akıllı adam tarafından atılan bir temelin üstüne Gılgamış tarafından inşa edilmiştir. Hiçbir ölümlü, hatta bir kral bile Gılgamış'ın yarattığı kadar güzel bir yapı inşa edemez.

Bu kadar kalıcı üne sahip bu surları, bu en görkemli tapınağı inşa eden Gılgamış kimdi? Gılgamış Uruk kentinin ünlü kralıydı. Halkı içinse Gılgamış, sonradan büyük bir kahraman olsa da zalim bir hükümdardı.

Gılgamış, ölümden nasıl kaçabileceğini öğrenmek için kentten ayrıldı ve nasıl yaşanacağını öğrenerek geri döndü. Yolculuğu sırasında toprak üzerindeki her şeyi gördü. Gördükleri hakkında düşünüp kafa yorduğu için, bir insanı bilge yapan her şeyi öğrendi.

Gılgamış döndüğünde yolculuğunu ve düşüncelerini taş tabletler üzerine yazdı ve bu tabletleri Uruk'un sağlam surları üzerine yerleştirdi. Büyük tufandan önceki ve tufan sırasındaki zamanı betimledi. Sonsuza dek sürecek yaşam arayışının uzun ve yorucu yolculuğunu anlattı. Yaşama ve ölüme dair keşfettiği gizli sırları açıkladı. Bilgisinin, insanların yaşamlarını daha iyiye götürmelerinde yardımcı olmasını istedi.

Gılgamış üçte iki tanrı ve üçte bir insandı. Annesi, bilge tanrıça Ninsun; babası, aynı zamanda Uruk'un krallığını da yapmış bir ölümlü olan soylu Lugalbanda idi.

Gılgamış, öylesine tanrısal bir insandı ki, halkı onun tanrılar tarafından desteklendiğini biliyordu. Gılgamış, tanrı değil bir insandı. Bunun için, onun sonu da bütün insanların ortak kaderi olan ölümü paylaşıyordu.

Gılgamış genç bir kralken, vahşi bir boğa kadar hırslı ve korku saçan bir kişiydi. Üstün bir güreşçi ve savaşçıydı. Korku nedir bilmezdi. Geleneklere saygısı yoktu. Başkalarına zarar verip onları incitse de her istediğini yapardı.

Sonunda Uruk'taki soylular, Gılgamış'ın davranışlarından son derece rahatsız oldular. Birbirlerine şikâyetle bulundular, "Gılgamış gece gündüz inanılmaz derecede kibirli. Bizim kralımız böyle mi davranmalıydı? Güçlü surları olan kentimizin çobanının gözüpek olması gerektiği doğru olabilir. Ama bir kral ayrıca haşmetli ve akıllı olmalıdır."

Gökteki tanrılar Uruk soylularının şikâyetlerini duydular ve Gılgamış'ın davranışlarını tartışmak için mecliste toplandılar. Tanrıların babası Anu, Ana Tanrıça'yı meclisin huzuruna çağırdı ve şöyle dedi: "Kahraman Gılgamış'ı güçlü ve vahşi boğa gibi bir insan olarak yarattın. Şimdi de eşit ölçüde güçlü ve cesur bir insan olan Enkidu'yu tıpkı Gılgamış gibi olacak şekilde yarat. Enkidu'nun kalbindeki ruhu, savaşçı tanrı Ninurta'nınki gibi yap ki Gılgamış'ın kalbindeki vahşi ruha denk olsun."

"Sonra Enkidu'yu Uruk'a yolla. Bu iki insan devin birbirleriyle savaşmalarını sağla. Enkidu Gılgamış'a dünyada bulunması gereken yeri öğretecektir. Gılgamış'ın bir tanrı değil, tanrısal bir insan olduğunu öğrenmeye zorlanması gerekiyor. Her insan gibi bazı sınırlarının olduğunu öğrenince, güçlü surlara sahip Uruk kentinde yaşayan insanlar huzurlu bir yaşam sürebileceklerdir."

Not: Gılgamış Destanı metni <https://www.mitoloji.com> sitesinden alınmıştır.

Lider, her gruba farklı görevler verir. Birinci grup, metinle ilgili bir bilgi yarışması hazırlayacaktır. İkinci grup metinle ilgili sessiz sinema hazırlayacaktır. Üçüncü grup, metindeki karakterleri değiştirip yeni karakterler ekleyeceklerdir.

3. Değerlendirme

3. Etkinlik: 5'li Değerlendirme

Lider, katılımcılardan halka olmalarını ister. Katılımcılar, başparmaklarını kaldırdıklarında "En beğendiğim şey ne?", işaret parmaklarını kaldırdıklarında "En çok dikkatimi çeken şey ne?", yumruk yaptıklarında "Derste hoşuma gitmeyen şey ne?", yüzük parmaklarını kaldırdıklarında "Dersi geçmişte hangi konularla ilişkilendirebilirim?", serçe parmaklarını kaldırdıklarında "Bu derste benim dikkatimi çeken şey ne?" sorularına yanıt verirler. Bütün katılımcılar sırayla fikirlerini sunar.

Raportör Notları: Katılımcılar, liderin yönlendirmesi olmadan grup etkinliklerini birlikte uyum içerisinde yaptılar. Hazırlanan etkinlikler katılımcıların aktif rol alması ve işbirliği içinde çalışmasıyla sergilendi.



Sanatsal Bir Uyarıcı Olarak Çocuk Tiyatroları

*Metin AKYÜZ**

Öz

Sanat, çok farklı tanımları olan bir kavramdır. En genel biçimde de güzel ile faydalı olanı birleştiren bir disiplin olarak tanımlanabilir. Güzel ve yararlılık kavramları insanın sanattan beklentilerini ortaya koyar. Tiyatro da tarih boyunca hem güzeli hem de yararlı olanı taşıyan bir sanat dalı olmuştur. İlk çağlardan beri bütün toplumlar tiyatronun eğitici özelliklerinden yararlanmıştır. Batı'da çocukluk kavramının ortaya çıkmasından sonra çocuklar için de tiyatro yapma ihtiyacı duyulur. Bu ihtiyacın sonucu olarak çocuk tiyatroları doğar. Çocuk, fiziksel ve ruhsal özellikleri bakımından yetişkinlerden farklı özellikler taşır. Bundan dolayı çocuklar için yapılan tiyatronun çocuğun niteliklerine uygun özellikler taşıması gerekir. İletişim bütün sanatlar için çok önemli bir unsurdur. Söz konusu çocuk tiyatrosu olduğunda bu önem daha çok artar. Çocuk tiyatroları, dramatik örüntüsünden kurgusal özelliklerine, kişilerden çoğulcu anlatım boyutlarına kadar çocuğun dünyasına seslenen tekniklerini barındırmalıdır. Ancak bu donanımlarla çocuğun karşısına çıkan çocuk tiyatrosu onun ilgisini çekip, dünyasını geliştirebilir.

Anahtar Kelimeler: çocuk tiyatrosu, çocuğa görelilik, sanatsal uyarıcı, çocuk gerçekliği, eğitsel ilkeler

Children's Theaters as an Artistic Stimulus

Abstract

Art is a concept with many different definitions. In general terms, it can be defined as a discipline that combines beauty with usefulness. These concepts reveal the expectations of the people for art. Throughout history, theater has been a branch of art that carries both beauty and usefulness. Since the early ages, all societies have benefited from the educational features of theater. After the emergence of the concept of childhood in the West, there is a need of theater for children. Theatre for children emerged as a result of this need. Children have different physical and mental characteristics other than adults. Accordingly, theater for children should have the characteristics appropriate for the children's properties. Communication is a very important element for all arts. The importance of communication increases when it comes to children's theatre. Children's theatre must involve many techniques appealing to the children's world with its dramatic structure, fictional qualifications and pluralist expression of the characters. Only the theatres which are presented to the children with the mentioned equipment can attract their attention and can improve their world.

Keywords: children's theatre, appropriateness for children, artistic stimulus, reality of children educational properties

* Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Bolu, akyuzmetin@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-7303-9243

Giriş

Sanatın bir tarafını estetik oluştururken diğer tarafını da faydacı tutum oluşturmaktadır. Bir tarafında güzel yer alırken diğer tarafında da faydalı yer almıştır. Tiyatro da bu doğrultuda gelişim göstermiştir. Eski Yunan tiyatrolarından itibaren başlayarak estetik öneminin yanında iyiyi ve doğruyu gösteren bir eğitim aracı olarak da kullanılmıştır. Yunan tragedyalarındaki katharsis ögesiyle bir bakıma sanat yoluyla toplumu eğitme amaçlanmıştır. Komedyalardaki eksiklikleri görme ve gösterme hedefi de aynı faydacı tutumun bir sonucudur. Zaman içinde tiyatro çeşitli değişimler gösterse de hep ona toplumu bilinçlendirmeyi amaçlayan eğitici bir görev yüklenmiştir. 20. asrın önemli tiyatro kuramcılarında Berthold Brecht (1990:48) de “Tüm sanatlar, sanatların en büyüğü olan yaşam sanatına katkıda bulunur.” sözüyle tiyatroya aynı görevi yüklemekten çekinmemiştir.

Tiyatrodaki toplumu eğitme anlayışı zaman içinde çocuk eğitimi konusunda da yararlanılması gereken bir alan olarak görülmüştür. Ortaçağa kadar çocuk seyirci dikkate alınmazken ortaçağda Hristiyanlığı yaymayı ve öğretmeyi hedefleyen kilise çocuk oyuncularından oluşan tiyatrolara yer vermiştir (Fuat,1979:93). Bunu okullarda dinsel içerikli oyunlar yoluyla çocukların eğitilmesi izlemiştir (Özertem,1992:23). Alman eğitimci ve şair Christian Weise’in yaptığı çalışmalar çocuk tiyatrosu konusunda önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır. Çeşitli oyunlar yazan Weise, oyunlarında görev alan çocukları eğitmeyi hedeflemiştir (Fuat,1979:219). 18. Asra gelindiğinde J. J. Rousseau’nun eğitim üzerine görüşlerinin önem kazandığı görülür. Bu doğrultuda gerçek anlamda ilk çocuk tiyatroları 18. asırda Fransa’da görülür. Madam De Genlis çocuk eğitiminde tiyatrodan yararlanan uygulamalara yer vermiştir. Eğitim Tiyatrosu adlı 4 ciltlik yapıtı çocuk tiyatrosu tarihi bakımından önemli yer tutmaktadır. Aynı zamanda bu yapıtlar öğüt verici özellikler taşımaktadır (Özertem, 1992:25). 20 asra kadar çocuk tiyatroları ideolojik ve inanç temelli bir çizgi izlemiştir.

Türkiye’de tiyatro edebiyatı ya da modern Türk tiyatrosunun kaynakları, Tanzimat sanatçıları tarafından atılır. Batılı anlamda ilk tiyatro çalışmaları da bu dönemde başlar. Tanzimat öncesi dönemdeki tiyatromuz, geleneksel sanat olarak ortaoyunu, meddah, Karagöz ve seyirlik oyunlar olarak toplum hayatında yer almıştır. Ancak bu türler, sözlü kültür ürünleri niteliğindedir. Tanzimat sanatçısı toplumun öğretmenliğine soyunduğu için tiyatroya bir sanattan çok bir eğitim aracı olarak bakmıştır. Uzun bir dönem de yetişkinlere seslenen tiyatro metinleri yazılıp oynanmıştır. Çocuk tiyatrosu ilk kez Meşrutiyet döneminde görülmüştür. Mekteb-i Temsil (Okul Tiyatrosu) adı altında yazılan oyunlar çocuklar için basılan dergilerde yayımlanmıştır. 1915 yılında da okul tiyatroları Mekteb Temsillerinin Usul-i Tedrisi (Okul Temsillerinin Uygulama Yöntemleri) adlı yönetmelikle ders olarak kabul edilmiştir. Bu dersle tarih ve edebiyat derslerinin tiyatro yoluyla kolaylıkla öğretilebileceği öngörülmüştür (Özertem,1992:37). Bu çalışmanın yürütücüleri arasında Türk

Sanatsal Bir Uyarın Olarak Çocuk Tiyatroları

tiyatrosunda öncü (avangard) bir bakış açısına sahip olan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu da yer almaktadır. Birbiri ardınca gelen ve Osmanlı'nın yıkılmasıyla sonuçlanan savaşlar bu tasarının uygulanmasını engeller. 1930'lu yıllara kadar çocuk tiyatrosu konusu gündeme gelmez. 1935 yılında Muhsin Ertuğrul çocuk tiyatrosunu tekrar gündeme getirerek bu kavrama açıklık getirmiştir (Özertem,1992:44). Ertuğrul'un amaçları arasında tiyatro seyircisini oluşturmak da önemli bir yer tutar. 1935'te ilk çocuk tiyatrosu Muhsin Ertuğrul tarafından kurulmuştur.

Çocuk Tiyatrosu

Çocuk tiyatrosu tanımları incelendiğinde farklı bakış açılarının belirleyici olduğu görülmektedir. Kimi uzmanlar çocuğun oynadığı tiyatro oyunu olarak tanımlarken kimi ise çocuklar için oynanan tiyatro olarak tanımlamaktadır (Çalışlar,1995; Nutku, 1998; Kuyumcu,2000; Baltacıoğlu,2006). En genel biçimiyle çocuk tiyatrosu, çocuklar için yazılmış dramatik metinler, çocuklar tarafından ya da çocuklar için sahnelenen gösteriler olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama çocuk tiyatrosunu sahne sanatı ve yazınsal bir tür olarak iki açıdan değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Sahnelenebilirlik özelliği, onun bir gösteri sanatı olarak değerlendirilmesini gerekli kılar. Bir yazar tarafından üretilmiş bir metin olması da yazınsal bir metin olarak değerlendirilmesini gerektirir. Bir gösteri sanatı olarak tiyatro, uzun dönemler boyunca halk eğitimi aracı olarak görülmüştür. Aynı anlayışın çocuklar için düzenlenmesi çocuk tiyatrolarını doğurmuştur. Çocuklar için yazılmış olan ya da çocuklar için sahnelenen tiyatro oyunlarının/metinlerinin *çocuğa görelilik ilkelerine* ve *çocuk gerçekliğine* uygun olması gerekir. Çocuğa görelilik kavramı onun sanatsal özelliklerinden taviz vermesi anlamına gelmez. Sahnelenirken bir gösteri sanatı olduğu gibi bir metin olarak da yazınsal nitelikler taşıması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Bu niteliklere uygun olan çocuk tiyatrosu çocuğun dilsel ve kişisel gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda gerek Türkçe derslerinde gerekse bir sanatsal etkinlik içinde çocuk dünyasına seslenen yazınsal nitelikli çocuk tiyatro metinlerinin etkililiği göz ardı edilmemelidir. Amacına uygun olarak yazılan ve sahnelenen çocuk tiyatroları, çocukların dilsel, ruhsal ve sosyal gelişiminde önemli bir yer tutar.

Sanatsal Bir Uyarın Olarak Çocuk Tiyatroları

İnsan etkileşim içinde bulunduğu bir çevrede yaşar. Sanat, onun çevresiyle etkileşimini değişik boyutlarıyla biçimlendiren bir etkinliktir. "Sanat, insanın yaşamı tanıma, anlama, anlatma ve kendini gerçekleştirme çabasının estetik bir eylemidir. Sanatın insanı etkileme gücü; gerçekliği dönüştürebilmesinden, yeni bir gerçeklik yaratabilmesinden gelmektedir. Sanatçı tarafından yaratılan yeni öznel gerçeklik, yaratıcı yetinin yaratım sürecine katkısıyla nitelik kazanır. Çok boyutlu duyma, düşünme yetisi kazanmış; insanı, yaşamı tanıma ve anlatma çabasını kurgulayarak bunu bir anlatım aracı ile etkili bir biçimde sunabilen insandır sanatçı. Sanatçının üst düzey bilişsel ve duyuşsal

becerilerinin dışavurumu olarak da nitelendirilebilecek olan yapıtlarıyla kurulan her iletişimde etkileşime giren kişide anlama ve anlatma çabasına gereksinim duyar” (Sever, 2018:65). Başlangıcında şiir sanatıyla birlikte anılan tiyatro zaman içinde güzel sanatların ayrı bir dalı haline gelse de onun en belirgin özelliği, bir yönüyle hâlâ yazınsal oluşudur (Aristoteles,1987; Nutku,2001). Özdemir’in (2002:345) deyişiyle insanoğlunun yaşamını söz ve eylemle gösterme sanatı olan tiyatro dramatik şiirin toprağında boy atıp gelişmiştir. “Bir yazınsal anlatım biçimi olarak tiyatro söyleşimsel metin tipinin en belirgin örneğidir” (Günay, 2007:259). Söyleşimsel metinler karşılıklı konuşmalar ve eylemlerle geliştirilen olaylara dayanır. Keskin (2008:49), söyleşimsel metinlerin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır: “Oyun metni incelenecek olursa, sözcüklerden oluşan grafik bir yapı ortaya çıkar. Aslında, bu tür metinlere alışık olmayanlar için söyleşimsel metinler tat vermeyen kuru sözcüklerdir. Bunlar temsilde inanılmayacak bir canlılık kazanır. Sözcükler, oyunun gelişmesine, bir düşünce ya da duruma göre öbekler oluşturur. Bu öbeklerin birleşmesinden oyunun ve temsilin bütünü çıkar. Oyunun içinde oyun alanının yapılaşması da yer alır. Zaman ve devinimlere ilişkin tüm öğeler de güçlü bir biçimde yapının içinde saklıdır.” Keskin(208:49)’in de açıklamalarından anlaşıldığı gibi tiyatro metinleri yazıdan sese ve eyleme dönüştüğü zaman gerçek anlamını bulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada çocuk tiyatrolarının yazınsal nitelikleri belirlenip bu niteliklerin çocukların gelişim özellikleri ve öğrenme gereksinimleri odağında bu metinlerle kurabileceği olası sanatsal iletişim süreçleri üzerinde durulacaktır. Çocuk tiyatrolarında bulunması gereken niteliklerin belirlenmesinde on yazara ait olan on eserden yararlanılmıştır. Kullanılan eserler şunlardır: Pırlatan Bal (Aziz Nesin), Teneke Şövalyeler (Ülkü Ayvaz), Sevdalı Bulut (Orhan Güner), Keloğlan (Işıl Özgentürk), Bir Şeftali Bin Şeftali (Salih Kalyon), Yaşasın Barış (Hasan Erkek), Kuklacı (Ferdî Merter), Sırça Köşk (Ülker Köksal), Akıllı Soygarı (Fikret Terzi) ve Çipilip Üç Şekerli Oyun (Ahmet Önel). Eserler doküman inceleme yoluyla kullandıkları anlatım teknikleri ve dil kullanım özellikleri bakımından incelenmiştir. Tiyatro metinlerini yapılandıran öğeler şunlardır: Dramatik örüntü, kişiler ve kurgusal özellikler (Özdemir, 2002). Kullanılan her anlatım tekniği farklı bir düşünce yolu geliştirir. Metinlerde kullanılan bu tekniklerin çocuğun olası gelişim düzeylerine katkıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çözümleme

Dramatik Örüntü

Başı ve sonu saptanmış, zincirleme bir gelişimi içine alan, olayların olasılık ve zorunluluk ölçüleri ile geliştiği bütüne dramatik örüntü ya da olay örgüsü denir (Nutku, 1989:42). Dramatik metinlerde hangi konunun ele alındığından çok nasıl ele alındığı önem taşımaktadır. Olaylar düz, sıralı

Sanatsal Bir Uyarı Olarak Çocuk Tiyatroları

bir biçimde aktarılabileceği gibi karmaşık dizgeler yoluyla da anlatılabilir. Değişik yazarların aynı konuyu ele alan oyunlarındaki farklar dramatik örüntüdeki kurgulardan kaynaklanmaktadır. Dramatik örüntü, aksiyon, tema, durum, serim, düğüm ve doruk noktası gibi bölümlerden oluşmaktadır (Nutku, 1989). Dramatik ögeyi oluşturan bu ögeler, çocuk okur ve izleyicinin ilgisinin toplanmasını sağlar. Bu ögeler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

Aksiyon bir oyunun en önemli ögesidir. Değişiklik getirebilen, etki uyandıran düşünce ya da harekettir ve mutlaka bir nedene dayanır. Tema bir yapıtın ana düşüncesine egemen olan anlam olarak tanımlanmaktadır. Durum kişiler arasındaki ilişkide önemli bir görünüşür. Başlangıç durumunu oluşturmaktadır. Durum aksiyona sıkı sıkıya bağlıdır. Tema mutlaka uygun bir durum üzerine oturtulur. Serim oyunun öyküsünün anlaşılabilirliğini sağlamak için verilen ek bilgi olarak tanımlanmaktadır. Düğüm, yardımcı bir öge olarak görülmektedir. Oyunun içerik yönünden gelişmesinde yönelişleri belirlemektedir. Doruk nokta, oyunun dönüm ya da değişim noktasını oluşturmaktadır (Nutku 1989).

Kişiler

Dramatik örüntü ve söyleşimsel yapı kişilere bağlıdır. Kişiler dramatik metnin olmazsa olmazıdır. Tip ya da karakter olarak biçimlendirilen oyun kişileri kurgunun sağlam bir parçası olmak zorundadır. Tiyatro metinleri karakter çatışmaları üzerine kurulan metinlerdir. Bu metinler yoluyla birbiriyle çatışan davranışlar ortaya konulurken değişik bakış açılarının algılanması ve sorgulanması sağlanır. Çocuklar gerçeklere düşünsel bağlantıları kurarak, temele inerek eleştirel bakma yetisini kazanacaktır. Şener (1972:15), dramatik metin içindeki kişilerin işlevini şu şekilde açıklamaktadır: “Tiyatroda insan toplumsal ilişkileri içinde verilir. Oyun kişisi çevresinden soyutlanmış insanı yansıtmaz. Toplumsal ilişkilerin dramatik anlam kazanabilmesi için karşıtlık, çatışma, denge, gelişme kurallarını dikkate alması gerekir.” Çocuk tiyatrolarında kişiler insan dışı varlıklardan da oluşabilir. Samet Behrengi’nin Salih Kalyon tarafından oyunlaştırılan “Bir Şeftali Bin Şeftali” adlı yapıtında şeftali dramatik metnin ana karakteri olabilmektedir. Bu meyve yenilerek çekirdeğe, çekirdek toprağa dikilerek fidana dönüşür. Fidan da ağaca dönüşür. Oyun kişisi bu dönüşüm içinde dramatik örüntünün oluşmasını sağlar.

Kurgusal Özellikler

Bir sanat eserini özgün kılan en önemli özellik kurgusal farklılığıdır. Kurgu her türlü yaratının kaynağı olarak görülür (Barthes’tan Akt. Nutku,2001:9). Çocuk tiyatroları incelendiğinde kurgusal yapılarının çok sesli anlatım özellikleriyle oluşturuldukları görülmektedir. İçinde birçok tür yer almaktadır. Söyleşimsel boyutunun yanında, şiirlere, tekerlemelere, anlatı ve masallara yer verilmektedir. Çocuk tiyatrolarında sanatçı duyarlılığıyla kurgulanan bu çoğulcu söylem metni çok

katmanlı bir yapıya ulaştırmaktadır. “Çocuk oyunlarının çok katmanlı olması, her bir katmanın seslendiği ve ulaştığı yaş grubunun olması demektir. Konu akışı, olay örgüsü vb. ayrıntılar kendi içinde tutarlı bir biçimde oluşturulduğu zaman yetişkinler de oyunu zevkle izler”(Kuyumcu,2000:42).

Çerçeve Anlatımlar

Sahne içinde sahne, anlatı içinde anlatıyı gösterebilmek için çerçeve anlatı modellerine başvurulur. Çocuk oyunlarındaki çerçeve anlatımlar genellikle anlatıcı yoluyla kurulur. Bu anlatıcı kimi zaman meddah, kimi zaman da çocukların tanıdığı bir masal karakteri olur. Bir başka çerçeve anlatıya örnek ise daha karmaşık olan birbirinin içine geçmiş olan anlatım biçimleridir. Ülker Köksal, “Barış Gezegeni” oyununda birbiri içine geçen çerçeveleri ikonografik göstergeler yoluyla ve kullandığı masalların anahtar sözleriyle biçimlendirmektedir. Çerçeve anlatım modelleri çocuğa çoğul düşünme becerilerini kazandırması bakımından önem taşımaktadır.

Metinlerarasılık

Metinlerarasılık, yazarın metnini oluştururken diğer yazar ve metinlerden yararlanması olarak tanımlanabilir. Yazarın metni yazarken okuma birikimini ortaya koyan bu durum; okurken de okurun belli donanıma sahip olmasını gerektirmektedir. “Metinlerarasılık okur tipleri açısından düşünüldüğünde çocuk edebiyatından uzak bir kavram gibi görülmektedir. Metin düzleminde düşünüldüğünde çocuk edebiyatı çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerine uygunluk göstermesi gerekmektedir. Metinlerarasılık üst düzey okurluğu gerektirirken çocuk edebiyatı yapıtları ise okuryazarlıktan okurluğa giden yolda pedagojik özellikleri gözetmesi gereken bir düzenlemeyi gerektirmektedir. Çocuk edebiyatı okuma kültürü edindirmede önemli bir işleve sahiptir”(Akyüz, 2015:464). Çocuk tiyatrolarındaki metinlerarasılık da çocukların yabancı olmadığı karakter ve metinler yoluyla kurulmaktadır. Herkesçe bilinen masal karakterleri, onlara ait bir eşya ya da metnin göstergesi durumundaki bir söz, metinlerarası ilişkinin kurulmasına yardımcı olabilmektedir. Elinde yoğurt kovasıyla kahkahalar atarak gelen kişi çocuğun zihninde Nasrettin Hoca fıkrasını canlandıracaktır. “Açıl susam açıl!” cümlesi Ali Baba ve Kırk Haramiler masalını hatırlatarak metinlerarası ilişki kurduracaktır.

Çocuk tiyatroları yeniden yazılması bakımından da metinlerarasılık açısından incelemeye değer özellikler taşımaktadır. Bu doğrultuda Nazım Hikmet’in Sevdalı Bulut adlı masalını Orhan Güner aynı isimle tiyatro metnine çevirir. Ülker Köksal Sabahattin Ali’nin Sırça köşk adlı öyküsünü çocuk tiyatrosuna dönüştürür. Behrengi’nin Bir Şeftali Bin Şeftali adlı çocuk kitabı da Salih Kalyon tarafından oyunlaştırılır. Türk masal kahramanı olan Keloğlan birçok tiyatro yazarı tarafından sahneye taşınır. Bu çalışmada Işıl Özgentürk’ün eseri değerlendirmeye alınmıştır. Ferdi Merter de dünyaca ünlü masal

kahramanı olan Pinokyo'yu Kuklacı adlı oyunla çocuk tiyatromuzun klasikleri arasına sokar. Daha çok da masallardan yararlanılmış, masallar güncellenerek ve çocuk gerçekliği gözetilerek yeniden yapılandırılmıştır. Bunda masalların çocukların dünyasına daha yakın olmasının büyük etkisi bulunmaktadır. Çocuk tiyatrosu yazarları masal türünün işlevsel özelliklerinden yararlanarak metinlerarası ilişkiler düzleminde masalları yeniden kurgulamaktadırlar. Çocuk tiyatroları bu yüzden en çok masallardan beslenmektedir. Yazarlar yapıtlarının konularını ya da olay örgülerinin çoğunu masallarla desteklemektedir. En azından karakterlerini masal karakterlerinden alıp çocuk gerçekliğine uygun metinler oluşturarak parodik anlatım oluşturmaktadır. Dilidüzgün(1996:174) masalların parodik olarak kullanımlarının eğitsel işlevlerini şu şekilde ifade etmektedir: "Masal yine dış çerçevesini koruyor, ancak içeriği güncelleştirerek gerek espriler, gerek sorunlar daha gerçekçi bir biçim kazanıyor. Bu yolla yapılan masal uyarlamalarının ya da parodileştirilmiş masalların en büyük özelliklerinden birisi olumsuz olandan yola çıkarak ve abartılarla gerçeğe eleştiri yöneltmek. Parodinin amacı yaşamdaki çelişkileri, uyumsuzlukları yakalayıp abartılı ve yergili bir biçimde bilinen bir öykünün içine yerleştirmek. Böylece hem öykü ya da masal yeni bir boyut kazanmış oluyor, hem de göremediğimiz bazı gerçekler masal aracılığıyla yabancılaştırılıyor."

Tekerlemeler:

Ses çağrışımlarından, yinelemelerinden ve benzerliklerinden yararlanılarak oluşturulmuş metinlerdir. Tekerlemeler genellikle masalların ve halk öykülerinin başında yer alır. Masallar yoluyla yeni anlatım biçimleri oluşturan yazarlar, tiyatro metinlerinde de çocukların ilgisini çekecek olan tekerlemelere yer vermektedir. Tekerlemeler söyleşimsel anlatımın en eğlenceli bölümlerini oluşturmaktadır.

"Koro: Masal masal maliki / Yolda saydım on iki / On ikinin yarısı, tilki çakal karısı
Masal masal martladı, iki kedi atladı / Kurbağa kanatlandı, / Gelin çıktı çardağa, toz vurdu bardağa
Ah, yeter bu kadar martaval / Bak dinle canınla, can kulağınla dinle / Ne diyor masal /Fal değil,
maval değil / Ninemin nenesinden, dedemin dedesinden süzülüp gelmiş / Eğriye eğri, doğruya doğru
/ Kargaya karga, kumruya kumru bir masal"(Özgentürk,2009:9).

Şiir

Şiir geçmişten günümüze en çok ilgi gören türler arasında yer almaktadır. Aksan (2013:14) şiiri bir söyleyiş sanatı; imgeleri, duygu, düşünce ve coşkuları etkileyici bir biçimde söze dönüştürme sanatı olarak tanımlar. "Şiir dili, dil içinde ayrı bir dildir. Çünkü şiirin amacı iletişim değil, heyecan verme, etkilemedir" (Aksan,2013:24). "Şiir yoğun duygular içeren özelliği, uyaklı yapısı, dil ve anlatımı ile çocukların edebiyat sevgisi edinmelerinde önemli bir rol üstlenir" (Saltık, 2019, 184). Bu özelliklerinden dolayı çocuk tiyatrolarında şiir türünden ve şiir dilinin özelliklerinden sıklıkla

yararlanılmaktadır. Çocuk tiyatrolarındaki şiir dramatik metin içinde bir anlatım biçimi olarak belirlemektedir. Anlatımı daha akıcı, kısa ve ezgisel kılabilmek için şiirden yararlanılmaktadır. Ezgisellik, uyaklar yoluyla ve dize içi ses benzerliklerinden yararlanılarak oluşturulmaktadır. Bu ezgisel kullanımlar okurun/izleyicinin dikkatini çekecek ve bestelenebilecek biçimde kurgulanmaktadır. Oyuna ilişkin iletiler de bu şiirler aracılığıyla belirgin hale getirilmektedir. Aziz Nesin'in kaleme aldığı "Pırltatan Bal" oyununda dramatik metinlerdeki şiirlerin özellikleri açıkça gözlenebilmektedir.

Adı üstünde mutlu ülke ülkemiz / Erkeği kadını, prensesi, kralı hamalı.../

Herkes eşit herkes özgür herkes mutlu / Çalışır üretir, yarından umutlu...(Terzi, :11)

"Ne bencillik, ne benlik, / Olsun dirlik düzenlik / Ne senindir, ne benim, / Hepimizin esenlik"

Nesin,2002:12).

Ölçülü uyaklı yapılar kullanılarak ve aynı sözcüklerin yinelenmesi anlayışıyla kurulan şiirler hem oyunun iletilisini vurgularken hem de oluşturulan biçimle akılda kalıcılık sağlanmaktadır. Aynı özellik aşağıdaki dizelerde de görülmektedir.

"Tatlı dille tat katarız, / Baldan tatlı bal satarız. / Şu bala bak, ne bal, ne bal ... / Al sen de al, sen de al! Kanadımız sarı yaldız,/ Gözlerimiz yıldız yıldız. / Çiçek sağdı, bal getirdik, Biz bal yapan arıların" (Nesin,2002:11).

Aşağıdaki şiir de serbest biçimde kaleme alınmıştır. Bu şiirin şiirselliği ise yinelemeler ve benzetmeler yoluyla sağlanmıştır.

"Toprak güzel ve yumuşaktır / Birer birer / Hep beraber / İpek kumaş dokur gibi
Sevimli şarkı okur gibi / Toprak güzel ve yumuşaktır. / Beraber
Hep beraber Hem toprakla haşır neşir / Hem yüreğin ılık ılık" (Güner,1996:44).

Kimi oyunlarda konuşmalar da şiirsel yapı içinde aktarılmaktadır.

"**Keloğlan:** Başım kel üstüm çıplak / Bütün derdim oyun oynamak. / Anam dedi, lazım odun kırmak Ben isterim beş taş oynamak." (Özgentürk,2009:10).

"**Anne:** Ben dolanıp durdum, / O çalı bu çalı yoruldum, / Sepetleri doldurdum, / E benim hayırsız oğlum, Sense yattın uyudun, / Uykudan kalkınca da / Oynadın da oynadın" (Özgentürk,2009:15).

Gülmece (Mizah)

Komedy, tarihi gelişimi içinde tiyatronun önemli iki türünden biri olmuştur. Olayları eğlenceli bir duruma getirerek anlatması daha çok ilgi gören bir tür olmasını sağlamıştır. Bu eğlenceli durum

çocuk tiyatrolarında da komedyanın tercih edilmesini sağlar. Mizah yaşam gerçeklerini yumuşatarak verir. Yazarlar çocukta duygusal örselenmeye engel olmak için mizah dilinin olanaklarından yararlanmayı tercih ederler. Çocuk tiyatrolarındaki mizah; deyiş, eylem ve uyumsuzluk üzerine kurgulanmaktadır. Deyiş özellikleri çocuk gerçekliğine uygun bir biçimde kurgulanmaktadır. Çocukların kendi aralarında yaşadıkları tekerlemeli takışmalar mizah ögesi olarak oyunlarda kullanılabilmektedir: “**Çekirge:** Oğlum Metelik... Kafanda var bir delik” (Köksal,2008:65) Pırlatan Bal oyununda da mizah ögesi yansıma sözler kullanılarak gerçekleştirilmiştir:

*“Hastaysa torunun hastaneye yatırt! / Tırt pırt, tırt pırt, tırt pırt!
Şeytan diyor ki, git şunun ağzını yırt! / Cırt cırt, Cırt cırt, Cırt cırt!
Han hamam, köşk yalı, apartman yaptırt / Zırt pırt, Zırt pırt, Zırt pırt!...”* (Nesin, 2002:38)

Eyleme dayalı mizah, sahneleme sürecinde ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki tekerlemede kullanılan mizah ögesi uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır.

“Meddah: O yalan bu yalan / Fili tuttu bir yılan / Eşeğe binip deveyi kucağına alan, / Bu da mı yalan?” (Özgentürk,2009:10).

Çocuk Tiyatrolarının Eğitsel Özellikleri

Metin, Türkçe öğretiminin en önemli gereçlerinden birisidir. Metinlerin nitelikleri kadar çeşitliliği de önemlidir. Bu önemi Sever, Kaya ve Aslan (2011:19) şu şekilde açıklamaktadır: “Türkçe dersinin okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirme sorumluluğu düşünüldüğünde, öğrencilerin düzeylerine uygun, Türkçenin anlatım gücünü yansıtan değişik türlerdeki metinlerle karşılaşması gerekir.” Tiyatro, Türkçe ders kitaplarında metin türleri içinde en az yer verilen türlerden birisidir (Özbay-Çeçen, 2012). Aynı şekilde okul dışı okumalarda da baskısı en az yapılan tür de tiyatrodur. Tiyatro metinlerinin çoğulcu bakış açısına sahip olan ve oyuna dayanan özellikleri göz önüne alındığında eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili sonuçlar alınabileceği öngörülmektedir. Çocuk tiyatrolarının eğitimdeki kullanışlılık durumu için Erkek (2016:48) şunları söylemektedir: “Çocuklar, onların yaş grubu, algılama düzeyleri, sözcük dağarcıkları göz önüne alınarak oluşturulmuş oyunun sözel dilinden de tat alır. Dilin tekerlemeli, şiirsel, yer yer ironik, ilginç soru ve yanıtlardan oluşan diyaloglu yapısını eğlenceli bulurlar.”

Çocuk tiyatrosunun tanımını yaparken bir tarafıyla yazınsal bir tür, diğer tarafıyla da eğitsel donanıma sahip bir etkinlik alanı olduğu üzerine durulmuştu. Çocuk tiyatrosu ister yazınsal bir metin, ister sahnelenmiş bir gösteri olsun anadili gibi iletişim odaklı bir işleyişe sahiptir. Çocuk tiyatrolarının eğitsel özellikleri doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki yönden ele alınabilir: İçerik özellikleri bakımından eğitsel iletilere dayanan çocuk tiyatroları doğrudan eğitime ve bilgilendirmeyi hedeflerken; okuma, oynama ve izleme gibi uygulamalar yoluyla da dilsel becerilerine ve kişilik

gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Çocuk tiyatroları dilsel becerilerin geliştirilmesine katkının dışında kültürel ve sanatsal duyarlılığı geliştirmesi bakımından da önem taşımaktadır. “Çocuk tiyatrosunun toplumsal değerini ortaya koyan en önemli katkılardan biri de çocuğun sanat ve kültür açısından eğitildiği bir kuruluş olmasıdır” (Özertem,1992:17). Nutku (2001:13), tiyatronun eğitime katkısına şu şekilde açıklık getirmektedir: “Okulların amacı öğrencilerin kafalarını eğitmekse tiyatronun amacı da gençlerin yüreğini eğitmektir.” İpşiroğlu (1996), ise tiyatronun batı toplumlarında spor gibi bir tedavi aracı, stresten kurtulma, gerilim atma ve kendi bedenini ve duyularını tanıma aracı olarak kullanıldığını belirtmektedir. Çocuk tiyatrolarının eğitsel özellikleri şu şekilde tablolastırılabilir:

Tablo 1. *Çocuk tiyatrolarının eğitsel özellikleri*

Yazınsal bir tür olarak çocuk tiyatrosu	Sahne gösterisi olarak çocuk tiyatrosu	
(Ders içi etkinlikler)	Ders dışı etkinlikler	
Yazınsal Tür	Çocuklar İçin (sanatçıların sahnelediği)	Çocuklarla (Çocukların sahnelediği)
Okuma	Dinleme Becerileri	Okuma
Konuşma	Sanatsal duyarlılık	Konuşma
Dinleme	Görsel Okuma	Dinleme
Çok yönlü düşünme	Çok yönlü düşünme	Kişilik Gelişimi
		Sosyalleşme
		Eleştirel düşünme
		Çok yönlü düşünme

Çocuk Tiyatrolarının Dilsel Gelişim Özelliklerine Katkısı

İletişim odaklı olan dramatik metinler okuma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin kazanılmasında etkin rol oynarlar. Metni var eden oyun kişilerinin birbirleriyle etkileşimi metnin anlamsal yapısını oluşturur. Bu anlamsal yapının doğru anlatılmasının ön koşulunu doğru anlaşılması, oluşturur.

Okuma

Tiyatro metinlerinin grup okumalarına uygun paylaşımcı bir kurgusu vardır. Sınıf içi okumalarında diğer metin türlerine göre sınıfı kapsayıcı özellikler taşımaktadır. Tiyatro metinlerindeki okumalar, konuşma (seslendirme) ve dinleme becerilerini içine almaktadır. Okumak, yazarın kurduğu metnin dil kullanımını benimsemek, metni yeniden üretmek demektir (Kıran- Kıran, 2007:17).Tiyatro metinleriyle yapılacak bir ders için bir ön okuma yapılması gerekmektedir. Metni doğru anlamak ve doğru anlatmak için bu çok önemlidir. Bu ön çalışmanın önemini İpşiroğlu (1996:85) şu şekilde açıklamaktadır: “Çocuklarla yapılacak ön çalışmalar, metnin dilinin, yapısının, içeriğinin incelenerek dramaturgi düzleminde irdelenmesi ve yorumlanması, rollerin dağıtılarak okunması vb. çocukların

Sanatsal Bir Uyarı Olarak Çocuk Tiyatroları

metinle kaynaşmalarını ve rollerini anlayarak ezberlemelerini sağlayacaktır.” Bu ön çalışma nasıl gerçekleştirilmeli? Metinde yer alan kişiler öğrencilere dağıtılarak her bir oyun kişisi için aşağıdaki sorular sorulmalıdır:

- Kim konuşuyor? (Kadın- erkek, yaşlı-genç- çocuk, ...)
- Kime konuşuyor? (Rol arkadaşına, seyirciye, kendi kendine)
- Nasıl konuşuyor? (Kızgın, sevecen, ...)
- Niçin konuşuyor? (Uyarmak için, açıklamak için, tartışmak için,...)
- Hangi ortamda konuşuyor? (Sokakta, sarayda,...)
- Hangi zamanda konuşuyor? (Geçmiş zamanda, yakın zamanda,...)
- Nasıl tepki gösteriyor? (Kızıyor, seviniyor,...)

Bu sorular metnin yapısına göre çoğaltılıp, yeni sorular da eklenebilir. Bu sorulara verilen cevaplar metnin yapısının ve anlamının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Doğru anlaşılan metin de doğru seslendirilebilir. Tiyatro metinlerinin okunması, etkileşimi gerekli kıldığı için çocuğun okuduğunu doğru okuyup rol arkadaşına doğru aktarması önem taşımaktadır. Okuma çalışması yalnızca okuma çalışması olarak kalmamaktadır. Aynı zamanda konuşma ve dinleme çalışmalarını da içine almaktadır.

Konuşma - Dinleme

Tiyatro metinlerinin söyleşimsel özellikte olmaları konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmesi bakımından önem taşımaktadır. Metnin yapısı karşılıklı konuşmayı amaçladığı için konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde sınıf içinde gerçekleştirilen yapay konuşmalardan daha etkili sonuçlar verecektir. Çünkü bütünlüğü bir yazar tarafından kurgulanmış bir metin vardır ortada. Okuma çalışmasıyla kavranan tiyatro metninin doğru seslendirilmesi gerekmektedir. Tiyatro metinleri en çok karşılıklı konuşmaların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Dramatik metinler yoluyla konuşma dinleme etkileşimini göstermesi bakımından “Bir Şeftali Bin Şeftali” oyununda yer alan kısa cümlelerden oluşan aşağıdaki örüntü açıklayıcı olacaktır:

“Bahçivan: Ağa çok sevinecek bu işe canım. Çok sevinecek. Şeftali: Boşuna sevinmesin. Bahçivan: Kim? (Karisına) Karısı: Ne kim? Bahçivan: Canım sen şimdi bana boşuna sevinmesin demedin mi? Karısı: Yooo... Ağzımı bile açmadım. Bahçivan: Peki kim dedi öyle ise? Şeftali: Ben. Bahçivan: Sen. Karısı: Sen. Bahçivan: Sen. Karısı: Vallahi sen dedin. Bahçivan: Yooo... Eminin sen dedin. Şeftali: (Bahçivanın karısının kafasına dokunur.) Deli. Karısı: Sensin deli. Bahçivan: Sensin deli. Hay Allah. Yahu şimdi durup dururken niye bana deli diyorsun?” (Kalyon,1993:97).

Kısa cümlelerle kurulu olan bu konuşmalarda anlamın tam oluşabilmesi için oyun kişilerinin birbirini iyi takip etmeleri gerekmektedir. Soru ve duyguları yansıtan bu kısa cümleler doğru

seslendirilirse anlamlı olacaktır. Şeftalinin sözünü karsının söylediğini sanan bahçıvanın sorusu, karısına yöneliktir. Karısının yanıtı ise anlamadığı için iki sorudan oluşmaktadır. Daha sonra Bahçıvan ve karısının kullandığı “Sen” sözcükleri farklı tonları içermektedir. Konuşmadaki bu farklar bu konuşma örüntüsüyle çocuklara öğretilir.

Metinler içinde yer alan ve diksiyon eğitiminin bir gereci olan tekerlemeler de konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Yine tekerlemelerin yapı özelliklerine uygun olan şiirler de konuşma becerisini geliştirici niteliktedir.

*“Ey ahali, / Buyurdu bizim vali: / Pırlatan bal yiyenin, / Gülünç olurmuş hali...
Bir kadın bal dilenmiş. / Bir Uşak da eğlenmiş. / Kim bal yerse pırtlasın / Diye kadın ilenmiş.
Simdi uşak pırtlıyor, / Efendisi zırtlıyor, / Sayın eşini sorma, / Hiç durmadan cırtlıyor!
Bir yaşlı kadın, yoksul, / Belki evli, belki dul... / O kadını ara, bul! / Kim bulursa var ödül!
Duyduk, duymadık deme! / Pırlatan baldan yeme! / İlenen kadını bul, / Ödülü al, bekleme!
(Nesin,2002:52).*

Konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir diğer etkinlik de söz korusudur. Özdemir (1987:54), söz korusunu, şiirsel ve dramatik bir değer taşıyan bir metnin bir grup ses tarafından birlik ve bütünlük içinde söylenmesi olarak tanımlamaktadır. Çocuk tiyatroları da söz korusu örnekleriyle doludur. Aşağıdaki örnekte solo ve koro bölümlerinden oluşan söz korusuna yer verilmiştir.

*“I. Ormancı: Keseriz ağaçları / Birlikte: Yaşlı ağaçları. II. Ormancı: Bağlarınız bir iple. Birlikte: Bir iple.
III. Ormancı: Çekip götürürüz köye. Birlikte: Köye. / Biz ormanlılar / Biliriz işimizi” (Ayvaz, 1993:28).*

Söz korusu yalnızca konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmez aynı zamanda metnin iletilerinin vurgulandığı, anlamının öne çıkarıldığı bölümler olarak da önem taşımaktadır.

Çocuk Tiyatrolarının Diğer Beceri Alanlarına Katkıları

Çocuk tiyatrolarının dilsel becerilerin kazanılmasına katkılarının dışında içerik özellikleri bakımından da Türkçe derslerinde kullanılabilir boyutları bulunmaktadır. Tiyatro metinleri her şeyden önce bir kurgudur. Roland Barthes, “Kurgu, her türlü yaratının ta kendisidir.” der. Her oyunda ortaya konulan kurgular bir yaratıcılık boyutunu göstermektedir. Çocuk tiyatrolarında yer alan metinlerarasılık, okunan metnin başka metinlerle ilişkilendirerek yorumlamasına yardımcı olmaktadır. Bu türden okumalar çocukların ön okumalarını ve birikimlerini kullanmalarını sağlar. Ülker Köksal, Sabahattin Ali’nin “Sırça Köşk” adlı öyküsünden yola çıkarak yazdığı çocuk oyununa masal, fıkra ve gölge oyunu (Karagöz Hacivat) karakterlerini de ekleyerek çocuğa görelilik ilkelerine uygun bir metin oluşturmuştur. Bu oyunu okuyan öğrencinin Keloğlan masalını, Nasrettin Hoca fıkralarını kullanarak

Sırça Köşk adlı çocuk tiyatrosunun anlamsal yapısıyla ilişkilendirerek kurması gerekecektir. Böylece çocuk, çözümsel (analitik) düşünme becerilerini geliştiren bir okuma gerçekleştirmiş olacaktır.

Çocuk tiyatrolarının en önemli özelliği eğlendirici olmasıdır. Brecht (1990), insanların yüzyıllar boyunca en büyük eğlencelerinin öğrenmekten gelen eğlence olduğunu vurgulamıştır. Çocuk tiyatroları da eğlendirerek öğretme anlayışı üzerine kurulmuştur. Çocuk tiyatrolarının eğlendiriciliğini Erkek (2016:48), role girip rolden çıkmalar, kılık değiştirmeler, nesnelerin çocuğun bildiği kimliklerin dışında kullanılması, oyun kurma, oyun kırma gibi anlatım teknikleriyle sağlandığını belirtmektedir. Bütün bu eğlendirici özellikler bir yönüyle yapı bozumu özellikleri taşımaktadır. Yapı bozumu tekniği imgesel anlatımların özünü oluşturmaktadır. Bu imgesel anlatımlar da çocuğun farklı bakış açıları kazanmasını sağlamaktadır. Bu farklı bakış açıları da çocuğun estetik algısının gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Çocuk tiyatroları çocukta sanat bilincinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çocuk sahnede yaşamın yeniden üretildiğine tanık olur. Başka yaşamlara, başka kişilerin kusurlarına ve acılarına tanık olarak özdeşim kurar. Başarılı çocuk tiyatrolarında kurmaca gerçek ilişkilerinin altının çizildiği gözlenmektedir. Oyuncu oynadığı rolün dışına çıkarak seyirciye/okura seslenir, onların katılımını sağlamaya çalışır. Başka bir deyişle izleyici ile sahne arasında bir etkileşimin sağlanması için bu ikilemden bilinçli olarak yararlanır. Kendini oyunlarla ifade ederek geliştiren çocuklar, çocuk tiyatroları yoluyla hem sanatsal hem de dilsel gelişimlerine katkı sağlarlar.

Tartışmalı bir konu olmakla birlikte çocuk tiyatrolarının en önemli özelliklerinden biri de bilgi verici olmalarıdır. Bu bilgi bilimsel ve felsefi bir bilgi olabileceği gibi davranışlarla ilgili öğrenmeleri de içerebilir. Davranış eğitiminin ve öğreticilik ölçülerinin bir sanat yapıtı içinde olması gerektiği gibi olmalıdır. Bilgi verirken yapıt tiyatronun ve sanat özelliklerinin dışına çıkmamalıdır. İletilerini dolaylı anlatımlar yoluyla sunmalıdır.

Sonuç

Bilim insanları, insanı tanımlarken onun oyuncu yönüne de değinmişlerdir. Bu doğrultuda da Homo Ludens (Oynayan İnsan) adlandırmasında bulunmuşlardır. Oyun, insan doğasının bir parçasıdır. Onun için uzmanlar en etkili öğrenmelerin oyunla, oyun içinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Çocuk edebiyatının bir alanı olarak çocuk tiyatroları (hem yazınsal bir metin olarak hem de bir sahne sanatı olarak), bir sanatsal uyarı olarak, çocuklara duyma, düşünme ve düş kurma sorumluluğu vererek onların duyarlık ve estetik beğeni düzeylerini geliştirerek ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Çocukların eğitim öğretim süreçlerinde de oyundan yararlanılması öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli hale getirecektir. Bir oyun türü olan çocuk tiyatrosu da insanı, insana, insanla, insanca anlatan bir sanat olarak çocuğun dünyasını zenginleştirecek olan önemli bir

araçtır. Onun bir araç olarak gücü buradan kaynaklanmaktadır: İnsanı tanıtmak, insana tanıtmak, insanla tanıtmak ve insanca tanıtmak...

Kaynaklar

- Aksan, D. (2013). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akyüz, M. (2015). "Ülker Köksal'ın çocuk tiyatrolarında metinlerarası ilişkiler" II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. (Yay. Haz.: Tacettin Şimşek-Bican Veysel Yıldız) İstanbul.
- Aristoteles. (1987). *Poetika*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Ayvaz, Ü. (1993). "*Teneke şövalyeler*" *Çocuk oyunları seçkisi* (Der.: Tuncer Cücenoglu). İstanbul: Artı Dershanesi Yayınları.
- Baltacıoğlu, I.H. (2006). *Tiyatro nedir?* İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Brecht, B. (1990). *Sanat üzerine yazılar*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Çalışlar, A. (1995). *Tiyatro ansiklopedisi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (1996). "*Masalın eğitimdeki yeri*" *Çağdaş Eğitimde Sanat*. İstanbul:ÇYDD Yayınları.
- Dilidüzgün, Selahattin, S. Sever, A. Öztürk, Ö. Adıgüzel (2002) *Çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Erkek, H. (2016). *Çocuk ve gençlik tiyatrosu*. İstanbul: Opus Yayınları.
- Erkek, H. (2016). *Yaşasın barış*. İstanbul: Opus Yayınları.
- Fuat, M. (1979). *Başlangıcından bugüne Türk ve dünya tiyatro tarihi*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yay.
- Günel, A. (2009). *Çipilip üç şekerli*. İzmir:Tudem Yayınları.
- Güner, O. (1996). *Toplu Oyunlar I*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1996). "*Tiyatronun yapıcı gücü*" *Çağdaş eğitimde sanat*. İstanbul:ÇYDD Yayınları:9
- Kalyon, S. (1993). "*Bir şeftali bin şeftali*" *Çocuk oyunları seçkisi* (Der.: Tuncer Cücenoglu). İstanbul: Artı Dershanesi Yayınları.
- Keskin, Y. (2008). *Tiyatronun ilkeleri: tiyatro - yazar - oyuncu - oynamak – yönetmek*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Kıran, Z.-Kıran, A. E. (2007). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Köksal, Ü. (2008). *Sırça köşk-barış gezegeni-mavi gezegeni kim kurtarsın?* İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Kuyumcu, N.(2000). *Çocuk tiyatrosu*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Nesin, A. (2002). *Pırlatan bal*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Nutku, H. (2001). *Oyun sanatbilimi dramaturgi*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Nutku, Ö. (1989). *Sahne bilgisi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Nutku, Ö. (1998). *Oyun, çocuk tiyatro*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Nutku, Ö. (2001). *Dram sanatı- tiyatroya giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Özbay, M., Çeçen, A. M. (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. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

- Özdemir , E. (2002). *Yazınsal türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özertem, T. (1992). *Türkiye’de çocuk tiyatrosu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özgentürk, I. (2009). *Keloğlan-dünyayı tanıyorum-hayvanlar toplantısı*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Salık, O. (2019). “Şiirimi kedi kaptı” adlı şiir kitabında çocuk gerçekliği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5 (10), 180-194.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir:Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyarınlarla dil eğitimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Terzi, F. (2009). *Akıllı soytarı*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

There are two components of the art one improves the aesthetics tending to people's inner world. The other enriches the knowledge of the outside world by regulating its relations with the outside world. Throughout history, the works which can use these two components in a proportional manner have been accepted as ideal works of art. Works of art, truth / fact / utility has been recognized as works describing in a nice way. In terms of these features, many branches of art have been used as tools in community education. Theater is one of them. The most important focus of education is child. The use of theater in the education of children in the West dates back to the Middle Ages. Turkey also produced as an educational tool very modern theater art from the Reformation period. Children's theaters were first seen during the Constitutional Monarchy period. However, children's theater does not come up until 1930 because of the successive wars. In 1935 Muhsin Ertuğrul founded the first children's drama. Children's theater, dramatic texts written for children, by children or for children identified as staged demonstrations. For this, the reality of the child and the child should move from the principle of relativity appropriateness for children

Method

In this study, the literary characteristics of children's theaters were determined and the effect of these qualities on the development of children was emphasized. Ten studies belonging to ten authors were used to determine the qualifications required in children's theaters. The studies were examined in terms of their narrative techniques and language usage through document analysis. they used through document analysis. Each narrative technique used develops a different way of thinking. The children of these techniques are used in the text have been studied to determine their potential contribution to the development level.

Result and Discussion

Theater texts are different from other texts in terms of genre features. They are defined as dialogic text. Dialogic elements that configures the text are: Dramatic pattern, people and fictional features. The beginning and end were detected, involving the development of a chain, with the possibility and necessity to develop all the dimensions of the phenomenon is called dramatic pattern. The dramatic pattern is based on the interaction / conversations of people. This situation brings a feature that requires the active participation of text reads unlike other text. The reader must be a part of the text. Children's theaters need to have multi-layered narrative features in order to move towards children's worlds. One of the most important techniques for making multilayered narrative techniques in the framework of other features are also included intertextuality. With these fictional structures, the subject is diversified by using different tools and narrators instead of direct narrative. Nursery rhymes and poems are mostly used in children's theaters. Rhymes and poems on the other hand, while contributing to the development of children's language on the one hand helps the interest in the game.



Türkçe Eğitimi Açısından Celal Nuri İleri'nin "Yeni Alfabe ve İmla Dersleri" Adlı Eseri *

*Salim PİLAV***

*Sevinç İNAÇ****

Öz

Bu araştırma ile Celal Nuri İleri'nin *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri*¹ adlı eserinin ilk okuma ve yazma açısından durumunun tespit edilmesi, eserde kullanılan öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi ve dil bilgisi öğretimi açısından durumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Celal Nuri İleri'nin söz konusu eseri incelendiğinde Latin harflerini tanıtmak ve öğretmek amacıyla kaleme alındığı, aynı zamanda Türkçe eğitimi açısından önemli olan dört temel dil becerisinden okuma ve yazma becerilerine ağırlık verildiği görülmüştür. Eser, Türkçe özel öğretim yöntemlerine göre değerlendirildiğinde ise eserde bütünlük, hayatilik, bilineniden bilinmeyene, hedef kitleye görelilik olmak üzere dört ilke; anlatma ve gösterip yaptırma olmak üzere iki yöntem; soru-cevap, analiz-sentez, tamamlayıcı görev, özetleme, tekrar çalışması, ilgi kurma, anlamlandırarak kodlayarak öğrenme olmak üzere yedi teknik tespit edilmiştir. Eserin içerisinden bu ilke, yöntem ve tekniklere uygun örnekler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokuma ve yazma öğretimi, Türkçe öğretimi

Examining the "New Alphabet and Spelling Lessons" of Celal Nuri İleri from the Perspective of Turkish Education

Abstract

In this research, it is aimed to determine the status of Celal Nuri İleri's work *New Alphabet and Spelling Lessons* in terms of primary reading and writing, to identify the teaching principles, methods and techniques used in the work and to determine its status in terms of grammar teaching. Data were collected by document analysis method. Content analysis, one of the qualitative analysis techniques, was used to evaluate the data. When Celal Nuri İleri's work is examined, it is seen that it was written in order to introduce and teach the Latin letters and at the same time, reading and writing skills were emphasized among the four basic language skills that are important for Turkish education. When the work is evaluated according to the special teaching methods in Turkish, four principles such as; integrity, vitality, from known to unknown, and relevance to target audience; two methods such as; narrating and demonstrating; and seven techniques such as; question-answer, analysis-synthesis, complementary task, summarizing, repetition, establishing relation, meaning-coded learning, were identified. Examples of these principles, methods and techniques are given from the work.

Keywords: Primary reading and writing teaching, Turkish teaching

* Bu makale, danışmanlığını Doç. Dr. Salim Pilav'ın yaptığı "Celal Nuri İleri'nin 'Yeni Alfabe ve İmla Dersleri' Adlı Eseri" başlıklı Yüksek Lisans Tezi (Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale) esas alınarak hazırlanmıştır.

** Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, splav@kku.edu.tr, ORCID:0000-0001-5141-6282

*** Usta Öğretici, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kırıkkale, sevinc-@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0187-4458

¹ İleri, Celal Nuri (1928). *Yeni Alfabe ve İmlâ Dersleri*, Semih Lütfü Suhulet Kütüphanesi, İstanbul. (1928 yılında Harf inkılabından önce yeni imlâ ile basılan bir eserdir.)

Giriş

İlk okuma ve yazma öğretiminin niteliklerine geçmeden önce konumuzun kapsamını oluşturan “ilk okuma ve yazma” sözcük grubuna değinmek gerekir. Bu sözcük grubunun “ilk okuma yazma”, “ilk okuma ve yazma”, “ilk okuma-yazma”, “ilkokuma yazma” gibi çeşitli yazım şekilleri bulunmaktadır. “ilkokuma” birleşik sözcüğü farklı bir kavramı karşılamaktadır. Sözcüğün çağrıştırdığı kavramda, herhangi bir metnin ilk kez okunması anlamı yoktur. İlkokuma, okuma bilmeyen bireye, ilk kez okuma becerisi kazandırma etkinliğidir (Şahbaz, 2005: 8). Çalışmamızda ise 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (s.10-11) belirtilen “ilk okuma” biçimi tercih edilmiştir.

Cumhuriyet’in ilan edilmesiyle birlikte pek çok alanda değişikliklerin olduğu bilinmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim öğretim alanında da birtakım yeni düşüncelere yer verilmeye başlanmıştır. Cumhuriyet ile eğitimin başlıca amacını “ilköğretimi bütün millete yaymak” düşüncesi oluşturmaktadır. Bu yüzden okuma yazma öğretimi mühim konulardan biri hâline gelmiştir (Göğüş, 1989: 140).

Cumhuriyet’in ilk yıllarını kapsayan 1923-1928 dönemindeki ilkokuma ve yazmaya yönelik kitaplar incelenmiş ancak Celal Nuri İleri’nin *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri* hakkında herhangi bir incelemeye rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın konusunu oluşturan bu eser incelemeye layık görülmüştür. Eserin genelde dil öğretimi özelde ise Türkçe öğretimi ve alfabe öğretimi açısından özelliklerinin ne olduğunu bilmek bugünkü Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil öğretiminde çağdaş yöntem, teknik ve gelişmelerden yararlanmak önem arz etmekle birlikte o dilin tarihî süreç içerisinde öğretimine yönelik geçmişte yazılan eserlerini de dikkate almak faydalı bir yoldur. Cumhuriyet Dönemi, her alanda olduğu gibi Türkçe ilkokuma ve yazma açısından da verimli bir dönemdir. Bu dönem içerisine giren 1928 yılının Eylül ayında daha “Harf Devrimi (3 Kasım 1928)” ilan edilmeden önce kaleme alınmış olan bu eser kitap hâlinde neşredilmesinden evvel iki defa İkdâm gazetesinde basıldığı bilinmektedir. Bu sebeple eserin bir ilköğretim kitabı olmadığı, halka Latin alfabesini tanıtmak ve öğretmek amacıyla yazıldığı sonucuna ulaşabiliriz. Ayrıca eser, günümüzde kullanılan yazım özellikleri hakkında da bilgiler barındırmaktadır. Araştırmamızın konusunu oluşturan bu eser, yukarıda belirttiğimiz hususlardan dolayı önemli bulunmuş ve incelenmeye layık görülmüştür. Ayrıca eser, Osmanlı Türkçesi ile anlatılmasının yanı sıra yer yer Latin alfabesini de kullanması bakımından önem arz etmektedir.

Söz konusu kitap ve dolayısıyla araştırmamız, genelde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özelde ise ana dili Arapça ve Farsça olanlara Türkçe öğretiminde de kullanılabilecek nadir eserlerdendir. Arapça ve Farsçadan gelen seslerin Türkçedeki karşılıkları gibi konularda yararlanılabilecek olan bu eser, Türkçe eğitime katkı sağlaması açısından da önem arz etmektedir.

Bu araştırma ile Celal Nuri İleri'nin *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri* adlı eserinin ilkokuma ve yazma açısından durumunun tespit edilmesi, Celal Nuri İleri'nin söz konusu eserde kullandığı öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi ve dil bilgisi öğretimi açısından durumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri* adlı eserin ilkokuma ve yazma öğretimi açısından durumu nedir?
- *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri* adlı eserin şekil özellikleri açısından durumu nedir?
- *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri* adlı eserin içerik özellikleri açısından durumu nedir?
- *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri* adlı eserin dil bilgisi öğretimi açısından durumu nedir?
- *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri* adlı eserin Türkçe özel öğretim ilke, yöntem ve teknikleri açısından durumu ve özellikleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma veri toplama yöntemi olan doküman inceleme yöntemi esas alınarak Celal Nuri İleri'nin *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri* adlı eserinin dil öğretimindeki yeri incelenmiştir.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgiye sahip olan yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Belirli zaman dilimi içerisinde bir araştırma problemi hakkında üretilen dokümanlarla ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılan yöntemdir (Yıldırım; Şimşek, 2000: 140-143).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada 1928 yılında önce iki defa İkdâm gazetesinde basıldıktan sonra kitap hâline getirilen, dönemin Türkçesi ile Latin harflerini anlatan Celal Nuri İleri'nin *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri* adlı eseri incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Doküman analizinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı bu çalışmada, üzerinde çalışılan eser ilk olarak Millî Kütüphane arşivinden taratılmış ve kitabın aslından fotokopi çekilerek temin edilmiştir. Ayrıca eserin orijinal nüshâlarından bir tanesi de internet ortamından Atatürk Üniversitesi Kütüphane Kataloğundan taratılarak temin edilmiştir. Bunun yanı sıra bu çalışmaya doğrudan veya dolaylı katkıda bulunabileceği düşünülen pek çok kaynak incelenmiş ve literatür gözden geçirilmiştir. Çalışmanın daha sağlıklı olması açısından özellikle eserin yazıldığı dönem incelenmiştir.

Verilerin Analizi

- Eserde müellifin yapmış olduğu yazım hataları gerektiği yerlerde düzeltilerek yazılmıştır.
- Eser dil bilgisi açısından incelenerek Türkçe öğretiminde kullanılan ilke, yöntem ve teknikler yönüyle değerlendirilmiştir. Ayrıca günümüz Türkçesinden ayrılan yönleri üzerinde durulmuştur.
- Eseri inceleme kısmında ise örneklerin tamamı eserden seçilmiştir.

Bulgular

Yeni Alfabe ve İmla Dersleri adlı eserde konular karşılaştırmalı bir anlatım gözetilerek işlenmiştir. Eserin tamamında konular anlatılırken 19. Yüzyıl Türkçesi kullanılmıştır. Fakat eserde asıl amaç Latin alfabesini tanıtmak ve yeni imlânın eski imlâdan ayrılan yönlerini göstermek olduğundan özellikle verilen örnek kısımlarında 19. Yüzyıl Türkçesiyle birlikte Latin alfabesinden de yararlanılmıştır.

Eserin tespit ettiğimiz en önemli özelliği anlatılan konular ve bu konulardaki kurallar verilirken eski imla ile yeni imlânın birlikte verilerek aralarındaki farkın gösterilmeye çalışılmasıdır. Hatta eserin son üç dersini oluşturan “Tatbikat” kısımlarında müellif, metinleri önce Latin alfabesiyle sonra 19. Yüzyıl Türkçesiyle verdikten sonra aralarında görünen farkları inceleyerek uygulamalı şekilde göstermiştir.

Eser içerik açısından sade bir üslupla kaleme alınmıştır. Hedef kitlenin yaş kesimi belirtilmemiştir. Ancak eserin kitap hâli getirilmeden önce iki defa gazetede yayınlandığı göz önünde bulundurulursa her kesime hitap edildiği, özellikle yetişkinlere yeni alfabenin öğretilmesi amacının güdüldüğü söylenebilir.

Cumhuriyet’in ilanından Latin harflerinin kabulüne kadar olan sürede Latin harflerini tanıtmak ve öğretmek amacıyla kaleme alınan bu eser, ilk okuma ve yazma öğretimi açısından önemli bulunmuştur.

Eserde ilk okuma ve yazma öğretiminin yanı sıra dil bilgisi konularına da değinilmiştir. Aynı zamanda Türkçe eğitimi açısından önemli olan dört temel dil becerisinden anlatma becerileri olarak okuma ve yazma becerilerine ağırlık verildiği görülmüştür. Bu beceriler özellikle okuyuculara ödev niteliğinde verilen tavsiyeler kısımlarında dikkat çekmektedir.

Eser, Türkçe özel öğretim yöntemlerine göre değerlendirildiğinde eserde dört ilke, iki yöntem ve yedi teknik tespit edilmiştir.

Eserin Şekil Özellikleri

Eserin ne kadar sürede hazırlandığına ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamakta ancak Celal Nuri’nin söz konusu eseri, iki defa İkdam gazetesinde basıldıktan sonra kitap hâline getirildiği ve 1928

yılının Eylül ayında basıldığı, kitabın kapak sayfasındaki bilgilerden anlaşılmaktadır. *Yeni Alfabe ve İmla Dersleri*'nin Hüsn-i Tabiat Matbaası'nda basıldığı eserin üçüncü sayfasında yer almaktadır.

Toplamda 110 sayfadan oluşan bu eserin ilk 93 sayfasında konu anlatımı 14 ders şeklinde başlıklara ayrılarak tamamlanmıştır. Toplamda 17 ders ile sonlandırılan eserin kalan üç dersinde ise 15 sayfada konu anlatımını destekleyecek metinlerden yararlanılmıştır. Eserin son iki sayfasında tüm anlatılanlar özetlenerek 10 maddede okuyuculara sunulmuştur.

Eser, A5 boyutunda saman kâğıdı basılarak kitap hâline getirilmiştir. Eserde kullanılan yazı 12 puntodur. Eserde konuların işleniş şekli ve sırası okuyucuya kolaylık sağlayabilecek şekilde hazırlanmıştır.

Eserin biçim açısından zenginlik kazandıran bir diğer unsuru ise şema şeklinde veya maddeler hâlinde anlatımın ve örneklendirmenin sıkça yapılmasıdır. Bu özellik anlatılan konuların anlaşılmasında ve gözle takibin kolay yapılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Ayrıca görsel öğrenme özelliğine sahip olanlar içinde bu durum oldukça faydalı bir uygulamadır.

Eserin İçerik Özellikleri

Müellifin fazla ayrıntıya girmeden yeni imlayı izaha giriştiği bu küçük hacimli eser; öncelikle 17 derse ayrılmıştır. Konu başlıkları ders şeklinde adlandırılmıştır. Bu derslerin ilk on dördünde yeni alfabe ve imla kuralları izah edilirken son üç derste "Tatbikat" başlığı altında verilen derslerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için metin örneklerine yer verilmiştir. Kitabın sonunda yer alan *Tabî'den Sonra İlaveler* başlıklı kısmında ise 17 ders şeklinde anlatılan kaideler 10 maddede özetlenerek tekrarlanmıştır:

"1) Fiillerde şahıs ve zaman lahikelerini, isim ve sıfatlara iltihâk iden bazı edevatı birleştiren bağlama (-) işareti büsbütün kaldırılmışdır. Hiçbir mevzu'da artık bu işarete ihtiyac yok! İsim ve fiil tasrifâtı içün nerede bir bağlama işaretine tesâdüf iderseniz onu kaldırınız. Lahikeleri o isim, sıfat veya fiil ile birlikde yazınız.

(ise, ile, içün, iken) in muhaffefi olan (se, le, çin, ken) birlikde yazılacak. Muhaffef şekil ayrı bir kelime gibi yazılacak. Kezâlik (ce, çe) ve rabte olmayan (كى) kelime ile birleştirilir. Fakat (ك) rabtesi ayrı yazılır, müstakil kelimedir. Yeni şekil (resmî metinden):

geliyorum, geleceksiniz, geleceklerdir, yapmalıyım, geleyim, gidebilirim, söylesin, güzeldir, demirdir gibi.

Ahmetle, buysa, seninçin, gelirken gibi.

mertçe, benimki, yarınki, hasta, eyyicedir, eyice anladım.

2) İstifham (mi)si ayrı yazılır: geldi mi? Fakat kendinden sonra gelen her türlü lahikeler ona rabt olunur; ben miydin?

Geliyor musunuz?

3) Rabıta edatı (ٲ) gibi (dahı) manasına olan (de) de-da ayrı kelime olarak yazılır.

Hasan da geldi Ahmet de.

4) Farsî terkeb denilen tasrifde (-) çizgiden sonra i gelirdi. Bu çizgi kalkmışdır. İ kelimeye rabt olunur. Eski şekil Bab-ı âlî. Yeni şekil Babı âlî.

5) Koma işareti (') yalnız kelimenin ortasında durak yerinde kullanılır. Kelimenin başına veya sonuna hiç gelmez. Mes'ele, hey'et gibi.

6) kh, gh mürekkebâtı kalkmışdır. (kaf) ve (kef) harflerini birbirinden ayırmak içün bu h nin, gördüğü işi (^) sibak işareti görecekt k ve g den sonra u ve a üzerine işaret konacak olursa anlayacağız ki k nin, g ise k okunacak. Kâfir, agâh.

Uzatma işareti olmadıkca k, g (kaf) ve (gayın) olarak kalır.

7) Bu uzatma işareti (^) ı harfi de incelenir. I dan sonra u ve a üzerine ı inceleniyor. Lâne, lûzun.

8) Kezâlik bu uzatma işareti (^) manaları ayrı olan sesdaş kelimeleri ayırır:

Alem (bayrak manasına); âlem.

Ali; âli

9) Nisbet yâ'larının üzerine (^) konur:

Vatanî, ilmî, edebî.

10) Uzun â, û kalkmışdır. Bu dakikayı te'min idecek şekil degil, şivedir." (İleri, 1928: 109-110).

Bu yönüyle de eser, okuyucu tarafından konunun daha net anlaşılması açısından kolaylık sağlamıştır. Bir anlamda kuramdan uygulamaya şeklinde de isimlendirilebilecek bu özellikte eser, sunuş yoluyla öğretim stratejisinin ders kitabı ve materyal boyutuyla yansımına örnek oluşturmaktadır.

Eser, "Yeni Alfabe ve İmla Dersleri" konularını çok ayrıntıya girmeden ele almaktadır. Eser, genel olarak 17 bölümde toplanmış olsa da bahsi geçen dil bilgisi konularının yazar tarafından düzenli bir şekilde bölümlere ayrılmadığı göze çarpmaktadır. Ancak eserin ders ders bölümlere ayrıldığı ve her bir derste birden fazla konuya değinildiğı söylenebilir.

Eserde Latin alfabesi öğretilmeye çalışılırken genel olarak kullanılan dilin 19. Yüzyıl Türkçesi özellikleri taşıdığı görölmektedir. Ancak müellif, örnek kullanırken daha iyi anlaşılmasını ve aralarındaki farkın daha iyi görölmesini sağlaması açısından Latin alfabesinden de yararlanmıştır. Eserde Latin alfabesi öğretimi yapılırken konulardan genel olarak bahsedilmiştir. Bu konular seçilirken ise özellikle yeni imlanın eski imladan ayrılan yönleri üzerinde durulduğu görölmektedir. Bu bakımdan müellifin karşılaştırmalı bir anlatım tercih ettiğini söylenebilir.

Eserin Dil Bilgisi Öğretimi

Celal Nuri İleri eserine harfleri tanıtmakla başlamıştır. Önce matbua yazılışları gösterilmiş olan Latin alfabesinin daha sonra el yazısı ile olan şekli bir levhada birleştirilip okuyucuya sunulmuştur.

Böylece iki yazım arasındaki farkın daha net görülmesi sağlanmıştır. Birinci ders olarak adlandırılan bu kısımda daha sonra; önce sesli harfler sonra sessiz harfler anlatılmıştır. Anlatılan bu sesli harfler içerisinde uzayan seslilerin bulunduğu ve bunlara uzatma işareti konulduğu ayrı bir başlıkta verilmiştir. (^) işareti daha sonraki imla kılavuzlarında da alıntı kelimelerin yazımı bağlamında hep tartışıla gelmiştir. Bu bağlamda eserin bu konuya eğilmesi oldukça önemlidir.

İkinci derste ise “hece” ve “kelime”nin tanımı yapılarak ayrı ayrı bütün sessiz harflerle başlayan kelime örneklerine yer verilmiştir. Bu örnekler verilirken kelimenin her iki yazımı da kullanılmıştır. Eski imlada “kh ve gh” yazım şekillerinin yeni imlada yani Latin harflerinde kullanılmadığı, bunların yerine “k ve g” harflerinden sonra gelen sesli harflerin üzerine uzatma işareti konulduğundan bahsedilmiştir. Daha sonra ise “ayın” ve “hemze” harflerinin nasıl okunacağı ve yeni imlada nasıl kullanılacağı gösterilmiştir. Bunlar gösterilirken her iki yazım şekilleri kullanılarak örnekler verilmiştir.

Üçüncü derste; “s, t, z, d, h” seslerinin yeni imlada artık tek şekillerinin bulunduğu belirtilerek güçlüğün giderildiğine değinilmiştir. Daha sonra hem sesli hem sessiz okunan “vav, ye, he” harflerinin eski imlada sesli ve sessiz olarak okunabildikleri durumlar örneklerle gösterildikten sonra yeni imlada buna lüzum olmadığı belirtilmiştir. Kalınlık ve incelik durumlarının da eski imlada okuyucunun kendisinin anlaması gerekirken yeni imlada bu durumun da ortadan kalktığına örneklerle değinilmiştir. Son olarak eski imlaya alışkın olan okuyucular için mukayeseler maddeler hâlinde yazılmıştır.

Dördüncü derste; günümüzde “ünsüz yumuşaması” olarak bilinen kuralı bir isim vermeden yalnız kural olarak çeşitli örneklerle açıklandığını görüyoruz. Devamında ise Arapça kelimelerde kullanılan iki şekli olan “l” foneminin hem eski hem yeni harflerde tek şekilde bulunduğu ancak bu harfin hem ince hem kalın olarak okunduğu kelimeler örneklerle açıklanmıştır. Yeni imlada dikkat edilmesi gereken “k, c, ğ” seslerinin kelime sonunda uğradıkları değişimler örneklerle açıklanmıştır.

Dersin devamında günümüzde “sıfatlarda küçültme yapan ek” olarak bilinen (-clık) ekinden bahsedilmiştir. Daha sonra kelimenin kalınlığına ve inceliğine göre değişmeyen daima aynı kalan “yor, ki, daş”² ekleri anlatılmıştır.

Beşinci derste, Türkçe kelimelerde sonda bulunmayan “b, d, c, g” harflerinin yeni alfabede “p, t, ç, k” olarak yazıldığı her iki alfabe ile de gösterilmiştir:

“Arab, Receb, kitâb, kasab, hesab, rab, yâ rab, cevab, mustecab, ceb, rûbab, bab, şrtikab, âb (su ma’nasına), cenab... (eski imla)

Arap, recep, kitap, kasap, hesap, rap, yâ rap!, cevap, mustecap, cep, rubap, (re –de olur), irtikhap, âp, cenap... (yeni imla)

² “-yor, -ki, -daş” ekleri eserin orijinalinde yazıldığı şekliyle aktarılmıştır.

Bu kelimeler aslen Türkçe değildir, çoğu Arabî, azı Farisîden alınmadır. Bunların bir büyük kısmı avam dilinde kullanılıyor, diğerleri eskiyor. Türkcede B ile biten kelime olmadığından dil kelimelerin sonunda B harfini telaffuz idemez. Bu Bler P gibi okunur.” (İleri, 1928: 31-32).

Daha sonra müellif, günümüzde “Belirtili Ad Tamlaması” olarak bilinen konuyu tamlamayı öğretmeyi amaçlamadan yalnızca eski alfabeden farklı olarak yeni harflerle yazım şeklini göstermiştir. Daha sonra günümüzde “sıfat tamlaması” olarak bilinen konuyu yine izaha girişmeden yalnızca yeni harflerle yazımına dikkat çekmektedir.

Altıncı derse ise “Mühim Bir İhtar” başlığı ile devam eden müellif, öncelikle yeni imlânın eski imlâdan ayrılan yönlerini kural olarak şöyle sıralamıştır:

“Kaide: Yeni imlamız eski iştikakdan hiçbir şeyi almıyor!

Yeni imlamız tarihî değildir; tasvitîdir!

Yeni imlamız sesli harfler üzerine kurulmuştur.

Eskiden iki sessiz harf arasına ekseriya sesli harf koymazdık; sonraları koymağa başladık.” (İleri, 1928: 38).

Dersin devamında ise yeni alfabe ile yazılan yazılarda görülen yanlışlara değinilmiştir. Eski alfabede sesli harfin az olduğunu ve bu sesli harflerin de iltibaslı (tereddütlü) olduğunu belirten müellif, bu iltibasları toplamda yedi maddede sıralamıştır. Sonrasında Fransızca ve Türkçenin benzer ve farklı yönlerini örneklerle ele alan müellif, bir karışıklığı daha izaha girişmiştir.

Yedinci derste ise günümüzde de önemli bir yer teşkil eden “ki”nin yazım kuralları konusu örneklerle vermiştir. Eski imlâda ک ve ک farklı yazılımının yeni imlâda olmamasına değinilerek “ki” ekinin sesteş olduğu belirtilmiş ve iki türlü yazımı örnek verilerek anlatılmıştır. Devamında günümüzde bağlaç olarak kullandığımız “de” edatının kullanımı açıklanmış ancak “de” ekinin yeni imlâda kalın seslilerden sonra “da” hatta yerine göre “te-ta” olabileceğine de değinilmiştir. Görüldüğü üzere bu derste diğer derslerden farklı olarak sadece yeni imlânın eski imlâdan farkı gösterilmemiş aynı zamanda konunun izahına da yer verilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere “ki” ve “de”nin yazımının günümüz imlâsından bir farkı olmadığını, hatta günümüzde de yazımı karıştırılan bu konunun o dönemde de önemli bir yer teşkil ettiğini ve üzerinde durulan önemli bir konu olduğunu görebiliyoruz.

Sekizinci derste ise; eski imlâda sadece “ی” şekli bulunan bu edatın yeni imlâda “mı, mi, mu, mü” şekillerinin de bulunduğu örneklerle açıklanmıştır. Daha sonra “ile, ise, içün, iken” edatlarının öncesindeki kelimeyle birleşik yazılacağı zaman “le, se, çin, ken³” şekillerinin kullanıldığı anlatılmıştır.

³ Belirtilen ek, orijinal metinde “kin(کین)” olarak yazılmıştır. Ancak “ken” eki anlatıldığından dolayı değiştirilerek yazılmıştır.

Her iki imlada da rastlanan bu durum yine her iki imla ile örnekler verilerek açıklanmıştır. Bu derste, yeni imlanın eski imladan farklarının gösterilmesinin yanı sıra konunun ayrıntısına inilerek dil bilgisi kısmına da ağırlık verildiğini görmekteyiz.

“*Emirler*” başlığı ile geçilen dokuzuncu derste günümüzdeki emir kipinin çekimleri yine her iki imla ile verilen örneklerle açıklanmıştır. Dersin devamında *Muzâri*’ (geniş zaman), *Hâl Sigası* (şimdiki zaman), *İstikbal Sigası* (gelecek zaman), *Şühûdî Mazi* (görülen geçmiş zaman), *Naklî Mazi* (duyulan geçmiş zaman) fiil çekimleri sürekli aynı kelimeler örnek olarak kullanılarak adeta bir levha havasında gayet düzgün bir şekilde karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Daha sonra ise; *Vücûbî Sigası* (gereklilik kipi), *İltizâmî Sigası* (istek kipi), *Basit Şart ve Temenni Sigası* (dilek şart kipi) örneklerini sadece yeni imla ile veren müellif, “*Tasrife Tabî Olmayanlar*” başlığı ile günümüzde zarf fiil ve sıfat fiil olarak nitelendirdiğimiz bazı eklerden örnek çekimlere yer vermiştir.

Onuncu derse geçildiğinde ise; “*İstifham Bahsi*” başlığı altında “mi” ekinin imla kuralları her iki alfabe ile verilmiş olan örneklerle açıklanmış ve verilen kurallar günümüze değin değişiklik göstermeden “soru eki” olarak gelmiştir.

Daha sonrasında “*Basit Olmayan Fiiller*” başlığıyla devam eden müellif; burada da “*İhbariyye* (bildirme) *Zamanları*”, “*Rivayet Zamanları*” ve “*Şart Zamanları*”nın “muzâri, hâl, istikbâl, şühudî mazi, naklî mazi, vücûbî, iltizâmî, şartiyye” sigalarına göre yapılan çekimlere yer vermiştir. Aynı zamanda bu çekimlerle birlikte gerekli kurallara da değinmiştir. Müellif, bu derste de konuyu ayrıntılarıyla izaha girişmiştir. Dersin sonunda ise okuyucularına ödev niteliğinde en az yüzer fiil bulup anlatılan kurallara uygun şekilde çekimleme yapmalarını istemiştir.

On birinci derste *basit fiil* olduğu gibi bir de *mürekkeb fiil* olduğundan bahsedilmiş ve ismi söylenmese de günümüzde birleşik fiile karşılık gelen bu konu örnekler verilerek açıklanmıştır. Günümüzde “-ebilmek” olarak bildiğimiz yeterlilik fiili bu eserde başındaki “-e” sesi düşürülerek “-bilmek” olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde günümüzde tezlik fiili olarak kullandığımız “-ivermek” fiili de yine bu eserde “-vermek” olarak karşımıza çıkmaktadır. İsim verilmeden açıklanan konu yine her iki alfabe ile örneklendirilmiştir. Sonrasında bu eklerin yeni alfabede birleşik olarak yazılacağı vurgulanmıştır.

Dersin devamında şahıs eklerinin isimlere, sıfatlara ve zamirlere gelebildiğini, bunların da muzâri (geniş zaman), hikâye, rivâyet ve şart kiplerinin olduğunu çeşitli örneklerle açıklanmıştır. Müellif bunu yaparken şahıs ekleri ile iyelik eklerini birbirinden ayırmadan incelemiştir. Verilen örneklerin çekimlenişine baktığımızda günümüz Türkçesinde “ek fiil”e karşılık geldiğini görüyoruz.

On ikinci derste; yine her iki alfabe ile örneklendirilerek açıklanan günümüzde “bildirme eki” olarak bilinen (-dir)⁴ ekinin kelimelerdeki sesli harflere göre “dır, dir, dur, dür” şekillerinin de olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda “t, ş, s, p, k, h, f, ğ”⁵ harflerinden sonra bu ekin “tır, tir, tur, tür” şekline dönüşeceği gösterilmiştir.

“İşinize Yarayacak Bir Oyuncak: Çift Haseki Paşa” başlığıyla devam edilen dersin bu bölümünde, günümüzde “ünsüz benzeşmesi” olarak bilinen kural açıklanmıştır. Günümüzde bu kural “fıstıkçı şahap” olarak kodlanırken bu eserde “çift haseki paşa” olarak kodlanmıştır. Kural aynı kural olmakla beraber eserde bu kurala herhangi bir isim verilmemiştir. Bu kurala dahil olarak “-dir, -den, -di” eklerinin “-tir, -ten, -ti” olduğu ve “-ce, -cik, -ci” eklerinin “-çe, -çik, -çi” ye dönüştüğü görülmektedir.

On üçüncü derste, günümüzde “ismin hâlleri” olarak nitelendirilen konunun, anlatımı açısından günümüzden bir farkı bulunmasa da isimleri açısından gösterdikleri farklılık dikkat çekmektedir. Müellif, “meʿûlün ileyh, meʿûlün bih, meʿûlün fih, meʿûlün anh, meʿûlün leh, meʿûlün ma’a” olarak isimlendirdiği hâller günümüzde sırasıyla “yönelme hâli (-e), yükleme hâli (-i), bulunma hâli (-de), çıkma-ayırılma hâli (-den), vasıta hâli (-ile), sebep gösterme hâli (-için)” şeklindedir. “Tahlil” başlığıyla birlikte konu hakkında örneklerle yer verilen eserde aynı zamanda “Mukayese” başlığıyla Fransız gramer terimleriyle de karşılaştırma yapılmıştır. Bunlarla birlikte izah edilen isimlerin encümen tarafından “e’li meʿûl, i’li meʿûl, de’li meʿûl, den’li meʿû” olarak da adlandırıldığını belirten müellif, bunun sebebinin eski adlandırmanın beğenilmemesi olduğunu belirtmiştir. Müellifin şahsî fikri olduğunu düşündüğümüz bu ifadeyle birlikte söz konusu adlandırmanın günümüzde de kısaltma amaçlı kullanıldığı bilinmektedir. Bu yönüyle de konunun anlatımının benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Dersin devamında kelimelerin sonuna gelebilen sesli harfler, yumuşak harfler ve sert harfler belirtilerek teker teker bu harflerle ilgili örnekler her iki alfabe kullanılarak verilmiştir.

On dördüncü derste; on üçüncü derste değinilen konu başlıklara ayrılarak maddeler hâlinde her harfle ilgili verilen örneklerin tasrifleri yer almaktadır. Her örnek tasriften sonra çizgi konularak ayrımın sağlanması müellifin başlıklarda da belirttiği üzere bir tablo niteliği oluşturmaktadır.

Toplamda 17 ders olan eserin on beşinci derse kadar olan kısımlarda anlatılan konuların fazla ayrıntıya girilmeden genel olarak üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu konular anlatılırken özellikle baştaki derslerde, konunun izahından çok yeni imlanın eski imladan ayrılan yönleri verilmiştir. Yedinci derse kadar rastlanılan bu durum, yedinci dersten sonra konuların anlatımına biraz daha ağırlık verilerek işlenmiştir. Eserin tamamında konuyla ilgili verilen örneklerin her iki alfabeye de verilmesi

⁴ “-dir” eki eserin orijinalinde yazıldığı şekliyle aktarılmıştır.

⁵ “ğ” olarak yazılan harf eserde “ç” harfi için kullanılmıştır.

aralarındaki farkın daha iyi anlaşılmasını sağlayacak niteliktedir. Örnekler verilirken az örnekle geçirilmemiş müellifin özellikle önemli bulduğu konularda fazlaca örnek kullanılmıştır.

Eserin devamında yer alan son üç dersine ise; “Tatbikat” başlığı ile devam edilmiştir. Bu üç derste; önce eski, sonra orta ve en son yeni zamanlarda yazılmış bir metnin önce Latin alfabesi ile yazımı, sonra Arap alfabeleriyle aslı ve daha sonra tatbikat kısmı denilen inceleme bölümü yer almaktadır. Bu inceleme kısımlarında ise; on dört derste yer alan konuların metinlerde kullanıldığı kısımlar gösterilerek yeni imla ile eski imlanın farkları gözler önüne serilmiştir. Aynı zamanda dersler içinde anlatılmayan fakat metinlerde yer alan bazı konulara da yer verilmiştir. Bu şekilde karşılaştırmalı olarak iki imlanın farklarının gösterildiği bu üç dersin sonuncusu olan on yedinci dersin sonunda ise müellif; okuyuculara tavsiyelerle dersi sonlandırmıştır.

Bu tavsiyelerde derste konuların okuyucular tarafından daha iyi anlaşılmasını, öğrenilen becerilerin alışkanlığa dönüştürülmesini sağlamak için tekrar yapmanın önemine ve dil öğretiminde telaffuz becerisinin yerine değinen müellif; bilgilerin kavranmasında, kalıcı öğrenme gerçekleştirilmesinde, alıştırmaya ve uygulama yapmanın önemli olduğu bir öğrenme tekniğine değinmiş olur. Günümüzde de önemli olan bu tekniklerle birlikte müellif özellikle dil öğretiminin bir beceri işi olduğuna, beceriye giden yolda da uygulama yapmanın son derece önemli olduğunu göstermiştir. Bir bilginin beceriye dönüşme sürecinde hayatî önem arz eden yazıp uygulama bir anlamda resmetme veya taklit, alışkanlık hâline getirme, çok tekrar etme ve belirli bir yeteneğe sahip olma vurgulanarak öğrenilen bilgilerin kalıcı olabilmesi için gerekenler bir tavsiye niteliğinde okuyuculara sunulmuştur.

Son olarak “Tabi’den Sonra İlâveler” başlığıyla devam edilen bu kısımda da on yedi ders boyunca gösterilmeye çalışılan farklardan en mühimleri toplamda on madde oluşturacak şekilde özetlenmiştir.

Eserin Türkçe Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikleri

Öğretmenin harekete geçmesini sağlayan ve uygulamalarında yol gösteren kılavuz fikirlerin yer aldığı ilkelerden Türkçe eğitiminde göz önünde bulundurulması gerekenler vardır. Bu ilkelerden eserde bulunanlar ise şunlardır:

- 1- Bütünlük İlkesi: Eserde bu ilke okuma ve yazma becerisi olarak öne çıkmaktadır. Müellif, eski imladan yazılış ve okunuş olarak farklılıkları daha iyi göstermek için her iki alfabe kullanarak bir karşılaştırma yapmış ve derslerin *içerisinde* yer yer okuyuculara tavsiyelerde bulunmuştur. Müellif, bu tavsiyelerden okuma becerisine yönelik olarak okuyuculardan dersleri okumalarını, ezberlemelerini ve derse çalışmalarını istemiştir:

“Bu dersleri öğrenmek için –her ders gibi- onları bir çok defa’ okumak, ezberlemek, mümkünse biriyle müzakere etmek lâzım. Bu dersleri en az yüz defa’ tekrar itmegi reca idiyorum ki itiyâd hâsıl olsun” (İleri, 1928: 40).

- 2- Hayatîlik İlkesi: Latin alfabesi kabul edilmeden bir müddet önce kaleme alınan bu eser, okuyuculara Latin alfabesini tanıtmak ve öğretmek amacıyla yazılmıştır. Dolayısıyla okuyucularını günlük hayatlarında işlerine yaracak bilgi ve becerilerin kazandırılmasına öncülük eden bir yapıt olmasıyla dikkat çekmektedir. Eser genel olarak hayatîlik ilkesini bünyesinde barındıran bir eserdir.
- 3- Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Müellif, öncelikle eski imladan bahsetmiş daha sonra yeni imlayı anlatarak eskisinden farkını ortaya koyarak açıklamıştır:

“Dimekki eski imlada ‘ale’s-seviyye (dir) yazdığımız kelimecik orta saiti itibariyle dır, dir, dur, dür şekillerine giriyor.” (İleri, 1928: 76).

- 4- Bireye Özgü Öğretim İlkesi: Eserin sekizinci dersinde müellif, öğretilen kurallarının Türkçe bilenler için olduğunu ve yabancılar için dil bilgisi kitabının lazım olduğunu belirtmiştir:

“Dili Türkçe olanlar bu yüzden asla sıkıntı çekmezler.

Bu derslerimiz ise münhasıran bizim içündir, ecnebler için degil” (İleri, 1928: 54).

Öğretim yöntemi, bütün öğrenme durumlarını, öğrencilerin özelliklerini, ders araç ve gereçlerini düşünerek belirlenen ve izlenen mantıksal bir yol olarak tanımlanmaktadır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003; Göçer, 2017: 328). Tanımlanan bu yöntemlerden Türkçe öğretiminde kullanılanlar vardır. Bu yöntemler arasından eserde bulunanlar ise şu şekildedir:

- 1- Anlatma (Takrir) Yöntemi: Eser sadece müellifin anlatımıyla sınırlandırılmış olup çok miktarda bilgi pasif alıcı konumundaki okuyuculara aktarılmıştır.
- 2- Gösterip Yaptırma Yöntemi: Müellif eserde önce konuyla ilgili çeşitli örnekler gösterip daha sonrasında okuyucularına kendilerinin farklı fiiller bularak örnektekiler gibi çekim yapmalarını istemiştir:

“Karielerimize şunu tavsiye ideriz: Kendileri hiç olmazsa yüz masdar bulsunlar. Sonra bunları kalın ve ince (yani “mak”lı ve “mek”li) olmak üzere ikiye ayırınız. Bunı mütâ’kib yüz tanesini de siga şekline koyub yazınız” (İleri, 1928: 67-68).

Değişik eğitim ortamlarında ya da farklı şekillerde kullanılan teknikler olduğu gibi öğretmenin kendi geliştirdiği biçimlerle kullanılan teknikler de bulunmaktadır. Tekniğin bir alt uygulaması olarak kabul edilen taktik ise öğrencilerin konuya olan ilgilerinin aktif tutabilmeleri için yapılan etkinliklerdir. Eserde yer alan teknikler ise şu şekildedir:

- 1- Soru- Cevap Tekniği: Eserde bu teknik, okuyucular tarafından sorulan soruya cevap verme şeklindedir:

"Karie soruyor: - Ey mahrur veyahud muallim! Kelimenin sonuna hangi harfler gelir, hangi harfler gelmez?..

Muallim veya mahrur cevap viriyor⁶: - İsimler tasrif olunurken, alacakları lahikeler ve hatta bazen kelimenin sonundaki harf: (sesli) (sessiz sert) (sessiz yumuşak) olmak itibariyle değişebilir...(İleri, 1928: 87).

- 2- Analiz (Çözümleme) ve Sentez (Bireşim) Tekniği: Eserde analiz tekniği kullanılmıştır. Önce Latin alfabesiyle verilen metin sonra Osmanlı Türkçesiyle de verilmiş daha sonra verilen bu metin yani bütün parçalara ayrılarak incelenmiştir:

"Kalbe. Kalb müstakil yazılırsa kalp; mef'ûl hâlinde kalbe p, b ye münkalibdir.

Müracaat ortaya ayın için (') koymadım, çünkü çift a bu sadâyı viriyor.

(Sevilişde) eski imla ne berbadmış! Yeni harflerle ne güzel yazılıyor: seviliş. Ondan sonra (de) te dir, çünkü ondan evvel ş var" (İleri, 1928: 98-99-100).

- 3- Tamamlayıcı Görev/Bütünleyici Çalışma Tekniği: Müellif eserde okuyucularına bulabildikleri başka kaynaklardan yüzer sayfayı yeni imlaya çevirmelerini ve uygulama yapmalarını istemiştir:

"Henüz bir büyük kitab olmadığından ona intizâren alışıklık hâsıl olmak için biri pek eski, ikincisi mutavassıt, üçüncüsü yeni edebiyatdan yüzer sahifeyi çeviriniz. Günde bir saatlik mümarese ne çokdır, ne azdır" (İleri, 1928: 107).

- 4- Özetleme Tekniği: Eserde bu teknik, müellifin kendisi tarafından anlatılan tüm konular eserin en sonunda 10 madde şeklinde sıralanarak verilmiştir. Bunların ilk maddesi şu şekildedir:

" Fiillerde şahıs ve zaman lahikelerini, isim ve sıfatlara iltihâk iden bazı edevatı birleştiren bağlama (-) işareti büsbütün kaldırılmışdır. Hiçbir mevzu'da artık bu işarete ihtiyac yok! İsim ve fiil tasrifâtı için nerede bir bağlama işaretine tesâdüf iderseniz onu kaldırınız. Lahikeleri o isim, sıfat veya fiil ile birlikde yazınız.

(ise, ile, için, iken) in muhaffefi olan (se, le, çin, ken) birlikde yazılacak. Muhaffef şekil ayrı bir kelime gibi yazılacak. Kezâlik (ce, çe) ve rabte olmayan (ç) kelime ile birleştirilir. Fakat (ک) rabtesi ayrı yazılır, müstakil kelimedir. Yeni şekil (resmî metinden):

geliyorum, geleceksiniz, geleceklerdir, yapmalıyım, geleyim, gidebilirim, söylesin, güzeldir, demirdir gibi.

Ahmetle, buysa, seninçin, gelirken gibi.

mertçe, benimki, yarınki, hasta, eyyicedir, eyice anladım" (İleri, 1928: 109).

- 5- Tekrar Çalışması: Müellif, eserin pek çok yerinde okuyuculara tekrar yapmaları için tavsiyelerde bulunmuştur:

⁶ Orijinal metinde var olan soru işaretinin yanlış olduğu düşünülerek Latin alfabesine aktarımı kısmında kullanılmamıştır.

“Bugün yalnız bu dersi mümkünse üç, dört defa’ okuyunuz ki gelecek dersi kolaylıkla anlayabilesiniz.” (İleri, 1928: 87).

- 6- İlgı Kurma/İlişkilendirme Tekniği: Eser yeni imlanın eski imladan ayrılan yönlerini göstermek amacıyla her iki alfabe kullanılarak, eski bilgi ve yeni bilgi bir arada verilerek aralarındaki fark gösterilmiştir:

“Türkcede, yalnız Arabîden alınma kelimeler dolayısıyla, tasvit yani ses i’tibariyle iki L hâsıl olmuştur.

Eski harflerde bunun için iki şekil olmadığı gibi yenilerinde de iki şekil yokdur.” (İleri, 1928: 26).

- 7- Anlamlandırarak, Kodlayarak Öğrenme Teknikleri: Müellif eserde belirlenen 8 harften sonra bazı seslerin şekil değiştirebildiğini anlatmak amacıyla bu sekiz harfle anahtar sözcük oluşturmuştur:

Arabçada, Farsîde, bazı tasvit = fonetik usûllerini öğretmek için bir takım harflerden ma’nalı, ma’nasız kelimeler uydurulur, tâki o harfler hafızada menkuş kalsın; (yarnev) gibi. Bir de (dir) madesinde T okunacağı mevzu’lardaki sekiz harfi topladım; bir terkeb uydurdum. Terkibin hiçbir ma’nası yok. Lâkin içindeki sâitleri (sesli harfleri) çıkarırsanız, mezkûr sekiz harf hâsıl olur; ma’nasız terkeb şudur: çift haseki paşa (İleri, 1928: 76-77).

Sonuç

Eserde konular tümdengelim yöntemiyle işlenmiştir. Önce konuların izahı yapılmış ardından da çok sayıda örnek verilmiştir. Örnekler verilirken her iki alfabe kullanılarak aralarındaki fark gösterilmiştir.

Müellif eseri 17 ders şeklinde bölümlere ayırmıştır. Konu başlıkları ders şeklinde adlandırılmıştır. İlk 14 dersinde konuların izah edildiği bu eserin son üç dersinde *Tatbikat* başlığı altında örnek metinler incelenmiştir. Eser ders ders bölümlere ayrılırken başlıkların düzensiz olduğu, bazı bölümlere başlıksız geçildiği görülmüştür. Aynı zamanda her bir derste birkaç konunun işlendiğine rastlanmıştır.

Eserde dil bilgisi öğretiminin yanı sıra Türkçe eğitimi açısından önemli olan dört temel dil becerisinden okuma ve yazmaya ağırlık verildiği gözlemlenmiştir.

Eserde dil öğretiminde örneklere kelime ve cümle düzeyinde yer verilirken *Tatbikat* kısımlarında metin örneklerine yer verilmiştir.

Eser Türkçe eğitimi açısından incelenmiştir. Türkçe eğitiminde kullanılması gereken ilkelerden bütünlük, hayatîlik, bilinenden bilinmeyene, bireye özgü öğretim ilkeleri; yöntemlerden anlatma ve gösterip yaptırma yöntemleri, tekniklerden soru-cevap, analiz-sentez, tamamlayıcı görev, özetleme,

tekrar çalışması, ilgi kurma, anlamlandırarak kodlayarak öğrenme teknikleri tespit edilmiştir. Eserin içerisinden bu ilke, yöntem ve tekniklere uygun örnekler verilmiştir.

Eser, 19. Yüzyıl Türkçesinin son dönemlerinde kaleme alınmış önemli bir eserdir. Bu çalışmamız söz konusu dönemin aydınlatılması ve dönemin Türkçesi hakkında bilgi edinmek isteyen okuyuculara bilgi sağlaması açısından faydalı olacaktır.

Eserin genelde dil öğretimi özelde ise Türkçe öğretimi ve alfabe öğretimi açısından özelliklerinin ne olduğunu bilmek bugünkü Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Özellikle ana dili Arapça ve Farsça olanlara Türkçe öğretiminde yararlanılması gereken bir eserdir.

Sonuç olarak yazarın dönemin Türkçesinde baş gösteren imla sorunlarına karşı yeni imlayı izaha giriştiği bu eser, uygulamalı bir ilk okuma ve yazma kitabıdır. Aynı zamanda dil bilgisi konularını da içermekte ve bol miktarda örneklerle desteklenmektedir. Eser bu özellikleri doğrultusunda incelendiğinde öğretim bakımından oldukça zengin ve yararlanılması gereken bir eser olarak dikkat çekmektedir.

Kaynaklar

Devellioğlu, F. (2007). *Osmanlıca-Türkçe lûgat*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İleri, C. N. (1928). *Yeni alfabe ve imlâ dersleri*. İstanbul: Semih Lütfü Suhulet Kütüphanesi.

Şahbaz, N. K. (2005). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar (1839-1928) Türkiye'de ilköğretim ve yazma öğretimi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara.

Türkiye Diyanet Vakfı. (1993). *İslam Ansiklopedisi*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

New Alphabet and Spelling Lessons (1928) written by Celal Nuri İleri whose real name was Mehmet Celalettin was an elementary reading and writing book describing the Turkish language of the period and Latin letters, as well as containing the grammar subjects. Celal Nuri İleri started his career as a lawyer, but his main field of activity was journalism.

The work, which have been transferred to Latin letters before, was evaluated in terms of language, form, content and language teaching principles, methods and techniques in terms of teaching Turkish.

The work was published twice in İkdâm newspaper and then published in September 1928 as a book of 110 pages. This small volume work in which the author attempted to explain the new spelling without going into much detail firstly was divided into 17 courses. In the first fourteenth of these courses, new alphabet and spelling rules were explained and in the last three lessons, text samples were given under the title of “Exercise” to provide a better understanding of the courses given. In the section titled “Additions After Tab”, at the end of the book, the principles described as 17 lessons were summarized in 10 articles and repeated.

Method

Data were collected by document analysis method. Content analysis, one of the qualitative analysis techniques, was used to evaluate the data.

Result and Discussion

In the work, subjects were covered with a comparative explanation. Ottoman Turkish was used in the whole work while introducing the subjects. However, since the main purpose of the work was to introduce the Latin alphabet and to show the aspects of the new spelling separated from the old spelling, the Latin alphabet was also used especially in the examples given. In the book, Latin alphabet teaching was not written as a detailed grammar explanation, but the subjects were generally mentioned. When selecting these subjects, it is seen that especially the aspects of the new spelling separated from the old spelling, namely Ottoman Turkish, were emphasized.

The work was written in a simple style in terms of content. The age of the target group was not specified. However, considering that the book was published twice in the newspaper before it was turned into a book, it could be said that it was addressed to everyone, especially to adults with the purpose of teaching the new alphabet.

This work, which was written in order to introduce and teach Latin letters from the proclamation of the Republic until the adoption of Latin letters, was found important in terms of teaching primary reading and writing. At the same time, it was seen that reading and writing skills were emphasized as comprehension skills from four basic language skills which are important for Turkish education. These skills drew attention especially in the recommendations part of the homework.

When the work was evaluated according to the special teaching methods in Turkish, four principles such as; integrity, vitality, from known to unknown, and relevance to target audience; two methods such as; narrating and demonstrating; and seven techniques such as; question-answer, analysis-synthesis, complementary task, summarizing, repetition, establishing relation, meaning-coded learning, were identified. Examples of these principles, methods and techniques are given from the work.

The work is an important work written in the last period of Ottoman Turkish. This study will be useful to shed light to that period, and inform the readers who want to learn about the Turkish language of the period.

Knowing the characteristics of the work in terms of language teaching in general and Turkish teaching and alphabet teaching in particular will contribute to today's Turkish education and Turkish education as a foreign language. It is a work that should be used in teaching Turkish especially to those whose mother tongue is Arabic and Persian.

As a result of this study, it is seen that the author in this book has tried to explain the new spelling in a way that could be a solution to the spelling problems in the Turkish language of the period, and this book is an applied reading and writing book, which also contains grammar subjects and abundant examples, thus it is concluded that this is a quite rich and beneficial resource in terms of teaching.